



Dr. H. Abdul Rohman, M.Ag

PENGEMBANGAN KURIKULUM

Teori dan Praktek

PENGEMBANGAN KURIKULUM

Teori dan Praktek

Oleh:
Dr. H. Abdul Rohman, M.Ag.

KJ

CV. Karya Abadi Jaya

PENGEMBANGAN KURIKULUM
Teori dan Praktek

Dr. H. Abdul Rohman, M.Ag.

PENGEMBANGAN KURIKULUM
Teori dan Praktek

Penulis : Dr. H. Abdul Rohman, M.Ag.
Editor : Mohammad Nor Ichwan
Desain Cover : Sagha Gra!ka Solusindo Semarang
Layout Isi : Abu Akbar Maulana

Diterbitkan oleh: CV. Karya Abadi Jaya
Jl. Stasiun Jra!kah RT. 01 RW. II Jra!kah Tugu
Semarang Telp. 082135821321
E-mail: karyaabadijaya2012@yahoo.co.id

Cetakan I , November 2015

Hak Pengarang dan penerbit dilindungi undang-undang No.
19 Tahun 2002. Dilarang memproduksi sebagai!n atau
seluruhnya dalam bentuk apapun tanpa izin tertulis dari
penerbit.

KATA PENGANTAR

Alhamdulillah, puji syukur kepada Allah SWT atas segala rahmat dan hidayah-Nya, sehingga penulisan buku ajar ini dapat diselesaikan, meskipun masih diperlukan penyempurnaan secara berkelanjutan. Namun diharapkan semoga buku ini dapat memberikan manfaat yang besar bagi semua pihak pengguna terutama bagi lembaga-lembaga yang memiliki *concern* terhadap pemersiapan tenaga pendidik dan kependidikan, seperti Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK), termasuk Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan (FITK) UIN Walisongo Semarang. Salawat dan salam, semoga tercurahkan selalu kepada junjungan Nabi Muhammad saw, teladan dan idola bagi umat manusia.

Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Ilmu Keguruan (FITK) merupakan fakultas yang mempersiapkan lulusannya menjadi guru pada pendidikan dasar dan menengah. Guru yang baik adalah guru yang mampu melaksanakan tugasnya secara "baik", dalam arti mampu memenuhi patokan-patokan yang secara empiris telah teruji validitasnya, walaupun guru juga dituntut memiliki kreativitas. Diantara tugas guru adalah melakukan pengajaran, pembelajaran dan pendidikan bagi muridnya. Tiga kegiatan tersebut dilakukan secara integratif dan proporsional sesuai dengan usia perkembangan subyek pendidikan. Ketiga kegiatan tersebut merupakan kegiatan kompleks yang mengintegrasikan berbagai komponen kemampuan secara utuh, yaitu pengetahuan, ketrampilan, sikap dan nilai.

Untuk bisa mengemban tugas tersebut, seorang guru harus memiliki kompetensi untuk membuat perangkat perencanaan, baik secara mikro (kegiatan pembelajaran mata pelajaran yang diampunya) maupun secara makro (proses pendidikan yang diselenggarakan oleh lembaga pendidikan satuan pangkal mereka). Agar kegiatan ini bisa terealisasi dengan baik, guru

perlu dibekali dengan berbagai macam teori, termasuk di dalamnya teori-teori kurikulum. Dalam perspektif kurikulum, seorang guru memiliki posisi yang sangat penting, baik dalam level desain, implementasi maupun evaluasi. Oleh karenanya pembelajaran di perguruan tinggi memiliki peran yang sangat strategis untuk mempersiapkan guru yang kompeten, termasuk di dalamnya mata kuliah pengembangan kurikulum. Mata Kuliah ini merupakan mata kuliah fakulter yang sangat penting bagi mahasiswa di semua program studi di lingkungan FITK memiliki kesempatan mengaksesnya. Untuk mengoptimalkannya, bahan ajar memiliki posisi penting. Buku-buku dalam tema yang sama sudah relatif banyak, akan tetapi pembahasannya seringkali kurang sesuai dengan kebutuhan pembelajaran yang diselenggarakan. Di samping itu, beriringan dengan adanya transformasi kelembagaan dari IAIN ke UIN dengan visi pada kesatuan ilmu pengetahuan (*unity of sciences*) untuk kemanusiaan dan peradaban, tentunya membawa implikasi pada tatanan kurikulumnya. Di sinilah penulisan bahan ajar mata kuliah menjadi kebutuhan, termasuk di dalamnya mata kuliah pengembangan kurikulum.

Dengan selesainya penulisan ini, penulis mengucapkan terima kasih kepada semua pihak yang telah memberikan bantuan dalam kegiatan ini, baik teman-teman sejawat, mahasiswa maupun pimpinan UIN Walisongo. Rasa terima kasih juga disampaikan terutama kepada pemberi dana, yakni RMP UIN Walisongo dalam kerangka *The Support to Development of Islamic Higher Project* Tahun Anggaran 2015. Semoga usaha ini membawa manfaat untuk pengembangan dan penyelenggaraan pendidikan yang lebih baik, *wallâhu al-mostâ'an*.

Semarang, Agustus 2015.

Penulis,

Abdul Rohman

DAFTAR ISI

HALAMAN JUDUL	i
KATA PENGANTAR	ii
DAFTAR ISI	iv

BAB I PENDAHULUAN

A. Latar Belakang	1
B. Kaitan Buku Ajar dengan Perkuliahan dan Kebutuhan Masyarakat	9

BAB II FILSAFAT PENDIDIKAN, TEORI BELAJAR DAN TEORI PENDIDIKAN

A. Filsafat Pendidikan	11
B. Teori Belajar	21
C. Teori Pendidikan	35

BAB III MODEL KONSEP DAN KONSEP KURIKULUM

A. Model Konsep Kurikulum	49
B. Konsep Kurikulum	58
C. Kedudukan Kurikulum	84

BAB IV PENGEMBANGAN KURIKULUM

A. Pengertian Pengembangan Kurikulum	88
B. Landasan Pengembangan Kurikulum	95

C.	Prinsip-prinsip Pengembangan Kurikulum	100
D.	Tahap-tahap Pengembangan Kurikulum	106

BAB V

PEMBELAJARAN SEBAGAI IMPLEMENTASI KURIKULUM

A.	Mengajar dan Pembelajaran	149
B.	Pembelajaran dan Kurikulum	170

BAB VI

EVALUASI KURIKULUM

A.	Pengertian Evaluasi Kurikulum	174
B.	Model-model dalam Evaluasi kurikulum	178
C.	Kriteria dalam Evaluasi Kurikulum	186

BAB VII

INOVASI KURIKULUM

A.	Pengertian Inovasi Kurikulum	190
B.	Proses Inovasi Kurikulum	192
C.	Hambatan-hambatan Inovasi	195

BAB VIII

GURU DAN PENGEMBANGAN KURIKULUM

A.	Guru dalam Pengembangan Kurikulum	198
B.	Guru dalam Pembelajaran	203

DAFTAR PUSTAKA

BIODATA PENULIS

BAB I

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang.

1. Urgensi Pendidikan bagi Kemajuan Suatu Bangsa.

Pendidikan merupakan aspek penting bagi suatu negara. Berkualitas atau tidaknya bidang pendidikan akan berimbas pada maju-mundurnya suatu bangsa. Pendidikan yang baik bagi suatu negara akan menjadikan suatu negara maju dan bermartabat. Riset Supriadi¹ menunjukkan bahwa Jepang, Taiwan dan China (tiga negara di Asia) dikategorikan sebagai negara yang maju, dikarenakan mereka memiliki pendidikan yang baik. Demikian juga, Korea Selatan juga dinilai memiliki sistem pendidikan terbaik di kawasan Asia, disusul Singapura, Jepang, Taiwan, India, Cina, Malaysia².

Sebaliknya, hasil survei PERC (*Political and Economic Risk Consultancy*) menunjukkan bahwa sistem pendidikan di Indonesia menempati posisi terburuk di kawasan Asia. Laporan UNDP (*United Nations Development Program*) tahun 2004 dan 2005 juga menunjukkan bahwa Indeks Pembangunan Manusia (IPM) di Indonesia terpuruk. Tahun 2004 Indonesia menempati posisi 111 dari 175, menempati posisi di bawah negara-negara miskin seperti Kirgistan (110), Equatorial Guinea (109) dan Algeria (108); sedangkan tahun 2005 berada di posisi 110 dari

¹ Dedi Supriadi. *Mengangkat Citra dan Martabat Guru*. Yogyakarta: Adicita Karya Nusa, 1998, p. 333.

²M. Muslich.. *Pendidikan Karakter: Menjawab Tantangan Krisis Multidimensional*. Jakarta: Bumi Aksara, 2011, p. 2

177 negara. Padahal negara-negara tetangga jauh lebih baik, yakni Singapura (25), Brunai Darussalam (33), Malaysia (58), Thailand (76), Filipina (83). Indonesia hanya berada satu tingkat di atas Vietnam (112), Myanmar (112), beberapa tingkat dari Kamboja (130), dan Laos (132)³.

Pendidikan memiliki posisi penting karena pendidikan merupakan aspek kehidupan yang secara langsung berkaitan dengan upaya pengembangan sumber daya manusia⁴, yang mencakup semua aspek.⁵ Dalam perspektif Undang-undang Sistem Pendidikan Nasional (selanjutnya disingkat UUSPN) Nomor 20 Tahun 2003, pendidikan adalah usaha sadar dan terencana untuk mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran agar peserta didik secara aktif mengembangkan potensi dirinya untuk memiliki kekuatan spiritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan dirinya, masyarakat, bangsa dan negara (pasal 1), yang dilaksanakan pada jalur formal, informal dan nonformal (pasal 13), pada jenjang dasar, menengah dan tinggi (pasal 14), pada jenis pendidikan umum, kejuruan, akademik, profesi, vokasi, keagamaan, dan khusus (pasal 15).

³M. Muslich. *Pendidikan Karakter: Menjawab Tantangan Krisis Multidimensional*. Jakarta: Bumi Aksara, 2011, p. 2

⁴Uyoh Saadulloh. *Pengantar Filsafat Pendidikan*. Bandung: Alfabeta, 2011, p. 57

⁵Aspek-aspek ini mencakup *cognitive*, *affective* dan *psychomotor* (Benjamin S. Bloom et al, 1976); *intelligence plus character* (Martin Luther King, 1948); *smart* dan *good* (Thomas Lickona, 1992); *intelligence quotient*, *emotional quotient* & *spiritual quotient* (Ary Ginanjar Agustian, 1997); karakter, pikiran & tubuh (Ki Hadjar Dewantara, 1962); *thinking, acting, feeling* (Gable, 1986); *thought, feeling & behaviour* (Carl Gustav Jung, dalam Hall & Lindzey, 1985).

Pendidikan yang merupakan usaha sadar dan terencana tersebut bertujuan untuk berkembangnya seluruh aspek kepribadian, yang berupa potensi peserta didik, yakni “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” (UUSPN Nomor 20 Tahun 2003, pasal 3).

Temuan Tim Kelompok Kerja Penyalahgunaan Narkoba DEPDIKNAS tahun 2004 menunjukkan bahwa dari empat pecandu narkoba, 20 % di antaranya berstatus anak sekolah. Lebih memprihatinkan lagi, pecandu narkoba bukan hanya terjadi di kota-kota besar, tetapi sudah meluas ke pelosok-pelosok daerah⁶. Data Satuan Reserse Narkoba Polrestabes Bandung menunjukkan bahwa penyalahgunaan narkoba/napza selama tahun 2010-2012 mencapai 1.783 kasus, dan di antara kasus tersebut sebagian besar (903 kasus) dilakukan oleh pelajar dan mahasiswa⁷. Hasil penelitian Fuadah (2011) di SMA Muhammadiyah Kendal juga menunjukkan rendahnya nilai disiplin dan tanggung jawab di kalangan siswa, di mana siswa membolos sebanyak 59%, merokok di lingkungan sekolah berjumlah 7,10%, membawa telepon genggam ke sekolah sebanyak 70%, dan menyimpan gambar atau rekaman porno sejumlah 47%. Jumlah persentase yang cukup tinggi terdapat

⁶ Zubaedi. *Desain Pendidikan Karakter: Konsepsi dan Aplikasinya dalam Lembaga Pendidikan*. Jakarta: Prenada Media, 2011, p. 1.

⁷D.A. Suwanto. “Survey tentang Pemahaman dan Sikap Siswa Siswa terhadap Narkoba/Napza di Kalangan Remaja”, Bandung: perpustakaan.upi.edu., 2013, p 2

pada pelanggaran siswa yang tidak mengikuti sholat berjamaah sebanyak 96%, dan 97% siswa yang pernah tidak mengerjakan pekerjaan rumah.

Penelitian Masngudin, sebagaimana dinyatakan Suherman & Sauri⁸ juga menemukan bahwa perilaku-perilaku menyimpang dan tidak disiplin di kalangan siswa, yakni: berbohong, pergi keluar rumah tanpa pamit, keluyuran, begadang, membolos sekolah, berkelahi, buang sampah sembarangan, membaca buku porno, menonton buku porno, menonton film porno, berkendara tanpa SIM, kebut-kebutan. Hal ini juga dipertegas oleh adanya kenakalan yang dilakukan oleh remaja dalam bentuk tawuran antar sekolah. Menurut data KPAI, kasus tawuran di JABODETABEK pada tahun 2012 meningkat daripada tahun 2011 (Niafitriani, 2013). Di samping itu, dalam konteks yang lebih luas, bisa dilihat bahwa kesopanan, sifat ramah, tenggang rasa, rendah hati, suka menolong, dan solidaritas sosial yang ini merupakan jati diri bangsa berabad-abad seolah-olah kurang begitu melekat secara kuat dalam diri mereka⁹. Bahkan sekarang ini, Indonesia yang sedang mengalami krisis multidimensi yang antara lain ditandai dengan perilaku masyarakat yang korup, masyarakat awam

⁸D. Suherman & S. Sauri. "Mengembangkan Karakter Disiplin Siswa melalui Pendidikan Agama Islam di Sekolah: Studi Deskriptif Analitik di SMP Istiqomah Kota Bandung", *Integritas: Jurnal penelitian Pendidikan Karakter*, 1, (1), 109-121, 2012, p. 110

⁹Zubaedi. "Memperkuat Dimensi Pendidikan Moral: Kata Pengantar", dalam Mawardi Lubis. *Evaluasi Pendidikan Nilai*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2009, p. v

yang rapuh dan kehilangan arah, mudah goyah dan tanpa orientasi, mendemonstrasikan sikap anti sosial, anti kemapanan, beringas, dan kehilangan keseimbangan antara rasio dan emosinya¹⁰, juga merupakan indikator rendahnya nilai disiplin dan tanggung jawab. Kecenderungan meningkatnya tindak amoral dan kejahatan sebagai indikator dari rendahnya dua nilai disiplin dan tanggung jawab, juga bisa dilihat pada penelitian Sudrajat (1995), Yudohusodo (1995), Lopa (1995), Siswono (1995)¹¹.

Meningkatnya penggunaan kekerasan terhadap orang lain yang berbeda kepercayaan, berbeda suku, berbeda golongan, makin semrawutnya lalu lintas, makin rusaknya lingkungan hidup¹², juga merupakan indikator akan rendahnya kualitas sumber daya manusia Indonesia, yang berarti bisa juga menunjukkan masih rendahnya kualitas pendidikannya. Riset Shochib¹³ menunjukkan bahwa maraknya pelanggaran nilai moral merupakan perwujudan dari hal tersebut.

¹⁰A. Prabowo. & P. Sidi. "Memahat Karakter Melalui Pembelajaran Matematika", dalam Dadang Sunendar dkk., *Teacher Education in Developing National Characters and Cultures*. Proceedings The 4th International Conference on Teacher Education, Jointly Organized by Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Indonesia and Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI) Malaysia, 2010, p. 166

¹¹Sjarkawi. *Pembentukan Kepribadian Anak: Peran Moral, Intelektual, Emosional dan Sosial sebagai Wujud Integritas Membangun Jati Diri*. Jakarta: Bumi Aksara, 2011, p. 44

¹²Zubaedi. *Desain Pendidikan Karakter: Konsepsi dan Aplikasinya dalam Lembaga Pendidikan*. Jakarta: Prenada Media, 2011, p. 1

¹³M. Shochib. *Pola Asuh Orang Tua dalam Membantu Anak Mengembangkan Disiplin Diri*. Jakarta: Rineka Cipta, 2010, p. v

Kualitas SDM yang masih rendah bukan merupakan variabel tunggal. Ia dipengaruhi oleh banyak faktor: faktor ekonomi, faktor politik, faktor budaya, dan lain-lain; akan tetapi faktor pendidikan memiliki kontribusi yang sangat penting. Berbicara tentang pendidikan, bagaimana ia akan dirancang bangun, direncanakan, dilaksanakan, ini sangat terkait dengan kurikulumnya. Dengan kata lain, untuk menata kembali bidang pendidikan yang masih “berkualitas rendah”, harus dimulai dari penataan kurikulumnya.

2. Kurikulum sebagai Aspek Penting dalam Pendidikan.

Pendidikan yang memiliki peran sentral dalam rangka memberikan perubahan masyarakat ini, akan ditentukan oleh kurikulumnya, karena kurikulum merupakan “*blue print*”¹⁴ dari pendidikan. Penelitian Peshkin¹⁵ menunjukkan bahwa melalui kurikulum bisa dilihat bagaimana potensi pendidikan untuk memerankan diri “*as the means to change some aspect of society*”. Bahkan kurikulum memiliki fungsi dan peran yang sangat penting dan lebih luas, yakni “*as content or subject matter, as a program of planned activities, as intended learning outcomes, as cultural reproduction, as experience, as discrete tasks and concepts, as agenda for social reconstruction, as*

¹⁴ P.F. Oliva, P.F. (1992). *Developing the Curriculum*. New York: Harper Collins Publishers. 2009, p. 7

¹⁵Peshkin, A. “The Relationship between Culture and Curriculum: A Many Fitting Thing”, Philip W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company, 1992, pp.248-267. p. 253.

*currere*¹⁶. Sebagai reproduksi sosial (*social reproduction*), kurikulum diharapkan mampu memberikan jawaban yang bisa menyiapkan generasi mendatang yang lebih baik. Sebagai rekonstruksi sosial (*social reconstruction*), kurikulum harus “*provide an agenda of knowledge and values that guides students to improve society and the cultural institutions, beliefs and activities that support it*”¹⁷. Kurikulum bisa berfungsi sebagai instrumen untuk menanamkan nilai disiplin dan tanggung jawab siswa. McNeil¹⁸ menegaskan bahwa kurikulum bisa berfungsi sebagai “*common and general education*” di mana kurikulum harus mampu mempersiapkan anak menjadi anggota masyarakat dan warga negara yang bertanggung jawab, kurikulum harus memberikan pengalaman belajar kepada anak agar mampu menginternalisasikan nilai-nilai dalam kehidupan, memahami hak dan kewajiban sebagai makhluk sosial.

Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Ilmu Keguruan (FITK) merupakan fakultas yang mempersiapkan lulusannya menjadi guru pada pendidikan dasar dan menengah. Guru yang baik adalah guru yang mampu melaksanakan tugasnya secara “baik”, dalam arti mampu memenuhi patokan-patokan yang secara empiris telah teruji validitasnya. Di antara tugas guru adalah melakukan pengajaran, pembelajaran dan pendidikan bagi muridnya. Tiga kegiatan tersebut dilakukan secara integratif dan

¹⁶ William H. Schubert. *Curriculum: Perpektive, Paradigm and Possibility*. New York: Mcmillan Publishing Company, 1986, p. 26-33

¹⁷ *Ibid.* p. 32

¹⁸J.D. McNeil. *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. Boston: Little, Brown and Company, 1977, p. 6

proporsional sesuai dengan usia perkembangan subyek pendidikan. Ketiga kegiatan tersebut merupakan kegiatan kompleks yang mengintegrasikan berbagai komponen kemampuan secara utuh, yaitu pengetahuan, ketrampilan, sikap dan nilai.

Untuk bisa mengemban tugas tersebut, seorang guru harus memiliki kompetensi untuk membuat perangkat perencanaan, baik secara mikro (kegiatan pembelajaran mata pelajaran yang diampunya) maupun secara makro (proses pendidikan yang diselenggarakan oleh lembaga pendidikan satuan pangkal mereka). Agar kegiatan ini bisa terealisasi dengan baik, guru perlu dibekali dengan teori-teori kurikulum. Dalam perspektif kurikulum, seorang guru memiliki posisi yang sangat penting, baik dalam level desain, implementasi maupun evaluasi. Oleh karenanya pembelajaran di perguruan tinggi memiliki peran yang sangat strategis untuk mempersiapkan guru yang kompeten, termasuk di dalamnya mata kuliah pengembangan kurikulum. Mata Kuliah ini merupakan mata kuliah fakulter yang semua mahasiswa di semua program studi di lingkungan FITK memiliki kesempatan mengaksesnya. Untuk mengoptimalkannya, bahan ajar memiliki posisi penting. Buku-buku bagus yang membahas tentang tema ini sudah banyak, akan tetapi kebanyakan ditulis dalam bahasa asing (Inggris), sementara kemampuan baca mahasiswa terhadap buku-buku yang tertulis dalam bahasa asing masih relatif rendah. Demikian juga buku-buku dalam tema yang sama yang ditulis dalam bahasa Indonesia juga sudah relatif banyak, akan

tetapi pembahasannya kurang sesuai dengan kebutuhan pembelajaran yang diselenggarakan. Di sinilah penulisan bahan ajar mata kuliah pengembangan kurikulum menunjukkan urgensinya.

B. Kaitan Buku Ajar dengan Perkuliahan dan Kebutuhan Masyarakat.

Masyarakat selalu dan terus berkembang. Perkembangan masyarakat satu bisa berbeda dengan masyarakat lainnya. Ada suatu masyarakat yang perkembangannya pesat, akan tetapi sebaliknya ada suatu masyarakat yang lambat perkembangannya, bahkan terkesan stagnan. Perkembangan ini dipicu dan dipengaruhi oleh banyak hal, di antaranya adalah perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi. Dengan lajunya perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi ini, banyak hal-hal yang dahulu hanya nampak berupa khayalan, sekarang menjadi kenyataan.

Perkembangan sains dan teknologi ini kemudian banyak mendatangkan kemudahan-kemudahan bagi kehidupan manusia. Perkembangan ini juga mempengaruhi pola hidup dan pola pikir masyarakat, baik positif maupun negatifnya. Di antara kemudahan-kemudahan tersebut juga terjadi di dunia pendidikan. Pada zaman sekarang, siswa bisa mengakses sumber belajar secara lebih mudah di mana saja, kapan saja tanpa terhambat oleh waktu dan tempat, sehingga belajar bisa di mana saja sesuai dengan minat dan kemauan siswa, belajar di kelas hanya salah satunya. Pola belajar yang pada hakekatnya

memang khas pada masing-masing anak akan memperoleh momentumnya, karena mereka bisa merencanakan dan mengaturnya sendiri sesuai dengan kondisi masing-masing. Oleh karena itu, perkuliahan atau pembelajaran juga mengalami pergeseran sesuai dengan kondisi subyek belajar. Dalam konteks seperti ini, diperlukan buku ajar yang mendukung kerangka ini, di mana mereka bisa belajar secara mandiri.

Buku ajar ini disusun berdasarkan pada kurikulum Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan (FITK), salah satu Fakultas di lingkungan Perguruan Tinggi Keagamaan Islam (PTAI) yang secara institusional mempersiapkan lulusannya untuk menjadi pendidik di lembaga-lembaga sekolah dan madrasah. Karena berdasarkan pada kurikulum institusi, maka buku ajar ini memiliki relevansi dengan kebutuhan perkuliahan, di samping masyarakat lainnya yang memiliki *concern* terhadap pendidikan.

BAB II

FILSAFAT PENDIDIKAN, TEORI BELAJAR DAN TEORI PENDIDIKAN

A. Filsafat Pendidikan.

Secara ontologis, adanya filsafat pendidikan karena adanya filsafat dan adanya ilmu pendidikan (pedagogik). Filsafat pendidikan merupakan ilmu pendidikan yang bersandikan filsafat, atau filsafat yang diterapkan dalam usaha pemikiran dan pemecahan mengenai masalah pendidikan.

Filsafat berasal dari bahasa Yunani *philosophia* (*philos*=cinta, senang; *sophia*=hikmah, kebijaksanaan), maka filsafat berarti cinta pada kebijaksanaan.¹⁹ Filsafat adalah ilmu yang berusaha untuk memahami semua hal yang timbul di dalam keseluruhan hidup pengalaman manusia. Dengan filsafat, manusia dapat mengerti dan mempunyai pandangan menyeluruh dan sistematis mengenai suatu realitas. Sedangkan pendidikan adalah upaya membantu subyek didik untuk mencapai kedewasaan. Maka filsafat pendidikan adalah disiplin ilmu yang mempelajari dan berusaha mengadakan penyelesaian masalah pendidikan yang bersifat teoretis. Terhadap pertanyaan-pertanyaan pendidikan yang bersifat filosofis, wewenang pendidikan untuk menjawab atau menyelesaikannya.

¹⁹B. Hamdani Ali. *Filsafat Pendidikan*. Yogyakarta: Kota Kembang, 1993, p. 7

Ada dua pola atau pendekatan untuk menyusun sistem filsafat pendidikan²⁰, yakni: *Pertama*, filsafat pendidikan yang bersandikan pandangan filosofis menurut tokoh-tokoh tertentu yang mempunyai sistematika berdasarkan pemikiran tokoh-tokoh yang bersangkutan. Sejarah filsafat kaya dengan ide-ide mengenai pendidikan. Ide-ide ini ada yang tercetus pada masa silam dan berlaku pada masa lampau tertentu saja, tetapi ada kalanya ide-ide tersebut berlaku pada periode berikutnya, bahkan masa sekarang. Bila ide-ide ini berasal dari tokoh-tokoh (filsuf), maka filsafat pendidikan menurut tokoh A atau tokoh B. *Kedua*, Filsafat pendidikan yang tersusun sesuai dengan sistematika dari ilmu pendidikan itu sendiri. Pola ini pada hakekatnya adalah usaha untuk menemukan jawaban dari pendidikan beserta problem-problem yang ada yang memerlukan tinjauan filosofis. Dalam hal ini, cabang-cabang suatu sistem filsafat memberikan dasar terhadap berbagai pemikiran mengenai pendidikan. Misalnya: “metafisika” (tinjauannya yang mendalam mengenai hal-hal di balik dunia fisik, memberikan dasar-dasar pemikiran mengenai kurikulum); “aksiologi” (mengenai masalah nilai dan kesusilaan); ‘logika” (memberikan landasan pikiran mengenai pengembangan pendidikan kecerdasan); dan lain-lain.

²⁰Imam Barnadib. *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode*, Yogyakarta: Andi Offset, 1994, p . 7-8

1. Sistem Filsafat Pendidikan.

Sebagai suatu sistem, filsafat pendidikan bekerja atas dasar sendi-sendi filsafat, yakni ontologi, epistemologi dan aksiologi.²¹ Secara teknis, filsafat pendidikan bekerja dalam kerangka tiga sendi ini. Secara singkat, ketiga sendi adalah sebagai berikut:

a. Ontologi

Ontologi atau disebut juga dengan metafisika, berasal dari kata “*ontos*” artinya ada. Ontologi berkaitan dengan realitas (being) yaitu “*what is being?*”, “*where is being?*” dan juga “*where being go to*” (kemana arah perkembangan *being*)?

b. Epistemologi

Epistemologi merupakan cabang filsafat yang membahas tentang sumber, sarana dan tata cara menggunakan sarana tersebut untuk mencapai kebenaran (ilmiah). Unsur-unsur (sumber, sarana dan tata cara) yang dipilih dalam epistemologi ini akan sangat tergantung pada landasan ontologi yang dipilihnya. Perbedaan pilihan landasan ontologik akan menyebabkan perbedaan pula dalam penentuan sarana, sumber dan tata kerjanya. Sarana yang dapat digunakan adalah bahasa, logika, matematika dan statistika. Sedangkan sumber-sumber pengetahuan yang bisa digunakan adalah :

²¹Louis O. Kattsoff. *Pengantar Filsafat*. terj. Soejono Soemargono. Yogyakarta: Tiara Wacana, 1992, p.

- 1) *Panca indera*, maka pengetahuan adalah suatu fenomena yang bisa ditangkap dengan indera tersebut. Pandangan ini akan bermuara pada aliran materialisme.
- 2) *Verstand*, maka pengetahuan adalah suatu konsep (*cognition*) yang bisa dicerna secara aqliyah. Pendirian ini bermuara pada aliran idealisme, rasionalisme.
- 3) *Vernunft*, maka pengetahuan adalah sesuatu yang reflektif atau pemikiran yang mendalam. Pendirian ini akan bermuara pada aliran kritisisme.
- 4) *Intuisi*, maka pengetahuan adalah sesuatu yang kontemplatif.
- 5) *Otoritas*, maka pengetahuan adalah sesuatu yang berupa informasi, decision, dan lain-lain.
- 6) *Wahyu*, maka pengetahuan adalah berupa belief, kepercayaan.²²

Dalam tata kerjanya, terdapat berbagai aliran dengan berbagai tawaran metodologisnya, yaitu rasionalisme, empirisme, kritisisme, positivisme dan fenomenologi.²³

c. Aksiologi

Aksiologi membahas tentang nilai-nilai atau parameter bagi apa yang disebut sebagai kebenaran atau keyakinan itu dalam konteks kawasan yang terkait dalam kehidupan kita.

²² Koento Wibisono S. *Islam dan Iptek dalam Konteks Kehidupan Manusia Pendekatan Filsafat Ilmu*, Yogyakarta: Pusat Studi Islam UII, 1995, p. 18

²³ *Ibid.* p. 1

Aksiologi juga menunjukkan kaidah-kaidah normatif bagi penerapan ilmu pengetahuan tersebut ke bidang praktis.²⁴ Secara praktis, aksiologi mempertanyakan tentang “untuk apa pengetahuan” yang didapatkan itu.

2. Aliran-aliran dalam Filsafat Pendidikan.

Di dalam filsafat pendidikan, terdapat banyak aliran yang memiliki pandangan-pandangan filosofis dan teoretis sesuai dengan tokoh-tokoh masing-masing. Akan tetapi, dalam hal ini sesuai dengan model konsep kurikulum, terdapat empat aliran filsafat pendidikan yang memberikan dasar pada kurikulum, yakni: esensialisme, perenialisme, progresivisme, dan rekonstruksionisme.²⁵

a. Essensialisme.

Tokoh-tokoh yang dikategorikan dalam aliran ini, yaitu G.W. Leibniz, Immanuel Kant, Hegel, Arthur Schopenhauer, Thomas Hobbes, John Locke, George Berkeley, David Hume, Francis Bacon.

Berbeda dengan progresivisme yang memandang bahwa segala realitas itu fleksibel, nilai-nilai itu berubah dan berkembang; esensialisme memandang bahwa dasar pijakan seperti itu kurang tepat. Dalam pandangan idealisme dan realisme ---sebagai aliran-aliran filsafat yang membentuk corak

²⁴ *Ibid.* p. 3

²⁵ Allan C. Ornstein & Francis P. Hunkins. *Curriculum: Foundation, Principle and Issues*. New York: Pearson, 2009, p. 57.

esensialisme---, fleksibilitas dalam segala bentuk menjadi sumber timbulnya pandangan yang berubah-ubah, pelaksanaannya menjadi kurang stabil dan tidak menentu.

Karenanya, pendidikan yang mendasarkan pandangan seperti itu akan menjadikan pendidikan kehilangan arah, pendidikan harus bersendikan atas nilai-nilai yang dapat mendatangkan stabilitas. Aliran ini menghendaki pendidikan yang bersendikan atas nilai-nilai yang tinggi, yang hakiki kedudukannya dalam kebudayaan. Nilai-nilai ini hendaklah yang telah menghantarkan manusia pada suatu sivilisasi dan yang telah teruji oleh waktu. Secara lebih spesifik, peradaban yang mereka jadikan rujukan adalah terutama nilai-nilai peradaban sejak zaman *renaissance* yang telah terbukti mengantar manusia pada puncaknya yakni *aufklarung*.

Tugas pendidikan adalah sebagai perantara atau pembawa nilai-nilai yang ada di dalam “gudang” dibawa keluar ke jiwa anak didik. Ini berarti anak didik itu perlu dilatih agar mempunyai kemampuan absorpsi yang tinggi.

b. Perennialisme.

Menurut aliran ini, zaman sekarang ini merupakan zaman yang mempunyai kebudayaan yang terganggu oleh kekacauan, kebingungan dan kesimpangsiuran yang membutuhkan usaha untuk mengamankan lapangan moral, intelektual dan lingkungan sosial kultural yang lain. Ibarat kapal yang akan berlayar, zaman memerlukan pangkalan dan arah tujuan yang jelas. Perennialisme berpendapat bahwa pangkalan itu dapat

diperoleh dengan regresi, tetapi bukan nostalgia atau rindu akan nilai-nilai lama untuk diingat dan dipuja. Prinsip-prinsip aksiomatik yang tidak terkait oleh waktu itu terkandung dalam semua sejarah, dan inilah yang harus dijadikan sebagai referensi zaman ini.

Aliran ini menghendaki agar pendidikan kembali kepada jiwa masa lampau, yakni jiwa yang menguasai zaman klasik dan zaman abad pertengahan, karena jiwa abad tersebut telah merupakan jiwa yang menuntun manusia hingga dapat dimengerti adanya tata kehidupan yang telah ditentukan secara rasional. Abad pertengahan dengan jiwanya yang telah dapat menemukan adanya prinsip-prinsip pertama yang mempunyai peranan sebagai dasar pegangan intelektual manusia dan yang dapat menjadi sarana untuk menemukan evidensi-evidensi diri sendiri.

Menurut perenialisme, agar manusia dapat berpijak pada pendirian-pendirian yang benar sehingga dapat tegak berdiri secara spiritual, maka perlu dijamin dengan pandangan-pandangan mengenai realitas yang bersifat universal, realitas yang kapan pun, di mana pun dan bilamana pun tidak berubah.

Menurut aliran ini, realitas tertinggi itu berada di balik alam. Realitas tertinggi itu bersifat penuh kedamaian dan supernatural. Ia adalah Tuhan sendiri. Dalam pandangan aliran ini, nilai merupakan hal-hal yang bersifat spiritual. Tuhan adalah sumber nilai, karenanya nilai selalu bersifat teologis. Plato, Aristoteles dan Thoman Aquino adalah tokoh-tokoh yang memiliki pengaruh besar terhadap perkembangan aliran ini.

Menurut aliran ini, belajar adalah latihan mental dan disiplin jiwa. Maka pandangan tentang belajar hendaknya berdasarkan atas paham bahwa manusia pada hakekatnya rasionalistis, sehingga belajar sebenarnya adalah mengembangkan berpikir logis, deduktif dan induktif. Pendidikan adalah upaya membantu ke arah tersebut.

c. Progresivisme.

Tokoh-tokoh yang bisa dikelompokkan pada aliran ini seperti Plato, John Dewey, William James, Harace Mann, Francis Parker, Felix Adler, Johan Amos Comenius, Johann Pestalozzi, Johann Herbart, Fiedrich Frobel.

Aliran ini memandang bahwa manusia itu mempunyai kemampuan-kemampuan yang wajar, dapat menghadapi dan mengatasi masalah-masalah yang bersifat menekan atau mengancam. Aliran ini tidak menyujui adanya pendidikan yang otoriter. Pendidikan yang otoriter akan menemukan kesulitan untuk mencapai tujuan, karena kurang menghargai kemampuan manusia dalam proses pendidikan.

Menurut progresivisme, ide-ide, teori-teori, cita-cita tidak cukup hanya diakui sebagai hal-hal yang ada, tetapi harus dicari artinya bagi suatu kemajuan atau maksud-maksud yang lain. Di samping itu, manusia harus mampu memfungsikan jiwanya untuk membina hidup yang mempunyai banyak persoalan dan dinamis.

Progresivisme memandang realitas dunia sebagai proses di mana manusia hidup di dalamnya. Aliran ini memandang

adanya kualitas evolusionis yang kuat. Pengalaman merupakan ciri dari dinamika hidup, dan hidup adalah perjuangan, tindakan dan perbuatan.

Aliran ini menghendaki pendidikan yang progresif. Tujuan pendidikan hendaknya diartikan sebagai rekonstruksi pengalaman yang terus-menerus. Pendidikan hendaknya bukan hanya menyampaikan pengetahuan kepada anak didik untuk diterima saja, melainkan yang lebih penting daripada itu adalah melatih kemampuan berpikir dengan memberikan stimulasi. Yang dimaksud dengan berpikir adalah penerapan metode ilmiah seperti mengadakan analisa, mengadakan pertimbangan, memilih di antara beberapa alternatif yang tersedia.

Pragmatisme sebagai salah satu aliran yang mendukung progresivisme membedakan antara pengetahuan dan kebenaran. Pengetahuan merupakan kumpulan kesan-kesan dan penerangan-penerangan yang terhimpun dari pengalaman yang siap untuk digunakan; sementara kebenaran merupakan hasil tertentu dari usaha untuk mengetahui, memiliki dan mengarahkan beberapa segmen pengetahuan agar dapat menimbulkan petunjuk atau penyelesaian pada situasi tertentu. Maka kecerdasan merupakan faktor sentral yang dapat mempertahankan adanya hubungan antara manusia dan lingkungannya.

Pandangan progresivisme mengenai belajar bertumpu pada pandangan mengenai anak didik sebagai makhluk yang mempunyai kelebihan dibandingkan dengan makhluk lain.

Sebagai makhluk, anak didik mempunyai akal dan kecerdasan sebagai potensi yang merupakan kelebihan dibandingkan makhluk lain. Dengan sifatnya yang dinamis dan kreatif dan kecerdasannya, anak didik mempunyai bekal untuk menghadapi dan memecahkan problem-problem kehidupan. Maka pendidikan harus mampu meningkatkan potensi (kecerdasan) tersebut. Kurikulum juga harus sejalan dengan ini yakni yang fleksibel, tidak kaku, berbasis pada pengalaman.

d. Rekonstruksionisme.

Aliran ini berpandangan bahwa manusia sejak kecilnya mempunyai potensi-potensi yang memungkinkan baginya untuk luwes (*flexible*) dan kukuh (*firm*) dalam sikap dan tingkah lakunya. Maka, nilai tertinggi manusia itu diperoleh manakala mereka mampu mengembangkan potensi-potensi tersebut dengan baik.

Aliran ini menghendaki agar anak didik dapat dikembangkan kemampuannya untuk secara konstruktif menyesuaikan diri dengan tuntutan perubahan dan perkembangan masyarakat sebagai akibat adanya pengaruh dari ilmu pengetahuan dan teknologi. Dengan penyesuaian seperti ini, anak didik akan tetap berada dalam suasana aman dan bebas. Realitas menunjukkan bahwa dengan perkembangan teknologi dan industrialisasi, manusia menjadi tersegmentasi ke bidang-bidang kehidupan, maka pendidikan hendaknya mampu menembus sekat-sekat tersebut sehingga bisa mengantar manusia (subyek didik) pada suatu pemahaman totalitas

sehingga pada gilirannya mampu melakukan rekonstruksi masyarakat.

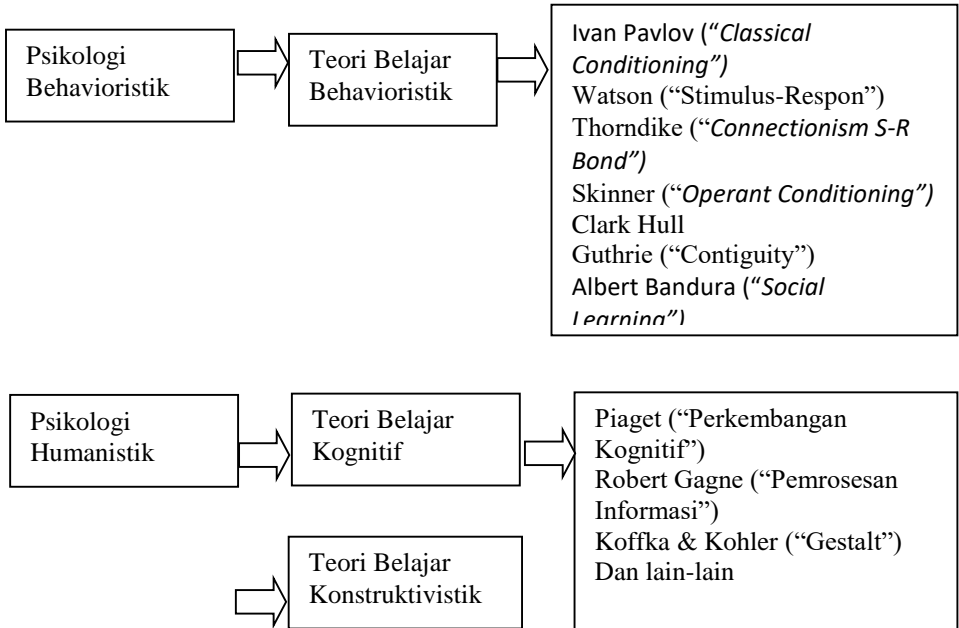
B. Teori belajar.

Berkaitan dengan perilaku manusia secara umum, aliran psikologi dibagi ke dalam tiga aliran besar, yakni psikoanalisa, behavioristik, dan humanistik. Tetapi psikoanalisa tidak memberikan perhatian tentang perilaku belajar manusia. Persoalan belajar banyak dibahas oleh dua aliran lainnya, yakni behavioristik dan humanistik.

Behavioristik merupakan aliran psikologi yang melihat perilaku manusia sebagai hubungan atomistik antara stimulus (S) dan respon (R), walau dalam variasi yang berbeda-beda antar para tokohnya. Sedangkan humanistik memandang manusia sebagai makhluk yang unik. Psikologi ini menekankan pada kesadaran pikiran, kebebasan kemauan, martabat manusia, kemampuan untuk berkembang dan kapasitas refleksi diri. Perilaku manusia itu terjadi memang secara internal dalam struktur kognisinya. Inilah yang kemudian melahirkan teori belajar kognitif. Dalam teori belajar kognitif ini juga muncul berbagai varian antar tokoh-tokoh pendukungnya, mulai dari Piaget dengan teori perkembangan kognitifnya, Robert Gagne dengan teori pemrosesan informasi, Koffka dan Kohler dengan teori Gestalt-nya, dan lain-lain sampai pada teori belajar konstruktivistik. Teori konstruktivistik sebenarnya merupakan pengembangan dari Piaget, Vygotsky, teori-teori pemrosesan

informasi, dan teori psikologi kognitif yang lain, seperti teori Bruner.

Secara baganis, bisa dilihat pada gambar berikut ini:



1. Teori Belajar Behavioristik.

Menurut teori behavioristik, belajar adalah perubahan tingkah laku sebagai hasil dari pengalaman. Belajar merupakan akibat adanya interaksi antara stimulus dan respon. Seseorang dianggap telah belajar sesuatu jika dia dapat menunjukkan perubahan perilakunya. Menurut teori ini, dalam belajar yang penting adalah input yang berupa stimulus dan output yang

berupa respon. Stimulus berupa apa saja yang diberikan guru kepada siswa, sedangkan respon berupa reaksi atau tanggapan siswa terhadap stimulus yang diberikan oleh guru tersebut. Proses yang terjadi antara stimulus dan respon tidak penting untuk diperhatikan karena tidak dapat diamati dan tidak dapat diukur. Yang dapat diamati adalah stimulus dan respon. Karenanya, apa yang diberikan oleh guru (stimulus) dan apa yang diterima oleh siswa (respon) harus dapat diamati dan diukur. Teori ini mengutamakan pengukuran, sebab pengukuran merupakan suatu hal penting untuk melihat terjadi atau tidaknya perubahan tingkah laku tersebut.

Faktor lain yang dianggap penting oleh aliran behavioristik adalah faktor penguatan (*reinforcement*). Bila penguatan ditambahkan (*positive reinforcement*) maka respon akan semakin kuat. Begitu pula bila respon dikurangi/dihilangkan (*negative reinforcement*) maka responpun akan semakin kuat.

Tokoh-tokoh aliran behavioristik di antaranya adalah Watson, Clark Hull, Edwin Guthrie, Thorndike, Pavlov, dan Skinner.

a. Teori Belajar Watson.

Watson mendefinisikan belajar sebagai proses interaksi antara stimulus dan respon, namun stimulus dan respon yang dimaksud harus dapat diamati (*observable*) dan dapat diukur (*measureble*). Jadi walaupun dia mengakui adanya perubahan-perubahan mental dalam diri seseorang selama proses belajar,

namun dia menganggap faktor tersebut sebagai hal yang tidak perlu diperhitungkan karena tidak dapat diamati. Watson adalah seorang behavioris murni, karena kajiannya tentang belajar disejajarkan dengan ilmu-ilmu lain seperti fisika atau biologi yang sangat berorientasi pada pengalaman empirik semata, yaitu sejauh mana dapat diamati dan diukur.

b. Teori Belajar Clark Hull.

Clark Hull juga menggunakan variabel hubungan antara stimulus dan respon untuk menjelaskan pengertian belajar. Namun dia sangat terpengaruh oleh teori evolusi Charles Darwin. Bagi Hull, seperti halnya teori evolusi, semua fungsi tingkah laku bermanfaat terutama untuk menjaga agar organisme tetap bertahan hidup. Oleh sebab itu Hull mengatakan kebutuhan biologis (*drive*) dan pemuasan kebutuhan biologis (*drive reduction*) adalah penting dan menempati posisi sentral dalam seluruh kegiatan manusia, sehingga stimulus (stimulus dorongan) dalam belajar pun hampir selalu dikaitkan dengan kebutuhan biologis, walaupun respon yang akan muncul mungkin dapat berwujud bermacam-macam. Penguatan tingkah laku juga masuk dalam teori ini, tetapi juga dikaitkan dengan kondisi biologis.

c. Teori Belajar Menurut Edwin Guthrie (“*Contiguity*”).

Azas belajar Guthrie yang utama adalah hukum *kontiguiti*. Yaitu gabungan stimulus-stimulus yang disertai suatu gerakan, pada waktu timbul kembali cenderung akan

diikuti oleh gerakan yang sama. Guthrie juga menggunakan variabel hubungan stimulus dan respon untuk menjelaskan terjadinya proses belajar. Belajar terjadi karena gerakan terakhir yang dilakukan mengubah situasi stimulus sedangkan tidak ada respon lain yang dapat terjadi. Penguatan sekedar hanya melindungi hasil belajar yang baru agar tidak hilang dengan jalan mencegah perolehan respon yang baru. Hubungan antara stimulus dan respon bersifat sementara, oleh karena dalam kegiatan belajar peserta didik perlu sesering mungkin diberi stimulus agar hubungan stimulus dan respon bersifat lebih kuat dan menetap. Guthrie juga percaya bahwa hukuman (*punishment*) memegang peranan penting dalam proses belajar. Hukuman yang diberikan pada saat yang tepat akan mampu mengubah tingkah laku seseorang.

Saran utama dari teori ini adalah guru harus dapat mengasosiasikan stimulus respon secara tepat. Pembelajar harus dibimbing melakukan apa yang harus dipelajari. Dalam mengelola kelas, guru tidak boleh memberikan tugas yang mungkin diabaikan oleh anak.

d. Teori Belajar Menurut Thorndike (“*Connectionism S-R Bond*”).

Dari eksperimen yang dilakukan Thorndike terhadap kucing menghasilkan hukum-hukum belajar, diantaranya:

- 1) *Law of Effect*; artinya bahwa jika sebuah respons menghasilkan efek yang memuaskan, maka hubungan Stimulus–Respons akan semakin kuat. Sebaliknya, semakin

tidak memuaskan efek yang dicapai respons, maka semakin lemah pula hubungan yang terjadi antara Stimulus-Respons.

- 2) *Law of Readiness*; artinya bahwa kesiapan mengacu pada asumsi bahwa kepuasan organisme itu berasal dari pendayagunaan satuan pengantar (*conduction unit*), dimana unit-unit ini menimbulkan kecenderungan yang mendorong organisme untuk berbuat atau tidak berbuat sesuatu.
- 3) *Law of Exercise*; artinya bahwa hubungan antara Stimulus dengan Respons akan semakin bertambah erat, jika sering dilatih dan akan semakin berkurang apabila jarang atau tidak dilatih.

e. **Teori Belajar Ivan Pavlov (“*Classical Conditioning*”).**

Dari eksperimen yang dilakukan Pavlov terhadap seekor anjing menghasilkan hukum-hukum belajar, diantaranya :

- 1) *Law of Respondent Conditioning* yakni hukum pembiasaan yang dituntut. Jika dua macam stimulus dihadirkan secara simultan (yang salah satunya berfungsi sebagai *reinforcer*), maka refleks dan stimulus lainnya akan meningkat.
- 2) *Law of Respondent Extinction* yakni hukum pemusnahan yang dituntut. Jika refleks yang sudah diperkuat melalui *Respondent conditioning* itu didatangkan kembali tanpa menghadirkan *reinforcer*, maka kekuatannya akan menurun.

f. Teori Belajar Menurut Skinner (“*Operant Conditioning*”).

Konsep-konsep yang dikemukakan Skinner tentang belajar lebih mengungguli konsep para tokoh sebelumnya. Ia mampu menjelaskan konsep belajar secara sederhana, namun lebih komprehensif. Menurut Skinner hubungan antara stimulus dan respon yang terjadi melalui interaksi dengan lingkungannya, yang kemudian menimbulkan perubahan tingkah laku, tidaklah sesederhana yang dikemukakan oleh tokoh-tokoh sebelumnya. Menurutnya respon yang diterima seseorang tidak sesederhana itu, karena stimulus-stimulus yang diberikan akan saling berinteraksi dan interaksi antar stimulus itu akan memengaruhi respon yang dihasilkan. Respon yang diberikan ini memiliki konsekuensi-konsekuensi. Konsekuensi-konsekuensi inilah yang nantinya memengaruhi munculnya perilaku. Oleh karena itu dalam memahami tingkah laku seseorang secara benar harus memahami hubungan antara stimulus yang satu dengan lainnya, serta memahami konsep yang mungkin dimunculkan dan berbagai konsekuensi yang mungkin timbul akibat respon tersebut. Skinner juga mengemukakan bahwa dengan menggunakan perubahan-perubahan mental sebagai alat untuk menjelaskan tingkah laku hanya akan menambah rumitnya masalah. Sebab setiap alat yang digunakan perlu penjelasan lagi, demikian seterusnya.

g. **Teori Belajar Albert Bandura (“*Social Learning*”).**

Teori belajar sosial atau disebut juga teori *observational learning* adalah sebuah teori belajar yang relatif masih baru dibandingkan dengan teori-teori belajar lainnya. Berbeda dengan penganut Behaviorisme lainnya, Bandura memandang perilaku individu tidak semata-mata refleks otomatis atas stimulus (*S-R Bond*), melainkan juga akibat reaksi yang timbul sebagai hasil interaksi antara lingkungan dengan skema kognitif individu itu sendiri. Prinsip dasar belajar menurut teori ini, bahwa yang dipelajari individu terutama dalam belajar sosial dan moral terjadi melalui peniruan (*imitation*) dan penyajian contoh perilaku (*modeling*). Teori ini juga masih memandang pentingnya *conditioning*. Melalui pemberian *reward* dan *punishment*, seorang individu akan berfikir dan memutuskan perilaku sosial mana yang perlu dilakukan.

2. Teori Belajar Kognitif.

Aliran kognitif berupaya mendeskripsikan apa yang terjadi dalam diri seseorang ketika ia belajar. Teori ini lebih menaruh perhatian pada peristiwa-peristiwa internal. Belajar adalah proses pemaknaan informasi baru dengan jalan mengaitkannya dengan struktur informasi yang telah dimiliki. Belajar terjadi lebih banyak ditentukan karena adanya karsa individu. Penataan kondisi bukan sebagai penyebab terjadinya belajar, tetapi sekedar memudahkan belajar. Keaktifan mahasiswa menjadi unsur yang sangat penting dalam menentukan kesuksesan belajar.

a. Teori Piaget.

Menurut Piaget, belajar akan lebih berhasil apabila disesuaikan dengan tahap perkembangan kognitif peserta didik. Perkembangan kognitif menurut Piaget ada tahap-tahapnya, yaitu tahap (1) *sensory motor*; (2) *pre-operational*; (3) *concrete operational* dan (4) *formal operational*. Peserta didik hendaknya diberi kesempatan untuk melakukan eksperimen dengan obyek fisik, yang ditunjang oleh interaksi dengan teman sebaya dan dibantu oleh pertanyaan tilikan dari guru. Guru hendaknya banyak memberikan rangsangan kepada peserta didik agar mau berinteraksi dengan lingkungan secara aktif, mencari dan menemukan berbagai hal dari lingkungan.

Implikasi teori perkembangan kognitif Piaget dalam pembelajaran adalah :

- 1) Bahasa dan cara berfikir anak berbeda dengan orang dewasa. Oleh karena itu guru mengajar dengan menggunakan bahasa yang sesuai dengan cara berfikir anak.
- 2) Anak-anak akan belajar lebih baik apabila dapat menghadapi lingkungan dengan baik. Guru harus membantu anak agar dapat berinteraksi dengan lingkungan sebaik-baiknya.
- 3) Bahan yang harus dipelajari anak hendaknya dirasakan baru tetapi tidak asing.
- 4) Berikan peluang agar anak belajar sesuai tahap perkembangannya.
- 5) Di dalam kelas, anak-anak hendaknya diberi peluang untuk saling berbicara dan diskusi dengan teman-temannya.

b. Robert Gagne (Teori Pemrosesan Informasi).

Asumsi yang mendasari teori ini adalah bahwa pembelajaran merupakan faktor yang sangat penting dalam perkembangan. Perkembangan merupakan hasil kumulatif dari pembelajaran. Menurut Gagne bahwa dalam pembelajaran terjadi proses penerimaan informasi, untuk kemudian diolah sehingga menghasilkan keluaran dalam bentuk hasil belajar. Dalam pemrosesan informasi terjadi adanya interaksi antara kondisi-kondisi internal dan kondisi-kondisi eksternal individu. Kondisi internal yaitu keadaan dalam diri individu yang diperlukan untuk mencapai hasil belajar dan proses kognitif yang terjadi dalam individu. Sedangkan kondisi eksternal adalah rangsangan dari lingkungan yang mempengaruhi individu dalam proses pembelajaran.

Menurut Gagne tahapan proses pembelajaran meliputi delapan fase yaitu, (1) motivasi; (2) pemahaman; (3) pemerolehan; (4) penyimpanan; (5) ingatan kembali; (6) generalisasi; (7) perlakuan dan (8) umpan balik.

c. Teori Belajar Koffka dan Kohler (Gestalt).

Gestalt berasal dari bahasa Jerman yang mempunyai padanan arti sebagai “bentuk atau konfigurasi”. Pokok pandangan Gestalt adalah bahwa obyek atau peristiwa tertentu akan dipandang sebagai sesuatu keseluruhan yang terorganisasikan.

Menurut Koffka dan Kohler, ada tujuh prinsip organisasi yang terpenting yaitu :

- 1) Hubungan bentuk dan latar (*figure and ground relationship*); yaitu menganggap bahwa setiap bidang pengamatan dapat dibagi dua yaitu *figure* (bentuk) dan latar belakang. Penampilan suatu obyek seperti ukuran, potongan, warna dan sebagainya membedakan figure dari latar belakang. Bila figure dan latar bersifat samar-samar, maka akan terjadi kekaburan penafsiran antara latar dan figure.
- 2) Kedekatan (*proximity*); bahwa unsur-unsur yang saling berdekatan (baik waktu maupun ruang) dalam bidang pengamatan akan dipandang sebagai satu bentuk tertentu.
- 3) Kesamaan (*similarity*); bahwa sesuatu yang memiliki kesamaan cenderung akan dipandang sebagai suatu obyek yang saling memiliki.
- 4) Arah bersama (*common direction*); bahwa unsur-unsur bidang pengamatan yang berada dalam arah yang sama cenderung akan dipersepsi sebagai suatu figure atau bentuk tertentu.
- 5) Kesederhanaan (*simplicity*); bahwa orang cenderung menata bidang pengamatannya bentuk yang sederhana, penampilan reguler dan cenderung membentuk keseluruhan yang baik berdasarkan susunan simetris dan keteraturan; dan
- 6) Ketertutupan (*closure*) bahwa orang cenderung akan mengisi kekosongan suatu pola obyek atau pengamatan yang tidak lengkap.

Terdapat empat asumsi yang mendasari pandangan Gestalt, yaitu:

- 1) Perilaku “Molar” hendaknya banyak dipelajari dibandingkan dengan perilaku “Molecular”. Perilaku “Molecular” adalah perilaku dalam bentuk kontraksi otot atau keluarnya kelenjar, sedangkan perilaku “Molar” adalah perilaku dalam keterkaitan dengan lingkungan luar. Berlari, berjalan, mengikuti kuliah, bermain sepakbola adalah beberapa perilaku “Molar”. Perilaku “Molar” lebih mempunyai makna dibanding dengan perilaku “Molecular”.
- 2) Hal yang penting dalam mempelajari perilaku ialah membedakan antara lingkungan geografis dengan lingkungan behavioral. Lingkungan geografis adalah lingkungan yang sebenarnya ada, sedangkan lingkungan behavioral merujuk pada sesuatu yang nampak. Misalnya, gunung yang nampak dari jauh seolah-olah sesuatu yang indah (lingkungan behavioral), padahal kenyataannya merupakan suatu lingkungan yang penuh dengan hutan yang lebat (lingkungan geografis).
- 3) Organisme tidak mereaksi terhadap rangsangan lokal atau unsur atau suatu bagian peristiwa, akan tetapi mereaksi terhadap keseluruhan obyek atau peristiwa. Misalnya, adanya penamaan kumpulan bintang, seperti : sagitarius, virgo, pisces, gemini dan sebagainya adalah contoh dari prinsip ini. Contoh lain, gumpalan awan tampak seperti gunung atau binatang tertentu.

- 4) Pemberian makna terhadap suatu rangsangan sensoris adalah merupakan suatu proses yang dinamis dan bukan sebagai suatu reaksi yang statis. Proses pengamatan merupakan suatu proses yang dinamis dalam memberikan tafsiran terhadap rangsangan yang diterima.

Transfer dalam Belajar yaitu pemindahan pola-pola perilaku dalam situasi pembelajaran tertentu ke situasi lain. Menurut pandangan Gestalt, transfer belajar terjadi dengan jalan melepaskan pengertian obyek dari suatu konfigurasi dalam situasi tertentu untuk kemudian menempatkan dalam situasi konfigurasi lain dalam tata-susunan yang tepat. Judd menekankan pentingnya penangkapan prinsip-prinsip pokok yang luas dalam pembelajaran dan kemudian menyusun ketentuan-ketentuan umum (generalisasi). Transfer belajar akan terjadi apabila peserta didik telah menangkap prinsip-prinsip pokok dari suatu persoalan dan menemukan generalisasi untuk kemudian digunakan dalam memecahkan masalah dalam situasi lain. Oleh karena itu, guru hendaknya dapat membantu peserta didik untuk menguasai prinsip-prinsip pokok dari materi yang diajarkannya.

3. Teori Belajar Konstruktivistik.

Teori-teori baru dalam psikologi pendidikan dikelompokkan ke dalam teori belajar konstruktivistik (*constructivistic theories of learning*). Teori ini menyatakan bahwa siswa harus menemukan sendiri dan mentransformasikan

informasi kompleks, mengecek informasi baru dengan aturan-aturan lama dan merevisinya apabila aturan-aturan itu tidak lagi sesuai. Bagi siswa agar benar-benar memahami dan dapat menerapkan pengetahuan, mereka harus bekerja memecahkan masalah, menemukan segala sesuatu untuk dirinya, berusaha dengan susah payah dengan ide-ide. Teori ini berkembang dari kerja Piaget, Vygotsky, teori-teori pemrosesan informasi, dan teori psikologi kognitif yang lain, seperti teori Bruner (Slavin dalam Nur, 2002: 8). Juga oleh Bruner, Ulrick, Neiser, Goodman, Kant, Kuhn, Kwek dan Habermas. Yang paling berpengaruh besar adalah Jean Piaget pekerjaan yang diinterpretasikan dan diperpanjang oleh von Glasserfield.

Menurut teori konstruktivistik, satu prinsip yang paling penting dalam pendidikan adalah bahwa guru tidak hanya sekedar memberikan pengetahuan kepada siswa. Siswa harus membangun sendiri pengetahuan di dalam benaknya. Guru dapat memberikan kemudahan untuk proses ini, dengan memberi kesempatan siswa untuk menemukan atau menerapkan ide-ide mereka sendiri, dan mengajar siswa menjadi sadar dan secara sadar menggunakan strategi mereka sendiri untuk belajar. Guru dapat memberi siswa anak tangga yang membawa siswa ke pemahaman yang lebih tinggi, dengan catatan siswa sendiri yang harus memanjat anak tangga tersebut (Nur, 2002: 8).

C. Teori Pendidikan.

Teori-teori pendidikan yang mengemuka tidak lepas dari akar-akar filsafat yang mendasarinya. Secara umum, filsafat yang dikaitkan dengan pendidikan yang oleh Barnadib²⁶ disebut dengan filsafat pendidikan bisa dikategorikan menjadi empat aliran besar, yakni: perenialisme, esensialisme, progresivisme dan rekonstruksionisme. Dari keempat aliran besar inilah teori-teori besar pendidikan diderivasikan.

Lapp dkk membagi teori tersebut menjadi empat, yakni pendidikan klasik (*classical*), teknologi pendidikan (*tecnological*), pendidikan pribadi (*personalized*), pendidikan interaksional (*interactional*).²⁷ Secara singkat karakteristik masing-masing, pendidikan klasik mengarah pada kegiatan transfer pengetahuan kepada siswa; teknologi pendidikan menyerupai pendidikan klasik tetapi memberikan apresiasi juga pada perkembangan ilmu dan teknologi modern; Pendidikan pribadi berusaha mengembangkan potensi-potensi peserta didik yang tidak bersifat transfer tetapi memberikan keleluasaan pada diri peserta untuk beraktivitas; sedangkan pendidikan interaksional menekankan kegiatan peserta didik berinteraksi dengan lingkungan.

²⁶Imam Barnadib. *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode*, Yogyakarta: Andi Offset, 1994, p. 7-8

²⁷Diane Lapp, Hilary Bender, Stephan Ellenwood, Martha John. *Teaching and Learning: Philosophical, Psychological, Curricular Applications*, New York: Macmillan Publishing Co.Inc.

1. Pendidikan Klasik.

Pendidikan klasik (*classical education*) bertitik tolak dari asumsi dasar bahwa seluruh warisan budaya, baik berupa pengetahuan, ide-ide, nilai-nilai, dan lain sebagainya itu telah ditemukan oleh para pendahulu. Warisan-warisan ini harus dilestarikan (*conserved*) dan diteruskan kepada generasi berikutnya. Pendidikan harus melakukan fungsi ini. Oleh karena itu, guru dan juga para pendidik lainnya tidak terlalu penting mencari dan menyusun pengetahuan-pengatahuan baru, karena semuanya sudah tersedia.

Teori ini lebih menekan pada isi pendidikan (*subject matter*), daripada prosesnya. Pendidikan lebih diorientasikan pada penguasaan pengetahuan (materi pelajaran). Tugas guru dan para pengembang kurikulum adalah memilih materi-materi tersebut dan menyajikannya kepada siswa sesuai dengan perkembangan dan kemampuan peserta didik. Agar pendidikan bisa berhasil secara maksimal, maka guru sebelum melakukan pengajaran, ia harus mempelajari materi-materi pelajarannya secara baik terlebih dahulu. Hal ini karena guru mempunyai peran yang sangat besar dan dominan. Gurulah yang menentukan isi pelajaran, metode, media, evaluasi dalam proses pendidikan. Siswa bersifat pasif, menerima pengajaran yang diberikan guru.

Teori ini mendasarkan pada aliran filsafat perenialisme dan esensialisme. Kedua aliran ini sama-sama melihat suatu realitas sebagai sesuatu yang stagnan, statis, tidak berubah. Oleh

karena itu, pendidikan berfungsi memelihara dan mewariskan pengetahuan, konsep-konsep, nilai-nilai yang telah ada.

2. Teknologi Pendidikan (*technological*).

Kelompok ini sebenarnya memiliki kemiripan dengan pendidikan klasik bahwa pendidikan hanyalah proses penyampaian (*transfer*) informasi, pengetahuan dari generasi tua ke generasi muda. Perbedaannya terletak pada output dan orientasinya. Dari sudut outputnya, pendidikan klasik menekankan pada penguasaan *matter*, akan tetapi dalam teknologi pendidikan ini menekankan pada terbentuknya kompetensi pada diri anak didik. Dari sudut orientasinya, pendidikan klasik hanya berorientasi masa lalu, sedangkan dalam teknologi pendidikan berorientasi masa sekarang dan masa mendatang.

Teori ini dipengaruhi oleh perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi yang sangat pesat dengan temuan-temuan barunya, sehingga prinsip-prinsip dari dunia ilmu pengetahuan dan teknologi diterapkan ke dalam dunia pendidikan.

Teori ini, seperti halnya pendidikan klasik, mendasarkan pada aliran filsafat perenialisme dan esensialisme.

3. Pendidikan Pribadi (*personalized*),

Teori ini menekankan pada pengembangan pribadi anak, yang beranggapan dasar bahwa anak sejak dilahirkan telah memiliki potensi, dan potensi inilah yang harus berkembang.

Potensi ini berupa potensi untuk berpikir, berbuat, memecahkan masalah, dan berbagai macam potensi lain, termasuk potensi untuk belajar. Pendidikan bisa diibaratkan sebuah persemaian yang berfungsi menciptakan lingkungan yang kondusif. Ibarat seorang petani yang berupaya untuk menyediakan lahan yang baik, gembur, memupuk secara cukup, menyediakan air, udara dan mengupayakan sinar matahari bisa masuk secara cukup sesuai dengan kebutuhan tanaman, guru sebagai orang yang memiliki tanggung jawab terhadap proses pendidikan juga demikian. Guru harus melakukan kegiatan-kegiatan yang mampu mengondisikan dan membantu siswa agar potensinya mampu berkembang secara maksimal.

Teori ini mendasarkan pada teori psikologi humanistik yang memiliki pandangan bahwa masing-masing anak memiliki kebutuhan (*need*) yang berbeda-beda, masing-masing anak memiliki potensi, minat, bakat yang berbeda-beda. Pendidikan bertolak dari asumsi dasar ini. Posisi guru dalam pendidikan sebagai pihak yang membantu siswa. Siswa bukan obyek, siswa merupakan subyek belajar. Guru bukan lagi sebagai penyampai informasi (*matter*), guru berperan sebagai pembimbing, pendorong (*motivator*), fasilitator bagi siswa.

Dalam teori ini ada dua aliran, yakni pendidikan progresif/pragmatisme dan pendidikan romantisme.²⁸ Aliran pertama dimotori oleh Francis Parker, John Dewey, dan kawan-kawan dengan gerakan belajar sambil berbuat (*learning by*

²⁸Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 10.

doing); sementara aliran kedua dimotori oleh Jean Jacques Rousseau. Dalam pendidikan progresif, anak merupakan satu kesatuan yang utuh, perkembangan emosi dan sosial sama pentingnya dengan perkembangan intelektual. Isi pengajaran berupa pengalaman siswa sendiri sesuai bakat, minat dan kebutuhannya. Pendidikan romantik berpandangan bahwa semua ciptaan Tuhan, termasuk anak, itu baik. Kadang-kadang mereka menjadi tidak baik atau rusak dikarenakan tangan-tangan manusia. Agar menjadi baik kembali, mereka harus dikembalikan ke pendidikan alam, sebab secara alamiah manusia itu baik, merdeka. Rousseau menolak pendidikan yang mengutamakan pada intelektual. Ia menegaskan bahwa pendidikan adalah “*a lifelong personal growth process rather than an information and skill gathering process that exists only during the social years*”.²⁹

4. Pendidikan Interaksional (*interactional*).

Manusia secara eksistensial merupakan makhluk individu dan makhluk sosial. Sebagai makhluk sosial, manusia tidak bisa hidup menyendiri, ia selalu berinteraksi dengan makhluk lain. Pendidikan interaksional bertolak dari kenyataan eksistensial ini. Sebagai makhluk sosial, dalam hidupnya ia selalu membutuhkan orang lain, ia bekerjasama, hidup bersama dalam hidup dan kehidupannya untuk mencapai tujuan hidupnya.

²⁹Diane Lapp, Hilary Bender, Stephan Ellenwood, Martha John. *Teaching and Learning: Philosophical, Psychological, Curricular Applications*, New York: Macmillan Publishing Co.Inc, 1975, p. 154.

Berbeda dengan teori-teori pendidikan sebelumnya, dalam pendidikan klasik dan pendidikan teknologi, interaksi terjadi secara sepihak dari guru kepada siswa; dalam pendidikan pribadi interaksi terjadi sebaliknya, maka dalam pendidikan interaksional menekankan interaksi dua pihak, dari guru kepada siswa, dan dari siswa kepada guru. Interaksi juga terjadi secara lebih luas lagi dalam komponen-komponen pendidikan, antara siswa dengan bahan ajar, siswa dengan lingkungan, siswa dengan siswa, dengan berbagai bentuk sesuai dengan situasi dan kondisi.

Dalam pendidikan interaksional ini, kurikulum ditekankan pada isi dan juga proses secara bersama-sama. Isi pendidikan berupa problem-problem nyata dan aktual yang dihadapi dalam kehidupan masyarakat. Proses pendidikannya berbentuk kegiatan belajar yang mengutamakan kerjasama, baik antara siswa, siswa dengan guru, atau dengan sumber-sumber belajar lainnya.³⁰

Berbeda dengan Diane dkk, Miller & Seller³¹ membuat kategori yang berbeda melihat dari orientasinya. Menurutnya, proses pendidikan bisa diklasifikasi ke dalam tiga bentuk orientasi, yakni pendidikan yang bersifat transmisif, pendidikan yang bersifat interaktif, pendidikan yang bersifat transformatif. Berikut ini akan dijelaskan secara singkat.

³⁰Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 14

³¹John P. Miller & Wayne Seller. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985, p. 5.

1. Pendidikan Transmisif.

a. Landasan Filosofis.

Konsep pendidikan ini berpijak pada filsafat perenialisme, esensialisme yang berpandangan bahwa masyarakat itu bersifat statik. Realitas dipandang sebagai sesuatu yang “atomistik” yang terpisah (*sparated, isolated*) antara satu dengan yang lain.³² Warisan budaya yang berupa pengetahuan, ide-ide, nilai-nilai yang telah ditemukan oleh para pemikir terdahulu harus dipelihara, diawetkan, diteruskan kepada generasi berikutnya.³³

b. Teori Pendidikan.

Maka pendidikan adalah transmisi warisan budaya masyarakat (*facts, skills, values*) kepada peserta didik. Pendidikan hanya menekankan pada penguasaan sejumlah materi pelajaran (*text book*) melalui *traditional teaching methodologies*, penguasaan ketrampilan-ketrampilan dasar, nilai-nilai budaya dan moral tertentu yang nanti akan berfungsi di masyarakat. Pendidikan berorientasi pada proses “transmisi budaya”.³⁴ Pendidikan model ini lebih menitikberatkan pada peranan isi pendidikan daripada proses pendidikan (bagaimana cara mengajarkannya) yang diambil dari disiplin-disiplin ilmu yang telah disusun oleh para ahli terdahulu. Materi ilmu

³²Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 6

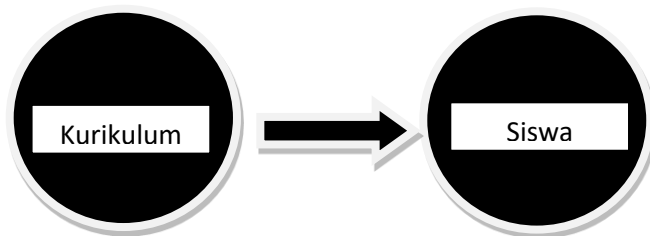
³³Nana Syaodih Sukmadinata, *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 8

³⁴John P. Miller & Wayne Seller. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985, p. 6-7.

pengetahuan yang diambil dari disiplin-disiplin ilmu tersebut telah tersusun secara logis dan sistematis.

Implikasi dari orientasi pendidikan, maka guru atau pendidik tidak perlu susah-susah mencari dan menciptakan pengetahuan, konsep, nilai-nilai baru, sebab semuanya sudah tersedia. Semuanya tinggal menguasai dan mengajarkannya kepada anak. Tugas guru dan pengembang kurikulum adalah memilih dan menyajikan materi ilmu tersebut disesuaikan dengan tingkat perkembangan dan kemampuan peserta didik. Para pendidik atau calon pendidik harus mempelajari dan menguasai materi ilmu tersebut dengan sungguh-sungguh dan sempurna sebelum mengajarkannya. Selain mengajarkan, tugas guru juga melatih ketrampilan dan menanamkan nilai. Dalam kaitannya dengan internalisasi nilai, guru harus bisa menjadi teladan (*model*) bagi siswanya. Dengan demikian, posisi siswa dalam pendidikan model ini berada pada pihak yang pasif. Siswa hanya bersifat menerima dan menguasai apa-apa yang diajarkan oleh guru, komunikasi terjadi secara searah yang bersifat instruktif.

Model pendidikan transmisi ini, digambarkan oleh Miller & Seller³⁵ sebagai berikut:



³⁵ *Ibid.* p. 6

2. Pendidikan *Interaktif*.

a. Landasan filosofis.

Pendidikan ini bertitik tolak pada anggapan dasar bahwa sejak dilahirkan, anak telah memiliki potensi-potensi, baik potensi untuk berpikir, berbuat, memecahkan masalah, maupun untuk belajar dan berkembang sendiri. Pendidikan ini berangkat dari landasan filsafat progresivisme yang tokoh pertama kalinya Francis Parker kemudian dikembangkan lebih dalam oleh John Dewey dan filsafat Romantisisme dari Jean Jacques Rousseau.³⁶ John Dewey beranggapan bahwa manusia itu memiliki kemampuan untuk *problem solving*, berdiskusi, berdebat dan membuat keputusan tentang suatu masalah di depan umum atau forum umum, karena manusia memiliki kemampuan untuk itu, tetapi manusia harus bersingungan dengan lingkungan atau masyarakat³⁷; Jacques Rousseau berpandangan bahwa semua ciptaan Tuhan termasuk anak adalah baik dan menjadi kurang baik atau sering rusak karena tangan-tangan manusia. Maka supaya anak menjadi baik kembali, mereka harus dikembalikan kepada alam.³⁸

³⁶Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 10.

³⁷John. P Miller & Wayne Seller. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985, p. 62.

³⁸Stella van Pettern Henderson, *Introduction to Philosophy of Education*, Chicago: The University of Chicago, 1959, p.30

b. Teori Pendidikan.

Menurut model ini, pendidikan adalah merupakan dialog antara siswa atau anak didik dengan kurikulum, yang mana kurikulum ini merupakan pengetahuan hasil rekonstruksinya sendiri melalui proses dialog.³⁹ Pendidikan ini lebih mengutamakan siswa. Pendidikan bertolak dari kebutuhan dan minat peserta didik. Dialah yang menjadi subyek pendidikan. Pendidik menempati posisi kedua. Pendidik bukan penyampai informasi atau sebagai model dan ahli dalam disiplin ilmu. Pendidik lebih berfungsi sebagai psikolog yang mengerti segala kebutuhan dan masalah peserta didik, ia berperan sebagai bidan yang membantu siswa melahirkan ide-idenya.

Pendidikan merupakan proses individual yang berisi rentetan pengembangan kemampuan-kemampuan anak berkat interaksinya dengan berbagai aspek dalam lingkungan. Pengalaman merupakan isi sekaligus guru alamiah. Anak tidak diajari, tetapi didorong untuk belajar. Guru menyediakan lingkungan belajar, memberikan kebebasan agar anak belajar dan berkembang sendiri dan mewujudkan rasa ingin tahunya. Ia dibiarkan untuk mengalami sendiri, mewujudkan dorongan-dorongannya dan tumbuh sesuai dengan polanya. Guru berusaha mencegah hal-hal yang mungkin mengganggu perkembangan siswa.

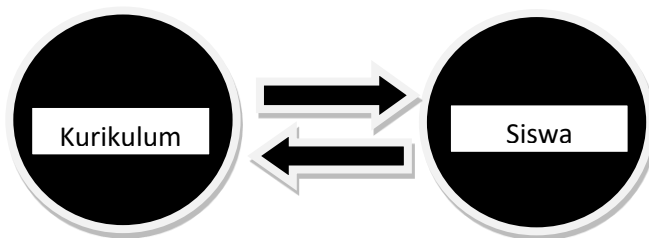
Pendidikan diibaratkan persemaian berfungsi menciptakan lingkungan yang menunjang dan terhindar dari

³⁹John. P Miller & Wayne Seller. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985, p. 8

hama-hama. Pendidik ibarat petani yang bertugas mengusahakan tanah yang gembur, pupuk, air, udara, sinar matahari yang sesuai dengan kebutuhan dan perkembangan tanaman (baca: peserta didik).⁴⁰

Sekolah merupakan miniatur dari masyarakat. Pengalaman-pengalaman yang ada di sekolah nantinya akan ditemukan di masyarakat yang sesungguhnya. Yang terpenting bagi golongan ini adalah “bagaimana berpikir”, bukan “apa yang dipikirkan.”⁴¹

Model pendidikan transaksi ini, digambarkan oleh Miller & Seller⁴² sebagai berikut:



3. Pendidikan Transformatif.

a. Landasan Filosofis.

Model pendidikan ini berlandaskan filsafat rekonstruksionisme yang dipelopori oleh George S. Count dan

⁴⁰Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 10.

⁴¹Uyoh Saadulloh. (2011). *Pengantar Filsafat Pendidikan*. Bandung: Alfabeta, 2011, p. 146.

⁴²John. P Miller & Wayne Seller. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985, p. 7

Harold Rugg ingin membangun masyarakat baru, masyarakat yang pantas dan adil. Rekonstruksionisme berpandangan bahwa manusia tidak hanya berinteraksi dengan masyarakat dengan berbagai macam problema saat ini sebagaimana pandangan kaum progresivisme. Menurut rekonstruksionisme, manusia harus mampu melakukan perubahan terhadap masyarakat sehingga masyarakat masa depan merupakan masyarakat yang lebih baik, harus mampu melakukan rekonstruksi masyarakatnya.

Pratt sebagai seorang rekonstruksionis menyatakan bahwa “nilai-nilai terbesar suatu sekolah harus menghasilkan manusia-manusia yang dapat berpikir secara efektif dan bekerja secara konstruktif, yang saat bersamaandapat membuatsuatu dunia yang lebih baik dibandingkan dengan sekarang ini untuk hidup di dalamnya.”⁴³

b. Teori Pendidikan.

Pendidikan merupakan proses pengembangan potensi-potensi individu dan merubah (rekonstruksi) masyarakat ke arah yang lebih maju.⁴⁴ Brameld mengemukakan bahwa Pendidikan harus dilaksanakan di sini dan sekarang dalam rangka

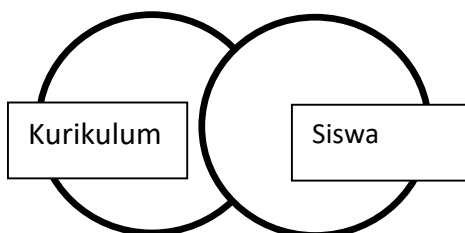
⁴³Uyoh Saadulloh. (2011). *Pengantar Filsafat Pendidikan*. Bandung: Alfabeta, 2011, p. 166

⁴⁴John. P Miller & Wayne Seller. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985, p. 8

menciptakan tata sosial baru yang akan mengisi nilai-nilai dasar budaya kita dan selaras dengan yang mendasari kekuatan.⁴⁵

Pendidikan merupakan usaha sosial, misi sekolah adalah untuk meningkatkan rekonstruksi sosial. Maka Miller & Seller⁴⁶ menegaskan bahwa pendidikan harus mengembangkan tiga hal, yakni: skill yang mampu mendongkrak perubahan pribadi dan sosialnya, visi tentang perubahan sosial, dimensi spiritual lingkungan.

Model pendidikan transformatif ini, digambarkan oleh Miller & Seller⁴⁷ sebagai berikut:



Antara kategori Sukmadinata (2001) dan Miller & Seller (1985) bisa dipertemukan bahwa pendidikan klasik dan teknologi pendidikan adalah pendidikan yang transmitif; pendidikan interaksional merupakan pendidikan

⁴⁵Uyoh Saadulloh. (2011). *Pengantar Filsafat Pendidikan*. Bandung: Alfabeta, 2011, p. 169

⁴⁶John. P Miller & Wayne Seller. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985, p. 8

⁴⁷John. P Miller & Wayne Seller. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985, p. 8

yang interaktif; dan pendidikan pribadi merupakan pendidikan yang transformatif.

Secara singkat tata hubungan antara tiga pilar (filsafat pendidikan, teori belajar, teori pendidikan), sebagaimana telah dipaparkan, bisa dilihat pada tabel berikut ini. Dari ketiga pilar ini akan berimplikasi pada teori kurikulumnya, model konsep kurikulumnya, dan pada akhirnya pada bentuk pembelajarannya.

No	Filsafat Pendidikan	Teori Belajar	Teori Pendidikan	Model Konsep Kurikulum
1	Esensialisme Perennialisme	Behavioristik	Pendidikan Klasik	Subyek Akademik
2	Esensialisme Perennialisme	Behavioristik	Teknologi Pendidikan	Teknologik
3	Progresivisme	Kognitivistik	Pendidikan Pribadi	Humanistik
4	Rekonstruksioni sme	Konstruktivistik	Pendidikan Interaksional	Rekonstruksi Sosial

BAB III

MODEL KONSEP DAN KONSEP KURIKULUM

D. Model Konsep Kurikulum.

Berangkat dari filsafat pendidikan yang dikelompokkan menjadi empat kemudian melahirkan empat teori pendidikan, kurikulum diklasifikasi menjadi empat model konsep, yakni: kurikulum subyek akademik, kurikulum humanistik, kurikulum teknologis dan kurikulum rekonstruksi sosial.⁴⁸

Murray Print⁴⁹ membagi model konsep kurikulum menjadi enam, yakni: kurikulum akademik, kognitif, humanistik, rekonstruksi sosial, teknologik, eklektik. Sementara McNeil⁵⁰ mengelompokkan ke dalam empat hal, yakni kurikulum humanistik, rekonstruksi sosial, sistemik dan akademik.

Pembagian Murray dan McNeil sebenarnya tidak berbeda secara substansial, sebab yang dinyatakan Murray sebagai kurikulum akademik dan kognitif sebenarnya masuk dalam kelompok kurikulum akademiknya McNeil. Kurikulum teknologik itu sama dengan sistemik, sedangkan eklektik hanyalah bersifat tawaran yang mencoba menggabungkan beberapa konsep kurikulum tersebut ketika mengimplementasikannya, biasanya dalam pelaksanaannya

⁴⁸Allan C. Ornstein & Francis P. Hunkins. *Curriculum: Foundation, Principle and Issues*. New York: Pearson, 2009, p. 57.

⁴⁹Murray Print, *Curriculum Development and Design*. Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd, 1993, p. 46

⁵⁰John D. McNeil. *Contemporary Curriculum in Thought and Action*. Los Angeles: John Wiley & Sons, Inc, 1996, p.1

memanfaatkan berbagai konsep kurikulum tanpa memilih salah satu konsep secara kaku dan ketat.

Dengan demikian ada empat macam konsep kurikulum yang sebenarnya hal ini bertolak dari filsafat pendidikan yang dikelompokkan menjadi empat juga. Dari empat landasan filosofis yang empat ini pada gilirannya melahirkan empat teori pendidikan. Dari sini pula Sukmadinata⁵¹ mengklasifikasikan konsep kurikulum menjadi empat model, yakni: kurikulum subyek akademik, kurikulum humanistik, kurikulum teknologis dan kurikulum rekonstruksi sosial.

1. Kurikulum Subyek Akademik.

Murray Print⁵², dengan konsep rasionalis akademiknya, menyatakan bahwa fungsi pokok kurikulum sekolah adalah mengoptimalkan kemampuan intelektual individu melalui kajian mata pelajaran. Kurikulum tidak hanya menyiapkan anak tentang materi pelajaran, tetapi juga bagaimana belajar materi tersebut. Maka sekolah harus mampu menghasilkan siswa yang memiliki pengetahuan yang memadai melalui subyek matter, seperti sejarah, kimia, bahasa inggris, biologi, geografi, dll. Karena secara kognitif, menurut Murray Print, *mind* memiliki sejumlah kemampuan seperti: *to solve problems, to visualize, to extrapolate, to syththesize, to conceptualize, to evaluate, to deal*

⁵¹Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 81

⁵²Murray Print, *Curriculum Development and Design*. Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd, 1993, p. 47-49

with ambiguity, to analyze, dan lain-lain yang harus dioptimalkan.

Kurikulum ini bertujuan memberikan pengetahuan yang solid serta melatih para siswa menggunakan ide-ide dan proses penelitian. Dengan pengetahuan yang dimiliki, diharapkan memiliki konsep-konsep dan cara-cara yang dapat terus dikembangkan dalam masyarakat yang lebih luas.

Metode pembelajaran yang menerapkan konsep kurikulum ini, akan didominasi oleh ekspositori, sebagian kecil inquiri dengan pola *teacher-centered*, yang berupaya transfer pengetahuan, ketrampilan dan nilai kepada anak. Ide-ide yang diberikan guru kemudian dielaborasi (dilaksanakan) siswa sampai mereka menguasai. Konsep utama disusun secara sistematis, dengan ilustrasi yang jelas untuk selanjutnya dikaji dan mengeksplorasi masalah dan mencari jalan pemecahannya.

Pola organisasi isi (materi pelajaran) yang digunakan Sukmadinata⁵³:

- a. *Correlated curriculum*, pola organisasi materi atau konsep yang dipelajari dalam suatu pelajaran dikorelasikan dengan pelajaran lainnya.
- b. *Unified atau concentrated curriculum*, yaitu pola organisasi bahan pelajaran tersusun dalam tema-tema pelajaran tertentu yang mencakup materi dari berbagai disiplin ilmu.
- c. *Integrated curriculum*, bahan pelajaran diintegrasikan dalam suatu persoalan, kegiatan atau segi kehidupan tertentu.

⁵³Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 84

- d. *Problem solving curriculum*, pola organisasi isi yang berisi topik pemecahan masalah sosial yang dihadapi dalam kehidupan dengan menggunakan pengetahuan dan ketrampilan yang diperoleh dari berbagai mata pelajaran atau disiplin ilmu.
- e. Evaluasi dalam kurikulum ini menggunakan bentuk evaluasi yang bervariasi sesuai dengan karakteristik bidang.

2. Kurikulum Teknologis.

Kurikulum sebagai teknologi berusaha memberikan dasar ilmiah kepada proses pembelajaran yang selama ini terlampau banyak merupakan seni (*art*). Hasil-hasil teknologi baik yang berupa *hardware*, seperti proyektor, TV, radio, dll maupun yang berupa *software*, seperti teknik penyusunan kurikulum baik secara makro maupun mikro, ini diimplementasikan untuk kemajuan pendidikan. Secara historis, bisa disebut sebagai contoh penerapan *software* dalam pembelajaran, misalnya PPSI, *programmed instruction*, modul, dll; teknologi pendidikan secara “sistematis dan terpadu” dalam memandang hubungan erat antara komponen-komponen kurikulum. Dalam konteks ini, Murray Print⁵⁴ menyatakan:

Technology can be applied to curriculum in two ways: first, it comes as a plan for the systematic use of various device and media, and as contrived sequence of instruction based on principles from behavioral science. Second, technology is found in models and

⁵⁴Murray Print. *Curriculum Development and Design*. Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd., 1993, p. 55

procedures for the construction or development and evaluation of curriculum materials and instructional systems.

Karena karakteristik teknologi inilah, McNeil menamakan kurikulum model ini dengan sebutan *the systemic curriculum*.

Tujuan pembelajaran yang menggunakan model kurikulum ini diarahkan pada penguasaan kompetensi yang dirumuskan dalam bentuk perilaku. Perilaku ini menjadi standard pencapaian yang dibagi ke dalam terminal-terminal. Kurikulum ini menekankan pada *mastery learning*.⁵⁵

Metode yang merupakan kegiatan pembelajaran sering dipandang sebagai proses mereaksi terhadap perangsang-perangsang yang diberikan dan apabila terjadi respon yang diharapkan maka respon tersebut diperkuat.

Organisasi bahan ajar atau isi kurikulum banyak diambil dari disiplin ilmu, tetapi telah diramu sedemikian rupa sehingga mendukung penguasaan suatu kompetensi. Kompetensi atau bahan ajar yang besar dirinci menjadi bagian-bagian yang lebih kecil yang obyektif.

Evaluasi kurikulum dilakukan setiap saat, pada akhir pelajaran, suatu unit ataupun semester. Fungsi bermacam-macam, sebagai umpan balik bagi siswa dalam penyempurnaan penguasaan suatu satuan pelajaran (evaluasi formatif), umpan balik bagi siswa pada akhir program (evaluasi sumatif). Juga

⁵⁵John D. McNeil. *Contemporary Curriculum in Thought and Action*. Los Angeles: John Wiley & Sons, Inc., 1996. p. 50

umpan balik bagi guru dan pengembang kurikulum untuk penyempurnaan kurikulum.

Evaluasi pembelajaran yang menggunakan kurikulum model ini dengan menggunakan standard patokan (*standard based system*) yakni suatu kualifikasi yang ditetapkan yang merupakan suatu kemampuan (*competency*) individu.

3. Kurikulum Humanistik.

Kurikulum berfungsi menyediakan pengalaman berharga untuk membantu memperlancar perkembangan pribadi murid. Tujuan pendidikan yaitu perkembangan pribadi yang dinamis yang diarahkan pada pertumbuhan, integritas dan otonomi kepribadian, sikap yang sehat terhadap diri sendiri, orang lain dan belajar. Yang terpenting dalam pendidikan adalah aktualisasi diri (*self actualization*), tujuan yang telah dirumuskan tersebut merupakan bagian dari proses itu.

Kurikulum ini juga menekankan integrasi, yakni kesatuan perilaku antara kognitif, afektif dan psikomotorik. Kurikulum ini menekankan keseluruhan, harus mampu memberikan pengalaman yang menyeluruh, bukan terpecah-pecah. McNeil⁵⁶ menyatakan: “*a person who exhibits this quality is not only cognitive but also developed in aesthetic and moral ways, that is, a person who does good works and has good character*”. Maka McNeil memandang pentingnya pendidikan konfluen, yakni pendidikan yang memadukan antara aspek afektif

⁵⁶John D. McNeil. *Contemporary Curriculum in Thought and Action*. Los Angeles: John Wiley & Sons, Inc, 1996, p.5

(seperti: emosi, attitude, values) dan kognitif dalam kurikulum. Menurut McNeil⁵⁷ pendidikan konfluen yang ini menjadi karakteristik kurikulum humanistik memiliki ciri-ciri sebagai berikut:

- a. *Participation*, di mana anak ikut aktif membicarakan apa yang akan dipelajarnya., tidak ada paksaan secara otoriter dan unilateral.
- b. *Integration*, yakni adanya interaksi, interpenetrasi, integrasi antara pikiran, perasaan, tindakan.
- c. *Relevance*, yakni bahan pelajaran berhubungan erat dengan kebutuhan pokok dan kehidupan anak baik secara emosional maupun intelektual.
- d. *Self*, yakni diri anak merupakan obyek pokok belajar yang harus dipelajari (*legitimate*).
- e. *Goal*, yakni bahwa tujuan sosialnya adalah mengembangkan individu secara keseluruhan dalam konteks masyarakat manusia.

Kurikulum ini menuntut hubungan emosional yang baik antara guru dan murid. Guru harus mampu menciptakan hubungan yang hangat dengan murid, di samping juga sebagai sumber belajar yang mampu memberikan materi yang menarik dan mampu menciptakan situasi yang memperlancar proses belajar. Dengan model ini *everyone is a teacher here*.

⁵⁷ *Ibid.* p. 6

Bahkan lebih jauh McNeil⁵⁸ menyatakan bahwa kurikulum ini tidak hanya menjangkau keterpaduan tiga ranah (kognitif, afektif dan psikomotor), tetapi masih ada satu ranah lagi yang lebih tinggi yakni kesadaran (*consciousness*) yang bisa menggunakan teknik yang dikembangkan oleh *transcendental meditation* (TM).

Dalam hal evaluasi, kurikulum ini menekankan proses daripada hasil. Tidak ada kriteria, seperti dalam kurikulum subjek akademik. Sasaran utamanya adalah perkembangan anak supaya menjadi manusia yang lebih terbuka, lebih mandiri. Kegiatan belajar yang sesuai yaitu kegiatan yang memberikan pengalaman yang membantu para siswa memperluas kesadaran akan dirinya dan orang lain dan dapat mengembangkan potensi-potensi yang dimilikinya. Penilaiannya bersifat subyektif baik dari guru maupun siswa.

4. Kurikulum Rekonstruksi Sosial.

Pendidikan pada hakekatnya bertujuan mengubah tingkah laku individu, pengetahuan, sikap dan nilai-nilai serta ketrampilannya; sehingga pada gilirannya individu akan mampu mengubah masyarakat. Sekolah dipandang sebagai *agent of social change*.

Kurikulum rekonstruksi sosial adalah kurikulum yang lebih memusatkan perhatian pada problema-problema yang dihadapinya dalam masyarakat. Menurut model ini, pendidikan itu bukan upaya sendiri melainkan kegiatan bersama, interaksi,

⁵⁸ *Ibid.* p. 7

kerja sama. Kerja sama atau interaksi bukan hanya terjadi antara siswa dengan guru, tetapi juga antara siswa dengan siswa, siswa dengan orang-orang di lingkungannya, juga dengan sumber-sumber belajar lainnya. Melalui interaksi ini, siswa berusaha memecahkan problem-problem yang dihadapi dalam masyarakat untuk menuju masyarakat yang lebih baik. Model ini berangkat dari keyakinan pada kemampuan manusia untuk membangun dunia yang lebih baik, dan peranan ilmu dalam memecahkan masalah-masalah sosial.

Tujuan utama kurikulum ini yaitu menghadapkan para siswa pada tantangan, ancaman, hambatan-hambatan atau gangguan yang dihadapi manusia. Masalah-masalah ini bersifat universal dan harus dikaji dalam kurikulum. Pengembang kurikulum berusaha mencari keselarasan antara tujuan-tujuan nasional dengan tujuan siswa. Guru berusaha membantu para siswa menemukan minat dan kebutuhannya.

Kegiatan belajar dipusatkan pada masalah-masalah sosial yang mendesak. Masalah-masalah tersebut dirumuskan dalam kalimat pertanyaan. Dari pertanyaan ini akan mengundang pengungkapan lebih mendalam, bukan saja dari buku-buku, laboratorium tetapi juga dari kehidupan nyata dalam masyarakat.

Dalam hal evaluasi, para siswa dilibatkan terutama dalam hal memilih, menyusun dan menilai bahan yang akan diujikan. Evaluasi tidak hanya menilai apa yang telah dikuasai oleh siswa, tetapi juga menilai pengaruh kegiatan sekolah terhadap

masyarakat, terutama menyangkut perkembangan masyarakat dan peningkatan taraf kehidupan masyarakat.

E. Konsep Kurikulum.

Secara epistemologis, konsep kurikulum apa yang akan diambil tergantung pada model konsep kurikulum yang menjadi akarnya. Teori pendidikan yang dianutnya dipengaruhi oleh teori belajar yang melandasinya. Teori belajar apa yang akan dianut akan dipengaruhi oleh pandangan filosofis apa yang dijadikan landasan.

Secara umum, filsafat yang dikaitkan dengan pendidikan yang oleh Barnadib⁵⁹ disebut dengan filsafat pendidikan bisa dikategorikan menjadi empat aliran besar, yakni: perenialisme, esensialisme, progresivisme dan rekonstruktivisme. Dari keempat aliran besar inilah teori-teori besar pendidikan diderivasikan.

Teori pendidikan, berdasarkan filsafat pendidikan yang melandasinya, dikelompokkan menjadi empat macam, yakni pendidikan klasik, pendidikan pribadi, pendidikan interaksional dan teknologi pendidikan⁶⁰, di mana (1) pendidikan klasik merupakan pendidikan yang mengarah pada kegiatan transfer pengetahuan kepada siswa; (2) pendidikan pribadi (*personalized education*) berusaha mengembangkan potensi-potensi peserta didik yang tidak bersifat transfer tetapi

⁵⁹Imam Barnadib. *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode*, Yogyakarta: Andi Offset, 1994, p. 7-8

⁶⁰Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 7

memberikan keleluasaan pada diri peserta untuk beraktivitas; (3) pendidikan interaksional menekankan kegiatan peserta didik berinteraksi dengan lingkungan; (4) teknologi pendidikan menyerupai pendidikan klasik tetapi memberikan apresiasi juga pada perkembangan ilmu dan teknologi modern.

Dari keempat teori pendidikan inilah, konsep-konsep kurikulum dikonstruksi, dirancang dan diimplementasikan. Dari teori pendidikan klasik melahirkan model konsep kurikulum subyek akademik, teori pendidikan pribadi melahirkan model konsep kurikulum humanistik, pendidikan interaksional melahirkan model konsep kurikulum rekonstruksi sosial, dan teori teknologi pendidikan melahirkan model konsep kurikulum teknologis.

Hal-hal lain secara lebih detail di seputar kurikulum, apa kurikulum itu, prinsip-prinsip, landasan, model konsep tidak terlepas dari kerangka berpikir di atas.

1. Pengertian Kurikulum.

Secara etimologis, istilah kurikulum digunakan pertama kali di dunia olah raga pada zaman Yunani kuno. Ia berasal dari kata *curir* atau *curere*, yang diartikan jarak yang harus ditempuh oleh seorang pelari.⁶¹ Kata "*curriculum*" berasal dari bahasa Latin yang artinya "*racecourse*", yakni "*the relatively standardized ground covered by students in their race toward*

⁶¹Wina Sanjaya.. *Kurikulum dan Pembelajaran*. Jakarta: Kencana, 2008, p. 3.

the finish line.”⁶² Kata “*curere*” yang berasal dari bahasa Latin lebih bermakna “*running of the race*” dari pada “*racecourse*”.⁶³

Istilah kurikulum digunakan dalam dunia pendidikan dengan pengertian dan penafsiran yang berbeda-beda. Sejumlah ahli memberikan batasan kurikulum dengan sangat beragam, tetapi secara umum memiliki tiga dimensi pengertian⁶⁴, yakni kurikulum sebagai mata pelajaran, kurikulum sebagai pengalaman belajar dan kurikulum sebagai perencanaan program pembelajaran.

Kurikulum sebagai mata pelajaran berorientasi kepada isi atau mata pelajaran (*content oriented*), sehingga pembelajaran diarahkan pada penguasaan isi pelajaran, dan untuk mengecek penguasaan siswa terhadap materi pelajaran biasanya dilaksanakan tes hasil belajar. Menurut Murray Print⁶⁵, *curriculum as subject matter* merupakan konsep kurikulum yang sangat tradisional. Adapun kurikulum sebagai pengalaman belajar merupakan seluruh kegiatan yang dilakukan siswa baik di dalam maupun di luar sekolah, asal kegiatan tersebut berada di bawah tanggung jawab guru (sekolah). Murray Print⁶⁶ menyatakan bahwa “*curriculum*” yang merupakan “*as the set of experiences learners encounter in educational contexts*”, ini

⁶²Robert S. Zais, *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Harper & Row Publishers, 1976, p. 6

⁶³Murray Print. *Curriculum Development and Design*. Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd., 1993, p. 6

⁶⁴Wina Sanjaya.. *Kurikulum dan Pembelajaran*. Jakarta: Kencana, 2008, p. 4

⁶⁵Murray Print. *Curriculum Development and Design*. Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd., 1993, p. 5.

⁶⁶ *Ibid.*

bukan hanya yang tertulis dan direncanakan (*written curriculum*), tetapi juga (bahkan sebagian besar) tidak tertulis (*hidden curriculum*).

Kurikulum sebagai rencana untuk belajar ini muncul dikarenakan dua kurikulum lainnya berada pada dua titik ekstrim, di satu sisi kurikulum terlalu menempatkan sebagai pribadi yang pasif (*curriculum as subject matter*), dan di sisi lain kurikulum yang terlalu luas yang meliputi semua hal (*curriculum as all experiences*). Menurut Sanjaya⁶⁷, kurikulum sebagai suatu program ini muncul sebagai reaksi ketidaksepahaman terhadap pandangan bahwa kurikulum sebagai pengalaman belajar yang terlalu luas sehingga menyebabkan kurikulum menjadi kabur dan tidak fungsional. Berbeda dengan kurikulum sebagai pengalaman belajar yang melihat kurikulum sebagai keseluruhan aktivitas siswa baik di dalam maupun di luar sekolah, maka untuk memahaminya tidak hanya melihat dokumen kurikulum, tetapi juga harus melihat bagaimana proses pembelajaran yang dilakukan anak didik baik di sekolah maupun di luar sekolah; maka kurikulum sebagai suatu program lebih melihat pada dokumen tertulis yang telah direncanakan. Menurut Sanjaya⁶⁸, kurikulum dalam pengertian ini banyak diikuti oleh tokoh-tokoh kurikulum dewasa ini seperti Taba (1962), Tanner & Tanner (1975), Oliva (1992), termasuk dalam Undang-undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang dinyatakan bahwa kurikulum

⁶⁷Wina Sanjaya.. *Kurikulum dan Pembelajaran*. Jakarta: Kencana, 2008, p. 8

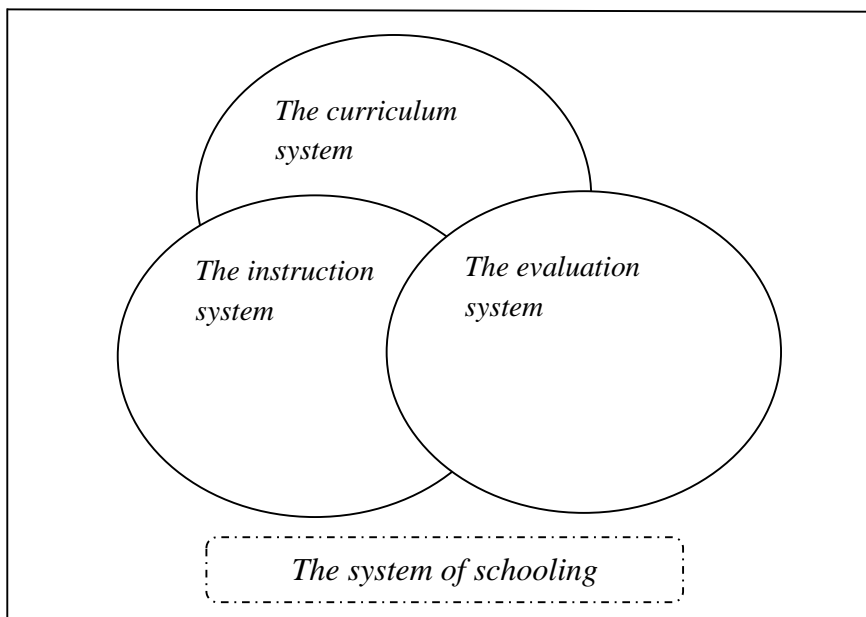
⁶⁸ *Ibid*.

adalah “seperangkat rencana dan pengaturan mengenai isi dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan belajar mengajar”. Definisi seperti ini juga bisa dilihat pada definisi yang dikemukakan oleh Saylor, Alexander & Lewis (1981), Zais (1976).

Berbeda dengan Sanjaya, Beauchamp (1975) membedakan kurikulum ke dalam tiga kategori, yakni kurikulum sebagai dokumen tertulis (*written document*), kurikulum sebagai sub-sistem persekolahan (*sub-system of schooling*), dan kurikulum sebagai lapangan studi (*field of study*). Beauchamp⁶⁹ menjelaskan bahwa sebagai dokumen tertulis (*written document*), kurikulum merupakan dokumen yang sudah tertulis yang terdiri dari tiga hal, yakni: (1) dokumen (buku) yang berkaitan dengan pengembangan kurikulum, juga bab-bab tentang landasan kurikulum, isi kurikulum, desain kurikulum, (2) berkaitan dengan isi dan organisasi kurikulum, (3) berkaitan dengan pembelajaran yang terdiri atas isi pembelajaran, materi pembelajaran, model pembelajaran. Sedangkan sebagai sub-sistem persekolahan (*sub-system of schooling*), kurikulum merupakan sub sistem dari sistem persekolahan yang berbarengan dengan sub-sub sistem lain, yang terdiri dari sistem kurikulum (*the curriculum system*), sistem pembelajaran (*the instructional system*), sistem evaluasi

⁶⁹G.A. Beauchamp.. *Curriculum Theory*. Illinois: The Kag Press, 1975, p. 182.

(*the evaluation system*).⁷⁰ Tata hubungan antara ketiganya, bisa dilihat pada gambar 3.1.



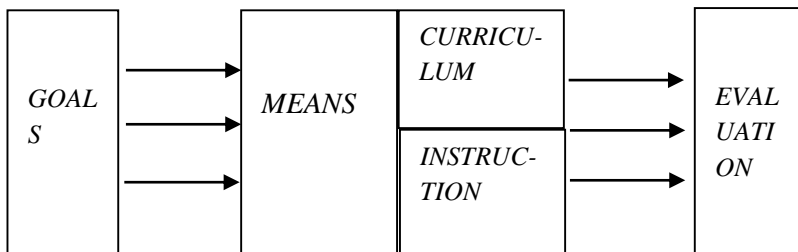
Gambar 3.1: *The System of Schooling*

Sumber: Beauchamp (1975: 137)

Beauchamp⁷¹ juga menjelaskan bahwa tata hubungan antara ketiganya merupakan tiga hal yang sama-sama berfungsi sebagai alat untuk mencapai tujuan, seperti terlihat pada gambar 3.2.

⁷⁰*Ibid.* p. 137

⁷¹ *Ibid.* p. 103



Gambar 3.2: Tata hubungan dalam Kurikulum

Sumber: Beauchamp (1975: 103)

Sebagai lapangan studi (*field of study*), kurikulum merupakan disiplin yang menjadi subyek studi, seperti halnya disiplin-disiplin ilmu lain. Dalam konteks ini aktivitas kurikulum bisa berupa desain kurikulum (*curriculum design*), rekayasa kurikulum (*curriculum engineering*), evaluasi kurikulum (*curriculum evaluation*), teori dan riset kurikulum (*curriculum theory and research*), landasan, disiplin kognitif.⁷²

Nasution⁷³ mengelompokkan definisi kurikulum ke dalam dua kelompok, yakni kurikulum secara tradisional yang hanya memandang sebagai seperangkat mata pelajaran yang harus dikuasai oleh siswa dalam rangka mencapai tujuan; dan kurikulum secara modern yang tidak hanya mencakup seperangkat mata pelajaran tetapi menyangkut semua hal yang harus dilakukan anak di bawah koordinasi sekolah.

⁷² *Ibid.* p. 181

⁷³S. Nasution. *Pengembangan Kurikulum*, Bandung: Citra Aditya Bakti, 1993, p. 9-10

Miller & Seller⁷⁴ menjelaskan kurikulum dalam perspektif orientasinya, yang dikelompokkan ke dalam tiga hal, yakni transmisi (*transmission*), transaksi (*transaction*) dan transformasi (*transformation*). Dalam perspektif posisi kurikulum transmisi, tujuan kurikulum (*aims, goals, objectives*) dipandang sebagai bentuk perilaku spesifik yang berorientasi penguasaan materi pelajaran. Sementara dalam perspektif posisi kurikulum transaksi, tujuan kurikulum dipandang sebagai suatu proses pencapaian keterampilan-keterampilan intelektual yang kompleks yang tidak hanya dapat diamati dari perubahan perilaku secara empirik, tetapi juga berkaitan dengan pengembangan keterampilan proses berpikir peserta didik. Sedangkan dalam perspektif transformasi, tujuan kurikulum adalah dikembangkan secara integratif antara kognitif-afektif yang diorientasikan pada pengembangan kepribadian peserta didik.

Karakteristik masing-masing komponen kurikulum dalam perspektif transmisi, transaksi dan transformasi, dalam bentuk matrik bisa dilihat pada tabel 3.1.

⁷⁴John. P Miller & Wayne Seller. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985, p. 4-9

**Tabel 3.1: Komponen Kurikulum
(Perspektif Model Transmisi, Transaksi dan Transformasi)**

Komponen Kurikulum	Transmisi	Transaksi	Transformasi
Tujuan	<ul style="list-style-type: none"> • Perilaku • Orientasi materi/isi 	Keterampilan-keterampilan intelektual yang kompleks	Tujuan-tujuan yang terintegrasi (kognitif-afektif)
Materi	<ul style="list-style-type: none"> • Memandang pengetahuan sebagai sesuatu yang terpisah • Materi diarahkan memperkuat nilai-nilai tradisional 	<ul style="list-style-type: none"> • Pengetahuan terkait dengan proses berpikir dan kerangka kognitif • Fokus pada masalah-masalah sosial kemasyarakatan 	<ul style="list-style-type: none"> • Pengembangan pribadi menjadi prioritas utama sebagai bagian dari kehidupan bermasyarakat • Penekanan pada identifikasi masalah-masalah sosial dan pemecahannya
Strategi pembelajaran	<ul style="list-style-type: none"> • Pendekatan struktur dalam pembelajaran • Transmisi fakta-fakta dan nilai-nilai 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus pada analisis-analisis dan pemecahan masalah • Strategi pembelajaran dikaitkan dengan kerangka pengembangan kemampuan berpikir peserta didik 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus pada hubungan internal kehidupan peserta didik dengan dunia luar • Mendorong berpikir divergen
Organisasi	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Subject-centered</i> • Hirarkikal 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Problem-centered</i> • Pengembangan 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Learner-centered</i> • Integrative

Sumber: Miller & Seller (1985: 203) diterjemahkan oleh penulis

Para ahli telah mendefinisikan dengan sangat bervariasi. Masing-masing memberikan batasan sesuai dengan perspektif dan keperluan yang dihadapinya. Murray Print⁷⁵ mengidentifikasi definisi-definisi itu sebagai berikut: Tyler (1949) mendefinisikan kurikulum sebagai “*all of the learning of student which is planned by and directed by the school to attain its educational goals.*” DK Wheeler (1967) kurikulum yaitu *the planned experiences offered to the learner under the guidance of the school.* E Eisner (1979), kurikulum adalah *a series of planned events that are intended to have educational consequences for one or more students.* Saylor & Lewis (1981) mendefinisikannya sebagai *a plan for providing sets of learning opportunities for persons to be educated.* M Skilbeck (1984), kurikulum adalah *the learning experiences of students, in so far as they are expressed or anticipated in goals and objectives, plans and designs for learning, and the implementation of these plans and designss in school environments.* A Glatthorn (1987), kurikulum adalah *the plans made for guiding learning in schools, ussually represented in retrievable documents of several levels of generality, and the actualization of those plans in the classroom, as experienced by the learners and as recorded by an observer, those experiences take place in a laerning, environment which also influences what is learned.*

⁷⁵Murray Print. *Curriculum Development and Design.* Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd., 1993, p. 8-9

Murray Print⁷⁶ setelah melakukan identifikasi definisi tersebut, ia menyimpulkan bahwa kurikulum itu paling tidak mencakup empat hal, yakni: (1) *Planned learning experiences* (2) *offered within educational institution/program* (3) *represented as a document* (4) *includes experiences resulting from implementing that document*.

Oleh karena itu, ada ahli mengklasifikasikan definisi kurikulum ke dalam dua kelompok, misalnya Nasution⁷⁷ mengelompokkan definisi kurikulum ke dalam kurikulum tradisional yang hanya memandang sebagai seperangkat mata pelajaran yang harus dikuasai oleh siswa dalam rangka mencapai tujuan; dan kurikulum modern yang tidak hanya mencakup seperangkat mata pelajaran tetapi lebih luas dari itu, sebagaimana definisi-definisi yang telah dikemukakan.

Dua paradigma definisi tersebut, bila dikaji, yang dikelompokkan sebagai definisi tradisional berangkat dari psikologi behavioristik dengan filsafat perenialisme dan esensialisme; sedangkan yang modern berlandaskan pada psikologi humanistik dengan filsafat progresivisme dan rekonstruktivisme.

⁷⁶Murray Print. *Curriculum Development and Design*. Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd., 1993, p. 9

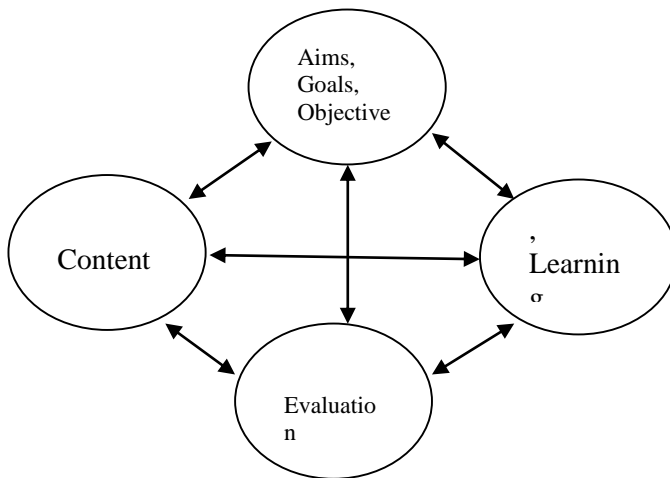
⁷⁷S. Nasution. *Pengembangan Kurikulum*, Bandung: Citra Aditya Bakti, 1993, p. 9-10

2. Komponen Kurikulum.

Kurikulum bisa diibaratkan suatu organisme. Manusia, misalnya. Dalam diri manusia yang normal dan sempurna terdapat komponen-komponen, ada kepala, tangan, badan, kaki, dan sebagainya. Pada tumbuh-tumbuhan, ada daun, ada batang, ada dahan, ada ranting, ada akar, dan lain-lain. Kurikulum, sebagai suatu organisme, juga demikian, ada komponen-komponen atau unsur-unsur pembentuknya. Komponen atau unsur utama dari anatomi tubuh kurikulum yaitu tujuan, isi, proses penyampaian (strategi), dan evaluasi, yang oleh Zais⁷⁸ diterminologikan dengan *aims, goals, objectives; content; learning activities; evaluation*. Komponen-komponen atau unsur-unsur ini tidak bisa dipisahkan antara satu dengan lainnya, yang secara skematik bisa dilihat pada gambar berikut ini:

Dari gambar 2, dapat dipahami bahwa: tujuan (*aims, goals, objectives*) berkaitan dengan arah atau hasil yang diharapkan. Ketiga komponen lainnya harus mengarah dan mengacu ke tujuan ini. Sebaliknya, setelah semua kegiatan selesai, dari tujuan ini dijadikan sebagai bahan *feedback* untuk melakukan evaluasi terhadap kegiatan yang telah dilakukan.

⁷⁸Robert S. Zais, *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Harper & Row Publishers, 1972, p. 439



Gambar 3.3: Relationship of Curriculum Component

Sumber: Robert S. Zais (1976: 439)

Isi kurikulum (*content*) ---yang oleh Tyler⁷⁹ diistilahkan dengan *learning experience* (*which refers to the interaction between the learner and the external environment to which he can reach*)--- merupakan komponen yang berhubungan dengan pengalaman belajar yang harus dimiliki oleh siswa, yang ini menyangkut semua aspek baik yang berhubungan dengan pengetahuan atau materi pelajaran (*subject matter*) maupun aktivitas dan kegiatan siswa. Seluruh *content* harus diarahkan untuk mencapai tujuan yang telah ditentukan. Juga sebaliknya, untuk mengetahui apakah siswa sudah memiliki kompetensi

⁷⁹Ralph W. Tyler. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press. 1949, p. 63.

yang dimiliki atau belum dari kegiatan yang telah dilakukan dalam suatu *learning activities*, maka dilakukanlah evaluasi.

Strategi (learning activities), yang oleh Tyler⁸⁰ diistilahkan dengan *organization*, berkaitan dengan upaya yang harus dilakukan dalam rangka mencapai tujuan. Strategi yang ditetapkan bisa berupa strategi yang menempatkan siswa sebagai pusat dari kegiatan (*student-centered*) atau yang lebih berpusat pada guru (*teacher centered*), tergantung pada tujuan yang akan dicapai dan *content* atau *learning experience* apa yang akan dilakukan.

Evaluasi merupakan komponen untuk melihat efektivitas pencapaian tujuan. Dalam hal ini, evaluasi berfungsi untuk mengetahui apakah tujuan yang ditetapkan telah tercapai atau belum; juga digunakan sebagai *feedback* dalam rangka perbaikan komponen-komponen lainnya.

3. Organisasi Kurikulum.

Organisasi kurikulum merupakan kegiatan mengorganisasikan unsur-unsur atau komponen kurikulum. Kegiatan ini bisa bersifat horisontal dan bisa vertikal. Organisasi horisontal berkenaan dengan penyusunan isi kurikulum (pengalaman belajar) dari sudut ruang lingkupnya. Biasanya ruang lingkup ini sering diintegrasikan dengan proses belajar dan mengajarnya. Sedangkan organisasi vertikal berkaitan dengan penyusunan sekuensi pengalaman belajar

⁸⁰Ralph W. Tyler. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press. 1949, p. 83

mulai dari yang mudah kemudian menuju pada yang lebih rumit, atau mulai dari yang dasar diteruskan ke yang lanjutan.

Kegiatan ini dilakukan dengan tujuan untuk memudahkan anak untuk belajar. Dalam kegiatan ini dicoba wujudkan tentang apa yang diketahui tentang teori, konsep, pandangan tentang teori pendidikan, perkembangan anak dan kebutuhan masyarakat. Juga, menentukan tentang pengalaman belajar apa yang akan dilakukan oleh anak didik, kapan waktu yang tepat untuk melakukannya, dan kapan akan dianggap berakhir.

Organisasi kurikulum (atau ada yang menyebutnya dengan desain kurikulum), bisa klasifikasikan ke dalam tiga kelompok, yakni organisasi kurikulum yang berpusat pada siswa (*learner centered design*), organisasi kurikulum yang berpusat pada bahan ajar (*subject centered design*), dan organisasi kurikulum yang berpusat pada masalah-masalah yang dihadapi masyarakat (*problems centered design*).⁸¹

a. Organisasi kurikulum yang berpusat pada bahan ajar.

Organisasi kurikulum ini didasarkan pada teori pendidikan klasik dan model konsep kurikulum subyek akademik, yang menekankan pada pengetahuan, nilai-nilai (*values*), warisan budaya masa lalu, dan berusaha untuk mewariskannya kepada generasi berikutnya. Dengan demikian, tujuan organisasi jenis ini adalah agar generasi muda mengenal hasil kebudayaan dan pengetahuan umat manusia yang telah

⁸¹Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 113.

dikumpulkan berabad-abad, agar mereka tak perlu mencari dan menemukan kembali apa yang telah diperoleh generasi-generasi terdahulu, sehingga mereka akan lebih mudah dan lebih cepat membekali diri untuk menghadapi masalah-masalah dalam hidupnya.

Organisasi ini merupakan bentuk yang paling tua dan paling banyak digunakan di lembaga pendidikan. Dalam organisasi ini, kurikulum dipusatkan pada isi atau materi yang akan dipelajari siswa. Kurikulum disusun atas sejumlah mata pelajaran, dan masing-masing mata pelajaran bisa dipelajari secara terpisah atau secara bersambungan.

Organisasi kurikulum yang berbasis pada *subject matter*, bisa berupa:

- 1) Mata pelajaran terpisah-pisah (*separated subject curriculum*).
- 2) Mata pelajaran yang terhubung (*correlated subject curriculum*).

Organisasi kurikulum terhubung (*correlated subject curriculum*) merupakan modifikasi kurikulum terpisah (*separated subject curriculum*), agar pengetahuan anak tidak lepas-lepas. Organisasi ini berusaha menghubungkan antara mata pelajaran satu dengan lainnya, karena pada hekekatnya mereka memiliki hubungan yang erat. Dengan pola ini ada upaya mengintegrasikan pengetahuan anak dan menghindari penguasaan pengetahuan anak yang banyak, tetapi dangkal dan lepas-lepas sehingga mudah dilupakan dan tidak fungsional.

Jenis organisasi kurikulum mata pelajaran terpisah-pisah (*sparated subject curriculum* ini memiliki kelebihan dan kelemahan. Kelebihannya yaitu:

- 1) mudah disusun, dilaksanakan, dievaluasi dan disempurnakan.
- 2) para pengajarnya tidak perlu dipersiapkan khusus, asal menguasai ilmu atau bahan yang diajarkan sudah dipandang sudah dapat menyampaikannya.
- 3) memberikan hasil pengalaman generasi masa lampau yang dapat digunakan untuk menafsirkan pengalaman seseorang.
- 4) Merupakan organisasi yang mudah disesuaikan dengan perkembangan baru.

Akan tetapi kelemahannya di antaranya yaitu:

- 1) karena pengetahuan diberikan secara terpisah-pisah, ini bisa bertentangan dengan kenyataan bahwa pengetahuan itu merupakan satu kesatuan,
- 2) karena mengutamakan pengetahuan (bahan ajar), maka peran peserta didik sangat pasif,
- 3) karena pengajaran lebih menekankan pada masa lalu, maka pengajaran akan mengarah pada verbalistik dan kurang praktis.

b. Organisasi kurikulum yang berpusat pada siswa.

Organisasi ini menekankan pada peserta didik. Dalam proses belajar, yang melakukan kegiatan adalah anak didik. Guru hanya bersifat memberikan bantuan supaya mereka bisa

belajar dengan optimal, guru menciptakan situasi-kondisi lingkungan yang kondusif, mendorong dan memberikan bimbingan sesuai dengan *need* siswa. Hal ini dikarenakan siswa merupakan sosok organisme yang sudah memiliki potensi, dan potensi inilah yang harus berkembang sesuai dengan bakat, minat masing-masing.

Organisasi ini dicirikan oleh dua hal, yakni: (1) bertolak dari peserta didik, bukan dari isi. (2) bersifat *not-preplanned* (kurikulum tidak diorganisasikan sebelumnya), tetapi dikembangkan bersama antara guru dengan siswa. Ada beberapa model dalam organisasi ini, yakni: *the activity* atau *experience design, humanistic design, the open, free design*.⁸²

c. Organisasi kurikulum yang berpusat pada masalah-masalah yang dihadapi masyarakat.

Model ini dikembangkan dengan penekanan pada manusia dalam kesatuan kelompok dalam rangka mewujudkan kesejahteraan masyarakat. Model ini berangkat dari asumsi bahwa manusia yang secara eksistensial sebagai makhluk sosial selalu hidup bersama, mereka saling berinteraksi, berkomunikasi. Dalam kehidupan tersebut, mereka selalu menghadaapi problem-problem yang harus dicarikan solusi bersama.

Kurikulum yang diorganisasikan dengan jenis ini berisi tentang problem-problem sosial yang dihadapi anak, baik

⁸²Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 118

sekarang maupun mendatang. Tingkat problem yang diorganisasikan (*sequence*) disesuaikan dengan kebutuhan, kepentingan, kemampuan anak didik.

Organisasi jenis ini, di antaranya yaitu: *the areas of living design, the core design*.

4. Fungsi dan Kedudukan Kurikulum dalam Pendidikan.

Kurikulum di antaranya dimaknai sebagai rencana kegiatan (baca: pendidikan, pembelajaran). Suatu kegiatan bila ingin berhasil maksimal, harus disiapkan perencanaannya secara baik. Perencanaan yang baik akan memberikan pedoman yang jelas bagi pelaksanaan suatu kegiatan. Dikarenakan kurikulum sebagai rencana pendidikan (baca: pembelajaran), maka fungsi kurikulum secara tidak langsung pada hakekatnya merupakan fungsi pendidikan.

Pendidikan, dilihat dari sudut orientasinya, dikelompokkan ke dalam tiga hal, yakni *pertama*, pendidikan yang berorientasi pada proses transmisi pengetahuan dari guru kepada murid; *kedua*, pendidikan yang berorientasi pada pengembangan bakat, minat, potensi dan kemampuan anak secara optimal; *ketiga*, pendidikan yang berorientasi pada kemampuan interaksional anak sebagai eksistensi makhluk sosial. Bila pendidikan diorientasikan pada tiga hal ini, maka kurikulum sebagai perangkat perencanaan, maka kurikulum juga berfungsi sebagaimana fungsi pendidikan.

Schubert menjelaskan bahwa kurikulum bisa berfungsi atau berperan "*as content or subject matter, as a program of*

*planned activities, as intended learning outcomes, as cultural reproduction, as experience, as discrete tasks and concepts, as agenda for social reconstruction, as currere.*⁸³

a. Kurikulum sebagai materi pelajaran.

Sebagai materi pelajaran, kurikulum merupakan entitas siap saji dan tersusun secara sistematis, yang berupa pengetahuan (*knowledge*), nilai (*value*), ketrampilan (*skill*). Guru sebagai pihak yang akan menyajikan, harus menguasainya terlebih dahulu sebelum menyampaikan kepada siswa. Siswa sebagai pihak yang menerima, ia harus menguasai materi yang telah disampaikan oleh guru.

b. Kurikulum sebagai program kegiatan yang direncanakan.

Kurikulum dalam fungsi ini, ia merupakan dokumen tertulis (*written*) untuk pedoman bagi pelaku pendidikan agar terarah dalam melaksanakan pendidikan. Dokumen ini harus dipersiapkan secara baik sebelum sejumlah kegiatan dilaksanakan.

c. Kurikulum sebagai hasil belajar.

Sebagai hasil belajar, kurikulum merupakan tagihan hasil belajar setelah siswa melakukan, mengalami sejumlah pengalaman belajar. Setelah melakukan sejumlah pengalaman belajar (*learning experience*), mereka memiliki sejumlah

⁸³Willam H. Schubert. *Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility*. New York: Macmillan Publishing Company, 1986, p. 26-33

kemampuan, pengalaman, ketrampilan yang menunjukkan *performance*-nya.

d. Kurikulum sebagai reproduksi budaya.

Pendidikan pada hakekatnya memiliki dua misi utama, yakni pengembangan potensi diri siswa di samping pewarisan budaya antar generasi. Pendidikan diharapkan melahirkan generasi kreatif yang mampu memperbaiki masyarakat, generasi yang mampu melahirkan warisan-warisan, budaya-budaya positif demi kemajuan bangsanya, di samping menjaga hal-hal yang sudah baik.

e. Kurikulum sebagai pengalaman.

Setiap siswa merupakan individu yang unik. Keunikan ini karena anak memiliki sejumlah potensi, bakat, minat, *need* yang berbeda. Oleh karenanya, kurikulum harus bisa membantu mereka sehingga akan memiliki pengalaman belajar (*learning experience*) sesuai dengan karakteristik psikologis tersebut.

f. Kurikulum sebagai rekonstruksi sosial.

Sebagai rekonstruksi sosial, kurikulum diharapkan mampu memberikan jawaban yang bisa menyiapkan generasi mendatang yang lebih baik. Sekolah harus mempersiapkan pengetahuan, nilai yang bisa membimbing siswa dalam pengembangan masyarakat dan institusi sosial, kepercayaan dan kegiatan-kegiatan lainnya yang mendukung pembentukan masyarakat yang lebih baik, generasi yang lebih maju.

Keenam fungsi kurikulum tersebut, sebenarnya ada beberapa hal yang memiliki kesamaan, akan tetapi memang berbeda. Melihat hal ini, dari keenam fungsi tersebut bisa dikelompokkan ke dalam dua fungsi, yaitu fungsi yang lebih ke arah konservatif dan fungsi progresif.

Hamalik, sebagaimana dikutip oleh Wina Sanjaya mengelompokkan fungsi kurikulum menjadi tiga hal, yakni: fungsi konservatif, fungsi kreatif dan fungsi kritis-evaluatif.⁸⁴

a. Fungsi konservatif.

Pendidikan klasik yang berorientasi transmisif memandang bahwa pendidikan lebih ditekankan pada pewarisan budaya dari satu generasi ke generasi berikutnya. Pengetahuan, nilai-nilai, norma-norma, ketrampilan-ketrampilan yang ada di masyarakat selalu dilestarikan (*conserved*), dijunjung tinggi supaya selalu langgeng. Oleh karena itu kurikulum sebagai salah satu perangkat dalam pendidikan, harus bisa menjalankan fungsi ini.

b. Fungsi kreatif.

Secara riil, masyarakat selalu berubah, berkembang, dinamis sesuai dengan perkembangan zaman. Agar pendidikan mampu berdialog secara interaktif dengan masyarakat, ia harus membantu menghasilkan manusia-manusia yang kreatif pula. Maka pendidikan seharusnya tidak hanya sekedar pewarisan budaya (*transferring*) warisan dari satu generasi ke generasi lain,

⁸⁴Wina Sanjaya. *Kurikulum dan Pembelajaran*. Jakarta: Kencana, 2008, p. 10-11

ia mestinya mampu mengembangkan potensi-potensi yang ada pada diri anak, yang secara alamiah kreatif. Oleh karena itu, kurikulum harus mampu mengapresiasi terhadap realitas ini.

c. Fungsi kritis-evaluatif.

Pendidikan sebenarnya harus berisi dua fungsi yakni pewarisan budaya dan pengembangan potensi anak secara proporsional. Budaya-budaya yang baik bisa diwariskan dalam proses pendidikan dalam rangka pengembangan potensi anak, sehingga potensi anak tumbuh dengan baik, namun tetap tidak tercerabut dari akar budaya masyarakatnya. Pendidikan harus melakukan kritisisme terhadap budaya-budaya lama, ia melakukan fungsi selektif, termasuk terhadap perkembangan-perkembangan baru. Oleh karena itu, kurikulum sebagai alat pendidikan juga harus bisa berfungsi secara baik dalam hal ini.

McNeil menjelaskan bahwa kurikulum memiliki empat fungsi, yakni fungsi pendidikan umum (*common and general education*), suplementasi (*supplementation*), eksplorasi (*exploration*), keahlian (*specialization*).⁸⁵

a. Fungsi pendidikan umum (*common and general education*).

Kurikulum dalam fungsi ini, ia harus bisa mempersiapkan peserta didik untuk menjadi anggota masyarakat dan warga negara yang bertanggung jawab, harus memberikan pengalaman

⁸⁵ *Ibid.* p. 12-13

belajar kepada mereka sehingga mereka bisa mengamalkan nilai-nilai (*values*) dalam kehidupan.

b. Fungsi suplementasi (*supplementation*).

Kurikulum dalam fungsi ini, ia harus bisa memberikan pelayanan kepada siswa sesuai dengan perbedaan individual (*individual differences*) siswa, baik kemampuan, bakat, minat ataupun potensi lainnya.

c. Fungsi eksplorasi (*exploration*).

Karena peserta didik memiliki perbedaan-perbedaan individual, kurikulum harus mampu menemukan dan mengembangkan perbedaan-perbedaan tersebut, sehingga siswa bisa belajar sesuai dengan kondisi tersebut tanpa ada paksaan.

d. Fungsi keahlian (*specialization*).

Kurikulum dalam fungsi ini, ia harus bisa mengembangkan kemampuan anak didik sesuai dengan keahliannya berdasarkan bakat, minat dan kemampuannya. Kurikulum harus mampu memberikan pilihan-pilihan (*choices*) sesuai bidang keahliannya.

Selain itu, ada yang menjelaskan bahwa kurikulum memiliki fungsi sebagai penyesuaian (*the adustive or adaptive function*), integrasi (*the integrating function*), differensiasi (*the differentiating function*), persiapan (*the preparation function*),

pemilihan (*the selective function*), diagnostik (*the diagnostic function*).⁸⁶

a. Fungsi penyesuaian.

Dalam fungsi ini, kurikulum harus bisa mengantarkan siswa agar mampu menyesuaikan diri dalam kehidupan sosial masyarakat. Hal ini karena masyarakat yang merupakan tempat akan hidup dan berdomisili, itu selalu berubah, terus berkembang, dinamis sesuai dengan perkembangan zaman, maka anak harus bisa selalu beradaptasi dengan kenyataan yang demikian agar ia bisa tetap bisa bertahan (*survive*). Oleh karena itu, kurikulum harus bisa memfungsikan diri dalam realitas ini.

b. Fungsi integrasi.

Pendidikan diarahkan untuk menjadikan anak sebagai pribadi yang utuh, yang mencakup aspek *cognitive*, *affective* dan *psychomotor* (Benjamin S. Bloom et al, 1976); *intelligence plus character* (Martin Luther King, 1948); *smart* dan *good* (Thomas Lickona, 1992); *intelligence quotient, emotional quotient & spiritual quotient* (Ary Ginanjar Agustian, 1997); karakter, pikiran & tubuh (Ki Hadjar Dewantara, 1962); *thinking, acting, feeling* (Gable, 1986); *thought, feeling & behaviour* (Carl Gustav Jung, dalam Hall & Lindzey, 1985). Agar aspek-aspek ini bisa berkembang secara seimbang dan proporsional dalam diri anak, kurikulum harus memfungsikan diri sebagai perangkat yang *supporting* ke arah itu.

⁸⁶*Ibid.* p. 14-16

c. Fungsi diferensiasi.

Secara psikologis, anak itu unik, berbeda antara satu dengan lainnya. Tidak ada anak yang sama walau mereka anak kembar. Anak yang kembar secara fisik, pasti beda secara psikologis. Karena keunikan-keunikan inilah, kurikulum harus bisa mengapresiasi sehingga anak bisa berkembang secara optimal, sesuai keunikan masing-masing.

d. Fungsi persiapan.

Pendidikan (baca: belajar) berlangsung seumur hidup (*long life education*). Pendidikan memiliki tujuan akhir (*final goal*), sehingga dalam proses itu harus ada tujuan-tujuan perantara. Tujuan-tujuan perantara ini merupakan persiapan ke tujuan berikutnya. Kurikulum sebagai alat untuk mencapai tujuan pendidikan, harus bisa mengemban fungsi tersebut.

e. Fungsi pemilihan.

Anak memiliki bakat, minat, keinginan, kecenderungan, kemampuan yang berbeda-beda. Oleh karena itu, kurikulum harus bisa memberikan kesempatan kepada anak untuk memilih pengalaman belajar (*learning experience*) sesuai dengan perbedaan-perbedaan individualnya (*individual differences*).

f. Fungsi diagnostik.

Di samping kekuatan-kekuatan, kelebihan-kelebihan yang dimilikinya, anak juga memiliki kelemahan-kelemahan,

kesulitan-kesulitan. Maka kurikulum harus bisa mengeksplorasi hal-hal ini, sehingga bisa diberikan solusi-solusi untuk optimalisasi pengembangan pribadi siswa.

Kedudukan Kurikulum.

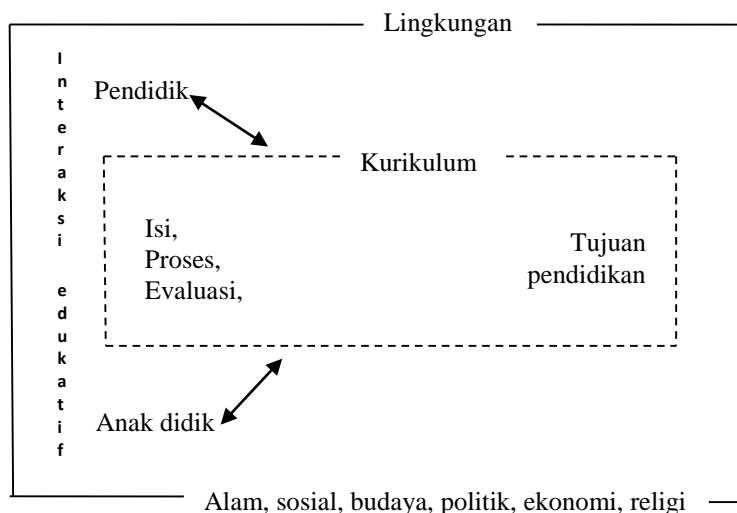
Kurikulum, baik dalam pengertiannya yang sempit --- yang oleh Zais⁸⁷ didefinisikan dengan “*racecourse of subject matters to be mastered*--- maupun dalam pengertiannya yang luas ---yang oleh Tyler⁸⁸ didefinisikan dengan “*all of the learning of student which is planned by and directed by the school to attain its educational goals*---, ketika akan diimplementasikan tidak bisa berdiri sendiri, ia akan terkait dengan aspek-aspek lain karena memang kurikulum merupakan suatu sistem yang memiliki komponen-komponen tertentu. Manakala salah satu komponen yang membentuk sistem kurikulum terganggu atau tidak berkaitan dengan komponen lainnya, maka sistem kurikulum pun akan terganggu pula. Dengan kata lain, karena kurikulum merupakan suatu sistem, maka implementasinya pun akan berlangsung dalam suatu proses dalam sistem tersebut.

Kalau dilihat dalam perspektif yang agak makro bahwa penyelenggaraan pendidikan selalu terkait (baca: saling mempengaruhi) dengan sistem-sistem lain, yaitu ada sistem politik, sistem ekonomi, sistem sosial, budaya, agama (religi),

⁸⁷Robert S. Zais, *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Harper & Row Publishers, 1976, p. 7

⁸⁸Ralph W. Tyler. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press. 1949, p.

alam. Artinya sistem pendidikan dalam implementasinya dipengaruhi oleh sistem-sistem tersebut, sebaliknya sistem pendidikan juga diharapkan dan harus mampu mempengaruhi sistem-sistem lainnya. Nana Syaodih Sukmadinata⁸⁹ mengategorikan sistem-sistem tersebut sebagai suatu lingkungan, sehingga ada lingkungan alam, sosial, budaya, politik, ekonomi, religi; yang secara baganis bisa dilihat pada gambar 3.4.



Gambar 3,4: Komponen Utama Pendidikan
 Sumber: Nana Syaodih Sukmadinata (2001: 3) dengan adaptasi dari penulis

⁸⁹Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 3

Dari gambar 3.4, bisa dipahami bahwa sedemikian kompleks komponen-komponen yang berkaitan dan memiliki pengaruh terhadap pendidikan. Pendidikan formal, yang secara umum dipahami sebagai suatu proses yang berintikan pada kegiatan belajar mengajar ---yang merupakan proses interaksi antara guru, murid dan berbagai sarana lain seperti sumber belajar, media, dan lain-lain dalam rangka mencapai tujuan---, berlangsung dalam kontek lingkungan atau sistem yang luas. Sistem pendidikan berada dalam suatu sistem besar, yakni sistem ketatanegaraan Indonesia yang juga memiliki sub-sub sistem lain. Sistem pendidikan merupakan sub sistem dari sistem ketatanegaraan yang selalu berdampingan (mungkin juga beririsan) dengan sub-sub sistem lain, seperti sub sistem politik, sub sistem ekonomi, sub sistem sosial, sub sistem budaya, sub sistem agama. Karenanya, agar menghasilkan produk yang efektif dan efisien, semua komponen atau sub-sistem tersebut harus berjalan secara sinergis. Sinergisitas komponen inilah yang akan berimplikasi pada sebuah produk yang efektif dan efisien dari implementasinya.

BAB IV

PENGEMBANGAN KURIKULUM

A. Pengertian Pengembangan Kurikulum.

Pengembangan berasal dari kata dasar “kembang”, mendapat imbuhan “pe-an”, yang berarti “proses, cara, perbuatan mengembangkan”⁹⁰. Dalam bahasa Inggris, istilah pengembangan digunakan kata “*development*” (*noun*) yang berasal dari kata “*develop*” (*verb*) yang artinya “*grow larger, fuller, or more mature, organized*”⁹¹ (tumbuh berkembang ke arah yang lebih besar, lebih sempurna, lebih matang, lebih rapi).

Proses pengembangan kurikulum, terdapat tiga kegiatan yang selalu terkait dan tidak dapat dipisahkan, yakni desain, implementasi, dan evaluasi.⁹² Pengembangan kurikulum merupakan suatu proses yang tiada henti (*ongoing process*) antara berbagai komponen, yaitu: *orientations, development, implementation* dan *evaluation*⁹³, yang secara visual bisa dilihat pada gambar 4.1. Senada dengan ini, Saylor⁹⁴ menjelaskan bahwa setelah perumusan ide kurikulum yang berupa: *base*

⁹⁰Hasan Alwi. *Kamus Besar Bahasa Indonesia*. Jakarta: Balai Pustaka, 2005, p. 538.

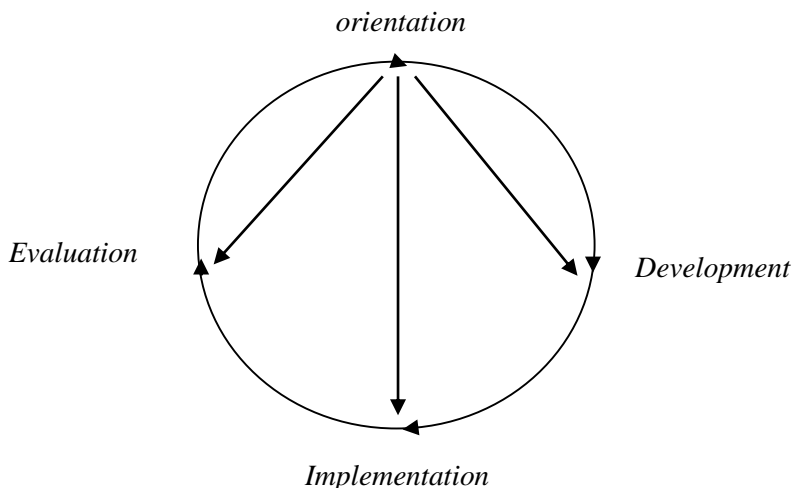
⁹¹A.S. Hornby. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Britain: Oxford University Press, 1986, p. 236.

⁹²Lihat Zais, R.S. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Harper & Row Publishers, p. 16; juga lihat Saylor, J.G., & Alexander, W.M. (1981). *Planning Curriculum for School*. New York: Holt Rinehart, p. 30.

⁹³Miller, John. P & Seller, Wayne. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985, p. 4

⁹⁴Saylor, J.G., & Alexander, W.M. (1974). *Planning Curriculum for School*. New York: Holt Rinehart., p. 27

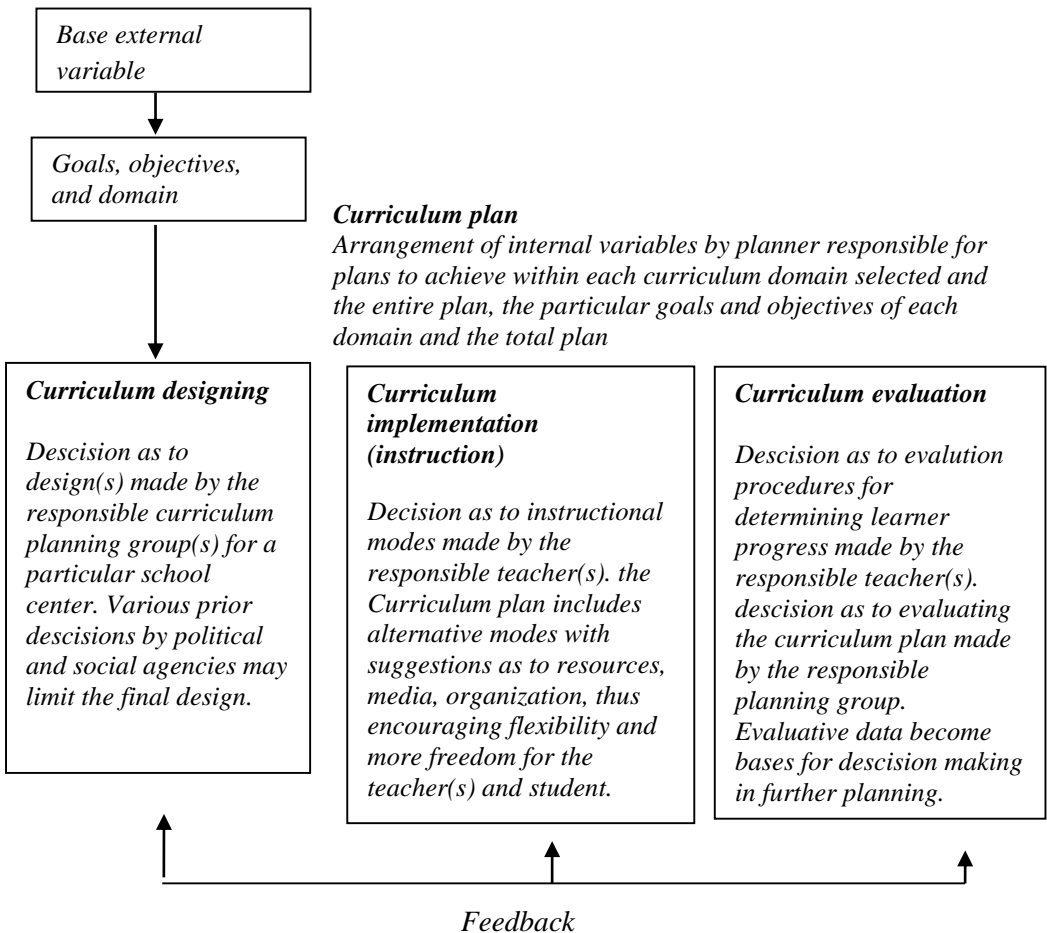
external variable, goals, objectives, and domain, maka tahap-tahap dalam pengembangan kurikulum juga terbagi ke dalam tiga tahap besar, yaitu: *curriculum designing, curriculum implementation (instruction)*, dan *curriculum evaluation*.



Gambar 4.1: Curriculum Development Process

Sumber: Miller & Seller (1985: 4)

Secara visual, tahap-tahap tersebut sebagaimana terlihat pada gambar 4.2. Dari gambar ini dapat dipahami bahwa dalam kegiatan pengembangan kurikulum, selain desain, implementasi dan evaluasi, menurut Saylor masih ada kegiatan yang harus dilakukan oleh pengembang atau pelaksana kurikulum, yaitu umpan balik (*feed back*).



Gambar 4.2: Tahap-tahap Pengembangan Kurikulum

Sumber: Saylor & Alexander (1974: 27)

Senada dengan Saylor dan Miller & Seller, Sukmadinata⁹⁵ menjelaskan bahwa pengembangan kurikulum bisa dilakukan dengan langkah-langkah: (1) identifikasi kebutuhan pendidikan, (2) analisis dan pengukuran kebutuhan, (3) penyusunan desain kurikulum, (4) validasi kurikulum, (5) implementasi kurikulum, (6) evaluasi kurikulum.

Dari beberapa pandangan tersebut, bisa dinyatakan bahwa pengembangan kurikulum merupakan suatu proses yang dimulai dengan analisis terhadap permasalahan yang berkembang dan akan berkembang di masyarakat, kajian terhadap kualitas masyarakat dan individu anggota masyarakat yang diperlukan suatu masyarakat, bangsa dan umat manusia di masa depan. Setelah itu, dilakukan kajian berbagai alternatif jawaban untuk mengembangkan kualitas yang diinginkan. Inilah yang dinamakan dengan “ide kurikulum”. Setelah pengembangan ide kurikulum, dilanjutkan dengan desain atau konstruksi sehingga melahirkan dokumen kurikulum, dilanjutkan dengan implementasi.

Pada sisi yang lain, Hasan⁹⁶ menjelaskan bahwa kurikulum merupakan suatu rancangan dan proses pendidikan yang dikembangkan oleh pengembang kurikulum sebagai jawaban terhadap tantangan komunitas, masyarakat, bangsa dan umat manusia yang dilayani kurikulum tersebut. Tantangan ini berupa kualitas yang harus dimiliki manusia terdidik yang

⁹⁵Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011. p. 71

⁹⁶S. Hamid Hasan. *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008, p. 103.

dihasilkan lembaga pendidikan, berupa kepribadian dasar yang berkembang dan dapat digunakan dalam kehidupan manusia terdidik untuk mengembangkan kehidupan dirinya sebagai suatu pribadi, dirinya sebagai anggota keluarga, masyarakat, bangsa dan umat manusia. Maka kurikulum harus berorientasi masa depan berdasarkan keadaan yang ada sekarang dan menggunakan pengalaman masa lampau. Tantangan ini merupakan hasil analisis terhadap masalah yang muncul di masyarakat dibandingkan dengan kondisi ideal yang diharapkan agar masyarakat berkembang ke arah yang positif, produktif, kreatif, aman, makmur dan hidup bahagia. Jadi tantangan ini merupakan hasil *judgement* antara kenyataan yang ada di masyarakat dengan hasil ideal yang diharapkan yang tercermin dalam rumusan dalam tujuan pendidikan nasional⁹⁷. Perbedaan pemikiran atau ide akan menyebabkan terjadinya perbedaan dalam kurikulum yang dihasilkan, baik sebagai dokumen maupun sebagai pengalaman belajar⁹⁸.

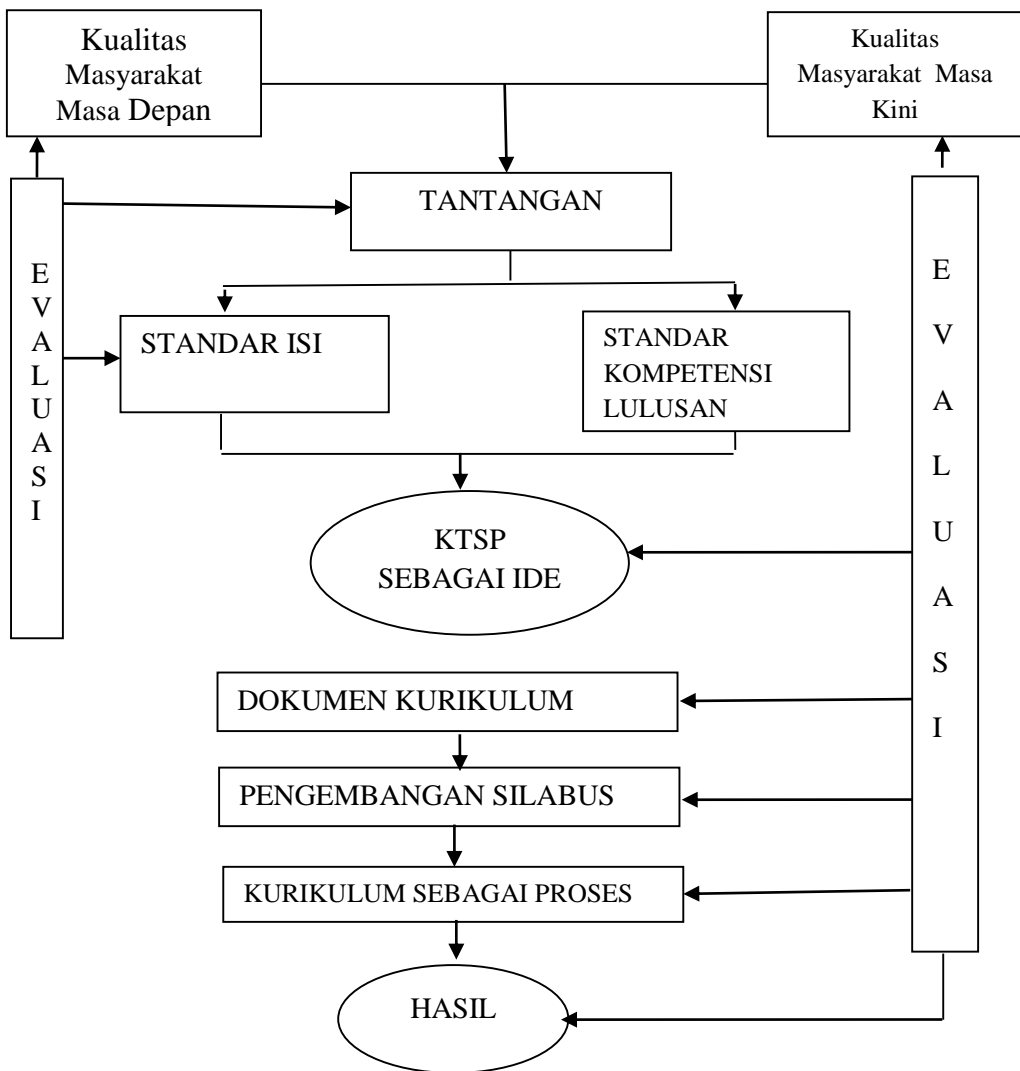
Dalam konteks Indonesia, pengembangan kurikulum sebelum 2004 menempatkan para pengembang ide kurikulum dan konstruksi kurikulum berbeda dengan pelaksana kurikulum. Pengembangan dokumen (*curriculum construction*) dilakukan di tingkat nasional oleh sejumlah ahli, sedangkan implementasi kurikulum dilakukan pelaksana kurikulum (pengawas, kepala sekolah, guru) di berbagai satuan pendidikan yang tersebar di seluruh Indonesia dengan kondisi belajar dan lingkungan kerja

⁹⁷ *Ibid.* p. 104.

⁹⁸ *Ibid.* p. 107

yang beragam. Setelah 2004, para pengembang ide kurikulum tetap dilakukan oleh sejumlah kecil para ahli di tingkat nasional tetapi pengembang dokumen kurikulum dan pelaksana kurikulum adalah sama yaitu para guru, kepala sekolah bahkan komite sekolah.⁹⁹ Keseluruhan proses pengembangan kurikulum bisa divisualisasikan pada gambar 4.3.

⁹⁹ *Ibid*, p 101-102



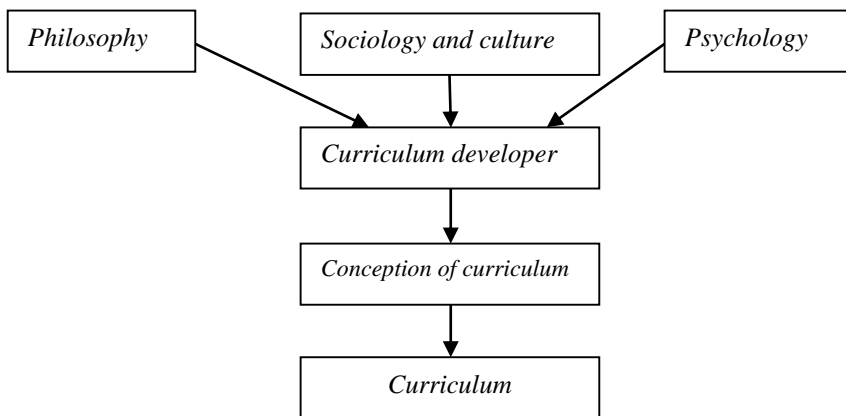
Gambar 4.3: Keseluruhan Proses Pengembangan Kurikulum

Sumber: Hasan (2008: 107) modifikasi penulis

B. Landasan Pengembangan Kurikulum.

Ada empat landasan dalam pengembangan kurikulum, landasan filosofis, psikologis, sosiologis, dan teknologis¹⁰⁰ atau (1) *philosophy and the nature of knowledge* (2) *Society and culture* (3) *The individual* (4) *learning theory*.¹⁰¹

Sejalan dengan Zais, Sanjaya¹⁰² menjelaskan bahwa landasan kurikulum terdiri atas tiga sumber, yakni: (1) studi tentang hakekat dan nilai ilmu pengetahuan sebagai aspek filosofis, (2) studi tentang kehidupan sebagai aspek sosial budaya, (3) studi tentang siswa dan teori belajar sebagai aspek psikologi, yang baganis seperti pada gambar 4.4.



Gambar 4.4: Peran Landasan dalam Pengemb. kurikulum

Sumber: Sanjaya (2010: 38)

¹⁰⁰Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 38-78.

¹⁰¹Robert S. Zais, *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Harper & Row Publishers, 1976, p. 15-16

¹⁰²Wina Sanjaya. *Kurikulum dan Pembelajaran*. Jakarta: Kencana, 2008, p. 37

1) Landasan filosofis.

Antara filsafat dan kurikulum, Zais¹⁰³ menjelaskan bahwa keduanya berkenaan dengan pertanyaan yang sama, yakni “*what can man become?*”. Perbedaannya, bila filsafat menanyakan tentang manusia dalam perspektif makrokosmos, sedangkan kurikulum dalam perspektif mikrokosmos. Kurikulum bekerja atas dasar filsafat, sedangkan filsafat sendiri merupakan “*grand theory of education*”. Landasan filosofis merupakan pandangan tentang hakekat ilmu pengetahuan dan hakekat nilai,¹⁰⁴

Ornstein & Hunkins¹⁰⁵ mengemukakan bahwa filsafat mempengaruhi tujuan dan isi serta organisasi kurikulum. Pandangan-pandangan filsafat akan mempengaruhi tujuan pendidikan, karakteristik pendidik dan peserta didik, isi pendidikan, serta proses interaksi pendidikan.

2) Landasan Psikologis.

Psikologi merupakan dasar untuk memahami proses belajar dan mengajar. Hal ini karena psikologi memusatkan perhatiannya pada pertanyaan “bagaimana orang belajar dan bagaimana sebaiknya orang mengajar”.¹⁰⁶ Psikologi yang berkenaan dengan pendidikan atau pembelajaran adalah

¹⁰³Robert S. Zais, *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Harper & Row Publishers, 1976, p. 106

¹⁰⁴Wina Sanjaya. *Kurikulum dan Pembelajaran*. Jakarta: Kencana, 2008, p. 38

¹⁰⁵Allan C. Ornstein & Francis P. Hunkins. *Curriculum: Foundation, Principle and Issues*. New York: Pearson, 2009, p. 31.

¹⁰⁶*Ibid.* p. 101

psikologi perkembangan dan psikologi belajar. Psikologi perkembangan menelaah tentang karakteristik perilaku individu dalam berbagai tahap dan pola perkembangan individu, sementara psikologi belajar membahas tentang proses belajar yang terjadi pada individu.¹⁰⁷ Oleh karena itu, pandangan tentang pengertian belajar, proses terjadinya belajar, dan karakteristik peserta didik yang mempengaruhi belajar merupakan pertimbangan utama dalam merancang dan melaksanakan kurikulum.¹⁰⁸

Menurut Ornstein & Hunkins¹⁰⁹ terdapat tiga teori belajar utama, yaitu: (1) teori behavioristik dan asosiasi, (2) teori kognitif-proses informasi, serta (3) teori fenomenologi dan humanistik. Teori behavioristik berpandangan bahwa belajar berkaitan dengan berbagai aspek stimulus-respons dan penguat. Menurut teori belajar behavioristik dan asosiasi, belajar adalah serangkaian hubungan antara stimulus-respons yang dikondisikan, dimodifikasi atau dibentuk melalui penguatan (*reinforcement*) dan hadiah (*reward*). Bila penguatan ditambahkan (*positive reinforcement*) maka respon akan semakin kuat, bila respon dikurangi/dihilangkan (*negative reinforcement*) maka responpun akan semakin lemah. Teori *social learning* dari Bandura yang memandang bahwa perilaku

¹⁰⁷Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 46

¹⁰⁸W.S. Longstreet, and H.G. Shane. *Curriculum for a New Millenium*. Sydney: Allyn and Bacon, 1993, p. 125

¹⁰⁹Allan C. Ornstein & Fraancis P. Hunkins. *Curriculum: Foundation, Principle and Issues*. New York: Pearson, 2009, p. 101

individu tidak semata-mata refleks otomatis atas stimulus (*S-R Bond*), melainkan juga akibat reaksi yang timbul sebagai hasil interaksi antara lingkungan dengan skema kognitif individu itu sendiri. Prinsip dasar belajar menurut teori ini bahwa yang dipelajari individu terutama dalam belajar sosial dan moral terjadi melalui peniruan (*imitation*) dan penyajian contoh perilaku (*modeling*). Teori ini juga masih memandang pentingnya *conditioning*. Melalui pemberian *reward* dan *punishment*, seorang individu akan berfikir dan memutuskan perilaku sosial mana yang perlu dilakukan.

Teori belajar kognitif 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.¹¹⁰

3) Landasan sosiologis.

Manusia merupakan makhluk sosial, yang tidak dapat hidup tanpa bantuan orang lain. Manusia juga hidup berkelompok, di mana dalam hidupnya terdapat pembagian kerja pada anggotanya, ada ketergantungan, ada kerjasama, ada komunikasi dan ada diskriminasi antar individu yang hidup dalam suatu kelompok dengan individu yang hidup di kelompok lain.

¹¹⁰*Ibid.*

Manusia hidup dalam suatu interaksi sosial yang melibatkan stimulus, respon dan tafsiran antar pribadi. Hubungan ini menjadi bermakna dikarenakan di dalamnya melibatkan sikap, keyakinan, dan tindakan. Dan tindakan ini merefleksikan sikap dan keyakinan seseorang terhadap obyek sosial.¹¹¹ Oleh karena itu, kognisi, perasaan dan tindakan merupakan aspek-aspek yang berkaitan dan membentuk suatu sistem sikap, keyakinan dan nilai.

Tujuan utama internalisasi nilai secara sosial adalah membangun kesadaran interpersonal, di mana anak dibimbing untuk mampu menjalin interaksi sosial secara harmonis melalui sikap dan perilaku yang baik, sehingga mereka dapat hidup secara sehat dan harmonis dalam lingkungan sosial. Dalam kehidupan sosial, anak dilatih dan dibiasakan untuk selalu berprasangka baik, berempati, suka menolong, bertanggung jawab, menghargai perbedaan pendapat, dan lain-lain.¹¹²

4) Landasan IPTEK.

Kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi sebagai hasil kemampuan berpikir manusia telah membawa umat manusia pada suatu masa yang sebelumnya hanya khayalan. Kemajuan-kemajuan ini banyak membawa kemudahan-kemudahan bagi kehidupan manusia. Namun di balik itu juga menyimpan banyak

¹¹¹A. Hufad & Sofyan Sauri. "Pendidikan Karakter Berbasis Nilai: Antara Makna, Urgensi dan Praksis", dalam *Potret Profesionalisme Guru dalam Membangun Karakter Bangsa: Pengalaman Indonesia dan Malaysia*. Bandung: Universitas Pendidikan Indonesia, 2010, p. 54

¹¹² *Ibid*

permasalahan. Banyak dampak negatif dari kemajuan-kemajuan tersebut. Kemudahan-kemudahan dan permasalahan-permasalahan tersebut menyebabkan dunia pendidikan menghadapi kompleksitas dalam penyelenggaraannya. Hal-hal ini semua harus mendapatkan perhatian dan apresiasi dalam pengembangan kurikulum.

C. Prinsip-prinsip Pengembangan Kurikulum

Sukmadinata¹¹³ mengelompokkan prinsip-prinsip pengembangan kurikulum ke dalam dua hal, yakni prinsip-prinsip umum dan prinsip-prinsip khusus.

1. Prinsip-prinsip Umum.

a. Relevansi.

Kurikulum merupakan pedoman dalam penyelenggaraan pendidikan (termasuk pembelajaran), dalam rangka membantu anak menuju kedewasaannya. Oleh karenanya kurikulum harus selalu relevan dengan kebutuhan mereka. Inilah yang disebut relevansi.

Ada dua macam relevansi, yakni relevansi ke luar, maksudnya tujuan, isi dan proses belajar yang tercakup dalam kurikulum hendaknya relevan dengan tuntutan, kebutuhan dan perkembangan masyarakat; dan ke dalam maksudnya ada kesesuaian atau konsistensi antara komponen-komponen

¹¹³Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 150-153

kurikulum (tujuan, isi, proses penyampaian/strategi pembelajaran, penilaian).

b. Fleksibilitas.

Kurikulum harus memuat hal-hal yang solid, yang baku, dan bisa dipertanggungjawabkan, akan tetapi dalam pelaksanaannya harus memungkinkan terjadinya penyesuaian-penyesuaian berdasarkan kondisi daerah, waktu maupun kemampuan dan latar belakang anak.

c. Kontinuitas.

Belajar dilakukan seumur hidup. Perkembangan dan proses belajar anak berlangsung secara berkesinambungan, terus-menerus, maka pengalaman-pengalaman belajar yang disediakan kurikulum juga hendaknya berkesinambungan sesuai dengan perkembangan psikologis anak.

d. Praktis (efisien).

Mudah dilaksanakan, menggunakan alat-alat sederhana dan biayanya murah. Prinsip ini berhubungan erat dengan perbandingan antara tenaga, waktu, biaya yang dikeluarkan dengan hasil yang dicapai.

e. Efektivitas.

Walaupun kurikulum itu harus murah, sederhana, murah tetapi keberhasilannya harus dapat diandalkan. Maka kurikulum harus dapat dilaksanakan dan mencapai tujuan pendidikan yang telah ditetapkan.

2. Prinsip-prinsip Khusus

Prinsip-prinsip ini berkenaan dengan komponen kurikulum, yakni prinsip-prinsip yang harus diperhatikan ketika melakukan penyusunan tujuan, isi, pengalaman belajar (strategi pembelajaran), penilaian. Prinsip-prinsip khusus ini berkenaan dengan penyusunan tujuan, isi, pengalaman belajar dan penilaian. Prinsip khusus ini terdiri dari lima hal yakni:

Prinsip berkenaan dengan tujuan pendidikan.

Tujuan merupakan pusat kegiatan dan arah semua kegiatan pendidikan. Perumusan komponen-komponen kurikulum hendaknya mengacu pada tujuan pendidikan. Tujuan pendidikan mencakup tujuan yang bersifat umum atau berjangka panjang, jangka menengah dan jangka pendek. Perumusan tujuan pendidikan bersumber pada: Ketentuan dan kebijaksanaan pemerintah, yang dapat ditemukan dalam dokumen-dokumen lembaga negara mengenai tujuan, dan strategi pembangunan termasuk didalamnya pendidikan.

Survei mengenai persepsi orang tua/ masyarakat tentang kebutuhan mereka yang dikirimkan melalui angket atau wawancara dengan mereka. Survei tentang pandangan para ahli dalam bidang-bidang tertentu, dihimpun melalui angket, wawancara, observasi, dan dari berbagai media massa Survei tentang *manpower*.

Prinsip berkenaan dengan pemilihan isi pendidikan.

Memilih isi pendidikan yang sesuai dengan keutuhan pendidikan yang telah ditentukan para perencana kurikulum perlu mempertimbangkan beberapa hal yaitu:

Perlu penjabaran tujuan pendidikan/ pengajaran kedalam bentuk perbuatan hasil belajar yang khusus dan sederhana. Makin umum suatu perbuatan hasil belajar dirumuskan semakin sulit menciptakan pengalaman belajar. Isi bahan pelajaran harus meliputi segi pengetahuan, sikap, dan ketrampilan.

Unit-unit kurikulum harus disusun dalam urutan yang logis dan sistematis. Pengetahuan, sikap dan ketrampilan diberikan secara simultan dalam urutan situasi belajar

Prinsip berkenaan dengan pemilihan proses belajar mengajar.

Pemilihan proses belajar mengajar yang digunakan hendaknya memperhatikan hal-hal sebagai berikut: Apakah metode/ teknik belajar-mengajar yang digunakan cocok untuk mengajarkan bahan pelajaran? Apakah metode/ teknik tersebut memberikan kegiatan yang bervariasi sehingga dapat melayani perbedaan individual siswa; Apakah metode/ teknik tersebut memberikan urutan kegiatan yang bertingkat-tingkat? Apakah metode/ teknik tersebut dapat menciptakan kegiatan yuntuk mencapai tujuan, kognitif, afektif dan psikomotor? Apakah metode/ teknik tersebut lebih mengaktifkan siswa atau mengaktifkan guru atau kedua-duanya. Apakah metode/ teknik tersebut mendorong berkembangnya kemampuan baru? Apakah

metode/ teknik tersebut menimbulkan jalinan kegiatan belajar disekolah dan di rumah juga mendorong penggunaan sumber yang ada dirumah dan di masyarakat? Untuk belajar ketrampilan sangat dibutuhkan kegiatan belajar yang menekankan "*learning by doing*" di samping "*learning by seeing and knowing*".

Prinsip berkenaan dengan pemilihan media dan alat pengajaran.

Proses belajar mengajar yang baik perlu didukung oleh penggunaan media dan alat-alat bantu pengajaran yang tepat. Alat/media pengajaran apa yang diperlukan. Apakah semuanya sudah tersedia? Bila alat tersebut tidak ada apa penggantinya? Kalau ada alat yang harus dibuat, hendaknya memperhatikan bagaimana pembuatannya, siapa yang membuat, pembiayaannya dan waktu pembuatannya? Bagaimana pengorganisasian alat dalam bahan pelajaran, apakah dalam bentuk modul, paket belajar, dan lain-lain? Bagaimana pengintegrasinya dalam keseluruhan kegiatan belajar? Hasil yang terbaik akan diperoleh dengan menggunakan multi media.

Prinsip berkenaan dengan pemilihan kegiatan penilaian.

Penilaian merupakan bagian integral dari pengajaran. Dalam penyusunan alat penilaian (test) hendaknya diikuti langkah-langkah: Rumuskan tujuan-tujuan pendidikan yang umum, dalam ranah-ranah kognitif, afektif dan psikomotor.

Uraikan kedalam bentuk tingkah laku murid yang dapat diamati. Hubungkan dengan bahan pelajaran. Tuliskan butir-butir test.

Dalam merencanakan suatu penilaian hendaknya diperhatikan: bagaimana kelas, usia, dan tingkat kemampuan kelompok yang akan dites? Berapa lama waktu dibutuhkan untuk pelaksanaan test? Apakah test tersebut berbentuk uraian atau objektif?. Berapa banyak butir test perlu disusun?. Apakah test tersebut diadministrasikan oleh guru atau oleh murid?

Dalam pengolahan suatu hasil penilaian hendaknya diperhatikan hal-hal sebagai berikut: Norma apa yang digunakan di dalam pengolahan hasil test? Apakah digunakan formula quessing? Bagaimana pengubahan skor mentah ke dalam skor masak? Skor standar apa yang digunakan? Untuk apakah hasil-hasil test digunakan?

Pengembangan kurikulum sekolah di Indonesia mengikuti prinsip-prinsip pengembangan kurikulum yang berbeda, namun sasaran yang hendak dicapai adalah sama, yaitu dalam rangka mewujudkan cita-cita pembangunan nasional pada umumnya dan tujuan pendidikan nasional pada khususnya dengan berdasarkan Pancasila dan UUD 1945.

D. Tahap-tahap Pengembangan Kurikulum.

1. Desain Kurikulum.

Dalam KBBI, desain diartikan dengan “kerangka, bentuk, rancangan,”¹¹⁴ yang dalam bahasa Inggris distilahkan *design*

¹¹⁴Hasan Alwi. *Kamus Besar Bahasa Indonesia*. Jakarta: Balai Pustaka, 2005, p. 257

dengan makna “*pattern, arrangement of lines, shapes, details.*”

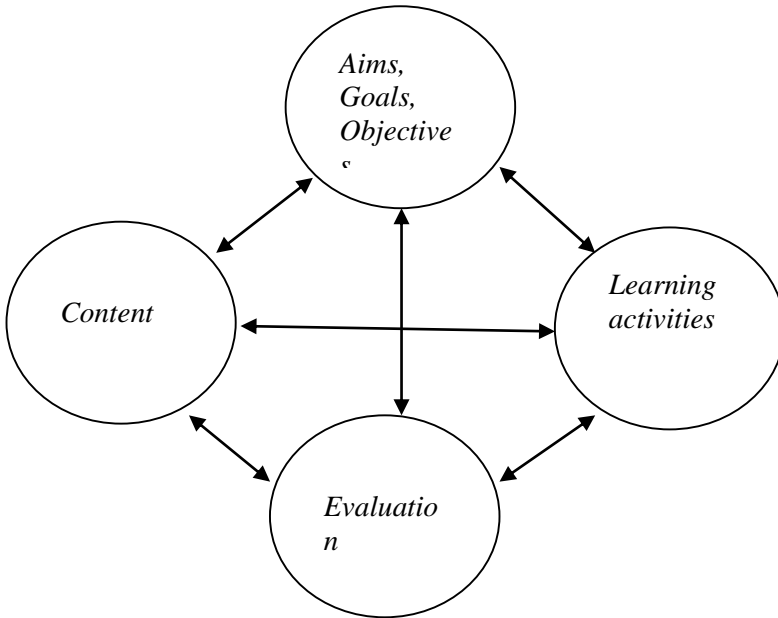
115

Secara terminologis, desain kurikulum diartikan dengan “*the arrangement of the components or elements of a curriculum.*”¹¹⁶ Dalam perspektif mikro, kurikulum merupakan suatu sistem yang memiliki beberapa komponen yaitu tujuan, materi, strategi pembelajaran (KBM) dan evaluasi, yang oleh Zais diterminologikan dengan *aims, goals, objectives; content; learning activities; evaluation.*¹¹⁷ Keempat komponen ini tidak bisa dipisah-pisahkan antara satu komponen dengan komponen lainnya. Perubahan pada satu elemen akan mempengaruhi pada elemen lainnya. Zais menggambarkan konstelasi antar komponen sebagaimana gambar 4.5.

¹¹⁵AS Hornby. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, New York: Oxford University Press, 1974, p. 234

¹¹⁶Robert S. Zais, *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Harper & Row Publishers, 1976, p. 16

¹¹⁷*Ibid.* p. 439



Gambar 4.5: Relationship of Curriculum Component

Sumber: Zais (1976: 439)

Menurut Miller & Seller,¹¹⁸ desain kurikulum dilakukan dengan cara menata komponen-komponen kurikulum tersebut dalam kerangka orientasinya, yakni transmisi, transaksi atau transformation. Perbedaan jenis orientasi, akan berimplikasi pada perbedaan cara mendesain kurikulum dan pada gilirannya perbedaan implementasi dan evaluasinya.

Dalam posisi transmisi, di mana fungsi pendidikan adalah *“to transmit facts, skills, and values to students; to stress*

¹¹⁸John. P Miller & Wayne Seller. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985, p. 204

mastery of traditional school subjects through traditional teaching methodologies, particularly textbook learning”¹¹⁹, maka desain kurikulum diarahkan pada “*reducing the curriculum components into elements that are clearly defineable and measureable*”.¹²⁰ Model yang dikembangkan Robert Gagne merupakan salah satu contoh dari model ini. Sedangkan dalam posisi transaksi, yang memandang individu sebagai sosok yang memiliki kemampuan, dan (karenanya) pendidikan dipandang sebagai dialog antara siswa dan kurikulum, maka desain kurikulum diarahkan pada “*an emphasis on curriculum strategies that facilitate problem solving, application of problem solving skills within social contexts in general and within the contexts the democratic process, development of cognitive skills within the academic disciplines*.”¹²¹ Model yang dikembangkan oleh Taba dan Robinson merupakan contoh desain dalam kelompok ini. Sedangkan dalam posisi transformasi, di mana pendidikan “*focuses on personal and social change*,”¹²² maka desain kurikulum diarahkan pada “*to built around the concern of the learner, to ascertain and diagnose learner concerns and then to bulit lessons around those concerns*”.¹²³ Model Weinstein & Fantini dan Miller & Sellar merupakan contoh dalam kelompok orientasi ini. Selain itu, ada model yang mengkombinasikan

¹¹⁹ *Ibid.* p. 5-6

¹²⁰ *Ibid.* p. 205

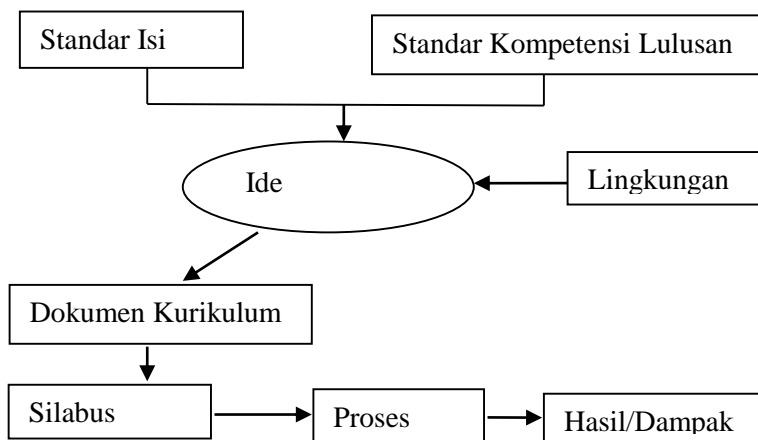
¹²¹ *Ibid.* p. 7

¹²² *Ibid.* p. 8

¹²³ *Ibid.* p. 221

antara dua orientasi transmisi dan transaksi, yaitu model yang dikembangkan oleh Tyler. Model ini dikembangkan Tyler dalam bukunya *Basic Principles of Curriculum and Instruction* pada tahun 1949 dan terkenal dengan model *Tyler rationale*.¹²⁴

Hasan¹²⁵ menegaskan bahwa para pengembang kurikulum tingkat satuan pendidikan harus mendasarkan pada standar isi dan standar kompetensi lulusan yang ditetapkan oleh Kemendiknas, serta memperhatikan kepentingan masyarakat dan lingkungan sekitar, yang secara keseluruhan, prosesnya bisa dilihat pada gambar 4.6.



Gambar 4.6: Ruang Lingkup Pengembangan KTSP

Sumber: Hasan (2008: 120)

¹²⁴*Ibid.* p.209.

¹²⁵S. Hamid Hasan. *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008, p. 121

Desain kurikulum dapat bersifat menyeluruh, mencakup semua bentuk rancangan dan komponen kurikulum seperti dasar-dasar dan struktur kurikulum, sebaran mata pelajaran, garis-garis besar program pengajaran (GBPP), program tahunan/semester/triwulan, silabi, satuan acara perkuliahan (SAP), satuan pelajaran (satpel), rancangan pengembangan media, sumber dan alat evaluasi. Desain kurikulum bisa juga hanya berkenaan dengan salah satu bentuk desain atau rancangan saja, umpamnya GBPP atau silabi, SAP atau satuan pelajaran.¹²⁶

Sukmadinata¹²⁷ juga menjelaskan bahwa desain kurikulum bisa berupa kegiatan yang lebih sempit, yaitu kegiatan merumuskan tujuan, isi atau bahan ajaran, proses atau metode pembelajaran, media serta evaluasi hasil pembelajaran. Kegiatan ini sebenarnya sangat terinspirasi oleh model yang dikembangkan oleh *Tyler's Rationale*. Sebagai salah satu desain kurikulum yang mengkombinasikan orientasi transmisi dan transaksi, model *Tyler Rationale* ini merupakan model tertua dan menjadi inspirasi bagi model-model yang lain. Oleh karena itu, tanpa mengesampingkan model lain, model Tyler akan dibahas pada bagian ini.

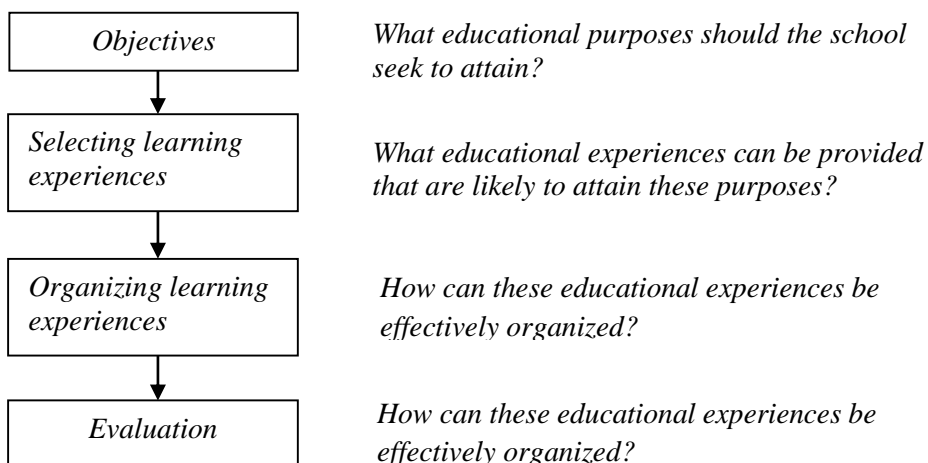
Pengembangan kurikulum model Tyler meliputi empat langkah yang dirumuskan dalam kalimat pertanyaan berikut, yaitu: *What educational purposes should the school seek to*

¹²⁶Nana Syaodih Sukmadinata. *Kurikulum dan Pembelajaran Kompetensi*. Bandung: Yayasan Kesuma Karya., 2004, p. 47-48

¹²⁷*Ibid.* p. 73

*attain? What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes? How can these educational experiences be effectively organized? How can we determine whether these purposes are being attained? How a school or college staff may work on curriculum building?*¹²⁸ (Tyler, 1949: 8).

Keempat langkah kegiatan ini secara visual bisa dilihat pada gambar 4.7 berikut ini:



Gambar 4.7: Model Pengembangan Kurikulum Tyler

Sumber: Sanjaya (2008: 85)

¹²⁸Ralph W. Tyler. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949, p. 8.

Karakteristik masing-masing dari langkah-langkah tersebut akan dijelaskan sebagai berikut:

a. Menentukan Tujuan.

Dalam penyusunan suatu kurikulum, merumuskan tujuan merupakan langkah pertama dan utama yang harus dikerjakan, sebab tujuan merupakan arah atau sasaran pendidikan. Hendak dibawa kemana anak didik, kemampuan apa yang harus dimiliki anak didik setelah mengikuti program pendidikan, semuanya bermuara pada tujuan. Sanjaya menjelaskan bahwa sumber perumusan tujuan dapat berasal dari siswa, studi kehidupan masa kini, disiplin ilmu, filosofis, dan psikologi belajar.¹²⁹

Merumuskan tujuan kurikulum, sebenarnya sangat tergantung pada teori, filsafat pendidikan dan model konsep kurikulum yang dianut. Bagi pengembang kurikulum subjek akademis, maka penguasaan berbagai konsep dan teori seperti yang tergambar dalam disiplin ilmu merupakan sumber tujuan utama. Pengembang kurikulum model humanistik lebih bersifat “*child centered*”, di mana kurikulum lebih berpusat kepada pengembangan pribadi siswa. Yang menjadi sumber utama dalam perumusan tujuan siswa itu sendiri, baik yang berhubungan dengan pengembangan minat, bakat dan kebutuhan untuk membekali hidupnya. Bagi kurikulum rekonstruksi sosial, yang lebih bersifat “*society centered*” ini memosisikan kurikulum sekolah sebagai alat untuk

¹²⁹Wina Sanjaya.. *Kurikulum dan Pembelajaran*. Jakarta: Kencana, 2008, p. 83

memperbaiki kehidupan masyarakat, maka kebutuhan dan masalah-masalah sosial kemasyarakatan merupakan sumber tujuan utama kurikulum.

b. Menentukan Pengalaman Belajar.

Menentukan pengalaman belajar (*learning experience*) sesuai dengan tujuan yang telah ditentukan merupakan langkah kedua dalam proses pengembangan kurikulum. Dalam hal ini Tyler mengemukakan bahwa:

*"The term "learning experience" is not the same as the content with which a course deals not activities performed by the teacher. The term "learning experience" refers to the interaction between the learner and the external conditions in the environment to which he can react. Learning takes place through the active behavior of students; it is what he does that he learns not what the teacher does".*¹³⁰

Pengalaman belajar merupakan segala aktivitas dalam berinteraksi dengan lingkungan. Pengalaman belajar bukanlah isi atau materi pelajaran dan bukan pula aktivitas guru memberikan pelajaran. Pengalaman belajar menunjuk kepada aktivitas siswa di dalam proses pembelajaran. Yang harus dipertanyakan dalam pengalaman ini adalah "apa yang akan atau telah diperbuat guru". Oleh karena itu, pengembang kurikulum mestinya memahami apa minat siswa, bagaimana

¹³⁰Ralph W. Tyler. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949, p. 41

latar belakangnya. Hal ini, akan memudahkan bagi pengembang kurikulum dalam mendesain lingkungan yang dapat mengaktifkan siswa memperoleh pengalaman belajar.

Ada beberapa prinsip dalam menentukan pengalaman belajar siswa, yaitu: (1) pengalaman siswa harus sesuai dengan tujuan yang ingin dicapai. Setiap tujuan akan menentukan pengalaman pembelajaran. (2) Setiap pengalaman belajar harus memuaskan siswa. (3) Setiap rancangan pengalaman siswa belajar sebaiknya melibatkan siswa. (4) Mungkin dalam satu pengalaman belajar dapat mencapai tujuan yang berbeda.¹³¹

c. Mengorganisasi Pengalaman Belajar.

Ada dua jenis pengorganisasian pengalaman belajar, yaitu: pengorganisasi-an secara vertikal dan secara horisontal.¹³² Pengorganisasian secara vertikal dilakukan dengan cara menghubungkan pengalaman belajar dalam satu kajian yang sama dalam tingkat yang berbeda, misalnya pengorganisasian pengalaman belajar yang menghubungkan antara bidang geografi di kelas V dan geografi kelas VI. Sedangkan secara horisontal, jika menghubungkan pengalaman belajar dalam bidang geografi dan sejarah dalam tingkat yang sama. Kedua hubungan ini sangat penting dalam mengorganisasikan pengalaman belajar. Secara vertikal akan memungkinkan siswa memiliki pengalaman belajar yang semakin luas dalam tingkat

¹³¹Wina Sanjaya.. *Kurikulum dan Pembelajaran*. Jakarta: Kencana, 2008, p. 85

¹³²*Ibid.* p. 86

yang sama; sedangkan secara horisontal, antara pengalaman belajar yang satu dan yang lain akan saling mengisi dan memberikan penguatan.

Ada tiga prinsip dalam mengorganisasikan pengalaman belajar, yaitu *continuity*, *sequence* dan *integration*.¹³³ Prinsip kontinuitas ada yang bersifat vertikal dan horizontal. Bersifat vertikal artinya pengalaman belajar yang diberikan harus memiliki kesinambungan yang diperlukan untuk pengembangan pengalaman belajar selanjutnya. Bersifat horizontal artinya suatu pengalaman yang diberikan pada siswa harus memiliki fungsi dan bermanfaat untuk memperoleh pengalaman belajar dalam bidang lain. Contoh: pengalaman belajar dalam bidang aritmetika harus dapat membantu untuk memperoleh pengalaman belajar dalam bidang ekonomi ataupun dalam bidang IPA.

Prinsip urutan isi, sebenarnya erat hubungannya dengan kontinuitas, perbedaannya terletak pada tingkat kesulitan dan keluasan bahasan. Artinya, setiap pengalaman belajar yang diberikan kepada siswa harus memperhatikan tingkat perkembangan siswa. Pengalaman belajar yang diberikan di kelas V harus berbeda dengan pengalaman belajar pada tingkat selanjutnya.

¹³³Ralph W. Tyler. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949, p. 84

d. Evaluasi.

Evaluasi memegang peranan yang cukup penting, sebab dengan evaluasi dapat ditentukan apakah kurikulum yang digunakan sudah sesuai dengan tujuan yang ingin dicapai oleh sekolah atau belum. Ada dua aspek yang perlu diperhatikan sehubungan dengan evaluasi, yaitu: (1) evaluasi harus menilai apakah telah terjadi perubahan tingkah laku siswa sesuai dengan tujuan pendidikan yang telah dirumuskan, (2) evaluasi sebaiknya menggunakan lebih dari satu alat penilaian dalam suatu waktu tertentu.

Ada dua fungsi evaluasi: (1) evaluasi digunakan untuk memperoleh data tentang ketercapaian tujuan oleh peserta didik, (2) untuk melihat efektivitas proses pembelajaran. Fungsi yang pertama dinamakan fungsi sumatif, sedangkan fungsi yang kedua dinamakan fungsi formatif.

2. Implementasi Kurikulum.

a. Definisi dan Konsep.

Kata implementasi dalam KBBI diartikan dengan “pelaksanaan, penerapan”.¹³⁴ Dalam bahasa Inggris, kata tersebut diistilahkan dengan “*implementation*” (*noun*) yang berasal dari kata “*implement*” (*verb*) berarti “*carry an undertaking, agreement, promise into effect.*”¹³⁵ Fullan mendefinisikan implementasi dengan “*the process of putting*

¹³⁴Hasan Alwi. *Kamus Besar Bahasa Indonesia*. Jakarta: Balai Pustaka, 2005, p. 427.

¹³⁵A.S. Hornby. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Britain: Oxford University Press, 1986, p. 426.

*into practice an idea, program, or set of activities new to the people attempting or expected of change.*¹³⁶ Oleh karena itu, implementasi kurikulum merupakan proses melaksanakan kurikulum atau proses mengaktualkan rencana kurikulum ke dalam suatu kegiatan kongkrit.

Dalam konteks implementasi kurikulum, banyak hal yang dikuasai dan dimiliki oleh siswa tidak hanya dipelajari dan diperolehnya dari kurikulum tertulis dan direncanakan (*overt*), akan tetapi juga yang tidak direncanakan dan tak tertulis (*covert*). Kalau yang pertama dikenal dengan *planned curriculum*, maka yang kedua disebut dengan *hidden curriculum*.¹³⁷ *Hidden curriculum* telah lama diperbincangkan. Adalah Apple (1983, 1990), Anyon (1983), Giroux (1981), Hewitson (1982), Jackson (1968), Seddon (1983) tokoh-tokoh yang telah melakukan riset-riset ekstensif dan banyak mendiskusikan tentang *hidden curriculum*.¹³⁸

Print menjelaskan pengertian *hidden curriculum* sebagai berikut:

“... the hidden curriculum refers to the outcomes of education and/or the processes leading to those outcomes, which are not explicitly intended by educators. These outcomes are generally not explicitly intended because they are not stated by teachers in their oral or

¹³⁶M. Fullan. *The Meaning of Educational Change*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press., 1982, p. 54

¹³⁷Murray Print, *Curriculum Development and Design*. Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd, 1993, p. 14

¹³⁸*Ibid.* p. 10

*written lists of objectives, syllabuses, school policy documents or curriculum projects”.*¹³⁹

Hidden curriculum bisa dilaksanakan dan diperoleh oleh siswa di berbagai level, yaitu: (1) *the school system as part of the society*, (2) *the operation of the school*, (3) *the functioning of the classroom*.¹⁴⁰ Siswa bisa menerima dan merasakannya melalui aktivitas dan partisipasinya di ruang kelas, kehadirannya di sekolah yang biasanya hal tersebut tidak disadarinya, baik berupa sikap, norma, nilai yang terwujud dalam seperangkat peraturan yang ada di sekolah.

*“There seems to be general agreement that the hidden curriculum involves the learnings of attitudes, norms, beliefs, values, and assumptions often expressed as rules, rituals, and regulations. Taken as a whole these learnings can be termed the common-sense knowledge which we, as members of a given society, take for granted. As such, they are rarely questioned and often remain unarticulated in educational institutions learning associated with the hidden curriculum takes place in any situation involving two or more people: teacher-teacher, teacher-student, or student-student.”*¹⁴¹

Kurikulum tersembunyi sangat berbeda segi pelaksanaannya dibandingkan dengan kurikulum resmi.¹⁴² *Hidden curriculum* yang juga disebut “kurikulum yang tidak

¹³⁹*Ibid.* p. 10

¹⁴⁰*Ibid.* p. 12

¹⁴¹*Ibid.* p. 12-13

¹⁴² T. Raka Joni. “Memacu Pendidikan Melalui Kurikulum”, *Basis*, 49, (7), 2000, p. 42.

dibelajarkan”, tersembunyi atau samar, laten, hasil dari pendidikan non akademik, dan sebagainya, merupakan nilai-nilai, strategi, tradisi dan tingkah laku yang penting, namun bukan berupa materi ajar yang pokok dalam pembelajaran di kelas. Subandijah¹⁴³ menyatakan bahwa *hidden curriculum* merupakan kurikulum yang tidak dipelajari secara langsung, kurikulum yang tidak direncanakan secara terperinci tetapi keberadaannya berpengaruh pada perubahan tingkah laku anak didik.

Hidden curriculum ini juga diartikan dengan tingkah laku, sikap, cara bicara, dan perlakuan pendidik terhadap anak didik menyampaikan pesan-pesan moral tertentu yang tidak diperhitungkan dalam kurikulum eksplisit. Zamroni¹⁴⁴ menyatakan bahwa *hidden curriculum* adalah “proses penanaman nilai-nilai dan sifat-sifat pada diri anak didik melalui perilaku pendidik selama proses pembelajaran”. Sikap dan tingkah laku yang terpuji tidak selalu tertuang dalam kurikulum resmi pada setiap pelajaran di sekolah, tidak diajarkan secara formal, dan pencapaiannya tidak diperkirakan, namun dapat dimasukkan dalam kurikulum yang tersembunyi.

Dari dua faktor yang menjadi tempat bergantungnya kurikulum, yakni faktor manusia dan non manusia, maka faktor

¹⁴³Subandijah. *Pengembangan dan Inovasi Kurikulum*. Jakarta: Raja Grafindo Persada, 1996, p. 27.

¹⁴⁴Zamroni. *Paradigma Pendidikan Masa Depan*. Yogyakarta: Bigraf Publishing, 2000, p. 79

manusia lebih banyak memegang peranan.¹⁴⁵ Hal ini dikarenakan kemampuan untuk melaksanakan kurikulum, menuntut pendidik untuk mengatasi berbagai masalah yang dihadapi, termasuk masalah keterbatasan sarana maupun prasarana pembelajaran.

Subandijah¹⁴⁶ mengemukakan bahwa *hidden curriculum* memiliki tiga dimensi: (a) *hidden curriculum* dapat menunjukkan pada suatu hubungan sekolah yang meliputi interaksi pendidik, anak didik, struktur kelas, dan keseluruhan pola organisasional anak didik sebagai mikrokosmos sistem nilai sosial; (b) *hidden curriculum* memuat sejumlah proses pelaksanaan pendidikan di dalam atau di luar sekolah yang meliputi hal-hal yang memiliki nilai tambah sosialisasi dan pemeliharaan struktur kelas; (c) *hidden curriculum* mencakup perbedaan tingkat kesengajaan yang dimasukkan ke dalam “ketersembunyian” yang bersifat insidental, bahkan kadang-kadang penyusun kurikulum tidak secara sadar memperhatikan kaitan kurikulum yang disusun dengan fungsi sosial pendidikan. Lebih lanjut, Subandijah¹⁴⁷ menambahkan bahwa ada dua aspek dalam *hidden curriculum*, yaitu aspek yang relatif tetap dan aspek yang dapat berubah. Aspek yang relatif tetap adalah ideologi, keyakinan, nilai budaya masyarakat yang mempengaruhi sekolah yang perlu diwariskan seperti: sistem

¹⁴⁵M. Ali. *Pengembangan Kurikulum di Sekolah*. Bandung: Sinar Baru, 1992, p. 10.

¹⁴⁶Subandijah. *Pengembangan dan Inovasi Kurikulum*. Jakarta: Raja Grafindo Persada, 1996, p. 26.

¹⁴⁷*Ibid.* p. 27

pengelolaan sekolah, ruang kelas, aturan yang diterapkan serta pola pengelompokan anak didik. Sedangkan aspek yang dapat berubah meliputi variabel organisasi sistem sosial dan kebudayaan. Variabel organisasi meliputi; bagaimana pendidik mengelola kelas, bagaimana pelajaran diberikan. Sistem sosial meliputi bagaimana pola hubungan sosial pendidik dengan pendidik, pendidik dengan kepala sekolah, pendidik dengan anak didik, dan pendidik dengan staf lainnya. Dalam kaitannya dengan internalisasi nilai, kurikulum yang tidak tertulis (*hidden, covert*) memiliki efektivitas yang lebih tinggi dibandingkan yang tertulis (*written, overt*).

b. Model Implementasi.

Implementasi kurikulum bisa dilihat dari jenis orientasi, yakni transmisi, transaksi dan transformasi.¹⁴⁸ Dalam implementasi kurikulum posisi transmisi, *students were working alone most of the time, whether individually or in group. The student listened as one member of a class being lectured, or student worked individually on a seat assignment.*¹⁴⁹ Pada model transaksi, implementasi kurikulum memberikan ruang pada guru untuk melakukan inovasi. Implementasi merupakan “*the process of establishing the use of an innovation*” (CBAM Model); “*process of reducing the gap between images and outcome*” (Innovation Profile Model).

¹⁴⁸John. P Miller & Wayne Seller. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985, p. 204

¹⁴⁹*Ibid.* p. 230

Kedua model ini, yakni CBAM (*Concerns-Based Adoption Model*) dan *Innovation Profile* merupakan dua contoh model dalam kelompok implementasi corak ini. Sedangkan model transformasi, dalam implementasi kurikulum difokuskan pada perubahan individu dan sosial, yakni “*how people in an organization such as a school system can assess change in the total organizational environment.*”¹⁵⁰ Model TORI yang dikembangkan oleh Jack Gibb (1978) merupakan contoh dari orientasi ini.

Shawer, Gilmore & Banks-Joseph (2008) mengelompokkan tiga pendekatan dalam konteks implementasi kurikulum, yakni: (1) *fidelity*, (2) *mutual-adaptation*, (3) *enactment approach*.¹⁵¹ Masing-masing pendekatan memiliki implikasi yang berbeda bagi guru, murid dan pengembang kurikulum (Craig 2006; Schultz and Oyler 2006). Di satu sisi, dengan pendekatan yang berbeda akan menyebabkan pada bagaimana *official curriculum* diterapkan menjadi *taught curriculum* yang berbeda pula; di sisi yang lain, ketika pendekatan berbeda, akan berakibat pada perbedaan peran dan kesempatan guru dalam mengembangkan profesionalitasnya (Munby 1990; Shawer, Gilmore & Banks-Joseph, 2008).

Dalam hal perbedaan peran guru dikarenakan perbedaan pendekatan implementasi ini, Shawer, Gilmore & Banks-Joseph

¹⁵⁰*Ibid.* p. 269

¹⁵¹S.F. Shawer; D. Gilmore; & S.R. Banks-Joseph (2008). “Student Cognitive and Affective Development in the Context of Classroom-level Curriculum Development”, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8, (1), 1-28.

(2008) mengidentifikasi ada tiga peran guru, yakni sebagai *curriculum transmitter*, *curriculum developer*, dan *curriculum maker*.

Ketika implementasi kurikulum mengambil bentuk pendekatan *fidelity* di mana “*fidelity approach suggests curriculum as ‘a course of study, a textbook series, a guide, a set of teacher plans,’*”¹⁵² maka guru berperan sebagai penyampai kurikulum (*curriculum transmitter*). Implementasi kurikulum dengan model ini, Shaver, Gilmore & Joseph (2008) menjelaskan bahwa dengan pendekatan ini seorang guru menjadikan buku hanya sebagai sumber pembelajaran, di mana guru hanya menyampaikan isi buku, guru tidak melakukan adaptasi strategi pembelajaran terhadap kurikulum, guru juga tidak mengeliminasi beberapa strategi pembelajaran yang kurang sesuai dengan isi kurikulum. Model adaptif (*adaptation approach*) merupakan model yang memberikan kesempatan kepada guru untuk melakukan penyesuaian kurikulum sesuai dengan kebutuhan. Snyder et al menjelaskan bahwa “*The adaptation approach is a process whereby adjustments in a curriculum are made by curriculum developers and those who use it in the school*”. Dalam konteks ini, guru memiliki peran lebih aktif untuk menyesuaikan kurikulum sesuai dengan kebutuhan, ada proses dialog antara guru dengan faktor eksternal (Shaver, Gilmore & Joseph, 2008). Sedangkan

¹⁵²J. Snyder; F. Bolin, and K. Zumwalt. “Curriculum implementation”, in P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, 402-435. New York: Macmillan, 1992, p. 410.

enactment approach yang oleh Snyder et al.¹⁵³ diartikan dengan “*the enactment approach sets curriculum as a process jointly created and jointly and individually experienced by students and teacher*”, guru memiliki peran yang sangat besar. Dengan model ini, kurikulum dikonstruksi secara kontinu (*ongoing construction*) antara guru dan murid (Shawer, Gilmore & Joseph, 2008).

c. Bentuk Implementasi.

Model konsep kurikulum yang berbeda-beda akan berimplikasi pada bagaimana implementasinya. Menurut Sukmadinata¹⁵⁴, implementasi kurikulum bisa berupa seluruh kegiatan penerapan rancangan seperti kegiatan pengajaran/pembelajaran, bimbingan, latihan, kegiatan ko- dan ekstra kurikuler, *field trip* atau widya wisata, penelitian dan pengabdian masyarakat (pada perguruan tinggi), pengerjaan tugas-tugas, ulangan, ujian sampai dengan wisuda. Implementasi kurikulum juga bisa hanya berkenaan dengan salah satu kegiatan saja seperti pengajaran atau pembelajaran, latihan, evaluasi.

Pembelajaran, yang sering dianggap sebagai kegiatan utama dalam sistem pendidikan, hanyalah salah satu dari implementasi kurikulum. Bila kurikulum merupakan suatu program, rencana, isi dan pengalaman belajar; maka

¹⁵³*Ibid.* p. 428

¹⁵⁴Nana Syaodih Sukmadinata. *Kurikulum dan Pembelajaran Kompetensi*. Bandung: Yayasan Kesuma Karya., 2004, p. 47-48

pembelajaran merupakan metode, perbuatan mengajar, penerapan dari kurikulum itu. Oliva¹⁵⁵ menjelaskan bahwa kurikulum merupakan apa yang diajarkan (“*what*” atau “*end*”), sedangkan pembelajaran merupakan alat untuk mengajarkan (“*how*” atau “*means*”). Saylor & Alexander¹⁵⁶ menyatakan bahwa: “*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*”.

Pembelajaran sebagai salah satu bentuk implementasi kurikulum¹⁵⁷ akan mengambil bentuk yang oleh Joyce & Weil¹⁵⁸ sebut dengan “*models of teaching*” yang berbeda-beda. Perbedaan ini dikarenakan adanya perbedaan model konsep kurikulum yang berbeda-beda. Pemilihan pada model pembelajaran akan berimplikasi pada perbedaan pendekatan pembelajaran, strategi pembelajaran, metode pembelajaran, teknik pembelajaran, taktik pembelajaran.

Pendekatan merupakan “titik tolak atau sudut pandang terhadap proses pembelajaran. Pendekatan merujuk pada pandangan tentang terjadinya suatu proses yang sifatnya masih

¹⁵⁵Peter F. Oliva. *Developing the Curriculum*. New York: Harper Collins Publishers, 1992, p. 7

¹⁵⁶J.G. Saylor, & W.M. Alexander. *Planning Curriculum for School*. New York: Holt Rinehart, 1974, p. 245

¹⁵⁷Peter F. Oliva. *Developing the Curriculum*. New York: Harper Collins Publishers, 1992, p. 7; J.G. Saylor, & W.M. Alexander. *Planning Curriculum for School*. New York: Holt Rinehart, 1974, p. 245; Nana Syaodih Sukmadinata. *Kurikulum dan Pembelajaran Kompetensi*. Bandung: Yayasan Kesuma Karya., 2004, p. 47-48

¹⁵⁸Bruce Joyce & Marsha Weil. *Models of Teaching*. Boston: Allyn & Bacon, 2000.

sangat umum”.¹⁵⁹ Pendekatan berada pada tingkat tertinggi yang kemudian diturunkan atau dijabarkan dalam bentuk strategi. Pendekatan merupakan tingkat asumsi atau anggapan dasar mata pelajaran dan pembelajarannya yang mengacu pada tesis, asumsi, parameter yang diturunkan dari teori-teori tertentu yang kebenarannya bersifat aksiomatis.¹⁶⁰ Strategi merupakan perencanaan yang berisi rangkaian kegiatan yang didesain untuk mencapai tujuan tertentu; metode merupakan upaya untuk mengimplementasikan rencana yang sudah disusun ke dalam kegiatan nyata agar tujuan yang telah disusun tercapai secara optimal; sedangkan teknik merupakan cara yang dilakukan dalam rangka mengimplementasikan suatu metode agar berjalan efektif dan efisien; sedangkan taktik merupakan gaya seseorang dalam rangka melaksanakan suatu teknik tertentu.¹⁶¹

Mendasarkan pada penjelasan tersebut, bisa dikatakan bahwa strategi pembelajaran yang dipilih seorang guru akan tergantung pada pendekatan yang digunakan. Bagaimana strategi dijalankan dapat menggunakan beberapa metode pembelajaran; dan dalam menjalankan metode, guru dapat menentukan teknik yang dianggapnya relevan dengan metode. Dan dalam menjalankan teknik, setiap guru memiliki taktik yang berlainan. Bila pendekatan, strategi, metode, teknik dan

¹⁵⁹Wina Sanjaya. *Perencanaan dan Desain Sistem Pembelajaran*. Jakarta: Kencana Prenada Media, 2012, p. 127.

¹⁶⁰D. Zuchdi; Z.K. Prasetya; M.S. Masruri. *Model Pendidikan Karakter: Terintegrasi dalam Pembelajaran dan Pengembangan Kultur Sekolah*. Yogyakarta: MP, 2013, p. 53

¹⁶¹Wina Saanjaya. *Perencanaan dan Desain Sistem Pembelajaran*. Jakarta: Kencana Prenada Media, 2012, p. 126-127.

taktik pembelajaran sudah terangkai menjadi satu kesatuan yang utuh, maka terbentuklah model pembelajaran. Zubaedi¹⁶² menyatakan bahwa “model pembelajaran pada dasarnya merupakan bentuk pembelajaran yang tergambar dari awal sampai akhir yang disajikan secara khas oleh seorang guru”; atau bisa dikatakan bahwa model pembelajaran merupakan bungkus atau bingkai dari penerapan suatu pendekatan, strategi, metode, teknik dan taktik pembelajaran.

Joyce & Weil¹⁶³ mengelompokkan model pembelajaran ke dalam empat macam, yakni: (1) Model interaksi sosial (*the social family*), (2) Model pemrosesan informasi (*the information-processing family*), (3) Model pribadi (*the personal family*), (4) Model perilaku (*the behavioral systems family*). Keempat model mengajar ini sebenarnya berangkat dari realitas bagaimana siswa belajar. Joyce & Weil menyatakan:

“models of teaching are really models of learning. As we help students acquire information, ideas, skills, values, ways of thinking, and means of expressing themselves, we are also teaching them how to learn. In fact, the most important long-term outcome of instruction may be the students’ increased capabilities to learn more easily and effectively in the future, both because of the knowledge and skill they have acquired and because they have mastered learning processes”.¹⁶⁴

¹⁶²Zubaedi. *Desain Pendidikan Karakter: Konsepsi dan Aplikasinya dalam Lembaga Pendidikan*. Jakarta: Prenada Media, 2011, p. 189.

¹⁶³Bruce Joyce & Marsha Weil. *Models of Teaching*. Boston: Allyn & Bacon, 2000, p. 13-28

¹⁶⁴*Ibid.* p. 6

Suatu model pembelajaran yang baik harus memiliki beberapa karakteristik,¹⁶⁵ yakni: memiliki prosedur ilmiah, hasil belajar yang spesifik, kejelasan lingkungan belajar, kriteria hasil belajar, proses pembelajaran yang jelas. Model pembelajaran bisa memberi manfaat, yaitu: (1) memberikan pedoman bagi guru dan siswa bagaimana proses pencapaian tujuan pembelajaran, (2) membantu dalam pengembangan kurikulum bagi kelas dan mata pelajaran lain, (3) membantu dalam memilih media dan sumber, (4) membantu meningkatkan efektivitas pembelajaran.¹⁶⁶

Berkaitan dengan pendekatan, Killen¹⁶⁷ mengelompokkan pendekatan pembelajaran ke dalam dua macam, yakni: pendekatan yang berpusat pada guru (*teacher-centered-approaches*) dan pendekatan yang berpusat pada siswa (*student-centered-approaches*). Pendekatan yang pertama melahirkan strategi pembelajaran langsung (*direct instruction*), pembelajaran deduktif (*deductive teaching*) atau pembelajaran ekspositori (*expository teaching*). Sedangkan pendekatan yang kedua melahirkan strategi pembelajaran diskoveri (*discovery learning*), *inductive learning* atau *inquiry learning*. Menurut Killen, tidak ada strategi yang terbaik untuk semua situasi. Oleh karena itu, untuk memilihnya ada hal-hal yang harus

¹⁶⁵Nana Syaodih Sukmadinata. *Kurikulum dan Pembelajaran Kompetensi*. Bandung: Yayasan Kesuma Karya., 2004, p. 209

¹⁶⁶*Ibid.* p. 209-210

¹⁶⁷Roy Killen. *Effective Teaching Strategies: Lessons from Research and Practice*. Australia: Social Science Press, 1998, p. v.

dipertimbangkan, yaitu: *what do I want my student to be able to do as a result of my teaching? How can I best help my students to learn?*¹⁶⁸

Kelebihan pendekatan pertama adalah guru bisa melakukan kontrol yang maksimal tentang apa, kapan dan bagaimana anak-anak belajar.¹⁶⁹ Anak-anak usia awal, siswa dengan kemampuan lamban lebih cocok dengan strategi *direct teaching* ketika belajar materi-materi sulit dan materi-materi faktual-informatif.¹⁷⁰

Killen (1998) memberikan elaborasi bahwa di antara ragam *discovery learning strategy* yang bisa diterapkan, yakni: diskusi, kerja kelompok, *cooperative learning*, *problem solving*, *student research*, *performance activities*.

Di samping model, pendekatan, strategi, metode, teknik dan taktik, dalam konteks pembelajaran juga ada komponen yang sangat penting, yakni evaluasi. Komponen ini digunakan untuk mengetahui efektivitas pembelajaran yang sudah dilaksanakan. Ada beberapa aspek yang perlu diperhatikan sehubungan dengan evaluasi supaya evaluasi berjalan efektif, yaitu: (1) evaluasi harus menilai apakah telah terjadi perubahan

¹⁶⁸*Ibid.* p. vii

¹⁶⁹B. Rosenshine. (1986). "Synthesis of Research on Explicit Teaching". *Educational Leadership*. 43, 60-69; lihat juga pada D.D. Ross & D.W. Kyle. (1987). "Helping Preservice Teachers Learn to Use Teacher Effectiveness Research", *Journal of Teacher Education*. 38, (2), 40-44.

¹⁷⁰D. Berliner. (1982). "Should Teachers be Expected to learn and Use Direct Instruction?", *ASCD Update*, 24, (5).; Roy Killen. *Effective Teaching Strategies: Lessons from Research and Practice*. Australia: Social Science Press, 1998, p. 4; K.D. Moore (2005). *Effective Instructional Strategies: From Theory to Practice*. London: Sage Publications, 2005, p. 227

tingkah laku siswa sesuai dengan tujuan pendidikan yang telah dirumuskan; (2) evaluasi sebaiknya menggunakan lebih dari satu alat penilaian dalam suatu waktu tertentu, (3) penilaian mestinya membandingkan antara penilaian awal sebelum siswa melakukan suatu program dengan setelah siswa melakukan program tersebut. Dari perbandingan itulah akan tampak ada atau tidak adanya perubahan tingkah laku yang diharapkan sesuai dengan tujuan pendidikan.¹⁷¹

Evaluasi dilakukan berfungsi untuk: (1) memperoleh data tentang ketercapaian tujuan oleh peserta didik, yakni bagaimana tingkat pencapaian tujuan atau tingkat penguasaan isi kurikulum oleh setiap siswa. Fungsi ini dinamakan sebagai fungsi sumatif. (2) melihat efektivitas proses pembelajaran, yaitu apakah program yang disusun telah dianggap sempurna atau perlu perbaikan. Fungsi ini dinamakan fungsi formatif. Hadjar menyatakan bahwa fungsi utama evaluasi adalah untuk memberikan status tingkat pencapaian kompetensi oleh siswa, baik saat awal, proses maupun akhir pembelajaran.¹⁷²

Dalam evaluasi, ada dua jenis instrumen yang bisa digunakan, yaitu tes dan non tes. Dalam konteks internalisasi nilai, suatu kajian yang berkaitan dengan domain afektif di mana

¹⁷¹Wina Sanjaya. *Perencanaan dan Desain Sistem Pembelajaran*. Jakarta: Kencana Prenada Media, 2012, p. 87

¹⁷²Ibnu Hadjar. "Evaluasi Hasil Belajar Afektif Pendidikan Agama: Problem Konseptual dan Pengukuran", Pidato Pengukuhan Guru Besar dalam Ilmu Evaluasi Pendidikan pada Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo, tgl. 4 Maret 2006, p. 12

domain afektif mencakup perasaan, minat, sikap, emosi, nilai,¹⁷³ instrumen evaluasi yang tepat digunakan adalah non-tes. Non tes merupakan serangkaian pertanyaan, pernyataan, atau stimulus lain yang harus direspon peserta didik atau yang membutuhkan respon mereka dalam situasi yang tidak atau kurang dibakukan, untuk mengukur aspek-aspek tingkah laku peserta didik yang terkait dengan tujuan pembelajaran dan pendidikan.¹⁷⁴ Andersen sebagaimana dikutip Mardapi,¹⁷⁵ menyatakan bahwa ada dua pendekatan untuk mengukur ranah afektif, yaitu pendekatan acuan ranah dan pendekatan peta kalimat. Brady¹⁷⁶ menyatakan lebih detail bahwa “*a multi-method approach to curriculum evaluation is suggested*”, bahwa untuk mengevaluasi kurikulum, seyogyanya menggunakan berbagai macam metode. Di antara metode yang bisa dipergunakan yaitu: kuesioner, interview, diary, rating, observasi kelas secara sistematis, *anecdotal record*, *pencil-and-paper tests of ability*, *pencil-and-paper self-report of materials*, *analysis of student work*, diskusi. Senada dengan Brady, Hadjar¹⁷⁷ juga menyatakan bahwa ada beberapa metode yang bisa digunakan untuk mengevaluasi aspek afektif, yaitu:

¹⁷³Djemari Mardapi. *Pengukuran, Penilaian dan Evaluasi Pendidikan*. Yogyakarta: Nuha Litera, 2012, p. 142; W.J. Popham. *Educational Evaluation*. Boston: Allyn & Bacon, 1993, p. 151

¹⁷⁴Zubaidi. (1998). *Evaluasi Pembelajaran*. Semarang: Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo, p. 38

¹⁷⁵Djemari Mardapi. *Pengukuran, Penilaian dan Evaluasi Pendidikan*. Yogyakarta: Nuha Litera, 2012, p. 148

¹⁷⁶L. Brady. *Curriculum Development*. New York: Prectice Hall, 1990, p. 170.

¹⁷⁷Ibnu Hadjar. “Evaluasi Hasil Belajar Afektif Pendidikan Agama: Problem Konseptual dan Pengukuran”, p. 15

observasi, unobstrusif, interview, pertanyaan terbuka, kuesioner tertutup, skala.

Ada kesulitan tersendiri untuk melakukan pengukuran terhadap wilayah afektif¹⁷⁸ dibandingkan kognitif dan psikomotor. Dua aspek terakhir, mengukur kinerja maksimum, sedangkan afektif mengukur kinerja tipikal. Dalam pengukuran kinerja maksimum, jawaban benar (yang diharapkan atau ideal) sama untuk semua peserta dan diasumsikan memiliki motivasi yang sama tingginya pada saat pengukuran dilakukan. Perbedaan respon antar peserta tergantung pada kemampuannya, yang dipengaruhi oleh kemampuan bawaan atau perolehan. Dalam merespon pertanyaan atau butir instrumen, peserta diharapkan berupaya secara maksimal untuk menjawab dengan benar. Konsekuensinya, jawaban mereka mungkin benar atau salah tergantung kesesuaiannya dengan yang diharapkan. Sedangkan dalam pengukuran kinerja tipikal, jawaban yang benar atau ideal untuk masing-masing butir pertanyaan atau pernyataan adalah jawaban yang benar bagi peserta tertentu, meskipun secara edukatif dan sosial (termasuk agama) mungkin bukan merupakan jawaban yang diharapkan. Dalam merespon butir instrumen, peserta tidak diharapkan berupaya melakukan yang terbaik, tetapi diharapkan menjawab secara jujur. Akan tetapi, meskipun ada perbedaan antar satu peserta dengan yang lain, tidak ada jawaban yang dianggap salah, selama sesuai dengan kenyataan yang menunjukkan

¹⁷⁸*Ibid.* p. 13

kejujurannya. Perbedaan respon hanyalah menunjukkan adanya perbedaan tingkatan dalam skala kontinum afektif.

Nilai (*value*), sebagai bagian dari afektif, merupakan konstruksi psikologis. Sebagai konstruksi psikologis, menurut Hadjar,¹⁷⁹ afektif (juga kognitif) bersifat hipotetis yang tidak dapat diobservasi atau diukur secara langsung, keberadaannya hanya bisa *diinfer* dari konsekuensinya. Oleh karena itu, supaya efektif, konstruk harus memenuhi kriteria: (1) konstruk harus memiliki definisi yang tegas dan tidak ambigu, (2) konstruk harus dapat diobservasi (*observable*) dan terukur (*muasureble*) dengan cara tertentu.

Darmuin¹⁸⁰ menjelaskan bahwa untuk mengukur tingkat keberhasilan pelaksanaan internalisasi nilai di satuan pendidikan dilakukan melalui berbagai program penilaian dengan membandingkan kondisi awal dengan pencapaian dalam waktu tertentu, yang dilakukan melalui langkah-langkah: (1) menetapkan indikator dan nilai-nilai yang ditetapkan atau disepakati; (2) menyusun berbagai instrumen penilaian; (3) melakukan pencatatan terhadap pencapaian indikator; (4) melakukan analisis dan evaluasi; (5) melakukan tindak lanjut.

Dalam Desain Induk Pengembangan Pendidikan Karakter Kemendiknas (Kemendiknas, 2010) di jelaskan bahwa penilaian terhadap pendidikan karakter dapat dilakukan

¹⁷⁹*Ibid.*

¹⁸⁰Darmuin. "Kurikulum Pendidikan Karakter di Taman Kanak-kanak Negeri Pembina Semarang". Semarang: Program Pascasarjana IAIN Walisongo, 2013, p. 120

terhadap: (1) kinerja pendidik, (2) kinerja tenaga kependidikan, dan (3) kinerja peserta didik.

3. Evaluasi Kurikulum.

Evaluasi kurikulum memegang peranan penting, baik dalam penentuan kebijakan pendidikan pada umumnya maupun pada pengambilan keputusan dalam kurikulum, sebab dengan evaluasi dapat ditentukan apakah kurikulum yang digunakan sudah sesuai dengan tujuan yang ingin dicapai oleh sekolah atau belum. Brady menyatakan bahwa “*evaluation involves judgement about both student performance and the curriculum itself.*”¹⁸¹

a. Model Evaluasi.

Ada beberapa model evaluasi yang bisa digunakan untuk mengevaluasi pelaksanaan kurikulum. Menurut Brady¹⁸² ada beberapa model evaluasi, yakni: (1) *Tyler’s model*, (2) *Stake’s Countenance model*, (3) *Stake’s responsive model*, (4) *Stake’s case study model*, (5) *Parlett & Hamilton’s Illuminative Model*, (6) *Kemmis’ Surrogate Experience Model*, (7) *Walberg’s for research on instruction*. Dari beberapa model ini, Hasan¹⁸³ mengklasifikasikannya ke dalam dua kelompok, yakni: model evaluasi kuantitatif dan model evaluasi kualitatif. Ada sejumlah model evaluasi k

¹⁸¹L. Brady. *Curriculum Development*. New York: Prectice Hall, 1990, p. 130.

¹⁸²*Ibid.* p. 173-238

¹⁸³S. Hamid Hasan. *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008, p. 187

uantitatif, yakni: model *black box Tyler*, model teoretik Taylor & Maguire, model pendekatan sistem Alkin, model *countenance Stake*, model CIPP, model ekonomi mikro; ada beberapa model evaluasi kualitatif, yakni: model studi kasus, model illuminatif, model responsif.

Berbeda dengan Hasan, Miller & Seller¹⁸⁴ mengelompokkan model evaluasi ke dalam tiga model, yakni: *transmission, transaction* atau *transformation*. Model evaluasi yang akan dilaksanakan oleh seseorang tergantung pada jenis orientasi pendidikan yang dianutnya: transmisi, transaksi atau transformasi. Orientasi kurikulum bersifat transmisi, maka evaluasi diarahkan untuk “*involves a comparison of actual performance with an established standard*.”¹⁸⁵ Model *discrepancy evaluation models* merupakan contoh dalam jenis orientasi ini. Orientasi kurikulum bersifat transaksi, evaluasi diarahkan pada penglihatan pada “*the consistency between what is intended and what is actually occurs in the classroom*.”¹⁸⁶ Model *Contingency-Congruence Model* yang dikembangkan oleh Stake dan Model CIPP yang dikembangkan Stufflebeam merupakan contoh dari evaluasi dalam orientasi ini. Orientasi transformasi, yang cara evaluasinya menggunakan kerangka kerja dalam kritik seni (*art criticism*), evaluasi diarahkan pada “*the climate surrounding classroom practice as well as*

¹⁸⁴John. P Miller & Wayne Seller. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985, p. 309

¹⁸⁵*Ibid.* p. 310

¹⁸⁶*Ibid.*

*unintended outcomes.*¹⁸⁷ Model *curriculum criticism* yang dikembangkan Eisner merupakan contoh model ini.

CIPP sebagai salah satu model dalam evaluasi kurikulum menekankan kegiatan evaluasinya pada empat aspek, yakni konteks (*context*), input (*input*), proses (*process*), dan produk (*product*). Model ini lebih sering diimplementasi dalam evaluasi kurikulum karena alasan komprehensif, mudah dan jelas. Sebagai pengembang model, Stufflebeam¹⁸⁸ menjelaskan bahwa ada delapan hal yang perlu dilakukan, yakni: (1) *process*, kegiatan yang meliputi beberapa langkah (2) *delienating* tentang beberapa hal yang akan dievaluasi (3) *obtaining* data untuk keperluan evaluasi, (4) *providing* keterangan tentang tujuan evaluasi, (5) *useful*, adanya kriteria tertentu untuk kegiatan evaluasi, (6) *information*, deskripsi data yang diperlukan, (7) *judging* tentang kriteria, nilai kerangka kerja dan informasi lain yang terkait dengan evaluasi, (8) *decision alternatives*.

b. Kriteria dalam evaluasi.

Untuk melakukan evaluasi kurikulum, ada empat pendekatan pengembangan kelompok kriteria yang bisa digunakan,¹⁸⁹ yakni yakni: *pre-ordinate*, *fidelity*, *mutually-adaptive*, *process*. Pendekatan mana yang akan digunakan untuk suatu pekerjaan evaluasi kurikulum, tergantung pada landasan

¹⁸⁷*Ibid.*

¹⁸⁸Peter F. Oliva. *Developing the Curriculum*. New York: Harper Collins Publishers, 1992, p. 489

¹⁸⁹S. Hamid Hasan. *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008, p. 73

filosofis yang digunakan, model yang digunakan, aspek kurikulum yang dievaluasi.¹⁹⁰

E. Pendekatan dan Model Pengembangan Kurikulum

Banyak model yang digunakan dalam pengembangan kurikulum. Pemilihan suatu model pengembangan kurikulum bukan saja didasarkan pada kelebihan dan kemungkinan pencapaian hasil yang optimal, tetapi juga perlu disesuaikan dengan sistem pendidikan dan sistem pengelolaan pendidikan yang dianut. Model pengembangan kurikulum dalam sistem pendidikan dan sistem pengelolaan pendidikan yang sentralistik tentunya akan berbeda dengan sistem pendidikan dan sistem pengelolaan pendidikan yang desentralistik. Di bawah ini diuraikan tentang pendekatan-pendekatan dan model-model pengembangan kurikulum.

1. Pendekatan Pengembangan Kurikulum

a. The administrative (line staff) model.

Model ini merupakan model pengembangan kurikulum yang paling lama dan paling banyak digunakan. Gagasan pengembangan kurikulum datang dari para administrator pendidikan dan menggunakan prosedur administrasi. Dengan wewenang administrasinya, membentuk suatu Komisi atau Tim Pengarah pengembangan kurikulum. Anggotanya, terdiri dari pejabat di bawahnya, para ahli pendidikan, ahli kurikulum, ahli disiplin ilmu, dan para tokoh dari dunia kerja dan perusahaan.

¹⁹⁰*Ibid.* p. 100

Tugas tim ini adalah merumuskan konsep-konsep dasar, landasan-landasan, kebijaksanaan dan strategi utama dalam pengembangan kurikulum. Selanjutnya administrator membentuk Tim Kerja terdiri dari para ahli pendidikan, ahli kurikulum, ahli disiplin ilmu dari perguruan tinggi, dan guru-guru senior, yang bertugas menyusun kurikulum yang sesungguhnya yang lebih operasional menjabarkan konsep-konsep dan kebijakan dasar yang telah digariskan oleh Tim pengarah, seperti merumuskan tujuan-tujuan yang lebih operasional, memilih sekuens materi, memilih strategi pembelajaran dan evaluasi, serta menyusun pedoman-pedoman pelaksanaan kurikulum bagi guru-guru. Setelah Tim Kerja selesai melaksanakan tugasnya, hasilnya dikaji ulang oleh Tim Pengarah serta para ahli lain yang berwenang atau pejabat yang kompeten.

Setelah mendapatkan beberapa penyempurnaan dan dinilai telah cukup baik, administrator pemberi tugas menetapkan berlakunya kurikulum tersebut. Karena datangnya dari atas, maka model ini disebut juga model *Top-Down*. Dalam pelaksanaannya, diperlukan monitoring, pengawasan dan bimbingan. Setelah berjalan beberapa saat perlu dilakukan evaluasi.

b. The grass root model;

Model pengembangan ini merupakan lawan dari model pertama. Inisiatif dan upaya pengembangan kurikulum, bukan datang dari atas tetapi dari bawah, yaitu guru-guru atau sekolah.

Model pengembangan kurikulum yang pertama, digunakan dalam sistem pengelolaan pendidikan/kurikulum yang bersifat sentralisasi, sedangkan model *grass roots* akan berkembang dalam sistem pendidikan yang bersifat desentralisasi. Dalam model pengembangan yang bersifat *grass roots* seorang guru, sekelompok guru atau keseluruhan guru di suatu sekolah mengadakan upaya pengembangan kurikulum. Pengembangan atau penyempurnaan ini dapat berkenaan dengan suatu komponen kurikulum, satu atau beberapa bidang studi ataupun seluruh bidang studi dan seluruh komponen kurikulum. Apabila kondisinya telah memungkinkan, baik dilihat dari kemampuan guru-guru, fasilitas biaya maupun bahan-bahan kepustakaan, pengembangan kurikulum model *grass roots*, akan lebih baik. Hal itu didasarkan atas pertimbangan bahwa guru adalah perencana, pelaksana, dan juga penyempurna dari pengajaran di kelasnya. Dialah yang paling tahu kebutuhan kelasnya, oleh karena itu dialah yang paling kompeten menyusun kurikulum bagi kelasnya.

Pengembangan kurikulum yang bersifat *grass roots*, mungkin hanya berlaku untuk bidang studi tertentu atau sekolah tertentu, tetapi mungkin pula dapat digunakan untuk seluruh bidang studi pada sekolah atau daerah lain. Pengembangan kurikulum yang bersifat desentralistik dengan model *grass roots*nya, memungkinkan terjadinya kompetisi dalam meningkatkan mutu dan sistem pendidikan, yang pada gilirannya akan melahirkan manusia-manusia yang lebih mandiri dan kreatif.

2. Model Pengembangan Kurikulum.

Ada beberapa model pengembangan kurikulum yang bisa diterapkan oleh seorang pengembang kurikulum sesuai dengan konteksnya, di antaranya yaitu:

a. Beauchamp's system

Beauchamp mengemukakan lima langkah di dalam pengembangan suatu kurikulum, yaitu :

- 1) Menetapkan arena atau lingkup wilayah yang akan dicakup kurikulum, apakah suatu sekolah, kecamatan, kabupaten propinsi atau bahkan seluruh negara. Penetapan wilayah ditentukan oleh pihak yang memiliki wewenang pengambil kebijaksanaan dalam pengembangan kurikulum, serta oleh tujuan pengembangan kurikulum.
- 2) Menetapkan personalia yang akan turut serta terlibat dalam pengembangan kurikulum. Ada empat kategori orang yang dapat dilibatkan yaitu : (a) para ahli pendidikan/kurikulum yang ada pada pusat pengembangan kurikulum/pendidikan dan para ahli bidang ilmu dari luar; (b) para ahli pendidikan dari perguruan tinggi atau sekolah dan guru-guru terpilih; (c) para profesional dalam sistem pendidikan; dan (d) profesional lain dan tokoh masyarakat.
- 3) Organisasi dan prosedur pengembangan yaitu berkenaan dengan prosedur yang harus ditempuh dalam merumuskan tujuan umum dan tujuan yang lebih khusus, memilih isi dan pengalaman belajar, serta kegiatan evaluasi dan dalam menentukan desain kurikulum. Beauchamp membagi

keseluruhan kegiatan ini dalam lima langkah, yaitu : (a) membentuk tim pengembang kurikulum; (b) mengadakan evaluasi atau penelitian terhadap kurikulum yang berlaku; (c) studi peninjauan kemungkinan penyusunan kurikulum baru; (d) merumuskan kriteria-kriteria bagi penentuan kurikulum baru; dan (e) penyusunan dan penulisan kurikulum baru.

- 4) Implementasi kurikulum merupakan langkah mengimplementasikan atau melaksanakan kurikulum yang sesungguhnya bukanlah hal sederhana, sebab membutuhkan kesiapan menyeluruh, baik guru, peserta didik, fasilitas, bahan maupun biaya, disamping kesiapan manajerial dan pimpinan sekolah atau administrator setempat.
- 5) Evaluasi kurikulum, pada langkah ini minimal mencakup empat hal yaitu: (a) evaluasi tentang pelaksanaan kurikulum oleh guru; (b) evaluasi desain; (c) evaluasi hasil belajar peserta didik; dan evaluasi dari keseluruhan sistem kurikulum. Data yang diperoleh digunakan untuk kepentingan perbaikan dan penyempurnaan kurikulum.

b. The Demonstration Model

Model ini pada dasarnya bersifat grass root diprakarsai oleh guru atau sekelompok guru bekerja sama dengan ahli yang bermaksud mengadakan perbaikan kurikulum, suatu komponen atau seluruh komponen. Model ini umumnya berskala kecil hanya mencakup satu sekolah atau beberapa sekolah. Karena sifatnya yang ingin merubah, pengembangan kurikulum

seringkali mendapat tantangan dari pihak tertentu. Terdapat dua variasi model demonstrasi, yaitu ; (1) berbentuk proyek dan (2) berbentuk informal, terutama diprakarsai oleh sekelompok guru yang merasa kurang puas dengan kurikulum yang ada.

Beberapa keunggulan dari pengembangan kurikulum model demonstrasi ini, yaitu : (1) memungkinkan untuk menghasilkan suatu kurikulum atas aspek tertentu dari kurikulum yang lebih praktis, karena kurikulum disusun dan dilaksanakan berdasarkan situasi nyata; (2) jika dilakukan dalam skala kecil, resistensi dari administrator kemungkinan relatif kecil, dibandingkan dengan perubahan yang berskala besar dan menyeluruh; (3) dapat menembus hambatan yang sering dialami yaitu dokumen kurikulumnya bagus, tetapi pelaksanaannya tidak ada; (4) menempatkan guru sebagai pengambil inisiatif yang dapat menjadi pendorong bagi para administrator untuk mengembangkan program baru. Sedangkan kelemahan model ini adalah bagi guru-guru yang tidak turut berpartisipasi mereka akan enggan-enggan. Dalam keadaan terburuk mungkin akan terjadi apatisisme.

c. Taba's Inverted Model

Ada lima langkah pengembangan kurikulum model Taba, yaitu:

a. Menghasilkan unit-unit percobaan (pilot unit) melalui langkah-langkah: (1) mendiagnosis kebutuhan; (2) merumuskan tujuan-tujuan khusus; (3) memilih isi; (4) mengorganisasi isi; (4) memilih pengalaman belajar; (5) mengorganisasi

pengalaman belajar; (5) mengevaluasi; dan (6) melihat sekuens dan keseimbangan.

b. Menguji coba unit eksperimen untuk memperoleh data dalam rangka menemukan validitas dan kelayakan penggunaannya.

c. Mengadakan revisi dan konsolidasi unit-unit eksperimen berdasarkan data yang diperoleh dalam uji coba.

d. Mengembangkan seluruh kerangka kurikulum

e. Implementasi dan diseminasi kurikulum yang telah teruji. Pada tahap terakhir ini perlu dipersiapkan guru-guru melalui penataran-penataran, loka karya dan sebagainya serta mempersiapkan fasilitas dan alat sesuai tuntutan kurikulum.

d. Roger's Interpersonal Relations Model

Ada empat langkah pengembangan kurikulum model Rogers, yaitu:

a. Pemilihan target dari sistem pendidikan; di dalam penentuan target ini satu-satunya kriteria yang menjadi pegangan adalah adanya kesediaan dari pejabat pendidikan/administrator untuk turut serta dalam kegiatan kelompok secara intensif. Selama satu minggu pejabat pendidikan/administrator melakukan kegiatan kelompok dalam suasana relaks, tidak formal. Rogers berpendapat bahwa melalui kegiatan ini 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 self-protective.

(5) He is more person-oriented and democratic.

(6) He openly confronts personal emotional frictions between himself and colleagues.

(7) He is more able to accept both positive and negative feedback and use it constructively.

b. Partisipasi guru dalam pengalaman kelompok yang intensif. Keikutsertaan guru dalam kegiatan sebaiknya secara sukarela. Lama kegiatan satu minggu atau kurang. Menurut Rogers bahwa efek yang diterima sejalan dengan para administrator seperti telah dikemukakan di atas, dengan beberapa tambahan, yakni:

(1) He is more able to listen to the student.

(2) He accepts innovative, troublesome ideas from students, rather than insisting on conformity.

(3) He pays as much attention to his relationship with the student as he does to course content.

(4) He works out problems with students rather than responding in a disciplinary and punitive manner.

(5) He develops an equalitarian and democratic classroom climate

c. Pengembangan pengalaman kelompok yang intensif untuk satu kelas atau unit pelajaran. Selama lima hari penuh peserta didik ikut serta dalam kegiatan kelompok, dengan fasilitator guru atau administrator atau fasilitator dari luar. Menurut Rogers bahwa dari kegiatan ini peserta didik akan mendapatkan :

(1) He feels freer to express both positive and negative 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) *He 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*

d. Partisipasi orang tua dalam kegiatan kelompok. Kegiatan ini dapat dikoordinasi oleh Komite Sekolah masing-masing sekolah. Lama kegiatan kelompok tiga jam tiap sore hari selama seminggu atau 24 jam secara terus menerus. Kegiatan ini bertujuan memperkaya orang-orang dalam hubungannya dengan sesama orang tua, dengan anak, dan dengan guru. Kegiatan ini merupakan kulminasi dari kegiatan kelompok di atas. Metode pendidikan yang dikembangkan Rogers adalah sensitivity training, encounter group, dan Training Group (T Group).

e. The Systematic Action Research Model

Ada dua langkah utama dalam model penelitian tindakan secara sistematis ini, yaitu :

- 1) Mengadakan kajian secara seksama tentang masalah-masalah kurikulum, berupa pengumpulan data yang bersifat menyeluruh, dan mengidentifikasi faktor-faktor kekuatan dan kondisi yang mempengaruhi masalah tersebut. Dari hasil kajian tersebut dapat disusun rencana yang menyeluruh

tentang cara-cara mengatasi masalah tersebut, serta tindakan pertama yang harus diambil.

- 2) Implementasi dari keputusan yang diambil dalam tindakan pertama. Tindakan ini segera diikuti oleh kegiatan pengumpulan data dan fakta-fakta. Kegiatan pengumpulan data ini mempunyai beberapa fungsi : (a) menyiapkan data bagi evaluasi tindakan; (b) sebagai bahan pemahaman tentang masalah yang dihadapi; (c) sebagai bahan untuk menilai kembali dan mengadakan modifikasi; (d) sebagai bahan untuk menentukan tindakan lebih lanjut.

f. Emerging Technical Model

Model ini dipengaruhi oleh perkembangan dalam bidang teknologi dan efektivitas dan efisiensi dalam dunia bisnis, sehingga muncul model-model seperti :

- 1) *The Behavioral Analysis Model*, yang menekankan penguasaan perilaku atau kemampuan. Suatu perilaku yang kompleks diuraikan menjadi perilaku-perilaku sederhana yang tersusun secara hierarkis. Peserta didik mempelajari perilaku-perilaku tersebut secara berangsur-angsur menuju yang lebih kompleks.

- 2) *The System Analysis Model*, berasal dari gerakan efisiensi bisnis. Langkah – langkah yang ditempuh dalam model ini adalah : (1) menentukan spesifikasi perangkat hasil belajar yang harus dikuasai peserta didik; (2) menyusun instrumen untuk menilai ketercapaian hasil-hasil belajar tersebut; (3) mengidentifikasi tahap-tahap ketercapaian hasil serta perkiraan

biaya yang diperlukan; dan (4) membandingkan biaya dan keuntungan dari beberapa program pendidikan

3). *The Computer-Based Model*, yaitu suatu model pengembangan kurikulum dengan memanfaatkan komputer. Pengembangan dimulai dengan mengidentifikasi seluruh unit-unit kurikulum, tiap unit kurikulum telah memiliki rumusan tentang hasil-hasil yang diharapkan. Kepada para peserta didik dan guru-guru diminta untuk melengkapi pertanyaan tentang unit-unit kurikulum tersebut. Setelah diadakan pengolahan disesuaikan dengan kemampuan dan hasil-hasil belajar yang dicapai peserta didik, selanjutnya disimpan dalam komputer.

BAB V

PEMBELAJARAN SEBAGAI IMPLEMENTASI KURIKULUM

Kurikulum memiliki dua dimensi, yakni kurikulum tertulis (*written curriculum*) yang digunakan sebagai pedoman bagi subyek pendidikan dalam melaksanakan kurikulum; dan kurikulum sebagai implementasi (*actual curriculum*) yang merupakan implementasi dari hal-hal yang telah tertulis oleh guru dan siswa dalam suatu proses belajar-mengajar, yang berupa pembelajaran. Pembelajaran pada hakekatnya merupakan implementasi dari kurikulum tertulis. Dua dimensi ini ibarat dua sisi mata uang, sisi satu merupakan bagian tak terpisahkan dari sisi yang lain. Tiadanya sisi satu menyebabkan ketidaksempurnaan nilai mata uang tersebut secara keseluruhan.

F. Mengajar dan Pembelajaran

Mengajar dan pembelajaran merupakan dua istilah yang sudah sering digunakan dalam dunia pendidikan, dan keduanya sering dipersamakan dan tidak jarang juga dibedakan. Kedua kelompok ini tidak sepenuhnya salah, akan tetapi juga tidak selalu benar. Sebab keduanya memang ada persamaan-persamaan, akan tetapi juga mengandung perbedaan-perbedaan. Persamaannya, keduanya sama-sama merupakan suatu proses yang dilakukan bersama antara guru dan murid dalam suatu satuan waktu tertentu, di tempat tertentu untuk mencapai tujuan tertentu. Perbedaannya, masing-masing memiliki karakteristik

tersendiri. Apa karakteristik dari masing-masing, akan dibahas pada bagian berikut.

1. Konsep Mengajar

Mengajar berasal dari bahasa Inggris “*teach*” (verb, kata kerja) yang artinya: “*give to somebody knowledge, skill, etc*”¹⁹¹ (memberikan pengetahuan, ketrampilan dan lain-lain kepada seseorang).

Mengajar sebagai proses transfer atau menanamkan atau menyampaikan pengetahuan, ia memiliki beberapa karakteristik, yakni: (a) mengajar merupakan proses yang berorientasi pada guru, (b) di dalam pengajaran, siswa lebih merupakan obyek, (c) di dalam pengajaran, ia terjadi pada tempat dan waktu tertentu, (d) tujuan utama pengajaran adalah penguasaan pengetahuan oleh siswa.¹⁹²

a. Mengajar merupakan proses yang berorientasi pada guru.

Mengajar dalam pandangan ini, guru merupakan komponen yang paling sentral, ia sebagai komponen penentu dalam proses belajar mengajar, ia sebagai pihak yang aktif dalam proses tersebut. Guru merupakan segalanya, mulai dari perencanaannya, pelaksanaannya, sampai pada evaluasinya bahkan tindak lanjutnya. Peran guru juga bisa dilihat pada

¹⁹¹AS Hornby. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, New York: Oxford University Press, 1974, p. 886

¹⁹²Wina Sanjaya. *Kurikulum dan Pembelajaran: Teori dan Praaktek Pengembangan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*, Jakarta: Kencana, 2010, p. 208-210.

tahap-tahap tersebut. Sebagai perencana pengajaran, gurulah yang membuat perencanaan sebelum melakukan pengajaran, seperti menyiapkan materi pelajaran, menyiapkan media, bagaimana cara pengajaran dilakukan, dan lain-lain yang diperlukan dalam proses pengajarannya. Sebagai pelaksana pengajaran, guru juga yang mendominasi dalam proses pengajaran tersebut. Guru laksana “dalang dalam pewayangan”. Dalam proses pengajarannya, guru lebih banyak melakukan ceramah kepada siswa-siswanya untuk menyampaikan materi pelajarannya. Demikian juga dalam hal melakukan tindak lanjut (*follow up*), bila guru melakukannya, ia juga sebagai pihak yang dominan.

Di sisi lain, siswa merupakan komponen pelengkap (*subordinate*) dalam proses belajar mengajar, siswa sebagai pihak yang pasif, yang hanya menerima sesuatu dari pihak guru. Siswa datang di kelas, mendengarkan ceramah guru, mencatat materi pelajaran yang disampaikan guru, kurang ada ruang untuk bertanya, ia harus menguasai terhadap materi-materi yang telah disampaikan oleh guru. Keberhasilan siswa sangat tergantung pada aktivitas guru. Proses pengajaran bisa berlangsung ataukah tidak juga tergantung pada keberadaan guru. Tiada guru, tiada pengajaran; ada guru, ada pengajaran.

b. Dalam pengajaran, siswa lebih merupakan obyek.

Dalam pengajaran, siswa lebih merupakan obyek, ia merupakan pihak yang pasif, komponen yang hanya menerima (*receptive*) materi pelajaran yang disiapkan dan disampaikan

oleh guru. Karena guru yang merencanakan, mempersiapkan dan menyampaikan materi pelajaran dalam perspektifnya sendiri di satu sisi, dan siswa yang hanya sebagai konsumen di sisi yang lain, maka tidak jarang materi yang telah dikemas oleh guru tersebut tidak sesuai dengan kebutuhan dan minat siswa. Bahkan siswa juga harus mengikuti gaya belajar yang diterapkan oleh guru, yang belum tentu sesuai dengan gaya belajar masing-masing siswa. Namun demikian, siswa harus selalu mengikuti situasi ini.

c. Pengajaran terjadi pada tempat dan waktu tertentu.

Mengajar/pengajaran biasanya dilakukan dalam tempat dan waktu tertentu. Tempat yang biasa digunakan sebagai tempat pembelajaran adalah di ruang kelas terutama pada lembaga-lembaga pendidikan formal. Pengajaran yang dilakukan pada tempat yang seperti ini, terkadang bersifat sangat formalistik, kaku, kurang fleksibel. Murid duduk berjajar secara bersap di kursi belakang, sedangkan guru berdiri di depan kelas. Sejalan dengan pemahaman ini, dalam realitas seringkali ditemukan bahwa pengajaran bisa terjadi manakala ada ruang kelas, sebaliknya bila tak ada ruang kelas, maka pengajaran tidak dilakukan. Demikian juga dalam hal waktu, waktu pengajaran ditentukan secara formal dan seringkali kaku. Kehadiran siswa di kelas sesuai dengan waktu yang ditentukan merupakan bukti keikutsertaannya dalam proses pengajaran. Ketidakhadiran siswa di kelas dianggap ketertinggalan mereka

pada materi pelajaran, karena guru dianggap sebagai satu-satunya sumber materi pelajaran.

d. Tujuan utama pengajaran adalah penguasaan pengetahuan oleh siswa.

Pengajaran merupakan kegiatan yang berintikan transfer pengetahuan dari guru kepada siswa. Siswa harus menguasai materi pelajaran yang telah disampaikan tersebut. Materi pelajaran berupa konsep-konsep, teori-teori, pengalaman-pengalaman masa lampau yang disusun secara sistematis dalam buku-buku pelajaran. Keberhasilan kegiatan pengajaran dilihat dari tingkat penguasaan siswa terhadap materi pelajaran yang telah disampaikan tersebut.

Dilihat dari teori pendidikan yang oleh Lapp et al (1975) dikelompokkan menjadi empat ---yakni teori pendidikan klasik (*classical*), teori teknologi pendidikan (*technological*), teori pendidikan pribadi (*personalized*), teori pendidikan interaksional (*interactional*)¹⁹³---, maka konsep pengajaran berlandaskan pada teori pendidikan klasik yang berupaya untuk “*conserve old ideas and transmit them from one generation to the next*”, berupaya untuk melestarikan ide-ide lama dan berupaya melakukan transfer ide-ide tersebut dari satu generasi ke generasi berikutnya.

¹⁹³Diane Lapp, Hilary Bender, Stephan Ellenwood, Martha John. *Teaching and Learning: Philosophical, Psychological, Curricular Applications*. New York: Macmillan Publishing Co Inc, 1975, p. 2

Dilihat dari filsafat yang melandasinya, teori pendidikan klasik berlandaskan pada pada filsafat perenialisme dan esensialisme. Perenialisme berpandangan bahwa kebenaran merupakan sesuatu yang konstan, abadi, perenial. Maka pendidikan harus memastikan siswa memperoleh pengetahuan yang prinsip-prinsip atau gagasan-gagasan besar yang tidak berubah. Sedangkan esensialisme memandang bahwa pendidikan supaya memberikan bekal kepada anak tentang sesuatu (pengetahuan, ketrampilan) yang esensial, yang penting saja; tujuan pendidikan adalah mewariskan budaya melalui pengetahuan inti yang telah terakumulasi dan bertahan dalam kurun waktu yang lama, dan merupakan suatu kehidupan yang telah teruji oleh waktu yang lama dan dikenal oleh semua orang.

Dilihat dari teori belajar yang melandasinya, pengajaran didasarkan pada teori belajar behavioristik yang berpandangan bahwa proses belajar sangat dipengaruhi oleh faktor eksternal. Seseorang akan melakukan perbuatan belajar dikarenakan ada faktor dari luar yang mendorongnya. Behavioristik tidak melihat faktor internal yang mendorong kegiatan belajar individu. Bila tidak ada stimulus dari luar, maka seorang individu tidak akan melakukan kegiatan belajar.

2. Konsep Pembelajaran.

Pembelajaran merupakan terjemahan dari kata *instruction*. Dalam bahasa Inggris *instruction*, berasal dari kata

kerja (*verb*), yang artinya “*give orders or directions to*”¹⁹⁴ (mengarahkan atau membimbing kepada seseorang).

Pengajaran yang hanya merupakan kegiatan penyampaian materi pelajaran kepada siswa, di mana guru aktif di satu sisi, dan siswa pasif di sisi yang lain; hubungan antara guru dan murid lebih bersifat instruktif dari guru ke siswa, dianggap kurang sesuai dengan kondisi psikologis siswa. Karena anak pada hakekatnya merupakan organisme yang penuh dengan potensi yang siap dikembangkan, mereka merupakan pribadi aktif yang akan mengalami kebosanan bila diposisikan sebagai obyek pendidikan.

Wina Sanjaya menjelaskan ada empat alasan mengapa konsep pengajaran sudah tidak sesuai dengan keadaan sekarang¹⁹⁵, yakni: *pertama*, siswa bukanlah orang dewasa dalam bentuk mini, akan tetapi mereka merupakan organisme yang sedang berkembang. Agar bisa menunaikan tugas perkembangannya, mereka membutuhkan orang dewasa yang bisa mengarahkan dan membimbingnya agar bisa tumbuh dan berkembang secara optimal. *Kedua*, ledakan ilmu pengetahuan dan teknologi menyebabkan adanya kesulitan seseorang untuk menguasai semua cabang ilmu pengetahuan secara baik. Belajar bukan hanya sekadar menghafal informasi, menghafal rumus-rumus, akan tetapi bagaimana menggunakannya untuk

¹⁹⁴AS Hornby. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, New York: Oxford University Press, 1974, p. 443

¹⁹⁵Wina Sanjaya. *Kurikulum dan Pembelajaran: Teori dan Praaktek Pengembangan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*, Jakarta: Kencana, 2010, p. 210-212

mengasah kemampuan kemampuan berpikir. *Ketiga*, perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi telah memungkinkan setiap orang bisa mengaksesnya di mana pun dan kapan pun, sehingga siswa bisa belajar dengan berbagai sumber belajar yang beragam. Guru hanyalah merupakan salah satu sumber belajar. *Keempat*, penemuan-penemuan baru khususnya dalam bidang psikologi menyebabkan munculnya pemahaman-pemahaman baru tentang perilaku manusia. Pandangan-pandangan yang menganggap bahwa manusia merupakan organisme yang pasif dan perilakunya dapat ditentukan oleh lingkungan sebagaimana digagas oleh teori behavioristik sudah kurang relevan lagi; diperlukan suatu pemahaman lain bahwa manusia merupakan organisme yang memiliki potensi yang bisa berkembang sebagaimana pandangan teori kognitivisme. Oleh karena itu, pendidikan bukan hanya transfer pengetahuan, pendidikan bukan hanya memberikan rangsangan, akan tetapi pendidikan harus mampu mengembangkan potensi manusia yang telah dimilikinya sejak lahir. Siswa tidak lagi hanya sebagai obyek, akan tetapi ia sebagai subyek belajar yang harus mengalami sendiri, mencari sendiri, mengkonstruksi sendiri pengetahuan. Pengetahuan tidak diberikan, akan tetapi dibangun sendiri oleh siswa.

Mendasarkan pada keempat hal tersebut, menuntut adanya perubahan makna pengajaran/mengajar. Ia tidak hanya terbatas pada proses penyampaian materi pelajaran dari seorang guru kepada siswa, atau memberikan stimulus sebanyak-banyaknya kepada siswa, akan tetapi ia dipandang sebagai

proses menciptakan lingkungan (*millieu*), kondisi agar siswa belajar sesuai dengan minat, potensi dan kemampuannya masing-masing. Penciptaan lingkungan itu bisa berupa menciptakan situasi yang kondusif, kondisi yang baik, iklim yang kondusif, suasana yang menyenangkan, seperti penataan lingkungan, penyediaan alat dan sumber belajar, penyediaan perpustakaan yang lengkap, suasana yang nyaman, dan hal-hal lain sehingga memungkinkan siswa betah dan senang untuk belajar. Dengan cara ini, siswa akan berkembang potensi dan kemampuannya sesuai dengan bakat, minat, potensi yang dimilikinya secara optimal.

Konsep pembelajaran didasarkan pada filsafat progresivisme dan rekonstruksinisme yang berpandangan bahwa pendidikan harus mampu menumbuhkan kesadaran individu berkaitan dengan masalah-masalah masyarakat baik sosial, ekonomi, politik yang dihadapi oleh umat manusia. Maka sekolah merupakan agen perubahan masyarakat.

Konsep pembelajaran didasarkan pada teori pendidikan pribadi dan interaksional. Teori belajar yang melandasinya adalah teori belajar kognitivistik dan konstruktivistik yang berpandangan bahwa pada dasarnya pada diri individu memiliki kesadaran untuk melakukan perbuatan belajar, karena secara internal setiap individu memiliki dorongan internal untuk melakukan hal itu. dan pengetahuan dibangun sendiri oleh individu dengan cara mengalami sendiri, mengkonstruksi sendiri, dan menemukan sendiri.

Wina Sanjaya memberikan elaborasi bahwa konsep pembelajaran memiliki karakteristik: (1) pembelajaran berpusat pada siswa (*student centered*), (2) dalam pembelajaran, siswa sebagai subyek belajar, (3) proses pembelajaran berlangsung di mana saja, (4) pembelajaran berorientasi pada pencapaian tujuan.¹⁹⁶

a. Pembelajaran berpusat pada siswa (*student centered*).

Konsep pembelajaran menempatkan siswa sebagai titik sentral dalam semua proses, guru tidak bisa mengaturnya sesuai dengan kehendaknya sendiri. Siswa akan belajar tentang apa, mengapa harus belajar sesuatu hal, bagaimana cara mempelajarinya, ini sangat tergantung pada siswa. Kalaulah guru ikut terlibat dalam proses-proses ini, guru tidak bisa menentukan sendiri tanpa harus melibatkan siswa sebagai subyek belajar. Keterlibatan guru di sini berperan sebagai pihak yang mampu mengarahkan, membimbing, memfasilitasi, memotivasi, membantu dan lain-lain sehingga siswa mampu melakukan kegiatan belajar secara maksimal.

Semua tahap-tahap dalam proses belajar, mulai dari perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, sampai pada tindak lanjut (*follow up*), harus berbasis pada siswa, baik yang menyangkut tentang bakat, minat, kemampuan maupun lainnya.

¹⁹⁶Wina Sanjaya. *Kurikulum dan Pembelajaran: Teori dan Praaktek Pengembangan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*, Jakarta: Kencana, 2010, p. 214-215

Pembelajaran bertujuan utama untuk membelajarkan siswa, artinya bagaimana seorang guru mampu menumbuhkan kemauan untuk belajar pada diri siswa. Oleh karenanya, tolok ukur keberhasilan dalam pembelajaran bukanlah pada seberapa banyak materi pelajaran yang dikuasai oleh siswa, akan tetapi lebih pada seberapa kuat kemauan yang telah tertanam pada diri siswa. Dalam hal ini, guru bisa saja sebagai sumber belajar, akan tetapi bukanlah satu-satunya sumber belajar. Siswa bisa mengakses sumber belajar yang sangat beragam untuk kemajuan proses belajarnya.

b. Dalam pembelajaran, siswa sebagai subyek belajar.

Berbeda dengan konsep pengajaran yang menempatkan siswa sebagai obyek, dalam pembelajaran menempatkan siswa sebagai subyek. Siswa adalah pihak pelaku perbuatan, dia adalah pihak yang akan melakukan kegiatan belajar. Apa yang akan siswa pelajari, bagaimana cara belajar, kapan belajar akan dilakukan, kapan belajar akan berakhir, siswalah yang akan menentukannya. Dengan demikian, siswa akan melakukan kegiatan belajarnya sesuai dengan kondisi psikologisnya, guru merupakan pihak luar yang lebih berperan sebagai motivator, fasilitator, inspirator.

c. Proses pembelajaran berlangsung di mana saja.

Karena pembelajaran dilakukan dengan basis pada siswa, maka belajar bisa dilakukan kapan dan di mana saja sesuai dengan masing-masing. Belajar bisa dilakukan oleh siswa, dari

siswa, dan untuk siswa sesuai dengan minat, bakat masing-masing di bawah bimbingan guru. Belajar bisa dilakukan di sekolah (di ruang kelas, luar kelas), di luar sekolah. Bagaimana cara belajarnya juga tergantung pada karakteristik masing-masing siswa. Kapan belajar akan dilakukan juga tergantung pada masing-masing, karena mungkin setiap siswa memiliki kecenderungan masing-masing yang tidak bisa dipaksakan kepada orang lain, kapan waktu yang efektif untuk belajar bisa berbeda antara masing-masing siswa. Dalam konteks ini, guru cukup membimbing dan mengarahkan supaya anak bisa belajar secara maksimal.

d. Pembelajaran berorientasi pada pencapaian tujuan.

Dalam pembelajaran harus ada tujuan yang akan dicapai. Tujuan ini bukan hanya berupa penguasaan materi pelajaran (*subject matter*) yang sebanyak-banyaknya pada diri siswa, akan tetapi yang terpenting adalah munculnya kemauan untuk belajar pada diri siswa. Kalaulah tujuan itu terimplist berupa penguasaan materi yang berupa aksioma-aksioma, dalil-dalil, teori-teori, konsep-konsep, dan seperangkat pengetahuan lainnya, akan tetapi penguasaan ini hanya tujuan antara (*intermedier goal*) dalam mencapai tujuan berikutnya. Hal ini akan lebih mudah terwujud, bila kesadaran untuk belajar secara mandiri telah muncul pada diri masing-masing siswa. Oleh karena itu, strategi pembelajaran yang diterapkan oleh guru menjadi penting untuk mendukung suasana ini.

3. Pengajaran dan pembelajaran bertentangan?

Pengajaran dan pembelajaran nampaknya merupakan dua konsep yang berbeda secara diametral. Yang pertama cenderung konservatif, sedangkan yang kedua cenderung progresif. Konsep mana yang harus menjadi dasar pijakan bagi seorang guru dalam menjalankan misi pendidikan? Guru sebagai orang yang berkecimpung dalam dunia pendidikan dengan tugas utama mendampingi siswa untuk melakukan kegiatan belajar, sebenarnya ia melakukan dua kegiatan tersebut, yaitu kegiatan pengajaran dan pembelajaran. Dua hal ini sulit dipisahkan bagi guru dalam mengemban misinya. Dua konsep ini bila dilacak dari akarnya, sebenarnya bisa dilihat pada sebuah garis kontinum. Artinya, hampir sulit ditemukan seorang guru yang dalam menjalankan tugas mendidiknya hanya bersifat *transfer of knowledge* saja, yang memposisikan dirinya sebagai sentral (subyek) dan menjadikan siswa sebagai pihak yang pasif (obyek), tanpa ada kegiatan yang memberikan ruang bagi siswa untuk aktif melakukan kegiatan belajar (subyek, *student centered*). Dalam suatu proses pendidikan, dua kegiatan tersebut (pengajaran dan pembelajaran) hampir selalu dipraktekkan, walau dengan proporsi yang berbeda. Proses pendidikan tertentu mungkin didominasi kegiatan pengajaran, yang lain mungkin didominasi kegiatan pembelajaran, atau sebaliknya, atau keduanya dipraktekkan secara seimbang. Bahkan selain kegiatan pengajaran dan pembelajaran, guru juga melaksanakan kegiatan-kegiatan lain, seperti: keteladanan (*modelling*) dan

pembiasaan terhadap domain afektif, serta pelatihan-pelatihan terhadap domain psikomotorik.

Dalam hal hubungan antara pengajaran dan pembelajaran, Wina Sanjaya memberikan ilustrasi sebagai berikut:

Dalam konteks pembelajaran, sama sekali tidak berarti memperbesar peranan siswa di satu pihak dan memperkecil peranan guru di pihak lain. Dalam istilah pembelajaran, guru harus tetap berperan secara optimal, demikian juga halnya siswa. Perbedaan dominasi dan aktivitas tersebut hanya menunjukkan pada perbedaan tugas-tugas atau perlakuan guru dan siswa terhadap materi dan proses pembelajaran.¹⁹⁷

Sebagai contoh misalnya guru mau menerapkan pendekatan pembelajaran inkuiri (*inquiry approach*) dengan metode debat aktif. Metode ini mengondisikan siswa untuk berpartisipasi aktif dalam pembelajaran. Hal ini bukan berarti guru kemudian pasif, akan tetapi guru tetap dituntut untuk aktif membantu siswa supaya proses pembelajaran berjalan secara lebih optimal. Demikian juga sebaliknya, ketika guru menerapkan pendekatan ekspositori (*expository approach*) dengan metode ceramah. Agar *matter* yang diceramahkan guru bisa diperoleh secara optimal, siswa juga dituntut untuk terlibat menyimak penyampaian guru.

Dalam prakteknya, dua istilah ini (pengajaran dan pembelajaran) juga digunakan secara bergantian

¹⁹⁷Wina Sanjaya. *Kurikulum dan Pembelajaran: Teori dan Praaktek Pengembangan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*, Jakarta: Kencana, 2010, p.216

(*interchangibly*). Sebagai contoh misalnya, Joyce & Weil¹⁹⁸ dalam bukunya “*models of teaching*” yang mengelompokkan model pembelajaran atas empat kelompok, yakni: (1) Model interaksi sosial (*the social family*), (2) Model pemrosesan informasi (*the information-processing family*), (3) Model pribadi (*the personal family*), (4) Model perilaku (*the behavioral systems family*), menunjukkan bahwa dua istilah ini digunakan secara bergantian.

Apa sebenarnya model mengajar itu? Model mengajar adalah model belajar, karena model mengajar sebenarnya berangkat dari realitas bagaimana siswa belajar. Model pembelajaran bisa memberi manfaat, yaitu: (1) memberikan pedoman bagi guru dan siswa bagaimana proses pencapaian tujuan pembelajaran, (2) membantu dalam pengembangan kurikulum bagi kelas dan mata pelajaran lain, (3) membantu dalam memilih media dan sumber, (4) membantu meningkatkan efektivitas pembelajaran.¹⁹⁹

Dalam hal ini Joyce & Weil memberikan ilustrasi sebagai berikut:

“models of teaching are really models of learning. As we help students acquire information, ideas, skills, values, ways of thinking, and means of expressing themselves, we are also teaching them how to learn. In fact, the most important long-term outcome of instruction may be the students’ increased capabilities to learn more easily and effectively in the future,

¹⁹⁸Bruce Joyce & Marsha Weil. *Models of Teaching*. Boston: Allyn & Bacon, 2000, pp. 13-28

¹⁹⁹Nana Syaodih Sukmadinata. *Kurikulum dan Pembelajaran Kompetensi*. Bandung: Yayasan Kesuma Karya, 2004, p. 209-210.

*both because of the knowledge and skill the have acquired and because they have mastered learning processes”.*²⁰⁰

Suatu model pembelajaran yang baik harus memiliki beberapa karakteristik, yakni: memiliki prosedur ilmiah, hasil belajar yang spesifik, kejelasan lingkungan belajar, kriteria hasil belajar, proses pembelajaran yang jelas²⁰¹.

Berkaitan dengan pendekatan, Roy Killen²⁰² mengelompokkan pendekatan pembelajaran ke dalam dua macam, yakni: pendekatan yang berpusat pada guru (*teacher-centered-approaches*) dan pendekatan yang berpusat pada siswa (*student-centered-approaches*). Pendekatan yang pertama melahirkan strategi pembelajaran langsung (*direct instruction*), pembelajaran deduktif (*deductive teaching*) atau pembelajaran ekspositori (*expository teaching*). Sedangkan pendekatan yang kedua melahirkan strategi pembelajaran diskoveri (*discovery learning*), *inductive learning* atau *inquiry learning*. Menurut Killen, tidak ada strategi yang terbaik untuk semua situasi. Oleh karena itu, untuk memilihnya ada hal-hal yang harus dipertimbangkan, yaitu: *what do I want my student to be able to do as a result of my teaching? How can I best help my students to learn?*.

²⁰⁰Bruce Joyce & Marsha Weil. *Models of Teaching*. Boston: Allyn & Bacon, 2000, p. 6

²⁰¹Nana Syaodih Sukmadinata. *Kurikulum dan Pembelajaran Kompetensi*. Bandung: Yayasan Kesuma Karya, 2004, p. 209.

²⁰²Roy Killen. *Effective Teaching Strategies: Lessons from Research and Practice*. Australia: Social Science Press, 1998, p. v-vii.

Kelebihan pendekatan pertama adalah guru bisa melakukan kontrol yang maksimal tentang apa, kapan dan bagaimana anak-anak belajar. Anak-anak usia awal, siswa dengan kemampuan lamban lebih cocok dengan strategi *direct teaching* ketika belajar materi-materi sulit dan materi-materi faktual-informatif.

Di antara ragam *discovery learning strategy* yang bisa diterapkan, yakni: diskusi, kerja kelompok, *cooperative learning*, *problem solving*, *student research*, *performance activities*, dan lain-lain.

Berikut ini akan dijelaskan secara singkat tentang empat model pembelajaran berdasar klasifikasi Joyce & Weil, yaitu:

a. Model modifikasi tingkah laku

Model ini lebih menekankan aspek perubahan pada perilaku psikologis individu yang bisa teramati (*observable*). Model ini mendasarkan pada psikologi behavioristik dengan tokoh-tokoh seperti Skinner, Thorndike, dan lain-lain yang dikelompokkan ke dalam tiga, yakni *S-R Bond*, *conditioning*, dan *reinforcement*. Asumsi dasar dari kelompok teori ini yaitu bahwa individu tidak membawa potensi apa-apa ketika lahir, perkembangannya ditentukan oleh faktor-faktor yang berasal dari lingkungannya, baik lingkungan keluarga, sekolah atau masyarakat.

Tabel 5.1: Behavioral Models dalam Pembelajaran

Model	Tokoh	Mission or Goal
<i>Mastery learning</i>	Benjamin Bloom, James Block	Untuk merancang sekuensi pembelajaran supaya siswa dapat mencapai tujuan sesuai dengan tujuan operasional
<i>Direct instruction</i>	Tom Good, Jere Brophy, Carl Gereiter, Ziggy Englemen, Wes Becker	Melatih siswa untuk menjalankan berbagai perilaku yang mengarah pada pencapaian tujuan yang lebih tinggi tingkatannya.
<i>Contingency Management</i>	B.F.Skinner	Fakta , konsep-konsep dan <i>skills</i>
<i>Self-control</i>	B.F.Skinner	Perilaku sosial/ <i>skills</i> .
<i>Relaxation Stress Reduction</i>	Rimm & Masters, Wolpe	<i>Personal goals (reduction of stress, anxiety)</i> <i>Substitution of relaxation for anxiety in a social situation</i>
<i>Assertive training</i>	Wolve, Lazarus, Salter	Ekspresi perasaan secara spontan dan langsung dalam situasi sosial
<i>Desentization</i>	Wilve	<i>Pattern of behavior, skills</i>
<i>Direct training</i>	Gagne, Smith & Smith	

Sumber: Joyce & Weil (2000: 23); Miller & Seller (1985: 193), diterjemahkan oleh penulis

b. Model pembelajaran interaksi sosial

Model ini menitikberatkan pada hubungan harmonis antara individu dengan masyarakat, didasarkan pada teori belajar Gestalt yang berpandangan bahwa obyek atau peristiwa tertentu merupakan suatu keseluruhan yang terorganisir, bukan bagian-bagian. Pembelajaran akan bermakna jika memperhatikan pandangan ini.

Tabel 5.2: Social Interaction Models dalam Pembelajaran

Model	Tokoh	Mission or Goal
<i>Group investigation</i>	Herbert Thelen, John Dewey	Pengembangan ketrampilan untuk berpartisipasi dalam proses sosial yang demokratis dengan penekanan <i>interpersonal skills and academic inquiry skills</i> .
<i>Social inquiry</i>	Byron Massialas, Benjamin Cox	<i>Social problem-solving</i> terutama melalui <i>academic inquiry</i> dan <i>logical reasoning</i> .
<i>Laboratory method</i>	National Training laboratory (NTL), Bethel, Maine	Pengembangan ketrampilan interpersonal dan grup, juga <i>personal awareness</i> dan <i>flexibility</i> .
<i>Jurisprudential</i>	Donald Oliver, James P. Shaver	Didesain terutama untuk mengajarkan kerangka acuan jurisprudensial sebagai cara untuk berpikir dan untuk mengatasi isu-isu sosial.
<i>Role playing</i>	Fannie Shaftel, George Shaftel	Didesain untuk melatih siswa menemukan nilai-nilai personal dan sosial dengan perilaku dan nilai mereka sendiri untuk dijadikan sebagai sumber penemuannya.
<i>Social Simulation</i>	Sarene Boocok, Harold Guetzkow	Didesain untuk membantu siswa mengalami berbagai realitas dan proses sosial, dan melatih untuk meresponnya, juga mendapatkan konsep dan ketrampilan memecahkan masalah.

Sumber: Joyce & Weil (2000: 15); Miller & Seller (1985: 194)
diterjemahkan oleh penulis.

c. Model pemrosesan informasi

Model ini berorientasi pada kemampuan siswa memroses informasi yang dapat memperbaiki kemampuannya. Pemrosesan informasi merujuk pada cara mengumpulkan/menerima stimuli dari lingkungan dalam mengorganisasikan

data, memecahkan masalah, menemukan konsep dan menggunakan simbol verbal dan visual.

Model ini didasarkan pada teori belajar kognitif, dipelopori oleh tokoh-tokoh seperti Piaget, dan lain-lain. Dalam teori ini, perkembangan seseorang merupakan akumulatif dari pengalamannya. Pengalaman seseorang akan beragam, dan di antara pengalaman tersebut bisa berupa pembelajaran. Dalam pembelajaran, terjadi proses penerimaan informasi yang kemudian diolah sehingga menghasilkan output dalam bentuk hasil belajar. Dalam pemrosesan informasi terjadi interaksi antara kondisi internal individu dan kondisi eksternal.

Tabel 5.3: *Information Processing Models* dalam Pembelajaran

Model	Tokoh	<i>Mission or Goal</i>
<i>Inductive thinking</i>	Hilda Taba.	Didesain terutama untuk mengembangkan proses berpikir induktif dan rasional akademik, atau membangun teori, tetapi kemampuan yang dikembangkan juga dapat berguna baik secara personal maupun untuk tujuan-tujuan sosial.
<i>Inquiry training</i>	Richard Suchman.	
<i>Concept attainment</i>	Jerome Bruner.	Didesain terutama untuk mengembangkan penalaran induktif, tetapi juga untuk pengembangan konsep dan analisis.
<i>Mnemonics (memory assists)</i>	Michael Pressley, Joel Levin, Richard Anderson.	Didesain untuk meningkatkan kapasitas mengingat.
<i>Advance Organizer</i>	David Ausubel.	Untuk meningkatkan efisiensi kapasitas pemrosesan informasi dalam menyerap dan menghubungkan “ <i>the bodies of knowledge</i> ”.
<i>Scientific inquiry</i>	Joseph J. Schwab.	Didesain terutama untuk mengajarkan cara meneliti dari suatu bidang/disiplin, tetapi juga diharapkan memiliki pengaruh pada disiplin lain (metode sosiologi bisa

<i>Synectics</i>	Bill Gordon	diajarkan untuk meningkatkan pemahaman sosial dan mengatasi masalah sosial. Didesain untuk membantu dalam memecahkan masalah dan pengembangan kreativitas, dan mendapatkan perspektif baru tentang suatu topik dari berbagai bidang.
------------------	-------------	---

Sumber: Joyce & Weil (2000: 18); Miller & Seller (1985: 192)
diterjemahkan oleh penulis

d. Model personal

Model ini berorientasi pada pengembangan diri individu yang memiliki banyak potensi, bakat, minat, kemampuan. Yang terpenting dalam pembelajaran adalah bagaimana diri individu tersebut bisa berkembang secara optimal, sehingga mereka bisa mengembangkan hubungan produktif dengan lingkungannya.

Model ini berlandaskan pada teori psikologi humanistik dengan tokoh-tokoh seperti Abraham Maslow, Rogers, Buhler, dan lain-lain. Dalam perspektif teori ini, guru harus menciptakan suasana kelas yang kondusif supaya siswa belajar secara nyaman dan bebas dalam rangka mengembangkan dirinya.

Tabel 5.4: *Personal Models* dalam Pembelajaran

Model	Tokoh	Mission or Goal
<i>Nondirective teaching</i>	Carl Rogers	Menekankan pada membangun kapasitas untuk pengembangan pribadi (Kesadaran diri, pemahaman, otonomi, konsep diri)
<i>Awareness training</i>	Fritz Perls, William Schutz	Meningkatkan kapasitas seseorang untuk eksplorasi diri dan kesadaran diri. Penekanannya lebih pada pengembangan kasadaran interpersonal dan pemahaman, juga <i>body and sensory awareness</i> .
<i>Synectic</i>	William Gordon	Pengembangan kreativitas seseorang, <i>creative problem-solving</i> .
<i>Conceptual system</i>	David Hunt	Didesain untuk meningkatkan <i>personal complexity and flexibility</i> .
<i>Classroom meeting</i>	William Glasser	Pengembangan <i>self-understanding</i> , tanggung jawab pada dirinya dan kelompok sosialnya.
<i>Social Inquiry</i>	Byron Massialas	Pengembangan kemampuan pemecahan masalah social.

Sumber: Joyce & Weil (2000: 21); Miller & Seller (1985: 193), diterjemahkan oleh penulis

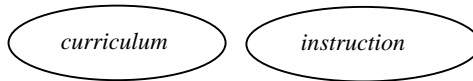
G. Pembelajaran dan Kurikulum.

Kurikulum dan pembelajaran merupakan dua hal yang tak terpisahkan, dua hal yang saling membutuhkan. Hubungan antara keduanya banyak kemungkinan yang bisa terjadi sesuai dengan konteks masing-masing. Peter F. Oliva²⁰³ dalam buku *Developing Curriculum* memberikan elaborasi sebagai berikut:

²⁰³Peter F. Oliva. *Developing the Curriculum*. New York: Harper Collins Publishers, 1992, p. 9-12

1. Model dualistik (*dualistic model*).

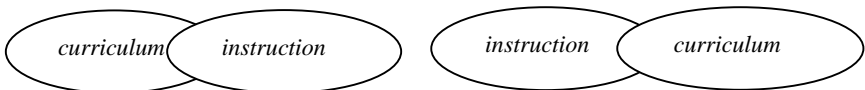
Pada model ini, kurikulum (*curriculum*) dan pembelajaran (*instruction*) merupakan entitas yang terpisah, keduanya tidak ketemu. Masing-masing merupakan sistem yang berdiri sendiri. Kurikulum yang seharusnya menjadi input dalam pembelajaran tidak terjadi, demikian juga sebaliknya, pembelajaran yang seharusnya menjadi bahan *feedback* bagi kurikulum juga tidak berjalan.



Gambar 5.1: model dualistik

2. Model berkaitan (*interlocking model*).

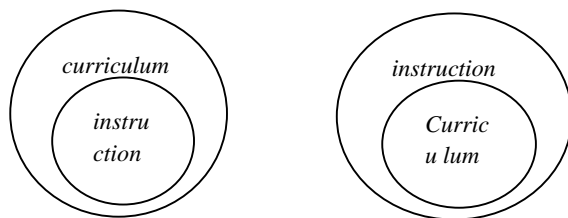
Pada model ini, kurikulum dan pembelajaran dianggap sebagai dua entitas yang memiliki hubungan. Baik pada kurikulum maupun pembelajaran, ada unsur-unsur yang berhubungan, ada bagian-bagian yang berpadu dan memiliki keterkaitan.



Gambar 5.2: model berkaitan

3. Model konsentris (*concentric model*).

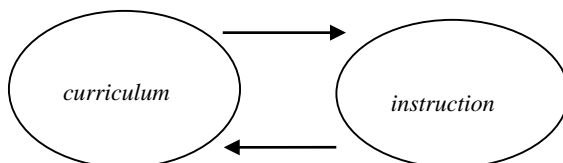
Pada model ini, kurikulum dan pembelajaran memiliki hubungan dengan kemungkinan bahwa kurikulum merupakan bagian dari pembelajaran; atau pembelajaran merupakan bagian dari kurikulum.



Gambar 5.3: model konsentris

4. Model siklus (*ciclical model*)

Pada model ini, kurikulum dan pembelajaran memiliki hubungan timbal balik, keduanya saling mempengaruhi. Apa yang ada pada kurikulum, akan menjadi pijakan dalam pembelajaran; demikian sebaliknya, yang terjadi dalam pembelajaran juga akan menjadi bahan pembicaraan dalam kurikulum.



Gambar 5.4: model siklus

BAB VI

EVALUASI KURIKULUM

Dalam kurikulum, evaluasi memegang peranan penting, sebab efektivitas sebuah kurikulum akan bisa diketahui apabila dilaksanakan evaluasi. Tanpa ada evaluasi, sebuah kurikulum tidak akan bisa diketahui apakah ia efektif ataukah tidak dalam rangka mencapai tujuan pendidikan. Sebagai contoh sempit, seorang guru telah membuat sebuah RPP (Rencana Pelaksanaan Pembelajaran) sebelum melaksanakan pembelajaran. Kemudian ia melaksanakannya dalam suatu pembelajaran. Setelah selesai pembelajaran, ia tidak melakukan evaluasi pembelajaran, maka ia tidak akan mengetahui efektivitas RPP yang telah disusun untuk mencapai tujuan pembelajarannya. Akan tetapi bila ia menyelenggarakan evaluasi setelah pembelajaran, ia akan mengetahui tingkat efektivitas RPP nya, sehingga ia akan melakukan *feedback*, baik terhadap RPP nya maupun terhadap pembelajarannya.

Dalam konteks yang lebih luas Sukmadinata menyatakan bahwa evaluasi kurikulum memegang peranan penting, baik dalam penentuan kebijakan pendidikan pada umumnya maupun pada pengambilan keputusan dalam kurikulum²⁰⁴, sebab dengan evaluasi dapat ditentukan apakah kurikulum yang digunakan sudah sesuai dengan tujuan yang ingin dicapai oleh sekolah ataukah belum.

²⁰⁴Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011, p.172.

H. Pengertian Evaluasi Kurikulum.

Evaluasi berasal dari kata bahasa Inggris “*evaluate*” (*verb*, kata kerja) yang berarti “*find out, decide the amount or value of*”²⁰⁵ (menemukan, memutuskan tentang jumlah atau nilai sesuatu). Ada beberapa konsep dan istilah yang biasa digunakan dalam evaluasi, yakni tes, pengukuran, ujian, penilaian, dan asesmen.

Tes berasal dari Bahasa Latin *testum* yang berarti sebuah piring atau jambangan dari tanah liat. Tes adalah alat atau instrumen yang dipakai untuk mengukur sesuatu. Tes adalah alat ukur. Dalam konteks pendidikan, tes dikonotasikan sebagai suatu alat atau prosedur sistematis untuk mengukur suatu sampel tingkah laku. Dan dalam konteks yang lebih khusus (pada situasi sekolah), tes dapat diartikan sebagai seperangkat pertanyaan atau instruksi dalam jumlah tertentu, baik lisan, atau tertulis, yang harus direspon secara sengaja oleh peserta didik dalam proses penilaian. Dan dalam penilaian pendidikan ‘tes’ merupakan salah satu instrumen yang dipakai dalam pengumpulan data, disamping instrumen lain yang berupa ‘non-tes’.

Jika tes adalah alat ukur, maka proses penggunaan alat ukur untuk memperoleh data tertentu mengenai sampel tingkah laku dalam bentuk kuantitatif disebut pengukuran. Walaupun pengukuran tidak selalu menggunakan instrumen tes, karena ia

²⁰⁵A.S. Hornby. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Britain: Oxford University Press, 1986, p. 292.

juga bisa menggunakan wawancara yang akhirnya diperoleh informasi yang bersifat kuantitatif. Maka pengukuran dapat merujuk pada proses dan sekaligus skor yang diperoleh. Secara definitif, pengukuran adalah “*the process of obtaining a numerical description of the degree to which an individual possesses a particular characteristic.*”²⁰⁶

Istilah ujian sering dipakai untuk merujuk pada proses pengukuran atau program evaluasi yang dilaksanakan secara periodik oleh lembaga pendidikan. Ujian lebih sering melibatkan penggunaan tes, baik tertulis maupun lisan, serta kadang-kadang tes tindakan (dalam bentuk ‘ujian praktek’) dan jarang menggunakan alat ukur lain seperti angket, skala bertingkat atau pedoman wawancara. Ujian juga sering dipahami sebagai proses pengukuran sekaligus penilaian yang dilaksanakan oleh sekolah.

Penilaian, atau juga disebut evaluasi atau *assessment*, adalah suatu proses yang sistematis yang terdiri dari pengumpulan, analisis dan interpretasi terhadap informasi atau data untuk menentukan seberapa sejauh ketercapaian tujuan pendidikan. Pengukuran menjawab pertanyaan “*how much?*”, penilaian menjawab pertanyaan “*how good?*”.

Karena penilaian harus menyimpulkan atau membuat keputusan penilaian, maka seorang evaluator (misalnya guru) harus melewati tahap penentuan standar atau kriteria. Penilaian

²⁰⁶Norman E. Gronlund & Robert L. Linn, *Measurement and Evaluation in Teaching*, sixth edition, Macmillan Publishing Company, New York, 1990, p. 5

melibatkan “*judging decision alternatives*”²⁰⁷ dan hasilnya bersifat kualitatif sebagai hasil dari proses penentuan standar dan perbandingan hasil pengukuran dengan standar tersebut. Sebagai contoh: seorang peserta didik dinilai bagus atau baik, karena didasarkan atas perolehan skor dengan nominal tertentu, kemudian dibandingkan dengan kriteria yang digunakan.

Dalam evaluasi kurikulum, Brady menjelaskan “*evaluation involves judgement about both student performance and the curriculum itself*”,²⁰⁸ bahwa dalam evaluasi kurikulum, seorang evaluator harus melakukan kegiatan memutuskan kinerja siswa dan juga memutuskan tentang kurikulum. Evaluasi kurikulum adalah usaha sistematis mengumpulkan informasi mengenai suatu kurikulum untuk digunakan sebagai pertimbangan mengenai nilai dan arti dari kurikulum dalam suatu konteks tertentu.

Miller & Seller menjelaskan bahwa kegiatan apa yang akan dilakukan dalam evaluasi tergantung pada orientasi pendidikan yang dianutnya, *transmission*, *transaction* ataukah *transformation*.²⁰⁹ Bila kurikulum berorientasi transmisi, maka evaluasi diarahkan untuk “*involves a comparison of actual performance with an established standard*”²¹⁰, yakni membandingkan antara kinerja yang telah dicapai dengan

²⁰⁷William A. Mehrens & Irvin J. Lehmann, *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1984, p. 5.

²⁰⁸L. Brady. *Curriculum Development*. New York: Prectice Hall, 1990, p. 130.

²⁰⁹John. P Miller & Wayne Seller. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985, 309

²¹⁰John. P Miller & Wayne Seller. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985, 310

standard yang telah ditetapkan. Model *discrepancy evaluation* merupakan contoh dalam jenis orientasi ini.

Orientasi kurikulum bersifat transaksi, evaluasi diarahkan pada penglihatan pada “*the consistency between what is intended and what is actually occurs in the classroom*”²¹¹, melihat konsistensi antara apa yang diinginkan dengan yang terjadi secara riil di ruang kelas. Model *Contingency-Congruence Model* yang dikembangkan oleh Stake dan Model CIPP yang dikembangkan Stufflebeam merupakan contoh dari evaluasi dalam orientasi ini.

Orientasi transformasi, yang cara evaluasinya menggunakan kerangka kerja dalam kritik seni (*art criticism*), evaluasi diarahkan pada “*the climate surrounding classroom practice as well as unintended outcomes*”²¹², melihat suasana di ruang kelas, dan juga melihat hasil yang tidak dirumuskan. Model *curriculum criticism* yang dikembangkan Eisner merupakan contoh model ini.

I. Model-model dalam Evaluasi kurikulum.

Ada beberapa model evaluasi yang bisa digunakan untuk mengevaluasi kurikulum. Menurut Brady²¹³ ada beberapa model evaluasi, yakni: (1) *Tyler’s model*, (2) *Stake’s Countenance model*, (3) *Stake’s responsive model*, (4) *Stake’s case study model*, (5) *Parlett & Hamilton’s Illuminative Model*,

²¹¹*Ibid.*

²¹²*Ibid.*

²¹³L. Brady. *Curriculum Development*. New York: Prectice Hall, 1990, p. 173-238.

(6) *Kemmis' Surrogate Experience Model*, (7) *Walberg's for research on instruction*. Dari beberapa model ini, Hasan mengklasifikasikannya ke dalam dua kelompok, yakni: model evaluasi kuantitatif dan model evaluasi kualitatif.²¹⁴ Ada sejumlah model evaluasi kuantitatif, yakni: model *black box Tyler*, model teoretik Taylor & Maguire, model pendekatan sistem Alkin, model *countenance Stake*, model CIPP, model ekonomi mikro; ada beberapa model evaluasi kualitatif, yakni: model studi kasus, model illuminatif, model responsif.

Berikut ini akan dijelaskan secara singkat beberapa model yang biasa digunakan dalam evaluasi kurikulum.

1. Model Black Box Tyler.

Model ini dikembangkan oleh Ralph W. Tyler yang dibahas dalam buku "*Basic principles of Curriculum and Instruction*" yang diterbitkan pada tahun 1949, pada bab IV yang berjudul *How can the effeciveness of learning experiences be evaluated?*

Model ini dibangun atas dasar dua hal, yakni: (1) evaluasi ditujukan kepada tingkah laku peserta didik, (2) evaluasi harus dilakukan pada tingkah laku awal peserta didik sebelum pelaksanaan kurikulum dan pada saat peserta didik telah melaksanakan kurikulum tersebut. Model evaluasi ini menekankan pada hasil belajar siswa, tidak mengevaluasi kegiatan/proses belajarnya. Seorang evaluator yang

²¹⁴S. Hamid Hasan. *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008, p. 187.

menggunakan model ini harus mengumpulkan informasi sebelum dan sesudah pelaksanaan kurikulum. Sebagai contoh, ketika seorang guru melaksanakan pembelajaran (sebagai bentuk pelaksanaan kurikulum), ia harus mengumpulkan informasi tentang perilaku peserta didik sebelum pembelajarannya (*pre test*) dan informasi setelah pelaksanaan pembelajaran (*post test*).

Model ini dinamakan *Black Box* karena tidak ada nama resmi yang diberikan oleh pengembangnya. Juga karena penekanannya pada sebelum dan setelah proses, sedangkan apa yang terjadi antara keduanya (dalam proses) tidak diperhatikan. Wilayah ini menjadi “wilayah hitam” atau “kotak hitam” (*black box*), yang menyimpan teka-teki.

Ada tiga prosedur yang harus dilakukan dalam model evaluasi jenis ini, yakni: (1) menentukan tujuan kurikulum yang akan dievaluasi, (2) menentukan situasi di mana peserta didik mendapatkan kesempatan untuk memperhatikan kesempatan tingkah laku yang berhubungan dengan tujuan, (3) menentukan alat evaluasi yang akan digunakan untuk mengukur tingkah laku peserta didik.

2. Model Teoretik Taylor dan Maguire.

Dalam model ini Taylor dan Maguire mencoba menerapkan apa yang seharusnya secara teoretik terjadi dalam suatu proses pelaksanaan evaluasi kurikulum.²¹⁵

²¹⁵S. Hamid Hasan. *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008, p. 194.

Ada dua kegiatan utama yang harus dilakukan oleh evaluator kurikulum ketika ia akan melaksanakan evaluasi kurikulum, yakni: (1) mengumpulkan data obyektif yang dihasilkan dari berbagai sumber mengenai komponen tujuan, lingkungan, personalia, metode, konten, dan hasil belajar. (2) mengumpulkan data yang merupakan hasil pertimbangan individual, terutama mengenai kualitas tujuan, masukan, dan hasil belajar. Unsur-unsur ini kemudian dimasukkan dalam suatu diagram yang terdiri dari empat matriks, yakni: matriks tujuan, penafsiran, strategi, dan hasil belajar.

3. Model Alkin.

Model yang dinamakan dengan pendekatan sistem (*system approach*) ini dikembangkan oleh Alkin. Pendekatan yang selalu memasukkan unsur pendekatan ekonomi mikro dalam melakukan evaluasi ini, Alkin membagi atas tiga komponen, yakni: masukan, proses yang dinamakannya dengan istilah perantara (*mediating*), dan keluaran (hasil).

Model ini dikembangkan berdasarkan pada empat asumsi, yakni: (1) variabel perantara merupakan satu-satunya kelompok variabel yang dapat dimanipulasi, (2) sistem luar tidak langsung dipengaruhi oleh keluaran sistem (persekolahan), (3) para pengambil keputusan sekolah tidak memiliki kontrol mengenai pengaruh yang diberikan sistem luar terhadap sekolah, (4) faktor masukan mempengaruhi aktivitas faktor perantara dan pada

gilirannya faktor perantara berpengaruh terhadap faktor keluaran.²¹⁶

Kekuatan model ini adalah keterikatannya dengan sistem, karena pendidikan itu sendiri merupakan suatu sistem, dan kurikulum merupakan sub sistem. Akan tetapi kelemahannya adalah karena keterbatasannya dalam fokus kajian. Ia hanya dapat mengevaluasi kurikulum yang telah dilaksanakan di sekolah. Kurikulum sebagai rencana, sebagai hasil konstruksi tidak menjadi fokus kajian model ini. Namun model ini bisa digunakan untuk melakukan kajian terhadap kurikulum di Indonesia, karena setiap satuan pendidikan telah memiliki kurikulum sendiri-sendiri, namun variabel-variabel yang ada perlu dimodifikasi sesuai dengan kondisi masing-masing.

4. Model *Countenance Stake*.

Model ini dikembangkan oleh Stake yang mendasarkan pada evaluasi formal, yang dalam kegiatan evaluasinya sangat tergantung pada penggunaan *check list, structured visitation by peers, controlled comparisons, standardized testing of students*.²¹⁷ Dalam model ini, evaluasi dilakukan oleh pihak luar yang tidak terlibat dalam dengan evaluasi. Dalam melakukan evaluasi juga harus memberikan deskripsi dan pertimbangan sepenuhnya mengenai evaluasi.

²¹⁶ S. Hamid Hasan. *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008, p. 202.

²¹⁷S. Hamid Hasan. *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008, p. 207.

Model yang dikembangkan Stake ini bisa diterapkan dengan model kuantitatif dan bisa kualitatif, karena pada awalnya ia mengembangkannya dalam paradigma kuantitatif, akan tetapi ketika ia beralih ke paradigma kualitatif, ia menerapkan model evaluasi ke kuaalitatif.

5. Model CIPP

Model CIPP sebagai salah satu model dalam evaluasi kurikulum menekankan kegiatan evaluasinya pada empat aspek, yakni konteks (*context*), input (*input*), proses (*process*), dan produk (*product*). Model ini lebih sering diimplementasikan dalam evaluasi kurikulum karena alasan komprehensif, mudah dan jelas.²¹⁸ Sebagai pengembang model, Stufflebeam menjelaskan bahwa ada delapan hal yang perlu dilakukan, yakni: (1) *process*, kegiatan yang meliputi beberapa langkah, (2) *delienating* tentang beberapa hal yang akan dievaluasi, (3) *obtaining* data untuk keperluan evaluasi, (4) *providing* keterangan tentang tujuan evaluasi, (5) *useful*, adanya kriteria tertentu untuk kegiatan evaluasi, (6) *information*, deskripsi data yang diperlukan, (7) *judging* tentang kriteria, nilai kerangka kerja dan informasi lain yang terkait dengan evaluasi, (8) *decision alternatives*.²¹⁹

²¹⁸Abdullah Aly. *Pendidikan Islam Multikultural di Pesantren: Telaah terhadap Kurikulum Pondok Pesantren Modern Islam Assalam*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2011, p. 80

²¹⁹Peter F. Oliva. *Developing the Curriculum*. New York: Harper Collins Publishers, 1992, p. 489.

6. Model Ekonomi Mikro.

Model ini berangkat dari pertanyaan dasar bahwa “apakah hasil belajar yang dicapai peserta didik sesuai dengan dana yang telah dikeluarkan?” Model ini lebih bersifat kuantitatif. Menurut Levin sebagai penggagas model ini, ada empat model evaluasi ekonomi mikro yaitu *cost-effectiveness*, *cost-benefit*, *cost-utility*, *cost-feasibility*. Dari keempat model ini, *cost-effectiveness* yang dianggap sesuai dengan evaluasi kurikulum.²²⁰

Dengan model ini, seorang evaluator harus dapat menbandingkan dua program atau lebih, untuk memberikan masukan bagi *decision maker* mengenai program mana yang lebih menguntungkan dilihat dari hubungan antara dana dan hasil.

7. Model Studi Kasus.

Model ini memusatkan perhatiannya pada suatu *site* tertentu, yang bisa berupa satu sekolah, satu kelas, atau satu guru atau kepala sekolah. Sesuai dengan karakteristik studi kasus, hasil evaluasi tidak bisa untuk generalisasi. Hasil evaluasi hanya bisa digunakan untuk *site* yang dievaluasi.

Dengan model ini, evaluator harus melakukan familiarisasi, baik familiarisasi terhadap kurikulum sebagai rencana, dan familiarisasi terhadap lapangan. Yang pertama dilakukan untuk memberikan *frame of reference* bagi evaluator

²²⁰S. Hamid Hasan. *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008, p. 223.

pada mengunjungi lapangan, sedangkan yang kedua diperlukan agar ia mengenali secara dekat *site* yang akan dievaluasi supaya “tidak merasa sebagai orang asing”, supaya menjadi “orang dalam” ketika mengadakan kegiatan evaluasi.

Instrumen yang bisa digunakan, antara lain yaitu: observasi, kuesioner. Data yang sudah terkumpulkan langsung diolah ketika evaluator masih berada di *site*. Hal ini dilakukan agar ketika ditemukan informasi yang belum jelas, atau muncul masalah-masalah baru setelah analisis data, ia segera bisa mengeksplorasi informasi yang diperlukan.

8. Model Illuminatif.

Model yang dikembangkan oleh Parlett dan Hamilton ini didasarkan pada paradigma antropologi sosial. Ia memberikan perhatian terhadap lingkungan luas, bukan hanya kelas di mana inovasi kurikulum dilaksanakan.

Model ini didasarkan atas dua konsep utama, yakni: sistem instruksi dan lingkungan belajar. Sistem instruksi adalah katalog, perspektus, laporan-laporan kependidikan yang secara khusus berisi berbagai macam rencana dan pernyataan resmi berhubungan dengan pengaturan suatu pengajaran. Sedangkan lingkungan belajar adalah lingkungan sosial-psikologis dan materi di mana guru dan peserta didik berinteraksi.²²¹

Model ini bersifat adaptif dan eklektik, oleh karenanya berbagai metode yang ada bisa digunakan dalam proses

²²¹S. Hamid Hasan. *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008, p. 234

evaluasi, sesuai dengan persoalan yang dihadapi, kuantitatif atau kualitatif.

Dalam pelaksanaannya, model evaluasi ini memiliki tiga kegiatan yang tidak bisa dipisahkan, yakni observasi, inquiry lanjutan, usaha penjelasan. Dalam observasi, evaluator mengamati langsung apa yang sedang berlangsung di suatu *site*, melakukan studi dokumen, wawancara, menyebarkan angket, tes, dan lain-lain. Dalam inquiry lanjutan, evaluator memantapkan isu, kecenderungan, persoalan-persoalan yang ada sampai pada suatu kesimpulan bahwa tidak ada lagi persoalan baru muncul.

Langkah penjelasan, evaluator harus dapat menemukan prinsip-prinsip umum yang mendasari kurikulum di satuan *site* tertentu, pola hubungan sebab akibat mengapa suatu kurikulum berhasil atau gagal.

9. Model Responsif.

Model ini merupakan pengembangan lebih lanjut dari model *countenance* dari Stake, walaupun ada beberapa perbedaan. Perbedaan tersebut, di antaranya adalah: bila model *countenance* mengevaluasi kurikulum sebagai rencana, model responsif mengevaluasi kurikulum sebagai proses. Model *countenance* menggunakan kriteria *fidelity*, sedangkan model responsif menggunakan kriteria proses. Oleh karena itu, evaluator dalam model ini harus banyak berinteraksi dengan pelaksana kurikulum. Model ini lebih bersifat kualitatif, kurang perhatian terhadap kuantitatif.

J. Kriteria dalam Evaluasi Kurikulum.

Untuk melakukan evaluasi kurikulum, ada empat pendekatan pengembangan kelompok kriteria yang bisa digunakan, yakni yakni: *pre-ordinate*, *fidelity*, *mutually-adaptive*, *process*.²²² Pendekatan mana yang akan digunakan untuk suatu pekerjaan evaluasi kurikulum, tergantung pada landasan filosofis yang digunakan, model yang digunakan, aspek kurikulum yang dievaluasi.²²³

1. Kriteria pre-ordinate.

Pendekatan ini memiliki dua karakteristik dalam mengembangkan kriteria, yaitu: (a) kriteria ditetapkan pada waktu kegiatan evaluasi kurikulum belum dilaksanakan. Sebelum evaluator pergi ke lapangan untuk mengumpulkan data evaluasi, ia telah memiliki sejumlah kriteria yang telah dikembangkannya yang bersifat mengikat evaluator dalam pengumpulan data dan dalam memberikan pertimbangan. Kriteria ini bersifat mengikat yang digunakan sejak awal ditetapkan sampai kegiatan evaluasi selesai, (b) kriteria tidak dikembangkan dari karakteristik kurikulum yang dievaluasi, tetapi dikembangkan dari sesuatu yang dianggap sudah baku menurut pandangan teoretis tertentu atau berasal dari kumpulan tradisi akademik atau keilmuan yang dianggap baik.

²²²S. Hamid Hasan. *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008, p. 73

²²³*Ibid.* p. 100

Pendekatan ini banyak digunakan dalam mengevaluasi kurikulum sebagai hasil belajar dan kurikulum sebagai kegiatan.

2. Pendekatan kriteria *fidelity*.

Sebagaimana *pre-ordinate*, pendekatan ini juga menggunakan kriteria yang dikembangkan sebelum evaluator turun ke lapangan untuk mengumpulkan data. Perbedaannya, dalam *fidelity* kriteria yang digunakan untuk mengevaluasi suatu kurikulum dikembangkan dari kurikulum sendiri. Jadi sebelum mengembangkan alat evaluasi, evaluator harus mempelajari secara mendalam karakteristik kurikulum yang akan dijadikan obyek evaluasi. Akan tetapi bila instrumen evaluasinya sudah tersedia, evaluator bisa menggunakannya.

3. Pendekatan kriteria *mutually adaptive*.

Evaluasi yang menggunakan kriteria ini, dalam pengembangan kriterianya memakai sumber gabungan, yakni menggunakan kriteria yang dikembangkan dari karakteristik kurikulum yang dijadikan evaluan dan juga dari luar. Kriteria dari luar ini bisa berasal dari suatu pandangan teoretis tertentu seperti pada pengembangan kriteria berdasarkan pendekatan *pre-ordinate*, atau berasal dari lapangan terutama dari pelaksana dan pemakai kurikulum, seperti yang nantinya digunakan dalam pengembangan kriteria berdasarkan pendekatan proses. Dengan demikian, pendekatan *mutually-adaptive* merupakan sintesis antara pendekatan *pre-ordinate*, *fidelity* dan proses dari segi kriteria yang digunakan dalam evaluasi.

4. Pendekatan kriteria *process* (kriteria dari lapangan).

Berbeda dengan pendekatan *mutually adaptive*, pendekatan proses ini tumbuh dan berkembang menjadi suatu pendekatan penting dalam evaluasi kurikulum dan merupakan konsekuensi dari pandangan baru terhadap evaluasi dan penggunaan metode yang dikembangkan dari “*naturalistic inquiry*” atau kualitatif dari aliran filsafat fenomenologi. Karakteristik pendekatan ini adalah: (a) kriteria yang digunakan untuk evaluasi tidak dikembangkan sebelum evaluator berada di lapangan. Karakteristik kurikulum yang ada dipelajari dan dijadikan kerangka berpikir kasar ketika evaluator akan mengunjungi lapangan. Pengembangan final dilakukan setelah evaluator berhubungan dengan lapangan secara intensif. (b) evaluator sangat peduli terhadap masalah-masalah yang dihadapi oleh para pelaksana kurikulum di lapangan.

BAB VII

INOVASI KURIKULUM

Dunia selalu berubah. Secara sosiologis, perubahan ini cenderung mengalami perkembangan ke arah kemajuan (*progress*). Kemajuan ini di antaranya disebabkan oleh perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi yang semakin pesat. Ilmu pengetahuan (*sains*) semakin berkembang, teknologi sebagai penerapan *sains* ke dalam bidang-bidang tertentu juga semakin pesat.

Perkembangan ini bisa bernilai positif maupun negatif bagi manusia. Bernilai positif karena banyak temuan baru yang memberikan manfaat-manfaat dan kemudahan-kemudahan bagi manusia dalam hidup dan kehidupannya. Bahkan banyak hal yang dulunya seakan hanya mimpi, tetapi sekarang menjadi kenyataan. Akan tetapi perkembangan itu juga bisa membawa nilai negatif bila dari faktor manusianya sendiri belum siap untuk menghadapinya, atau dalam diri manusia tersebut tidak dibarengi dengan sistem nilai yang memberikan landasan bagi dirinya.

Perkembangan ini, bila ditelusuri, sebenarnya bersumber dari manusia sebagai makhluk yang berbudaya. Masyarakat terbentuk dari sekelompok individu yang hidup bersama dalam suatu komunitas. Manusia sebagai sumber daya inilah yang menjadikan masyarakat ini menjadi semakin berkembang. Semakin berbudaya suatu individu sebagai pembentuk masyarakat, semakin berkembang suatu masyarakat.

Sebaliknya, semakin maju suatu masyarakat pada gilirannya akan menuntut individu yang semakin maju. Maka pendidikan yang menjadi bagian tak terpisahkan dari masyarakat dan individu, keberadaannya dituntut selalu *up dated*. Dari sudut inilah sebenarnya pendidikan harus selalu melakukan inovasi-inovasi.

Bagaimana inovasi pendidikan dilakukan, salah satu jalan untuk melakukannya yaitu dengan melakukan inovasi kurikulumnya. Sebab kurikulum merupakan “ruh” dari pendidikan. Kurikulum merupakan cetak biru (*blue print*) dari pendidikan. Apa yang dimaksud dengan inovasi kurikulum? bagaimana inovasi kurikulum dilakukan? Apa bentuk-bentuk inovasi kurikulum itu? dan lain-lain, inilah yang akan dijelaskan dalam bab ini.

A. Pengertian Inovasi Kurikulum.

Secara leksikologis, inovasi merupakan terjemahan dari bahasa Inggris “*innovation*” (*noun*: kata benda), berasal dari kata *innovate* (*verb*: kata kerja) artinya “*make changes, introduce new things*”,²²⁴(membuat perubahan, memperkenalkan sesuatu yang baru).

Inovasi adalah “*an object, idea, or practice which is perceived to be new by participants in the change process and also the process by which that object, idea or practice becomes*

²²⁴A.S. Hornby. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Britain: Oxford University Press, 1986, p. 439.

*adopted*²²⁵, bahwa inovasi merupakan obyek, ide atau tindakan yang dipahami sebagai sesuatu yang baru oleh seseorang dalam suatu proses perubahan, dan juga inovasi merupakan suatu proses di mana suatu obyek, ide atau tindakan bisa diadopsi. Inovasi merupakan sesuatu yang disengaja, baru, perubahan khusus yang dianggap lebih manjur untuk mewujudkan tujuan dari sebuah sistem.

Dilihat dari segi maknanya, sesuatu yang baru itu bisa benar-benar baru yang belum tercipta sebelumnya, yang biasa disebut *invention*, tetapi dapat juga bukan benar-benar baru sebab sebelumnya sudah ada dalam konteks sosial yang lain (*discovery*).

Inovasi kurikulum berkenaan dengan inovasi terhadap sistem kurikulum itu sendiri. Inovasi kurikulum merupakan usaha untuk melakukan pembaharuan sistem kurikulum untuk memperoleh hasil yang lebih baik.²²⁶ Dengan demikian, bisa dinyatakan bahwa inovasi kurikulum adalah suatu ide, gagasan atau tindakan-tindakan tertentu dalam bidang kurikulum yang dianggap baru untuk memecahkan masalah-masalah pendidikan.

Inovasi memiliki beberapa karakteristik, yakni: (1) keuntungan relatif (*relative advantage*), yakni pengukuran terhadap apakah inovasi itu lebih baik daripada sebelumnya atau

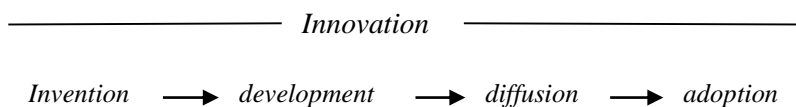
²²⁵Murray Print. *Curriculum Development and Design*. Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd., 1993, p. 241.

²²⁶Zainal Arifin. *Konsep dan Model Pengembangan Kurikulum: Konsep, Teori, Prinsip, Prosedur, Komponen, Pendekatan, Model, Evaluasi & Inovasi*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011, p. 294-296

tidak; (2) kesepadanan (*compatibility*), yakni tingkat konsistensi suatu inovasi terhadap nilai-nilai yang telah ada, pengalaman masa lampau; (3) kompleksitas (*complexity*), yakni tingkat kesulitan suatu inovasi untuk dipahami dan digunakan; (4) kemungkinan dapat dicoba (*trialability*), yakni kadar/tingkat suatu inovasi untuk dicobakan pada batas-batas tertentu; (5) dapat diamati (*communication*), yakni seberapa tingkat suatu inovasi bisa dikomunikasikan kepada pihak lain.²²⁷

B. Proses Inovasi Kurikulum.

Inovasi merupakan suatu proses yang berjalan secara kontinum mulai dari proses *invention*, *development*, *diffusion*, dan *adoption*,²²⁸ yang secara baganis bisa dilihat pada gambar 7.1 sebagai berikut:



Gambar 7.1: proses inovasi

Invention merupakan penemuan-penemuan baru yang biasanya berupa adaptasi dari apa yang telah ada. Misalnya, dalam kurikulum dan pembelajaran dilakukan inovasi yang

²²⁷Murray Print. *Curriculum Development and Design*. Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd., 1993, p. 242-246

²²⁸Murray Print. *Curriculum Development and Design*. Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd., 1993, p. 241

merupakan suatu hasil yang berbeda dengan apa yang terjadi sebelumnya. Ini dimulai dari penemuan (*invention*).

Development merupakan suatu proses dalam inovasi sebelum masuk ke dalam skala yang lebih luas. Dalam konteks ini, biasanya *development* berkaitan dengan *research*, sebagai bagian yang berupaya mencari melalui prosedur ilmiah. *Research and development* (R & D) merupakan instrumen penting untuk menemukan sesuatu dalam bentuk mengembangkan kurikulum untuk inovasi.

Diffusion merupakan proses yang berkaitan dengan komunikasi hasil inovasi melalui saluran-saluran tertentu secara kontinu dalam masyarakat. Komunikasi ini bisa terjadi mulai dari skop yang sempit sampai pada skop yang luas, dari skop lokal, regional, nasional atau/dan internasional.

Adoption merupakan tahap penyerapan terhadap beberapa unsur penting yang perlu dipertimbangkan, seperti: penerimaan, waktu, tipe pembaharuan, unit pengadopsi, saluran komunikasi, struktur sosial, dan budaya.

Dalam inovasi perlu memperhatikan hal-hal berikut, yaitu:

1. Memahami masalah atau kebutuhan yang muncul di masyarakat. Karena kebutuhan mendasar yang harus dipenuhi, maka muncullah ide, gagasan, dan pandangan baru yang mencoba untuk memecahkan masalah secara komprehensif.

2. Melakukan penelitian dasar dan terapan. Basis ilmu pengetahuan dan teknologi adalah penelitian dasar, sedangkan penelitian terapan merupakan investigasi yang diarahkan pada pemecahan masalah praktis.
3. Pengembangan. Kegiatan pengembangan selalu dikaitkan dengan penelitian, sehingga kegiatan *research and development* (R & D) merupakan kegiatan yang bisa dilakukan untuk ini.
4. Komersialisasi. Pada tahap ini, proses penelitian dan pengembangan dikemas dalam bentuk produk siap pakai oleh pengguna. Komersialisasi merupakan produksi, manufaktur, kemasan, pemasaran, dan distribusi.
5. Difusi dan adopsi. Kegiatan ini merupakan kegiatan mengkomunikasikan hasil inovasi kepada pengguna, dan menerapkan hasil inovasi dalam memecahkan masalah.
6. Konsekuensi. Dalam hal ini yang dilakukan adalah apakah kebutuhan dapat dipecahkan oleh hasil inovasi, atau sebaliknya. Sebab sering juga masalah muncul sebagai akibat inovasi, sehingga timbul masalah lain untuk memulai lagi inovasi berikutnya.²²⁹

Di dalam inovasi diperlukan suatu kegiatan yang disebut sebagai keputusan inovasi. Keputusan inovasi merupakan proses di mana seorang individu atau unit atau lembaga harus

²²⁹Zainal Arifin. *Konsep dan Model Pengembangan Kurikulum: Konsep, Teori, Prinsip, Prosedur, Komponen, Pendekatan, Model, Evaluasi & Inovasi*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011, p. 301-302

mempertimbangkan langkah-langkah membuat keputusan, seperti: memahami tentang inovasi, menentukan sikap terhadap inovasi, membuat keputusan untuk mengadopsi atau menolaknya, implementasi inovasi, konfirmasi keputusan. Bila diurutkan, langkah-langkah tersebut yaitu:

1. Pengetahuan. Suatu langkah di mana individu atau unit atau lembaga terbuka untuk melakukan inovasi dan memperoleh pengetahuan tentang inovasi.
2. Persuasi. Suatu kondisi di mana individu atau unit atau lembaga menentukan sikap sebang atau tidak senang terhadap inovasi.
3. Keputusan. Suatu kondisi di mana individu atau unit atau lembaga terikat dengan aktivitas memilih untuk adopsi atau menolaknya.
4. Implementasi. Suatu kondisi di mana individu atau unit atau lembaga menentukan pelaksanaan suatu inovasi.
5. Konfirmasi. Suatu kondisi di mana individu atau unit atau lembaga mencari dukungan untuk keputusan inovasi yang telah dibuat.²³⁰

C. Hambatan-hambatan Inovasi.

Suatu pembaruan atau inovasi sering tidak berhasil maksimal. Hal ini dikarenakan adanya berbagai hambatan yang muncul. Ibrahim, sebagaimana dinyatakan oleh Wina Sanjaya, mengidentifikasi enam hal hambatan dalam inovasi, yakni: (1) estimasi yang tidak tepat, (2) konflik dan motivasi, (3) inovasi

²³⁰*Ibid.*

tidak berkembang, (4) masalah finansial, (5) penolakan dari kelompok penentu, (6) kurang adanya hubungan sosial.²³¹

1. Estimasi yang tidak tepat.

Faktor estimasi atau perkiraan terhadap kemungkinan-kemungkinan yang akan terjadi sering menyebabkan kurang maksimal keberhasilan suatu inovasi. Hal-hal yang bisa terjadi, misalnya: kurang adanya pertimbangan implementasi inovasi, kurang adanya hubungan antaranggota tim pelaksana, kurang adanya kesamaan pendapat tentang tujuan yang ingin dicapai, tidak adanya koordinasi antara petugas yang terlibat, faktor perencanaan, dan lain-lain. Oleh karena, supaya semua ini tidak terjadi, perencanaan harus dilakukan secara matang.

2. Konflik dan motivasi.

Konflik bisa terjadi di mana saja, dan kapan saja, termasuk dalam hal inovasi. Misalnya saja: adanya pertentangan antar anggota tim, kurang adanya pengertian dan perasaan iri dari anggota tim, ini akan mengganggu proses inovasi itu sendiri. Oleh karena itu, hal-hal seperti ini harus bisa dihindari agar proses inovasi bisa berjalan dengan lancar.

3. Inovasi tidak berkembang.

Kurang berkembangnya proses inovasi juga merupakan hambatan lain dalam hal ini, misalnya: kurang memahami

²³¹Wina Sanjaya. *Kurikulum dan Pembelajaran*. Jakarta: Kencana, 2008, p. 325-327.

kondisi alam, letak geografis yang terpencil, pendapat yang rendah, kurangnya sarana komunikasi, dan lain-lain.

4. Masalah finansial.

Ketersediaan dana juga merupakan faktor yang sering menjadi hambatan dalam proses inovasi. Hal ini bisa terjadi, misalnya dana yang tersedia tidak memadai sehingga mengganggu operasionalisasi inovasi.

5. Penolakan dari kelompok penentu.

Keberhasilan inovasi juga dipengaruhi oleh peran dan kesungguhan seluruh elemen masyarakat, apalagi kelompok masyarakat yang tertentu yang memiliki penentuan, seperti tokoh masyarakat dalam suatu sistem sosial tertentu. Oleh karena itu, sosialisasi dan koordinasi menjadi penting dalam hal ini.

6. Kurang adanya hubungan sosial.

Kurang adanya hubungan sosial yang baik antara berbagai pihak akan mengganggu kelancaran proses inovasi. Kekompakan dan penciptaan suasana yang kondusif akan membantu kesuksesan inovasi yang dilakukan.

BAB VIII

GURU DAN PENGEMBANGAN KURIKULUM

A. Guru dalam Pengembangan Kurikulum

Kurikulum merupakan komponen yang sangat penting, di samping komponen-komponen lainnya. Gambaran tentang bagaimana penyelenggaraan suatu pendidikan bisa dicermati dari kurikulumnya. Dari kurikulum tersebut, akan bisa dilihat arah dan orientasi pendidikan suatu institusi atau suatu negara. Dari kurikulum, bisa diketahui dan dikenali corak dan karakteristik institusi tersebut. Signifikansi kurikulum yang demikian dalam proses pendidikan, agar pendidikan bisa baik dan berkualitas, maka kurikulum harus dikelola secara baik pula mulai dari desain, implementasi dan evaluasinya.

Pengembangan kurikulum dilihat dari sudut pengelolannya bisa dibedakan atas dua model, yakni kurikulum yang dikembangkan dengan model administratif (*administrative model*) dan model dari bawah (*grassroot model*). Model yang pertama bersifat sentralistik, pengembangan kurikulum diinisiasi oleh pusat, disusun oleh tim khusus di tingkat pusat. Pejabat di tingkat pusat membentuk tim yang bertugas untuk mengkoordinir kegiatan pengembangan kurikulum. Tim ini bisa terdiri dari pejabat terkait mulai dari pejabat pusat sampai daerah secara perwakilan, ahli (teoretisi) dalam bidang kurikulum, bidang pendidikan, bidang psikologi, bidaang manajemen, para praktisi seperti: guru, pengawas, kepala sekolah, dan lain-lain secara perwakilan.

Kurikulum yang dikembangkan secara sentralistik ini, karena akan diberlakukan ke seluruh wilayah/daerah, jenjang/jenis pendidikan di suatu negara, maka ia bersifat uniform/seragam. Kurikulum yang dikembangkan secara seragam biasanya bertujuan untuk menciptakan persatuan dan kesatuan bangsa, serta memberikan standar penguasaan yang sama bagi seluruh wilayah. Sebagai contoh di Indonesia, pernah menerapkan kurikulum model ini. Hal ini dilatarbelakangi oleh beberapa hal, yakni: (1) wilayah negara Indonesia luas sekali, terbentuk atas pulau-pulau yang satu sama lain letaknya berjauhan dan terpisahkan oleh lautan. (2) kondisi dan karakteristik tiap daerah berbeda-beda, ada yang sudah maju sekali, ada yang sangat terbelakang, ada daerah terbuka, ada daerah tertutup, ada daerah kaya ada daerah miskin, dan sebagainya. (3) perkembangan dan kemampuan sekolah juga berbeda-beda, ada sekolah yang sudah mapan, mampu berdiri sendiri dan melakukan pengembangan sendiri karena memiliki sumber daya manusia, fasilitas yang memadai, dan manajemen yang mapan; sementara ada sekolah yang masih memprihatinkan. (4) adanya golongan tertentu dalam masyarakat yang ingin lebih mengutamakan golongannya dan menggunakan sekolah sebagai alat untuk mencapai tujuan tersebut.²³²

Pengembangan kurikulum yang dikelola dengan pendekatan ini memiliki kelebihan dan kekurangan.

²³²Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 198

Kelebihannya yaitu bisa mendukung terwujudnya persatuan dan kesatuan bangsa, tercapainya standar penguasaan yang ditetapkan, pengelolaan, monitoring dan evaluasinya lebih mudah, lebih efisien. Namun kelemahannya yaitu ada kesulitan dalam penyeragaman kondisi wilayah yang berdeda-beda, ketidakadilan dalam menilai hasil karena menggunakan tolok ukur yang sama terhadap kondisi daerah yang berbeda-beda.

Sedangkan model pengembangan kurikulum yang *grassroot*, inisiasi pengembangan dimulai dari bawah. Guru, sekolah, daerah memandang perlu diadakan evaluasi kurikulum, inovasi kurikulum, peninjauan kembali kurikulum, maka kurikulum dievaluasi, diinovasi dan ditinjau kembali. Dengan model ini, kurikulum dikembangkan sesuai dengan karakteristik masing-masing. Implikasi dari model ini, daerah satu akan berbeda dengan daerah lainnya. Kelebihan dari model ini yaitu daerah (terutama guru) yang menjadi tulang punggung implementasi kurikulum akan lebih memahami kurikulum, sebab mereka terlibat secara aktif dalam proses perencanaan. Akan tetapi kelemahannya biasanya pada persoalan anggaran karena mereka tidak memiliki *budget* khusus dalam pengembangan kurikulum.

Karena masing-masing memiliki kelemahan dan kelebihan, maka ada model ketiga yang merupakan sintestik-kolaboratif antara model sentralistik dan model desentralistik, yang dinamakan “model sentral-desentral”.²³³ Dalam model ini,

²³³Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 199.

peran pusat dan daerah memiliki porsi yang seimbang. Pusat merumuskan hal-hal yang bersifat umum yang berlaku untuk semua daerah, sedangkan detailnya diserahkan pada daerah sesuai memiliki karakteristik masing-masing. Pusat dan daerah diberikan apresiasi secara proporsional dan seimbang dalam rangka membantu optimalisasi potensi anak sesuai dengan perkembangannya.

Ketiga model pola pengembangan ini memiliki perbedaan peran dari unsur-unsur yang terlibat, baik pada tahap perencanaan, pelaksanaan maupun evaluasinya. Salah satu unsur yang terlibat dalam proses tersebut adalah guru. Guru memiliki peran yang berbeda pada masing-masing model tersebut.

1. Pengembangan kurikulum sentralistik (*administrative model*).

Kurikulum yang dikembangkan secara sentralistik, guru tidak terlibat secara langsung dalam perancangan dan evaluasi kurikulum yang bersifat makro. Kurikulum makro dilakukan oleh tim khusus yang terdiri dari para ahli, pejabat terkait, teoretisi, praktisi, *policy maker*, dan lain-lain. Guru terlibat dalam penyusunan kurikulum mikro yang dijabarkan dari kurikulum makro untuk jangka waktu tertentu, satu tahun, satu semester, beberapa minggu, atau beberapa hari. Keterlibatan guru dalam kurikulum makro bersifat perwakilan, tidak semua guru terlibat dalam proses tersebut.

Pada tahapan implementasi, justru gurulah yang memiliki posisi kunci. Guru memiliki peran yang sangat penting untuk kesuksesan pelaksanaan kurikulum. Kreativitas, kemampuan, kesungguhan, dan ketekunan guru akan sangat menentukan keberhasilan pelaksanaan kurikulum. Bila dikaitkan dengan komponen kurikulum, guru diharapkan mampu menjelaskan kepada siswa-siswanya tentang apa yang akan dicapai dalam pembelajaran (tujuan), guru harus bisa membantu mengarahkan siswa memilih pengalaman belajar (*learning experience*) yang diperlukan oleh siswanya, guru harus bisa memilih strategi pembelajaran yang mampu mengkondisikan siswa untuk belajar secara bersemangat, guru juga harus bisa membantu siswa untuk mengevaluasi pengalaman belajarnya.

2. Pengembangan kurikulum desentralistik (*grassroot model*).

Berbeda dengan kurikulum sentralistik, kurikulum ini dikembangkan dengan inisiasi dari bawah. Guru, sekolah atau daerah menjadi motor dalam proses pengembangan kurikulum. Karena dikembangkan oleh guru atau kelompok guru, suatu sekolah atau sekelompok sekolah, daerah atau sekelompok daerah, maka mereka mengembangkan sesuai dengan kebutuhan, karakteristik, perkembangan masing-masing. Karena karakteristik yang demikian, maka kurikulum akan beragam sesuai dengan keperluan masing-masing, kurikulum akan lebih realistik karena dikembangkan berdasarkan kondisi riil masing-masing *site*.

Kurikulum yang dikembangkan dengan pola ini memiliki kelebihan dan juga kelemahan. Kelebihannya yaitu: (1) kurikulum sesuai dengan kebutuhan dan perkembangan masyarakat setempat, (2) kurikulum sesuai dengan kemampuan masing-masing, (3) memudahkan dalam implementasinya, (4) memberikan motivasi kepada masing-masing pengembang untuk mengembangkan kurikulum sebaik-baiknya. Namun juga ada kelemahannya, yaitu: (1) karena tidak adanya keseragaman, bila ada situasi tertentu yang menuntut keseragaman, sulit untuk mewujudkannya, (2) tidak ada standar dalam penilaian yang sama, sehingga tidak bisa membandingkan antar lembaga atau daerah, (3) bila terjadi perpindahan sekolah, ada kesulitan tersendiri karena masing-masing memiliki perbedaan kurikulum, (4) tidak bisa melakukan penilaian secara nasional.²³⁴

3. Pengembangan kurikulum sentral-desentralistik.

Dalam pengembangan kurikulum model ini, peran pusat dan daerah memiliki porsi yang seimbang. Pusat merumuskan hal-hal yang bersifat umum yang berlaku untuk semua daerah, sedangkan detailnya diserahkan pada daerah sesuai memiliki karakteristik masing-masing; guru memiliki peran yang lebih banyak dibandingkan model sentralistik. Guru menjabarkan secara lebih detail dan operasional dari kurikulum makro yang telah dikembangkan oleh pusat. Hal ini karena pusat hanya

²³⁴Nana Syaodih Sukmadinata. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001, p. 201

merumuskan garis-garis besar, garis-garis pokok yang berlaku untuk semua daerah, sedangkan operasionalisasinya diserahkan kepada masing-masing daerah sesuai dengan karakteristik masing-masing.

B. Guru dalam Pembelajaran.

Dalam pengembangan kurikulum, ada tiga hal yang selalu berkaitan, yakni perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi. Pola pengelolaan kurikulum yang berbeda akan berimplikasi pada perbedaan peran masing pihak pada tiap tahap tersebut, terutama pada tahap perencanaan dan evaluasi. Akan tetapi pada tahap pelaksanaan (implementasi), peran guru sangat krusial pada model pengelolaan apapun. Di antara bentuk implementasi kurikulum adalah guru menyelenggarakan pembelajaran. Bahkan, pembelajaran seringkali dijadikan tolok ukur berhasil-tidaknya pelaksanaan kurikulum.

Berkaitan dengan ini, guru dituntut memiliki sejumlah kemampuan atau kompetensi supaya peran yang diembannya bisa berhasil secara maksimal. Seorang guru untuk siap melaksanakan pembelajaran, di kelas dan di luar kelas, adalah sosok guru yang memiliki kompetensi yang handal.

Kompetensi, yang biasa diartikan dengan seperangkat pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai dasar yang direfleksikan dalam kebiasaan berfikir dan bertindak, bagi seorang guru dalam perspektif UU Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, UU Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, juga dalam PP Nomor 19 Tahun 2005

tentang Standar Nasional Pendidikan, meliputi empat hal, yakni: (1) kompetensi pedagogik, (2) kompetensi kepribadian, (3) kompetensi sosial, (4) kompetensi profesional.

Dalam implementasi kurikulum ini, ada beberapa peran guru yang biasa dijadikan indikasi keberhasilan dalam menjalankan tugasnya, yakni: guru sebagai mitra belajar, guru sebagai penyampai pengetahuan, guru sebagai pelatih ketrampilan, guru sebagai pembimbing

Untuk mempersiapkan guru yang kompeten, maka hal-hal yang perlu diperhatikan adalah: *Pertama*, penguatan LPTK (Lembaga Pendidikan dan Tenaga Kependidikan) sebagai lembaga pendidikan guru yang mempunyai fungsi pokok mempersiapkan calon guru yang kelak mampu melaksanakan tugasnya (*pre-service training*). Dalam hal ini, LPTK harus selalu: (a) melakukan penguatan dan pengembangan kelembagaan melalui standarisasi pendidikan guru. (b) melakukan pengembangan kompetensi calon guru secara kontinyu melalui program akademik dan profesi. Dalam konteks ini, ada beberapa prinsip yang perlu dijadikan pegangan oleh LPTK. Sukmadinata (2009: 204) mengemukakan (a) Syarat untuk masuk ke lembaga pendidikan guru harus standar, tetapi prosedurnya cukup fleksibel sehingga dapat menjaring calon-calon yang potensial dan cocok. Penerimaan didasarkan atas pertimbangan potensi, kecakapan, serta karakteristik pribadi. (b) Program pendidikan guru hendaknya memiliki tiga komponen yang terintegrasi, yaitu pendidikan umum, minimal satu bidang spesialisasi, dan keahlian dalam bidang kurikulum dan

pengajaran.(c) Perkembangan calon guru dinilai selama program berlangsung dengan teknik penilaian yang bervariasi. Dari hasil penilaian tersebut, hanya mereka yang memperlihatkan hasil baik yang diluluskan, yang lain perlu pembinaan lagi. (d) Program pendidikan guru perlu diakreditasi dengan standar yang memungkinkan calon guru bisa bekerja dengan baik. (e) Perlu ada lembaga yang memberikan legilitas terhadap kelayakan pendidikan guru, standar yang digunakan serta memberikan sertifikasi kepada para calon guru.

Winarno Surakhmad²³⁵ menyatakan bahwa LPTK harus selalu melakukan perbaikan-perbaikan (re-desain) seperti pada tabel berikut:

Dari Lembaga yang	Ke lembaga yang
1. Dominan bersifat teknis administratif	1. Berlandaskan falsafat / visi yang jelas
2. Dominan bersifat mengawetkan	2. Dominan sebagai lembaga pembaharuan
3. Berparadigma bertahan	3. Berparadigma merintis perubahan
4. Pasif memakai ilmu dan pengetahuan	4. Menghasilkan ilmu dan teknologi baru
5. Tradisional, tertutup, dogmatis	5. Inovatif, terbuka, kritis
6. Merujuk pada masa lalu	6. Merujuk pada masa depan
7. Dikelola secara statis-konformistik	7. Dikelola secara dinamis dan kreatif

²³⁵Winarno Surakhmad. *Pendidikan Nasional: Strategi dan Tragedi*. Jakarta: Kompas Media Nusantara, 2009, p. 375

Kedua, penguatan lembaga-lembaga yang terkait dengan pelatihan dan pengembangan guru sebagai lembaga yang melaksanakan *in-service training*, seperti BPG, Balai Diklat, dan lain-lain. Hal ini penting karena perkembangan selalu terjadi, dan guru harus selalu di-*update* supaya kompetensi yang dimiliki selalu sesuai dengan perkembangan yang ada. *Ketiga*, menguatkan regulasi-regulasi dan kebijakan-kebijakan yang terkait dengan guru. Dalam hal ini, pemerintah sebagai pihak *policy maker* diharapkan bisa mengeluarkan tata aturan dan kebijakan yang mendukung pengembangan kompetensi guru tersebut, baik yang menyangkut infra struktur maupun supra struktur. *Keempat*, mengoptimalkan lembaga-lembaga organisasi profesi seperti PGRI, KKG, MGMP, dan lain-lain sebagai wahana pengembangan profesi, terutama dalam hal diseminasi informasi-informasi, pengetahuan-pengetahuan, ketrampilan, strategi baru yang belum bisa diakses oleh setiap guru.

Supaya pembelajaran berhasil mengembangkan potensi peserta secara maksimal, maka pembelajaran harus: melibatkan Siswa Secara Aktif (*active learning*), menarik minat dan perhatian siswa, membangkitkan motivasi siswa, prinsip individualitas (*individualized learning*), peragaan dalam pengajaran.²³⁶

²³⁶Husaini Usman. *Manajemen: Teori. Praktik & Riset Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara, 2008, p. 21

1. Melibatkan Siswa Secara Aktif (*active learning*)

Aktivitas peserta didik dalam kegiatan belajar mengajar sangat diperlukan, sehingga peserta didiklah yang seharusnya banyak aktif dibandingkan guru. Dalam hal ini, John Dewey, dengan *learning by doing* mengemukakan pentingnya prinsip ini melalui metode proyeknya. Demikian juga tokoh pendidikan lainnya seperti Rousseau, Pestalozzi, Froebel dan Montessori. Dalam konteks Indonesia, inovasi-inovasi pembelajaran seperti *Contextual Teaching and Learning (CTL)*, PAIKEM (Pembelajaran Aktif, inovatif, Kreatif, Efektif dan Menyenangkan), dan lain-lain perlu dipertimbangkan.

2. Menarik minat dan perhatian siswa

Minat merupakan suatu sifat yang relatif menetap pada diri seseorang. Minat ini besar sekali pengaruhnya terhadap belajar, sebab dengan minat seseorang akan melakukan sesuatu yang diminatinya. Sedangkan perhatian lebih sementara dan ada hubungannya dengan minat.

3. Membangkitkan Motivasi Siswa

Motivasi adalah suatu proses untuk menggiatkan tingkah laku untuk memenuhi kebutuhan dan mencapai tujuan, atau keadaan dan kesiapan diri individu yang mendorong tingkah lakunya untuk berbuat sesuatu dalam mencapai tujuan tersebut. Tugas guru adalah membangkitkan motivasi peserta didik, sehingga ia mau melakukan belajar. Motivasi dapat timbul dari dalam individu dan dapat pula timbul akibat pengaruh dari luar

dirinya. Dan guru harus memahami proses motivasi dengan baik, sebagai digambarkan oleh Stoener.

Ada beberapa teknik motivasi yang dapat guru lakukan , yaitu: (Usman, 2008: 267). (a) Berpikiran positif. Ketika mengkritik orang begitu terjadi ketidakberasan, tetapi kita lupa memberi dorongan positif agar mereka terus maju. Jangan mengkritik kerja orang lain kalau kita sendiri tidak mampu memberi contoh terlebih dahulu. (b) Menciptakan perubahan yang kuat. Adanya kemauan yang kuat untuk mengubah situasi oleh diri sendiri. Mengubah perasaan tidak mampu menjadi mampu, tidak mau menjadi mau. (c) Membangun harga diri. Banyak kelebihan kita sendiri dan orang lain yang tidak kita hargai padahal penghargaan merupakan salah satu bentuk teknik memotivasi. Kata “ Saya mengharapkan bantuan anda” atau Saya mengharapkan kehadiran anda” merupakan bentuk penghargaan yang paling murah. Berilah mereka kesempatan untuk bertanggung jawab, berilah wewenang, serta kebebasan untuk berpendapat. (d) Memantapkan pelaksanaan. Ungkapkan dengan jelas, bagaimana cara kerja yang benar, tindakan yang dapat membantu, dan hargai dengan tulus. (e) Membangkitkan orang lemah menjadi kuat. Buktikan bahwa mereka sudah berhasil, dan nyatakan bahwa Anda akan membantu yang mereka butuhkan. Binalah keberanian, kerja keras, bersedia belajar dari orang lain. (f) Membasmi sikap menunda-nunda.

Hilangkan sikap menunda-nunda dengan alasan bahwa pekerjaan tersebut terlalu sulit dan segeralah untuk memulai.²³⁷

4. Prinsip Individualitas (*individualized learning*)

Walaupun pembelajaran dilakukan secara klasikal, guru juga harus memberikan perlakuan lain yang memungkinkan siswa beraktivitas secara individual, baik yang dilakukan di dalam kelas maupun di luar kelas. Variasi penggunaan metode, sumber belajar, media, gaya mengajar merupakan kegiatan yang harus dilakukan oleh guru secara profesional.

5. Peragaan dalam Pengajaran

Belajar yang efektif harus dimulai dengan pengalaman langsung atau pengalaman kongkret dan menuju kepada pengalaman yang lebih abstrak. Belajar akan lebih efektif jika dibantu dengan alat peraga pengajaran daripada belajar tanpa dibantu alat tersebut. Dan penggunaan alat pengajaran hendaknya memperhatikan beberapa hal sebagai berikut; nilai atau manfaat media pendidikan, pemilihan alat peraga, dan petunjuk penggunaan alat peraga. Demikian beberapa ketentuan yang perlu diperhatikan dalam penggunaan alat peraga . sehingga kegiatan belajar mengajar akan lebih efektif jika dibandingkan hanya dengan penjelasan lisan

²³⁷ Husaini Usman. *Manajemen: Teori, Praktik & Riset Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara, 2008, p. 267

DAFTAR PUSTAKA

A. Hufad & Sofyan Sauri. "Pendidikan Karakter Berbasis Nilai: Antara Makna, Urgensi dan Praksis", dalam *Potret Profesionalisme Guru dalam Membangun Karakter Bangsa: Pengalaman Indonesia dan Malaysia*. Bandung: Universitas Pendidikan Indonesia, 2010.

A. Prabowo. & P. Sidi. "Memahat Karakter Melalui Pembelajaran Matematika", dalam Dadang Sunendar dkk., *Teacher Education in Developing National Characters and Cultures*. Proceedings The 4th International Conference on Teacher Education, Jointly Organized by Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Indonesia and Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI) Malaysia, 2010.

A.S. Hornby. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Britain: Oxford University Press, 1986.

Abdullah Aly. *Pendidikan Islam Multikultural di Pesantren: Telaah terhadap Kurikulum Pondok Pesantren Modern Islam Assalam*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2011.

Allan C. Ornstein & Francis P. Hunkins. *Curriculum: Foundation, Principle, and Issues*. New York: Pearson, 2009.

B. Hamdani Ali. *Filsafat Pendidikan*. Yogyakarta: Kota Kembang, 1993.

Bruce Joyce & Marsha Weil. *Models of Teaching*. Boston: Allyn & Bacon, 2000.

B. Rosenshine. (1986). "Synthesis of Research on Explicit Teaching". *Educational Leadership*. 43, 60-69.

D.D. Ross & D.W. Kyle. (1987). "Helping Preservice Teachers Learn to Use Teacher Effectiveness Research", *Journal of Teacher Education*. 38, (2), 40-44.

- D. Berliner. (1982). "Should Teachers be Expected to learn and Use Direct Instruction?", *ASCD Update*, 24, (5).
- D. Suherman & S. Sauri. (2012.). "Mengembangkan Karakter Disiplin Siswa melalui Pendidikan Agama Islam di Sekolah: Studi Deskriptif Analitik di SMP Istiqomah Kota Bandung", *Integritas: Jurnal penelitian Pendidikan Karakter*, 1, (1), 109-121.
- D. Zuchdi; Z.K. Prasetya; M.S. Masruri. *Model Pendidikan Karakter: Terintegrasi dalam Pembelajaran dan Pengembangan Kultur Sekolah*. Yogyakarta: MP, 2013.
- D.A. Suwanto. "Survey tentang Pemahaman dan Sikap Siswa Siswa terhadap Narkoba/Napza di Kalangan Remaja", Bandung: perpustakaan.upi.edu., 2013.
- Darmuin. "Kurikulum Pendidikan Karakter di Taman Kanak-kanak Negeri Pembina Semarang". Semarang: Program Pascasarjana IAIN Walisongo, 2013.
- Dedi Supriadi. *Mengangkat Citra dan Martabat Guru*. Yogyakarta: Adicita Karya Nusa, 1998.
- Diane Lapp, Hilary Bender, Stephan Ellenwood, Martha John. *Teaching and Learning: Philosophical, Psychological, Curricular Applications*, New York: Macmillan Publishing Co.Inc.
- Djemari Mardapi. *Pengukuran, Penilaian dan Evaluasi Pendidikan*. Yogyakarta: Nuha Litera, 2012.
- W.J. Popham. *Educational Evaluation*. Boston: Allyn & Bacon, 1993.
- G.A. Beauchamp. *Curriculum Theory*. Illinois: The Kagg Press, 1975.
- Hasan Alwi. *Kamus Besar Bahasa Indonesia*. Jakarta: Balai Pustaka, 2005.

Husaini Usman. *Manajemen: Teori, Praktik & Riset Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara, 2008.

Ibnu Hadjar. “Evaluasi Hasil Belajar Afektif Pendidikan Agama: Problem Konseptual dan Pengukuran”, Pidato Pengukuhan Guru Besar dalam Ilmu Evaluasi Pendidikan pada Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo, tgl. 4 Maret 2006.

Imam Barnadib. *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode*, Yogyakarta: Andi Offset, 1994.

J. Snyder; F. Bolin, and K. Zumwalt. “Curriculum implementation”, in P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, 402-435. New York: Macmillan, 1992.

J.G. Saylor & W.M. Alexander. *Planning Curriculum for School*. New York: Holt Rinehart, 1981.

John D. McNeil. *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. Boston: Little, Brown and Company, 1977.

John D. McNeil. *Contemporary Curriculum in Thought and Action*. Los Angeles: John Wiley & Sons, Inc., 1996.

John P. Miller & Wayne Seller. *Curriculum: Perspective and Practice*. New York & London: Longman, 1985.

K.D. Moore. *Effective Instructional Strategies: From Theory to Practice*. London: Sage Publications, 2005.

Koento Wibisono S. *Islam dan Iptek dalam Konteks Kehidupan Manusia Pendekatan Filsafat Ilmu*, Yogyakarta: Pusat Studi Islam UII, 1995.

L. Brady. *Curriculum Development*. New York: Prentice Hall, 1990.

Louis O. Kattsoff. *Pengantar Filsafat*. terj. Soejono Soemargono. Yogyakarta: Tiara Wacana, 1992.

Mawardi Lubis. *Evaluasi Pendidikan Nilai*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2009.

- M. Ali. *Pengembangan Kurikulum di Sekolah*. Bandung: Sinar Baru, 1992.
- M. Fullan. *The Meaning of Educational Change*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press., 1982.
- M. Muslich. *Pendidikan Karakter: Menjawab Tantangan Krisis Multidimensional*. Jakarta: Bumi Aksara, 2011.
- M. Shochib. *Pola Asuh Orang Tua dalam Membantu Anak Mengembangkan Disiplin Diri*. Jakarta: Rineka Cipta, 2010.
- Murray Print. *Curriculum Development and Design*. Sydney: Allen & Unwin Pty Ltd., 1993.
- Nana Syaodih Sukmadinata, *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2001.
- Nana Syaodih Sukmadinata. *Kurikulum dan Pembelajaran Kompetensi*. Bandung: Yayasan Kesuma Karya., 2004.
- Norman E. Gronlund & Robert L. Linn, *Measurement and Evaluation in Teaching*, sixth edition, Macmillan Publishing Company, New york, 1990.
- Peshkin, A. “The Relationship between Culture and Curriculum: A Many Fitting Thing”, Philip W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company, 1992, pp.248-267.
- Peter F. Oliva. *Developing the Curriculum*. New York: Harper Collins Publishers, 1992.
- Ralph W. Tyler. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press. 1949.
- Robert S. Zais, *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Harper & Row Publishers, 1976.
- Roy Killen. *Effective Teaching Strategies: Lessons from Research and Practice*. Australia: Social Science Press, 1998.

- S. Hamid Hasan. *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2008.
- S. Nasution. *Pengembangan Kurikulum*, Bandung: Citra Aditya Bakti, 1993.
- S.F. Shawer; D. Gilmore; & S.R. Banks-Joseph (2008). "Student Cognitive and Affective Development in the Context of Classroom-level Curriculum Development", *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8, (1), 1-28.
- Sjarkawi. *Pembentukan Kepribadian Anak: Peran Moral, Intelektual, Emosional dan Sosial sebagai Wujud Integritas Membangun Jati Diri*. Jakarta: Bumi Aksara, 2011.
- Stella van Pettern Henderson, *Introduction to Philosophy of Education*, Chicago: The University of Chicago, 1959.
- Subandijah. *Pengembangan dan Inovasi Kurikulum*. Jakarta: Raja Grafindo Persada, 1996.
- T. Raka Joni. "Memicu Pendidikan Melalui Kurikulum", *Basis*, 49, (7), 2000.
- Uyoh Saadulloh. *Pengantar Filsafat Pendidikan*. Bandung: Alfabeta, 2011.
- W.S. Longstreet, and H.G. Shane. *Curriculum for a New Millenium*. Sydney: Allyn and Bacon, 1993.
- Willam H. Schubert. *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York: Macmillan Publishing Company, 1986.
- William A. Mehrens & Irvin J. Lehmann, *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1984.
- Wina Sanjaya. *Perencanaan dan Desain Sistem Pembelajaran*. Jakarta: Kencana Prenada Media, 2012.
- Wina Sanjaya. *Kurikulum dan Pembelajaran*. Jakarta: Kencana, 2008.

Winarno Surakhmad. *Pendidikan Nasional: Strategi dan Tragedi*. Jakarta: Kompas Media Nusantara, 2009.

Zainal Arifin. *Konsep dan Model Pengembangan Kurikulum: Konsep, Teori, Prinsip, Prosedur, Komponen, Pendekatan, Model, Evaluasi & Inovasi*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011.

Zamroni. *Paradigma Pendidikan Masa Depan*. Yogyakarta: Bigraf Publishing, 2000.

Zubaedi. *Desain Pendidikan Karakter: Konsepsi dan Aplikasinya dalam Lembaga Pendidikan*. Jakarta: Prenada Media, 2011.

Zubaidi. *Evaluasi Pembelajaran*. Semarang: Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo, 1998.

TENTANG PENULIS



Abdul Rohman, lahir di Pati Jateng, pada 5 Nopember 1969. Pendidikan dasar dan menengah diperoleh di SDN Jatisari Pati (1976-1982), SMPN Jakenan Pati (1982-1985), PGAN Lasem Rembang (1985-1988). Penulis pernah belajar di Pondok Pesantren *Al-Salafy* “An-Nur” Lasem Rembang dibawah asuhan KH Mansur Kholil (1985-1988).

Pendidikan S-1 diperolehnya di IAIN Walisongo Semarang Jurusan Pendidikan Agama Islam (PAI) pada tahun 1988-1993, S-2 di IAIN Sunan Kalijaga (sekarang UIN Sunan Kalijaga) Yogyakarta Jurusan Pendidikan Islam pada tahun 1995-1997, pendidikan S-3 di Sekolah Pascasarjana UPI Bandung, Program Studi Pengembangan Kurikulum (2011-2014).

Penulis, yang sekarang Lektor Kepala (IV/c) pada Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan (FITK) IAIN Walisongo Semarang, memulai kerja sejak tahun 1994 ketika diangkat sebagai CPNS pada Fakultas Tarbiyah (nama fakultas lama) IAIN Walisongo Semarang. Di samping pengalaman kerja sebagai dosen, ia mendapatkan pengalaman tambahan sebagai Dosen Bina Kemahasiswaan (1997-1998), Sekretaris Jurusan PAI (1998-2002), Ketua Jurusan PAI (2002-2006), Pembantu Dekan Bidang Administrasi Umum, Keuangan dan Kepegawaian (2006-2010). Penulis juga Asesor BAN-PT DEPDIKNAS sejak 2007-sekarang.

Beberapa kegiatan sosial keagamaan yang pernah digelutinya, antara lain: Sekretaris lembaga Pengembangan Masyarakat dan Dakwah Gerakan Pemuda Ansor Jateng (1997-2002), Wakil Ketua Gerakan Pemuda Ansor Jateng (2009-2014), Dewan Pengawas Koperasi Pegawai Nusantara IAIN Walisongo Semarang (2007-2009), Ketua Umum Tanfidziyah MWC NU Mijen Semarang (2011-2016), Ketua Yayasan Darussalam Semarang (2008-sekarang), peneliti pada Lembaga Studi Studi Islam & Sosial (LSIS) Semarang (1998-sekarang)

Beberapa pelatihan pernah dijalaninya, yaitu: Pelatihan Metodologi Penelitian Tafsir dan Hadits (1995), Pelatihan Metodologi Penelitian Tenaga Edukatif (1997), Pelatihan Manajemen oleh Lembaga Bidara Jakarta (1999), Pelatihan Metodologi Penelitian Tenaga Edukatif Tingkat Lanjut (2005), Pelatihan *Active Learning* oleh CTSD Yogyakarta (2006), Pelatihan TOEFL oleh Pusat Pengembangan Pendidikan dan Pelayanan Bahasa UNNES (2007), Pelatihan Metodologi Penelitian Pendidikan Bahasa Arab (2007), Pelatihan Penulisan Modul Depag RI (2008), Pelatihan Penelitian Tindakan Kelas (2009), *Training of Trainer* Kurikulum 2013 Kemenag RI (2013), Pelatihan *English Writing for Academic Purpose* (2014).

Beberapa penelitian yang pernah dilakukan, antara lain: Manusia dalam Pandangan Ibnu Khaldun (Penelitian individual Puslit IAIN Walisongo 1997), Pola Penelitian mahasiswa: Kasus Mahasiswa Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo (Penelitian individual, Puslit IAIN Walisongo 2003), Klasifikasi Pembidangan Ilmu pada Kurikulum PAI Madrasah (Penelitian Kompetitif PTAI Diperta Depag RI, Penelitian Kolektif 2003), Deviasi Profesi Alumni IAIN: Fenomena Guru Lulusan non-Tarbiyah (Penelitian individual Puslit IAIN Walisongo 2004), Implementasi Pluralisme Agama di SMU Muthahhari Bandung (Penelitian Kompetitif Kolompok, DIPERTA Depag RI, 2005), Problematika Akademik dan Upaya Penanggulangannya pada Mahasiswa Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo Semarang, (Penelitian Kelompok Puslit IAIN Walisongo, 2005), Kompetensi Mahasiswa Jurusan PAI IAIN Walisongo Semarang (Penelitian Kelompok Puslit IAIN Walisongo, 2006), Implementasi Program Akselerasi pada Pembelajaran PAI di SMPN 2 Semarang (Penelitian individual Puslit IAIN Walisongo, 2006), Respon dan Kesiapan Guru Madrasah dalam Menghadapi Pelaksanaan Program Sertifikasi Guru: Studi di Kota Semarang (Penelitian Kelompok Puslit IAIN Walisongo Semarang, 2007), Pengaruh Keteladanan, Pembiasaan dan Kognisi terhadap Hasil Belajar Afektif Siswa: Studi pada Mata Pelajaran PAI di SMPN 18 Kota Semarang (Penelitian individual Puslit IAIN Walisongo, 2011), Pluralisme Agama dalam Konstruksi Kurikulum 2013: Studi Analisis

Kritis Konten Kurikulum 2013 dan Praktik Pembelajaran PAI di SMA Madania Bogor Jabar (Penelitian individual Puslit IAIN Walisongo, 2014).

Buku atau bab yang pernah dipublikasikan, antara lain: “Pendidikan Islam Tradisional di Era Modren: Telaah Pemikiran Seyyed Hossein Nasr” dalam buku *Pemikiran Pendidikan Islam: Kajian Tokoh Klasik & Kontemporer*, Pustaka Pelajar, Yogyakarta (1999), “Pendidikan Islam dalam Perubahan Sosial: Telaah tentang Peran Akal” dalam buku *Paradigma Pendidikan Islam*, (Pustaka Pelajar, Yogyakarta, 2001), *Meaningfull Learning: Re-invensi Keber-maknaan Pembelajaran* (Pustaka Pelajar, Yogyakarta, 2008), Menulis Buku *Remaja Muslim Mengenal Fiqih: Buku Daras untuk Madrasah Tsanawiyah Kelas VII, VIII, IX. Pendidikan Integralistik* (Walisongo Press, Semarang , 2009).

Beberapa artikel yang pernah dipublikasikan, antara lain: Optimalisasi Kompetensi Guru: Telaah terhadap Praktik Pengalaman Lapangan di Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo (*Jurnal Pendidikan Islami*, Volume 10 Nomor 2, 2001), Manusia dalam Pandangan Ibnu Khaldun (*Jurnal Penelitian Walisongo* Edisi 16 2001), Madrasah dalam Perspektif Kurikulum Berbasis Kompetensi (*Jurnal Pendidikan Islami*, Volume 12 Nomor 1, 2003), Kurikulum Berbasis Kompetensi: Karakteristik dan Implementasinya pada Prodi PAI Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo (*Jurnal Pendidikan Islami*, Volume 12 Nomor 2, 2003), Pola Penelitian Mahasiswa: Kasus Penelitian Mahasiswa Fakultas Tarbiyah IAIN Walisongo (*Walisongo: Jurnal Penelitian*, Volume XI Nomor 2, 2003, *Jurnal Terakreditasi Depdikbud*), Manusia dan Hajatnya Pada Agama (*Wahana Akademika: Jurnal Media Komunikasi Ilmiah dan Pengembangan PTAIS*, Volume 7, Nomor 2 Agustus 2005), Mutu Pendidikan Kita Rendah? (*Dimas: Jurnal Pemikiran Agama Untuk Pemberdayaan*, Edisi 9, Th. V 2005), Problematika Implementasi Kurikulum PAI di Madrasah (*Wahana Akademika: Jurnal Media Komunikasi Ilmiah dan Pengembangan PTAIS*, Volume 8, Nomor 2 Agustus 2006), Deviasi Profesi Alumni IAIN: Fenomena Guru Lulusan non-Tarbiyah (*Jurnal Pendidikan Islami*, Volume 12 Nomor 1, 2006), Pembelajaran Konstruktivistik: Suatu Upaya Memaksimalkan Hasil Belajar Siswa (*Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam*, Volume 5, Nomor 2, Oktober 2011), Pembiasaan

sebagai Basis Penanaman Nilai-nilai Akhlak Remaja (*Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam, Volume 6, Nomor 1, Mei 2012*), Pengembangan Kompetensi Guru di Madrasah dan Sekolah melalui Program *Dual Mode System: Tinjauan Pelaksanaan Program DMS di Lingkungan Kemenag RI (At-Taqaddum: Jurnal Peningkatan Mutu Keilmuan dan Kependidikan Islam, Volume 4, Nomor 2, Nopember 2012)* Peran LPTK dalam Mempersiapkan Guru yang Kompeten (*At-Taqaddum: Jurnal Peningkatan Mutu Keilmuan dan Kependidikan Islam, Volume 5, Nomor 2, Nopember 2013*), Junior-Senior High School Based on Pesantren Boarding System (*Jurnal Pendidikan Islam, Volume 1, Number 1, June 2014*, Jurnal Terakreditasi Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan).

Penulis, yang merupakan anak keempat dari lima bersaudara dari pasangan H. Ramsi dan Hj. Suparti, beristerikan Dra. Hj. Siti Muhtamiroh, M.S.I. (Dosen pada STAIN Salatiga) dengan dikaruniai tiga anak, yakni: Najla Firda Safira (SMA Kelas XI), Najwa Syafni Tsani (SMP Kelas VIII), Nahla Elma Zidna (SD Kelas II).

PENGEMBANGAN KURIKULUM

Teori dan Praktek

Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Ilmu Keguruan (FITK) merupakan fakultas yang mempersiapkan lulusannya menjadi guru pada pendidikan dasar dan menengah. Guru yang baik adalah guru yang mampu melaksanakan tugasnya secara "baik", dalam arti mampu memenuhi patokan-patokan yang secara empiris telah teruji validitasnya, walaupun guru juga dituntut memiliki kreativitas. Diantara tugas guru adalah melakukan pengajaran, pembelajaran dan pendidikan bagi muridnya. Tiga kegiatan tersebut dilakukan secara integratif dan proporsional sesuai dengan usia perkembangan subyek pendidikan. Ketiga kegiatan tersebut merupakan kegiatan kompleks yang mengintegrasikan berbagai komponen kemampuan secara utuh, yaitu pengetahuan, ketrampilan, sikap dan nilai.

Dalam perspektif kurikulum, seorang guru memiliki posisi yang sangat penting, baik dalam level desain, implementasi maupun evaluasi. Oleh karenanya pembelajaran di perguruan tinggi memiliki peran yang sangat strategis untuk mempersiapkan guru yang kompeten, termasuk di dalamnya mata kuliah pengembangan kurikulum.

Hadirnya buku ajar ini sangatlah penting. Meskipun, buku-buku dalam tema yang sama sudah relatif banyak, akan tetapi pembahasannya seringkali kurang sesuai dengan kebutuhan pembelajaran yang diselenggarakan. Di samping itu, beriringan dengan adanya transformasi kelembagaan dari IAIN ke UIN dengan visi pada kesatuan ilmu pengetahuan (unity of sciences) untuk kemanusiaan dan peradaban, tentunya membawa implikasi pada tatanan kurikulumnya. Maka dari sinilah buku bahan ajar mata kuliah ini menjadi kebutuhan, termasuk di dalamnya mata kuliah tentang pengembangan kurikulum. Selamat membaca!



Dr. H. Abdul Rohman, M.Ag, anak keempat dari lima bersaudara dari pasangan H. Ramsi dan Hj. Suparti, beristerikan Dra. Hj. Siti Muhtamiroh, M.S.I. (Dosen pada STAIN Salatiga) dengan dikaruniai tiga anak, yakni: Najla Firda Safira (SMA Kelas XI), Najwa Syafni Tsani (SMP Kelas VIII), Nahla Elma Zidna (SD Kelas II).

ISBN 978-602-73440-3-7

