

1

Teori Kurikulum

Teori Kurikulum

Beauchamp (1975:3-6) kategori teori dalam ilmu pengetahuan antara lain: Ilmu Kemanusiaan (sastra, filsafat, agama, musik, dan lain-lain). Ilmu Pengetahuan Alam (fisika, kimia, biologi, geologi, dan lain-lain). Ilmu Sosial (sosiologi, psikologi, antropologi dan ekonomi (Zais, 1976:75).

Defenisi Teori

Fred N. Kerlinger (1965) teori adalah konsep, definisi, dan proporsi yang menunjukkan pandangan yang sistematis terhadap fenomena dengan menjelaskan hubungan di antara variabel-variabel, untuk menjelaskan dan memprediksi sebuah fenomena. O'Connor (1957) teori sesuatu yang bersifat dinamis. Feigl (1951) membagi teori dalam empat bagian dasar yaitu: Pernyataan logis yang saling berhubungan. Penyederhanaan dari kasus-kasus khusus. Penjelasan. Penyatuan berbagai data dan proposisi. Kerlinger (1965) menambahkan fungsi teori sebagai prediksi. Abel menyatakan fungsi teori penyederhanaan dan penyatuan data empiris (sama dengan O'Connor). Boring fungsi teori penyederhanaan yang didapat dari penelitian-penelitian secara terpisah. Pratte (1971) mendefinisikan sifat teori abstrak yang secara logika berhubungan satu

dengan yang lainnya melalui asumsi, dalil, aksioma, definisi, dan hipotesis. (Zais, 1976:75-77).

Pandangan Tentang Sifat Teori

O'Connor (1957) makna teori adalah: bidang filosofi (teori pendidikan/nilai), bidang matematika (kerangka konseptual) yang tersusun utuh dan rapi: teori angka atau kelompok teori. Dalam kehidupan sehari-hari teori sebagai sistem dari peraturan-peraturan yang bertujuan mengarahkan dan mengawasi kegiatan (Zais, 1976:79).

Teori Ilmu Pengetahuan dan Teori Kurikulum

Gowin (1963) konsep teori ilmu pengetahuan sebagai sebuah peta merupakan gambaran daratan, tetapi tidak menjelaskan arah, bertujuan memberitahu seperti apa dunia sebenarnya, menimbulkan penemuan pengetahuan yang mengungkap sifat-sifat yang belum diketahui. Teori tidak dianggap sebagai sebuah peta yang menggambarkan kenyataan, tetapi sebagai kebijakan dan petunjuk untuk beraktivitas melalui investigasi secara sains (Conant, 1952) disebut teori modern. Memberi tahu cara terbaik untuk bertindak sesuai dengan pengalaman yang ada. Teori bisa saja berbeda tergantung tujuan yang hendak dicapai (Zais, 1976:81-82).

Teori Kurikulum

Teori ilmiah adalah peran produk akhir dari pengetahuan. Teori kurikulum sebagai pedoman untuk bertindak. Ada juga yang menganggap sama yaitu suatu kebijakan untuk

bertindak perbedaan hanya pada arena dimana tindakan dilaksanakan. Teori kurikulum sebagai suatu set generalisasi dari definisi-definisi yang terkait secara logis, konsep-konsep, proposisi dan konstrak dari fenomena kurikulum. Fungsi teori kurikulum untuk menggambarkan, memprediksi, menjelaskan fenomena kurikulum dan membantu kebijakan untuk pedoman aktifitas bidang kurikulum (Zais, 1976: 86-87).

Teori dalam Peraktik

Penerimaan proposisi teori kurikulum berfungsi sebagai pedoman bertindak, atau “Bagaimana teori membimbing praktek”? Teori tanpa praktek akan menghasilkan lebih sedikit dari pada tidak tahu teori. Teori menjadi lebih berguna karena bisa membuat pikiran bekerja lebih luas dibandingkan biasanya. Gowin (1963) teori menjadi petunjuk untuk dipikirkan. Teori adalah layar. Sebuah jalan untuk berpikir tentang masalah yang fundamental. Sebuah jalan untuk mendapatkan keputusan. Teori menyediakan kriteria untuk menilai efektifitas dan implikasi dari tujuan suatu praktek. Teori mempunyai alasan-alasan dasar yang bisa dibawa kedalam praktek. Konsep hubungan teori dan praktek adalah hubungan timbal balik. Teori mengarahkan praktek dan sebaliknya. Data disediakan oleh praktek yang dilakukan dengan konsep dan teori yang dibangun. Jadi teori dipandang sebagai fenomena revolusioner (Zais, 1976:87-88).

Ruang Lingkup Teori

Aturan ruang lingkup teori (Homans), yaitu: Lihat dengan jelas. Nyatakan se jelas-jelasnya dengan cara yang umum. Katakan sesuatu pada satu waktu. Sekali memlih kata-kata selalu gunakan kata yang sama terhadap hal yang sama. Kurangi hal yang akan dibicarakan. Mengatur fakta yang akan dihitung. Sekali memutuskan untuk ikut bicara, jangan berhenti sampai kamu selesai. Gambarkan secara sistematis hubungan antara fakta-fakta. Kenali bahwa analisis yang dibuat berupa abstrak (Zais, 1976:89).

Tipe-tipe Model

Model fisik atau bekerja (alat tiga dimensi). Model konseptual atau model verbal (penentuan fenomena yang bersifat komprehensif). Model matematis (fisika). Model yang paling baik untuk mengurangi kompleksitas sebuah fenomena untuk dijelaskan secara sistematis. Model presentasi grafik, membuat suatu diagram dengan tujuan untuk menggambarkan sesuatu yang dimodelkan dan dijelaskan hubungannya (Zais, 1976:91-92).

Kegunaan dan Keterbatasan Model

Keterbatasan model dinyatakan oleh Chapanis (Cited in Good 1963) adalah Model menimbulkan *over organization*. Model menarik untuk membentuk logka yang keliru. Hubungan antara variabel – variabel mungkin saja keliru. Konstanta yang digunakan dalam model bisa saja keliru. Model sering sekali tidak sah. Model menggunakan tenaga yang berguna untuk membuat aktifitas yang tidak

produktif. Kegunaan model dalam pandangan secara umum berguna untuk membangun teori. Dalam bidang kurikulum, banyak digunakan model grafik, karena bisa melihat komponen kurikulum, hubungannya, proses pengembangan, dan implementasinya. Model dapat menghasilkan pertanyaan tentang data dan jawabannya, model bisa digunakan sebagai alat memikirkan tentang kurikulum, mempercepat penelitian dan formulasi pembuatan teori-teori baru (Zais, 1976:93-94).

Fungsi Teori

O'Connor (1957) menyatakan bahwa fungsi teori adalah untuk menyusun atau membuat deskripsi, prediksi, eksplanasi, dan *guidance* (bimbingan) (Zais, 1976:79).

2

Bidang Kurikulum

Pengertian Pendekatan Kurikulum

Sebagai salah satu bidang studi, pendekatan kurikulum merefleksikan landasan, domain, teori, peraktek, dan prinsip kurikulum. Dapat dilihat dari perspektif (1) teknis dan non teknis. (2) Ilmiah dan non ilmiah. Teknis dan ilmiah berkaitan dengan teori tradisional, model-model pendidikan, dan merefleksikan model-model di sekolah. Non teknis dan non ilmiah berkaitan dengan ke depan, filsafat yang dianut, dan kebijakan pemerintah terhadap pendidikan. Pendekatan kurikulum terdiri atas rasional, sistem manajerial, akademik intelektual, estetika humanistik, dan *reconceptualis*, (Ornstein dan Hunkins, 1988:1-5).

Pengertian Kurikulum

Rencana belajar (dokumen tertulis). Semua pengalaman siswa di dalam dan di luar sekolah yang direncanakan. Sistem, organisasi manusia dan prosedur untuk menggerakkan. Lapangan atau ruang lingkup mata pelajaran. Mata pelajaran, konten, isi, atau muatan mata pelajaran (Ornstein dan Hunkins, 1988:6-7).

Masalah Definisi Kurikulum

Definisi yang menimbulkan masalah pertama, “kurikulum sebagai rencana atau dokumen tertulis”, karena sekolah

juga punya sesuatu yang tidak terencana dan tersembunyi. Kedua, kurikulum sebagai pengalaman anak, membingungkan karena tidak ada orang yang mempunyai pengetahuan yang memadai untuk definisi tersebut. Isu yang melatarbelakangi perlu membatasi bidang ilmu kurikulum adalah tentang (1) *subject matter* (pokok bahasan). (2) Isi diorganisir terpisah atau terintegrasi (interdisipliner), dan kurikulum inti. Landasan-landasan kurikulum adalah filosofis, historis, psikologis, dan sosiologis (Ornstein dan Hunkins, 1988:7-8).

Pakar pembahas landasan kurikulum Miller, Saylor hampir 50% tentang historis, filosofis, sosiologis, kultural, dan psikologis. Robert S. Zais membahas tentang intelektual-akademik. Francis P. Hunkins dan Saylor, membahas landasan sosial. Shepherd dan Ragan membahas landasan sosial dan historis, di samping ide-ide dan prinsip-prinsip psikologis. Elliot Eisner, mengembangkan landasan psikologis, khususnya psikologi belajar dan mengajar. Schubert dan Tanners mengemukakan pandangan historis mengenai kurikulum (Ornstein dan Hunkins, 1988:9-10).

Domain Kurikulum

Domain kurikulum, adalah kerangka yang menjadi pengujian buku teks yang diterbitkan, artikel, dan penelitian, pakar-pakarnya, berikut: Beauchamp, kurikulum terdiri atas perencanaan, pengimplementasian, dan pengevaluasian. Fosha dan Beilin, kerangka kurikulum adalah teori, rancangan, dan perubahan. Fenwick English, kerangka kurikulum adalah ideology

(pilosofi ilmiah), teknis (rancangan), dan rancangan (manajerial), dan Edmund Short, pembuatan peraturan, pengembangan, evaluasi, perubahan, penentuan keputusan, kegiatan pembelajaran, teori, rumus, dan bahasa. Pengembangan kurikulum adalah menganalisis kurikulum, menggambarkan proses dan prosedur penyusunan, perencanaan, pelaksanaan, evaluasi kurikulum, dan orang yang terlibat dalam pengembangan kurikulum berdasarkan prinsip ilmiah pendidikan (Ornstein dan Hunkins, 1988:11-12).

Model Pengembangan Kurikulum

Saylor dan kawan-kawan empat langkah model pengembangan kurikulum, yaitu tujuan, rancangan kurikulum, pelaksanaan kurikulum, dan evaluasi kurikulum. Unruh dan Unruh, lima langkah yakni: tujuan dan sasaran, penilaian kebutuhan, isi, pelaksanaan, dan evaluasi. Francis Hunkins tujuh langkah model pengembangan kurikulum: konseptualisasi kurikulum dan pengesahan, diagnosis kurikulum, pemilihan isi, pemilihan pengalaman, pelaksanaan kurikulum, evaluasi kurikulum, dan pemeliharaan atau pembinaan kurikulum. Model pengembangan yang lebih kompleks tetapi cocok untuk siswa, model dikenal dengan model sistem yang diilustrasikan secara grafik atau faktorial dan dalam istilah input, transformasi, dan *output*, disajikan secara berurutan dan rasional. Model yang disusun dalam pengertian teknis, dengan asumsi bahwa seseorang harus banyak mengetahui tentang bidang kurikulum untuk dapat

menghargai dan memahaminya secara penuh. Allan C. Ornstein menyatakan model tidak terbatas pada tujuan, sasaran, tugas belajar, *outcomes*, dan evaluasi tetapi juga termasuk realita, politik, sosial, pengajaran, metode mengajar, dan aktivitas belajar (Ornstein dan Hunkins, 1988:12).

Desain Kurikulum

Cara mengkonsepsi dan menyusun kurikulum, komponennya terdiri atas isi, metode, materi pengajaran, pengalaman dan aktivitas siswa. Aliran tingkah aku (*behavioris*) merancang dan menyusun dengan rincian hasil-hasil belajar. Variasi pengembangan kurikulum disebabkan kecenderungan teknis, ilmiah, nilai-nilai, keyakinan, pandangan terhadap siswa, dan belajar. Contoh desain kurikulum, oleh pakar kurikulum (1) Saylor, dan kawan-kawan: a. *Subject matter*/disiplin ilmu, berisi *subject matter* dan pengetahuan. b. Kompetensi/teknologi, berurut/sekuensial, analisis, dan *behavioris*. c. Sifat-sifat manusia/proses, fokus tingkah laku. d. Fungsi sosial/aktivitas sosial, kehidupan dan kebutuhan sosial. e. Kebutuhan, minat, berorientasi pada aktivitas siswa. (2) Wiles dan Bondi, a. Liberal, berdasar pengetahuan dan intelektual. b. Teknologi pendidikan, fokus hasil, sasaran, efisiensi. c. Humanistik, berpusat pada siswa. d. Vokasional, aspek vokasi, ekonomi, rekonstruksi sosial, e. Rekonstruksi sosial, pada perbaikan sosial masyarakat. f. Pendidikan “*deschooling*”, *non formal*, berdasar pada pengembangan pendidikan non formal. (3)

Allan C. Ornstein dan Francis Hunkins menyatakan pendekatan, pandangan tentang belajar, mengajar, dan pembelajaran. Domain kurikulum lainnya oleh: (1) Rosales-Dordelly, dan Short, sosok keilmuan kurikulum digambarkan oleh sarjana bidang kurikulum tak berbentuk, tersebar, tidak koheren, terpecah. (2) McNeil menyatakan segala sesuatu yang harus dikenal tentang kurikulum tidak harus dimasukkan dalam buku. (3) Kesepakatan domain, pengembangan, dan desain kurikulum: kebijakan, kecenderungan, isu, metode, inovasi, metode penelitian, pendidikan kurikulum, konsep, bahasa dasar, cara peninjauan, kupasan, kepentingan teoritis, dan kebutuhan praktis (Ornstein dan Hunkins, 1988:13-15).

Teori dan praktik

Teori adalah pengetahuan, pernyataan, memberikan makna fungsional terhadap kejadian. Teori membentuk definisi, operasional, asumsi, postulat, hipotesis, generalisasi, dan dalil. Teori dalam kurikulum adalah subjek matter, penjelasan tentang penggunaan, pengembangan, dan evaluasi, yang menyarankan teknis dan ilmiah yang cocok dengan pengembangan kurikulum. Teori yang baik adalah menguraikan, menjelaskan lapangan kurikulum dan pendidikan, dapat menetapkan tindakan, sempurna dalam aplikasinya di bidang pendidikan. Mengaplikasikan kurikulum perlu strategi, keputusan, seleksi situasi, metode, pengetahuan umum, dan pengalaman. Cara sukses mengembangkan kurikulum

dengan melaksanakan, dan evaluasi kurikulum melalui seleksi, dan mengelola tujuan, *subject matter*, metode, materi, media, pengalaman belajar dan aktivitas yang sesuai dengan siswa (Ornstein dan Hunkins, 1988:15).

Dari Teori Ke Praktik

Pengujian teori, apakah teori itu bisa memandu praktik? Praktik berasal dari teori. Praktik, aplikasi prosedur, metode, kemampuan dunia kerja, menyediakan jawaban praktis dalam rancangan, pengembangan, implementasi, dan evaluasi. Masalah apabila teks kurikulum lebih teoritis daripada praktis. Sertifikasi kurikulum harus serius dan oleh orang yang kompeten membuat kurikulum (Ornstein dan Hunkins, 1988:16-17).

Kurikulum dan Pembelajaran

Kenyataan di sekolah bahwa kurikulum memakai kata: lebih kurang 40% kurikulum, 30% menggunakan kurikulum dan pembelajaran, 25% memakai istilah kepemimpinan pendidikan atau kepemimpinan kurikulum, kepemimpinan pendidikan atau kepemimpinan kurikulum, mendukung program administrasi dan supervisi kurikulum, 5% menggunakan istilah kurikulum dan supervisi (Ornstein dan Hunkins, 1988:18).

Hubungan Kurikulum dan Pengajaran dari Dua Konteks

Konteks sejarah, pendidikan abad 18, 19, 20 istilah kurikulum belum dikenal. John Lock, J.J. Rousseau, Spencer, dan Herbat pencetus prinsip-prinsip pendidikan, tidak menganalisis mengenai kurikulum. Kurikulum terpisah dari pengajaran. Konteks sekarang, kurikulum dan pengajaran lebur dalam satu siklus (lingkaran). Kurikulum berhubungan dengan apa (*what*), pembelajaran berhubungan dengan bagaimana (*how*). Pendekatannya, adalah sintesis, pemisahan, dan peleburan (Ornstein dan Hunkins, 1988:16, 19).

Pendapat Tokoh Kurikulum dalam Konteks Sejarah

Tyler, memandang pengajaran sebagai satu rencana untuk mengajarkan kurikulum dan untuk mengelola pengalaman belajar ke dalam unit, mata pelajaran dan program. Satu dari empat pertanyaan Tyler, dalam bukunya “*Basic Prinsiples of Curriculum and Instruction*” (1949) adalah: Bagaimana pengalaman-pengalaman belajar bisa dikelola untuk pengajaran yang efektif? Taba, melihat kurikulum dalam konteks yang lebih luas dari pada pengajaran (*teaching*) dan *teaching* lebih luas dari pembelajaran (*instruction*). Sedangkan *teaching* diartikan dengan tingkah laku umum dan metode guru dalam menyampaikan mata pelajaran kepada siswa. *Instruction* dipandang sebagai aktivitas khusus yang diperkenalkan waktu mengajarkan tahapan-tahapan kurikulum yang berbeda. Bruner (1960), telah mengembangkan teori pengajaran yang fokus 4

faktor yaitu: menyiapkan pembelajaran, menyusun pengetahuan, mengurutkan pengalaman belajar, memberikan hadiah dan hukuman dalam proses belajar-mengajar. Menurut pengertian ini, kurikulum dan pengajaran dipandang sebagai disiplin yang terpisah dari pendidikan dan keduanya mempunyai sistem yang sama. James McDonald, merencanakan kurikulum sebagai rencana untuk berbuat dan pembelajaran adalah menempatkan rencana dalam pelaksanaan, mirip dengan pendapat Tyler. *Teaching* adalah perilaku guru (Taba) dan *Learning* adalah tanggung jawab/hak yang dituntut siswa (Tyler dan Taba). Henry Broudy, dan kawan-kawan, memandang kurikulum sebagai suatu sistem keseluruhan, dimana *instruction* dan *teaching* merupakan sub sistem (Ornstein dan Hunkins, 1988:16-19).

Dengan demikian bahwa paparan di atas mendefinisikan kurikulum, menunjukkan hubungan antara landasan dan domain kurikulum, mengillustrasikan teori dan praktik saling berhubungan dengan kurikulum, menggambarkan kurikulum dan pembelajaran dilihat sebagai sesuatu yang terpisah dan tidak terpisah. Setiap individu harus memilih pendekatan, definisi, filosofi, psikologi, model pengembangan, desain, hubungan teori dan praktik, dan sistem-instruksi (pembelajaran) kurikulum yang cocok dengannya (Ornstein dan Hunkins, 1988:21).

3

Kurikulum Sekolah dan Pemangku Kepentingan

Pengertian Kurikulum

Marsh & Willis (1995) kurikulum adalah sekumpulan rencana dan pengalaman yang saling berhubungan dan berkaitan erat yang harus dijalani siswa dibawah bimbingan sekolah. Pasner (1995) kurikulum adalah konten atau isi, atau tujuan dimana sekolah harus membantu siswa untuk mencapainya. Sekumpulan rencana strategi pengajaran yang akan digunakan guru. Pratt (1980) kurikulum adalah serangkaian organisai dari pendidikan formal dan/atau pelatihan. Smith (1950) kurikulum selalu dalam setiap masyarakat, merupakan refleksi dari yang mereka pikirkan, rasakan, percayai dan lakukan. Saylor dan Alexander (1966) kurikulum mencakup semua peluang belajar yang disediakan sekolah. Pinar dan kawan-kawan (1995) kurikulum adalah sesuatu yang dipilih oleh generasi yang lebih muda (Brady dan Kenedy, 2007:5).

Stakeholders Curriculum

Siswa/mahasiswa, orang tua, guru, pemerintah, komunitas bisnis, universitas dan lembaga pendidikan, lembaga sosial (Brady dan Kenedy, 2007:7).

Siswa/Mahasiswa

Usia 15 tahun dan harus hadir di sekolah. Memiliki aspirasi pribadi, sosial, dan vokasional. Mahasiswa mengubah budaya dan sering bertentangan dengan orang dewasa. Kurikulum harus mampu memenuhi aspirasi dan memperhitungkan budaya siswa/mahasiswa (Brady dan Kenedy, 2007:7).

Orang tua

Orang tua memiliki aspirasi vokasional, personal, sosial, percaya pada sekolah, kurikulum yang memastikan anaknya bekerja setelah proses pembelajaran (Brady dan Kenedy, 2007:7).

Guru

Guru profesional, pelatih, pengembang teoritis, interpretasi, pedagogis, cipta pengalaman, dan mediator kurikulum (Brady dan Kenedy, 2007:7-8).

Pemerintah

Pemerintah memiliki kepentingan pertumbuhan ekonomi dan pembangunan, kurikulum kontribusi produktif pada negara (Brady dan Kenedy, 2007:8).

Universitas dan lembaga pendidikan

Universitas dan lembaga pendidikan perumus dan pengawas kurikulum (Brady dan Kenedy, 2007:8).

Lembaga Pelayanan Sosial/Kelompok Masyarakat

Lembaga pelayanan sosial/kelompok masyarakat berkepentingan kepada yang terjadi pada siswa, isu sosial, medis, dan kesejahteraan (Brady dan Kenedy, 2007:9).

Kesimpulan

Brady dan Kennedy (2007) menyatakan bahwa kurikulum tidak terpisah dari siswa, mahasiswa, orang tua, guru, pemerintah, komunitas bisnis, perguruan tinggi, lembaga pelayanan sosial/kelompok masyarakat. Kurikulum harus memenuhi kebutuhan individu dan masyarakat (Brady dan Kenedy, 2007:9).

4

Filsafat Pertimbangan Dasar dan Sifat Pengetahuan

Apa itu Filsafat?

Filsafat adalah cinta kebijaksanaan (*love of wisdom*). Manusia perlu mengonstruksi pengetahuan. Pengetahuan sama dengan panduan keputusan yang baik. Pencarian pengetahuan untuk kebaikan: master plan. Kebijaksanaan sama dengan pengetahuan tentang kebaikan (Zais, 1976:103-104-105).

Pertimbangan Dasar Kurikulum

Filsafat, Filsafat dan kurikulum, organisai inkuiri filsafat, organisasi posisi filsafat, filsafat dan analisis bahasa. Orgnasisai inkuiri filsafat menacakup ontologi, epistemologi, dan aksiologi (Zais, 1976:103, 106).

Filsafat dan Kurikulum

Filsafat sama dengan panduan menjalani kehidupan. Diturunkan dari generasi ke generasi: keluarga, sekolah melalui kurikulum. Pendekatan berbeda untuk masalah yang sama. Masalah adalah manusia bisa menjadi apa? Filsafat makrokosmos dan kurikulum mikrokosmos. (Zais, 1976:105).

Organisasi Inkuiri Filsafat

Ontologi adalah *the nature of reality*: supernatural, menyatu dengan bumi, dalam pengalaman manusia. Epistemologi adalah *the nature of knowledge*, atau *the nature of knowing*. Aksiologi adalah *the problems of value* (Zais, 1976:106).

Cara-cara Mengetahui

Cara-cara mengetahui melalui proses pewahyuan, membaca wahyu yang tertulis, menggunakan kelima indera, menggunakan akal pikiran, verifikasi antar orang, metode logika. Posisi filsafat berpusat pada bumi dan manusia, wilayah kajian filsafat ontologi, epistemologi, dan aksiologi (Zais, 1976:106, 111-122-123).

Filsafat dan Analisis Bahasa

Gerakan baru filsafat adalah ide tidak bisa eksis tanpa bahasa, makna hubungan subjek-predikat, analitik mutlak, dan sintetik tergantung bukti empirik. Makna kalimat metode verifikasi adalah kalimat analitik definisi dan kalimat sintetik observasi empiris (Zais, 1976:123-124).

Hakikat Pengetahuan

Filsafat duniawi lain, dunia lain para dewa dan dunia lain ide-ide. Filsafat yang berpusat pada bumi, jagad raya yang statik, dan jagad raya yang berkembang. Filsafat duniawi lain, agama yang diciptakan manusia yaitu dewa-dewa, dunia lain ide-ide adalah Atena kuno (Zais, 1976:127-128).

Dunia Lain Para Dewa

Pemimpin suku dan dukun sebagai sumber pengetahuan, memiliki komunikasi dengan dewa, dan superior. Yahudi syurga sama dengan realitas tertinggi, Tuhan sama dengan Yang Maha Mengetahui, para nabi, Perjanjian Lama. Kristen; Perjanjian Baru, *Trivium: grammar, rhetoric, dialectic* (Zais, 1976:129-130).

Dunia Lain Ide-ide

Plato menyatakan tiga moda eksistensi yaitu dalam ide, dalam bentuk material, dalam lukisan. Ide sama dengan entitas kebenaran. Dunia lain ide adalah pengetahuan tentang kebaikan, kelakuan luhur, dan kehidupan yang baik (Zais, 1976:130-131).

Kurikulum Plato

Membangkitkan pengetahuan laten. Stimulasi, pertanyaan penggali dari guru, kontemplasi. Tujuan sentral kurikulum adalah membebaskan pikiran. Bidang kajian: Aritmatika, Geometri, Astronomi, dan Musik (Zais, 1976:131-134).

Aplikasi Kurikulum Plato

Hirarki mata pelajaran adalah ide dan praktik. Pemahaman ide manusia adalah memahami ide tentang kosmos. Kurikulum berpusat pada mata pelajaran. Mata pelajaran unggulan sejarah, dan menggunakan simbol. Hakikat pengetahuan adalah filsafat yang berpusat pada bumi. Filsafat monistik alam semesta sebagai objek inkuiri. Berasal dari Atena kuno dan teori Aristoteles.

Dunia sama dengan alam eksistensi sejati. Alam sama dengan zat ditambah bentuk. Pencarian pengetahuan induktif (Zais, 1976:136-137).

Jagad Raya yang Statik

Roger Bacon menyatakan bahwa pengetahuan diperoleh dari pengalaman pribadi dan observasi. Newton menyatakan jagad raya mesin besar, hukum mekanik. Ateis menyatakan bahwa hukum alam adalah realitas yang tidak dapat diubah manusia. Aliran ketuhanan menyatakan Tuhan yang mengatur. Kurikulum ilmu fisik ditambah *basic tools subjects*, deterministik merekonstruksi masa lalu, memprediksi masa depan, aturan bumi kekal. Sifat pengetahuan adalah absolut, kekal, dan benar sepanjang masa (Zais, 1976:138-140).

Jagad Raya yang Berkembang

Jagad raya berkembang merupakan perjuangan bertahan hidup dan adaptasi dengan lingkungan. Darwinisme menyatakan bahwa *survival* sama dengan kriteria kebaikan dan alam menentukan apa yang baik. Kurikulum evolusiner rujukannya orang sukses dan menekankan hal-hal praktis (Zais, 1976:141-142). Hakikat Pengetahuan adalah filsafat yang berpusat pada manusia. Filsafat baru adalah produk pemikiran Barat penentu pengetahuan setiap individu, dan cabang-cabangnya adalah pragmatisme dan eksistensialisme. Pragmatisme adalah berdasarkan pengalaman, epistemologi, dan transaksi. Pengetahuan benar secara tentatif, memiliki rujukan

sosial, direkonstruksi, dan inti kurikulum sama dengan kajian sosial (Zais, 1976:143-144).

Eksistensialisme

Signifikansinya problematik baru, individualistik. Sikap terhadap kehidupan (filsafat diri). “Saya ada, maka saya berpikir”. Eksistensi mendahului substansi. Pilihan dan tanggung jawab atas pilihan. Moda mengetahui: objektif dan subjektif. Pendidikan terbuka. Mata pelajaran seni (Zais, 1976:151-152).

5

Pondasi Sejarah Kurikulum

Pondasi Historis Kurikulum

Pondasi sejarah kurikulum adalah periode kolonial (1642-1776), periode nasional (1776-1850), para pendidik Eropa abad ke 19, munculnya pendidikan universal (1820 – 1920), periode transisi (1893 – 1918), dan lahirnya kurikulum sebagai bidang kajian (1918 – 1949) (Ornstein dan Hunkins, 1988:52-75).

Periode Kolonial (1642-1776)

Pada periode kolonial gereja puritan tempat membaca, menulis, dan mengeja. Tiga koloni pada masa ini antara lain: Inggris Baru, tengah Atlantik, dan selatan. Sekolah Koloni antara lain: *town school, parochial and private schools, Latin grammar schools, academy, college* (Ornstein dan Hunkins, 1988:52-55).

Periode Nasional (1776-1850)

Pada periode nasional Rush menyatakan: sains, kemajuan, dan pendidikan gratis, Jefferson menyatakan bahwa pendidikan gratis bagi semua warganegara. Webster menyatakan bahwa AS harus memiliki sistem bahasa dan pemerintahannya sendiri, McGuffey menyatakan patriotisme, heroisme, kerja keras, kerajinan, dan kehidupan yang keras nasionalisme AS (Ornstein dan Hunkins, 1988:56-58).

Para Pendidik Eropa Abad ke 19

Pendidik Eropa abad ke 19, Pestalozzi sebagai tokoh pendidikan sekolah dasar modern, metode “umum” dan metode “khusus”, Froebel pendidikan taman kanak-kanak, Herbart pendidikan karakter moral metode pembelajaran antara lain: persiapan, penyajian, asosiasi, generalisasi, dan aplikasi, Spencer menyatakan bahwa perkembangan sosial berlangsung menurut proses evolusi, pendidikan ilmiah dan prinsip kegunaan (Ornstein dan Hunkins, 1988:59-51).

Munculnya Pendidikan Universal (1820 – 1920)

Munculnya pendidikan universal yakni *Monitorial school*, siswa sebagai instruktur. *Common school* sekolah lingkungan, kontrol lokal, dan dukungan pemerintah. *Secondary school prinsip common school. Academy* menggantikan Latin *grammar school. High school* menekankan program persiapan memasuki perguruan tinggi (Ornstein dan Hunkins, 1988:62-57).

Periode Transisi (1893 – 1918)

Penegasan kembali kurikulum tradisional. Tiga komite periode transisi adalah Komite 15 Sekolah Dasar, Komite 10 SMP, Komite Persyaratan Masuk Perguruan Tinggi. Kebutuhan perubahan kurikulum. Flexner memelopori kurikulum modern. Dewey menyatakan bahwa kurikulum berdasarkan prinsip ilmiah dan pragmatik pendidikan (Ornstein dan Hunkins, 1988:68-73).

Lahirnya Kurikulum sebagai Bidang Kajian (1918 – 1949)

Lahirnya kurikulum sebagai bidang kajian dimulai dari Bobbitt dan Charters kurikulum berdasarkan prinsip ilmiah dan behaviorisme. NSSE 26th *year book*: karakteristik kurikulum ideal, Rugg dan Caswell prosedur pembuatan kurikulum untuk guru. Tyler prinsip-prinsip pokok kurikulum adalah tujuan pendidikan, pengalaman pendidikan, pengaturan pengalaman pendidikan dan penilaian (Ornstein dan Hunkins, 1988:73-79).

6

Preseden: Anteseden Historis

Kata-kata Bijak

Barangsiapa lupa alam masa lalu ia harus mengulanginya kembali. (George Santayana ‘*The Life of Reason*’ (1905-1906)). Sejarah manusia hanya menjadi ras belaka diantara pendidikan dan malapetaka. (H.G.Wells ‘*The Outline of History*’ (1920-1921)). Sejarah adalah inti dari sebuah geografi yang tak terbilang jumlahnya. (Thomas Carlyle ‘*On History*’ (1830)). Kita bisa merencanakan masa depan kita dengan jelas dan bijaksana hanya jika kita mengetahui jalan menuju ke saat ini (Adlai Stevenson Speech, Richmond, Virginia (September 20, 1952)) (Schubert, 1985:54).

Latar Belakang Permasalahan

Kurikulum sebagai dasar minat/keinginan manusia. Kepedulian kurikulum adalah abadi. Kurikulum pada asalnya, adalah pemikiran dan tindakan. Sekolah berfungsi mewariskan budaya. Filsuf, ahli ilmu sosial, pemimpin politik, pemimpin keagamaan, orang tua, dan guru menyatakan yang harus diajarkan dan yang harus dipelajari adalah akar sejarah kajian-kajian kurikulum. Akar kajian kurikulum, adalah teori dan praktik sebelum abad ke 20, dan kajian-kajian teori kurikulum yang muncul selama abad ke 20 (Schubert, 1985:54).

Sejarah Kurikulum Sebelum Abad ke 20

Dunia kuno yaitu Mesir kuno, Mesopotamia, Cina kuno, dan India kuno. Yunani dan Roma. Dunia Kristen. Renaissance, Reformasi, Masa Pencerahan Kurikulum masa Pencerahan hingga abad ke 20 (Schubert, 1985:55-63).

Kurikulum Dunia Kuno

Mesir kuno dan Mesopotamia, 6000 tahun lalu kurikulum berakar pada konsepsi kebaikan, kejahatan, keadilan. Lembaga pendidikan adalah institusi keagamaan, keluarga, kurikulum berbentuk vokasi, penekanan membaca simbol-simbol *hiroglip*, pendeta sebagai guru, mata pelajaran antara lain: matematika, astronomi, obat-obatan, permesinan, geograpi, dan arsitektur. Tetapi lemah tentang literatur, filosofis, dan penelitian saintifik. Cina kuno pendidikan berorientasi pada ajaran Lao Tse abad ke 6 SM, ajaran konfusius abad ke 5 SM. Memandang pendidikan hasil perenungan, berorientasi masyarakat, pendidikan membentuk masyarakat. Lao Tse, memandang masyarakat akan baik dari orang yang mempunyai pandangan spiritual yang mendalam. India kuno, kurikulum teks yang suci yaitu Upanishads, Vedas, Gitas. Kehidupan keagamaan dan pendidikan terpisah tapi terjalin pada tujuan hidup, yaitu nirwana (Schubert, 1985:55-56).

Kurikulum Yunani Kuno

Yunani kuno asal mula berkembang kurikulum. Kurikulum Yunani kuno (Atena) waktu sangat berharga untuk merenung yang penting, bermkana, keluarga, memiliki nilai estetik. Tujuan kurikulum adalah keseimbangan mental dan raga. Metodenya adalah kontemplasi rasio. Satu kelas menengah didukung oleh 6 orang budak. Wanita tidak dipandang sebagai warganegara. Tokoh-tokoh pendidikan termasuk tokoh sebelum Socrates adalah Aristippus (435-355 SM), ajaran dan tujuan pendidikan/hidup yaitu kebahagiaan. Epicurus (341-270 SM) mengajarkan kesederhanaan, menahan nafsu, dan sikap tidak berlebihan. Zeno dari Citium (340-265 SM), mengajarkan menahan hawa nafsu atas kepemilikan harta benda. Menurut Schubert, mereka di atas mempengaruhi perkembangan pendidikan di Barat. Kontributor termasyhur terhadap pendidikan di dunia Barat antara lain: Socrates, Plato, Aristoteles. Plato, kurikulumnya sejak usia 6 – 18 tahun untuk laki-laki dan perempuan. Mata pelajaran pokoknya adalah Musik, Matematika, dan Gymnastic/Olahraga. Peletak dasar pendidikan liberal adalah Aristoteles, pengembang pendidikan liberal Plato. Pendapatnya adalah pendidikan liberal membawa perkembangan personal manusia dan dedikasi pada negara. Tujuan filosofi, politik, pendidikan adalah kebahagiaan manusia. Kurikulum pendidikan Aristoteles adalah Gymnastik/pendidikan olahraga, kesehatan, yang dapat menumbuhkan pertumbuhan pikiran, pengendalian hawa nafsu, hasrat/gairah, musik,

estetika, dan etik. Pandangan Plato dan Aristoteles terhadap pendidikan penemuan kebenaran dan melibatkan yang mesti ada pada pendidikan (Schubert, 1985:56-57).

Kurikulum Romawi Kuno

Pendidikan dan budaya dibangun atas pengaruh orang Yunani. Sistem hukum dan bahasa Latin berpengaruh sampai sekarang. Pendidikan pertama kali di rumah oleh orang tua pada anaknya (700-275 SM). Periode kedua (275-130) kurikulum dibuat berdasarkan model filosofi orang Yunani. Kurikulum, sastra, retorika berorientasi pada bahasa Latin pembelajaran. Tata bahasa Latin menjadi model pendidikan di dunia Barat. Setelah revolusi seluruh kegiatan pendidikan dikontrol oleh kerajaan. 300-500 SM kurikulum terpisah dari kehidupan. Aliran utama menghafal pendidikan sastra yang berhubungan dengan Scripture. Kitab suci terpisah secara ketat dengan sistem pendidikan sastra. Pendidikan teknis berhubungan dengan dunia luar. Panca indera digunakan untuk mengembangkan ide. Pemisahan sarjana dan negarawan, yang mengakibatkan runtuhnya Kejayaan Romawi Kuno.

Tokoh Pendidikan Romawi Kuno

Cicero (106-43 SM), orator dan *rhetoric* sebagai pusat pembelajaran. Plutarch (46-120 SM), orang Yunani eklektik, memilih berbagai sumber menjadi ajaran. Muncul zaman *Renaissance*. Quitillian, mendirikan prinsip-prinsip pendidikan Institut Oratori sama dengan pendidikan progresif abad ke 20. Idenya, guru yang

inspiratif, guru yang tidak membebani siswanya dengan disiplin-disiplin yang tidak perlu dan siswa belajar lebih baik ketika kurikulum dibuat beraneka/bervariasi. Untuk hal ini, Brondy dan Palmer (1965) menyimpulkan bahwa jika kita mempelajari segala sesuatu berdasarkan survey yang singkat terhadap metode pengajaran, maka tiba gilirannya sebuah era untuk mendikte pola-pola pendidikan dan cara-cara pengajaran (Schubert, 1985:57-58).

Kurikulum pada Dunia Kristen

Abad pertengahan tidak bisa terlepas dari ajaran Kristiani. Kerajaan Romawi (27- 476 SM) ajaran Yesus berhasil menanamkan nilai moral, berhasil menyingkirkan ritual dan dogma gereja Yahudi. Pemujaan Romawi sebagai respon/alasan yang bersifat ilmu pengetahuan, menjamin manusia dapat berkomunikasi dengan Tuhan. Yesus melalui rabbi menyampaikan ajarannya dengan cara percakapan, tanya jawab, cerita-cerita perumpamaan atau ibarat. Tahapan perkembangan kurikulum dipengaruhi ajaran Kristiani selama abad pertengahan (Schubert, 1985:59-60).

Peletak Dasar Kebudayaan Barat selama Abad Pertengahan

Constantinople, ibu kota Kerajaan Romawi wilayah Timur (330 – 1453 M). Banyak dokumen penting selama keruntuhan Kerajaan Romawi yang berada di kekuasaan *Contantine the Great* (287- 337 M) yang selanjutnya

dilestarikan lagi. Menurut Schubert, salah satu penyebab kehancuran Romawi Kuno, adalah munculnya pengaruh Islam (Schubert, 1985:61).

Pusat-pusat Pembelajaran Islam

Di Kota-kota Moorish di daerah Toledo. Granada di Sepanyol. Turki. Baghdad di daerah Mesopotamia. Kairo bagian utara benua Afrika. Menurut Schubert lebih unggul daripada pusat-pusat kajian ilmu pengetahuan di dunia Barat, dan pada saat itu muncul universitas-universitas di Timur Jauh. Tokoh-tokoh pendidikannya antara lain: Imam Ghazali (1058-1111 M) sebagai pendidik mendunia, ia mencoba mengonfrontasikan misteri besar Tuhan, keabadian, kekekalan dan mencoba mengatasi sikap skeptip dengan *misticism* dan hidup yang asketik/perenungan. Tiga ratus tahun kemudian, Ibn Khaldun (1332-1406) sejarawan, gelar “orang intelek” berusaha menjelaskan evolusi peradaban dalam bukunya ‘*Historical Prolegomena*’ yang memuat tentang intelektualitas, klimatik (ilmu tentang iklim), dan kondisi-kondisi sosial kemasyarakatan (Schubert, 1985:61).

Akhir Jaman Kegelapan

Charlemagne, pemimpin kelompok the Franks, mendirikan sekolah istana, membawa pendeta dan pemimpin agama ke jenjang pendidikan yang lebih tinggi. Tahun 782 mendirikan pendidikan untuk umum. Bertemu dengan Alcuin (735-804) penulis puisi, pemikir, pembelajarannya menggunakan metode pencerahan, yaitu

dengan teka-teki dan metode games. Penggunaan kebebasan dalam berkesenian alat pencerahan dalam ajaran keagamaan. Muridnya berkiblat ke Eropa Timur sebagai pusat pendidikan (Schubert, 1985:61).

Abad Ke 13

Saint Thomas Aquinas (1225-1274 M) orang Italia. Dikenal sebagai guru, administrator, sarjana, penulis. Pendiri pusat kajian Katolik. Memadukan filosofi Aristotelian dan doktrin gereja. Menerapkan metode berargumentasi, diawali pemilihan topik, artikel, sub-topik, dan proses pendukung/penolakan yang sistematis disediakan setiap topiknya (Schubert, 1985:61).

Kurikulum pada Masa Renaissance

Abad pertengahan hingga tahun 1400 an, sarjana Eropa Timur, Inggris kembali ke literatur Yunani dan Romawi Kuno. Pembelajaran dengan inkuiri/penelitian. Memakai bahasa Latin. Tokoh pendidikannya antara lain: di Italia: Vittorino da Feltre (1378-1416 M), Aenea Sylvio (1405-1464 M). Belanda, Desiderius Erasmus (1466-1592 M). Inggris Thomas Elyot (1490-1546M). Di Perancis Michel de Montagne (1533-1592 M). Kurikulum Da Feltre, dialektik, retorik, grammar, astronomi, arithmatik, geometri, musik, bahasa Yunani, Latin, arts. Sylvio, keindahan, dan kebajikan. Erasmus kurikulumnya antara lain: metodologi membaca, psikologi pembelajaran dan bermain, audiovisual alat bantu pembelajaran. Montaigne, observasi, pengalaman langsung, interaksi, penyatuan

pikiran dan raga, menekankan kebutuhan dan minat siswa. Elyot dan Quitillian bahasa klasik, seni, tarian, dan pendidikan olahraga (Schubert, 1985:62-63).

Kurikulum pada Masa Reformasi

Martin Luther dari Jerman (1483-1546 M) pendidikan untuk semua, dikontrol negara, pendidikan keagamaan menggunakan bahasa asli, pendidikan rumah tangga penting, oleh orang tua sebagai landasan disiplin. Layola dari Spanyol (1491-1556 M) pendiri Jesuit Order (Pembawa Pesan Yesus) memperkenalkan ajaran Yesus tentang metode pengajaran, sekolah administrasi, pengawasan, dan bertema teologi. Mata Pelajarannya dialektik, *rhetoric*, grammar, astronomi, arithmatik, geometri, dan musik. Pengajarannya satu mata pelajaran untuk satu pertemuan dilanjutkan dengan mata pelajaran lainnya secara bergantian. Guru pembelajaran (instruksi) jelas metode pengajaran, dan panduan kurikulum. Melakukan program pendidikan guru dan pengajaran siswa/siswi (Schubert, 1985:63).

Kurikulum pada Pencerahan

Luis Vives dari Spanyol (1492-1540 M) berorientasi pada peserta didik, menggunakan bahasa asli peserta didik, karakter humanistik, dan dasar kajian psikologi empiris. Francis Rabelais (1483-1553 M) tujuan pembelajaran enjoy, santai, pengalaman, observasi, interpretasi, dan evaluasi (Schubert, 1985:63).

Kurikulum Dari Masa Pencerahan Hingga Abad Ke 20

Benjamin Franklin (1706-1790) dipengaruhi John Lock pendidikan profesi, mendirikan Akademi Bahasa Inggris, berorientasi bisnis. Jean Jacques Rousseau (1712-1778 M) anak didik bebas bermain bebas di alam, umur 7 tahun ditautkan pada pengalaman sensoris (panca indera), konsep, pendapat, alasannya anak umur 12 dan 15 tahun remaja mengenal kehidupan bermasyarakat, paham alam sekitar, berbasis siswa, kebutuhan dan minatnya. Johan Basedow (1723-1790M) pendidikan alam, sejarah alam, anatomi, pendidikan olahraga. Pembelajaran pengalaman langsung, buku teks, fasilitas sekolah, dan disiplin sekolah lunak. Henrich Pestalozzi dari Swiss (1746-1827M) terpengaruh Basedow alam, keseimbangan kepala, hati dan tangan, harmonis, disiplin ditanam atas cinta dan penghargaan (Schubert, 1985:66).

Kurikulum Abad ke 20

Kurikulum abad ke 20, awal 1890-an, Kliebard (1982a) “sebuah wadah meleburnya perubahan kurikulum. Terdapat 18 pertanyaan mendasar mengenai kurikulum di era ini lebih dikenal dengan *Eighteen Fundamental Questions of Curriculum*: (1) Kapan periode pendidikan dasar itu berakhir? (2) Bagaimana kurikulum bisa menyiapkan peserta didik dewasa untuk suatu persiapan yang efektif? (3) Apakah para pembuat kurikulum sekolah mengharuskan memformulasikan pandangan yang berkenaan dengan penghargaan dan kelemahan

peradaban bangsa Amerika? (4) Apakah sekolah dapat dikatakan sebagai suatu agen perubahan yang sadar? (5) Bagaimana seharusnya kurikulum itu disusun? (6) Apa peran dan dimana tempatnya mata pelajaran itu pada sebuah proses pendidikan? (7) Apa porsinya bahwa pendidikan itu dinyatakan sebagai pendidikan umum, pendidikan vokasi, dan pendidikan pilihan semata? (8) Apakah kurikulum itu harus dibuat terlebih dahulu? (9) Sejauh mana pengorganisasian mata pelajaran, materi pemikiran para pelajar serta menkonstruksi pola pikir mereka, perencanaan mereka, merupakan hasil dari pengalaman para pembuat kurikulum? (10) Menurut pandangan pendidik kapan pembelajaran itu terjadi? (11) Sejauh mana tindakan dipelajari dalam bentuk alaminya? (12) Pada tingkatan yang mana kurikulum mempersiapkan diri untuk individu yang berbeda? (13) Pada tingkatan yang mana konsep minimal yang penting digunakan dalam mengubah kurikulum? (14) Bagaimana seharusnya bentuk kurikulum itu? (15) Bagaimana jika ada minat peserta didik yang spontan? (16) Untuk materi pelajaran orang dewasa bagaimana seharusnya kurikulum itu diberlakukan? (17) Seberapa jauh metode pembelajaran itu distandarkan? (18) Pertanyaan-pertanyaan administratif lainnya: (a). Untuk kesatuan waktu yang bagaimana seharusnya kurikulum itu dibentuk? (b). Untuk daerah/negara yang mana seharusnya kurikulum itu dibentuk? (c). Haruskah kurikulum itu dibuat khusus untuk daerah tertinggal? (d). Bentuk maksimal yang

bagaimana agar dapat menerbitkan mata pelajaran?
(Schubert, 1985: 70, 78-79).

Kesimpulan

Kurikulum merupakan alat untuk membantu peserta didik menyelesaikan permasalahan yang relevan dengan yang dihadapinya dalam kehidupan sehari-hari. Kurikulum sebagai kajian pendidikan merupakan rangkaian sejarah yang meliputi sepanjang sejarah umat manusia. Teladan panduan keputusan dan kemampuan menggali kekayaan sejarah akan terhindar dari tirani masa kini.

Masyarakat dan Budaya

Pendahuluan

Kutipan Marshall McLuhan menyatakan bahwa lingkungan bukanlah kemasam pasif melainkan proses aktif yang tidak kelihatan. Aturan dasar, struktur resapan, dan pola teladan keseluruhan lingkungan dapat menghindari persepsi yang dangkal terhadap lingkungan tersebut. Sekolah tidak muncul dalam kehampaan. Karakter budaya memberikan pengaruh yang sangat tinggi terhadap alamiah dan pengorganisasian kurikulum (Zais, 1976:156).

Alamiah dan Pengorganisasian

Alamiah dan pengorganisasian kurikulum mencakup tujuan, muatan, aktifitas, dan evaluasi kurikulum. Mauritz Johnson konsep tentang kurikulum: *susunan terstruktur dari hasil belajar yang diinginkan*. lebih lanjut dinyatakannya: *Sumber kurikulum satu satunya yang mungkin adalah keseluruhan kebudayaan yang ada*. Pentingnya kebudayaan harus dilanjutkan dengan konsistensi dalam penyusunan kurikulum. Pertanyaan yang sering dikemukakan: Apakah kurikulum itu dirancang terutama untuk mentransfer kebudayaan kepada generasi muda ataukah untuk mendorong perkembangan individu mereka? Jadi jelas ada hubungan kurikulum dengan kebudayaan. Dimaknai, kajian tentang kurikulum pada dasarnya kajian tentang masyarakat dan kebudayaan. Kerangka dasar kurikulum

adalah susunan terstruktur dari hasil belajar yang diinginkan ditransferkan untuk pembentukan individu (Zais, 1976:156).

Masyarakat dan Kebudayaan

Masyarakat merupakan kumpulan yang mengatur dirinya sendiri ke dalam satu kelompok yang berbeda-beda untuk menyesuaikan diri dan hidup bersama. Kebudayaan merupakan kekuatan sosial, kebiasaan-kebiasaan yang khas, prinsip, cita-cita, tingkah laku, kepercayaan dan cara berpikir. Tanpa budaya tidak ada masyarakat dan tanpa masyarakat tidak mungkin ada budaya. Kebudayaan interaksi kumpulan individu dengan *having common thing* saling membutuhkan dalam eksistensinya (Zais, 1976:157-158).

Kompleksitas Konsep Kultural

Konsep kebudayaan sangat kompleks. Dapat didefinisikan sebagai tata cara hidup yang diterima dan diakui pada suatu masyarakat yang mencakup berbagai aspek-aspek kehidupan yang mudah terlihat. Namun ada faktor lain yang tidak bisa dilihat secara lahiriah. Aspek kebudayaan yang tersembunyi inilah yang disebut *Psychology of Society*. Aspek-aspek yang tidak disadari ini sangat mempunyai bias pengaruh yang dominan terhadap tingkah laku suatu masyarakat serta pandangan hidup mereka. Kebudayaan bukan hanya sekedar merupakan kumpulan institusi adat dan kepercayaan. Perbedaan-perbedaan terhadap kepercayaan dan pertentangan cenderung menghasilkan

multi sub kelompok dalam suatu masyarakat. Budaya yang dominan berfungsi untuk memelihara tatanan sosial dengan membuka kemungkinan bagi pengembangan perilaku individu. Kebudayaan mempunyai kekuatan kontrol yang tidak terlihat dan bukan sekedar merupakan kumpulan lembaga, adat, dan kepercayaan. Budaya bagian lingkungan individual yang mempengaruhi dan membatasi perilaku masyarakat. Budaya yang dominan berfungsi untuk memelihara tatanan sosial dengan memperluas kemungkinan bagi perkembangan perilaku individu. Rancangan kurikulum yang paling baik: yang paling mengerti kekomplekkan pemikiran-pemikiran disuatu kebudayaan (Zais, 1976:157-158).

Struktur Budaya

Kurikulum dikembangkan untuk mengintervensi kehidupan anak sedemikian rupa agar mereka menjadi seseorang yang tanpa kurikulum tidak menjadi orang yang diinginkan. Perancang kurikulum harus memahami kebudayaan universal dan khusus dan membandingkan dengan segala bentuk kebudayaan alternatif. Yang sering ditemui, kurikulum disusun serta diimplementasikan untuk mentransfer nilai-nilai kebudayaan yang ada seefisien mungkin kepada anak didik tanpa mengevaluasi apakah nilai tersebut relevan dengan masa kini dan masa-masa depan yang mudah berubah. Sedangkan untuk mendidik diperlukan kurikulum yang membuka lebar-lebar bagi kesempatan untuk mengkaji serta mengevaluasi aspek-aspek kebudayaan yang universal dan yang khusus

dalam kaitannya dengan aspek-aspek kebudayaan alternatif yang diinginkan bagi pertumbuhan anak didik itu sendiri (Zais, 1976:158-160).

Kebudayaan dan Nilai

Nilai adalah konsep yang rumit. Kerumitan terbesar terletak pada penafsiran yang akurat terhadap nilai yang dianut oleh individu maupun masyarakat. Charles Morris membedakan nilai menjadi: nilai yang dipercayai dan nilai-nilai yang tersirat dari perilaku. Aspek yang dipertimbangkan dalam proses bias budaya antara lain: personalitas normal dan relativitas, kultural, bahasa, dan media. Faktor-faktor psikologi sosial yang menimbulkan bias budaya. **Bahasa** merupakan salah satu aspek penting dari budaya. Bahasa bekerja sebagai sebuah alat untuk mengekspresikan ide budaya. Bahasa bekerja dengan cara yang halus sebagai alat untuk mempertajam ide-ide (Zais, 1976:160-171).

Faktor Psikologis Sosial

Faktor kultur psikologi yang menimbulkan distorsi impresi manusia mengenai hal-hal yang dihadapinya sehari-hari. Situasi ini diterima sedemikian rupa dan lumrah manusia melihat sesuatu tidak akurat, dan melihat keadaan tersebut dari sudut pandang motivasi egosentris manusia itu sendiri (Zais, 1976:171-173). Dengan demikian bahwa masyarakat dan budaya merupakan struktur budaya, universal, spesialis/khusus, alternatif (Zais, 1976:158).

8

Masyarakat dan Budaya

Pengantar

Kehidupan dan program di sekolah harus dirancang dari budaya. Perancang kurikulum harus cermat terhadap budaya, mengetahui Amerika, kehidupan rakyatnya, kelebihan, kekurangan, kewajiban, aset, mode kehidupan, peradaban, dasar lembaga, mental, persoalan yang krusial, hal-hal yang tabu, dan objek kesetiaan Amerika. Perancang kurikulum, harus memahami dasar psikologis dari institusinya, tradisi dan pandangan serta mekanismenya, budaya induk Eropa yang telah melahirkan kehidupan Amerika. Singkatnya, wajib menjadi seorang yang berkompeten dalam industri budaya baru (Zais, 1976:180-181).

Personalitas “Normal” Amerika

Zais berbeda pendapat dengan Benedict, yang menyatakan: budaya Amerika, lebih heterogen, ada tingkat spesialisasi tinggi, banyak individu dan kelompok mengadopsi gaya hidup, cenderung kurang mirif satu sama lain dibanding masyarakat primitif, sehingga sulit melukiskan personalitas Amerika yang normal (Zais, 1976:181).

Poin Penting yang Memandu Personalitas Frontier

Poin penting yang memandu personalitas frontier, adalah mereka dianggap sebagai sesuatu yang mutlak, berfungsi sebagai rambu-rambu untuk mengeratkan tindakan, kebenaran tak pernah berubah, dan keuletan (Zais, 1976:183).

Personalitas Frontier dan Kurikulum

Karena perkembangan personalitas frontier bergantung pada internalisasi nilai-nilai mutlak terutama kemandirian untuk keberhasilan sosial ekonomi-maka kurikulum Amerika menekankan pencapaian akademik yang pantas secara perorangan dan sosial yang memadai (Zais, 1976:183).

Tipe “Normal” Amerika: *Personalitas Korporat*

Jika **personalitas frontier**, adalah produk dari kesempatan bertujuan dan penghematan hal yang tidak campur tangan, maka **personalitas korporat** ini divalidasi dalam kelembagaan terhadap keadaan industri-teknologi. Whyte, menggambarkan struktur karakter Amerika “normal” ini secara ringkas sebagai “manusia organisasi.” Riesman dan Riech, masing-masing menjulukinya “personalitas arahan-lain” dan “Kesadaran II.” Sumber arahan personalitas korporat, adalah persetujuan rekan-rekan atau sejawat kontemporeri (Zais, 1976:184-185).

Personalitas Korporat dan Kurikulum

Kurikulum yang dirancang untuk menghasilkan personalitas korporat bisa ditemui banyak di sekolah Amerika modern. Secara khas sekolah-sekolah di Amerika ini terdapat dalam komunitas kelas-menengah-atas yang dihuni oleh para eksekutif korporasi muda, profesional terdidik dan sedang bangkit. Jika **kurikulum frontier** bersifat impersonal, menekankan akademik, dan kepantasan maka **kurikulum korporat**, adalah sangat terpersonalisasi, menekankan kerja sama, dan informalitas yang mudah seperti yang diperlihatkan oleh Riesman (1969) bahwa susunan kedudukan juga terpersonalisasi dan terinformalisasi. Jenis kelamin selain dibaur dan tempat duduk digabung menjadi kelompok kecil. Guru ikut dalam aktivitas belajar siswa, lebih konsen dengan kebutuhan minat, dan problem emosional siswa, dan melihat bahwa siswa mempelajari kurikulum (Zais, 1976:187-188).

Tipe Amerika Sekarang: *Personalitas Liberal*

Menurut Riech (1970), personalitas liberal (Kesadaran III) hidup dengan tiga perintah: (1) jujur pada diri sendiri, (2) tidak pernah menghakimi siapapun, (3) jujur sepenuhnya dengan orang lain, dan tidak menggunakan orang lain sebagai alat. Kesadaran III mendalilkan diri dan integritasnya sebagai sesuatu yang digugat. Sehingga, personalitas liberal menolak tujuan yang diusulkan untuknya oleh masyarakat dan tidak membiarkan dirinya menjadi instrumentalitas dimana tujuan ini tujuan sosial

yang akan dicapai. Namun demikian, Reich mengingatkan bahwa berpusat pada diri ini bukan merupakan kepentingan-diri atau “*ego-trip*,” tetapi ia merupakan subjektivitas radikal yang dirancang untuk mencari nilai-nilai dalam dunia yang nilai resminya, adalah salah dan terdistorsi.” (Zais, 1976:188-189).

Personalitas Liberal dan Kurikulum

Gambaran dari personalitas liberal bersifat “mengasih” atau “*radikal*”. Kebebasan dalam memasukkan dalam kurikulum untuk memahami semua cara ekstra-sekolah, seperti jalan kota, pertanian, pabrik, dan negeri terbuka. Menolak buku teks dan materi yang terkait dengan kurikulum konvensional karena sebagai hal yang memaksa dan terlalu terstruktur. Bahasa dan topik diberi peran dalam memahami budaya, ledakan kemarahan “dipahami” dan diterima dengan empati. Tujuan kurikulum membentuk komunitas “diri-diri yang autentik” yang dapat berhubungan satu sama lain sebagai manusia. Jujur dengan orang lain dan tidak menggunakan orang lain sebagai alat (Zais, 1976:190-91).

Sistem Nilai Amerika

Eksposisi komprehensif dari sistem nilai yang umum dianggap sebagai khas Amerika bisa diperoleh dengan memfokuskan pembahasan pada nilai pusat-orientasi yang menghasilkan banyak nilai dan petunjuk spesifik budaya (Zais, 1976:191-192).

Nilai-nilai Tradisional Amerika

“Nilai-nilai tradisional Amerika” nilai-nilai yang diadopsi oleh kelas menengah, yang disebut Du Bois (1969) “*mode oppositional*.” Banyak nilai “Amerika” dianggap merupakan produk dari tradisi Eropa Timur. Sebagian produk dari struktur bahasa Indo-Eropa, sebagaimana analisis B.L. Whort, bahwa *mode oppositional me-dikotomi* pengalaman. Kondisi bipolar dari (tradisi Eropa Timur dan Indo-Eropa), melahirkan budaya: (1) kompromi, gagasan beroperasinya proses demokratis, dan (2) kecenderungan untuk perubahan, suatu nilai yang memmanifestasikan diri terhadap “keberlangsungan” dan mobilitas ke atas. Penghagaan terhadap perubahan dalam budaya Amerika, berkenaan dengan nilai inti yang kompleks, yang disebut dengan usaha-optimisme, memmanifestasikan diri dengan nilai tinggi yang ditempatkan pada pekerjaan. Sehingga Amerika menjadi masyarakat yang ditandai dengan aktivitas, gerakan, perubahan yang gamblang, dan individu yang “melakukan sesuatu” selalu dihargai dan diganjar. Nilai rujukan lainnya yang mengontrol struktur nilai Amerika, adalah kesejahteraan material, yang banyak dipegang dan diperlihatkan sebagai standar hidup Amerika. Nilai rujukan yang memperoleh mobilitas tinggi dalam budaya Amerika, adalah konfirmatas. Faktanya, nilai-nilai independensi, kemandirian, inisiatif, dan kebebasan adalah bagian dari struktur nilai Amerika dan memmanifestasikan diri dengan sejumlah besar cara masa-masa awal republik (Zais, 1976:192-194).

Munculnya Alternatif

Tiga dalil yang komitmen muncul dari nilai ini: (1) individu seharusnya menerima dirinya, seorang manusia, seperti apa adanya, demi apapun; sebab itu (2) ia seharusnya real dan sungguh-sungguh, tidak mengambang, memainkan peran, atau berpura-pura menjadi apa yang bukan dirinya, dan akhirnya (3) setiap dirinya seharusnya diberi kebebasan tindakan personal yang mutlak sepanjang tindakan tersebut tidak menghalangi kebebasan yang sama pada diri orang lain. Struktur nilai baru Amerika, adalah (1) persamaan diri-diri, (2) sikap tidak menilai, menyambut terhadap individu lain, (3) kejujuran mutlak dalam hubungan seseorang dengan orang lain, sehingga kemungkinan menggunakan orang lain untuk mencapai tujuan seseorang akan terhindari, (4) penolakan persaingan diantara individu, (5) penghormatan tinggi atas demokrasi partisipatori tipe pertemuan-kota, (6) penolakan materialisme, dan (7) gagasan bahwa semua orang yang pernah ditemui atau tidak, adalah anggota-anggota dari keluarga yang sama (Zais, 1976:194-195).

Persoalan Sosial dalam Budaya Amerika Kontemporer

Problem-problem ini, adalah banyak sekali dan berada dalam keadaan yang terus-menerus berubah. Karena mereka sering berasal dari benturan nilai-nilai budaya yang berkonflik, maka Amerika menghadapi problem monumental dalam analisis, apalagi resolusinya.

Contohnya persoalan rasial yang keluar dari politik nasional. Karena hal ini banyak pendukung persamaan ras, dengan alasan tidak lagi melihat rasisme dan diskriminasi bagi kulit hitam (Zais, 1976:197).

Kesimpulan

Kurikulum harus memenuhi dan sesuai dengan budaya siswa/masyarakat. Perkembangan personalitas Amerika, normal, frontier, korporat, dan liberal.

Kurikulum dan Konteks Global

Wacana Kurikulum terhadap Akuntabilitas dan Neo-Progressivisme

Penjabaran isi kurikulum disusun berdasar keadaan pembelajaran, pengembangan, menekankan kemajuan kualitas proses belajar siswa, dan dipantau. Akuntabilitas kurikulum pada program penilaian nasional, ujian, dan mata pelajaran (Brady & Kennedy, 2007:125).

Kurikulum Dunia Nyata

Kurikulum disusun berbeda pada wilayah yang berbeda, hal ini disebabkan oleh kebutuhan siswa yang berbeda dalam menghadapi tantangan dunia. Di negara-negara industri, peningkatan kompetisi dalam bidang ekonomi memerlukan keahlian siswa melalui pengembangan inovasi, kreatifitas dan kewirausahaan. Kenyataan di negara-negara industri ini mengharuskan kurikulum sekolah untuk dapat menghasilkan siswa yang paham akan hal-hal industri itu. Agenda kurikulum negara non-industri dapat memaksimalkan manfaat globalisasi ekonomi dan bagi negara berkembang membatasi pengaruh negatif globalisasi dengan perkembangan perekonomian lokal. Secara keseluruhan, kurikulum sekolah pada negara non industri dikonstruksi oleh konteks sosial, politik dan ekonominya (Brady & Kennedy, 2007:129-132).

Nilai-nilai Pendidikan dalam Proses Globalisasi Dunia

Kurikulum sekolah terbentuk dari nilai-nilai sosial masyarakat. Terpenting dalam kepribadian siswa cerminan nilai-nilai masyarakat. Bahan pemikiran dalam pengembangan kurikulum, adalah nilai yang mana, nilai-nilai milik siapa, dan bagaimana nilai-nilai tersebut diajarkan sebagai isi kurikulum sekolah. Perbedaan konteks sosial merekonstruksi dimensi nilai dalam kurikulum. Nilai-nilai pendidikan dalam berbagai masyarakat mencerminkan konteks historikal, kultural, dan politik. Dan nilai-nilai pendidikan akan menjadi unik, berbeda dengan nilai-nilai yang dominan di wilayah lain pada waktu yang bersamaan. Bentuk dan solusi isu kurikulum diciptakan sejalan dengan tujuan akhir pendidikan yang bersifat lokal (Brady & Kennedy, 2007:132-133).

10

Individu: Pertimbangan Dasar

Pendahuluan

Konsep tentang manusia berdasarkan asumsi filosofis dan masyarakat dimana kita tinggal. Budaya Amerika mempercayai “*tipe kepribadian*” dalam menetapkan akan menjadi apa individu atau seseorang tersebut. Manusia sering dipandang dalam budaya sebagai individu bebas yang “*frontier-type*” (tipe batas), “*feel in our bones*” (merasa bersalah) (Zais, 1976:200).

Pertimbangan Tentang Siapakah Sesungguhnya Manusia itu

Manusia diklasifikasikan sebagai ‘*the rational-animal*’, ‘*the tool-making animal*’, ‘*the self-conscious animal*’, ‘*and the meaning-creating animals*’. Zais mengemukakan hakekat manusia, melalui pertanyaan berikut: (1) apakah manusia berupa jiwa atau raga, (2) apakah manusia itu tetap atau berubah, (3) apakah manusia itu bebas atau tidak, (4) apakah manusia itu baik atau buruk? (Zais, 1976:201).

Manusia: Berupa Jiwa atau Raga

Pandangan pertama tentang manusia terdiri atas kesatuan jiwa dan raga. Oleh karena asumsi itu sangat banyak dianut, pengaruh terhadap kurikulum sangat luas pula. Karena jiwa yang mengendalikan raga, kurikulum

ditujukan terutama untuk melatih zat manusia yang non-material itu yaitu jiwa. Konten dan kegiatan-kegiatan belajar ditekankan pada pengembangan intelektual dan spiritual dengan mengabaikan aspek-aspek fisik raga manusia (Zais, 1976:202-204).

Manusia: Konstan atau Berubah

Robert Hutchins, tokoh penganut asumsi hakekat manusia itu konstan. “kita harus ingat benar bahwa bagaimanapun bervariasinya lingkungan hidup manusia, manusia itu akan selalu sama dimanapun dia berada”. Asumsi hakekat manusia ini menganggap kurikulum, dimanapun dan pada saat apapun, harus sama bagi setiap anak. Sebaliknya, Sidney Hook menolak adanya perubahan-perubahan pada kebudayaan manusia itu, manusia mengadakan perubahan, kalau manusia itu sendiri yang tidak ingin mengadakan perubahan (Zais, 1976:205).

Manusia: Bebas atau Terikat

Masa depan dunia, sekarang, dan hakekat manusia tergantung pada pilihan-pilihan yang dibuat manusia, jadi manusia pada hakekatnya bebas tetapi dalam batas-batas hukum alam, kemampuan biologis, dan psikologis. Tujuan utama kurikulum, adalah pengembangan potensi kemanusiaan melalui kebebasan kemanusiaan secara maksimal. Kebebasan tergantung pada kemampuan menaklukkan alam raya ini. Maka kurikulum harus pada penguasaan ilmu-ilmu fisik, biologi, masyarakat karena bebas terikatnya manusia ditentukan institusi, dan aturan-

aturan kemasyarakatan yang diciptakan manusia (Zais, 1976:208-211).

Manusia: Baik atau Buruk

Jean Jacques Rosseau, menganggap manusia pada dasarnya baik waktu diciptakan Tuhan. Hanya saja waktu hidup bersama manusia lain, ia menjadi tidak baik. Tujuan utama kurikulum adalah untuk memupuk pertumbuhan anak sejalan dengan hakekat fitrahnya yang baik itu. Konten, kegiatan belajar harus diseleksi, dirancang sesuai dengan kecenderungan, minat, sesuai dengan fitrah, berpusat pada anak dan permisif pada pertumbuhan anak. Pandangan lain melihat manusia pada dasarnya tidak baik. Ajaran agama terutama Kristen, mendasari pandangannya pada dosa asal ketika Adam melawan Tuhan dalam kebun Eden tempat ia dikutuk. Kurikulum ditujukan untuk mengatasi tendensi alamiah yang jelek itu pada diri manusia agar dia dapat mencapai tingkat yang baik. Pertanyaan yang muncul apakah kurikulum yang mendorong fitrah kebaikannya perlu diadakan? Pertanyaan mendasar, apakah kita dapat menentukan kodrat manusia itu baik atau jahat. Oleh karena itu kita berasumsi bahwa manusia memiliki sifat baik dan jahat, dan untuk kepentingan pendidikan kita berasumsi positif ini akan sukar mendidik, karena asumsi ini hanya dapat dipakai untuk melatih (Zais, 1976: 214-216).

11

Individu: Tampilan Sinoptik Manusia

Enkapsulasi

Royce memperkenalkan istilah *encapsulation*. Enkapsulasi adalah keadaan manusia yang sangat yakin tentang keberadaan persepsinya atas realita, padahal oleh karena keterbatasan, dia hanya memiliki gambaran yang tidak lengkap dan tidak akurat tentang keadaan yang sebenarnya. Keadaan ini bersifat cultural, fisiologis dan psikologis manusia (Zais, 1976:218).

Enkapsulasi Dapat Terjadi

Secara genetika dan fisiologis, manusia dibatasi kemampuan untuk melihat dunia sekelilingnya. Umpama, manusia hanya mampu mendengar suara antara 20 – 20.000 saikel per detik, di luar skala ini manusia tidak mendengar apa-apa. Kemampuan melihat hanya 1/70 dari keseluruhan panjang gelombang cahaya. Kemampuan mencium dan mencicipi manusia sangat jelek (Zais, 1976:219).

Keterbatasan Psikologis

Kemampuan belajar, berpikir, mengkonsepsikan ide-ide yang abstrak, dan mengaitkan ide-ide tersebut sangat terbatas. Banyak orang yang berpikir irasional, walau

berpikir rasional merupakan “merek”nya manusia saja, dan tidak dimiliki oleh makhluk lain (Zais, 1976:219).

Teori Maslow

Abraham Maslow menemukan adanya motivasi yang mendorong manusia bertingkah laku tertentu. Menurut Maslow, kebutuhan psikologis utama, menurut urutan potensinya, adalah: (1) rasa aman, (2) cinta dan rasa memiliki, (3) rasa hormat dan harga diri. Yang tergantung vs yang tidak tergantung pada lingkungan. Orang yang percaya diri vs yang kurang percaya diri. Belajar instrumental vs pembentukan personalitas. Persepsi orang yang kurang motivasi vs orang yang bermotivasi untuk berkembang. Teori Maslow memberikan kontribusi pada pemahaman tentang hakikat manusia, terutama menjelaskan penyebab enkapsulasi (Zais, 1976:220-224).

Teori Sigmund Freud

Rasionalisasi berarti pembenaran kepercayaan atau tingkah laku dengan alasan yang bagus. Proyeksi adalah usaha untuk melindungi suatu perasaan atau untuk menghindari kegagalan yang tidak menyenangkan dengan jalan memindahkan kesalahan atau kelemahan sendiri pada orang lain. *Displacement* merupakan mekanisme bela diri untuk menyalurkan perasaan tidak enak yang diarahkan pada orang lain sebagai substansi. Represi merupakan cara untuk menghindari konflik yang menyulitkan diri, penolakan terhadap pengalaman yang tidak enak atau usaha untuk melupakan kejadian yang

sedih atau menyakitkan hati di masa lampau. Hakikat manusia adalah hewan yang menciptakan makna, dan organisme yang netral (Zais, 1976: 225-227, 229).

Manusia: Hewan Pencipta Makna

Manusia merupakan suatu organisme yang mampu bereaksi terhadap lingkungan dengan dua tingkah laku utama yaitu: (1) Tingkah laku menurut struktur *psikobiologis* yang sama dengan yang dimiliki hewan seperti nafsu, insting, dorongan, dan lain-lain. (2) Tingkah laku menurut struktur psikologis yang canggih yang hanya dimiliki makhluk manusia seperti kesadaran sendiri, berfikir kritis, dan lain-lain (Zais, 1976:229-230).

Memperoleh Makna Dicapai dengan Dua Cara

Pada tingkat paling dalam, makna itu diberikan orang-orang yang dekat dengan seseorang seperti orang tua, kawan-kawan, saudara-saudara, guru, dan sumber-sumber lain seperti masyarakat. Pada orang kurang enkapsulasi memperoleh makna melalui aktualisasi potensi yang paling tinggi yaitu berfikir kritis, kesadaran diri, rasa etika, moral, dan lain-lain, pada tingkat yang lebih tinggi. Usaha aktualisasi diri dan usaha untuk memperoleh makna dilakukan melalui kajian yang kritis tentang keberadaan dirinya dalam masyarakat dan lingkungan (Zais, 1976:229-230).

Manusia: Organisme yang Netral

Zais (1976) mengajukan usul agar manusia (kita) mengambil posisi positif, netral dan optimisme tentang manusia walaupun kita menyadari bahwa manusia mempunyai potensi untuk baik hati, pemurah, pemaarah, sayang, rela berkorban, dan sebagainya. Manusia itu pada hakekatnya adalah netral, makhluk pencipta makna yang pengembangan potensi dirinya untuk menjadi manusia yang baik dihalangi oleh enkapsulasi (kebudayaan, fisiologis atau psikologis), suatu kondisi yang dapat mengiringinya untuk menciptakan makna yang negatif berbuat destruksi, distorsi, dan lain-lain (Zais, 1976:231).

Akan Menjadi Apa Manusia?

Dalam mencermati sudut pandang tentang manusia sebagai makhluk organisme, kita harus kembali pada persoalan tugas yang utama dalam membangun kurikulum; apa yang mungkin dan diinginkan akan menjadi apa manusia itu (Zais, 1976:234).

Kebebasan Bertanggung Jawab

Manusia memiliki kemampuan untuk berfikir sebagai penentu utama dalam segala macam kejadian di jagat raya ini. Tetapi potensinya untuk memperoleh kebebasan untuk tidak dapat dimanfaatkannya semaksimal mungkin. Usaha untuk mengurangi enkapsulasi adalah dengan mengaktualisasikan potensi manusia untuk melakukan kritik dan kritik sosial serta memperluas fleksibilitas kebebasan dengan jalan memperbanyak peluang-peluang

yang tersedia. Manusia dapat memindahkan energi organisme dari tingkah laku bertujuan survival (pada binatang) menuju pengembangan kebutuhan pribadi sosial (pada tingkat manusia). Perbuatan manusia yang bebas merupakan perbuatan yang didasarkan pada pertimbangan untuk keluar dari enkapsulasi bagi pencapaian kehidupan yang baik (Zais, 1976:234).

Percaya Diri dan Komunitas

Orang yang percaya diri adalah orang yang memenuhi potensi kemanusiaannya melalui kebebasan yang bertanggung jawab. Dia bukan lagi seorang yang penurut saja tanpa kritis terhadap lingkungannya dan dia bukan berada dalam cengkraman enkapsulasi yang secara tidak disadarinya serta bukan pula orang menerima saja makna yang sudah siap dibuatkan untuknya oleh lingkungan dan kebudayaannya. Orang yang percaya diri ini memikul tanggung jawab atas perbutannya dan melihat kultur dan cara hidup masyarakat secara kritis (Zais, 1976:236-237).

Aplikasi Kurikulum

Kurikulum yang sesuai dengan itu adalah kurikulum yang dapat membebaskan, atau paling kurang, mengurangi enkapsulasi, bukan kurikulum yang sangat khusus untuk pendidikan vokasi atau profesi, kurikulum itu hendaknya yang berkaitan dengan bagaimana dia hidup. Tujuan umum kurikulum haruslah membantu pembentukan manusia ideal yaitu orang yang bebas bertanggung jawab dan percaya diri, serta yang mampu hidup fungsional

dalam masyarakat. Tujuan kurikulum harus mencakup antara lain: (1) untuk memberikan pengetahuan dan kesadaran tentang penyebab utama enkapsulasi, (2) memahami akibat enkulturasi masyarakat, (3) mengkaji hubungan dirinya dengan lingkungannya dalam kaitannya dengan dirinya dan masyarakat, dan (4) mengembangkan diri secara terbuka terhadap pengalaman (Zais, 1976:238-239).

Konten dan organisasi kurikulum untuk mendidik manusia yang diinginkan di atas tergantung pada dua kriteria yaitu: (1) kesadaran tentang diri sendiri dalam masyarakat dan (2) pertumbuhan terhadap pelaksanaan kebebasan yang bertanggung jawab. Secara umum dapat dikatakan bahwa konten kurikulum mencakup ide-ide, konsep-konsep, fakta-fakta, observasi dan hipotesa-hipotesa yang mengungkapkan apa enkapsulasi itu dan bagaimana enkapsulasi itu dapat menghalangi usaha manusia untuk berkembang mengikuti perkembangan masyarakat (Zais, 1976:239-242).

Secara khusus dapat diketahui bahwa pengetahuan tentang cara-cara membesarkan dan mendidik anak, hubungan antar anggota keluarga, kebutuhan-kebutuhan psikologis, fisiologis, antropologis, ekonomis, dan lain-lain dapat memberikan pengertian pada pelajar tentang keadaan enkapsulasi yang mereka hadapi sendiri. Konten kurikulum disusun agar dapat mengungkapkan untuk menunjukkan penyebab yang menimbulkan enkapsulasi personal dan enkapsulasi sosial. Tentunya konten kurikulum yang dapat menunjang arah kurikulum tersebut

lebih luas dan fleksibel. Konstan serta kegiatan-kegiatan belajar apapun yang didisain dan diimplementasikan haruslah lebih mengutamakan pengalaman yang belajar mendorong pengkajian (*inquiri*) dan pertanyaan ingin tahu. Kegiatan-kegiatan belajar yang sesuai adalah diskusi, dialog, seminar, dan lain-lain dengan memanfaatkan sumber-sumber belajar, baik yang berupa cetak atau elektronik. Isi kegiatan belajar yang menginginkan timbulnya interaksi sosial dan akademik guru, pelajar, dan materi-materi yang relevan tersebut memerlukan tipe evaluasi keberhasilan (Zais, 1976:239-242).

Teori Belajar

Pendahuluan

Kurikulum merupakan seperangkat rencana yang digunakan dalam proses belajar-mengajar, atau rencana yang digunakan untuk membelajarkan peserta didik. Kurikulum memerlukan pengetahuan tentang teori belajar, bagaimana belajar, apa yang mendorong belajar, dan apa saja yang menghambat belajar (Zais, 1976:244).

Konsepsi Belajar

Hilgard Marquis dan Kimble (1961) menyatakan bahwa belajar merupakan perubahan tingkah laku yang relatif permanen sebagai respon terhadap potensi yang terjadi akibat latihan-latihan yang terprogram. Gagne belajar adalah perubahan tingkah laku atau kemampuan manusia yang dapat bertahan dan bukan hasil dari pertumbuhan (Zais, 1976:246-247).

Tipe-tipe Belajar yang Bervariasi

Enam macam model belajar antara lain: (1) anak kecil belajar berbicara, (2) siswa menghafal, (3) anak teknik belajar memakai mesin gergaji, (4) sarjana memahami proposisi logis yang canggih, (5) pecinta musik belajar menyenangi musik elektronik, (6) seorang ilmuwan memperoleh pemahaman tentang sesuatu dalam penelitiannya (Zais, 1976:247).

Tinjauan Awal Teori-teori Belajar

Psikologi fakultas (*Faculty psychology*). Menurut teori fakultas, latihan mental secara formal diperoleh melalui latihan. Contoh, menghafal puisi, ahli menyatakan bahwa pikiran mempunyai sejumlah fakultas-fakultas dan meliputi persepsi, observasi, kesadaran persepsi benda, ingatan, fantasi, imajinasi, konsepsi, pertimbangan, dan alasan (Zais, 1976:249).

Asosiasi Klasikal. Memahami bahwa pikiran manusia adalah sejumlah ide, persepsi, perasaan sederhana yang secara bersama-sama terbentuk dengan sekumpulan pola-pola (Zais, 1976:251-252).

Tinjauan Awal Teori-teori Belajar

Teori Asosiasi. Bahwa kegiatan manusia diperintah oleh asosiasi antara rangsangan dan stimuli yang disingkat S-R. Bentuk S-R (stimuli-respons) memandang kegiatan organisme dalam tiga komponen yaitu; (1) situasi rangsangan; (2) jawaban organisme kepada situasi; (3) koneksi antara stimuli (S) dan respon (R) (Zais, 1976:251-252).

Teori Lapangan. Belajar merupakan restruktur dan integrasi keseluruhan suasana lapangan yang menghasilkan pemahaman yang mendalam (*insight*). Menekankan pada peranan persepsi dalam belajar. Para pakar teori lapangan menekankan bahwa kita melihat benda-benda secara keseluruhan dan terstruktur secara suatu kesatuan, bukan

sebagai kumpulan beberapa bagian-bagian yang terpisah (Zais, 1976:254).

Kesimpulan

Belajar sebagai proses *trial and error* (coba dan salah). Belajar dinilai telah muncul kalau ikatan S-R telah ditetapkan sebagai sebuah hasil dari kondisi. Ikatan S-R timbul sebagai akibat dari kondisi. Keahlian kompleks dan kebiasaan-kebiasaan dipelajari dengan pemerolehan secara setahap demi setahap melalui penegasan dari banyak unit-unit S-R yang simpel yang terdiri atas keseluruhan. **Menurut teori asosiasi**, *keseluruhan* sama dengan jumlah bagian-bagiannya. Asosiasi behavior dengan jelas menekankan respon dari luar dan menolak respon dari dalam. Secara umum, teori asosiasi memandang tingkah laku dan belajar dalam hubungan mekanis antara *variable-variabel* yang berlainan (Zais, 1976: 254-255). Sebaliknya **teori lapangan**, memandang belajar sebagai proses dari pengetahuan yang dalam (*insight*). Belajar dinilai telah muncul kalau organisme telah mengalami restruktur persepsi pada situasi keseluruhan. Karena teori lapangan menekankan pada pentingnya hubungan yang disusun secara keseluruhan, para ahli teori lapangan menetapkan bahwa keseluruhan lebih besar dari sebagian. Teori lapangan memandang perilaku dan belajar dalam interaksi dinamis dari energi lapangan. **Teori Asosiasi: teacher-centred**, menekankan kepada Stimulus – Respons, dan menekankan pada bagian-bagian. **Teori Lapangan: student – centred**, dan menekankan kepada keseluruhan (*whole*) (Zais, 1976: 254-255).

Teori Belajar

Pendahuluan

Belajar merupakan kebutuhan pokok dalam kehidupan manusia. Tokoh perintis teori belajar adalah Thorndike, Maslow, Piaget, Guthrie, Skinner, Lewin, dan lain-lain (Zais, 1976:261).

Pendekatan Asosiasi terhadap Teori Belajar

Thorndike memandang belajar sebagai suatu proses *coba-coba* (*trial and error*), yang dimulai dengan suatu motif seperti kebutuhan, masalah, tujuan atau ketidaknyamanan yang mengganggu keseimbangan individu (manusia). Individu memberikan respon untuk memecahkan masalah. Hubungan antara respon dengan stimulus itu (S-R) disebut "*koneksitas*" (Zais, 1976:261).

Hukum Belajar Thorndike

Ada tiga hukum dasar belajar yakni: hukum kesiapan, hukum latihan, dan hukum akibat. Teori koneksitas Thorndike memiliki tiga pengaruh besar terhadap perkembangan kurikulum pendidikan, antara lain: (1) Menekankan perlunya motivasi dalam kesiapan belajar. (2) Belajar secara umum dapat ditransfer dari situasi sekolah manapun ke dalam situasi sekolah yang nyata. (3) Penekanan teori Thorndike pada verifikasi ilmiah membuat aspek belajar dalam kurikulum yang biasanya

berada pada aspek filosofis menjadi berada pada bidang ilmu empiris (Zais, 1976:261, 263).

Aplikasi dalam Kurikulum

Zais (1976) menyarankan bahwa kurikulum dibagi atas isi dan aktivitasnya, dan menyusun isi dan aktivitas belajar kedalam sebuah urutan yang memungkinkan tercapainya hasil belajar. Juga menyarankan bahwa dalam pembelajaran, dibutuhkan untuk: (1) Mengembangkan kesiapan peserta didik untuk mengerjakan tugas. (2) Meyakinkan peserta didik mampu memberikan respon yang diharapkan (Zais, 1976:263-264).

Teori Kontiguiti (Kedekatan) Edwin R. Guthrie

Gabungan *stimulus* yang menyertai suatu gerakan, kemunculannya cenderung diikuti oleh gerakan itu. Yang paling penting dalam belajar ialah *Stimulus dan Respon*, tidak perlu penguatan, hukuman dan praktik. Yang menarik dari teori Guthrie ini adalah kesederhanaannya yang dapat dijelaskan dalam sebuah kalimat: "Dalam situasi apapun kita belajar apa yang kita lakukan dan dalam situasi yang bersamaan kita mengulang apa yang telah kita pelajari" (Zais, 1976:264).

Dua Kesulitan dalam Belajar Menurut Edwin R. Guthrie

Pertama, pada kata "*contiguity*". Contoh, kebanyakan stimulus yang kita terima, kita respon dengan cara berbeda-beda. Karena respon-reson kita "*contiguous*"

(hampir sama) dalam satu stimulus yang sama, respon yang manakah yang kita jadikan pelajaran dan kita ulangi? Menurut Guthrie respon yang diambil sebagai pelajaran dan kita ulangi adalah respon yang terakhir (Zais, 1976:264).

Kedua, pandangan Guthrie, bahwa belajar terjadi dalam satu rangkaian *stimulus dan respon*. Jika seperti itu, bagaimana kita menjelaskan kenyataan adanya perbaikan kinerja dengan praktik atau pengulangan. Perbaikan dengan adanya latihan tidak hanya didukung oleh hukum belajar, melainkan oleh pengalaman kita sendiri (Zais, 1976:268).

Teori Kondisioning Operant B.F. Skinner

Teori dasar Skinner membedakan dua jenis tingkah laku yaitu: (1) Responden; tingkah laku yang muncul karena stimulus tertentu. Misal, mata akan merasa perih bila adanya cahaya yang langsung masuk ke arahnya, sehingga mata berkedip. (2) *Operant*, yaitu perilaku yang terjadi “*operate*” dalam lingkungan menghasilkan efek tertentu. Hubungan antara S-R terjadi karena; (1) *Drives*. (2) *Diskriminasi*. (3) *Pemberi penguatan positif dan negatif*. (4) *Hukuman*. (5) *Reinforcemen Schedule*. (6) *Extinction*. (7) *Shaping* (Zais, 1976: 268-275).

Penerapan Kurikulum

Pemecahan masalah yang ditawarkan Skinner terhadap *conditioning* individu (1) identifikasi *operant*, (2) urutan komponen kurikulum dari yang sederhana ke yang

kompleks, (3) identifikasi pemberi penguatan untuk menguatkan atau mempertahankan *operant* yang diinginkan (Zais, 1976:275-276).

Pendekatan Teori Lapangan terhadap Teori Belajar Teori Klasikal Gestalt

Belajar merupakan sesuatu yang utuh dan dinamis. *Contohnya*, ketika kita menyaksikan sesuatu pertunjukan musik, kita menikmati pertunjukan itu secara keseluruhan, tidak bagian-perbagian (tidak bunyi terpisah-pisah). Walaupun Gestalt itu bisa dianalisis perbagian, tetapi aktivitas ini biasanya mengikuti persepsi secara keseluruhan. Hukum belajar gestalt antara lain: hukum kesamaan, hukum kedekatan, hukum mendekati, dan hukum kontinuitas (Zais, 1976:278-280).

Teori Topological Lewin

Lewin membedakan belajar dalam empat kategori, yaitu belajar sebagai (1) proses perubahan kognitif, (2) perubahan motivasi, (3) perubahan idiologi, dan (4) belajar untuk mengontrol gerakan tubuh (seperti berpidato dan mengontrol diri) (Zais, 1976:283).

Kesimpulan

Kurikulum yang didasarkan pada teori topologi akan menggambarkan karakteristik kurikulum yang berorientasi pada bidang-bidang ajar. Dalam hal isi, kurikulum menekankan kebutuhan dan hubungan antara komponen kurikulum. Dalam hal aktivitas, kurikulum akan menghindari pengulangan dan latihan, dan lebih

menekankan pada analisis penemuan, dan hal yang mendorong munculnya proses berfikir. Kurikulum topologi ini akan memberikan ruang untuk menghilangkan rintangan yang mengganggu tercapainya tujuan pembelajaran.

Inti teori belajar dan praktik kurikulum yang dikemukakan oleh Hilgard dan Brower, adalah berikut: (1) Siswa harus aktif, bukan sebagai pendengar dan penelaah yang pasif. (2) Frekuensi pengulangan adalah penting dalam mengembangkan sebuah keterampilan seperti mengetik, main gitar, main piano, main bola kaki, main bola volly, main tennis, bongkar-pasang mesin, membangun rumah atau toko, dan bahkan berbicara bahasa asing.

Desain Kurikulum

Desain Kurikulum

Komponen-komponen kurikulum antara lain: tujuan (*aims, goals, objective*), bahan pelajaran, metode, organisasi, dan pendekatan evaluasi. Komponen kurikulum tersebut timbul berdasarkan pertanyaan, antara lain: Apa yang harus dikerjakan? Materi apa yang harus dilibatkan? Apa strategi pengajaran, sumber ajar, dan aktivitas yang akan dipergunakan?, Apa metode dan instrumen-instrumen yang akan digunakan untuk mengukur keberhasilan kurikulum tersebut?. Sumber-sumber desain kurikulum antara lain: Ilmu, masyarakat, keabadian dan sumber Ilahi, pengetahuan, peserta didik (Ornstein dan Hunkins, 1988:165-168).

Kerangka Konseptual

Pengorganisasian kurikulum secara vertikal, adalah lingkup kurikulum berupa pengintegrasian antara materi kurikulum. Contoh dalam materi pelajaran matematika berhubungan dengan materi pelajaran lain. Pengorganisasian kurikulum secara horizontal merupakan urutan berdasarkan tingkat kesukaran. Materi tersusun dari yang mudah kemudian yang lebih sulit, atau dari materi dasar kemudian diteruskan kepada materi lanjutan. Pertimbangan dimensi desain kurikulum adalah ruang lingkup, pengintegrasian, urutan, keberlanjutan, artikulasi

dan keseimbangan (Ornstein dan Hunkins, 1988:168-169).

Desain Kurikulum yang Representatif

Desain yang berpusat pada bahan pelajaran. Desain yang berpusat pada peserta didik. Desain yang berpusat pada masalah. Desain yang berpusat pada bahan pelajaran adalah desain subjek, desain disiplin, desain berorientasi pada lapangan luas, desain korelasi. Desain yang berpusat pada peserta didik adalah desain berpusat pada anak didik, desain berpusat pada pengalaman, desain berpusat pada keradikalan, desain berpusat pada humanis. Desain yang berpusat pada masalah, adalah desain situasi kehidupan, desain inti, desain permasalahan sosial dan rekonstruksi (Ornstein dan Hunkins, 1988:171-187).

Kesimpulan

Desain kurikulum merupakan bagian-bagian dari suatu kurikulum, terorganisir rapi dalam suatu dokumen, dan merupakan suatu peristiwa kompleks. Isu desain menarik perhatian para spesialis dan generalis kurikulum. Pendesain kurikulum berhadapan dengan visi yang dimiliki oleh kebanyakan pendidik. Konsep berhubungan dengan bantuan desain atas visi mereka dan meningkatkan kemungkinan menjadi kenyataan. Pilihan desain muncul dari para pembuat kurikulum. Masing-masing desain, mempunyai sejarah, filosofi, dan semangat. Masing-masing desain akan memberikan karakter tertentu. Bagaimanapun, banyak sekolah yang menerapkan berbagai gabungan desain ini.

Tujuan Kurikulum, Institusional, dan Pembelajaran

Aims, Goals, and Objectives

Aims, goals, and objectives adalah komponen pendidikan (Zais, 1976:296).

The Problem “and” and “means”

Dewey (1964) “*End*” merupakan titik terminal kemana kita berpindah, bekerja atau mengadakan perjalanan. “*Means*” berbagai cara untuk mencapai titik terminal. “*End*” tidak semata-mata titik terminal, tetapi merupakan terminal deliberasi untuk mengarahkan aktivitas (Zais, 1976: 296).

Dewey (1964), memisalkan "tujuan" saya untuk membeli roti di pasar. Apa yang "*means*" aku mempekerjakan untuk mencapai ini "*ends*"? Aku membuka pintu yang tertutup dan mengenakan mantel. Saya tidak bisa mengenakan mantel (*ends*) tanpa membuka pintu tertutup (*means*). Selanjutnya, memutar tombol pada pintu yang tertutup diistilahkan sebagai "*means*" dimana "*ends*" dari membuka pintu dicapai. Kondisi sekarang dan konsekuensi lain yang mungkin dari *means* untuk mencapai tujuan (Zais, 1976:298).

Sumber Tujuan Pendidikan, Tujuan Institusional, dan Tujuan Pembelajaran

Pengembang kurikulum hendaknya mengenal bahwa penetapan tujuan kurikulum yaitu sumber empiris dari masyarakat, pembelajar, filosofis, dan mata pelajaran (Zais, 1976:301).

Sumber-sumber Empiris

Studi tentang masyarakat. Anak perlu mempelajari masyarakat untuk bertahan hidup secara langsung maupun secara tidak langsung sebagai orang dewasa, warganegara, dan memanfaatkan waktu sehingga berhasil dan kembali ke masyarakat (Zais, 1976:301).

Studi tentang Pembelajar

Bertujuan untuk menentukan kebutuhan mereka yang harus disediakan oleh pendidik yang bersumber dari kurikulum (untuk siapa?), yaitu memenuhi kebutuhan psikologis, sosial, dan kebutuhan integritas siswa. Kebutuhan psikologis, sosial dan integritas merupakan tiga tipe kebutuhan dasar di atas dan merupakan kriteria dari individu (Zais, 1976:302).

Sumber Filosofis

Filsafat memusatkan terhadap pertanyaan *What is the good Life?*. Kajian Filsafat membantu kita untuk menjawab pertanyaan apa seharusnya itu? (tujuan pendidikan, tujuan kurikulum dan tujuan instruksional atau pembelajaran). Kajian empiris dilakukan dengan baik dapat memberikan

gambaran tentang masyarakat dan anak didik saat ini (Zais, 1976:303).

Sumber Mata Pelajaran

Ahli mata pelajaran adalah orang yang paling tepat untuk menentukan tujuan pendidikan dan tujuan institusional. Kritikan, tujuan yang disusun oleh para ahli ilmu pengetahuan cenderung bersifat khusus, sempit dan tujuan yang disusun oleh para ahli ilmu pengetahuan itu cenderung bersifat khusus, sempit dan teknis akademik (Zais, 1976:304).

Tingkatan Tujuan

Tujuan pendidikan, adalah mengarah kepada pencapaian nilai utama yang merupakan refleksi dari pandangan filsafat. Kualitas ini tidak terlihat secara langsung dalam kelas. Tujuan yang ingin dicapai adalah target yang harus dicapai setelah selesai dalam jenjang pendidikan tertentu. Aktualisasi diri, tanggung jawab sebagai warganegara, karakteristik tingkah laku. Translasi "*Remote control aims*" untuk mencapai keluaran pendidikan secara langsung dan spesifik (Zais, 1976:305-306).

Hubunga Tujuan Pendidikan, Tujuan Institusional, dan Tujuan Pembelajaran

Broudy, *aims* (tujuan pendidikan) diklasifikasikan empat kategori yang saling berhubungan. Tujuan pendidikan diarahkan pada pencapaian pola nilai utama. Nilai merupakan refleksi dari pandangan filsafat yang berfungsi

sebagai mekanisme kontrol terhadap ciri-ciri dan tujuan pendidikan pada berbagai kategori, organisasi sosial yang lebih disukai, peranan sosial yang lebih diinginkan, dan gaya hidup yang lebih disenangi (Zais, 1976:307).

Tujuan Pendidikan

Tujuan institusional antara lain: kesehatan, penguasaan proses pokok, keaggotaan rumah tangga, pendidikan keguruan, pendidikan kewarganegaraan, penggunaan waktu luang, dan berbudi pekerti yang baik (Zais, 1976:307-308).

Goals, and Objectives, mencakup: *fact, skill, and attitudes*.

Fakta adalah sebagai asimilasi informasi yang berhubungan dengan unit data, opini atau konsep yang kompleks. Keterampilan adalah kemampuan untuk melakukan sesuatu, termasuk proses seperti membaca, menulis, berpikir kritis, berkomunikasi dan lain-lain. Sikap adalah berkaitan dengan watak yang diinginkan atau perasaan yang timbul dari berbagai rangsangan seperti kesukaan, ketidaksukaan, berminat atau tidak berminat, berkeinginan atau tidak berkeinginan (Zais, 1976:308-309).

Taksonomi Tujuan Pendidikan

Bloom dan Mansia (1964) mengklasifikasikan tujuan pendidikan pada tiga ranah yaitu: (1) kognitif antara lain: pengetahuan, pemahaman, aplikasi, analisis, sintesis, dan evaluasi. (2) afektif antara lain: menerima, merespon,

menilai, organisasi, dan karakterisasi. (3) psikomotorik antara lain: observasi, meniru, peraktik, dan adaptasi (Zais, 1976:309-310).

Penggunaan Taksonomi

Taksonomi tujuan pendidikan akan menunjang perbaikan evaluasi kurikulum, analisis mempermudah tujuan umum ke khusus.

Tujuan tingkah laku. Tujuan tingkah laku banyak diperdebatkan dalam dunia pendidikan: ada yang berpendapat tujuan tingkah laku tidak manusiawi. Ada yang melihat sebagai kebangkitan kembali dunia pendidikan. Hakekat tujuan tingkah laku, operasional yakni prinsip ini mendasari konsep tujuan tingkah laku yang dapat diamati dan diukur, kadang tidak operasional. Tujuan tingkah laku adalah suatu tujuan yang sederhana dirancang dari tingkah laku yang dapat diamati mis kuat dan cantik. Kegunaan tujuan tingkah laku, adalah kejelasan arah kurikulum dan pelajaran, hal yang penting dalam pengembangan kurikulum. Keuntungan tujuan tingkah laku adalah memberi hasil jelas dari pelajaran dan memproyeksikan apa yang akan dilakukan siswa, evaluasi hasil belajar, dan dapat memperlancar perencanaan kurikulum. Keterbatasan tujuan tingkah laku hanya mampu mengukur tingkah laku tingkat yang rendah, seperti menjumlahkan angka, mengingat konsep, membatasi perkembangan potensi peserta didik, kaku, lemah dalam logika. Mager (1962) menyatakan bahwa

tujuan tingkah laku sebagai suatu model misal: diberikan sekitar 35 unsur kimia, siswa harus dapat mengingat dan menuliskan valensi minimal 30 unsur (Zais, 1976:311-314).

Latihan vs Pendidikan

Latihan berorientasi kepada titik terminal. Latihan berhubungan dengan “*technical model*”. Pendidikan berkaitan dengan sesuatu yang *open ended* (*What can man become*). Pendidikan dengan “*humanistic model*” (Zais, 1976:316-318).

Latihan Model Tingkah Laku

Latihan adalah suatu proses dimana guru memanfaatkan ilmu tingkah laku memanipulasi pelajar dan lingkungannya sehingga terjadi perubahan tingkah laku. Model teknologi latihan ada empat langkah proses yaitu: spesifikasi tujuan. tetapkan lebih dahulu pelajar, berikan pelajaran, dan evaluasi hasil belajar.

Pendidikan Model Humanistik

Pendidikan sebagai proses untuk mengaktualisasikan potensi manusia. Akan menjadi apa manusia itu? Orang terdidik seringkali dianggap mampu mengalahkan hambatan psikologis dan budayanya, tetapi tetap menjadi bagian dari keanggotaan masyarakat. Mampu menghadapi keterbukaan eksistensinya untuk mencari makna tentang keberadaannya. Kurikulum yang berdasarkan humanistik disusun berdasarkan keterbukaan. Hasil pendidikan harus

dinyatakan dalam pengertian humanistik bukan berdasarkan pengertian tingkah laku (Zais, 1976:317).

Perspektif Latihan dan Pendidikan

Latihan merupakan tujuan yang ingin dicapai, dipahami secara jelas dan tidak merupakan pertanyaan terbuka. Tujuan praktis secara keseluruhan harus berkaitan dengan fungsi kemasyarakatan dalam berbagai profesi. Model latihan ini cocok dengan pengembangan kurikulum kejuruan. Tujuan model pelatihan ini adalah bentuk kurikulum yang merubah pola sikap dan perilaku terhadap pembelajaran secara efisiensi (Zais, 1976:318-319).

Bagaimana fungsi tujuan pendidikan, tujuan institusional, dan tujuan instruksional dalam penentuan kurikulum? Memahami dan tujuan operasional, resolusi muncul perbedaan yang utama dalam kurikulum. Tujuan umum sekolah, berusaha untuk mencapainya. Tujuan umum sekolah, untuk mendapatkan sesuatu yang diharapkan.

Permasalahan

Penekankan tujuan kurikulum terhadap semua komponen yang bersangkutan; konten, kegiatan belajar dan evaluasi. Pengembang kurikulum menyadari bahwa dalam proses implementasi, tujuan kurikulum diperoleh dengan mudah dalam situasi langsung (Zais, 1976:319).

Prosedur yang dilakukan dalam kurikulum tidak boleh dibiarkan begitu saja karena berefek negatif, tetapi perlu dilihat apa yang hendak dicapai (hasil yang diinginkan). Evaluasi kurikulum menunjukkan keberhasilan yang

tinggi dengan mempertimbangkan efek kurikulum yang sebaik- baiknya (hasil yang tidak diinginkan) (Zais, 1976:320).

Kesimpulan

Kurikulum pendidikan setidaknya memuat tujuan pendidikan, tujuan institusional, dan tujuan pembelajaran.

Konten Kurikulum

Konten Kurikulum

Konten komponen kurikulum kedua setelah tujuan. Konten kurikulum, adalah isi atau muatan yang harus dipahami siswa dalam mencapai tujuan kurikulum. Materi kurikulum berhubungan dengan pertanyaan: *Apakah yang harus diajarkan dan dipahami oleh siswa?* Pertanyaan ini tentu erat kaitannya dengan tujuan pendidikan yang harus dicapai. Sampai reformasi kurikulum tahun 1960 an (secara umum dikenal dengan pergerakan konten kurikulum terpusat), materi kurikulum tidak mendapat perhatian para ahli pendidikan profesional. Sekarang, mengetahui hakikat dan struktur konten kurikulum merupakan aktivitas yang dibutuhkan oleh para perencana kurikulum. Karena konten kurikulum akan hadir dalam hal apa saja. Beberapa pertanyaan terkait dengan konten dan materi kurikulum antara lain: Apa yang dimaksud dengan konten dan materi kurikulum? Apakah semua konten mengandung “pengetahuan”? Konten dan materi kurikulum yang mana yang seharusnya dimasukkan ke dalam kurikulum? Kriteria apa yang paling valid untuk digunakan dalam menyeleksi proses? Adakah sesuatu yang harus diketahui setiap orang? Adakah sesuatu yang hanya beberapa siswa saja yang mengetahui? Dalam *sequence* apa, konten dan materi kurikulum yang sudah diseleksi dipresentasikan? Apa kriteria yang harus digunakan dalam menentukan urutan? (Zais, 1976:323).

Pengertian Kurikulum

Menurut Bauchamp (1972) kurikulum dokumen untuk belajar. Taba (1962) dan Mocdonal (1965) kurikulum rencana belajar. Tanner (1975) pengalaman belajar dan hasil belajar yang dibimbing dan direncanakan, yang tidak harus tertulis. Krug dan Doll kurikulum adalah pengalaman belajar peserta didik. Shuster dan Plaghoft menyatakan bahwa pengertian yang tepat tentang kurikulum sesuai dengan kata Latin "*Curriculum Vitae*" yaitu suatu pelajaran bukan pelajaran yang harus dipelajari anak, tetapi yang lebih luas dan kompleks berupa "pelajaran hidup". Tyler (1949) mengidentifikasi empat pertanyaan sebagai parameter kurikulum, yaitu Tujuan pendidikan apa yang harus dicapai? Pengalaman belajar apakah yang dapat disediakan untuk mencapai tujuan belajar tersebut? Bagaimana pengalaman belajar dapat dikelola secara efektif? Bagaimana menentukan bahwa tujuan belajar telah tercapai? (Ansyar, 1989:114).

Konsep Konten

Saylor dan Alexander (1966) menyatakan konten kurikulum fakta, observasi, data, persepsi, klasifikasi, desain, dan pemecahan masalah yang telah dihasilkan pengalaman dan hasil pikiran manusia yang tersusun dalam bentuk ide-ide, konsep, prinsip-prinsip, kesimpulan perencanaan, dan solusi. Hymen (1973) konten kurikulum *lm*u pengetahuan, seperti fakta, keterangan, prinsip-prinsip, dan definisi. *Keterampilan dan proses*, seperti membaca, menulis, berhitung, menari, berfikir kritis, berkomunikasi

lisan dan tulisan. *Nilai-nilai*, seperti konsep tentang hal-hal baik, buruk, betul dan salah, indah dan jelek. Menurut Hymen konten kurikulum mencakup tiga komponen utama, yaitu ilmu pengetahuan, proses dan nilai-nilai. Pengertian kurikulum oleh Saylor dan Alexander terlalu luas, tidak rinci, tidak memasukkan keterampilan dan nilai-nilai. Secara umum konten kurikulum mencakup tiga komponen utama, yaitu ilmu pengetahuan, proses, dan nilai-nilai (Zais, 1976:324).

Konten dan Ilmu Pengetahuan

Literatur Kurikulum. Ahli yang tidak membedakan konten dan ilmu pengetahuan Saylor dan Alexander. Ahli yang membedakan konten dan ilmu pengetahuan John Dewey (1916) perbedaan antara materi dan ilmu pengetahuan sangat esensial. Konten kurikulum merupakan catatan-catatan tentang pengetahuan seperti simbol, grafik, rekaman. Ilmu pengetahuan hasil pemahaman dan pengertian tentang catatan tersebut sebagai hasil interaksi dengan pengalaman individu. John Dewey (1916) pengalaman belajar orang dewasa jauh lebih komprehensif dibanding pengalaman belajar anak, jadi konten yang sama bisa dipahami secara berbeda. Perencana kurikulum, tidak menyadari masalah bahwa ada gap diantara keduanya, pemilihan konten hanya didasarkan pada internalisasinya sendiri. Pemahaman siswa terhadap konten yang sama dapat menghasilkan pengetahuan yang sangat berbeda, akibatnya anak "belajar verbal". Dewey (1916) agar konten dapat menjadi

informasi yang bermakna bagi peserta didik untuk tujuan sekolah diperlukan dua kondisi, yaitu pertama konten harus memiliki hubungan untuk "beberapa pertanyaan" siapa atau kehidupan peserta didik itu. Kedua konten harus berkaitan langsung dengan pengalaman siswa sehingga dapat meningkatkan keefektifitasannya dan memperdalam makna. Penetapan materi, tidak hanya dipilih berdasarkan konten saja, tetapi dipilih sebagai ilmu pengetahuan (minimal pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai) dan erat kaitannya dengan tujuan pendidikan, tujuan institusional, dan tujuan pembelajaran (Zais, 1976:325-326).

Proses Sebagai Konten

Saat ini banyak pakar kurikulum yang berbicara tentang pentingnya pengajaran proses sebagai lawan dari pengajaran konten dan materi. Pengajaran konten secara tradisional ditekankan pada pemberian konten sebanyak mungkin berupa data, informasi, fakta, dalil, rumus, dan lain-lain. Akibatnya, belajar verbal (bersifat menghafal untuk kepentingan sesaat) pengetahuan hanya bertahan sebentar. Konsekuensi logis dari belajar verbal sebagian besar konten yang diajarkan itu cepat dilupakan anak, ketergantungan pada guru, dan anak tidak kritis dalam penerimaan ide, informasi, dan lain-lain tertinggal dan berbekas dalam benak anak, walaupun hal ini tidak diinginkan dan tidak direncanakan kurikulum. Oleh karena itu, penetapan konten perlu didukung dengan kegiatan pembelajaran yang terencana sehingga dapat

menimbulkan pengalaman yang bermakna. Konten harus sejalan dengan beberapa proses belajar (Zais, 1976: 326). Sudut pandang Phenix (1961), mempertahankan bahwa disiplin "pasti dan signifikan, sebagai dasar pengetahuan." Argumennya atas dasar empiris dan pragmatis: *Disiplin ilmu membuktikan diri mereka sendiri dengan produktivitasnya. Bukti nyata dari cara berpikir yang telah terbukti menghasilkan. Disiplin ilmu telah ditingkatkan dengan penggunaan konsep dan metode yang memiliki kekuatan yang menghasilkan.* Phenix (1961) dan Dewey (1916) menyatakan bahwa disiplin berarti, sebuah organisasi konsep dan metode, karakteristik utamanya adalah kekuatan untuk menghasilkan pengetahuan baru. Kemungkinan yang paling umum, posisi disiplin adalah sederhana, yang didefinisikan sebagai mata pelajaran, misalnya, sejarah, kimia, zoology. Broudy (1961) menyatakan bahwa konsepsi melibatkan identifikasi dari empat aspek disiplin berikut yaitu terminologi atau konsep *short-hand*, nama untuk proses yang sangat kompleks dan abstrak, atau kata khusus dan ekspresi digunakan dalam subyek yang khusus, misalnya, oksidasi, super ego, fertilitas. Seluruh jaringan data, fakta, aturan, generalisasi, dan teori yang baik atau kurang memuaskan dalam sejarah disiplin. Metode penyelidikan khusus, aturan mengevaluasi bukti, dan klasifikasi pengetahuan adalah struktur disiplin, struktur sintaksis, dan struktur substantif (Zais, 1976:329-331).

Disiplin: Kesatuan atau Keberagaman

Aristoteles filosof Yunani (384-322 SM), membagi disiplin ilmu teoritis yaitu fisika dan matematika. Disiplin ilmu praktis adalah etika, politik, dan produktif seni. Rene Decrates filosof Francis (1596-1650), menyatakan bahwa disiplin ilmu sebagai kesatuan filosofis yang diibaratkan seperti pohon. Aguste Comte filosof Francis (179-1857) berusaha menyatukan disiplin ilmu menggunakan prinsip organisasi dari mata pelajaran, Comte mengkonstruksinya secara hirarkis dan diklasifikasikan berdasarkan kompleksitas dari substansi mata pelajaran (Zais, 1976:333-334).

Organisasi Logis dan Psikologis Konten

Dewey (1916) menyatakan bahwa organisasi logis materi pelajaran sesuai dengan definisi seperti pada "disiplin ilmu". Dalam organisasi logis, prinsip, proposisi, dan konsep disusun secara rasional sehingga satu disiplin ilmu mengikuti dan memimpin yang lain dengan saling mendukung. Organisasi psikologis peserta didik sebagai prinsip pengorganisasian dan mengasumsikan dimensi manusia secara jelas (Zais, 1976:336).

Disiplin dan Informal Konten

Organisasi formal konten "disiplin ilmu", adalah untuk menghasilkan jawaban yang memuaskan terhadap masalah alamiah organisasi pengetahuan yang berhubungan dengan fakta, data dan ide yang termasuk dalam disiplin ilmu yang informasinya dihasilkan dan

digunakan manusia. Pengetahuan tentang produk konsumen dari makanan untuk peralatan, operasi pemerintah daerah, media dan dampaknya, masalah sosial, dan topik-topik seperti seks, perang, cinta, kejahatan, masa depan, merupakan kekhawatiran dan penting bagi semua orang. Informasi ini kurang terorganisir dan sering kurang ketat divalidasi inilah disebut "informal konten". Konten informal bisa berasal dari beberapa disiplin ilmu, tetapi seringkali menjadi pembahasan dalam disiplin ilmu yang bersangkutan (Zais, 1976:337).

Ruang Lingkup Kurikulum

Scope atau ruang lingkup kurikulum istilah yang umumnya digunakan di lapangan untuk merujuk keluasan dan kedalaman materi kurikulum. Kata Scope tidak hanya representasi dari susunan materi kurikulum, tetapi juga pemecahan masalah. Ruang lingkup kurikulum pada abad ke-17 adalah sangat sempit, khususnya pelajaran membaca dan agama di sekolah dasar, bahasa Latin dan bahasa Yunani di sekolah menengah. Sejak saat itu, seperti yang telah di catat, penambahan mata pelajaran sekolah telah sangat memperluas lingkup materi kurikulum di sekolah umum, sehingga mustahil bagi pelajar untuk mengambil semua mata pelajaran yang telah ditawarkan. Konten umum di sekolah umum adalah konsep yang secara sempit diartikan sebagai indoktrinasi menjadi sebuah unit sosial paroki (bangsa, mungkin sebuah unit sosial paroki) atau secara luas ditafsirkan sebagai *corpus* konten yang mempertimbangkan waktu,

geografi dan mendapatkan keanggotaan dalam komunitas di seluruh dunia. Konten khusus di sekolah kejuruan adalah kurikulum konten yang dialami oleh sebagian dari peserta didik bertujuan baik pada pelatihan kejuruan atau konten pendidikan liberal (Zais, 1976:338-339).

Urutan Konten Kurikulum

Urutan konten kurikulum didefinisikan sebagai urutan isi kurikulum yang disajikan. Konsep ini mencakup pertimbangan tiga pertanyaan kunci Heas Leonard (1950) bahwa kriteria apa yang menentukan urutan bahan pengajaran? Apa yang mengikuti apa dan mengapa? Kapan waktu yang paling cocok bagi pelajar untuk memperoleh konten tertentu? Urutan ini sering disebut sebagai "organisasi vertikal" yang menyangkut pengaturan konten pada tingkat pembelajaran tertentu. Stanley dan Shores (1957) menyatakan empat prinsip dasar urutan materi kurikulum yaitu dari yang sederhana ke kompleks, pelajaran prasyarat, keseluruhan dari bahagian, dan kronologi. Piaget (1950) membagi perkembangan kognitif anak ke dalam 4 periode utama yaitu sensori motor (0;0-0;2 tahun), tahap ini anak mengenal lingkungan dengan kemampuan sensorik dan motorik, seperti mengenal lingkungan dengan penglihatan, pendengaran, dan perabaan. Pra-operasional (2;0-7;0 tahun), tahap ini anak mengandalkan diri pada persepsi tentang realitas, ia telah mampu menggunakan simbol, bahasa, konsep sederhana, berpartisipasi, membuat gambar, dan menggolong-golongkan. Operasional konkret (7;0-11;0 tahun), tahap

ini anak mengembangkan pikiran logis dan dapat mengikuti penalaran logis. Tahap operasi formal (11;0-ke atas), tahap ini anak berpikir abstrak seperti pada orang dewasa (Zais, 1976:340-341).

Kriteria Pemilihan Konten dan Materi Kurikulum

Zais (1976), Broudy, Smith, dan Bruner (1964) menyatakan bahwa kriteria pemilihan konten dan materi kurikulum, adalah signifikansi, kegunaan, minat, dan perkembangan manusia. *Signifikansi*, kriteria ini dipakai pada suatu bidang yang telah termasuk dalam kurikulum, karena materi kurikulum disiplin ilmu yang layak masuk dalam kurikulum, seperti matematika, sejarah, geografi, dan lain-lain jarang dipertanyakan. Zais (1976), Schubert (1986) menyatakan bahwa *kegunaan* ini didasarkan pada pengertian bahwa materi itu bermanfaat, bagi pelajar atau siswa itu sendiri, sekolah atau masyarakat (Schubert, 1986:219-220), dan Ansyar (1989:119). *Minat*. Satu implikasi minat, sebagai sebuah kriteria untuk seleksi konten atau materi kurikulum, adalah bahwa apapun minat siswa menjadi isi atau materi kurikulum. Minat sebagai sebuah kriteria untuk seleksi materi sudah menjadi literatur penelitian tentang minat siswa. Penelitian tentang kemampuan membaca merupakan contoh yang baik. Terdapat 300 studi yang dilakukan selama satu periode lebih dari 75 tahun, penelitian tersebut mengidentifikasi minat siswa dalam membaca dan hubungannya dengan jenis kelamin, umur, tingkat kelas, kecerdasan, prestasi membaca, kepribadian dan

kedewasaan. *Pengembangan manusia.* Kriteria pengembangan manusia sering muncul di literatur di bawah istilah “orientasi nilai demokratis”, “kekayaan sosial”, atau “pengembangan sosial”. Ini mengasumsikan bahwa sekolah tidak hanya berjalan sebagai reflektor sosial tetapi juga sebagai arahan intelektual dan agen perubahan sosial. *Secara umum*, materi kurikulum dipilih berdasarkan pengembangan manusia fokus pada nilai moral, idealisme, permasalahan sosial, proses berpikir efektif, dan isu kontroversial. Contoh sejarah, materi disusun tidak hanya terfokus pada kronologis peristiwa, tetapi harus relevan dengan permasalahan sosial dan isu yang penting (Zais, 1976:343-347).

Tujuan Pendidikan, Instiusional, dan Pembelajaran

Pendidikan Penuh Makna

Pendidikan fokus pada lulusan yang diekspresikan dalam beberapa tingkat yang berbeda. Tingkat yang paling umum dapat direfleksikan dalam pernyataan tujuan. Yang paling spesifik dimuat dalam statemen sasaran. Pendidik menggunakan statemen untuk meningkatkan perkembangan, implemementasi, pemeliharaan dan evaluasi program pendidikan. Pernyataan, adalah maksud, tujuan, dan objektif. Formulasi pernyataan menggambarkan pekerjaan pendidik dalam melaksanakan tugas yang dipengaruhi oleh filosofinya. John Dewey (1916), filsafat sebagai teori pendidikan umum, jika menerima pendidikan sebagai proses pembentukan dasar intelektual dan emosional. Mengombinasikan filsafat dan teori sebagai bagian dari proses pendidikan, filosofi juga berperan dalam menerangi praktek pendidikan. Boyd Bode, jika generasi muda berpartisipasi dalam kehidupan sosial. Maka pemahaman dalam membangun kurikulum dan pengajaran harus ditempatkan pada posisi mengakar atau membaur pada masyarakat, sehingga pertimbangkan reflektif tentang apa yang dianggap kehidupan yang baik sesuai dengan aturan sosial. Jika ada satu filosofi, hanya satu cara dalam memandang realita, yaitu menginterpretasikan kebutuhan-kebutuhan sosial, maka

spesialis kurikulum akan menjadi mudah (Ornstein dan Hunkins, 1988:144).

Tujuan Pendidikan

Dalam pandangan masyarakat sekolah sebagai pembantu agar bisa menyesuaikan diri dengan keadaan, membutuhkan sekolah memodifikasi program sehingga siswa mampu untuk berfungsi lebih efektif dalam perubahan. “*Aims*” oleh para ahli sering digunakan berganti-ganti dengan kata-kata *goals, ends, functions, general object dan purpose*. Menurut David Puaff “*Aims*”, adalah tujuan yang memberikan orientasi dasar kepada para perancang dan pengguna kurikulum. Komisal dan Mc.Clelan, “*Aims*” sebagai statemen general dalam bentuk arahan dan rancangan tindakan untuk mencapai produk dimasa depan. *Aims* sebagai panduan fungsional dalam pendidikan, *aims* tidak dapat diteliti, tidak dapat dievaluasi secara langsung, hanya orientasi bukan *out come* yang dapat di kuantitaskan secara khusus. *Ralph Tyler* menyorikan makna tujuan sekolah Amerika Serikat, yaitu mengembangkan realisasi sendiri; menjadikan individu pandai menulis dan membaca, mendorong loyalitas sosial mereka; memberikan keterampilan dan pemahaman, yang penting untuk tenaga kerja yang produktif; melengkapi alat-alat yang diperlukan dalam mengambil pilihan yang efektif tentang benda dan jasa, material maupun nonmaterial; mempersiapkan diri untuk belajar terus menerus (Ornstein dan Hunkins, 1988:145).

Sumber “Aims”

Harbert Spencer dalam karangannya yang berjudul “*What Knowledge is of most worth*”, analisa terhadap kontemporer masyarakat. Spencer menyimpulkan bahwa setiap individu ingin hidup sukses, mereka butuh persiapan-persiapan utama berikut ini: membiasakan melakukan sesuatu terencana; membiasakan diri sendiri dalam belajar, menjaga diri; menjaga kelestarian keluarga-orang tua, masyarakat dan melakukan kegiatan dalam waktu senggang (Ornstein dan Hunkins, 1988:146).

Prinsip Kardinal

Komisi asosiasi pendidikan nasional menyatakan peranan pendidikan dalam masyarakat yang demokratis, yaitu untuk mengembangkan pengetahuan, minat, gagasan, kebiasaan dan kekuatan setiap individu dimanapun nanti ia akan berkiprah. Komisi ini dipengaruhi oleh Spencer dalam menentukan prinsip-prinsip penting dari aktivitas kehidupan dalam mengatur kategori-kategori tujuan kurikulum. Tujuh kategori utama digambarkan berikut ini tentang kesehatan, proses umum dan dasar, kekeluargaan, pendidikan kejuruan, pendidikan kewarganegaraan, memanfaatkan waktu senggang, dan karakter etika (Ornstein dan Hunkins, 1988:147).

Pendidikan Untuk Seluruh Pemuda Amerika Serikat

Setelah perang duania II Komisi Kebijakan Pendidikan Amerika Serikat, menetapkan sepuluh kebutuhan anak dalam mengembangkan keterampilan yaitu mampu

berpartisipasi secara produktif dan cerdas dalam kehidupan ekonomi. Kesehatan dan kebugaran tubuh yang baik. Tahu hak dan kewajiban sebagai warga Negara. Memahami peran keluarga dan masyarakat. Mengetahui penggunaan barang dan jasa dengan cerdas. Pemahaman metode sains yang mempengaruhi sains atas kehidupan manusia dan fakta-fakta sains utama yang terfokus pada hakikat kemanusiaan dan dunia. Pengembangan kemampuan dalam mempersiapkan, mengepresikan keindahan dalam *literature*, seni, musik dan lain-lain. Memanfaatkan waktu senggang dan bijaksana. Rasa hormat terhadap orang lain dan kemampuan untuk hidup dan bekerja secara bersama-sama dengan orang lain. Menumbuhkan kemampuan berpikir secara rasional untuk mengungkapkan pikiran secara jelas, membaca, mendengar dan pemahaman (Ornstein dan Hunkins, 1988:147-148).

Goals of Education. *Goals* merupakan pernyataan akhir/*out come* pendidikan, pernyataan tentang tujuan. Dengan menganalisis tujuan sekolah, dapat menentukan *scop* program pendidikan secara keseluruhan.

Level of Goals. Secara umum, *goals* dapat diketahui dalam beberapa level, yaitu level ekstrem satu, kesamaan terhadap tujuan dan *refleksi* dasar filosofi. Level ekstrim lain yang berhubungan dengan tujuan pencapaian khusus.

Asosiasi Supervisi dan Pengembangan Kurikulum

Sepuluh tujuan utama pendidikan pemuda Amerika Serikat, yaitu: konseptualisasi belajar sendiri, saling

memahami, mengembangkan basic skill, memotivasi belajar, bertanggung jawab terhadap anggota, mengembangkan kesehatan mental dan phisik, meningkatkan kreativitas, pemberdayaan ekonomi, mengakumulasi pengetahuan untuk mengenal dunia, dan memahami perubahan sesuai dengan statemen di atas (Ornstein dan Hunkins, 1988:149).

Phi Delta

Phi Delta Kappa, tujuan pendidikan di California bagian tenggara, antara lain: belajar menjadi warga yang baik, belajar menghormati orang lain, belajar dan mencoba memahami, mengembangkan *skill* bidang *reading, writing, speaking dan listening*, paham dan berdemokrasi, belajar bagaimana memanfaatkan informasi, mengembangkan *skill* di bidang lapangan, mengembangkan belajar masa depan, praktis dan memahami ide kesehatan dan keamanan, dan apresiasi kultur dan keindahan dunia.

Objective of Education

Seperti yang tersebut di atas bahwa objektif pendidikan adalah tujuan yang bersifat khusus, erat berkaitan dengan hasil kurikulum itu sendiri. Akan tetapi agak sedikit sulit mengartikan ketiga istilah ini; *aims, goals and objective* karena bermakna sama. Filosofi *aims, goals, dan objectives*, karena program khusus, maka pengembang kurikulum mungkin menyebutnya suatu tujuan umum seperti memperbaiki keterampilan siswa dalam mengolah informasi saat menyelaraskannya dengan materi “sains”

inilah disebut dengan tujuan umum, tetapi sebagian menyatakan bahwa ini disebut “goals” padahal pengembangan mesti merangkaikan tujuan yang lebih spesifik lagi (Ornstein dan Hunkins, 1988:150).

Types of Educational Objectives

Menurut Hilda Taba, bahwa objektif pendidikan dapat dibagi dua, yaitu menggambarkan tentang hasil sekolah, dan menggambarkan perubahan sikap perilaku yang dicapai dalam bentuk-bentuk unit tertentu. Menurut Zais tujuan umum sekolah sebagai tujuan kurikulum. Baker dan Popham “tujuan khusus ialah tujuan pengajaran”. Bruce Tackman and Robert Magav menyebut bahwa objektif sering disebut dengan objektif performansi. Jadi, “*objektive*”, adalah tujuan yang sifatnya lebih khusus dari pada “*goals*” dan spesifikasi ini terlihat pada *progres* dari tujuan umum kurikulum (Ornstein dan Hunkins, 1988:150-151).

Behavioral Educational Objectives

Sehubungan dengan pernyataan Marger dan kawan-kawan mereka meyakini bahwa tujuan pendidikan untuk memperbaiki kualitas belajar dan mengajar. Marger, menggambarkan tujuan pendidikan: terlihat adanya perubahan sikap siswa dalam pembelajaran yang positif, kondisi siswa yang aktif saat memecahkan atau mencapai tujuan, dan *proficienssi (skill)*. Contoh yang disebutkan Marger: Setelah selesai proses belajar-mengajar, tentang energi, siswa harus melengkapi 100 bentuk jawaban *multi*

choise, siswa harus tepat menjawab 75 bentuk soal dengan ukuran waktu yang tepat pula (Ornstein dan Hunkins, 1988:151-152).

Non Behavioral Objectives

Tujuan non behavioral, ialah para pendidik harus menyadari banyak indikator-indikator yang perlu dicapai untuk menghasilkan program pendidikan. Penganut behaviorisme menyebut tujuan non behaviorisme ini merupakan gambaran para siswa dalam pembelajaran dan mereka “*know, understand*” dan “*apresiasi*”. Tujuan behavioral persiapan mengajar secara umum yang dipersiapkannya. Contoh sebagai hasil proses pembelajaran, siswa: dapat, mampu, mengerti, memahami, dan lain-lain (Ornstein dan Hunkins, 1988:151-152).

Komponen Objectives

Baker dan Schutz menyatakan bahwa semua objective baik objektif behavioral maupun non behavioral memiliki komponen. Sebagian dari komponen itu, ialah karakteristik kedua tipe objektif, target atau tujuan individu atau peserta didik. Contoh: kondisi lingkungan tempat siswa berbuat dan kondisi operasinya, dimana siswa mempelajari studinya. Keduanya disebut sebagai behavior mode. Tujuan behavioral menunjukkan komponen yang khusus, komponen ini disebut dengan terminal behavior. Sementara non behavioral tidak memiliki behavior mode yang spesifik. Dimunculkan

tingkat penguasaan atau pencapaian yang diinginkan sesuai dengan tujuan komponen seperti maksud dan tujuan (*means and end*) (Ornstein dan Hunkins, 1988:153).

Guideline untuk Formulasi Tujuan Pendidikan

Matching, tujuan yang berhubungan dengan “*goals*” dan “*aims*” yang mereka lakukan. *Worth*, nilai yang berkaitan dengan kebermaknaan apakah tingkat ketercapaian dari sebuah tujuan pendidikan memiliki nilai-harga untuk membentuk perilaku siswa. *Wording*, artinya susunan kurikulum sebaiknya memiliki isi bahasa yang baik, tersusun dan mudah dipahami. *Appropriateness*, tujuannya kesesuaian yang diciptakan terhadap tingkatan penguasaan siswa. *Logical grouping*, membuat unit-unit atau kelompok-kelompok pengajaran dan evaluasi yang telah ditentukan. *Periodic revision*, perbaikan berbeda (jadwal pengayaan kepada siswa yang belum mampu) (Ornstein dan Hunkins, 1988:153-154).

Level Taksonomi. Saat menyusun kurikulum, khususnya dalam mengembangkan tujuan, pendidik sebaiknya mempertimbangkan domain-domain pembelajaran seperti kognitif, afektif dan psikomotor.

Ranah Kognitif. Menurut Bloom, taksonomi sangat terkait dengan pengaruh tujuan formansi, ada enam kategori taksonomi yaitu pengetahuan, pengertian, pemahaman, aplikasi, analisis, sintesis, dan evaluasi (Ornstein dan Hunkins, 1988:155).

Ranah Afektif. Ada lima kategori ranah afektif oleh Krathwohl yaitu menerima (*receiving*), merespon (*responding*), nilai/harga (*valuing*), menyusun (*organization*), dan karakteristik (Ornstein dan Hunkins, 1988:155-156).

Ranah Psikomotor. Poin ini didominasi oleh faktor kognitif dan afektif. Anita Harrow mengembangkan ranah psikomotor pada kategori: refleksi *movements*, gerakan fundamental, kemampuan perseptual, kemampuan fisik, gerakan terampil, dan komunikasi *nondiscursif* (Ornstein dan Hunkins, 1988:156).

Pendekatan Terhadap Tujuan Pendidikan

Objektif dirancang untuk keterlibatan komunikasi kelompok – siswa, guru, orang biasa – yang menentukan pedalaman khusus, yang bertujuan untuk pemahaman kurikulum dan penerapannya. Ada beberapa perdebatan yang berhubungan dengan pendekatan tujuan pendidikan antara lain: pendekatan rasional behavior, pendekatan intelektual akademik, pendekatan sistem managerial, pendekatan humanistik estetis, dan pendekatan rekonseptualis (Ornstein dan Hunkins, 1988:157-160).

Tantangan

Tentu saja banyak pendidik ditantang dengan berbagai perdebatan objektif dan akan mendapatkan hasil dari tujuan kurikulum. Selanjutnya mereka perlu mengetahui perdebatan-perdebatan untuk tujuan pendekatan pendidikan dan masing-masing diantara pendidik

membuat berbagai asumsi yang berhubungan dengan sekolah, pendidikan, kurikulum, siswa dan guru. Tantangan itu seperti yang tersebut di atas, tantangan itu juga sebagai sebuah motivasi yang dihadapi dengan berbagai cara, dengan aspek-aspek yang berbeda sampai mencapai hasil yang diharapkan sesuai dengan tujuan kurikulum yang sudah dirancang (Ornstein dan Hunkins, 1988:160-161).

Kesimpulan

Secara detail informasi tentang *aims* (tujuan), (*goals*) maksud dan (*objectives*) objektif telah digambarkan di atas. *Aims* disajikan oleh berbagai group dan komisi, tujuannya untuk membimbing dan mengarahkan usaha pendidikan. *Aims* bertujuan untuk membangkitkan respon terhadap masyarakat umum pada waktu tertentu. Maksud adalah statemen yang lebih khusus dari pada maksud. Keduanya menunjukkan tujuan akhir dari pendidikan. Tujuan khusus ini diciptakan oleh komisi sekolah sementara guru berperan aktif untuk mengembangkan tujuan, selanjutnya, tujuan khusus itu dilakukan secara terus-menerus. Porsi utama dalam tujuan pendidikan adalah menggambarkan objektif (maksud atau tujuan), memberikan perhatian yang serius kepada kelakuan dan non kelakuan (Ornstein dan Hunkins, 1988:162).

Kegiatan Belajar dan Pengalaman Belajar

Kegiatan Belajar dan Pengalaman Belajar

Pengalaman belajar yang bermakna merupakan jantung kurikulum karena ia begitu berpengaruh dalam membentuk pengalaman peserta didik dan juga pendidikannya. Pengalaman belajar alat untuk mencapai tujuan, pembelajaran di samping, pengetahuan dan pemahaman. Jika kegiatan belajar tidak mengkondisikan peserta didik dengan pengalaman belajar: maksud, tujuan, konten, dan evaluasi yang bagus tidak akan berarti. Secara tradisional, kegiatan belajar terbatas pada membaca, mendengar, dan merespons pertanyaan guru (menghafal). Menurut Combs (1966) hal ini mengkondisikan peserta didik untuk meyakini bahwa mereka tidak akan mempelajari sesuatu kalau tidak diberi informasi. Combs, peserta didik harus melakukan kegiatan diskusi agar mampu menemukan makna *personal* (Zais, 1976:350). Menurut Combs, *ingestion* (menelan informasi mentah-mentah) tidak memberikan dampak pada perilaku. Sebaliknya, makna *personal* dari informasi itu yang membentuk pengalaman individu dan menentukan watak dan perilaku peserta didik. Perancang kurikulum harus berwawasan luas tentang kegiatan belajar. Pada awal abad ke-20, istilah 'kegiatan belajar' dan 'pengalaman belajar' tidak ada dalam literatur pendidikan. Yang ada hafalan,

latihan, tugas, contoh, dan permasalahan. Pada saat itu, dokumen kurikulum terdiri atas *outlines* konten yang akan disajikan tanpa kegiatan belajar yang harus dijalani peserta didik. Guru mempresentasikan konten dengan kuliah, atau tugas, dan peserta didik memperlihatkan penguasaannya dengan hafalan dan ujian. Dengan berkembangnya Psikologi dan karya John Dewey (1916) maka kegiatan belajar merupakan faktor penting dalam proses pembelajaran. Sejak 1925 para ahli pendidikan sudah menggunakan istilah kegiatan belajar sebagai elemen utama dalam situasi belajar-mengajar. Kurikulum pada zaman ini mencakup daftar kegiatan yang dikondisikan pada peserta didik agar berinteraksi dengan konten pelajaran. Kendatipun demikian, analisis proses pembelajaran menuntun para ahli pendidikan untuk menyimpulkan bahwa istilah ‘kegiatan belajar’ tidak dapat mendeskripsikan proses yang terjadi dalam situasi belajar-mengajar secara menyeluruh. Tahun 1935 istilah kegiatan belajar diganti dengan pengalaman belajar (Zais, 1976:351-352).

Hubungan Konten dan Kegiatan Belajar

Dalam realita, konten dan kegiatan belajar tidak pernah terpisah. Analogi: konten sama dengan makanan. Hakikat konten yang ditindak dengan kegiatan belajar sama dengan makan, menelan, memproses, dan mencerna. John Dewey (1916) menyatakan konten dan kegiatan belajar tidak bisa dipisahkan dalam realita, tapi dalam pikiran. Dewey (1916) refleksi terhadap pengalaman

menghasilkan perbedaan antara *apa* yang kita alami dan *bagaimana* kita mengalaminya. Kurikulum fungsional konten dan kegiatan belajar selalu merupakan kesatuan. Jika seorang peserta didik melakukan kegiatan belajar, mengkonstruksi, menganalisis, merasakan, berpikir, dan sebagainya dia harus menggunakan konten, dia belajar sesuatu, mengkonstruksi sesuatu, menganalisis sesuatu, dan seterusnya. Sebaliknya dia tidak bisa memperoleh konten kecuali kalau dia melaksanakan suatu kegiatan (Zais, 1976:352-353).

Kegiatan Belajar Kurikulum VS Kegiatan Belajar Instruksional

Perencanaan kurikulum diimplementasikan melalui media instruksional (pembelajaran). Guru berhak menentukan hakikat strategi instruksional (pembelajaran) tertentu untuk merealisasikan dokumen kurikulum yang *statis* ke dalam kehidupan yang berfungsi secara dinamis di dalam *setting* ruang kelas. Contoh kegiatan belajar kurikulum: “membantu peserta didik memahami perang sebagai pengalaman manusia”. Membuat peta peperangan dan memperlihatkan strategi peperangan. Mewawancara veteran perang dan penduduk sipil tentang perang yang mereka alami. Role-play, membuat sendiri situasi perang (Zais, 1976:354).

Kriteria Seleksi Kegiatan Belajar: *Aims, Goals, dan Objectives*

Standar utama menilai keuntungan kegiatan belajar yang dirancang adalah sejauh mana kita bisa memberi kontribusi kepada pencapaian tujuan pembelajaran. Dalam mengembangkan kemampuan *problem solving* kegiatan belajar harus memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk memecahkan masalah. Jika peserta didik diharapkan mampu mengembangkan pola perilaku yang demokratis maka mereka harus dikondisikan dengan situasi demokratis. Pandangan aliran John Dewey (1916) dalam menggunakan tujuan pembelajaran sebagai kriteria untuk menseleksi kegiatan belajar kita harus ekstra hati-hati untuk menghindari pendapat yang sudah diterima secara luas (Zais, 1976:355-356).

Komitmen Dasar

Kegiatan belajar yang potensial harus dinilai berdasarkan pertanyaan berikut: Apakah kegiatan itu menggerakkan peserta didik untuk lebih mendekati pandangan masyarakat dan budayanya? Apakah kegiatan itu menggerakkan peserta didik ke arah sikap *rational-critical* terhadap masyarakat tanpa mengasingkannya dari masyarakat itu? Apakah kegiatan itu membantu peserta didik mengklarifikasi kondisi jati dirinya? Apakah kegiatan itu memiliki tendensi untuk memperluas atau mempersempit persepsi peserta didik? Apakah kegiatan itu membantu peserta didik mengembangkan keterbukaan terhadap pengalaman belajar? Apakah kegiatan itu

membantu peserta didik untuk mentoleransi ambiguitas? Apakah kegiatan itu membantu peserta didik menghadapi perubahan? (Zais, 1976:358).

Content (Isi)

Konten atau isi pelajaran dan kegiatan belajar merupakan suatu kesatuan. Penilaian terhadap keuntungan kegiatan belajar harus mempertimbangkan konten sebagai kriteria seleksi. Misal, kegiatan membaca, jika *outcome* yang diinginkan kompetensi dalam membaca, maka peserta didik harus dilibatkan dalam kegiatan membaca, latihan, dan sebagainya. Dalam hal ini, peserta didik harus membaca sesuatu, melatih materi tertentu, dan menampilkan keterampilan menggunakan konten. Tapi kegiatan itu sendiri bukanlah tujuan akhir. Ia harus di *follow-up* berdasarkan konten memperoleh informasi, mengalami sendiri dan dilakukan untuk orang lain, mencari jawaban untuk pertanyaan tertentu, dan sebagainya. Kegiatan ini harus dirancang dengan menyediakan tujuan kognitif dan tujuan afektif yaitu mengidentifikasi elemen tematik, membedakan antara fakta dan pendapat, memahami hubungan logis, dan sebagainya. Jika kegiatan belajar tidak didukung oleh konten, maka kurikulum tidak akan berfungsi sebagai rancangan pembelajaran (Zais, 1976:358-359).

Pengalaman Peserta Didik

Bruner (1963) sudah menjadi *cliché* pengajaran yang efektif harus dimulai dengan kemampuan awal peserta didik. Hal

ini melandasi pernyataan mengajarkan suatu mata pelajaran kepada seorang peserta didik pada usia tertentu merupakan salah satu representasi struktur mata pelajaran berdasarkan cara pandang peserta didik itu sendiri (Zais, 1976:359).

Pengalaman Sebagai Kemampuan

Pengalaman belajar harus diberikan secara efektif, terutama pada tingkat sekolah menengah tertinggi. Misal, dalam merancang kegiatan belajar yang sesuai dengan kemampuan peserta didik kita harus mempertimbangkan: pengalaman peserta didik pada saat ini, pola pikir dan keterampilan yang dibutuhkan untuk mengembangkan peserta didik dari kondisi saat ini ke arah yang diinginkan. Berdasarkan kedua aspek ini, kita bisa memberikan tugas laporan penelitian dengan judul “hak dan kewajiban siswa” di bawah bimbingan guru, yaitu formulasi permasalahan, sumber data, relevansi data, kajian terdahulu, dan organisasi laporan (Zais, 1976:360-361).

Pengalaman Sebagai Budaya

Latar belakang pengalaman hidup peserta didik yang dibawanya ke sekolah memiliki dimensi nilai budaya yang tidak selalu sama dengan sistem-nilai budaya di sekolah. Dalam merancang kurikulum, kita harus menyesuaikannya dengan latar belakang budaya peserta didik, terutama dalam penyajian pengalaman belajar (Zais, 1976:361-362).

Pengalaman Sebagai Minat

Minat peserta didik pada dasarnya merupakan hasil dari pengalaman belajar mereka sendiri. Kendatipun demikian, minat juga merupakan aspek pengalaman tertentu. Kajian tentang bagaimana menfungsikan minat dalam pembelajaran dan bagaimana pengetahuan tentang minat peserta didik akan dapat berdayaguna dalam memilih kegiatan belajar sehingga dapat mengoptimalkan hasil pembelajaran (Zais, 1976:362).

Kriteria Menyusun Kegiatan Belajar

Menurut Ralph Tyler (1950) ada tiga kriteria utama untuk menyusun kegiatan belajar yaitu kesinambungan, rangkaian, dan integrasi. Kesinambungan adalah pengulangan vertikal elemen kurikulum utama. Rangkaian yang melebihi kesinambungan, tidak hanya sekedar mengulang tapi juga meningkat dari yang sederhana menjadi kompleks. Integarasi adalah hubungan horizontal di antara kegiatan kkurikulum (Zais, 1976:366-367).

Prinsip Kurikulum dan Pembelajaran

Empat Pertanyaan Fundamental untuk Mengembangkan Kurikulum dan Rencana Pembelajaran, yaitu Apa tujuan pendidikan yang harus dicapai sekolah? (Tujuan). Pengalaman pendidikan apa yang dapat diberikan yang cenderung mencapai tujuan ini? (Materi). Bagaimana pengalaman pendidikan ini diatur secara efektif? (pengorganisasian). Bagaimana kita bisa menentukan apakah tujuan ini tercapai? (evaluasi) (Tyler, 1949:1).

Apa Tujuan Pendidikan yang Harus Dicapai Sekolah?

Studi tentang peserta didik sendiri sebagai sumber tujuan pendidikan? Seperti ilmu pengetahuan, tingkah laku, keahlian, dan kebutuhan lainnya yang menopang hidup manusia. Kebutuhan Sekolah Menengah Pertama di Smithville sebagai contoh dalam mempelajari kebutuhan anak pada umumnya, yaitu kesehatan, keluarga, rekreasi, panggilan, agama, konsumsi, dan kemasyarakatan (*civic*). Tyler (1949), di Virginia, klasifikasi yang lebih rinci digunakan untuk memenuhi kebutuhan siswa, yaitu kebutuhan: perlindungan dan konservasi hidup, sumber daya alam, produksi barang dan jasa, distribusi hasil produksi, konsumsi jasa barang, komunikasi dan transportasi barang dan orang, rekreasi, ekspresi estetika, ekspresi agama, pendidikan, perpanjangan kebebasan, integrasi individu, dan eksplorasi.

Salah satu fungsi pendidikan untuk memperluas (*horizontal*) dan memperdalam (*vertikal*) minat siswa sehingga ia akan melanjutkan pendidikannya lama setelah ia mengakhiri pelatihan di sekolah formal. Pendidikan itu seharusnya lebih mengedepankan minat/bakat peserta didik agar mereka mampu menekuni bidang ini lebih dalam lagi. Metode apa yang bisa digunakan dalam mempelajari pelajar? Studi kehidupan kontemporer di luar sekolah. Dua argumen untuk menganalisis kehidupan kontemporer untuk mendapatkan saran untuk tujuan pendidikan; *Pertama*, kehidupan kontemporer itu rumit dan kehidupan terus berubah. Jadi, dibutuhkan aspek kritis tentang kehidupan. *Kedua*, kehidupan kontemporer tumbuh dari temuan yang berkaitan dengan pengalihan pelatihan. Jadi, perlu dikembangkan beberapa fakultas pikiran. Siswa lebih cenderung merasakan kesamaan antara situasi kehidupan dan situasi belajar ketika dua kondisi terpenuhi, yaitu (1) situasi kehidupan dan situasi belajar jelas sama dalam banyak aspek, dan (2) siswa diberi latihan dalam mencari ilustrasi dalam hidupnya di luar sekolah. Saran tentang tujuan spesialis subjek, dengan menggunakan spesialis subjek dengan alasan, matematis, *arithmethic*, dan lain-lain. Selanjutnya kurikulum dikembangkan lebih terfokus lagi yaitu menuju pada spesialisasi yang harus dicapai oleh sekolah. Penggunaan filsafat dalam memilih tujuan, intinya pernyataan filosofi mendefinisikan sifat kehidupan yang baik dan masyarakat yang baik. Hidup yang baik ialah nilai-nilai yang dianggap penting untuk kehidupan yang memuaskan dan efektif.

Masyarakat yang baik ialah menekankan nilai-nilai yang sangat demokratis. Empat nilai demokrasi sama pentingnya dengan kehidupan pribadi dan sosial yang efektif dan memuaskan, yaitu pengakuan akan pentingnya setiap individu manusia sebagai manusia terlepas dari status ras, nasional, sosial, atau ekonomi; kesempatan untuk berpartisipasi secara luas dalam semua fase kegiatan dalam kelompok sosial di masyarakat; dorongan variabilitas daripada menuntut tipe kepribadian tunggal; kepercayaan pada kecerdasan sebagai metode untuk menangani masalah penting daripada bergantung pada otoritas kelompok otomatis atau aristokratik (Tyler, 1949:5-6, 9, 20, 25).

Penggunaan Psikologi Pembelajaran dalam Memilih Tujuan

Tujuan pendidikan adalah tujuan pendidikan, hasil tersebut bisa dicapai dari pembelajaran. Paling rendah pengetahuan tentang psikologi pembelajaran memungkinkan kita membedakan perubahan pada manusia yang dapat diharapkan dihasilkan dari proses belajar dari orang-orang yang tidak dapat melakukannya. Pada tingkat yang lebih tinggi, pengetahuan tentang psikologi pembelajaran memungkinkan kita membedakan tujuan yang mungkin dilakukan dari kemungkinan waktu yang sangat lama atau hampir tidak mungkin dicapai pada tingkat usia yang dipertimbangkan. Penggunaan lain pengetahuan tentang psikologi pembelajaran berkaitan dengan penempatan kelas untuk tujuan yang dapat dicapai

secara pendidikan. Pembelajaran psikologis memberi kita beberapa gagasan tentang lamanya waktu yang dibutuhkan untuk mencapai tingkat tujuan dan tingkat usia di mana usaha tersebut dilakukan dengan sangat efisien. Menyatakan tujuan dalam bentuk yang bermanfaat dalam memilih pengalaman belajar dan mengajar. Mengajar dalam kursus sejarah Amerika, tujuannya kadang-kadang dinyatakan dengan mencantumkan judul sebagai: periode kolonial, pembentukan konstitusi, gerakan ke Barat, sipil, rekonstruksi, dan industrialisasi. Bentuk yang paling berguna untuk menyatakan tujuan adalah mengungkapkannya dalam istilah yang mengidentifikasi jenis perilaku yang akan dikembangkan pada siswa dan isi atau bidang kehidupan di mana perilaku ini beroperasi. Tujuan perilaku berhubungan dengan evolusi dan perkembangan. Sikap sosial harus dikembangkan terutama dalam kaitannya dengan nutrisi, reproduksi, hubungan energi, faktor lingkungan yang mengkondisikan tanaman dan pertumbuhan hewan, keturunan dan genetika, pemanfaatan lahan, evolusi dan pembangunan. Bagaimana dapat mengajarkan pengalaman yang dapat dilakukan yang sangat baik untuk berguna dalam menentukan tujuan ini? Arti istilah "pengalaman belajar". Belajar berlangsung melalui perilaku aktif siswa, itulah yang dia lakukan yang dia pelajari, bukan apa yang guru lakukan. Sarana pendidikan yang penting adalah pengalaman belajar yang diberikan, bukan hal-hal yang dihadapi siswa. Guru dapat memberikan pengalaman pendidikan melalui pengaturan

lingkungan dan penataan situasi sehingga dapat merangsang jenis reaksi yang diinginkan. Masalah dalam memilih pengalaman belajar adalah masalah dalam menentukan jenis pengalaman, dan juga masalah bagaimana menyiapkan situasi yang akan membangkitkan atau memberi kepada siswa jenis pengalaman belajar yang diinginkan.

Prinsip Umum Memilih Pengalaman Belajar

Pertama, seorang siswa harus memiliki pengalaman belajar yang memberinya kesempatan untuk mempraktikkan jenis perilaku yang tersirat dari tujuan pembelajaran. *Kedua*, siswa memperoleh kepuasan untuk melakukan perilaku yang diimplikasikan oleh tujuan pembelajaran. *Ketiga*, reaksi yang diinginkan dalam pengalaman belajar adalah rentang kemungkinan bagi siswa yang terlibat. *Keempat*, guru harus memiliki kemungkinan kreatif dalam merencanakan pekerjaan tertentu. *Kelima*, pengalaman belajar yang sama biasanya akan menghasilkan beberapa hasil.

Ilustrasi Karakteristik Pengalaman Belajar Berguna dalam Mencapai Berbagai Jenis Tujuan Pembelajaran

Pengalaman belajar mengembangkan keterampilan berpikir, ini berarti bahwa pengalaman belajar mengembangkan pemikiran akan memanfaatkan berbagai masalah, yaitu nyata bagi siswa sehingga dapat merangsang reaksi mereka, dan akses terhadap

pengalaman belajar. Langkah berpikirnya adalah: (a) merasakan kesulitan atau pertanyaan yang tidak dapat dijawab saat ini, (b) mengidentifikasi masalahnya lebih jelas dengan analisis, (c) mengumpulkan fakta-fakta yang relevan, (d) merumuskan hipotesis yang mungkin, yaitu penjelasan yang mungkin atau solusi alternatif untuk masalah ini, (e) menguji hipotesis dengan cara yang tepat, dan (f) menarik kesimpulan, yaitu memecahkan masalah. Oleh karena pengalaman belajar membantu dalam mengembangkan sikap sosial dan minat peserta didik.

Bagaimana Bisa Mengajukan Pengalaman Berorganisasi untuk Pembelajaran yang Efektif?

Prosedur untuk mengatur pengalaman belajar menjadi unit, kursus, dan program pembelajaran, mereka harus terorganisir untuk saling menguatkan, karena ini sangat mempengaruhi efisiensi pengajaran dan sejauh mana perubahan pendidikan utama terjadi pada peserta didik. *Kriteria* untuk organisasi yang efektif antara lain: *kesinambungan, urutan, dan integrasi.* *Kesinambungan* mengacu pada pengulangan, pengulangan yang mendalam (vertikal) dari elemen kurikulum utama, hal ini dipandang sebagai faktor utama dalam organisasi vertikal (secara mendalam) yang efektif. *Urutan* berhubungan dengan kesinambungan (kontinuitas) namun melampaui itu. Ini sebagai sebuah kriteria menekankan pentingnya memiliki setiap pengalaman belajar berturut-turut yang dibangun di atas yang terdahulu namun melangkah lebih jauh dan mendalam

mengenai hal-hal yang terlibat. *Integrasi* mengacu pada hubungan horizontal (luas) pengalaman kurikulum, membantu siswa semakin mendapatkan pandangan yang utuh dan untuk menyatukan perilakunya sehubungan dengan unsur-unsur yang ditangani. Ketiga kriteria yaitu kesinambungan (kontinuitas), urutan, dan integrasi ini, adalah kriteria panduan dasar dalam membangun skema organisasi pengajar pengalaman belajar yang efektif.

Bagaimana Efektivitas Pengalaman Pembelajaran Ditinjau?

Kebutuhan untuk evaluasi adalah pengembangan kurikulum setelah selesai saat melibatkan pemilihan dan perumusan tujuan pendidikan, memilih, mengatur pengalaman belajar dan evaluasi pembelajaran.

Gagasan Dasar Mengenai Evaluasi. *Pertama*, ini menyiratkan bahwa evaluasi harus menilai perilaku siswa karena perubahan dalam perilaku yang dicari dalam pendidikan. *Kedua*, ini menyiratkan bahwa evaluasi harus melibatkan lebih dari satu penilaian pada satu waktu saja karena untuk melihat apakah perubahan telah terjadi.

Prosedur Evaluasi

Pertama, prosedur evaluasi memberi bukti mengenai keterampilan siswa dalam menganalisis masalah sosial dan menilai solusi yang disarankan untuk mereka. Analisis dua dimensi yang dijadikan dasar perencanaan pengalaman belajar juga menjadi dasar perencanaan prosedur evaluasi.

Kedua dalam prosedur evaluasi adalah mengidentifikasi situasi yang akan memberi siswa kesempatan untuk mengekspresikan perilaku yang tersirat dari tujuan pendidikan. Hanya setelah tujuan diidentifikasi, didefinisikan dengan jelas, dan situasi yang tercantum yang memberi kesempatan bagi ekspresi perilaku yang diinginkan, maka dimungkinkan untuk memeriksa tujuan evaluasi yang ada yang diinginkan. *Ketiga*, adalah mencoba beberapa situasi yang disarankan sebagai situasi yang memberi siswa kesempatan untuk mengekspresikan perilaku yang diinginkan. *Try-out*, ini memberi kesempatan untuk melihat apakah situasi ini akan menjadi cara mudah untuk mendapatkan bukti. Kemudian, perlu dirancang cara untuk mendapatkan catatan perilaku siswa dalam situasi uji ini. *Keempat*, adalah memutuskan persyaratan atau unit yang akan digunakan untuk meringkas atau menilai catatan perilaku yang diperoleh. Metode penilaian perilaku ini harus paralel dengan implikasi dari tujuan itu sendiri. *Kelima*, adalah menentukan seberapa jauh metode pemeringkatan atau peringkasan ini objektif, yaitu sejauh mana dua orang yang berbeda, yang mungkin kompeten, akan dapat mencapai nilai atau ringkasan yang serupa.

Menggunakan Hasil Evaluasi. Setelah diperoleh hasil-hasil yang diinginkan pada proses evaluasi, bukan semata-mata hanya ingin mengetahui kekuatan atau kelemahan akan tetapi juga dibutuhkan suatu penjelasan lebih lanjut atau suatu hipotesa mengenai alasan-alasan mengapa kekuatan atau kelemahan itu terjadi.

Nilai Lain dan Penggunaan Prosedur Evaluasi

Evaluasi dan kurikulum harus merupakan satu kesatuan yang saling terkait sehingga hasil yang diharapkan tidak akan diabaikan, dan selanjutnya yang menjadi kelemahan akan menjadi perhatian utama. Pada jumlah program evaluasi yang lebih baik juga memuat informasi tentang peserta didik. Evaluasi juga bisa dipakai sepanjang tahun sebagai landasan untuk identifikasi kelompok-kelompok peserta didik yang berkebutuhan khusus. Akhirnya, evaluasi merupakan suatu cara yang penting guna menyajikan informasi tentang sebuah sekolah dalam meraih kesuksesannya dimasa yang akan datang.

Kesimpulan

Empat pertanyaan fundamental untuk mengembangkan kurikulum dan rencana pembelajaran, yaitu Apa tujuan pendidikan yang harus dicapai sekolah? (Tujuan). Pengalaman pendidikan apa yang dapat diberikan yang cenderung mencapai tujuan ini? (Materi). Bagaimana pengalaman pendidikan ini diatur secara efektif? (pengorganisasian). Bagaimana kita bisa menentukan apakah tujuan ini tercapai? (evaluasi) (Tyler, 1949:1).

Apa Tujuan Pendidikan yang Harus Dicapai Sekolah?

(a) Studi tentang learner sendiri sebagai sumber tujuan pendidikan. Pendidikan adalah proses mengubah perilaku orang (i) ini atau gap adalah apa yang umumnya disebut sebagai kebutuhan. (ii) kebutuhan fisik, ini

mungkin sering menyarankan tujuan pendidikan dalam arti menunjukkan sikap tertentu, sikap. (iii) siswa interesis. (b) Studi kehidupan kontemporer di luar sekolah. (c) Saran tentang tujuan dari spesialis subjek. (d) Penggunaan filsafat dalam memilih tujuan. (e) Penggunaan Psikologi Pembelajaran dalam memilih tujuan. (f) Menyatakan tujuan dalam sebuah form untuk bermanfaat dalam memilih pengalaman belajar dan mengajar (Tyler, 1949:43).

Bagaimana Pengalaman Belajar Dipilih yang Mungkin Berguna dalam Mencapai Tujuan Ini?

Arti istilah "*exproience instructional*", adalah prinsip umum dalam memilih pengalaman belajar. Ilustrasi karakteristik pengalaman belajar berguna dalam mencapai berbagai jenis tujuan. Pengalaman belajar untuk mengembangkan keterampilan dalam pemikiran. Pengalaman belajar membantu dalam memperoleh informasi. Pengalaman belajar membantu dalam mengembangkan sikap sosial. Pengalaman belajar membantu dalam mengembangkan minat.

Bagaimana Pengalaman Belajar Diatur Untuk Pembelajaran yang Efektif?

(a) Apa yang dimaksud dengan "organisasi". (b) Kriteria untuk organisasi yang efektif. (c) Elemen teratur. (d) Prinsip pengorganisasian.(e) Struktur pengorganisasian. (f) Proses perencanaan sampai organisasi.

Bagaimana Efektivitas Pengalaman Belajar Dievaluasi?

(a) Kebutuhan akan evaluasi. (b) Gagasan dasar mengenai evaluasi. (c) Prosedur evaluasi. (d) Menggunakan hasil evaluasi. (e) Nilai dan penggunaan prosedur pendidikan lainnya. Bagaimana seorang staf school atau college bekerja di curriculum bukking? Partisipasi fakultas dan partisipasi guru.

Desain Kurikulum

Alternatif dan Permasalahan

Desain kurikulum *unenkapsulasi*. Dalam proposal Joseph Royce (1964) bertujuan mengurangi efek enkapsulasi (Zais, 1976:431).

Enkapsulasi

Enkapsulasi adalah kondisi individu mempercayai pemahaman dan persepsi terhadap kenyataan walaupun mempunyai keterbatasan, namun mempunyai pembatasan dari sesungguhnya yang ada di luar sana. Enkapsulasi, kondisi umum pemahaman, persepsi dan keterlibatan individu dalam keterbatasan manusia (Zais, 1976:431).

Tujuan Desain Kurikulum

Untuk menghasilkan hipotetis perilaku “manusia terbaik” yang diatur oleh keseimbangan dan teori pengetahuan (Zais, 1976:431).

Menurut Royce

Keseimbangan dan teori pengetahuan dapat diperoleh jika pikiran dan persepsi dibuka untuk mengembangkan konsep dan gagasan (Zais, 1976:432).

Empat Konsep Gagasan Royce

Royce (1964), menyatakan empat proses menjaga keseimbangan dan keaslian pengetahuan dalam mengembangkan konsep atau gagasan, yaitu rasional atau pemikiran, pengalaman atau merasakan, intuisi (perasaan), dan percaya atau kepercayaan (Zais, 1976:432).

Rasional atau Pemikiran

Rasional adalah suatu sistem yang menjaga suatu yang tidak masuk akal. Pemikiran yang tajam dan logis sebagai petunjuk kebenaran. Ukuran pengetahuan asli dalam kategori pengetahuan, adalah suatu rangkaian logika (Zais, 1976:432).

Pengalaman atau Merasakan

Pengalaman adalah rute menuju pengetahuan, melalui pengalaman yang berhubungan dengan perasaan dasar sebagai ukuran kebenaran. Jika sesuatu yang tidak bisa dilihat, tidak bisa dibaui, tidak bisa disentuh, dan tidak terdengar, maka dianggap tidak ada. Kebenaran dinyatakan ketika merasakan objek secara pasti, tetapi ketika tidak dirasakan, maka akan dianggap ilusi dan konsep yang tak nyata. Ukuran pengetahuan asli dalam kategori ini adalah suatu rangkaian penglihatan (Zais, 1976:432).

Intuisi atau Perasaan

Royce (1964) mengakui, lebih sukar menerangkan intuisi dibandingkan dengan hal yang rasional, pengalaman, dan

kepercayaan. Intuisi adalah suatu proses pengetahuan dalam pengertian "segera" atau "terbukti sendiri". Dalam koneksi ini intuisi sering dikatakan sebuah "perasaan" atau "firasat" yang benar. Contoh, seorang dokter mempunyai suatu intuisi "rasa" bahwa gejala pasiennya menandai adanya penyakit tertentu atau seorang pengendara motor pada suatu jalan tidak pandai mengambil jalannya seperti berjalan di sebelah kiri (Zais, 1976:432).

Pematuhan Secara Total

Kepercayaan adalah alur luar dari pengetahuan yang ditemukan pada suatu dalil yang benar, seperti Alkitab, Plato, Einstein, Freud, atau para pakar sebelumnya (Zais, 1976:432-433).

Desain Humanistik

Becker (1967) desain kurikulum humanistik merupakan suatu rancangan pendidikan secara umum yang mendesain kurikulum yang tidak enkapsulasi. Isyarat dalam pendidikan yang jauh dari *pengasingan* berupa istilah yang kasar untuk konsep yang sama seperti enkapsulasi, kurikulum bertujuan untuk mendidik manusia menuju karakteristik ideal, yaitu kepercayaan-diri manusia dalam masyarakat (Zais, 1976:434).

Isi Kurikulum Humanistik

Penekanan Becker (1967) atas isi kurikulum humanistik lebih banyak dibandingkan proses, isi yang ditata pada

tiga area, yaitu dimensi individu, sosial historis, dan agama. Itulah tujuan dan isi kurikulum yang berpusat pada manusia yang "humanistik" . (Zais, 1976:434).

Dimensi Kurikulum Humanistik

Becker (1967) kurikulum "humanistik" ditata pada tiga area, yaitu dimensi individu, dimensi sosial dan historis, dan dimensi agama (Zais, 1976:434).

Dimensi Pertama

Dimensi individu, yang berkaitan dengan kepercayaan diri yaitu pengembangan kemanusiaan, Psikologi Budaya, Psikologi Sosial, dan Psikologi Kepribadian (Zais, 1976:434).

Dimensi Kedua

Dimensi Sosial dan Historis yaitu Sejarah Sosiologi, Sejarah Psikologi, Sosiologi, Sejarah, Antropologi, dan Psikologi Sosial.

Dimensi Ketiga

Dimensi agama untuk melawan atau menentang kaum sekuler. Agama bukan kepercayaan tetapi kepatuhan pada kebutuhan kritis dari semua kebutuhan universal (Zais, 1976:435).

Siapakah Manusia?

Pertanyaan tentang siapakah manusia mengakibatkan kurikulum menjadi suatu tantangan yang paling penting.

Becker (1967) semakin belajar sifat dan hakekat manusia, akan lebih berperan dalam keinginan, kemauan, menjadi lebih sederhana dan dihormati ketika mencoba menemukan manusia, kita akan menemukan manusia. Ketika kita dipersatukan dengan suatu hal, kita akan belajar dalam pendekatan antara satu sama lain, ketika kita menemukan seseorang yang memahami bagaimana kita, kita akan menghargainya di atas segalanya; ketika kita mulai untuk menghargai ini, kita bersiap-siap untuk keterbukaan itu sendiri yang akan membawa kita pada suatu dunia yang baru (Zais, 1976:435).

Masalah Kritis dalam Desain Kurikulum

Masalah kritis dalam desain kurikulum, adalah desain pendidikan umum yang berbeda dengan desain pendidikan khusus, mempertahankan hubungan antar komponen kurikulum, permasalahan lingkup urutan, identifikasi pusat pengorganisasian, dan masalah keseimbangan (Zais, 1976: 437-439, 441).

Paradigma Perennial

Organisasi

Respon alternatif terhadap masalah ruang lingkup, menyelidiki kriteria yang digunakan dalam menentukan urutan, membahas dimensi-dimensi lingkungan pembelajaran, dan beberapa contoh dari lingkungan belajar (Schubert, 1985:233).

Cakupan

Subjek terpisah-pisah, ruang lingkup kajian harus didasarkan pada asumsi bahwa disiplin ilmu merupakan pengetahuan yang harus dipelajari secara terpisah dan beberapa disiplin yang lebih penting daripada yang lain. Lapangan luas, contoh proyek di kebun binatang. Kelebihan membutuhkan banyak disiplin ilmu berbeda. Kekurangan proyek direncanakan tanpa latar belakang yang cukup (Schubert, 1985:234-235).

Kurikulum Inti

Contoh kurikulum inti adalah siswa yang terlibat dalam diskusi masalah akan menggambarkan sisi pandang berbeda dari berbagai disiplin dari pengalaman praktis yang dimiliki siswa. Keباikan: siswa dapat melihat interkoneksi antar disiplin ilmu. Kelemahan: siswa tidak mampu melihat antar hubungan pada masalah yang sedang dihadapi karena kadang-kadang masalah terlalu

abstrak. Integrasi, siswa diajak mengungkapkan apa yang dirasakan. Siswa dibimbing untuk mencapai tujuan dan pertumbuhan sosial. Kebaikan: integrasi membuat siswa untuk menyadari bahwa mereka adalah penentu hidup mereka sendiri dan belajar akan memberikan mereka pengalaman bertanggung jawab untuk pendidikan mereka. Kekurangan: siswa banyak yang belum dewasa dalam bertanggung jawab. Mereka tidak memiliki latar belakang yang cukup untuk menyediakan kegiatan yang seimbang untuk mereka sendiri, dan sekolah tidak menjamin pada masyarakat apa yang akan dipelajari oleh siswa sudah tepat atau tidak. Keseimbangan dianggap penting jika masalah dari ruang lingkup sudah diselesaikan dengan baik dan harus diselesaikan (Schubert, 1985:236).

Sekuens (Rangkaian)

Penyajian teks. Penyajian buku teks sering kaku. Urutan buku teks selalu diikuti oleh guru. Jika guru mengubah urutan buku teks guru takut di pertanyakan keabsahannya. Kebaikan: ahli yang menulis benar-benar mempelajari masalah urutan dan dimanfaatkan kriteria yang paling dipertahankan dalam desain mereka. Kekurangan: desain kurikulum tidak dapat dibuat secara massal, melainkan disesuaikan dengan kebutuhan dan kepentingan individu dalam situasi belajar. Selain itu, mereka hanya memperhatikan keseluruhan desain dari buku teks lebih sering daripada pengembangan kurikulum, sehingga mereka belum tentu memberikan apa yang dibutuhkan siswa (Schubert, 1985:236-237).

Preferensi Pendidik

Guru harus diperbolehkan untuk melaksanakan peran mereka sebagai pengembang kurikulum dalam menentukan sendiri urutan pembelajaran. Guru harus diperlakukan sebagai profesional yang menentukan sejauh mana panduan ini bekerja dalam situasi mereka. Mereka harus menerima, menolak, beradaptasi, dan melengkapi apa yang diberikan kepada mereka (Schubert, 1985:237).

Struktur Disiplin. Struktur yang dimaksudkan disini adalah struktur yang urutannya merupakan materi prasyarat harus disajikan terlebih dahulu sebelum yang lain. Untuk matematika misalnya penambahan dan perkalian merupakan prasyarat untuk menguasai pembagian dengan banyak angka (Schubert, 1985:237).

Minat Siswa atau Ketertarikan Siswa. Ketika siswa memiliki ketertarikan terhadap suatu masalah, masalah tersebut bisa dikembangkan dan dapat membuka masalah yang lainnya (Schubert, 1985:238).

Hirarki Belajar

Gagne (1977), Gagne and Briggs (1979) belajar berproses dari tingkatan yang sederhana ke yang kompleks. Urutan materi harus menjamin pengetahuan tentang belajar teori. Secara bertahap proses harus membangun konstruksi dan prinsip dari data dan konsep. Kebaikannya, urutan sekuens (rangkaiannya) harus berdasarkan pada hasil riset

empiris dan kajian teori tentang kondisi valid yang belajar asuh (*foster learning*) (Schubert, 1985:238).

Kesesuaian Pengembangan

Teori psikologi perkembangan Piaget (1970) menyatakan belajar bergerak dari taraf sensori motor, ketahap operasional, dilanjutkan ketahap formal operasional kognitif. Masalah utamanya adalah konten kurikulum harus berhubungan atau didesain sesuai dengan tahap perkembangan, kognitif dan moral siswa (Schubert, 1985:239).

Lingkungan Belajar

Dimensi-dimensi lingkungan belajar antara lain: fisik, material, interpersonal, institusional, dan penjurusan. *Dimensi fisik*, adalah lingkungan belajar yang dimaksud yaitu lingkungan di ruang kelas sampai pada lingkungan fisik di sekolah. Di ruang kelas yaitu susunan meja, kursi, ventilasi, dan pecahyaannya. Gedung sekolah ialah apakah tersedia hal, ruang istirahat, ruang makan, perpustakaan, ruang kesehatan, ruang konseling dan lain-lain. *Dimensi material*, berkenaan dengan materi pembelajaran, bagaimana materi diorganisasikan. Apakah materi itu mudah diakses siswa dan bagaimana laboratoriumnya. *Dimensi interpersonal*, berkenaan dengan bagaimana mengorganisasikan manusianya? Atas dasar apa pembagian kelompok belajar dilakukan? kelompok homogen dan atau kelompok heterogen? Bagaimana kriteria homogen. *Dimensi institusional*, berkenaan dengan

gaya pemerintah dari sebuah lembaga mempengaruhi keseluruhan lingkungan belajar, dan dimensi psikologis (Schubert, 1985:240-241).

Contoh lingkungan belajar lama dan baru. Kelas terdiri atas satu orang guru mengajar 20 (dua puluh) sampai 40 (empat puluh) siswa. Guru harus menguasai banyak atau semua subjek. Kebaikan: guru memiliki otonomi dan fleksibel dalam kelas, punya waktu banyak dengan siswa. Kekurangan: jika ada yang tidak naik kelas maka siswa yang mengulang harus bertemu kembali dengan guru tersebut. *Departmentalization (penjurusan)*, guru ditempatkan berdasarkan subjek, dan mengajar sesuai dengan keahliannya. Kebaikan: pengetahuan anak bertambah secara mendalam. Kekurangan: kurangnya kontak personal, non gradeness, dan ruang terbuka (Schubert, 1985:242-243).

Pendidikan Terbuka

Pendidikan terbuka, pada skala yang lebih kecil yaitu filsafat pendidikan terbuka, yang dilaksanakan untuk siswa yang aktif, pelajar sosial yang menyelesaikan masalah hidup mereka. Akar historisnya mengacu pada John Dewey (1916) dan pendidik progresif yang mengikuti filosofi pendidikan. Kebaikan pendidikan terbuka adalah suasana psikososial di mana guru dan siswa terlibat dialog untuk mengembangkan pembelajaran bermakna. Kritik terhadap pendidikan terbuka, guru tidak siap untuk mengajar dengan cara ini. Selain itu, seorang guru tidak

bisa terlibat dengan tiga puluh siswa atau mahasiswa sekaligus (Schubert, 1985:244).

Tutorial

Tutorial. Tradisi universitas kuno belajar melalui proses belajar yang sifatnya satu arah. Guru memiliki *image* sebagai pusat belajar. Penelitian terbaru oleh Bloom (1984) dan mahasiswa-mahasiswanya menunjukkan bahwa tutorial cara yang baik dalam menguasai pembelajaran. Kelebihan tutorial adalah untuk menyediakan suatu lingkungan di mana terjadi interaksi maksimum antara kebutuhan peserta didik dengan guru maka tutorial jalan keluarnya. Kritik terhadap tutorial, dana yang dibutuhkan besar. Selain itu siswa kehilangan pengalaman berharga jika pembelajaran selalu terjadi dalam pengaturan antara satu guru dan satu siswa (Schubert, 1985:244).

Kurikulum Berbasis Masyarakat

Komunitas berbasis kurikulum. Sejumlah besar sekolah telah mengadopsi program studi yang melibatkan siswa dalam studi akademis selama setengah hari dan kemudian menjadwalkan mereka untuk bekerja dengan bisnis atau industri untuk setengah lainnya. Tujuan dari program tersebut untuk memperkenalkan siswa sekolah tinggi dengan dunia kerja dan sekaligus memudahkan mereka masuk ke lapangan pekerjaan. Kelebihannya, siswa belajar dengan cara yang terbaik karena berada langsung dalam masyarakat. Kekurangannya, program kerja

tersebut mengindoktrinasi anak muda di beberapa tempat tanpa memberi mereka pilihan. Ini adalah cara yang halus untuk mencegah mobilitas sosial. Sekolah tanpa dinding tidak pernah bisa diterapkan secara luas karena hanya merupakan sekolah alternatif dalam masyarakat (Schubert, 1985:245).

Sekolah Alternatif

Reich (1970) menyatakan bahwa pada 1960 dan 1970-an, sejumlah sekolah alternatif lainnya muncul dari pihak swasta. Sekolah alternatif sering disebut sekolah gratis atau sekolah kebebasan dan mewakili nilai-nilai radikal. Kadang-kadang mengandung motif ideology, Neill Summerhill (1960), Kohl (1968), Kozol (1967), Dennison (1969). Holt (1976). Illich (1972), dan Freire (1970). Ikhtisar yang sangat baik dari sekolah alternatif berbagai jenis dikembangkan oleh Clatthorn (1977) dan Fantini (1976). Kelebihan sekolah alternatif, menawarkan alternatif yang kompetitif. Berbagai sekolah swasta harus dipertahankan karena melayani berbagai kebutuhan dan kepentingan banyak pihak. Kelebihan sekolah alternatif, dampak lembaga pendidikan luar sekolah sering tidak diinginkan. Kebutuhan harus lebih difokuskan untuk memperluas kurikulum. Kekurangan, perluasan ini membuat studi tentang pendidikan dan kurikulum setara dengan studi tentang keberadaan manusia, yang seharusnya lebih baik untuk berkonsentrasi pada pembelajaran sekolah (Schubert, 1985:245-246).

Pembelajaran Sebagai Ilmu. Pergantian abad kedua puluh berkembang kepentingan pendidik Amerika yang bersemangat melakukan berbagai eksperimentasi dan pengukuran, salah satu hasilnya mengajar memerlukan ilmu atau dasar ilmiah (Schubert, 1985:247).

Pembelajaran Sebagai Suatu Seni

Gilbert Highet menekankan seni mengajar dibangun di atas pengetahuan dan kecintaan terhadap subjek, pengetahuan dan kepedulian terhadap peserta didik, keterampilan komunikasi, nilai pertumbuhan yang berkelanjutan dan pembaruan diri guru, dan manfaat dari belajar tidak semua orang setuju kalau mengajar itu termasuk ke dalam seni (Schubert, 1985:248).

Model-model Pembelajaran

Thelen (1999) menetapkan empat model untuk pendidikan atau pengajaran antara lain: permintaan pribadi, investigasi kelompok, tindakan reflektif, dan pengembangan keterampilan. Joyce dan Weil (1890) membagi model pengajaran ke dalam empat bagian, yaitu pengolahan informasi, interaksi sosial, interaksi personal, dan perilaku. Bagian-bagian ini merupakan orientasi yang berbeda terhadap orang-orang dan bagaimana mereka belajar (Schubert, 1985:249).

Model Pengolahan Informasi. Model ini berhubungan dengan "cara-cara orang menangani rangsangan dari lingkungan, mengorganisasi data, masalah akal,

menghasilkan konsep dan solusi untuk masalah, dan menggunakan simbol verbal dan nonverbal". **Model interaksi social**, model ini dirancang untuk membantu siswa berhubungan dengan orang lain dan memungkinkan mereka untuk berfungsi lebih baik sebagai anggota masyarakat. **Model yurisprudensi**, berusaha untuk mengembangkan masalah kelompok. **Model bermain peran**, adalah pemecahan satu masalah ditemukan dalam bermain peran. **Model simulasi**, melibatkan para siswa dalam jenis pengalaman sosial yang mereka pelajari dalam upaya untuk memperoleh konsep dan mengandalkan respon terhadap situasi tersebut. **Model perilaku**, sesuai Skinner (1953), teori behavioristik, contoh kontingensi manajemen dan pengendalian diri relaksasi pengurangan stres (Kimm dan Masters, 1971, Wolpe I, 1969), pelatihan (Wolpe dan Lazarus, 1966), dan langsung (Gagne, 1962; Smith dan Smith 1966) (Schubert, 1985:249-251).

Menggunakan Model

Joyce dan Weli (1980) menyatakan lingkungan belajar yang cocok berdasarkan karya Hunt (1970), dikembangkan oleh Bloom, Carroll. Block (1971) menyelenggarakan model pembelajaran yang berhubungan dengan kinerja (menanggapi, *changing*, diskriminasi ganda, mengklasifikasi, memerintah, menggunakan, dan pemecahan masalah. **Pengaturan Pembelajaran**, adalah pengaturan kelompok besar, kelompok kecil, pembelajaran individual, dan tim pengajar (*team teaching*) (Schubert, 1985:249-252- 254).

Evaluasi Kurikulum

Definisi

Definis evaluasi kurikulum antara lain: Mengukur kinerja siswa memenuhi tujuan yang dinyatakan. Membandingkan kinerja siswa dengan standar tertentu. Menggambarkan dan menilai kurikulum. Mengidentifikasi area, memilih dan menganalisis informasi yang relevan untuk ke daerah-daerah keputusan kurikulum. Menggunakan pengetahuan profesional untuk menilai proses yang sedang berlangsung dan yang terlibat dalam pelaksanaan kurikulum (Brady & Kennedy, 2007:252).

Masalah definisi evaluasi kurikulum adalah hasil, proses, hasil, dan pertimbangan nilai. Cara guru mendefinisikan evaluasi akan menentukan cara guru melakukan pendekatan evaluasi. **Masalah hasil**, sebuah masalah yang dihadapi oleh evaluator adalah apakah evaluasi harus mencakup hasil yang tidak diinginkan serta dimaksudkan.

Masalah proses dan hasil, evaluator harus memutuskan penekanan relatif pada proses dan hasil dalam evaluasi.

Masalah pertimbangan nilai, disarankan bahwa evaluasi biasanya memerlukan pengambilan keputusan tentang informasi yang dikumpulkan (Brady & Kennedy, 2007:253-254).

Pendekatan Evaluasi Kurikulum

Pendekatan evaluasi kurikulum antara lain: kursi, mendalam, kepuasan, konsensus, kosmetik, statistik,

sungut (alat pelengkap). *Pendekatan kursi*, melibatkan penilaian tentang kualitas dokumen, unsur-unsur, dan konsistensi unsur-unsur tersebut. Pendekatan ini lebih disukai untuk mengevaluasi kurikulum dalam tindakan. *Pendekatan mendalam*, melibatkan perasaan naluriah kebenaran, subjektives dalam suara pengalaman. Berbeda pendapat adalah dirasionalisasi tanpa ancaman kepada keyakinan umum. *Pendekatan kepuasan*, melibatkan guru dan kepuasan siswa dengan kurikulum berasal dari diskusi informal dan observasi. KepuasanGuru dan siswa disamakan dengan kualitas kurikulum. *Pendekatan konsensus*, melibatkan konsensus pendapat guru tentang nilai kurikulum. Data objektif *counter* (objektif-berlawanan) diberhentikan oleh tingginya pengalaman guru dan proses demokrasi. *Pendekatan kosmetik*, melibatkan mengambil baik melihat kurikulum dalam tindakan. Buku rapi dan dikoreksi, menampilkan kamar, kelompok kerja kecil, mahasiswa atau siswa. *Pendekatan statistik*, melibatkan pengumpulan data yang dapat diukur pada kinerja siswa, dan analisis statistik. Didasarkan pada keyakinan bahwa penilaian kuantitatif lebih unggul dari penilaian kualitatif. *Pendekatan sungut (alat penangkap)*, melibatkan penyelidikan melalui proses dan faktor-faktor produk atau hasil kurikulum dengan menggunakan berbagai teknik seperti dengan tes, kuesioner, wawancara, penilaian, penjelasan, dan observasi kelas sistematis (Brady & Kennedy, 2007:255).

Evaluasi Tradisional

Hal ini dilakukan ketika kurikulum telah diterapkan secara luas. Sulit melakukan kontrol terhadap semua variabel. Hal ini tidak sensitif terhadap efek lokal atau atipikal, terbatas pada apa yang diukur obyektif, sehingga mengabaikan informasi subjektif yang berharga. Evaluasi tradisional ini menggunakan metode ilmiah, yang terpisah dari situasi kehidupan nyata. Evaluasi tradisional ini mahal dalam jangka waktu dan sumber daya (Brady & Kennedy, 2007:256).

Evaluasi Gelombang Baru

Evaluasi gelombang baru ini adalah impresionistik dan subyektif ketimbang obyektif. Sulit untuk menggeneralisasi hasil untuk diterapkan ke situasi lain. Evaluasi ini jarang memungkinkan untuk temuan atau penilaian untuk diekspresikan dengan cara yang terukur. Evaluasi ini menekankan atipikal atau tidak biasa dalam suatu situasi, dan tidak sepenuhnya jelas apa yang sedang dievaluasi (Brady & Kennedy, 2007:256).

Model Konsisten Pendekatan Tradisional dan Gelombang-Baru

Model tujuan (Tyler), stake, wajah stake, responsif stake, studi kasus stake, menyinari Parlet dan Hamilton (1976), pengganti pengalaman Kemmis (1974 (Brady & Kennedy, 2007:257-262).

Model tujuan Tyler, dengan proses kerja berikut, yaitu tetapkan sasaran atau tujuan, nyatakan tujuan dalam bentuk perilaku, ukur aspek kinerja siswa pada penyelesaian mengajar, dan bandingkan hasil tes dengan tujuan perilaku. **Model Stake**, oleh Fitzpatrick (2004), model stake muncul akhir 1960-an. Konsep sederhana namun kuat dalam evaluasi. Tiga model Stake menunjukkan evolusi pemikirannya. Orientasi evaluasi pada proses dan tidak formal (Brady & Kennedy, 2007:257).

Model Wajah Stake. Menekankan pentingnya deskripsi dan observasi dalam evaluasi. Program pendidikan harus dijelaskan dan harus dinilai. Penilaian dilakukan sebelum mengajar dan sedang belajar. Evaluasi berkepentingan untuk mengecek bakat dan pengalaman belajar siswa. Transaksi dalam pembelajaran, pertemuan guru dengan siswa, siswa dengan siswa, tanggapan siswa terhadap kurikulum perlu dinilai. Pengalaman belajar siswa (latihan, pemasangan proyek, membahas, membaca dan lain-lain) termasuk aspek penilaian. Semua informasi di atas (transaksi dan hasil) dideskripsikan, dan dilaporkan.

Model Responsif Stake, responsif, apa yang dilakukan secara alami ketika mengevaluasi kurikulum. Penilaian melalui pengamatan terhadap reaksi yang berkaitan dengan isu kepedulian (guru, siswa, orang tua, kepala sekolah). Tujuan untuk meningkatkan pemahaman audien terhadap program yang dievaluasi. Menekankan isu,

pengamatan langsung dan tidak langsung, keterlibatan dan partisipasi dalam kurikulum yang sedang dievaluasi. Standar nilai yang dipakai oleh orang yang terlibat dan perhatian terus menerus. **Cara Evaluasi Kurikulum Menurut Stake**, identifikasi ruang lingkup program. Tinjau program kegiatan. Temukan tujuan, dan kekhawatiran. Mengkonseptualisasikan isu dan masalah. Identifikasi data kebutuhan dengan referensi masalah. Pilih pengamat, hakim, instrumen jika ada. Amati disain sebelumnya dan hasil. Persiapkan gambaran studi kasus. Mencocokkan, menyaring, dan menggambarkan studi kasus. Format untuk audien gunakan. Program merakit laporan, jika ada. Bicara dengan klien, staf program dan audien. **Model Studi Kasus Stake**, isolasi keterangan yang melibatkan variabel pembeda. Data berasal dari pengamatan pribadi. Perbandingan tersirat dengan eksplisit. Pahami kasus. Generalisasi hasil pengalaman evaluator. Laporan bersifat informal (Brady & Kennedy, 2007:258-260).

Model Menyinari Parlet dan Hamilton (1976)

Periksa pengaruh situasi terhadap kurikulum antara lain: pendapat tentang keunggulan dan keterbatasan, cara mahasiswa atau siswa dalam mendemonstrasikan. Membedakan dan mendiskusikan aspek signifikan kurikulum termasuk prosesnya. Identifikasi semua yang diinginkan kurikulum. **Tahap Evaluasi Menyinari (Parlet dan Hamilton)**, *tahap pertama*: (1) mengamati acara yang sedang berlangsung, yaitu: kelas, rapat staf,

pertemuan mahasiswa atau siswa, buka hari, pemeriksaan pertemuan, (2) transaksi, (3) informal komentar, (4) latar belakang informasi. *Tahap kedua*: bertanya lebih lanjut: (1) fokus pada masalah yang dipilih dalam tahap pertama sebagai yang paling layak diperhatikan. (2) pertajam area penyelidikan, berkelanjutan, dan intensif. (3) amati lebih sistematis dan selektif. *Tahap ketiga*, berusaha untuk menjelaskan (1) carilah prinsip yang mendasar, (2) pola sebab akibat, (3) tempat temuan individu dalam konteks yang lebih luas, (4). timbang interpretasi alternatif dengan jernih terhadap data yang diperoleh (Brady & Kennedy, 2007:261).

Teknik yang Dapat Digunakan Evaluator

Merekam diskusi dengan terlibat dalam diskusi. Dikodifikasikan pengamatan terhadap: tempat duduk, interaksi guru-siswa, pemanfaatan waktu dan fasilitas. Wawancara dengan guru, siswa dan staf administrasi. Kuesioner, data diuji, termasuk tes sikap dan prestasi (Brady & Kennedy, 2007:262).

Model Pengganti Pengalaman

Dasar pandangan kurikulum tidak dapat diukur dengan tepat dan obyektif. Membutuhkan evaluasi yang luas. Terlibat dalam interaksi banyak variabel. Teknik, dengan pendekatan: mengurangi bias hasil dari fokus yang sempit, mengakui pluralitas nilai dan kebutuhan informasi, hindari patuh hanya pada satu model, tingkatkan kredibilitas evaluasi. Kuesioner terhadap guru, siswa, kepala sekolah,

dan komunitas sekolah. Langkah-langkahnya: tentukan tujuan, kembangkan setelah menentukan format, periksa validitas, gunakan sampel yang representatif yang berdistribusi yang sama jenis, yaitu usia, jenis kelamin, guru, siswa. Perbaiki item, kuesioner ke sampel (Brady & Kennedy, 2007:262).

Beberapa Teknik Umum Evaluasi Kurikulum

Kuesioner, wawancara, buku harian dan log, penilaian atau peringkat, observasi kelas sistematis, catatan anekdotal, pensil dan kertas ujian kemampuan, teknik pensil dan kertas laporan diri, pengamatan yang tidak terstruktur, bahan penjelasan guru dan murid, analisis karya siswa, diskusi, jejak (bukti) fisik, catatan pribadi, dan aksi pembelajaran atau penelitian (Brady & Kennedy, 2007:253-266).

Prinsip Evaluasi

Pertimbangan teknis termasuk kebutuhan untuk evaluasi yang akan berlaku (untuk memiliki hubungan yang dekat antara informasi yang dikumpulkan dan realitas itu menggambarkan, dan obyektif untuk mencapai kesepakatan antara evaluator tentang temuan). Pertimbangan praktis termasuk kebutuhan untuk evaluasi untuk mengumpulkan data yang relevan dalam kaitannya dengan tujuan yang ditetapkan, dan bagi mereka data yang akan signifikan dan berguna. Pertimbangan etika termasuk kebutuhan untuk nilai yang sesuai (keadilan, kerahasiaan, kebulatan) untuk memandu proses tersebut.

Langkah-langkah dalam evaluasi kurikulum, antara lain: fokus, mempersiapkan, pelaksanaan, menganalisis, dan pelaporan (Brady dan Kennedy, 2007:267-269).

Akhir Bahasan

Brady dan Kennedy (2007) serta pakar kurikulum telah meletakkan dasar dan teori praktek evaluasi kurikulum. Dalam pandangan mereka evaluasi kurikulum harus dilakukan terhadap proses, transaksi, dan hasilnya. Unsur-unsurnya sangat penting dievaluasi, yaitu kinerja belajar dalam pencapaian tujuan atau pencapaian standar yang telah ditentukan, identifikasi terhadap area, informasi, proses yang sedang berlangsung dan yang terlibat dalam pelaksanaan kurikulum. Evaluasi kurikulum selalu erat hubungannya dengan definisi, hasil, proses, dan pertimbangan nilai. Pendekatan dalam evaluasi kurikulum terdiri atas pendekatan: kursi, mendalam, kepuasan, konsensus, kosmetik, statistik, dan alat penangkap. Model evaluasi kurikulum selain tradisional dan model gelombang baru, adalah model: tujuan Tyler, Stake, Wajah Stake, Responsif Stake, Studi Kasus Stake, Menyinari Parlet dan Hamilton (1976), dan Model Pengganti Pengalaman Kemmis (1974), disertai dengan dua belas cara (langkah), lima belas teknik, dan tiga prinsip prinsip pokok evaluasi kurikulum (Brady dan Kennedy, 2007:251-269).

Evaluasi Kurikulum

Evaluasi

Taba (1962) menyatakan bahwa komponen kurikulum adalah tujuan, konten, organisasi, dan evaluasi. Evaluasi merupakan komponen keempat kurikulum. Dalam kebanyakan buku kurikulum jika dibicarakan masalah evaluasi, pada umumnya “evaluasi” diterjemah sebagai evaluasi prestasi siswa, yaitu hal-hal yang sering berhubungan dengan penentuan “nilai atau kelas” atau “angka“. Secara keseluruhan bahwa evaluasi kurikulum mempunyai ruang lingkup yang jauh lebih luas, dibandingkan kebanyakan perlakuan kurikulum, yang fokus evaluasi terutama tertuju pada derajat pencapaian sasaran hasil atau tujuan pembelajaran siswa (Zais, 1976:369).

Model Teknis

Pada umumnya pengertian evaluasi kurikulum selalu diidentikkan dengan “evaluasi produk”, dimana evaluasi produk ini dipusatkan pada siswa dan didasarkan pada model teknis pengembangan kurikulum. Evaluasi itu hanya berupa pengulangan kembali (*recalled*) dalam model teknis, pelajar yang dipandang sebagai “*raw material*” diperlakukan dalam perlakuan kurikulum tertentu untuk mencapai produk akhir yang ditentukan. Pertimbangan efektivitas kurikulum seluruhnya didasarkan atas penilaian tingkat sasaran hasil kurikulum yang dicapai oleh pelajar,

"evaluasi kurikulum" ternyata sedikit lebih baik dari suatu penilaian pencapaian tujuan secara umum. Evaluasi produk menyediakan data penting untuk evaluasi kurikulum secara menyeluruh. Sangat jelas, satu ukuran efektivitas kurikulum ditentukan dengan sah oleh mutu "produk" yang dihasilkan. Alasannya karena proses yang sesungguhnya sangat kompleks, dan membutuhkan penelitian yang saksama oleh perencana kurikulum (Zais, 1976:369-370).

Perbedaan Pengukuran dan Evaluasi

Data pengukuran pada dasarnya secara alami dalam bentuk deskriptif dan pada umumnya dinyatakan dalam kuantitatif untuk menghindari konotasi arti nilai dihubungkan dengan kata-kata. Karena itu tinggi dan berat badan secara individu, dinyatakan dengan inci dan pon, contoh: 72 inci dan 97 pon, dengan pengukuran sederhana tanpa menilai apakah individu itu jangkung atau pendek, ringan atau berat. "pengukuran" dan "evaluasi" mempunyai arti yang berbeda. Pengukuran meliputi suatu substansi yang merupakan bagian dan termasuk proses valuasi (Zais, 1976:370).

Test

Sumber yang paling umum untuk data pengukuran di sekolah adalah tes kertas dan pensil (*paper-and-pencil test*). Suatu test biasanya digambarkan sebagai suatu kelompok pertanyaan atau tugas bagi pelajar yang diminta untuk menjawab secara lisan, secara tertulis, atau kadang-kadang

bahkan dengan pantomimik. Tetapi pengukuran tidak selalu memperlihatkan pengujian, contoh tanggapan guru pada daftar nama dan skala perangsangan yang berhubungan dengan prestasi pelajar dapat juga mendasari data pengukuran. Test yang didasarkan pada jenis pengukuran tertentu dapat menghasilkan data yang bermanfaat untuk evaluasi pelajar dan kurikulum, tetapi ketika pelaksanaan tes yang berlebihan, tes dapat menyimpangkan evaluasi kurikulum dan bahkan mempengaruhi hasil dan tujuan kurikulum tanpa disengaja, contoh "kegelisahan test" mungkin menghalangi pencapaian " kreativitas" tujuan (Zais, 1976:371).

Pengukuran Alami Secara Tidak Langsung

Ketika kita ingin mengukur panjang selembar kertas atau suatu papan untuk dipotong, unsur yang diukur harus jelas, tampak, dan bisa diukur. Proses tersebut adalah salah satu dari cara pengukuran langsung. Tetapi ketika kita menggunakan suatu tes untuk mengukur beberapa ciri atau sifat psikologis, ketertarikan, *self concept*, kreativitas. Kecerdasan atau inteligen, atau sejarah prestasi caranya adalah dengan menduga adanya ciri dan tanggapan yang tampak pada alat ukur yang ada. Dengan kata lain, kita menduga kehadiran ciri dari apa yang kita asumsikan sebagai efek ciri itu. Implikasi tentang pengukuran tidak langsung merupakan permasalahan penting dalam evaluasi kurikulum. Selain itu, merupakan hal yang penting juga bagi para pekerja kurikulum untuk

mengetahui tidak hanya bagaimana menyusun suatu tes yang dapat mengukur, tetapi juga efek apa yang ditimbulkannya (Zais, 1976:371-372).

Standard untuk Evaluasi Produk. Pada dasarnya, ada empat standard untuk evaluasi, yaitu: standard maksimum absolut, standard minimum absolut, standard relatif; dan multiple standard (Zais, 1976:373).

Standard Maksimum Absolut

Standard absolut adalah suatu rangking yang menetapkan tingkat pencapaian dibandingkan dengan semua siswa yang dievaluasi. Ditingkatan maksimum, standard tidak terjangkau oleh semua tetapi hanya para siswa yang paling mampu. Sistem persentase evaluasi yang lazim pada kebanyakan sekolah negeri adalah suatu contoh standard maksimum yang absolute, yaitu: 90 dari 100 persen "benar" menjawab tugas kurikulum menunjukkan suatu tingkat pencapaian sempurna. Pada sisi lain, semua boleh secara teoritis "gagal" dengan keberhasilan kurang dari 70 persen anggapan yang benar, memerlukan tindakan perbaikan. Kadang-kadang mayoritas kelas benar-benar jatuh di bawah standar ukur (Zais, 1976: 373).

Standar Minimum Absolut

Tingkatan yang minimum dari standard absolut pada umumnya ditetapkan pada kondisi dimana hampir semua siswa dipastikan dapat sukses (pada batasan tersebut). Siswa yang tidak mencapai penguasaan sasaran hasil

kurikulum di tingkatan minimum seharusnya diajar kembali sampai standard tersebut didapatkan. Standard minimal absolut dikatakan paling sesuai dengan paradigma pelatihan. Tentu saja, standard kemutlakan minimum ini didukung oleh banyak penganjur sasaran hasil tingkah laku di bawah tata nama "standar prestasi" atau "pelajaran untuk penguasaan". Kadang-Kadang standard minimum yang digunakan sebagai suatu penguasaan dasar yang memastikan nilai lulus untuk siswa, tetapi banyak siswa dapat mencapai nilai yang lebih tinggi (Zais, 1976:373-374).

Standard Relatif

Standard relatif adalah yang paling umum dikenal dalam hubungan dengan skala penilaian pada "kurva normal." Produk standar evaluasi ini menilai tiap siswa terhadap pencapaian relatif kelompok. Berarti pencapaian rata-rata kelompok (dalam hubungan dengan simpangan baku) beroperasi sebagai skala luncur dibanding dengan prestasi individu yang dinilai. Tidak seperti standar absolut, standar ini sangat kompetitif, sejak pencapaian yang tinggi di dalam situasi yang relatif secara konsisten menuntut prestasi yang lebih tinggi dibandingkan dengan yang lainnya di dalam suatu kelas. Permasalahan lain yang berhubungan dengan standar relatif dari evaluasi adalah asumsi bahwa semua pesaing betul-betul setara dalam hal kemampuan untuk sukses, misalnya: semua orang di sebuah kelas memiliki potensi untuk menjadi unggulan dalam kompetisi. Asumsi ini tentu saja salah, beberapa

individu memiliki kemampuan lebih dalam suatu bidang (Zais, 1976:374).

Standard Multiple

Standar Multiple. Standard yang keempat untuk evaluasi produk, standar multiple didasarkan pada perubahan masing-masing siswa dari permulaan instruksi (pembelajaran) dengan tujuan untuk evaluasi. Standard maksimum absolut mungkin tidak dapat dipertahankan dalam situasi manapun, kondisi-kondisi pada umumnya meminta kombinasi dari standard yang tiga lainnya. Evaluasi yang menggunakan berbagai standard cenderung lebih mencerminkan kesempurnaan multidimensional pembelajaran manusia (Zais, 1976: 369, 375).

Evaluasi vs Grading

Pada evaluasi produk ada beberapa urutan kata mengenai perbedaan antara evaluasi dan "nilai" atau "*grading*". *Grading*, apakah dengan jumlah, atau simbol-simbol yang representative adalah semacam sistem stenografi atau catatan cepat untuk merekam dan melaporkan evaluasi kemampuan siswa secara individu. *Grading* (sistem pencatatan stenografi) adalah memungkinkan bagi derajat dimana massa pendidikan meliputi pengumpulan arsip prestasi dan komunikasi kemajuan bidang pendidikan secara periodik untuk sejumlah besar siswa (Zais, 1976:377).

Evaluasi Kurikulum Menyeluruh

Evaluasi kurikulum menyeluruh merupakan suatu kerja yang kompleks, yang memerlukan usaha untuk melakukan kodifikasi proses dalam kaitannya dengan urutan atau komponen-komponen. Alasan untuk kondisi menyusahkan ini adalah evaluasi kurikulum menyeluruh tidak hanya melibatkan penilaian suatu dokumen tertulis ("*inert kurikulum*" atau rencana kurikulum) tetapi yang lebih penting, tentang implementasi sebagai badan yang fungsional yang meliputi fenomena interaksi antara siswa dengan siswa, guru, material, dan lingkungan (Zais, 1976:378-379).

Tujuan dan Peranan Evaluasi

Scriyen (1967) menyatakan bahwa tujuan evaluasi adalah penentuan seberapa baik suatu kurikulum dilaksanakan ketika diukur dengan ukuran-ukuran tertentu atau ketika dibandingkan dengan kurikulum lain. Sampai pada penentuan keseluruhan ini yang menyiratkan sejumlah sasaran yang lebih spesifik. Hanya saja acuan terakhir evaluasi sangat utama, apakah yang sedang kita usahakan untuk "mengevaluasi" mesin kopi atau mesin pengajaran, rencana untuk suatu rumah atau rencana suatu kurikulum. Peran evaluasi bagaimanapun sangat luas, tergantung bagaimana evaluasi dirancang dan dapat dilaksanakan secara *diferensial* (memainkan berbagai peran) di dalam proses pengembangan kurikulum, implementasi kurikulum, atau bahkan diarea ekonomi politik, di mana banyak keputusan kurikulum penting akhirnya dibuat

orang, dan peran evaluasi akan memberikan efek hasil akhir yang penting bagi kurikulum (Zais, 1976:379-380).

Evaluasi Fromatif dan Sumatif

Perbedaan yang prinsip antara evaluasi formatif dan sumatif harus dilakukan dengan mempertimbangkan tujuan, waktu, dan tingkatan penyamarataan. Karakteristik ini lebih relatif bukan absolut. Definisi evaluasi summatif dan formatif mungkin dijelaskan dalam pengertian relatif. *Evaluasi sumatif*, diselenggarakan dalam rangka memperoleh suatu penilaian menyeluruh mutu suatu kurikulum yang komplit. Karena itu evaluasi sumatif yang biasanya berlangsung dalam penyelesaian proses pengembangan kurikulum dan menyediakan suatu pertimbangan akhir pada produk yang diselesaikan antara keseluruhan, dan sebagai terminologi umum. Evaluasi formatif, sebagai pembanding, merupakan penilaian mutu kurikulum, yang di selenggarakan sepanjang proses pengembangan kurikulum. *Evaluasi formatif*, berlangsung pada sejumlah tempat sepanjang pengembangan kurikulum dan dalam hubungan dengan aspek yang relatif lebih spesifik. Evaluasi formatif dan sumatif keduanya berperan dalam pengembangan kurikulum. Dari definisi kedua istilah di atas keduanya tidaklah "konsep baru" dalam evaluasi. Nampak dengan jelas untuk tujuan pengembangan kurikulum, evaluasi formatif adalah suatu alat lebih jauh bermanfaat dibanding evaluasi sumatif, walaupun kedua-duanya adalah perlu. Masalah dengan evaluasi sumatif adalah sekali kurikulum telah disusun,

suatu format selesai, setiap orang dihubungkan dengan ketahanan semuanya yang menyarankan keperluan untuk perubahan utama. *Singkatnya*, evaluasi formatif sebagai umpan balik, pemandu, dan operasi untuk pelihara proses pengembangan kurikulum (Zais, 1976:381).

Asumsi Filosofis

Pertanyaan seperti berikut ini seharusnya sering muncul dalam evaluasi manfaat kurikulum. Asumsi apakah yang dibuat ketika fungsi tertentu disatukan sebagai hasil kurikulum yang diinginkan?. Apakah alasan yang diberikan adalah alasan yang sebenarnya/alasan yang dianggap baik saja?. Kegunaan/manfaat kurikulum secara terus-menerus harus dikoreksi dalam rangka kebutuhan pemrosesan menjadi komitmen filosofi, agar dari orang-orang yang bertanggung jawab untuk pembuatan kurikulum (Zais, 1976:382).

Analisa Sosial Budaya

Pentingnya area fundamental ini adalah dasar bagi formulasi tujuan dan pengujian tujuan. Karena budaya berubah secara terus menerus. Hubungan aktif antara aims kurikulum, goal dan objektif serta analisis budaya diperlukan dalam pengembangan kurikulum (Zais, 1976:369).

Orang Terdidik

Manfaat utama kurikulum adalah pengembangan peserta didik. Oleh karena itu apakah kita menyadari atau tidak

maksud tujuan dan objektif yang telah dinyatakan dalam kurikulum (Zais, 1976:369, 383).

Nilai

Dalam menguji tujuan tertentu, pertanyaan seperti hal-hal berikut dapat diajukan: apa tujuan ini mewakili akuisisi terhadap tradisi beberapa level pemerintahan, kelompok bisnis/pekerja, organisasi keagamaan, partai politik, masyarakat, patriot yang berpengaruh, asosiasi pembayar pajak yang berkembang atau beberapa pihak terkait. Empat pokok refleksi yang dibahas di atas mewakili dasar pertimbangan dalam tujuan evaluasi. Banyak faktor seperti ini akan dikenali sebagai hasil umpan balik yang diperoleh dari implementasi pilot perencanaan kurikulum. Pertimbangan yang rumit dengan adanya kesadaran bahwa statemen *aim*, *goal*, dan *objektif* adalah produk yang tidak pernah selesai, tetapi memerlukan evaluasi kembali, yang tidak hanya untuk pertimbangan yang nyata untuk melanjutkan arah kurikulum kontemporer dan tidak ketinggalan zaman, tapi untuk alasan yang semakin penting untuk mengoreksi penyimpang yang utama bagi semua manusia yang menjadi subjek (Zais, 1976:383).

Mengevaluasi Koherensi Kurikulum

Masalah yang perlu untuk dipertimbangkan dalam bagian ini adalah seperti yang disinggung pada bagian "Hubungan antar *Aim*, *Goal*, dan *Objektif*". Sebagai catatan bawa perencanaan kurikulum mempunyai sasaran khusus adanya konsistensi dengan tujuan yang dinyatakan,

dan bahwa tujuan ini pada gilirannya kongruen dengan tujuan kurikulum yang terakhir yang akan dicapai siswa (Zais, 1976:383).

Konsistensi Tujuan dan Evaluasi

Suatu evaluasi program menyeluruh adalah evaluasi yang konsisten dengan cakupan kurikulum yang menyeluruh dan tepat. Dimana konsistensi ini tepat, kapan, kapanpun, akan diterima dengan valid perkiraan pencapaian tujuan yang terbaik, hal itu akan dapat membangkitkan minat sebagai keseimbangan dan konsistensi (Zais, 1976:384).

Konsistensi Semua Elemen Kurikulum

Tidak adanya konsistensi dapat terjadi antara tujuan dan isi, tujuan dan aktivitas belajar, isi dan aktivitas belajar, aktivitas belajar dan evaluasi, dan lain lain. Tentu saja, tidak adanya konsistensi dapat terjadi pada sangat banyak hubungan dalam rencana kurikulum (Zais, 1976:385).

Evaluasi Kurikulum

Pendahuluan

Teori dan praktek evaluasi kurikulum telah mengalami perubahan sepanjang abad ini yang pada akhirnya penekanan adalah pada usaha mencari jalan untuk memperbaiki program atau kurikulum daripada sekedar pengukuran prestasi anak didik saja (Schubert, 1986:262).

Kegunaan Evaluasi Kurikulum

Kegunaan evaluasi lingkungan yang lebih besar yaitu: untuk mengetahui keberhasilan belajar anak didik, untuk memperbaiki program belajar atau proses belajar-mengajar, untuk mengukur tingkat pencapaian tujuan pendidikan, yang selanjutnya dapat dipakai sebagai dasar revisi program pengajaran. Pada hakikatnya evaluasi adalah proses yang dilakukan untuk mengumpulkan data, dengan data yang terkumpul dapat dianalisa untuk menetapkan suatu keputusan, antara menerima, menolak atau merevisi. Jadi tujuan evaluasi adalah untuk menyaring informasi-informasi melalui data yang tujuannya untuk mengetahui letak keberhasilan atau kegagalan dari suatu rencana yang telah ditetapkan (Ornstein & Hunkins, 1988:250-251).

Defenisi Evaluasi

Menurut Bruce Tuvkman, evaluasi adalah alat untuk menentukan apakah program yang direncanakan mencapai

sasaran, yaitu apakah hasil dari serangkaian input instruksional (pembelajaran) sesuai dengan yang diinginkan atau hasil yang dispesifikasikan. Daniel Stufflebean berpendapat bahwa evaluasi adalah proses yang menggambarkan, mendapatkan dan menyediakan informasi yang bermanfaat untuk menimbang alternatif-alternatif keputusan (Ornstein & Hunkins,1988:252).

Perbedaan Pengukuran dan Evaluasi

Fred Kerlinger mendefinisikan, bahwa pengukuran berguna untuk menetapkan angka-angka pada suatu objek atau kejadian sesuai dengan peraturan-peraturannya, misalnya pada sebuah evaluasi 70% berarti tidak ada seorangpun yang kurang dari nilai tersebut dan ini menyatakan bahwa 70% berarti passing atau lulus atau berpenampilan yang berhasil (Ornstein & Hunkins,1988:252).

Kegunaan Evaluasi Kurikulum

Kegunaan atau manfaat evaluasi kurikulum, yaitu untuk mengetahui sejauh mana keuntungan dan kelemahan dari tujuan yang telah dicapai, untuk mengambil keputusan antara menerima, merevisi atau menolak program yang sudah dibuat, dan untuk menyaring data guna mendukung keputusan yang diambil (Ornstein & Hunkins,1988: 252).

Pertanyaan Evaluasi

Menurut Marnet Talmage ada lima macam tipe pertanyaan dalam evaluasi kurikulum, yaitu: (1) *Pertanyaan*

Nilai Intrinsik. Pertanyaan ini mengacu pada nilai kebaikan, kesesuaian dan pelaksanaan kurikulum. Penilaian intrinsik lebih mendasar pada filsafat dan teori-teori psikologi. Pertanyaan intrinsik agak sulit diproses, hal ini disebabkan karena adanya area pembahasan di sekolah yang prinsip, dan manusia ini tidak diformulasikan secara baik. (2) *Pertanyaan Nilai Instrumental.* Pertanyaan ini mengarah pada target kurikulum secara umum atau batas pencapaian terhadap suatu kelompok siswa. Pertanyaan menghendaki jawaban untuk apa kurikulum itu, serta menentukan siapa audiens yang diinginkan. (3) *Pertanyaan Nilai Komperatif.* Nilai komperatif berguna bagi program baru untuk menilai apakah program baru yang telah dibuat lebih baik dari program lama. Dalam melakukan komperatif ini perlu diperhatikan kesamaan tipe dari dua objek yang dibandingkan. (4) *Pertanyaan Nilai Idealisasi.* Pertanyaan idealisasi menyangkut dengan tenaga edukatif, karena tenaga edukatiflah yang harus diperhatikan perencana kurikulum, serta mencari informasi tentang hasil program, dan selalu harus mengevaluasi diri bagaimana menjadikan program itu menjadi lebih baik untuk meningkatkan prestasi anak didik (Ornstein & Hunkins,1988:250-251).

Pendekatan dalam Evaluasi

Menurut Cronbach ada dua pendekatan dasar terhadap evaluasi kurikulum, yaitu pendekatan saintistik dan humanistik. (1) *Pendekatan Saintistik.* Untuk mengetahui nilai perlu dibuktikan dengan mengetahui hasil dari

beberapa eksperimen. Eksperimen yang benar memiliki tiga prosedur, yaitu: dua kondisi atau lebih adalah tempat, paling tidak satu diantaranya adalah konsekuensi intervensi yang sengaja. Personil atau lembaga yang ditugaskan untuk menciptakan kelompok-kelompok yang sama. Semua peserta dirancang untuk ukuran yang sama. Fokus perhatian untuk pendekatan ini diarahkan kepada siswa dan dikontrol sebaik mungkin. (2). *Pendekatan Humanistik*. Aliran pendekatan ini beranggapan bahwa eksperimen itu tidak memberikan pendekatan yang benar. Pendekatan humanistik menggunakan pendekatan naturalistik yang bersifat kualitatif sebagai bahan masukan dalam evaluasi dan dilakukan intervensi dan diskusi dengan peserta. Cronbach juga memberikan tiga keputusan yang dapat digunakan, yaitu keputusan tentang pembelajaran, keputusan tentang individu guru dan siswa, dan keputusan tentang administrasi sekolah (Ornstein & Hunkins, 1988:253).

Macam-macam Evaluasi

Evaluasi Intrinsik dan Evaluasi Hasil. Michael Scriven sebagai pelopor teori evaluasi ini menyatakan, bahwa kriterianya tidak diformulasikan dalam operasionalnya, kriteria evaluasi merujuk pada kurikulum itu sendiri. Mengevaluasi kurikulum dengan pendekatan intrinsik ini perlu diperhatikan cara pengurutan isi dan tipe-tipe materi yang akan dipergunakan. Jika rencana kurikulum mempunyai isi yang kuat dan akurat dari organisasi tertentu maka kurikulum itu akan efektif membangkitkan

siswa dalam belajar. Nilai dasar kurikulum yang telah dievaluasi perlu diuji terlebih dahulu sebelum disampaikan. Dalam melakukan evaluasi hasil harus memperhatikan efeknya terhadap siswa, guru, orang tua, dan tenaga administrator sekolah (Ornstein & Hunkins,1988:254).

Evaluasi Formatif dan Sumatif. *Evaluasi formatif* adalah evaluasi yang berdasarkan pertumbuhan yang mencakup aktivitas-aktivitas untuk meningkatkan kualitas program yang ada. Keputusan diambil berdasarkan bukti-bukti yang dikumpul, kemudian dikembangkan untuk diimplementasikan. Evaluasi formatif sebagai pemandu menciptakan yang baru untuk memperbaiki kurikulum dan perlu disesuaikan dengan program yang ada. Menurut German Gronlund, guru dan pihak lain yang terkait dalam evaluasi bukan hanya menentukan akibat-akibat yang diharapkan, tetapi mencari dan menguji munculnya akibat-akibat yang tidak diinginkan. *Evaluasi sumatif* bertujuan untuk mendapatkan gambaran keseluruhan kualitas kurikulum yang dihasilkan, hal ini bisa dilihat setelah proyek dikembangkan dengan sempurna dan telah diimplementasikan di sekolah (Ornstein & Hunkins,1988:254-255).

Model-model Evaluasi

Model Evaluasi “Studi Delapan Tahun” . Ralp Tyler (1933-1941) dalam studi delapan tahun evaluasi besar pertama, yang disponsori oleh *Progressive Education Assosiation*, penelitian ini dilakukan untuk membebaskan dominasi

perguruan tinggi terhadap SLTA. Dalam proses evaluasi ini yang penting adalah studi menggunakan variasi tes, skala, intervensi, check list, daftar pertanyaan dan alat-alat lain untuk mendapatkan data. Ralp Tyler menyarankan agar: membangun tujuan secara luas mengklasifikasi objek, menjelaskan objek dalam tahap tingkah laku, menemukan situasi dimana prestasi objek dapat ditunjukkan, mengembangkan dan menseleksi teknik, mengumpulkan data penampilan siswa, dan membandingkan data dengan tingkah laku secara objektif. Ralp Tyler berpendapat bahwa evaluasi proses yang berulang-ulang dan *feed-backnya* digunakan untuk menformulasikan dan menjelaskan kembali tujuan-tujuan informasi yang terkumpul dapat dimasukkan ke dalam sistem untuk memodifikasi tujuan-tujuan dan program yang sedang dievaluasi, putaran seperti ini membuat sistem evaluasi tetap dinamis, dan modifikasi pada sasaran dapat berfungsi secara optimal (Ornstein & Hunkins,1988:256).

Model evaluasi Merfessel dan Michel. Pada akhir 1960-an kelompok akademik mempresentasikan dengan variasi model Tyler. Model ini mempunyai delapan langkah utama dalam evaluasi, yaitu: Melibatkan anggota langsung atau tidak langsung yang terdiri atas masyarakat pendidikan, anggota organisasi profesional, para pelajar dan anggota masyarakat. Mengembangkan pola yang terpadu secara luas dan objek yang spesifik dan menyusun dengan cara hirarki dari hasil yang umum ke yang khusus. Menterjemahkan sasaran-sasaran khusus yang dihasilkan

oleh langkah kedua, kedalam bentuk yang dapat berkomunikasi dan dapat pula diaplikasikan kedalam pembuatan program kurikulum. Menciptakan instrumen yang penting untuk mengumpulkan ukuran kriteria, karena dengan ini akan dapat ditarik kesimpulan kegiatan program dengan mengumpulkan tes. Membuat observasi periodik implementasi dan melaksanakan program dengan mengumpulkan tes. Menganalisa data yang terkumpul dengan menggunakan prosedur statistik yang sesuai. Mengimplementasikan data mengenai standard penilaian khusus dan nilai yang menggambarkan orientasi filosofis kurikulum. Dengan dasar informasi yang terkumpul memberikan rekomendasi untuk diterapkan lebih jauh, atau untuk memodifikasi elemen-elemen, tujuan, isi, pengalaman dan materi (Ornstein & Hunkins,1988:256-257).

Model Evaluasi Diskrefensi Model. Model ini dikembangkan oleh Malcom Provous yang menggabungkan evaluasi dengan teori sistem manajemen yang terdiri atas empat komponen, yaitu: Menentukan standar program. Menentukan unjuk kerja atau performen program. Membandingkan performen dengan standar. Menentukan ketidaksesuaian antara performen dengan standar. Informasi yang tidak cocok selanjutnya dilaporkan kepada penentu kebijaksanaan yang selanjutnya harus mengambil keputusan atau tindakan pada setiap tingkatan dalam model proses ini, seperti berikut:

Desain

Desain meliputi desain program dengan standar desain. Program diuji untuk menentukan apakah benar sesuai dengan jangka waktu, sumber, materi dan lain. Semua ketidaksesuaian yang ada dalam desain program dan standar dilaporkan kepada pengambil keputusan dan harus memutuskan antara memutuskan dan membatalkan, merevisi atau menerima.

Pemasangan

Pelaksanaan program seharusnya dibandingkan dengan pemasangan standar atau kriteria yang benar. Karakteristik program dievaluasi, termasuk fasilitas, media, metode, kemampuan siswa dan kualifikasi staf, ketidaksesuaian antara program dan kriteria dicatat dan dilaporkan kepada pengambil keputusan untuk mengambil langkah-langkah yang tepat.

Proses program harus dievaluasi termasuk siswa dan aktivitas staf, fungsi dan komunikasinya, jika prosesnya kurang tepat, maka dilaporkan kepada pengambil keputusan yang bertanggung jawab menyesuaikan.

Produk

Efek keseluruhan program dievaluasi dalam kaitan dengan original goal. siswa dan staf produk, seperti halnya produk berhubungan dengan masyarakat dan sekolah. Informasi yang diperoleh akan membantu pembuat

keputusan tentang program penting dan harus dilanjutkan seperti halnya, diakhiri atau modifikasi.

Biaya

Produk-produk program harus dievaluasi dari segi biaya, keuntungan, bahkan bukan saja dari segi uang tetapi juga medan dan waktu yang tersirat jawabannya dan mempunyai implikasi ekonomi, sosial dan politik. Provous mengatakan bahwa rencana evaluasi ini dapat digunakan membuat evaluasi program terus menerus dalam semua tindakan. Dari perencanaan sampai kepada implementasinya. Hal ini dapat dilaksanakan pada tingkat wilayah, region, dan bahkan nasional (Ornstein & Hunkins,1988:257, 259).

Model Evaluasi Congruance-Contingensi Stake. Robert Stake membedakan pembahasan evaluasi secara prosedur formal dan prosedur informal. Formal lebih bersifat objektif dari pada subjektif, yang dalam pengumpulan data bermaksud untuk dapat mendiskripsikan dan mempertimbangkan dilakukan berdasarkan program yang sedang dievaluasi. Stake menunjukkan bahwa spesialisasi evaluasi lebih menekankan pada penyajian yang bersifat deskriptif dengan tujuan secara penuh, mengumpulkan dan melaporkan data untuk selanjutnya diproses. Stake berpendapat bahwa data yang terkumpul dapat diorganisir ke dalam tiga badan informasi, yaitu kejadian sebelumnya, transaksi, dan hasil. Stake menggaris bawahi bahwa transaksi terjadi antara siswa, dan guru, siswa dengan masyarakat. Transaksi adalah interaksi yang dimiliki

siswa dengan materi kurikulum dan lingkungan (Ornstein & Hunkins,1988:257, 259).

Model Evaluasi Stufflebeam's, Context, Input, Proses Produk. Konsep Stufflebeam dalam evaluasi dikenal dengan CIPP (*Context, Input, Proses dan Produk*). Model evaluasi ini komprehensif dan kontinu. Tes evaluasi ini ada tiga tingkatan, yaitu menggambarkan (*delineating*), mendapat (*obtaining*), menyediakan (*providing*).

Stufflebeam dan anggota Phi Delta Kappa National Study committee on evaluation mencatat bahwa ada empat tipe dalam pengambilan keputusan yang dibutuhkan: keputusan perencanaan, keputusan strukturisasi, keputusan implementasi, keputusan kembali kepada yang pertama. Keempat tipe ini berhubungan dengan empat tipe evaluasi (CIPP) (Ornstein & Hunkins,1988:261).

Stufflebeam memberikan tiga strategi utama dalam penilaian proses, yaitu: (a) Meramalkan kelemahan-kelemahan dalam merancang prosedur atau pelaksanaan selama tahap penyebaran. (b) Menyediakan informasi untuk penilaian terprogram. (c) Memelihara catatan setelah prosedur terjadi.

Evaluasi hasil. Para penilai hasil mengumpulkan data untuk menentukan apakah hasil dari pelaksanaan itu sesuai dengan apa yang telah direncanakan dan sejauh mana sasaran yang diharapkan tercapai. Penilaian ini memberikan petunjuk apakah akan dilanjutkan atau diubah. Menurut Robert Zais (1976) untuk menentukan kriteria kesuksesan atau keberhasilan dari seseorang atau siswa, ada empat standar yang dapat digunakan, yaitu: (a)

Standar maksimum absolut, adalah pencapaian yang diputuskan oleh sedikit siswa artinya secara teoritis siswa dianggap normal. (b) Standar minimum absolute, adalah poin yang ditetapkan untuk menjamin kesuksesan semua siswa, ini sangat berguna dalam situasi ketika kemampuan dasar diajarkan. (c) Standar relatif, yaitu membandingkan kemampuan masing-masing siswa dengan kemampuan anggota group lainnya. (d) Standar ganda, yaitu menilai perkembangan masing-masing siswa selama program berlangsung (Ornstein & Hunkins,1988:263, 272-273).

Pemegang Peranan dalam Evaluasi

Menurut Hilda Taba, evaluasi adalah pekerjaan bersama. Kerja sama ini sama penting terhadap proses evaluasi dengan bermacam aktivitas lain pada kurikulum secara keseluruhan, alasan yang paling tepat terhadap evaluasi kurikulum secara bersama berkaitan dengan usaha kolektif yang memungkinkan semua terlibat dalam menggambarkan kurikulum secara keseluruhan. Hilda Taba menggambarkan kolaborasi tersebut dan melibatkan: (a) *Penilai*, yaitu orang sangat berperan dalam pengembangan dan penerapan kurikulum di sekolah, merupakan sebuah tim yang bertugas dan merancang dan mengumpulkan data sebagai badan dalam pengambil kebijakan dalam pengambilan keputusan oleh pejabat sentral sekolah. (b) *Guru*, adalah tenaga profesional yang paling nyata dalam memikul peranan pada suatu evaluasi. (c) *Komite*, yaitu perwakilan dari masyarakat, kaum awam. Orang yang peduli dengan pendidikan, pengelola, guru,

tergantung pada peraturan sekolah dan level kurikulum. (d) *Konsultan*, adalah tenaga ahli yang diambil dari luar untuk mengonsep pendekatan evaluasi dan mengkoordinasikan evaluasi (Ornstein & Hunkins,1988:273-274).

Kesimpulan

Evaluasi kurikulum, dimulai dari diskusi tentang dasar dan tujuan: (1) evaluasi, dan dialamatkan sebagai pertanyaan utama yang dikemukakan terhadap proses. Beberapa definisi dari evaluasi ditampilkan sama dengan bermacam pendekatan terhadapnya. Evaluasi sebagai aspek penting dari perkembangan kurikulum, hal ini membutuhkan keadilan dan sumber, sama halnya dengan peningkatan level dalam perkembangan kurikulum. (2) Evaluasi adalah langkah yang kompleks. Diskusikan mengenai model utama yang telah dikembangkan secara lengkap dengan menyokong dan kritik terhadapnya. Bidang evaluasi kurikulum bukannya tanpa argument, untuk menjelaskan dinamika bidang ini, diskusikan metodologi yang berkaitan dengan evaluasi. Rangkaian ini dimulai dari memilih dan merumuskan saran untuk merumuskan tipe tes sampai kepada bekerja mengumpulkan data (Ornstein & Hunkins,1988: 274-275).

Penilaian dan Kurikulum Sekolah

Pada akhir bab ini, Anda harus mampu: (1) Memahami konsep ‘penilaian’ dan konsep-konsep yang berkaitan. (2) Membedakan berbagai macam tujuan tuntutan penilaian. (3) Menilai dan menyetujui secara pribadi prinsip-prinsip yang penuh arti guna menuntun proses penilaian. (4) Mempertimbangkan dan menyeleksi suatu jenis strategi untuk penilaian dalam suatu hasil standard kerangka kerja. (5) Mengenal dan membentuk suatu sikap mental pada persoalan penilaian yang penting (Brady & Kennedy, 2007:219).

Definisi

Pertama, sebuah warisan kurikulum nasional, yang menitikberatkan pada hasil, atau suatu tanda yang bisa ditunjukkan dari prestasi siswa sebagai alat praga individu dan sistem pertanggungjawaban. Kedua, gerakan penilaian yang murni, suatu reaksi yang dapat dibantah terhadap tradisi pengujian penilaian, yang memiliki suatu penekanan pada penilaian penampilan dan letak penilaian (tugas-tugas dinilai sebagai karya siswa di dalam konteks kelas alam). Dari hasil yang dicapai siswa Hayes, Mills, Christie and Lingard (2006) menguatkan pandangan di atas. Beberapa penulis tidak membuat perbedaan antara masa penilaian dan masa evaluasi. Griffin & Nix (1991) dan Duncan & Dun (1998) menyatakan penilaian

melibatkan pengumpulan interpretasi dan gambaran informasi tentang prestasi siswa. Informasi demikian mungkin tak perlu berstandar pengujian, pengukuran atau angka-angka, dan mungkin berhubungan pada gambaran suatu aspek dari proses pengajaran dan pembelajaran. Evaluasi melibatkan keputusan penting berdasarkan informasi yang disediakan pada proses penilaian. Keputusan-keputusan ini menggiring pada pembuatan keputusan yang berkaitan dengan siswa, kurikulum atau keduanya. Kecenderungan menggunakan istilah-istilah 'penilaian' dan 'evaluasi' yang bisa berubah-ubah disarankan oleh Eisner (1993) yang menyatakan bahwa masa evaluasi yang lebih lama sudah tidak lagi populer dan telah memberikan suatu keramahan melainkan sentuhan yang mantap pada penilaian. Tuntutan substansi yang lebih jauh oleh NSW dokumen Departemen Pendidikan sekolah pada penilaian dan pemberitaan yang sedikitpun tidak menyebutkan 'evaluasi'. Istilah lain kadang-kadang menggunakan persamaan dengan penilaian dan evaluasi adalah "ukuran". Untuk banyak hal, istilah ini menyatakan secara tak langsung merupakan penentuan nomor atau angka. Tapi ini suatu interpretasi yang terlalu sempit. Ukuran adalah pengelompokkan sistematis observasi penampilan siswa. Sementara itu penampilan adalah berbanding dengan kriteria tertentu. Ukuran berdasarkan angka hanya mungkin digunakan untuk tugas-tugas tertentu seperti ujian perorangan yang nilainya mungkin diberikan. Ukuran mungkin melibatkan keefektifan penampilan dan proses kelompok dan

penampilan yang mana tak ada nilai diberikan. Sebuah pengertian terminologi penilaian yang lebih jauh ditambah dengan pertimbangan perbedaan pengelompokan penilaian. Penilaian sumatif digunakan diakhir sebuah unit/mata pelajaran untuk memberikan indikasi akhir kemajuan siswa dan biasanya melibatkan penilaian formal. Penilaian formatif digunakan pada seluruh pengajaran dan bahkan pengembangan dari sebuah mata pelajaran. Acuan norma penilaian melibatkan perbandingan penampilan siswa, sering dengan merengking mereka. Acuan kriteria penilaian melibatkan indikasi bagaimana siswa berpenampilan yang sesuai dengan sebuah standar. Penilaian berdasarkan diagnosa melibatkan pengenalan berbagai proses bahwa hasil dapat diterima atau penampilan khusus yang tak bisa diterima (Brady & Kennedy, 2007:220-221).

Tujuan Penilaian

Borich dan Tombari (2004) mengenal empat tujuan penilaian yang semata-mata berbasis kelas. Keempat penilaian itu meliputi penentuan harapan para siswa, membuat sebuah diagnosa tentang permasalahan belajar, monitoring belajar yang fokus pada pencapaian hasil, dan penetapan tingkat. Harding and Beech (1991) memperluas interpretasi maksud tersebut, menyatakan bahwa penilaian harus melayani kepentingan dua pihak yaitu siswa dan masyarakat. McInerney and McInerney (2006) menyediakan sebuah daftar dari berbagai tujuan penilaian yang mencerminkan adanya hubungan antar

individu dan tujuan-tujuan social, yaitu: (1) Membantu para guru menentukan apakah proses belajar dan mengajar efektif. (2) Memberikan sarana perbaikan belajar dan mengajar. (3) Adanya kemungkinan guru memberi umpan balik yang penuh makna. (4) Membantu dalam penempatan atau dukungan bagi siswa yang berkebutuhan khusus. (5) Memberikan informasi kepada orang tua. (6) Memberikan indikator-indikator penampilan untuk mempekerjakan tubuh. Daftar ini yang secara luas mengelompokkan tujuan penilaian sebagai pengembangan, perbaikan, pertanggungjawaban dan kepercayaan, mengajukan pertanyaan tentang maksud yang berpotensi telah meningkat sebagai pertanggungjawaban meningkatnya permintaan. Lima fungsi penilaian menurut Eisner, yaitu sebuah fungsi untuk menjelaskan kesehatan pendidikan suatu negara dari siswa secara individu, atau siswa, atau sistem. Fungsi jaga gerbang mengarahkan siswa sepanjang waktu tertentu kegiatan belajar (berdasarkan pada pandangan bahwa sekolah memiliki suatu fungsi seleksi sosial). Fungsi umpan balik untuk guru menyediakan informasi bagi guru atas kualitas kerja mereka yang telah dicapai. Fungsi pretasi yang objektif untuk menentukan apakah tujuan kursus telah tercapai. Fungsi penilaian program untuk memberikan indikasi kualitas program (Brady & Kennedy, 2007:221).

Prinsip Penilaian

Sejumlah prinsip-prinsip penilaian efektif telah dianjurkan (Badan Studi NSW 1996, oleh asosiasi studi kurikulum Australia 1995, NSW Departemen Pendidikan Sekolah 1996, 1997, Brady 1995, Eisner 1993, Broadfoot 1991, Griffin dan Nix 1991). Prinsip-prinsip ACSA untuk penilaian siswa dilaporkan secara penuh. Penilaian harus meliputi: fasilitas belajar, mengacu pada kriteria yang jelas, merangkum semua aspek kurikulum, menggunakan suatu jarak yang strategis, adanya kesempatan penilaian terhadap diri sendiri, memberikan kesempatan pada siswa untuk mendiskusikan tugas yang diinginkan, mengenali kekuatan dan kesuksesan, mendorong adanya keragaman terhadap hasil belajar yang dimaksud, melibatkan keputusan guru, memberikan kesempatan kepada siswa untuk bekerja sama, memberikan lebih dari satu kesempatan untuk para siswa untuk memenuhi persyaratan, adanya sikap sensitif terhadap jender, budaya, bahasa, cacat fisik, status sosial ekonomi dan letak geografis. Prinsip-prinsip penilaian yang secara umum digunakan, antara lain: Penilaian harus merupakan suatu kesinambungan dan bagian integral dari belajar dan mengajar. Penilaian harus bervariasi. Penilaian harus valid. Penilaian harus dikaitkan dengan pelajar. Penilaian harus didasari diagnosa. Penilaian harus berdasarkan pada keputusan guru. Penilaian harus berdasarkan keadaan. Penilaian harus menghendaki siswa menunjukkan sikap sensitif terhadap "semua" (Brady & Kennedy, 2007:221-223).

Strategi

Sementara itu tidak semua penilaian akan melibatkan observasi siswa, proses observasi yang tentu saja dalam skala besar yang mana guru mengumpulkan bukti sebagai sebuah dasar keputusan. Asphy (1977) menyarankan observasi yang telah digunakan untuk menilai siswa selama ada guru. Namun banyak yang menganggap sebagai status kelas dibalik informasi tersebut. Observasi juga sebuah pusat keahlian mengajar. Mayoritas keputusan guru dalam proses mengajar bukan dibuat secara sistematis dengan merujuk pada penentuan kriteria. Kriteria itu dibuat dengan cepat, dan berdasarkan kumpulan pengalaman di kelas. Saat proses mengajar melibatkan observasi berkesinambungan terhadap tanggapan perilaku siswa, observasi bukan hanya memandangi, observasi adalah keikutsertaan mengawasi siswa bekerja, mendengarkan ide-ide dan alasan mereka, dan membahas persoalan-persoalan sehingga siswa mengungkapkan cara-cara berpikir mereka. Jadi observasi adalah penilaian yang tepat, memberikan informasi tentang semua perilaku, tidak mencampuri belajar-mengajar yang normal, tidak membutuhkan sumber-sumber khusus, dapat digunakan setiap saat, dan penafsiran dalam observasi berbasis pengumpulan informasi untuk penilaian. Observasi mungkin tidak terstruktur atau tanpa kekhususan (secara khusus observasi dan fokus khusus yang dibuat guru selama mengajar dalam keadaan normal), terfokus (observasi dengan sebuah fokus atau tujuan khusus) dan observasi

sistematik melibatkan kode perilaku dalam cara-cara khusus dan tegas, dan sering memperoleh data dalam jumlah yang banyak. Groun Water-Smith dan White (1995) juga menegaskan pentingnya observasi dalam proses penilaian. Namun meyakini bahwa observasi seperti itu mesti melibatkan interaksi. Mereka menyatakan ketika mengamati siswa belajar, gurur perlu melibatkan siswa dalam menciptakan pengertian apa yang mereka lihat. Mereka perlu memahami persepsi pelajar sebagai bagian integral dari bukti tersebut. Tabel berikut memberikan sebuah klasifikasi yang berguna untuk strategi penilaian, mulanya ditampilkan oleh Brady dan Kennedy (2001) sebuah penjelasan singkat untuk mengikuti strategi (Brady & Kennedy, 2007:224-225).

Tabel 13.2 Pengamatan kinerja

Hasil

1. Hasil-hasil tes formal
2. Tugas-tugas praktis
3. Penambilan tugas seperti (musik, tari, seni, penulisan kreatif)
4. Tugas-tugas lisan seperti (debat, laporan, presentasi)
5. Tugas-tugas (proyek dan pekerjaan rumah)

Proses

1. Interaksi antar Siswa-siswa di (kelas/sekolah)
2. Interaksi antar Siswa-Guru di (kelas/sekolah)
3. Interaksi antar Sosial dan kasual (non-akademik)
4. Resmi perilaku (wawancara, interaksi komunikasi)

Pribadi Atribut

1. Inisiatif penentuan tugas, struktur dan koordinasi
2. Komitmen pada penyelesaian tugas-tugas
3. Moral/etika perilaku/integritas dan karakter
4. Perilaku pro sosial
5. Orientasi pada Risiko

Catatan

1. Sejarah pribadi
2. Informasi dari survei dan riset
3. Catatan lain (disiplin, kehadiran, peminjaman pustaka)

Tabel 13.3 Sebuah klasifikasi strategi penilaian

A. Tes	Guru berstandar dan terencana	Pilihan ganda Betul-salah Jawaban pendek Pencocokan Cloze Bersifat penafsiran Peta-peta konsep
	Essay/tulisan/pengembangan menulis	Wawancara/ konferensi
B. Penilaian	Pengamatan yang sistematis	
	Catatan yang bersifat lucu penampilan	Pengamatan yang terfokus
	Daftar penilaian	Pengamatan yang tak khusus
	Skala penilaian	
C. Penilaian hasil		
	Portofolio hasil	
	Pameran Proyek	
D. Penilaian diri		
	Jurnal	

(Brady & Kennedy, 2007:226).

Kekhawatiran tentang Penilaian

Ada masalah teknis yang terlibat dalam penilaian yang efektif, biasanya validitas, reliabilitas, dan keadilan. Ada juga kekhawatiran tentang fungsi penilaian yang mencerminkan kepentingan berbagai pemangku kepentingan. Gipps (1994) validitas didefinisikan sebagai 'sejauh mana langkah-langkah uji yang dirancang untuk mengukur'. Pandangan ini telah diuraikan oleh Messick (1989) dalam ide-ide perusahaan tentang konsekuensi sosial penilaian. Ketika konsekuensi tersebut negatif, misalnya, *despressed* hasil untuk kelompok tertentu, maka validitas penilaian harus dipertanyakan. Reliabilitas biasanya ditafsirkan sebagai ukuran konsistensi statistik, Gipps (1994) meliputi konsistensi dalam administrasi tugas penilaian, sedangkan interpretasi kriteria penilaian oleh penanda yang berbeda, dan penerapan standar sama. Namun, tugas penilaian dapat memenuhi kriteria validitas dan reliabilitas, namun tidak didasarkan pada persyaratan yang menguntungkan satu individu atau kelompok seperti kelompok gadis, atau mahasiswa, atau siswa dari keluarga berpenghasilan rendah. Ada juga isu-isu yang lebih luas di luar pertimbangan teknis penilaian yang menimbulkan pertanyaan seperti apa penilaian yang sesuai untuk jenis siswa, dan untuk tujuan apa. Ada juga pertanyaan kritis yang perlu dipertimbangkan oleh perancang kurikulum dan program pembelajaran. Haruskah semua penilaian menjadi 'auntentik' (*performance-based*)? Dan penilaian tentang 'penyaringan dan penilahan' atau 'prestasi siswa? (Brady & Kennedy, 2007:232).

Ringkasan

Penilaian mencakup pengumpulan, penafsiran dan penggambaran informasi tentang prestasi siswa, informasi tersebut tidak perlu melibatkan pengujian. Guru menggunakan kedua penilaian formatif (seluruh pengajaran subjek untuk memungkinkan penyediaan umpan balik) dan evaluasi sumatif (pada akhir subjek untuk memberikan indikasi pencapaian akhir). Penilaian memiliki fungsi ganda yaitu akuntabilitas pengembangan dan perbaikan, dan kepercayaan diri, kemudian menunjukkan meningkatnya jumlah pemakai di sekolah. Eisner (1993) meyakini penilaian yang melayani tujuan, menjaga gerbang, pencapaian tujuan, umpan balik kepada guru dan penilaian program. Penilaian harus menjadi bagian integral dan terus menerus dari pengajaran atau pembelajaran, bervariasi, berlaku, bersifat diagnostik, ditempatkan, melibatkan pelajar, pertimbangan nilai guru, membutuhkan kepekaan terhadap keutuhan dari elemen, peka terhadap budaya, jender, ke cacatan, berbahasa, status sosial ekonomi, dan memiliki arti yang sama bagi guru, orang tua dan siswa. Strategi penilaian pusat adalah observasi, yang mungkin fokusnya tak terstruktur dan sistematis, dan ideal harus melibatkan interaksi tingkat tinggi dengan siswa. Strategi penilaian khusus meliputi, tes pilihan ganda, benar-salah, jawaban singkat, pencocokan, cloze, penafsiran, peta konsep, esai tertulis, wawancara, konferensi, catatan anekdot, checklist, skala penilaian, portofolio, pameran, proyek dan jurnal. Sebagai penilaian direferensikan, strategi guru penilaian ke hasil,

memberikan siswa seluruh ajaran dengan menunjukkan pencapaian hasil. Isu seputar penilaian meliputi masalah teknis validitas, reliabilitas, keadilan, dan isu-isu nilai yang berkaitan dengan tujuan penilaian (Brady & Kennedy, 2007:232-233).

Review dan Perbaikan Sekolah

Strategi terbaik untuk meningkatkan kualitas intelektual adalah mereformasi sekolah. Karakteristik sekolah yang efektif sama dengan sekolah yang efektif (Brady & Kennedy, 2007:274-275)

Hopkins, Ainscow, dan West (1994)

Sekolah gagal adalah sekolah yang walaupun berubah, tetapi tidak memiliki visi yang jelas, sudah merasa puas, dan enggan untuk berubah setelah mencapai keseimbangan yang sehat antara pembangunan dan pemeliharaan. Slavin (2005) sekolah bibit kemampuan menerjemahkan visi menjadi realita. Sekolah tembok staf yang memiliki keinginan untuk berubah jika perubahan tersebut memiliki nilai yang bermanfaat. Sekolah pasir dianggap gagal dalam mengimplementasikan perubahan yang terjadi, karena staf merasa puas dan yakin bahwa mereka telah melakukan pekerjaannya dengan baik (Brady & Kennedy, 2007:275).

Karakteristik Sekolah yang Efektif

Levine dan Lezotte (1990) sekolah yang efektif diindikasikan antara lain: budaya dan suasana sekolah yang produktif, fokus pada pemerolehan keterampilan peserta didik sebagai pusat pembelajaran, pengawasan terhadap keberhasilan peserta didik, pengembangan staf yang berorientasi praktik pada lingkungan sekolah,

kepemimpinan yang baik, melibatkan orang tua, penyusunan dan implementasi instruksional (pembelajaran) yang efektif, ekspektasi dan persyaratan operasional yang tinggi terhadap peserta didik, dan lain-lain yang mungkin berhubungan. Sammons dan kawan-kawan (1995) sekolah yang efektif fokus pada pengajaran dan pembelajaran, kesatuan visi dan manfaat, standard yang tinggi, pembelajaran berdasarkan konteks, menghargai hak dan tanggung jawab peserta didik, sekolah sebagai pusat pembelajaran, hubungan timbal balik antara sekolah dan keluarga baik, mengevaluasi pencapaian peserta didik, pengajaran, penguatan yang positif, dan kepemimpinan. Reynolds dan Teddlie (2000) sekolah yang efektif kepemimpinan yang efektif, keefektifan guru dan pengajaran, fokus terhadap pembelajaran, menciptakan budaya sekolah yang efektif, ekspektasi yang tinggi terhadap peningkatan dan perilaku, memberikan tanggung jawab dan hak peserta didik, memantau perkembangan pada semua tingkatan, pengembangan staf, dan keterlibatan orang tua. Muijs, Chapman, Stoll dan Russ (2004) menambahkan tiga faktor sekolah efektif dengan mempertimbangkan keluarga yang kurang mampu yaitu kemampuan menciptakan lingkungan yang kaya informasi, memperoleh dukungan dari pihak luar, dan membangun komunitas belajar (Brady & Kennedy, 2007:275, 277).

Karakteristik Sekolah Gagal

Sikap negatif yang terlihat dari budaya yang saling menyalahkan, hubungan yang tidak harmonis, kualitas kepemimpinan yang rendah, masa transisi yaitu kepala sekolah baru yang mencoba melakukan reformasi, dan pembagian kerja antara pendukung dan penentang (Brady & Kennedy, 2007:278).

Usaha Peningkatan Kualitas Sekolah

Menurut MacBeath dan Mortimore (2001) bahwa tidak ada satu-satunya resep yang mujarab untuk melakukan peningkatan mutu sekolah, selain dari memperhatikan beberapa unsur berikut, yaitu kemampuan memotivasi staf, fokus terhadap pengajaran dan pembelajaran, peningkatan lingkungan fisik, dan mengubah budaya sekolah. Tetapi hal tersebut juga tidak mudah tanpa dukungan dari pihak luar dan ketersediaan sumber daya yang memadai (Brady & Kennedy, 2007:278).

Faktor-faktor untuk Meningkatkan Mutu Sekolah

Mengembangkan berbagai keterampilan dan kualitas sesuai perubahan dunia. Penekanan pada pembelajaran dan peserta didik dan implikasinya terhadap pengajaran. Dengarkan suara peserta didik. Profesionalisme guru. Melakukan evaluasi diri. Kualitas manajemen dan kepemimpinan. Perlunya orang lain yang berpikiran kritis. Bangun komunitas, jaringan, dan kemitraan. Melakukan pendekatan yang berkaitan dengan peningkatan.

Peningkatan yang berkelanjutan (Brady & Kennedy, 2007:278-280).

Apa yang Harus Dilakukan oleh Kepala Sekolah

Peran atau tugas utama dalam peningkatan mutu sekolah terletak pada kepala sekolah. Tetapi ketergantungan yang berlebihan pada kepemimpinan kepala sekolah atau pada posisi kepemimpinan resmi yang telah dibentuk dapat menghambat perbaikan sekolah (Brady & Kennedy, 2007:280).

Sepuluh Pedoman Bagi Kepala Sekolah

Menurut Fullan (1992), Jangan gunakan kata atau pernyataan “seandainya”. Mulailah dari hal yang kecil, namun berpikir besar. Fokus pada sesuatu yang penting, seperti kurikulum atau pengajaran. Fokus pada hal yang mendasar, seperti budaya profesional. Berlatihlah untuk menghilangkan ketakutan yang berlebihan dengan berani mengambil resiko. Memberdayakan bawahan. Membangun visi yang relevan terhadap tujuan dan proses perubahan. Mampu mengatakan tidak. Bangun pertemenan. Tahu kapan harus bersikap hati-hati (Brady & Kennedy, 2007:281).

Apa yang Harus Dilakukan Guru

Guru sebagai agen perubahan dan kepemimpinan. Membantu peserta didik untuk mencapai hasil pembelajaran yang telah ditetapkan. Pengajaran berkualitas. Fokus pada peningkatan kualitas sekolah.

Perencanaan pelajaran yang komprehensif, artikulasi hasil, pemberian motivasi, seleksi eklektik dari berbagai strategi, penggunaan strategi pengelolaan yang tepat, pengadopsian dari penilaian otentik (Brady & Kennedy, 2007:282).

Kriteria Guru Efektif

Menurut Kyriakides, Charalambous, Philippou dan Campbell (2006) kriteria guru yang efektif, adalah Kualitas pengajaran termasuk struktur pelajaran, kejelasan dan umpan balik. Penciptaan lingkungan belajar yang kondusif termasuk manajemen kelas dan mengembangkan harapan untuk setiap kelompok. Kesempatan untuk belajar, melibatkan peserta didik untuk melakukan perubahan. Autonomi, kebebasan guru dalam mengimplementasikan reformasi. Pembedaan, kemampuan mereformasi kebutuhan tertentu (Brady & Kennedy, 2007:282).

Apa yang Harus Dilakukan Peserta Didik

Pandangan tradisional menganggap bahwa peserta didik belum bisa bertanggung jawab untuk membuat keputusan tentang kualitas kehidupan sekolah mereka. Hal ini merupakan suatu dilema karena sebenarnya peserta didiklah yang menjadi konsumen. Bila demikian, siapa yang menjadi kontributor utama pada kebijakan dan perbaikan sekolah? Rudduck, Chaplin dan Wallace's (1996) bahwa kontribusi peserta didik dapat meningkatkan kualitas pembelajaran, dan kualitas sekolah. Rudduck dan lain-lain (1996) menyarankan enam prinsip

perspektif yang perlu dipahami oleh guru tentang peserta didik, antara lain: menghargai peserta didik sebagai individu dan sebagai kelompok yang menempati posisi penting di sekolah, keadilan untuk semua peserta didik, otonomi sebagai hak dalam kaitannya dengan kematangan fisik dan sosial, memberdayakan intelektual sehingga mendorong pengalaman belajar peserta didik sebagai kegiatan yang menarik, dukungan sosial dalam kaitannya dengan masalah akademik dan sosial, dan keamanan, terutama dalam kaitannya keterampilan interpersonal (Brady & Kennedy, 2007:282-283).

Pengembangan Profesional

Fullan (1992) pengembangan staf dan kesuksesan inovasi merupakan unsur yang saling berkaitan. Peningkatan proses pembelajaran membutuhkan pengembangan yang profesional. Aspek kolegialitas menurut Smyth (2005) pada pengembangan profesional untuk perbaikan sekolah adalah sebagai berikut: Banyak mendengar guru dari pada administrator dan peneliti. Mendukung proses yang memungkinkan sekolah untuk mendefinisikan kembali diri mereka sebagai lembaga komunitas yang adil, demokrasi dan sosial. Mengembangkan fasilitas, baik kemutakhiran pada perkembangan, maupun berbagi informasi terbaru. Menunjukkan keyakinan terhadap kemampuan guru untuk memahami konteks yang kompleks terhadap apa yang mereka kerjakan. Mengadopsi praktik baru secara perlahan-lahan dan hati-hati, setelah diujicobakan. Menganggap pengalaman

belajar sebagai pengalaman hidup, daripada sekedar sebagai preskriptif atau petunjuk. Ide-ide subjektif dan mandat dari sumber birokrasi perlu dikaji secara menyeluruh oleh guru, dengan fokus pada manfaatnya untuk siswa. Melibatkan guru dalam setiap proses pengembangan dan rencana untuk perubahan. Melibatkan siswa dengan pertanyaan-pertanyaan yang berkenaan dengan pikiran dan perasaan mereka (Brady & Kennedy, 2007:283-284).

Sekilas Perjalanan Kurikulum di Indonesia

Pengantar

Hamalik (2004) mengurai perjalanan sejarah sejak 1945, kurikulum pendidikan nasional telah mengalami perubahan, yaitu pada 1947, 1952, 1964, 1968, 1975, 1984, 1994, 2002, 2004. Perkembangan kurikulum di Indonesia sejak 1947 disebut Rencana Pelajaran dirinci dalam Rencana Pelajaran Terurai, Kurikulum 1964 Rencana Pendidikan Sekolah Dasar, Kurikulum 1968 Kurikulum Sekolah Dasar, Kurikulum 1973 Kurikulum Proyek Printis Sekolah Pembangunan (PPSP), Kurikulum 1975 Kurikulum Sekolah Dasar, Kurikulum 1984, Kurikulum 1994, Kurikulum 1997 Revisi Kurikulum 1994, 2004 Rintisan Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK), 2006 Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) dan 2013 Kurikulum 2013 (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2012:4).

Perubahan tersebut merupakan konsekuensi logis perubahan sistem politik, sosial budaya, ekonomi, dan iptek dalam masyarakat berbangsa dan bernegara. Sebab, kurikulum sebagai seperangkat rencana pendidikan perlu dikembangkan secara dinamis sesuai dengan tuntutan dan perubahan yang terjadi di masyarakat. Semua kurikulum nasional dirancang berdasarkan landasan yang sama, yaitu Pancasila dan UUD 1945, perbedaannya pada penekanan

pokok dari tujuan pendidikan serta pendekatan dalam merealisasikannya.

Kurikulum 1947-1968

Kurikulum awal pada 1947, diberi nama *Rentjana Pelajaran 1947*. Kurikulum pendidikan di Indonesia masih dipengaruhi sistem pendidikan kolonial Belanda dan Jepang, meneruskan yang pernah digunakan sebelumnya. *Rentjana Pelajaran 1947* sebagai pengganti sistem pendidikan kolonial Belanda. Karena suasana kehidupan berbangsa saat itu masih dalam semangat juang merebut kemerdekaan maka pendidikan sebagai *development conformism*, menekankan pembentukan karakter manusia Indonesia yang merdeka dan berdaulat dan sejajar dengan bangsa lain.

Setelah *Rentjana Pelajaran 1947*, 1952 kurikulum di Indonesia mengalami penyempurnaan, diberi nama *Rentjana Pelajaran Terurai 1952*. Kurikulum ini mengarah pada suatu sistem pendidikan nasional. Yang paling menonjol dan sekaligus ciri kurikulum 1952 ini bahwa setiap rencana pelajaran harus memperhatikan isi pelajaran yang dihubungkan dengan kehidupan sehari-hari.

Selesai 1952, menjelang 1964, pemerintah kembali menyempurnakan sistem kurikulum di Indonesia, diberi nama *Rentjana Pendidikan 1964*. Pokok-pokok pikiran kurikulum 1964 yang menjadi cirinya, adalah pemerintah mempunyai keinginan agar rakyat mendapat pengetahuan akademik untuk pembekalan pada jenjang Sekolah Dasar,

pembelajaran dipusatkan pada program Pancawardhana (Hamalik, 2004), yaitu pengembangan moral, kecerdasan, emosional/artistik, kepribadian, dan jasmani.

Kurikulum 1968 pembaharuan dari Kurikulum 1964, yaitu dilakukannya perubahan struktur kurikulum pendidikan dari Pancawardhana menjadi pembinaan jiwa Pancasila, pengetahuan dasar, dan kecakapan khusus. Kurikulum 1968 merupakan perwujudan dari perubahan orientasi pada pelaksanaan UUD 1945 secara murni dan konsekuen. Dari segi tujuan pendidikan, Kurikulum 1968 bertujuan, pendidikan ditekankan pada upaya untuk membentuk manusia Pancasila sejati, kuat, dan sehat jasmani, mempertinggi kecerdasan dan keterampilan jasmani, moral, budi pekerti, dan keyakinan beragama. Isi pendidikan diarahkan pada kegiatan mempertinggi kecerdasan, keterampilan, dan mengembangkan fisik yang sehat dan kuat.

Kurikulum 1975

Kurikulum 1975 pengganti kurikulum 1968 menggunakan pendekatan: (1) Berorientasi pada tujuan. (2) Menganut pendekatan *integrative* dalam arti bahwa setiap pelajaran memiliki arti dan peranan yang menunjang kepada tercapainya tujuan-tujuan yang lebih integratif. (3) Menekankan kepada efisiensi dan efektivitas daya dan waktu. (4) Menganut pendekatan sistem instruksional yang dikenal dengan Prosedur Pengembangan Sistem Instruksional (PPSI). Sistem yang mengarah kepada tercapainya tujuan yang spesifik, dapat diukur dan

dirumuskan dalam bentuk tingkah laku siswa. (5) Dipengaruhi psikologi tingkah laku dengan menekankan kepada stimulus respon (rangsang-jawab) dan latihan (*drill*). Kurikulum 1975 hingga menjelang 1983 dianggap sudah tidak mampu lagi memenuhi kebutuhan masyarakat, tuntutan ilmu pengetahuan dan teknologi. Sidang umum Majelis Permusyawaratan Rakyat (MPR) 1983 yang produknya tertuang dalam Garis-garis Besar Haluan Negara (GBHN) 1983 menyiratkan keputusan politik yang menghendaki perubahan kurikulum 1975 ke kurikulum 1984. Karena itulah pada 1984 pemerintah menetapkan pergantian kurikulum 1975 oleh kurikulum 1984. Komponen-komponen Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang disebut Program Satuan Pelajaran pada Kurikulum 1975, terdiri atas: mata pelajaran, pokok bahasan, sub pokok bahasan, kelas/semester, alokasi waktu, satuan pendidikan, tujuan instruksional umum atau tujuan pembelajaran umum, tujuan instruksional khusus atau tujuan pembelajaran khusus, materi pelajaran, kegiatan belajar mengajar yang meliputi pendekatan, metode, langkah-langkah mengajar: kegiatan awal, kegiatan inti, dan kegiatan akhir, alat, sumber dan media meliputi alat, sumber dan media, penilaian meliputi prosedur, jenis test, alat test, butir-butir soal, dan kunci jawaban.

Kurikulum 1984

Secara umum dasar perubahan kurikulum 1975 ke kurikulum 1984 di antaranya adalah: (1) Terdapat

beberapa unsur dalam GBHN 1983 yang belum tertampung ke dalam kurikulum pendidikan dasar dan menengah. (2) Terdapat ketidakserasian antara materi kurikulum berbagai bidang studi dengan kemampuan anak didik. (3) Terdapat kesenjangan antara program kurikulum dan pelaksanaannya di sekolah. (4) Terlalu padat isi kurikulum yang harus diajarkan hampir di setiap jenjang. (5) Pelaksanaan Pendidikan Sejarah Perjuangan Bangsa (PSPB) sebagai bidang pendidikan yang berdiri sendiri mulai dari tingkat kanak-kanak sampai sekolah menengah tingkat atas termasuk Pendidikan Luar Sekolah. (6) Pengadaan program studi baru (seperti di SMA) untuk memenuhi kebutuhan perkembangan lapangan kerja. Atas dasar perkembangan itu maka menjelang 1983 antara kebutuhan, atau tuntutan masyarakat, ilmu pengetahuan dan teknologi terhadap pendidikan dalam kurikulum 1975 dianggap tidak sesuai lagi, oleh karena itu diperlukan perubahan kurikulum. Kurikulum 1984 sebagai perbaikan atau revisi terhadap kurikulum 1975.

Kurikulum 1984 memiliki ciri-ciri: (1) Berorientasi kepada tujuan instruksional. Didasari oleh pandangan bahwa pemberian pengalaman belajar kepada siswa dalam waktu belajar yang sangat terbatas di sekolah harus benar-benar fungsional dan efektif. Oleh karena itu, sebelum memilih atau menentukan bahan ajar, yang pertama harus dirumuskan adalah tujuan apa yang harus dicapai siswa. (2) Pendekatan pengajaran berpusat pada anak didik melalui Cara Belajar Siswa Aktif (CBSA). CBSA, adalah

pendekatan pengajaran yang memberikan kesempatan kepada siswa untuk aktif terlibat secara fisik, mental, intelektual, dan emosional dengan harapan siswa memperoleh pengalaman belajar secara maksimal, dalam ranah kognitif, afektif, dan psikomotor. (3) Materi pelajaran dikemas dengan menggunakan pendekatan spiral. Pendekatan spiral, adalah pendekatan yang digunakan dalam pengemasan bahan ajar berdasarkan kedalaman dan keluasan materi pelajaran. Semakin tinggi kelas dan jenjang sekolah, semakin dalam dan luas materi pelajaran yang diberikan. (4) Menanamkan pengertian terlebih dahulu sebelum diberikan latihan. Konsep-konsep yang dipelajari siswa harus didasarkan kepada pengertian, baru kemudian diberikan latihan setelah mengerti. Untuk menunjang pengertian alat peraga sebagai media digunakan untuk membantu siswa memahami konsep yang dipelajarinya. (5) Materi disajikan berdasarkan tingkat kesiapan atau kematangan siswa. Pemberian materi pelajaran berdasarkan tingkat kematangan mental siswa dan penyajian pada jenjang sekolah dasar harus melalui pendekatan konkrit, semi konkrit, semi abstrak, dan abstrak dengan menggunakan pendekatan induktif dari contoh-contoh ke kesimpulan. Dari yang mudah menuju ke sukar dan dari sederhana menuju ke kompleks. (6) Menggunakan pendekatan keterampilan proses. Keterampilan proses, adalah pendekatan belajar mengajar yang memberi tekanan kepada proses pembentukan keterampilan memperoleh pengetahuan dan mengkomunikasikan perolehannya.

Pendekatan keterampilan proses diupayakan dilakukan secara efektif dan efisien dalam mencapai tujuan pelajaran. Komponen-komponen Rencana Pelaksanaan Pembelajaran atau Program Satuan Pelajaran Kurikulum 1984, terdiri atas: mata pelajaran, pokok bahasan, sub pokok bahasan, kelas/semester, satuan pendidikan, tujuan pengajaran khusus, kegiatan belajar mengajar yang memuat: metode, langkah-langkah kegiatan meliputi pendahuluan, kegiatan inti, evaluasi meliputi prosedur, jenis test, alat test memuat pre test, post test, program tindak lanjut.

Kurikulum 1994

Kurikulum sebelumnya (1984), proses pembelajaran menekankan pada pola pengajaran yang berorientasi pada teori belajar mengajar dengan kurang memperhatikan muatan (isi) pelajaran. Hal ini terjadi karena berkesesuaian suasana pendidikan di LPTK (Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan) pun lebih mengutamakan teori tentang proses belajar mengajar. Akibatnya, pada saat itu dibentuklah Tim *Basic Science* yang salah satu tugasnya ikut mengembangkan kurikulum di sekolah. Tim ini memandang bahwa materi (isi) pelajaran harus diberikan cukup banyak kepada siswa, sehingga siswa selesai mengikuti pelajaran pada periode tertentu akan mendapatkan materi pelajaran yang cukup banyak. Kurikulum 1994 dibuat sebagai penyempurnaan kurikulum 1984 dan dilaksanakan sesuai dengan UU No. 02/1989 Tentang Sistem Pendidikan Nasional. Hal ini

berdampak pada sistem pembagian waktu pelajaran, yaitu dengan mengubah dari sistem semester ke sistem catur wulan. Dengan sistem catur wulan yang pembagiannya dalam satu tahun menjadi tiga tahap diharapkan dapat memberi kesempatan bagi siswa untuk dapat menerima materi pelajaran cukup banyak.

Ciri-ciri yang menonjol pemberlakuan kurikulum 1994, adalah (1) Pembagian tahapan pelajaran di sekolah dengan sistem catur wulan. (2) Pembelajaran di sekolah lebih menekankan materi pelajaran yang cukup padat (berorientasi kepada materi pelajaran/isi). (3) Kurikulum 1994 bersifat populis, yaitu yang memberlakukan satu sistem kurikulum untuk semua siswa di seluruh Indonesia. Kurikulum ini bersifat kurikulum inti sehingga daerah yang khusus dapat mengembangkan pengajaran sendiri disesuaikan dengan lingkungan dan kebutuhan masyarakat sekitar. (4) Dalam pelaksanaan kegiatan belajar, guru hendaknya memilih dan menggunakan strategi yang melibatkan siswa aktif dalam belajar, baik secara mental, fisik, dan sosial. Dalam mengaktifkan siswa guru dapat memberikan bentuk soal yang mengarah kepada jawaban konvergen, divergen (terbuka, dimungkinkan lebih dari satu jawaban), dan penyelidikan. (5) Dalam pengajaran suatu mata pelajaran hendaknya disesuaikan dengan kekhasan konsep/pokok bahasan dan perkembangan berpikir siswa, sehingga diharapkan akan terdapat keserasian antara pengajaran yang menekankan pada pemahaman konsep dan pengajaran yang menekankan keterampilan menyelesaikan soal dan pemecahan masalah.

(6) Pengajaran dari yang konkrit ke abstrak, dari yang mudah ke yang sulit, dan dari yang sederhana ke yang kompleks. (7) Pengulangan-pengulangan materi yang dianggap sulit perlu dilakukan untuk pematapan pemahaman siswa.

Selama pelaksanaan Kurikulum 1994 muncul permasalahan, terutama sebagai akibat kecenderungan pendekatan penguasaan materi (*content oriented*), di antaranya (1) Beban belajar siswa terlalu berat karena banyaknya mata pelajaran dan banyaknya materi/substansi setiap mata pelajaran. (2) Materi pelajaran dianggap terlalu sukar karena kurang relevan dengan tingkat perkembangan berpikir siswa, dan kurang bermakna karena kurang terkait dengan aplikasi kehidupan sehari-hari.

Permasalahan di atas terasa saat pelaksanaan Kurikulum 1994. Hal ini mendorong para pembuat kebijakan untuk menyempurnakan kurikulum tersebut. Salah satu upaya penyempurnaan itu diberlakukannya Suplemen Kurikulum 1994. Penyempurnaan tersebut dilakukan dengan tetap mempertimbangkan prinsip penyempurnaan kurikulum, yaitu (1) Penyempurnaan kurikulum secara terus menerus sebagai upaya menyesuaikan kurikulum dengan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, serta tuntutan kebutuhan masyarakat. (2) Penyempurnaan kurikulum dilakukan untuk mendapatkan proporsi yang tepat antara tujuan yang ingin dicapai dengan beban belajar, potensi siswa, dan keadaan lingkungan serta sarana pendukungnya. (3) Penyempurnaan kurikulum

dilakukan untuk memperoleh kebenaran substansi materi pelajaran dan kesesuaian dengan tingkat perkembangan siswa. (4) Penyempurnaan kurikulum mempertimbangkan aspek tujuan, materi, pembelajaran, evaluasi, sarana dan prasarana termasuk buku pelajaran. (5) Penyempurnaan kurikulum tidak mempersulit guru dalam mengimplementasikannya dan tetap dapat menggunakan buku pelajaran, sarana dan prasarana pendidikan lainnya yang tersedia di sekolah. Penyempurnaan kurikulum 1994 pada pendidikan dasar dan menengah dilaksanakan tahap penyempurnaan jangka pendek dan penyempurnaan jangka panjang. Komponen-komponen Rencana Pelaksanaan Pembelajaran atau Program Satuan Pelajaran Kurikulum 1994, terdiri atas: mata pelajaran, pokok bahasan, sub pokok bahasan, kelas/semester, alokasi waktu, satuan pendidikan, tujuan pembelajaran khusus, materi pelajaran, kegiatan belajar mengajar meliputi pendekatan, metode, langkah-langkah yang terbagi pada pertemuan ke, materi, kegiatan, tugas kelompok dan tugas perorangan, evaluasi memuat prosedur, dan alat penilaian.

Kurikulum Berbasis Kompetensi – Versi Tahun 2002 dan 2004

Usaha pemerintah maupun pihak swasta dalam rangka meningkatkan mutu pendidikan terutama meningkatkan hasil belajar siswa dalam berbagai mata pelajaran terus menerus dilakukan, seperti penyempurnaan kurikulum, materi pelajaran, dan proses pembelajaran. Sesuai dengan pendapat Soejadi (1994:36), khususnya dalam mata

pelajaran matematika bahwa kegiatan pembelajaran matematika di jenjang persekolahan merupakan suatu kegiatan yang harus dikaji terus menerus dan jika perlu diperbaharui agar dapat sesuai dengan kemampuan siswa dan tuntutan lingkungan.

Implementasi pendidikan di sekolah mengacu pada seperangkat kurikulum. Salah satu bentuk inovasi yang dikembangkan pemerintah guna meningkatkan mutu pendidikan, adalah melakukan inovasi di bidang kurikulum. Kurikulum 1994 perlu disempurnakan lagi sebagai respon terhadap perubahan struktural dalam pemerintahan dari sentralistik menjadi desentralistik sebagai konsekuensi logis dilaksanakannya UU No. 22 dan 25/1999 tentang Otonomi Daerah.

Kurikulum yang dikembangkan saat itu diberi nama *Kurikulum Berbasis Kompetensi*, menitikberatkan pada pengembangan kemampuan untuk melakukan (kompetensi) tugas-tugas tertentu sesuai dengan standar *performance* yang telah ditetapkan. Scharg menyatakan "*Competency Based Education is education geared toward preparing individuals to perform identified competencies*" (Hamalik, 2000:89). Mengandung arti bahwa pendidikan mengacu pada upaya penyiapan individu yang mampu melakukan perangkat kompetensi yang telah ditentukan. Implikasinya, perlu dikembangkan suatu kurikulum berbasis kompetensi sebagai pedoman pembelajaran. Sejalan dengan visi pendidikan yang mengarahkan pada dua pengembangan, yaitu untuk memenuhi kebutuhan masa kini dan kebutuhan masa datang, maka pendidikan

di sekolah dititipi seperangkat misi dalam bentuk paket-paket kompetensi.

Kompetensi merupakan pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai dasar yang direfleksikan dalam kebiasaan berpikir dan bertindak. Kebiasaan berpikir dan bertindak secara konsisten dan terus menerus dapat memungkinkan seseorang untuk menjadi kompeten, dalam arti memiliki pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai dasar untuk melakukan sesuatu (Puskur, 2002a). Dasar pemikiran untuk menggunakan konsep kompetensi dalam kurikulum adalah (1) Kompetensi berkenaan dengan kemampuan siswa melakukan sesuatu dalam berbagai konteks. (2) Kompetensi menjelaskan pengalaman belajar yang dilalui siswa untuk menjadi kompeten. (3) Kompeten merupakan hasil belajar (*learning outcomes*) yang menjelaskan hal-hal yang dilakukan siswa setelah melalui proses pembelajaran. (4) Kehandalan kemampuan siswa melakukan sesuatu harus didefinisikan secara jelas dan luas dalam suatu standar yang dapat dicapai melalui kinerja yang dapat diukur (Puskur, 2002a).

Kurikulum Berbasis Kompetensi merupakan perangkat rencana dan pengaturan tentang kompetensi dan hasil belajar yang harus dicapai siswa, penilaian, kegiatan belajar mengajar, dan pemberdayaan sumber daya pendidikan dalam pengembangan kurikulum sekolah. Kurikulum Berbasis Kompetensi berorientasi pada (1) hasil dan dampak yang diharapkan muncul pada diri peserta didik melalui serangkaian pengalaman belajar yang bermakna, dan (2) keberagaman yang dapat

dimanifestasikan sesuai dengan kebutuhannya (Puskur, 2002a).

Rumusan kompetensi dalam Kurikulum Berbasis Kompetensi merupakan pernyataan *apa yang diharapkan dapat diketahui, disikapi, atau dilakukan siswa* dalam setiap tingkatan kelas dan sekolah dan sekaligus menggambarkan kemajuan siswa yang dicapai secara bertahap dan berkelanjutan untuk menjadi kompeten.

Suatu program pendidikan berbasis kompetensi harus mengandung tiga unsur pokok (1) pemilihan kompetensi yang sesuai; (2) spesifikasi indikator-indikator evaluasi untuk menentukan keberhasilan pencapaian kompetensi; (3) pengembangan sistem pembelajaran.

Kurikulum Berbasis Kompetensi memiliki ciri-ciri (1) Menekankan pada ketercapaian kompetensi siswa baik secara individual maupun klasikal. (2) Berorientasi pada hasil belajar (*learning outcomes*) dan keberagaman. (3) Penyampaian dalam pembelajaran menggunakan pendekatan dan metode yang bervariasi. (4) Sumber belajar bukan hanya guru, tetapi juga sumber belajar lainnya yang memenuhi unsur edukatif. (5) Penilaian menekankan pada proses dan hasil belajar dalam upaya penguasaan atau pencapaian suatu kompetensi (Puskur, 2002a).

Struktur kompetensi dalam Kurikulum Berbasis Kompetensi dalam suatu mata pelajaran memuat rincian kompetensi (kemampuan) dasar mata pelajaran itu dan sikap yang diharapkan dimiliki siswa. Contoh dalam mata pelajaran matematika, *Kompetensi dasar matematika*

merupakan pernyataan minimal atau memadai tentang pengetahuan, keterampilan, sikap dan nilai-nilai yang direfleksikan dalam kebiasaan berpikir dan bertindak setelah siswa menyelesaikan suatu aspek atau subaspek mata pelajaran matematika (Puskur, 2002b). Kompetensi Dasar Mata Pelajaran Matematika merupakan gambaran kompetensi yang harus dipahami, diketahui, dan dilakukan siswa sebagai hasil pembelajaran mata pelajaran matematika. Kompetensi dasar tersebut dirumuskan untuk mencapai keterampilan (kecakapan) matematika yang mencakup kemampuan penalaran, komunikasi, pemecahan masalah, dan memiliki sikap menghargai kegunaan matematika.

Struktur kompetensi dasar Kurikulum Berbasis Kompetensi ini dirinci dalam komponen aspek, kelas dan semester. Keterampilan dan pengetahuan dalam setiap mata pelajaran, disusun dan dibagi menurut aspek dari mata pelajaran tersebut.

Pernyataan hasil belajar ditetapkan untuk setiap aspek rumpun pelajaran pada setiap level. Perumusan *hasil belajar* adalah untuk menjawab pertanyaan, “Apa yang harus siswa ketahui dan mampu lakukan sebagai hasil belajar mereka pada level ini?”. Hasil belajar mencerminkan keluasan, kedalaman, dan kompleksitas kurikulum dinyatakan dengan kata kerja yang dapat diukur dengan berbagai teknik penilaian.

Setiap hasil belajar memiliki seperangkat indikator pencapaian materi. Perumusan *indikator* adalah untuk menjawab pertanyaan, “Bagaimana kita mengetahui

bahwa siswa telah mencapai hasil belajar yang diharapkan?”. Guru akan menggunakan indikator sebagai dasar untuk menilai apakah siswa telah mencapai hasil belajar seperti yang diharapkan. Indikator bukan berarti dirumuskan dengan rentang yang sempit, yaitu tidak dimaksudkan untuk membatasi berbagai aktivitas pembelajaran siswa, juga tidak dimaksudkan untuk menentukan bagaimana guru melakukan penilaian. Umpamanya, jika indikator menyatakan bahwa siswa mampu menjelaskan konsep atau gagasan tertentu, maka ini dapat ditunjukkan dengan kegiatan menulis, presentasi, atau melalui kinerja atau melakukan tugas lainnya.

Kurikulum Berbasis Kompetensi – Versi KTSP (Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan) Tahun 2006

Pendidikan nasional harus mampu menjamin pemerataan kesempatan pendidikan, peningkatan mutu dan relevansi serta efisiensi manajemen pendidikan. Pemerataan kesempatan pendidikan diwujudkan dalam program wajib belajar 9 tahun. Peningkatan mutu pendidikan diarahkan untuk meningkatkan kualitas manusia Indonesia seutuhnya melalui olah hati, olah pikir, olah rasa dan olah raga agar memiliki daya saing dalam menghadapi tantangan global. Peningkatan relevansi pendidikan dimaksudkan untuk menghasilkan lulusan yang sesuai dengan tuntutan kebutuhan berbasis potensi sumber daya alam Indonesia. Peningkatan efisiensi manajemen pendidikan dilakukan melalui penerapan manajemen berbasis sekolah dan pembaharuan pengelolaan

pendidikan secara terencana, terarah, dan berkesinambungan.

Implementasi UU No. 20/2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dijabarkan ke dalam sejumlah peraturan antara lain Peraturan Pemerintah No. 19/2005 tentang Standar Nasional Pendidikan. Peraturan Pemerintah ini memberikan arahan tentang perlunya disusun dan dilaksanakan *delapan standar nasional pendidikan*, yaitu: (1) *standar isi*, (2) *standar proses*, (3) *standar kompetensi lulusan*, (4) *standar pendidik dan tenaga kependidikan*, (5) *standar sarana dan prasarana*, (6) *standar pengelolaan*, *standar pembiayaan*, dan (7) *standar penilaian pendidikan*.

Kurikulum dipahami sebagai seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu, maka dengan terbitnya Peraturan Pemerintah No. 19/2005, pemerintah telah menggiring pelaku pendidikan untuk mengimplementasikan kurikulum dalam bentuk kurikulum tingkat satuan pendidikan, yaitu kurikulum operasional yang disusun oleh dan dilaksanakan di setiap satuan pendidikan.

Secara substansial, pemberlakuan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) lebih kepada mengimplementasikan regulasi yang ada, yaitu Peraturan Pemerintah No. 19/2005. Akan tetapi, esensi isi dan arah pengembangan pembelajaran tetap masih bercirikan

tercapainya paket-paket kompetensi (dan bukan pada tuntas tidaknya sebuah *subject matter*), yaitu: (1) Menekankan pada ketercapaian kompetensi siswa baik secara individual maupun klasikal. (2) Berorientasi pada hasil belajar (*learning outcomes*) dan keberagaman. (3) Penyampaian dalam pembelajaran menggunakan pendekatan dan metode yang bervariasi. (4) Sumber belajar bukan hanya guru, tetapi juga sumber belajar lainnya yang memenuhi unsur edukatif. (5) Penilaian menekankan pada proses dan hasil belajar dalam upaya penguasaan atau pencapaian suatu kompetensi.

Terdapat perbedaan mendasar dibandingkan dengan kurikulum berbasis kompetensi sebelumnya (versi 2002 dan 2004), bahwa sekolah diberi kewenangan penuh menyusun rencana pendidikannya dengan mengacu pada standar-standar yang telah ditetapkan, mulai dari tujuan, visi – misi, struktur dan muatan kurikulum, beban belajar, kalender pendidikan, hingga pengembangan silabusnya.

Rancangan silabus dan rencana pelaksanaan pembelajaran yang akan disusun guru harus didasarkan pada Permendiknas No. 41/2007 dan Petunjuk Teknis Pengembangan Silabus untuk Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan. Rancangan silabus terdiri atas: Mengkaji Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar, penyusunan peta kompetensi, pengembangan indikator, penentuan materi pembelajaran, pengembangan kegiatan pembelajaran, penentuan jenis penilaian, penentuan alokasi waktu, dan menentukan sumber belajar. Komponen-komponen Rencana Pelaksanaan

Pembelajaran (RPP), ialah: identitas mata pelajaran, standar kompetensi, kompetensi dasar, indikator pencapaian kompetensi, tujuan pembelajaran, materi ajar, alokasi waktu, metode pembelajaran, penilaian hasil belajar, dan sumber belajar.

Kurikulum 2013

Perlunya pengembangan kurikulum 2013, atas penjelasan UU No. 20/2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional, bagian umum: Strategi pembangunan pendidikan nasional dalam undang-undang ini meliputi: Pengembangan dan peaksanaan kurikulum berbasis kompetensi. Penjelasan Pasal 35, UU No. 20/2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional: Kompetensi lulusan merupakan kualifikasi kemampuan lulusan yang mencakup sikap, pengetahuan, dan keterampilan sesuai dengan standar nasional yang telah disepakati. Untuk melanjutkan pengembangan kurikulum berbasis kompetensi yang telah dirintis pada tahun 2004 dengan mencakup kompetensi sikap, pengetahuan, dan keterampilan secara terpadu.

Landasan pengembangan kurikulum, adalah filosofis, yuridis, dan konseptual. *Aspek filosofis*, filosofi pendidikan yang berbasis pada nilai-nilai luhur, nilai akademik, kebutuhan peserta didik dan masyarakat. Kurikulum berorientasi pada pengembangan kompetensi. *Aspek yuridis*, rencana pembangunan jangka menengah nasional 2010-2014 sektor pendidikan, perubahan metodologi pembelajaran, dan penataan kurikulum. Instruksi Presiden No. 1/2010, tentang Percepatan Pelaksanaan Prioritas

Pembangunan Nasional: penyempurnaan kurikulum dan metode pembelajaran aktif berdasarkan nilai-nilai budaya bangsa untuk membentuk daya saing dan karakter bangsa. *Aspek konseptual*, adalah relevansi, model kurikulum berbasis kompetensi, kurikulum lebih dari sekedar dokumen, proses pembelajaran, aktivitas belajar, *output* belajar, *outcome* belajar, penilaian, yaitu kesesuaian teknik penilaian dengan kompetensi, dan penjenjangan penilaian. Kerangka dasar Kurikulum 2013, terdiri atas beban belajar pada kurikulum tingkat nasional, kurikulum tingkat daerah, kurikulum tingkat sekolah, dan penetapan kalender akademik. Beban belajar, adalah struktur kurikulum (distribusi jam minimal/maksimal) pada setiap mata pelajaran. Setiap mata pelajaran, ditetapkan pencapaian kompetensi yang diharapkan. Kurikulum tingkat nasional, terdiri atas mata pelajaran: Pendidikan Agama, PPkn, Bahasa Indonesia, Matematika, Bahasa Inggris, Ilmu Pengetahuan Sosial, Ilmu Pengetahuan Alam, Seni dan Budaya, Pendidikan Jasmani/Olahraga, dan Keterampilan/Kejuruan. Kurikulum tingkat nasional, Kurikulum tingkat daerah harus koordinasi dan supervisi dalam pelaksanaan kurikulum tingkat satuan pendidikan untuk pelaksanaan kurikulum 2013 di tingkat sekolah. Kurikulum tingkat sekolah dilandasi dengan visi, misi, strategi, tujuan pendidikan, struktur dan muatan kurikulum yang meliputi jam pelajaran real, waktu, beban belajar, dan kalender akademik. Kalender akademik disesuaikan dengan event daerah.

Pengembangan Kurikulum 2006 (KTSP) ke Kurikulum 2013, karena permasalahan-permasalahan Kurikulum 2006, antara lain: (1) konten kurikulum masih terlalu padat yang ditunjukkan dengan banyaknya mata pelajaran dan banyak materi yang keluasan dan kesukarannya melampaui tingkat perkembangan usia anak. (2) Kurikulum belum sepenuhnya berbasis kompetensi sesuai dengan tuntutan fungsi dan tujuan pendidikan nasional. (3) Kompetensi belum menggambarkan secara holistik domain sikap, keterampilan, dan pengetahuan. (4) Beberapa kompetensi yang dibutuhkan sesuai dengan perkembangan kebutuhan (misalnya pendidikan karakter, metodologi pembelajaran aktif, keseimbangan *soft skills* dan *hard skills*, kewirausahaan) belum terakomodasi di dalam kurikulum. (5) Kurikulum belum peka dan tanggap terhadap perubahan sosial yang terjadi pada tingkat lokal, nasional, maupun global. (6) Standar proses pembelajaran belum menggambarkan urutan pembelajaran yang rinci sehingga membuka peluang penafsiran yang beraneka ragam dan berujung pada pembelajaran yang berpusat pada guru. (7) Standar penilaian belum mengarahkan pada penilaian berbasis kompetensi (sikap, keterampilan, dan pengetahuan) dan belum tegas menuntut adanya remediasi secara berkala. (8) Dengan KTSP memerlukan dokumen kurikulum yang lebih rinci agar tidak menimbulkan multi tafsir.

Identifikasi kesenjangan Kurikulum 2006, adalah berikut:

No	Kondisi Kurikulum 2006 (kondisi saat ini)	No	Konsep Ideal
A	Kompetsnsi Lulusan	A	Kompetsnsi Lulusan
1	Belum sepenuhnya menekankan pendidikan karakter	1	Berkarakter mulia
2	Belum menghasilkan keterampilan sesuai kebutuhan	2	Keterampilan yang relevan
3	Pengetahuan-pengetahuan lepas	3	Pengetahuan-pengetahuan terkait
B	Materi Pembelajaran	B	Materi Pembelajaran
1	Belum relevan dengan kompetensi yang dibutuhkan	1	Relevan dengan kompetensi yang dibutuhkan
2	Beban belajar terlalu berat	2	Materi esensial
3	Teralu luas, kurang mendalam	3	Sesuai dengan tingkat perkembangan anak
C	Proses Pembelajaran	C	Proses Pembelajaran
1	Berpusat pada guru (teacher centered learning)	1	Berpusat pada peserta didik (student centered active learning)
2	Sifat pembelajaran yang berorientasi pada buku teks	2	Sifat pembelajaran yang kontekstual
3	Buku teks hanya memuat materi bahasan	3	Buku teks memuat materi dan proses pembelajaran, sistem penilaian serta kompetensi yang diharapkan
D	Penilaian	D	Penilaian
1	Menekankan aspek kognitif	1	Menekankan aspek kognitif, afektif, psikomotorik secara proporsional
2	Test menjadi cara penilaian yang dominan	2	Penilaian test dan portofolio saling melengkapi
E	Pendidik dan Tenaga	E	Pendidik dan Tenaga

	Kependidikan		Kependidikan
1	Memenuhi kompetensi profesi saja	1	Memenuhi kompetensi profesi, pedagogi, sosial, dan personal
2	Fokus pada ukuran kinerja PTK	2	Motivasi mengajar
F	Pengelolaan Kurikulum	F	Pengelolaan Kurikulum
1	Satuan pendidikan mempunyai kebebasan dalam pengembangan kurikulum	1	Pemerintah Pusat dan Daerah memiliki kendali kualitas dalam pelaksanaan kurikulum di tingkat satuan pendidikan
2	Masih terdapat kecenderungan satuan pendidikan menyusun kurikulum tanpa mempertimbangkan kondisi satuan pendidikan, kebutuhan peserta didik, dan potensi daerah	2	Satuan pendidikan mampu menyusun kurikulum dengan mempertimbangkan kondisi satuan pendidikan, kebutuhan peserta didik, dan potensi daerah
3	Pemerintah hanya menyiapkan sampai standar isi mata pelajaran	3	Pemerintah menyiapkan semua komponen kurikulum sampai buku teks dan pedoman.

Alasan pengembangan Kurikulum 2006, ke Kurikulum 2013, adalah

I	Tantangan Masa Depan	I	Kompetensi Masa Depan
1	Globalisasi: WTO, ASEAN Community, APEC, CAFTA	1	Kemampuan berkomunikasi
2	Masalah lingkungan hidup	2	Kemampuan berpikir jernih dan kritis
3	Kemajuan teknologi informasi	3	Kemampuan mempertimbangkan segi moral suatu permasalahan
4	Konvergensi ilmu dan teknologi	4	Kemampuan menjadi warga negara yang bertanggung jawab
5	Ekonomi berbasis pengetahuan	5	Kemampuan mencoba untuk mengerti dan toleran terhadap pandangan yang berbeda
6	Kebangkitan industri kreatif dan budaya	6	Kemampuan hidup dalam masyarakat yang mengglobal
7	Pergeseran kekuatan ekonomi dunia	7	Memiliki minat laus dalam kehidupan
8	Pengaruh dan imbas teknoains	8	Memiliki kesiapan untuk bekerja
9	Mutu, investasi dan transformasi pada sektor pendidikan	9	Memiliki kecerdasan sesuai dengan bakat/minatnya
10	Hasil TIMSS dan PISA	10	Memiliki rasa tanggung jawab terhadap lingkungan
II	Fenomena Negatif yang Mengemuka	II	Persepsi Masyarakat
1	Perkelahian pelajar	1	Terlalu menitikberatkan pada aspek kognitif
2	Narkoba	2	Beban siswa terlalu berat
3	Korupsi	3	Kurang bermuatan karakter
4	Plagiarisme		
5	Kecurangan dalam Ujian (Contek, Kerpek)		
6	Gejolak masyarakat (<i>social unrest</i>)		

Elemen-elemen perubahan Kurikulum 2006 ke Kurikulum 2013:

Elemen	Deskripsi			
	SD	SMP	SMA	SMK
Kompetensi Lulusan	Adanya peningkatan dan keseimbangan <i>soft skills</i> dan <i>hard skills</i> yang meliputi aspek kompetensi sikap, keterampilan, dan pengetahuan			
Kedudukan Mata Pelajaran (ISI)	Kompetensi yang semula diturunkan dari mata pelajaran berubah menjadi mata pelajaran dikembangkan dari kompetensi.			
Pendekatan (ISI)	Kompetensi dikembangkan:			
	Tematik integratif dalam semua mata pelajaran	Mata pelajaran	Mata pelajaran wajib dan pilihan	Mata pelajaran wajib, pilihan, dan vokasi
Struktur Kurikulum (Mata pelajaran dan alokasi waktu) (ISI)	Holistik dan integratif berfokus kepada alam, sosial dan budaya	TIK menjadi media semua mata pelajaran	Perubahan sistem: ada mata pelajaran wajib dan ada mata pelajaran pilihan	Penyesuaian jenis keahlian berdasarkan spektrum kebutuhan saat ini
	Pembelajaran dilaksanakan dengan pendekatan sains	Pengembangan diri terintegrasi pada setiap mata pelajaran dan ekstra kurikuler	Terjadi pengurangan mata pelajaran yang harus diikuti siswa	Penyeragaman mata pelajaran dasar umum

	Jumlah mata pelajaran dari 10 menjadi 6	Jumlah mata pelajaran dari 12 menjadi 10	Jumlah jam bertambah 2 jam pelajaran/ minggu akibat perubahan pendekatan pembelajaran	Produktif disesuaikan tren perkembangan industri
	Jumlah jam bertambah 4 jam pelajaran/ minggu akibat perubahan pendekatan pembelajaran	Jumlah jam bertambah 6 jam pelajaran/ minggu akibat perubahan pendekatan pembelajaran		Pengelompokan pelajaran produktif sehingga tidak terlalu rinci pembagiannya
Proses Pembelajaran	Standar proses yang semula terfokus pada eksplorasi, elaborasi, dan konfirmasi dilengkapi dengan mengamati, menanya, mengolah, menalar, menyajikan, menyimpulkan, dan mencoba.			
	Belajar tidak hanya terjadi di ruang kelas, tetapi juga di lingkungan sekolah dan masyarakat.			
	Guru bukan satu-satunya sumber belajar			
	Sikap tidak diajarkan secara verbal, tetapi melalui contoh dan teladan			
	Tematik dan terpadu	IPA dan IPS masing-masing diajarkan secara terpadu	Adanya mata pelajaran wajib dan pilihan sesuai dengan bakat dan minatnya	Kompetensi keterampilan yang sesuai dengan standar industri
Penilaian	Penilaian berbasis kompetensi			

	Pergeseran dari penilaian melalui tes (mengukur kompetensi pengetahuan berdasarkan hasil saja), menuju penilaian otentik (mengukur semua kompetensi sikap, keterampilan, dan pengetahuan berdasarkan proses dan hasil)		
	Memperkuat PAP (Penilaian Acuan Patokan) yaitu pencapaian hasil belajar didasarkan pada posisi skor yang diperolehnya terhadap skor ideal (maksimal)		
	Penilaian tidak hanya pada level Kompetensi Dasar, tetapi juga kompetensi inti dan Standar Kompetensi Lulusan		
	Mendorong pemanfaatan portofolio yang dibuat siswa sebagai instrumen utama penilaian.		
Ekstra kurikuler	Pramuka (wajib)	Pramuka (wajib)	
	UKS	OSIS	
	PMR	UKS	
	Bahasa Inggris	PMR	
			Dan lain-lain
	Perlunya ekstra kurikuler partisipasi aktif siswa dalam permasalahan kemasyarakatan (menjadi bagian dari pramuka)		

Silabus dan rencana pelaksanaan pembelajaran berdasarkan Permendikbud No. 65/2013, adalah berikut. Silabus terdiri atas: identitas mata pelajaran, identitas sekolah, identitas mata pelajaran atau tema, kompetensi inti, kompetensi dasar, tema, materi pokok, pembelajaran, alokasi waktu, penilaian, dan sumber belajar. Komponen-komponen Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), ialah: identitas sekolah, kelas/semester, materi pokok, alokasi waktu, tujuan pembelajaran, kompetensi dasar,

indikator pencapaian kompetensi, materi pembelajaran, metode pembelajaran, media pembelajaran, sumber-sumber belajar, langkah-langkah pembelajaran, dan penilaian hasil pembelajaran. Berdasarkan Permendiknas No. 41/2007 Tentang Standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah untuk Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan dan Permendikbud No. 65/2013 Tentang Standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah untuk Kurikulum 2013, memiliki esensi yang sama yaitu pendidikan dasar dan menengah berdasarkan kompetensi.

DAFTAR RUJUKAN

Brady, Laurie and Kennedy, Kerry. 2007/ *Curriculum Construction*,

Frenchs Forest NSW: Pearson Prentice Hall.

Ornstein, Allan C and Hunkins, Francis. 1988. *Curriculum: Foundations,*

Principles and Issues. New Jersey: Prentice Hall.

Schubert, William H. 1985. *Curriculum Perspective, Paradigma, And*

Possibility, New York: Macmillan Publishing Company.

Tyler, Ralph W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago and

London: The University of Chicago Press.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, *Bahan Uji Publik Kurikulum 2013*, 29 November 2012

Undang-undang RI, Nomor 20 Tahun 2003, Tentang Sistem Pendidikan Nasional.

INDEKS

A

Abel, 1
Abraham Maslow, 53
Adlai Stevenson Speech, 25
Aguste Comte, 83
Alexander, 14, 79, 80
Ansyar, 79, 86
Aristoteles, 19, 27, 83

B

B.L Whort, 44
Bauchamp, 79
Beauchamp, 1, 7
Beilin, 7
Benjamin Franklin, 33
Bloom, 73, 95, 128, 131
Bobbitt, 24
Bondi, 9
Brady, 14, 15, 16, 47, 48, 133, 134,
135, 136, 137, 138, 139, 140, 165,
167, 168, 169, 171, 173, 174, 176,
177, 178, 179, 180, 181, 182, 183,
212
Brondy, 29
Broudy, 72, 82, 86

C

Carlayle, 25
Caswell, 24
Chapanis, 4
Charlemagne, 30
Charles Morris, 39
Charters, 24

Cicero, 28
Citium, 27
Conant, 2
Constantinople, 29

D

da Feltre, 31
Desiderius Erasmus, 31
Dewey, 23, 70, 80, 82, 83, 88, 98, 99,
101, 127
Doll, 79
Dordelly, 10
Du Bois, 44

E

Eisner, 7, 166, 168, 169, 175
Elliot, 7
Elyot, 31
Epiricus, 27

F

Feigl, 1
Foshay, 7
Francis P, 7
Francis Rabelais, 32
Fred N, 1
Froebel, 23

G

George Suintayayana, 25
Gowin, 2, 3
Guthrie, 63, 64, 65

H

H.G.Wells, 25
Heas Leonard, 85
Henrich Pestalozzi, 33
Henry Broudy, 13
Herbat, 12
Hilgard Marquis, 59
Homans, 4
Hunkins, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 22, 23,
24, 68, 69, 88, 89, 90, 91, 92, 93,
94, 95, 96, 97, 153, 154, 155, 156,
157, 158, 159, 161, 162, 163, 164,
212
Hunkis, 7
Hymen, 79

I

Imam Ghazali, 30

J

J.J. Rousseau, 12
Jacques, 33, 51
James, 13
Jean, 33, 51
Jean Jacques Rousseau, 33
Jefferson, 22
Johan Basedow, 33
John Dewey, 80
John Lock, 12, 33

K

Kenedy, 14, 15, 16
Kennedy, 16, 47, 48, 133, 134, 135,
136, 137, 138, 139, 140, 165, 167,
168, 169, 171, 173, 174, 176, 177,
178, 179, 180, 181, 182, 183
Kerlinger, 1, 154

Kimble, 59
Kliebard, 33
Kristiani, 29
Krug, 79

L

Layola, 32
Lewin, 63, 66
Luis Vives, 32

M

Mager, 75
Mansia, 73
Marsh, 14
Martin Luther, 32
Maslow, 53, 63
McDonald, 13
McNeil, 10
Michel de Montagne, 31
Miller, 7
Mocdonal, 79

N

nirvana, 26

O

O'Connor, 1, 2, 5
orator, 28
Ornstein, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 22,
23, 24, 68, 69, 88, 89, 90, 91, 92,
93, 94, 95, 96, 97, 153, 154, 155,
156, 157, 158, 159, 161, 162, 163,
164, 212

P

Palmer, 29

Pasner, 14
Phenix, 82
Piaget, 63, 85, 126
Plaghoft, 79
Plato, 19, 27, 119
Plutarch, 28
Pratt, 14
Pratte, 1

R

Ragan, 7
Reich, 43, 129
Rene Decrates, 83
rhetoric, 19, 28, 32
Richmond, 25
Riech, 41, 42
Riesman, 41, 42
Robert Hutcons, 50
Robert S, 7
Rosales, 10
Rosseau, 51
Royce, 52, 117, 118
Rugg, 24

S

Saylor, 7, 8, 9, 14, 79, 80
Schubert, 7, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32,
33, 35, 86, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 130, 131, 153, 212
Seller, 7
Shepherd, 7
Shores, 85
Short, 8, 10
Shuster, 79
Sidney, 50
Skinner, 63, 65, 131
Smith, 14, 86, 131, 171
Socrates, 27

Spencer, 12, 23, 89, 90
Stanley, 85

T

Taba, 12, 79, 92, 141, 163
Tanner, 79
Tanners, 7
Thomas, 25, 31
Thorndike, 63
Tyler, 12, 24, 79, 89, 104, 105, 107,
113, 114, 135, 136, 140, 157, 158,
212

V

Virginia, 25, 105
Vittorino, 31

W

Webster, 22
Wiles, 9
Willis, 14

Z

Zais, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 17, 18, 19, 20, 21,
36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44,
45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55,
56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65,
66, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77,
79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 93,
98, 100, 101, 102, 103, 104, 117,
118, 119, 120, 121, 141, 142, 143,
144, 145, 146, 147, 148, 149, 150,
151, 162
Zeno, 27

Tentang Penulis

Karoma, lahir di Padang Dalam Liwa Lampung Barat, pada 22 September 1963, putra ketiga dari lima bersaudara pasangan Bapak Barlian bin Syarkawi (almarhum) dan Ibu Fatmah binti Hajidin (almarhumah).

Pendidikan: 1976 MIN Watas Liwa Lampung Barat. 1980 MTsN Gunung Sugih Liwa Lampung Barat. 1983 PGAN Palembang. 1986 Sarjana Muda Jurusan PAI FIAI UMS. 1991 Sarjana Lengkap Jurusan PAI Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang. 2007 Magister Pendidikan Program Pascasarjana FKIP UNILA. 2012 terdaftar sebagai mahasiswa Program Studi Doktor Ilmu Pendidikan Program Pascasarjana Universitas Negeri Padang.

Pengalaman pekerjaan, pada: 1992 – 1993: Kepala Bagian Tata Usaha Akademi Teknologi Palembang. 1996 - 1999 – 2003: Pembantu Dekan IV Fakultas Pertanian UMP. 2006 – 2007: Sekretaris Prodi Kompetensi dan Sekretaris Prodi Ekstensi Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang. 2007 – 2008: Ketua Prodi Ekstensi Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang. 2008 – 2011: Sekretaris Pengelola Sertifikasi Guru dalam Jabatan Mitra Rayon 8 Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang. 2008 – 2012: Pembantu Dekan III Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang.

Pengalaman penelitian, pada: 1984 ketua tim peneliti mahasiswa Studi Tentang *Pandangan Hidup Santri Pesantren Mangkuyudan Surakarta*. 1985 anggota tim peneliti

mahasiswa tentang *Minat Baca Mahasiswa UMS*. 2004 anggota tim peneliti tentang *Studi Wawasan Masyarakat Multikultur, Kebangsaan, Moral, Kesadaran Beragama, Berfikir Kritis dalam Memecahkan Masalah*. 2008 pengelola data penelitian tentang *Peta Potensi Alumni IAIN RF*. Palembang, 2011 anggota tim peneliti tentang *Tingkat Kesiapan Transformasi IAIN RF. Palembang Menjadi UIN (Studi Atas Persepsi Pemangku Kepentingan IAIN RF)*, 2012 anggota tim peneliti tentang *Pendekatan Terpadu dalam Membentuk Karakter Santri di Pondok Pesantren Sabilul Hasanah Banyuasin 3 Sumatera Selatan*.

Tulisan/Artikel yang diterbitkan tentang: *Prospek Pendidikan Agama di Indonesia*, Jurnal Kampus Pabelan UMS No. 08 Sya'ban 1405/Mei 1985 Tahun Ke VIII. *Moralitas dan Budaya Bagi Masyarakat*, Jurnal Kampus Pabelan UMS No. 12 Zulhijjah 1405 H/September 1985 Tahun Ke VIII. *Pesantren dan Perubahan Sosial*, Al-Fatah No. 10 Desember 1987 Tahun VII, ISSN 0215-0093. *Pergumulan Pendidikan Islam dengan Perubahan Sosial*, Al-Fatah No. 14 Agustus 1989 Tahun IX, ISSN 0215-0093. *Komunikasi Interpersonal dalam Memperbaiki Hubungan Guru dan Siswa untuk Meningkatkan Proses Pembelajaran*, Jurnal Pendidikan Islam Ta'dib, Vol. VIII, No. 01 Juni 2004, ISSN 1410 - 6973. *Kesenjangan Pendidikan dan Akibatnya*, Warta Dakwah: Media Informasi, Komunikasi, dan Dakwah No. 12/Tahun IV/Oktober 2004. *Fungsi Pendidikan dalam Perubahan Masyarakat*, Al-Fatah No. 25/Vol. XXIV/Desember 2004, ISSN 0215 - 093. *Pergeseran Paradigma Dunia Pendidikan Tinggi di Era*

Persaingan Bebas dan Terbuka, Al-Fatah No. 26/Vol. XXV/Juni 2005, ISSN 0215 - 0093. *Perencanaan Strategis dalam Rangka Meningkatkan Kualitas, Efektifitas dan Produktivitas pada Sektor Publik*, Al-Fatah No. 27/Vol. XXV/Desember 2005, ISSN 0215 - 0093. *Pengembangan Sumber Daya Manusia*, Al-Fatah No. 30/Vol. XXXVII/Juni 2007, ISSN 0215 - 0093. *Sumber Daya dalam Penyelenggaraan Pembelajaran Berjaringan*, Al-Fatah No. 30/Vol. XXXVII/Desember 2007, ISSN 0215 - 0093. *Prospek Audit Sumber Daya Manusia*, Al-Fatah No. 33/Vol. XXXIX/Juni 2009, ISSN 0215 - 0093. *Pengelolaan Mutu Pendidikan Tinggi*, Al-Fatah No. 34/Vol. XXIX/Desember 2009, ISSN 0215 - 0093. *Kemajemukan*, Al-Fatah No. 35/Vol. XXX/Juni 2010, ISSN 0215, ISSN 0215 - 0093. *Kekuasaan, Pengembangan, Pembelajaran, dan Karakter*, Attanwir Vol. 1 Edisi Juni 2012, ISSN: 2302 - 1144. *Pendidikan di Republik Korea Selatan*, Jurnal Ilmiah Ekotrans, Vol. 14 No. 1 Januari 2014, ISSN 1411 - 4615. *Profil Kemampuan Memotivasi Siswa dalam Proses Pembelajaran pada Guru MAN di Kota Palembang*, Jurnal Ilmiah Ekotrans, Vol. 15 No. 2 Juli 2015, ISSN 1411 - 4615.

Makalah yang disampaikan dalam forum ilmiah dan proposal (tersejarah) yang ditulis pada: 1986: *Konsep Pengkaderan Ikatan Mahasiswa Muhammadiyah*, sebagai bahan masukan Tanwir IMM 1987 di Kota Padang. 1993: *Proposal Perubahan dan Integrasi Sekolah Tinggi Ilmu Dakwah Muhammadiyah menjadi Fakultas Ilmu Agama Islam Universitas Muhammadiyah Palembang*. 2007: *Penggunaan Ilustrasi dalam Penyusunan Buku Daras*, penyelenggara Lembaga

Penelitian IAIN RF. Palembang. *Penulisan Bahan Ajar*, penyelenggara Lemlit IAIN RF. Palembang. *Penulisan Bahan Ajar Mandiri (Modul)*, penyelenggara Lemlit IAIN RF. Palembang. *Penyusunan Peraturan Akademik, Kode Etik dan Kurikulum Prodi Ekstensi Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang*, penyelenggara Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang. 2009: *Materi Ekstra Kurikuler di Sekolah/Madrasah*, penyelenggara Kanwil Kemenag Provinsi Sumsel. *Kepemimpinan*, penyelenggara Badan Eksekutif Mahasiswa Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang. *Kepemimpinan Rasulullah dalam Perspektif*, penyelenggara Badan Eksekutif Mahasiswa Fakultas Tarbiyah IAIN Raden Fatah Palembang. 2010: *Rencana Strategis Fakultas Tarbiyah IAIN Raden Fatah Palembang*, penyelenggara Fakultas Tarbiyah IAIN Raden Fatah Palembang. 2011: *Proposal Program Pendidikan Profesi Guru*, diajukan ke Kemenag RI. Jakarta. *Proposal Program Studi Pendidikan Anak Usia Dini Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang*, diajukan Ke Kemanag RI. Jakarta. 2015: *Keluarga Sakinah dan Keluarga Berencana dalam Pandangan Muhammadiyah*, penyelenggara Pimpinan Daerah Muhammadiyah Kabupaten Ogan Komering Ilir.

Pengalaman Mengajar, pada: 1984 - 1986: Asitensi AIK di UMS. Tarjadual 1x seminggu Guru honorer PAI di Panti Asuhan Rehabilitasi Cacat Tuna Netra Pajang Surakarta (sistim hafalan) 1 km di sebelah timur Pondok HNS UMS. Tarjadual 1x seminggu Guru honorer PAI Panti Rehabilitasi Wanita Utama Pajang Surakarta 1 km di sebelah timur Pondok HNS UMS. Tarjadual 2x

seminggu mengajar baca tulis Al- Qur'an di Mushalla usai shalat Maghrib hingga shalat Isya' 1 km di sebelah barat Pondok HNS UMS. 1987 Guru honorer Madrasah Diniyah 'Aisyiyah Balayudha Palembang. 1988 Guru honorer AIK di SMA Muhammadiyah Lahat. Muballigh Keliling PDM Kabupaten Lahat Sumatera Selatan. 1990-1992: Guru honorer AIK di SMP Muhammadiyah 5 Palembang. 1991-1992: Guru honorer PAI di SMA PGRI 1 Palembang. 1992-1993: Dosen PAI di Akademi Teknologi Palembang. 1992-2003 Dosen Honorer Fakultas: Agama Islam, Ekonomi, dan Pertanian UMP. 1993- sekarang: Terhitung Maret sebagai PNS/Dosen Tetap Fakultas Tarbiyah IAIN (sekarang UIN) RF. Palembang.

Nara Sumber DIKLAT dan lainnya, pada: 2008: Pendidikan dan Latihan Profesi Guru, penyelenggara Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang. Pembekalan Peserta PPLK II, penyelenggara Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang. 2009: Pendidikan dan Latihan Profesi Guru, penyelenggara Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang. *Workshop* Guru PAI se Sumatera Selatan, penyelenggara Kanwil Kemenag Sumatera Selatan. Diklat Calon Dosen (Cados) Angkatan 1 se Sumatera Selatan, Lampung, Bengkulu, dan Kepulauan Bangka Belitung, penyelenggara IAIN RF. Palembang. Profil Mahasiswa Fakultas Tarbiyah, Orientasi Akademik Mahasiswa Baru Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang Tahun Akademik 2009-penyelenggara IAIN Raden Fatah Palembang. 2010: Pendidikan dan Latihan Profesi Guru, penyelenggara

Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang. Diklat Ditempat Kerja di MTsN Liwa Lampung Barat, penyelenggara Balai Diklat Kegamaan dan Teknis Sumatera Selatan. Diklat Ditempat Kerja di Kota Pagar Alam, penyelenggara Balai Diklat Kegamaan dan Teknis Sumatera Selatan. Diklat Ditempat Kerja di Palembang. penyelenggara Balai Diklat Kegamaan dan Teknis Sumatera Selatan. Diklat Ditempat Kerja di Palembang, penyelenggara Balai Diklat Kegamaan dan Teknis Sumatera Selatan. Pembekalan Peserta PPLK II, penyelenggara Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang. 2011: Pendidikan dan Latihan Profesi Guru, penyelenggara Fakultas Tarbiyah IAIN RF. Palembang.

Buku yang sudah terbit, pada: 2008: Modul Sosiologi Pendidikan, penerbit IAIN Raden Fatah Press, ISBN: 978-979-1339-49-0. Peta Potensi Alumni IAIN Raden Fatah Palembang, penerbit Raden Fatah Press, ISBN: 978-979-1339-51-3. 2011: Tingkat Kesiapan Transformasi IAIN Raden Fatah Palembang Menjadi Universitas Islam Negeri (Studi Persepsi Pemangku Kepentingan IAIN Raden Fatah), penerbit Noer Fikri Offset, ISBN: -. 2012: Pendekatan Terpadu dalam Membentuk Karakter Santri di Pondok Pesantren Sabilul Hasanah Banyuasin III, penerbit Noer Fikri Offset, ISBN: 978-602-7512-42-9. 2014: Ziarah Keagamaan Ke Kota Suci Internasional. Pengantar Psikologi Pendidikan dan Pembelajaran, penerbit Tunas Gemilang, ISBN: 978-602-1153-04-8. 2015: Guru, Dunia dan Pekerjaan Mereka: Implikasi untuk Pengembangan Sekolah (Terjemahan untuk

keperluan sendiri). Sekolah dan Kelas Efektif: Perspektif Berdasarkan Penelitian (Terjemahan untuk keperluan sendiri). 2017: Pengantar Filsafat Pendidikan (siap cetak), Pengantar Kurikulum (siap cetak), Panduan Tindakan untuk Peningkatan Sekolah (terjemahan untuk keperluan sendiri, siap cetak), Sekolah Di Masa yang Akan Datang – Saat Ini (terjemahan untuk keperluan sendiri, siap cetak), dan Supervisi yang Dibedakan (terjemahan untuk keperluan sendiri, siap cetak).

Tanda Jasa/Penghargaan, pada: 2005: Satyalancana Karya Satya, pemberi Presiden Republik Indonesia. 2007: Asesor Sertifikasi Guru PAI Wilayah Sumatera Selatan, Bangka Belitung, Lampung dan Bengkulu LPTK Rayon Induk 215 Fakultas Tarbiyah IAIN Raden Fatah Palembang, pemberi Menteri Agama dan Menteri Pendidikan Nasional. 2009: Sertifikat Pendidik, pemberi Departemen Agama (Kementerian Agama) Republik Indonesia.

Kunjungan ke Luar Negeri, pada: 06 – 08 Mei 2008: ke Madinah, rangkaian ibadah umrah Ziarah ke Makam Rasulullah/masjid Nabawi. 08 – 11 Mei 2008 Mei ke Makkah, Ibadah Umroh. 31 Agustus 2014 ke Bangkok Thailand; 01- 06 September 2014 ke New Delhi, Varanasi, Bodhagaya India; 06 - 08 September 2014 ke Palestina, Jordania, Amman, Yeriko, Abu Dhabi; 08 - 11 September 2014 ke Saudi Arabia Jeddah, Saudi Arabia Madinah, Makam Rasulullah, Masjid Nabawi, Saudi Arabia Makkah, Ibadah Umroh; 11 September 2014 ke Jeddah menuju Soekarno-Hatta Jakarta, 12 September

2014 di Palembang. 17 s.d 26 Agustus 2016 ke Madinah Al Munawaroh; 26 Agustus s.d 25 September 2016 ke Makkah Al-Mukarrromah, Rangkaian pelaksanaan ibadah Haji 1437 H, 26 September 2016 sampai di Palembang.

Keterangan Organisasi, semasa mengikuti pendidikan SLTA, pada: 1980-1983: Pramuka, Anggota Gugus Depan PGAN Palembang. Semasa mengikuti pendidikan pada perguruan tinggi: 1985-1986: Sekretaris Komisariat IMM HNS UMS. 1985-1986: Sekretaris Senat Mahasiswa FIAI UMS. 1985-1986: Anggota Dewan Redaksi Majalah Shabran Pondok HNS UMS. 1984-1986: Sekretaris Umum Ikatan Pelajar, Mahasiswa, dan Keluarga Sumatera Selatan Surakarta. 1985-1986: Ketua Bidang LITBANG DPD IMM Jawa Tengah. 1990-1993: Wakil Ketua Pimpinan Wilayah IPM Sumatera Selatan. 1990-1993: Anggota Departemen Kader PM Wilayah Sumatera Selatan.

Setelah selesai pendidikan dan atau selama menjadi pegawai negeri sipil, pada: 2004-2007: Ketua Dewan Akreditasi Madrasah Kota Palembang. 2006-2011: Ketua MTDK PWM Sumsel. 2006-2010: Anggota Pengurus FKUB Provinsi Sumsel. 2008-2010: Sekretaris IPTPI Cabang Sumatera Selatan. 2010-2013: Ketua Bidang Advokasi Pendidikan IPTPI Cabang Sumsel. 2011-2016: Wakil Sekretaris FKUB Provinsi Sumsel. 2011-2016: Wakil Ketua Majelis Dikdasmen PWM Sumsel. 2011-2016: Wakil Ketua PRM Siring Agung Ilir Barat 1 Kota Palembang. 2016-2017: Anggota Pengurus FKUB Provinsi Sumsel.

Menikah dengan Dra. Yulsaini, M. Pd. pada 27/08/1991, dikaruniai empat putri: Rosdiana, Fitri Mulhamah, ‘Abqorina, dan Samia Novera. Bekerja sebagai PNS, Lektor Kepala, (IV/b), Pembina, Dosen tetap FTK UIN RF. Palembang. Kontak Person: 081540941530.

Judul Disertasi: Pengaruh Pelaksanaan Supervisi oleh Kepala Sekolah, Iklim Sekolah, dan Motivasi Kerja Terhadap Kinerja Guru Madrasah Aliyah Negeri Palembang.