



PENGEMBANGAN KURIKULUM

PENDIDIKAN JASMANI & KOMPLEKSITASNYA

TIM PENULIS :

Sri Winarni

Herka Maya Jatmika

Ahmad Rithaudin

Hendra Setyawan



PRAKATA

Esensi pendidikan adalah menjadikan seorang pembelajar sejati dan cinta kepada pengetahuan. Jiwa pembelajar ini tumbuh dalam diri seseorang yang senantiasa belajar dan beradaptasi terhadap perubahan lingkungannya. Orang yang sukses adalah mereka yang selalu ingin tahu dan mencari informasi; mereka yang belajar tanpa berhenti.

Dalam ruang kelas yang kaya literasi, seorang guru mengajak siswanya untuk menepi dari gegas gempita akademik, yang mungkin terasa melelahkan, untuk dapat menemukan makna dan menumbuhkan diri dalam proses pembelajaran. Upaya ini dapat dilakukan dengan mengajak siswa untuk bersama-sama mengunyah materi pembelajaran dengan sangat lumat sehingga tercerna dengan sempurna dan menjadi asupan yang menyehatkan. Dalam proses mencerna ini guru dan siswa mengalokasikan cukup waktu untuk berpikir tentang suatu topik secara mendalam, meningkatkan daya kritis dan reflektif, lalu bertukar pikiran dan berbagi secara artikulatif. Disinilah perangkat dan pemaknaan akan Kurikulum Merdeka Belajar menjadi eksis. Narasi pendek dalam buku ini setidaknya menjadi pijakan awal dalam menyelami esensi Kurikulum Merdeka Belajar. Namun, kurikulum tidak akan menjelma menjadi panduan yang hebat manakala aktor utamanya tidak memaknainya dengan dalam, ia adalah guru, *mastermind* dari proses belajar mengajar.

Penulis mengucapkan banyak terima kasih kepada Fakultas Ilmu Keolahragaan, Universitas Negeri Yogyakarta yang telah memfasilitasi terbitnya buku ini melalui Research Group Pengembangan Kurikulum tahun 2022. Semoga buku ini berguna bagi para pembaca yang kiranya juga ingin berpikir kritis terhadap segala macam perubahan dalam struktur pendidikan di Indonesia terlebih kurikulum.

Yogyakarta, Desember 2022

Tim Penulis

DAFTAR ISI

PRAKATA -----	<i>i</i>
DAFTAR ISI -----	<i>ii</i>
DAFTAR TABEL -----	<i>iv</i>
DAFTAR GAMBAR -----	<i>v</i>
BAGIAN I -----	1
KURIKULUM MERDEKA -----	1
KAUSALITAS KURIKULUM MERDEKA -----	1
KRISIS PEMBELAJARAN -----	6
DESAIN KURIKULUM MERDEKA -----	12
Sederhana, Mudah Dipahami dan Diimplementasikan-----	14
Fokus Pada Kompetensi dan Karakter Semua Peserta Didik-----	17
Fleksibel-----	19
Selaras-----	21
Bergotong-royong-----	22
Memperhatikan Hasil Kajian dan Umpan Balik-----	23
KERANGKA KURIKULUM -----	25
CAPAIAN PEMBELAJARAN -----	28
STRUKTUR KURIKULUM -----	36
Wewenang Satuan Pendidikan untuk Mengembangkan Kurikulum Operasional-----	36
Mata Pelajaran Pilihan-----	43
Perubahan Struktur Kurikulum Menurut Jenjang dan Jenis Pendidikan-----	46
PRINSIP PEMBELAJARAN DAN ASESMEN -----	47
Pembelajaran Sesuai Tahap Capaian Peserta Didik-----	50
Perangkat Ajar-----	52
Kerangka Perubahan Kurikulum-----	56
Memaknai Desain Kurikulum-----	62
BAGIAN II -----	71
TEORI KURIKULUM -----	71
ALAM DAN FUNGSI TEORI KURIKULUM -----	72
Konsep Kurikulum-----	77
KEPEMIMPINAN DALAM TEORI KURIKULUM -----	79
KLASIFIKASI TEORI KURIKULUM -----	80
TEORI BERORIENTASI STRUKTUR -----	83
TEORI BERORIENTASI NILAI -----	85
Para Ahli Teori Berorientasi Nilai Utama-----	86
TEORI BERORIENTASI KONTEN -----	87
Kurikulum Berpusat pada Anak-----	87
Pendidikan Afektif-----	88
Pendidikan Terbuka-----	88
Pendidikan Perkembangan-----	89

Kurikulum Berpusat pada Pengetahuan-----	89
Struktur Disiplin -----	90
Cara Mengetahui -----	90
Kurikulum Berpusat pada Masyarakat -----	90
Kaum Konformis -----	91
Para Reformator -----	91
Para Futuris-----	92
Kaum Radikal -----	93
TEORI BERORIENTASI PROSES-----	94
Sebuah Sistem untuk Meneliti Proses Kurikulum -----	95
Pendekatan Kurikulum Alternatif -----	101
Kurikulum sebagai Transmisi Informasi-----	102
Kurikulum sebagai Produk Akhir-----	103
Kurikulum sebagai Proses -----	104
Kurikulum sebagai Proses -----	106
Kurikulum sebagai Praksis/Kesadaran -----	108
KURIKULUM SEBAGAI PERUBAHAN -----	111
Teknologi Sebagai Katalisator Perubahan Kurikulum-----	112
RUANG KELAS TEORITIS MASA DEPAN -----	114
<i>BAGIAN III-----</i>	<i>117</i>
<i>KOMPLEKSITAS KURIKULUM DAN PENDIDIKAN JASMANI -----</i>	<i>117</i>
KONTEKSTUALISASI PENDIDIKAN JASMANI -----	117
PENDIDIKAN JASMANI DI INDONESIA: KONDISI SAAT INI -----	118
EKSISTENSI PENDIDIKAN JASMANI DALAM STRUKTUR KURIKULUM-----	120
KURIKULUM YANG SEIMBANG DAN EFEKTIF -----	121
PENDIDIKAN OLAHRAGA-----	127
HAKIKAT MODEL PENDIDIKAN JASMANI-----	137
<i>BAGIAN IV -----</i>	<i>146</i>
<i>FILOSOFI DAN ORIENTASI PENDIDIKAN JASMANI DALAM KERANGKA</i>	
<i>KURIKULUM MERDEKA-----</i>	<i>146</i>

DAFTAR TABEL

Tabel 1. National Physical Education Standards -----	123
<i>Tabel 2. Perbandingan Pembelajaran Modifikasi -----</i>	<i>125</i>

DAFTAR GAMBAR

Figure 1. Perbandingan capaian literasi dan numerasi siswa yang menggunakan kurikulum darurat dan Kurikulum 2013 -----	5
Figure 2. Kerangka Kurikulum Nasional - Lokal (Valverde et al., 2002)-----	26
Figure 3. Pendekatan Sistem Ekologi Untuk Implementasi Kurikulum (OECD, 2020) -----	58
Figure 4. Kategorisasi Kurikulum Smith -----	101

BAGIAN I

KURIKULUM MERDEKA

KAUSALITAS KURIKULUM MERDEKA

Peningkatan dan pemerataan mutu pendidikan menjadi tantangan utama dalam pembangunan pendidikan di Indonesia. Untuk mengatasi tantangan ini, sejak 2009 Pemerintah telah memenuhi kewajiban anggaran pendidikan sebesar 20% APBN serta terus meningkatkan anggaran pendidikan dari Rp 332,4 T pada 2013, menjadi Rp 550 T pada 2021 (kemenkeu. go.id, 2021). Peningkatan anggaran tersebut telah berkontribusi positif pada perbaikan tingkat pendidikan dan kesejahteraan guru, penurunan ukuran kelas (rasio guru-siswa), serta perbaikan sarana dan prasarana di satuan pendidikan (Beatty et.al, 2021; Muttaqin, 2018).

Namun demikian, berbagai indikator hasil belajar siswa belum menampakkan hasil yang menggembirakan. Sebagaimana akan diulas lebih detail pada BAB II naskah ini, berbagai pengukuran hasil belajar siswa menunjukkan masih relatif rendahnya kualitas hasil belajar di Indonesia. Pun demikian, tidak terjadi peningkatan kualitas pembelajaran yang signifikan dalam beberapa tahun terakhir. Pada konteks inilah pendidikan di Indonesia tengah mengalami krisis pembelajaran, yang apabila tidak segera ditangani akan menguatkan apa yang disampaikan Pritchett (2012) sebagai *schooling ain't learning*: bersekolah namun tidak belajar.

Krisis pembelajaran yang telah terjadi sekian lama tersebut, diperburuk dengan Pandemi Covid-19 yang seketika membawa perubahan pada wajah pendidikan di Indonesia. Perubahan yang paling nyata tampak pada proses pembelajaran yang awalnya bertumpu pada metode tatap muka beralih menjadi pembelajaran jarak jauh (PJJ). Intensitas belajar mengajar juga mengalami penurunan yang signifikan, baik jumlah hari belajar dalam seminggu maupun rata-rata jumlah jam belajar dalam sehari. Selama PJJ, umumnya siswa belajar 2-4 hari dalam seminggu terutama siswa pada tingkat SMP, SMA, dan SMK (Puslitjak, 2020). Di DKI Jakarta, rata-rata waktu yang digunakan untuk pembelajaran jarak jauh hanya 3.5 jam/ hari, sementara di luar Jawa lebih pendek lagi yaitu hanya 2,2 jam/ hari (UNICEF, 2020). Keterbatasan akses internet, perangkat digital serta kapasitas baik guru, orang tua, maupun siswa

dipandang menjadi tantangan terbesar dalam menyelenggarakan PJJ (Afriansyah, 2020; UNICEF, 2020).

Di tengah keterbatasan yang ada, berbagai strategi dilakukan sekolah untuk menyelenggarakan PJJ. Pratiwi dan Utama (2020) mengidentifikasi setidaknya enam strategi yang dilakukan sekolah. Pertama, di wilayah dengan akses internet dan perangkat digital memadai, serta didukung oleh guru dan siswa yang melek digital pembelajaran dapat berjalan relatif baik dengan kelas di ruang maya (interactive virtual classroom) dan mengoptimalkan aplikasi belajar daring. Kedua, di sekolah-sekolah dengan akses internet dan perangkat digital yang memadai namun tidak didukung dengan keterampilan digital guru/siswa, PJJ dilakukan secara terbatas dimana penugasan dan pembimbingan oleh guru umumnya dilakukan melalui aplikasi media sosial WhatsApp. Ketiga, beberapa sekolah dengan akses internet terbatas melaksanakan proses belajar dalam kelompok-kelompok kecil rumah guru atau siswa. Keempat, beberapa sekolah yang juga tanpa jaringan internet memanfaatkan radio lokal/ radio amatir untuk menyebarkan penugasan. Kelima, terdapat sekolah yang menggunakan pesan berantai ("*mouth to mouth*" message) untuk menyampaikan tugas ke siswa. Terakhir, beberapa sekolah bahkan terpaksa harus meliburkan siswanya.

Studi-studi lebih lanjut memberi perhatian pada dampak-dampak yang terjadi dalam perubahan radikal dalam proses pembelajaran selama pandemi. Temuan studi-studi tersebut antara lain menunjukkan terjadinya ketertinggalan pembelajaran (learning loss) yaitu ketika siswa kehilangan kompetensi yang telah dipelajari sebelumnya, tidak mampu menuntaskan pembelajaran di jenjang kelas maupun mengalami efek majemuk karena tidak menguasai pembelajaran pada setiap jenjang. Studi Indrawati, Prihadi dan Siantoro (2020) di sembilan provinsi di Indonesia menunjukkan bahwa pada awal PJJ, hanya 68% anak yang mendapatkan akses pembelajaran dari rumah. Kondisi ini diperburuk dengan siswa yang melaksanakan PJJ pun tidak mendapatkan kualitas pembelajaran yang sama sebagaimana sebelum pandemi. Banyak siswa hanya menerima instruksi, umpan balik, dan interaksi yang terbatas dari guru mereka (Indrawati, Pihadi, dan Siantoro, 2020). Kondisi ini berkontribusi pada menurunnya kemampuan siswa, ketidaktercapaian pembelajaran, ketimpangan pengetahuan yang semakin lebar, perkembangan emosi dan kesehatan psikologis yang terganggu, kerentanan putus sekolah, serta potensi penurunan pendapatan siswa di kemudian hari (The SMERU Research Institute-The RISE

Programme in Indonesia, 2020). Temuan serupa juga dihasilkan dari kajian Puslitjak dan INOVASI yang menunjukkan bahwa pada kelas awal, hilangnya kemampuan belajar siswa dalam hal literasi dan numerasi sebelum dan selama pandemi setara dengan 5-6 bulan setelah 12 bulan belajar dari rumah (Puslitjak dan INOVASI, 2020). Studi yang sama juga menunjukkan bahwa ketika siswa tidak menguasai hal-hal yang seharusnya dipelajari pada satu tahun akan memiliki efek majemuk pada apa yang bisa dipelajari siswa pada jenjang berikutnya (Puslitjak dan INOVASI, 2020).

Dampak lain adalah menguatnya kesenjangan pembelajaran (*learning gap*) selama pembelajaran jarak jauh. Di Indonesia, kesenjangan pendidikan terjadi jauh sebelum pandemi (Muttaqin, 2018) dan semakin menguat ketika pandemi. Indikasi penguatan kesenjangan pembelajaran sebenarnya telah tampak dari pola keberagaman proses pembelajaran selama pandemi. Survei Kemendikbud (2020) memperlihatkan adanya kesenjangan dalam penggunaan platform pembelajaran antara sekolah di daerah 3T dan kawasan non-3T. Hasil serupa juga ditunjukkan dari studi The SMERU Research Institute-The RISE Programme in Indonesia (2020) yang memperlihatkan adanya kesenjangan penggunaan aplikasi digital dalam pembelajaran antara daerah perkotaan dan pedesaan terutama di luar Pulau Jawa. Pola keberagaman dalam proses pembelajaran ini selanjutnya memberi pengaruh pada semakin melebarnya kesenjangan hasil pembelajaran siswa selama pandemi. Terkait hal ini, temuan The SMERU Research Institute (2020) menunjukkan dua hal. Pertama, analisis ketimpangan belajar di dalam kelas menunjukkan bahwa siswa yang memiliki akses terhadap perangkat digital, memiliki guru adaptif, pada kondisi sosial ekonomi lebih tinggi, serta mempunyai orang tua yang aktif berkomunikasi dengan guru cenderung memiliki kemampuan di atas rata-rata. Kedua, ketimpangan hasil belajar antar siswa dalam satu kelas pun diprediksi akan semakin lebar. Apabila tidak ada intervensi yang mendorong guru untuk menyusun pembelajaran yang memperhatikan keragaman kemampuan belajar siswa, maka siswa dengan kemampuan rendah akan semakin tertinggal dari siswa lainnya. Studi INOVASI dan Puslitjak (2020) menunjukkan risiko yang lebih besar dari semakin melebarnya kesenjangan pembelajaran ini. Menurut studi tersebut, “pembelajaran selama COVID-19 memiliki dampak yang lebih besar pada beberapa kelompok siswa, di mana siswa yang berasal dari keluarga dengan latar belakang sosial ekonomi lebih rendah lebih berisiko tidak terdaftar lagi atau tidak lagi berpartisipasi dalam proses pembelajaran.

Antisipasi dampak pandemi terhadap ketertinggalan pembelajaran (*learning loss*) dan kesenjangan pembelajaran (*learning gap*) sebenarnya telah dilakukan oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemendikbud/ saat ini Kemendikbudristek). Pada Agustus 2020, Kemendikbud menerbitkan kurikulum darurat pada satuan pendidikan dalam kondisi khusus. Kurikulum darurat (dalam kondisi khusus) ini pada intinya merupakan penyederhanaan dari kurikulum nasional. Pada kurikulum darurat dilakukan pengurangan kompetensi dasar untuk setiap mata pelajaran sehingga guru dan siswa dapat berfokus pada kompetensi esensial dan kompetensi prasyarat untuk kelanjutan pembelajaran di tingkat selanjutnya. Guru juga didorong untuk melakukan asesmen diagnostik secara berkala untuk mendiagnosis kondisi kognitif (kemampuan dan capaian pembelajaran siswa) dan kondisi non-kognitif (aspek psikologis dan kondisi emosional siswa) sebagai dampak dari PJJ. Dengan asesmen diagnostik ini diharapkan guru dapat memberikan pembelajaran yang tepat sesuai kondisi dan kebutuhan siswa mereka.

Setelah berjalan hampir satu tahun ajaran, Kemendikbud telah melakukan evaluasi terhadap pelaksanaan kurikulum darurat. Hasil evaluasi tersebut secara umum menunjukkan bahwa siswa pengguna kurikulum darurat mendapatkan hasil asesmen yang lebih baik daripada pengguna Kurikulum 2013 secara penuh, terlepas dari latar belakang sosial ekonominya. Penggunaan kurikulum darurat secara signifikan juga mampu mengurangi indikasi *learning-loss* selama pandemi baik untuk capaian literasi maupun numerasi.

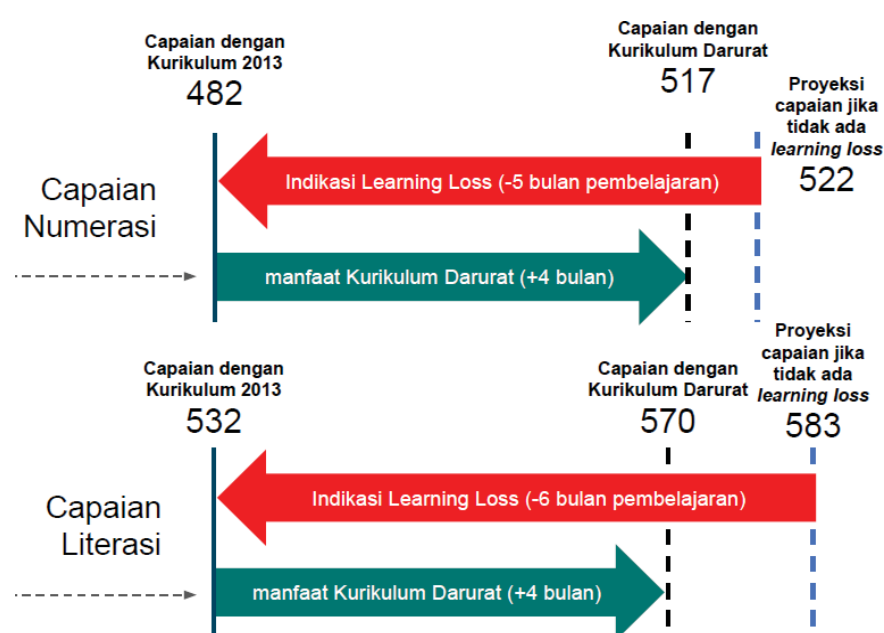


Figure 1. Perbandingan capaian literasi dan numerasi siswa yang menggunakan kurikulum darurat dan Kurikulum 2013

Hasil positif yang tercermin dari gambar di atas menunjukkan bahwa intervensi kurikulum darurat memiliki pengaruh yang signifikan terhadap upaya pemulihan pembelajaran akibat pandemi COVID-19. Namun disisi lain, dapat dikatakan bahwa intervensi ini merupakan kebijakan bumper untuk menanggulangi potensi learning loss dan learning gap selama pandemi. Dibutuhkan pengembangan kurikulum yang secara komprehensif mampu menghadapi krisis pembelajaran yang menjadi permasalahan akut di Indonesia. Pada konteks tersebut, kajian akademik pemulihan pembelajaran ini disusun untuk menelaah berbagai alternatif kurikulum yang dapat digunakan oleh satuan pendidikan dengan keragaman karakteristiknya untuk meningkatkan kualitas proses pembelajaran, mengoptimalkan hasil belajar siswa, serta mengurangi dampak-dampak negatif pandemi COVID-19 bagi pendidikan di Indonesia.

Arah kebijakan dan strategi pendidikan dan kebudayaan pada kurun waktu 2020-2024 dalam rangka mendukung pencapaian 9 (sembilan) Agenda Prioritas Pembangunan (Nawacita Kedua) dan tujuan Kemendikbud melalui Kebijakan Merdeka Belajar yang bercita-cita menghadirkan pendidikan bermutu tinggi bagi semua rakyat Indonesia, yang dicirikan oleh angka partisipasi yang tinggi di seluruh jenjang pendidikan, hasil pembelajaran berkualitas, dan mutu pendidikan yang merata baik secara geografis maupun status sosial ekonomi. Selain itu, fokus pembangunan pendidikan dan pemajuan kebudayaan diarahkan pada pemantapan budaya dan karakter bangsa melalui perbaikan pada kebijakan, prosedur, dan pendanaan pendidikan serta pengembangan kesadaran akan pentingnya pelestarian nilai-nilai luhur budaya bangsa dan penyerapan nilai baru dari kebudayaan global secara positif dan produktif.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan mendukung Visi dan Misi Presiden untuk mewujudkan Indonesia Maju yang berdaulat, mandiri, dan berkepribadian melalui terciptanya Pelajar Pancasila yang bernalar kritis, kreatif, mandiri, beriman, bertakwa kepada Tuhan YME, dan berakhlak mulia, bergotong royong, dan berkebinekaan global.

Kurikulum yang berlaku di Indonesia sering dipandang kaku dan terfokus pada konten. Tidak banyak kesempatan tersedia untuk betul-betul memahami materi dan

berefleksi terhadap pembelajaran. Isi kurikulum juga dianggap terlalu teoritis, sulit bagi guru untuk menerjemahkannya secara praktis dan operasional dalam materi pembelajaran dan aktivitas kelas. Salah satu perubahan yang diusung dalam kebijakan Merdeka Belajar adalah terjadi pada kategori kurikulum. Dalam hal pedagogi, Kebijakan Merdeka Belajar akan meninggalkan pendekatan standarisasi menuju pendekatan heterogen yang lebih paripurna memungkinkan guru dan murid menjelajahi khasanah pengetahuan yang terus berkembang.

Murid adalah pemimpin pembelajaran dalam arti merekalah yang membuat kegiatan belajar mengajar bermakna, sehingga pembelajaran akan disesuaikan dengan tingkatan kemampuan siswa dan didukung dengan berbagai teknologi yang memberikan pendekatan personal bagi kemajuan pembelajaran tiap siswa, tanpa mengabaikan pentingnya aspek sosialisasi dan bekerja dalam kelompok untuk memupuk solidaritas sosial dan keterampilan lunak (*soft skills*). Dengan menekankan sentralitas pembelajaran siswa, kurikulum yang terbentuk oleh Kebijakan Merdeka Belajar akan berkarakteristik fleksibel, berdasarkan kompetensi, berfokus pada pengembangan karakter dan keterampilan lunak, dan akomodatif terhadap kebutuhan DU/DI.

Sesuai dengan arah kebijakan dan penugasan secara khusus, selanjutnya Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan menjabarkan aspek yang berkenaan dengan pengembangan dan pelaksanaan kurikulum dengan memperhatikan ketercapaian kompetensi peserta didik pada satuan pendidikan dalam kondisi khusus yang menyebabkan belum mampu mengatasi ketertinggalan pembelajaran (*learning loss*) sehingga Kepmendikbud nomor 719 tahun 2020 perlu disempurnakan.

KRISIS PEMBELAJARAN

Dunia saat ini tengah berjuang untuk memulihkan kondisi pembelajaran. Banyak upaya dan intervensi dikeluarkan oleh masing-masing negara guna mengejar ketertinggalan akibat penutupan sekolah dan pembelajaran online. Pemerintah Indonesia juga berupaya menjalankan beberapa kebijakan untuk menanggulangi potensi ketertinggalan pembelajaran (*learning loss*) dan ketimpangan pembelajaran (*learning gap*) selama pandemi.

Ketertinggalan pembelajaran mempunyai indikasi di antaranya ketika peserta didik kesulitan untuk memahami kompetensi yang dipelajari sebelumnya, juga ketika mereka tidak mampu menuntaskan pembelajaran di jenjang kelas, atau ketika peserta didik mempunyai kompleksitas permasalahan karena tidak mampu menguasai pembelajaran di setiap jenjang. Adapun ketimpangan pembelajaran pada era pandemi muncul dikarenakan peserta didik tidak mempunyai akses terhadap: (1) perangkat digital; (2) guru adaptif dan berkemampuan IT yang mencukupi; (3) kondisi finansial; dan (3) orangtua yang aktif memberikan dukungan (The SMERU Research Institute, 2020).

Indonesia bukan hanya berjuang dalam menghadapi *learning loss* dan *learning gap* akibat pandemi. Sebelum pandemi, Pemerintah masih juga mendapat tantangan dalam kaitannya dengan hasil pembelajaran. Oleh karenanya, Bab ini akan menjelaskan tentang krisis pembelajaran yang berkepanjangan dan diperparah dengan adanya pandemi COVID-19. Selain itu, bab ini juga membahas beberapa tantangan dan rancangan implementasi kurikulum 2013 untuk memulihkan pembelajaran.

Dalam konteks global, hasil pembelajaran tingkat pendidikan dasar dan menengah masih belum menggembirakan. Hasil yang dicapai oleh peserta didik Indonesia dalam tes PISA masih menunjukkan ada banyak ruang untuk pengembangan. Untuk itulah pengembangan kurikulum dimunculkan.

Dari hasil evaluasi yang dilaksanakan Kementerian dan Kebudayaan di beberapa daerah di tanah air, ditemukan bahwa beban pelajaran yang harus siswa tanggung terlalu banyak (Puskurbuk, 2019). Lebih lanjut, hasil paparan evaluasi pengimplementasian Kurikulum 2013 menemukan bahwa adanya kekeliruan pemahaman guru tentang konsep *mastery learning*. Kebanyakan guru masih beranggapan bahwa *mastery learning* adalah menuntaskan seluruh materi pembelajaran, sehingga malah mengesampingkan pemahaman siswa; sementara yang diharapkan Kurikulum 2013 adalah ketuntasan pemahaman siswa (Balitbang Kemdikbud, 2019). Akibatnya, peserta didik dan orang tua mengeluhkan beban pelajaran yang begitu berat. Terutama di saat ujian, siswa SD harus memahami pelajaran IPS, IPA, Matematika untuk satu ujian saja (Maharani, 2014). Demikian pula pada peserta didik PAUD yang meskipun pada K-13 tidak menjadikan kemampuan baca tulis sebagai syarat kelulusan, ternyata ketika masuk pada jenjang SD, siswa secara alamiah harus dapat membaca karena isi dari materi SD sudah cukup tinggi.

Bukan hanya itu, beban pelajaran bagi siswa dapat dilihat secara kasat mata, sebagai contoh banyaknya buku pelajaran yang harus dibawa oleh siswa (terutama siswa SD) setiap harinya (Telaumbanua, 2014). Di SMK beban belajar siswa bertambah dari 46 jam menjadi 50 jam belajar dalam seminggu (Djaelani, Pratiknto, & Setiawan, 2019) sehingga alih-alih satuan pendidikan fokus pada penyaluran pada dunia usaha dan industri, SMK malah terjebak pada pemenuhan kurikulum.

Kurikulum di banyak negara, menurut kajian Pritchett dan Beatty (2015), dirancang terlalu ambisius, berorientasi pada standar yang tinggi, namun tidak cukup memberikan kesempatan kepada siswa untuk benar-benar memahami materi yang diajarkan. Pritchett dan Beatty menggunakan data PISA sebagai landasan untuk berargumen bahwa tingginya proporsi siswa Indonesia serta negara berkembang lainnya yang tidak dapat mencapai standar minimum menunjukkan bahwa masalah kurikulum ini bukan masalah yang dihadapi sebagian kecil siswa, tetapi masalah mayoritas siswa.

Oleh karena itu, perubahan yang perlu dilakukan adalah perubahan sistemik, bukan hanya intervensi di sekolah atau wilayah tertentu saja. Peserta didik diharapkan untuk dapat mempelajari materi-materi yang esensial sehingga dapat mengejar ketertinggalan akibat penutupan sekolah dan pembelajaran online. Untuk mengejar learning loss, kualitas pembelajaran lebih diutamakan ketimbang kuantitasnya. Kajian Puskurbuk (2019) menemukan pada umumnya, guru di Indonesia masih terkonsentrasi pada penyiapan dokumen yang bersifat administratif. Bahkan, pada penelitian kualitatif pada satu sekolah di Magelang, Khurotulaeni (2019) menemukan bahwa kebanyakan guru tidak termotivasi untuk membuat RPP, karena bagi mereka aksi di kelas lebih penting daripada pembuatan naskah berlembar-lembar yang rumit dan kompleks. Horn dan Banerjee (2009) mengkritisi praktek guru di negara berkembang yang terkesan mengejar pemenuhan kebutuhan administrasi pengajaran dan mengesampingkan pengajaran siswa yang sebenarnya membutuhkan persiapan yang lebih tinggi.

RPP menurut Astuti, Haryanto, dan Prihatni (2018) adalah rencana kegiatan pembelajaran untuk satu pertemuan atau lebih yang dikembangkan dari silabus sebagai panduan untuk mencapai kompetensi dasar (KD). Lebih lanjut, Astuti, Haryanto, dan Prihatni (2018) menekankan bahwa guru harus membuat RPP secara menarik, inspiratif, dan menyenangkan sehingga menimbulkan tantangan dan kreativitas siswa. Namun sayangnya, guru belum berhasil membuat RPP yang

menarik dan inspiratif seperti yang diharapkan karena bagian-bagian RPP yang terlalu kompleks, sehingga menguras tenaga guru untuk hanya terfokus pada urusan administrasi RPP (Ahmad, 2014, Krissandi & Rusmawan, 2015).

Untuk mengejar ketertinggalan akibat pandemi, guru dan satuan pendidikan tidak boleh dibebani dengan administrasi yang memberatkan. Oleh karena itu, dibutuhkan upaya agar guru dan satuan pendidikan dapat lebih leluasa dalam mengajar secara efektif dan inovatif.

Kurikulum diharapkan dapat memberikan kebebasan bagi sekolah untuk dapat menyesuaikan tujuan pembelajaran terhadap kebutuhan di sekitar tempat siswa belajar (Okoth, 2016 dalam Poedjiastuti, et al., 2018). Namun, K-13 tidak memberikan keleluasaan sekolah untuk mengadaptasi pola keberagaman tujuan dan hasil akhir dari pembelajaran. Hal ini dikarenakan pemerintah telah memberikan paket komplit silabus yang telah selesai untuk guru adopsi di sekolah.

Menurut Ornstein dan Hunkins di Poedjiastuti (2018) salah satu alasan mengapa guru merasa keberatan dalam menerapkan perubahan pendekatan, metodologi, dan cara evaluasi siswa salah satunya dikarenakan guru tidak merasa memiliki kurikulum tersebut. Kurikulum 2013 tidak memberikan fleksibilitas kepada guru untuk mengembangkan kreativitas dan inovasi. Hal ini dikarenakan kurikulum mewajibkan guru untuk menyusun administrasi kelengkapan mengajar yang sangat kompleks. Demikian pula pada kasus guru SMK, adanya silabus yang terpusat mengurangi kreatifitas guru untuk memilih pendekatan pembelajaran yang lebih kreatif, bermakna, dan kontekstual (Djaelani, Pratikno, & Setiawan, 2019).

Bukan hanya itu, implementasi K-13 yang memberikan paket komplit dengan silabus dalam perjalanannya mendapatkan kritik dari banyak pihak (Sakhiya, 2013 dalam Ahmad, 2014). Hal ini dikarenakan tidak semua sekolah dapat menerapkan silabus yang sama antara satu dengan yang lain. Mungkin pada satu sekolah, dapat menerapkan silabus yang dibuat oleh pemerintah, namun belum tentu bagi sekolah lain. Karena konteks sekolah di desa tidak sama dengan konteks sekolah di kota.

Demikian pula konteks sekolah swasta tidak akan sama dengan sekolah negeri. Ahmad (2014) mengibaratkan pembuatan silabus oleh pemerintah seperti membuat satu pakaian dengan satu ukuran yang sama (one size fits all), tentu tidak akan bisa dipakai oleh semua orang. Oleh karenanya, penyederhanaan kurikulum diharapkan memberikan fleksibilitas kepada sekolah untuk dapat mengembangkan silabus dari kerangka kurikulum yang telah ditetapkan. Pemerintah boleh saja untuk

kemudian membuat beberapa contoh silabus rujukan sebagai bahan referensi guru, namun bukan untuk sebagai penyeragaman silabus. Fleksibilitas pembuatan silabus tentunya lebih memberikan penghormatan kepada guru, karena selama ini kebijakan silabus terpusat mendapatkan kritik seolah pemerintah tidak mempercayai guru dalam pembuatan silabus (Ahmad, 2014). Dari paparan di atas dalam mengadaptasi situasi pandemi, K-13 dirasa kurang mampu memberikan fleksibilitas kepada guru dan satuan pendidikan untuk menyesuaikan dengan kondisi pembelajaran pada dan pasca pandemi.

Kurikulum hendaknya juga dapat mengakomodasi kompetensi lulusan pada pendidikan khusus untuk setiap jenjangnya. Pendidikan untuk Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) tidak dapat disamakan dengan peserta didik pada umumnya. Mengingat kekhasan peserta didik yang berkebutuhan khusus, maka kurikulum harus dapat secara fleksibel menyesuaikan dengan tingkat ketercapaian peserta didik. Dalam artian tingkat ketercapaian pada peserta didik umum tidak dapat disamakan dengan tingkat ketercapaian peserta didik berkebutuhan khusus. Salah satu contoh misalnya pada standar kelulusan perlu penambahan frasa disesuaikan dengan tingkat ketercapaian pada masing-masing peserta didik.

Salah satu kata kunci pada kurikulum alternatif nantinya adalah fleksibilitas. Ki Hadjar Dewantara (1928) menekankan bahwa manusia merdeka adalah manusia yang hidupnya lahir atau batin tidak tergantung kepada orang lain, akan tetapi bersandar atas kekuatan sendiri. Lebih lanjut, KHD berpendapat bahwa maksud pengajaran dan pendidikan yang berguna untuk perikehidupan bersama ialah memerdekakan manusia sebagai bagian dari persatuan rakyat (Ki Hadjar Dewantara, 1928).

Jika diibaratkan dengan filosofi petani dan pendidik versi Ki Hajar Dewantara (KHD), tugas seorang guru adalah ibarat menanam jagung. Jagung hanya akan dapat tumbuh dengan selalu memperbaiki tingkat kesuburan tanah, memelihara tanaman, memberi pupuk dan air, membasmi ulat-ulat atau jamur yang mengganggu hidup tanaman dan lain sebagainya (KI Hadjar Dewantara, 2009). Tentu tingkat pertumbuhan jagung akan berbeda dari tiap-tiap kekhasan tanah. Karena tanah yang berada di dataran tinggi akan berbeda dengan kontur tanah di dataran rendah. Tentu petani lebih mengetahui bagaimana merawat jagung yang disesuaikan dengan kondisi kekhasan tanah dan lingkungannya. Begitu juga guru pada tingkat satuan

pendidikan, mereka lebih mengetahui kekhasan peserta didik dan satuan pendidikannya.

Berkaca pada hasil implementasi kurikulum pada masa Pandemi COVID-19, maka dapat disimpulkan bahwa terdapat kelemahan yang menjadi fokus evaluasi pada Kurikulum 2013, antara lain kompetensi yang ditetapkan dalam Kurikulum 2013 terlalu luas, sehingga sulit dipahami dan diimplementasikan oleh guru. Selain itu, kurikulum yang dirumuskan secara nasional sulit disesuaikan dengan situasi dan kebutuhan satuan pendidikan, daerah, dan peserta didik, karena materi wajib yang sudah sangat padat dan struktur yang detail dan mengunci. Sehingga tidak memberikan keleluasaan kepada guru dan satuan pendidikan untuk menyesuaikan dengan kekhasan daerahnya.

Di samping itu, berdasarkan hasil evaluasi yang telah dilaksanakan terhadap Kurikulum 2013, terdapat beberapa hambatan lain yang belum terakomodasi oleh implementasi kurikulum darurat, antara lain: (1) Pengaturan jam belajar menggunakan satuan minggu (per minggu) tidak memberikan keleluasaan kepada satuan pendidikan untuk mengatur pelaksanaan mata pelajaran dan menyusun kalender pendidikan; (2) Pendekatan tematik (jenjang PAUD dan SD) dan mata pelajaran (jenjang SMP, SMA, SMK, Diktara, dan Dikus) merupakan satu-satunya pendekatan dalam Kurikulum 2013 tanpa ada pilihan pendekatan lain; (3) Mata pelajaran informatika bersifat pilihan, padahal kompetensi teknologi merupakan salah satu kompetensi penting yang perlu dimiliki oleh peserta didik pada abad 21; dan (4) Struktur kurikulum pada jenjang SMA kurang memberikan keleluasaan bagi siswa untuk memilih selain peminatan IPA, IPS, atau Bahasa. Gengsi peminatan juga dipersepsi hierarkis dan tidak adil bagi yang berminat IPS dan Bahasa.

Penyederhanaan dan penyempurnaan kurikulum tentunya diperlukan sebagai akibat dari *learning loss* dan *learning gap* akibat pandemi, sistem pengajaran yang akan berubah akibat pemberlakuan pembelajaran online, dan penyesuaian dengan perkembangan situasi dan kebutuhan terkini. Penggunaan kurikulum yang lebih fleksibel dengan menyempurnakan dan menyesuaikan dengan kondisi dan kebutuhan terkini, terbukti efektif dalam mendongkrak capaian pembelajaran peserta didik (Paparan Kemendibudristek, 2021b).

Tentu dalam pelaksanaannya, implementasi kurikulum harus diiringi dengan support sistem untuk mempermudah ketercapainnya. Adanya *pilot project* dalam pengimplementasian kurikulum alternatif pada sekolah-sekolah penggerak dan SMK

pusat keunggulan yang telah dilakukan oleh pemerintah tentu dapat menghapus stigma perubahan kurikulum terjadi secara mendadak. Pemberian kebebasan kepada satuan pendidikan untuk menerapkan kurikulum baik itu Kurikulum K-13, Kurikulum darurat; Kurikulum yang disederhanakan secara mandiri; dan Kurikulum Merdeka (Paparan Kemdikbudristek, 2021a), lebih memberi keleluasaan bagi satuan pendidikan dalam menentukan kurikulum mana yang lebih sesuai dengan kondisi dan situasi masing-masing sekolah. Pemberian pilihan kurikulum dapat juga memberikan waktu kepada pemerintah dalam memberikan sosialisasi dan pelatihan kepada guru, kepala sekolah, dan pengawas sekolah. Karena dengan pemahaman yang holistik tentang mengapa kurikulum dapat selalu disempurnakan untuk menyesuaikan dengan kondisi dan situasi, akan dapat berpengaruh pula terhadap keberhasilan ketercapaiannya.

Plate (2012) mengungkapkan kegagalan suatu pendidikan, salah satunya dipengaruhi oleh kurikulum yang tidak mampu memenuhi tuntutan zaman. Oleh karenanya, kurikulum harus selalu dievaluasi untuk kemudian disesuaikan dengan perkembangan ilmu pengetahuan, kemajuan teknologi, dan tuntutan pasar.

DESAIN KURIKULUM MERDEKA

Prinsip perancangan (*design principles*) kurikulum perlu ditetapkan sebagai pegangan dalam proses perancangan kurikulum. Prinsip ini digunakan untuk mengambil keputusan terkait dua hal, yaitu rancangan/desain kurikulum yang akan dipilih dan proses kerja atau metode perancangan kurikulum. Dengan demikian, baik hasil (rancangan kurikulum) maupun prosesnya perlu memenuhi prinsip-prinsip perancangan Kurikulum Merdeka.

Prinsip-prinsip ini dikembangkan berdasarkan visi pendidikan Indonesia, teori dan hasil penelitian terkait perancangan kurikulum, serta berbagai praktik baik yang diperoleh melalui kajian literatur dan diskusi terpumpun bersama pakar kurikulum. OECD (2020a) melakukan kajian terhadap proses perubahan rancangan (*redesigning*) kurikulum di beberapa negara dan mensintesis prinsip-prinsip perancangan kurikulum yang dinilai efektif dan mendorong proses yang sistematis dan akuntabel. OECD membagi prinsip-prinsip tersebut ke dalam empat kelompok sesuai ruang lingkup dimana prinsip-prinsip tersebut perlu diaplikasikan: (1) terkait dengan perancangan kurikulum atau standar capaian dalam setiap disiplin ilmu, ada tiga

prinsip yang perlu diperhatikan yaitu: fokus, keajegan, dan koherensi; (2) dalam merancang kurikulum yang berlaku untuk seluruh disiplin ilmu, prinsip yang perlu dipenuhi adalah kemampuan untuk transfer kompetensi, interdisipliner, dan pilihan; (3) dalam merancang kebijakan kurikulum di level yang lebih makro prinsip yang dipegang adalah keaslian atau otentisitas, fleksibilitas, dan keselarasan; dan (4) terkait dengan proses kerja perancangan kurikulum, prinsip yang perlu dipegang adalah pelibatan (*engagement*), keberdayaan atau kemerdekaan siswa, dan keberdayaan atau kemerdekaan guru.

Prinsip-prinsip tersebut merupakan salah satu rujukan dalam menentukan prinsip-prinsip yang digunakan sepanjang perancangan Kurikulum Merdeka. Namun demikian, landasan utama perancangan Kurikulum Merdeka adalah filosofi Merdeka Belajar yang juga melandasi kebijakan-kebijakan pendidikan lainnya, sebagaimana yang dinyatakan dalam Rencana Strategis Kementerian pendidikan dan Kebudayaan Tahun 2020-2024 (Permendikbud Nomor 22 Tahun 2020). Permendikbud tersebut mengindikasikan bahwa Merdeka Belajar mendorong perubahan paradigma, termasuk paradigma terkait kurikulum dan pembelajaran.

Perubahan paradigma yang dituju antara lain menguatkan kemerdekaan guru sebagai pemegang kendali dalam proses pembelajaran, melepaskan kontrol standar-standar yang terlalu mengikat dan menuntut proses pembelajaran yang homogen di seluruh satuan pendidikan di Indonesia, dan menguatkan student agency, yaitu hak dan kemampuan peserta didik untuk menentukan proses pembelajarannya melalui penetapan tujuan belajarnya, merefleksikan kemampuannya, serta mengambil langkah secara proaktif dan bertanggung jawab untuk kesuksesan dirinya.

Dalam mendukung upaya ini, “kurikulum yang terbentuk oleh Kebijakan Merdeka Belajar akan berkarakteristik fleksibel, berdasarkan kompetensi, berfokus pada pengembangan karakter dan keterampilan lunak (*soft skills*), dan akomodatif terhadap kebutuhan dunia” (Permendikbud Nomor 22 Tahun 2020, p.55).

Filosofi Merdeka Belajar yang dicetuskan oleh Bapak Pendidikan Ki Hajar Dewantara juga menjadi landasan penting dalam merumuskan prinsip perancangan kurikulum. Menurut Dewantara, kemerdekaan merupakan tujuan pendidikan sekaligus sebagai prinsip yang melandasi strategi untuk mencapai tujuan tersebut. Kemerdekaan sebagai tujuan belajar, menurut Dewantara, dicapai melalui pengembangan budi pekerti.

Tujuan tersebut memadukan kemampuan kognitif (pikiran), kecerdasan sosial-emosional (perasaan), kemauan untuk belajar, bersikap, dan mengambil tindakan (disposisi atau afektif) untuk melakukan perubahan. Budi Pekerti mengarah pada pengembangan kemampuan untuk menjadi pembelajar sepanjang hayat (*lifelong learning*) yang memiliki kemampuan untuk mengatur diri menentukan arah belajar mereka. Visi Ki Hajar Dewantara semakin relevan dan semakin mendesak untuk dicapai oleh generasi muda Indonesia saat ini. Untuk menghasilkan kurikulum yang sejalan dengan Tujuan Pendidikan Nasional dan visi pendidikan para pendiri bangsa, maka prinsip yang menjadi pegangan dalam proses perancangan kurikulum adalah sebagai berikut:

1. Sederhana, mudah dipahami dan diimplementasikan
2. Fokus pada kompetensi dan karakter semua peserta didik
3. Fleksibel
4. Selaras
5. Bergotong-royong
6. Memperhatikan hasil kajian dan umpan balik

Sederhana, Mudah Dipahami dan Diimplementasikan

Prinsip kerja perancangan kurikulum yang pertama adalah sederhana. Maksudnya, rancangan kurikulum perlu mudah dipahami dan diimplementasikan. Rancangan kurikulum ataupun inovasi pendidikan lainnya menjadi lebih sederhana bagi pendidik apabila perubahannya tidak terlalu jauh daripada yang sebelumnya. Namun apabila perubahannya cukup besar, dapat disederhanakan dengan cara memberikan dukungan implementasi yang bertahap agar tingkat kesulitannya tidak terlalu besar untuk pendidik. Melanjutkan kebijakan dan praktik baik yang telah diatur sebelumnya. Perubahan sedapat mungkin hanya ditujukan untuk hal-hal yang sememangnya dinilai perlu diubah. Artinya, perubahan tidak dilakukan sekadar untuk membedakan dari rancangan sebelumnya (misalnya atas alasan memberikan warna baru semata). Dengan demikian, beberapa aspek dalam Kurikulum Merdeka sebenarnya merupakan kelanjutan saja dari Kurikulum 2013 atau bahkan kurikulum yang sebelumnya.

Sebagai contoh, upaya untuk menguatkan pengembangan kompetensi dan karakter telah dimulai bahkan sejak awal tahun 2000an, dengan adanya Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK). Tujuan dari Kurikulum Merdeka tidak berubah, namun

strateginya dikuatkan lagi, diantaranya melalui pengintegrasian model pembelajaran melalui proyek ke dalam struktur kurikulum. Dengan masuknya pembelajaran proyek dalam struktur kurikulum, kegiatan yang berorientasi pada kompetensi umum (*general competencies, transversal skills*) dan pengembangan karakter ditempatkan sebagai bagian dari proses pembelajaran yang wajib dilakukan seluruh peserta didik.

Kebijakan lain yang telah diinisiasi oleh kurikulum-kurikulum sebelumnya pun diteruskan dan dikuatkan dalam Kurikulum Merdeka. Diantaranya adalah penguatan literasi dasar di PAUD dan SD kelas awal. Kebijakan ini diteruskan, dan beberapa masalah pembelajaran literasi dini (*early literacy*) dicoba untuk diatasi melalui penguatan kegiatan bermain-belajar berbasis buku bacaan anak.

Selain itu kebijakan yang dikuatkan terus adalah penguatan literasi teknologi, literasi finansial, kesadaran kondisi lingkungan, penguatan pembelajaran sesuai minat, bakat, dan aspirasi di jenjang SMA, serta penguatan pelajaran Bahasa Inggris di jenjang SD. Dalam kajiannya tentang implementasi kurikulum baru di beberapa negara berkembang di

Asia dan Afrika, Rogan (2003) menyatakan bahwa inovasi baru yang diperkenalkan sebaiknya tidak terlalu jauh dari kebijakan yang ada saat ini, masih berada dalam apa yang disebut Rogan sebagai "*zone of feasible innovation*" atau zona di mana suatu inovasi masih memungkinkan untuk diterapkan. Perubahan yang tidak drastis akan membantu memudahkan proses implementasi atau proses belajar guru. Prinsip ini juga membantu perancang untuk mengidentifikasi lebih jeli tentang apa yang sebenarnya memang perlu diubah, sebelum menawarkan ide-ide baru dalam perancangan kurikulum.

Rancangan yang logis dan jelas juga merupakan hal yang penting untuk memastikan bahwa rancangan kurikulum cukup sederhana untuk dipahami dengan mudah terutama oleh pemangku kepentingan yang utama, yaitu guru. Fullan (2007) menyatakan bahwa kejelasan (*clarity*), kompleksitas (*complexity*), dan kepraktisan (*practicality*) suatu inovasi merupakan bagian dari faktor yang menentukan keberhasilan perubahan pendidikan.

Menurutnya, meskipun guru sudah memahami adanya masalah yang perlu diatasi melalui perubahan kebijakan, kadang penolakan terhadap kebijakan tersebut terjadi karena guru tidak memahami arah perubahannya atau menganggapnya terlalu sulit untuk diimplementasikan dalam konteks mereka. Oleh karena itu, konteks dan

situasi di mana kurikulum tersebut akan diimplementasikan adalah informasi yang sangat berharga bagi perancang kurikulum.

Beragam dukungan dan bantuan untuk mengimplementasikan kurikulum perlu disediakan, terutama ketika perubahan kurikulum cukup kompleks. Sebagai contoh, kurikulum operasional yang digunakan satuan pendidikan dikuatkan kembali dalam Kurikulum Merdeka. Kurikulum 2006 atau Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) juga menekankan pentingnya pengembangan kurikulum yang lebih konkrit dan operasional di setiap satuan pendidikan. Namun demikian, kebijakan tersebut kemudian digantikan oleh Kurikulum 2013 berdasarkan evaluasi bahwa banyak sekolah di Indonesia kesulitan dalam mengembangkan kurikulum yang otentik (Kemendikbud, 2019). Hal ini cukup disayangkan mengingat untuk negara besar dan beragam seperti Indonesia, kurikulum operasional yang cenderung seragam untuk semua satuan pendidikan tidak sesuai. Bahkan di banyak negara yang lebih kecil seperti Finlandia dan negara-negara eropa lainnya pun arah kebijakannya adalah desentralisasi pengembangan kurikulum (OECD, 2020b; UNESCO, 2017a). Oleh karena itu, ketika kurikulum operasional ini kembali dikuatkan dalam Kurikulum Merdeka, Pemerintah perlu memberikan bantuan kepada satuan pendidikan agar mereka dapat mengembangkannya. Bantuan ini dapat diberikan dengan memberikan beberapa contoh-contoh produk kurikulum operasional dan memberikan ruang kepada seluruh sekolah untuk berbagi contoh kurikulum yang mereka kembangkan untuk menjadi inspirasi kepada sekolah lainnya, di samping memberikan pelatihan dan pendampingan. Langkah ini lebih jauh daripada sekadar memberikan panduan atau pedoman yang masih abstrak dan tidak cukup sederhana untuk dipahami oleh pendidik. Dengan demikian, prinsip perubahan yang sederhana ini bukan berarti kurikulum yang dirancang harus seminimal mungkin perbedaannya dengan kurikulum yang lalu.

Apabila hasil kajian menunjukkan bahwa perubahan besar perlu dilakukan, yang perlu disiapkan adalah bantuan dan dukungan bagi pendidik dan satuan pendidikan untuk dapat mengimplementasikannya dengan lebih mudah dan efektif.

Prinsip sederhana ini sangat penting dan melandasi banyak keputusan tentang rancangan kurikulum. Namun demikian, perancang kurikulum tidak dapat hanya berbasis pada prinsip kesederhanaan perubahan yang cenderung menarik keputusan ke arah yang lebih konservatif (mempertahankan cara lama). Pertimbangan lain yang juga penting diantaranya adalah kesesuaian rancangan dengan tujuan utama

pembelajaran yaitu untuk mengembangkan kompetensi dan karakter yang termuat dalam profil Pelajar Pancasila.

Fokus Pada Kompetensi dan Karakter Semua Peserta Didik

Sejalan dengan prinsip sederhana di mana kebijakan dan praktik baik dilanjutkan, Kurikulum Merdeka juga melanjutkan cita- cita kurikulum-kurikulum sebelumnya untuk berfokus pada pengembangan kompetensi dan karakter. Istilah “fokus” memiliki makna memusatkan perhatian pada materi pelajaran atau konten yang lebih sedikit jumlahnya agar pembelajaran dapat lebih mendalam dan lebih berkualitas (OECD, 2020a). Prinsip ini menjadi penting karena di banyak negara berkembang masalah pembelajaran umumnya terjadi karena kurikulum yang terlalu ambisius, yaitu kurikulum yang padat akan materi- materi pelajaran sehingga harus diajarkan dengan cepat (“*too much, too fast*”). Kajian yang dilakukan Pritchett dan Beatty (2015) menunjukkan bahwa di beberapa negara berkembang seperti Indonesia, materi pelajaran yang begitu padat membuat guru terus bergerak cepat menyelesaikan bab demi bab, konsep demi konsep, tanpa memperhitungkan kemampuan siswa memahami konsep yang telah dipelajarinya. Menurut temuan mereka, hal ini bukan karena guru tidak menghiraukan kemampuan anak dalam belajar, tetapi karena mereka dituntut untuk menuntaskan materi ajar.

Mengurangi materi atau konten kurikulum merupakan arah reformasi kurikulum di banyak negara. Faktor pendorongnya sama, yaitu padatnya kurikulum yang berdampak pada rendahnya kompetensi dan kesejahteraan diri (*wellbeing*) peserta didik (OECD, 2020b). Alasan utama terjadinya kurikulum yang semakin lama semakin padat adalah tuntutan terhadap kurikulum untuk menyesuaikan dengan perkembangan zaman dan tantangan yang semakin kompleks. Seringkali isu-isu kontemporer seperti perkembangan teknologi digital, pemanasan global dan kerusakan lingkungan, kekerasan antar kelompok sosial, dan isu-isu lainnya direspon dengan cara menambah bab dalam buku teks, target capaian dalam standar, bahkan menambah mata pelajaran. Akibatnya kurikulum semakin padat dan guru justru mengalami kesulitan untuk menerapkan pembelajaran yang lebih sesuai untuk menguatkan dan mengembangkan kompetensi.

Dengan mempelajari masalah kepadatan kurikulum di berbagai konteks, perancangan kurikulum dilakukan dengan prinsip fokus pada kompetensi dan karakter

tanpa menambah beban materi pelajaran ataupun waktu belajar peserta didik. Strategi yang dipilih adalah dengan menyesuaikan struktur kurikulum.

Dalam Kurikulum Merdeka, struktur kurikulum dibagi menjadi dua komponen utama, yaitu pembelajaran intrakurikuler yang biasanya berbasis mata pelajaran dan pembelajaran melalui proyek yang ditujukan untuk mencapai kompetensi umum yang telah dirumuskan dalam profil pelajar Pancasila. Metode ini juga sejalan dengan strategi di berbagai negara yang mengembangkan unit-unit pembelajaran interdisipliner, merestrukturisasi konten sehingga beban belajar peserta didik tidak membesar secara signifikan (OECD, 2020a).

Pembelajaran berpusat pada peserta didik pada hakikatnya dimulai sejak perancangan kurikulum, bukan sekadar pedagogi yang dirancang oleh guru setelah kurikulum ditetapkan. Menurut Pritchett dan Beatty (2015), menempatkan peserta didik di pusat-nya pembelajaran (*center of learning*) berarti mengajarkan konsep dan/atau keterampilan sesuai dengan kemampuan mereka saat itu alih-alih mengajarkan suatu materi hanya karena mengikuti urutan yang dianjurkan dalam buku teks tanpa mempertimbangkan apakah mayoritas peserta didik sebenarnya siap untuk mempelajari materi tersebut. Dengan rancangan kurikulum yang demikian, kurikulum berpotensi untuk mendorong pembelajaran yang membangun kemampuan setiap individu peserta didik untuk memiliki agency atau kuasa/kendali dalam pembelajarannya, bukan menjadi “konsumen” informasi. Untuk menjadi kompeten, peserta didik perlu memiliki kesempatan untuk belajar mengatur dirinya dalam proses belajar (Sahlberg, 2000).

Semua peserta didik perlu mencapai kompetensi minimum, namun kurikulum yang terlalu padat dan diajarkan dengan terburu-buru mengakibatkan guru hanya memperhatikan kemampuan sebagian kecil peserta didiknya yang lebih berprestasi (Pritchett & Beatty, 2015). Akibatnya, sebagaimana yang ditunjukkan dalam penelitian Pritchett dan Beatty di India tersebut, anak-anak yang mengalami kesulitan belajar akan semakin tertinggal. Data mereka menunjukkan bahwa anak-anak yang tertinggal ini kebanyakan dari keluarga miskin, sehingga kurikulum yang padat menjadi salah satu faktor yang menjelaskan kesenjangan kualitas hasil belajar antar siswa di sekolah yang sama.

Pengurangan kepadatan kurikulum dapat mengurangi kesenjangan kualitas belajar. Hal ini ditunjukkan juga dalam kajian yang dilakukan INOVASI dan Pusat Penelitian Kebijakan Kemendikbud Ristek (2021) bahwa Kurikulum 2013 yang

dikurangi capaiannya (Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar), yang juga dikenal sebagai kurikulum darurat, membantu siswa SD memitigasi ketertinggalan pembelajaran (*learning loss*). Efek positif dari kurikulum darurat ini lebih nyata untuk anak-anak dari keluarga dengan status sosial ekonomi yang lebih rendah. Maka dengan pengurangan konten, setiap peserta didik memiliki kesempatan lebih besar untuk mencapai standar kompetensi minimum sehingga kurikulum pun menjadi lebih berkeadilan (*equitable*) untuk seluruh anak Indonesia.

Penguatan literasi dan numerasi terutama di jenjang pendidikan dasar menjadi salah satu perhatian dalam perancangan kurikulum yang berfokus pada kompetensi. Selaras dengan konsep literasi dan numerasi yang digunakan dalam kebijakan Asesmen Kompetensi Nasional (AKM), literasi didefinisikan sebagai kemampuan peserta didik dalam memahami, menggunakan, mengevaluasi, merefleksikan berbagai jenis teks untuk menyelesaikan masalah dan mengembangkan kapasitas individu sebagai warga Indonesia dan warga dunia agar dapat berkontribusi secara produktif di masyarakat. Sementara itu numerasi didefinisikan sebagai kemampuan peserta didik dalam berpikir menggunakan konsep, prosedur, fakta, dan alat matematika untuk menyelesaikan masalah sehari-hari pada berbagai jenis konteks yang relevan untuk individu sebagai warga negara Indonesia dan dunia (REF).

Merujuk pada definisi tersebut, literasi dan numerasi merupakan kemampuan yang dipelajari dalam berbagai mata pelajaran, tidak hanya Bahasa Indonesia (untuk literasi) dan Matematika (untuk numerasi). Lebih dari itu, literasi juga harus dimulai sejak pendidikan anak usia dini. Kurikulum Merdeka untuk PAUD diarahkan untuk menguatkan literasi dini (*early literacy*) dan numerasi dini. Kegiatan bermain-belajar yang dianjurkan dimulai dengan guru membaca nyaring (*read aloud*) buku bacaan anak, kemudian diikuti dengan berbagai aktivitas yang mengembangkan

Fleksibel

Fleksibilitas berkaitan dengan otonomi dan kemerdekaan guru dan peserta didik dalam mengendalikan proses pembelajaran. Prinsip fleksibel ini sesuai dengan amanat dalam Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan. Dalam Pasal 37, dinyatakan bahwa Kemendikbudristek hanya menetapkan kerangka dasar kurikulum dan struktur kurikulum, sementara satuan

dibutuhkan agar kurikulum yang dipelajari peserta didik senantiasa relevan dengan dinamika lingkungan, isu-isu kontemporer, serta kebutuhan belajar peserta didik.

Di berbagai negara, fleksibilitas menjadi arah reformasi kebijakan kurikulum saat ini. Tujuannya terutama untuk menjadikan kurikulum lebih relevan dan siap merespon

dinamika lingkungan dan beragam perubahan serta untuk memberikan ruang untuk pembelajaran sesuai dengan konteks lokal dan kebutuhan siswa (OECD, 2020a). Di beberapa negara, fleksibilitas bahkan menjadi tujuan utama dilakukannya perubahan kurikulum. Di Inggris, strategi utama untuk membuat kurikulum lebih fleksibel adalah dengan mengubah aturan-aturan yang spesifik dan mengikat, menjadi panduan-panduan yang sifatnya hanya menganjurkan, bukan mewajibkan sekolah atau guru untuk mengikuti arahan. Dengan demikian, kurikulum yang sentralistik satu ukuran untuk semua (*one-size-fits-all*) mulai ditinggalkan (UNESCO, 2017).

Strategi serupa diterapkan dalam perancangan Kurikulum Merdeka. Petunjuk teknis mulai digantikan dengan panduan yang lebih fokus pada prinsip-prinsip implementasi yang tidak terlalu teknis. Panduan juga dirancang sedemikian rupa agar tidak mengarahkan guru untuk mengikuti satu cara yang disampaikan oleh Pemerintah Pusat. Selain panduan, beragam contoh-contoh produk berkaitan dengan pembelajaran juga disediakan. Misalnya contoh silabus, rencana pembelajaran harian, proyek penguatan profil pelajar Pancasila, dsb.; dengan tujuan untuk membantu guru dalam implementasi. Contoh-contoh tersebut tidak harus diikuti namun dapat digunakan sebagai inspirasi untuk guru mengembangkan sendiri sesuai dengan konteks mereka. Contoh-contoh yang diberikan juga lebih dari satu sehingga tidak memberikan kesan bahwa satuan pendidikan dan guru di seluruh Indonesia perlu mengikuti satu contoh tersebut. Dengan demikian, fleksibilitas kurikulum akan semakin terlihat jelas bagi satuan pendidikan dan guru.

Disediakannya panduan dan contoh-contoh tersebut menunjukkan bahwa kurikulum yang fleksibel bukan berarti membiarkan satuan pendidikan dan guru untuk mencari jalan keluar sendiri dalam pengembangan kurikulum operasional di tingkat satuan pendidikan. Sebaliknya, paradigmanya berubah dari pemerintah memberikan arahan atau petunjuk teknis menjadi pemerintah memberikan bantuan dan dukungan berupa panduan dan contoh-contoh. Strategi ini dilakukan untuk memberikan fleksibilitas namun juga memberikan bantuan dan dukungan kepada satuan

pendidikan dan guru yang belum cukup mampu untuk mengembangkan kurikulumnya sendiri.

Fleksibilitas juga menjadi prinsip dalam implementasi kurikulum. Menyadari keberagaman satuan pendidikan di Indonesia, implementasi kurikulum tidak akan dipaksakan dan berlaku sama untuk semua sekolah.

Tingkat kesiapan satuan pendidikan untuk mengimplementasikan kurikulum berbeda-beda, dan masing-masing membutuhkan dukungan termasuk waktu yang berbeda untuk menyiapkan diri dalam menggunakan kurikulum ini. Oleh karena itu implementasi dirancang sebagai suatu tahapan belajar. Pemerintah merancang tahapan-tahapan implementasi yang dapat digunakan satuan pendidikan sebagai acuan bagaimana mereka akan mulai mengimplementasikan kurikulum secara bertahap sesuai dengan kapasitas yang mereka miliki.

Selaras

Keselarasan (*alignment*) berkaitan dengan tiga hal (OECD, 2020a): 1) keselarasan antara kurikulum, proses belajar (pedagogi), dan asesmen; 2) keselarasan antara kurikulum dan sistem tata kelola dan kompetensi guru; serta 3) keselarasan dengan kebijakan-kebijakan yang berkaitan dengan pembelajaran individu sejak usia dini hingga perguruan tinggi. Tiga hal ini menjadikan rancangan kurikulum perlu dipandang secara sistemik dan melibatkan lintas unit dalam sistem birokrasi pemerintah dalam proses kerjanya.

Kurikulum merupakan poros dari banyak kebijakan pendidikan. Oleh karena itu, dalam merancang suatu perubahan kurikulum, implikasi terhadap kebijakan-kebijakan pendidikan lainnya perlu diperhatikan. Sebagai contoh, perubahan struktur kurikulum di SMA/MA membutuhkan adanya keselarasan dengan peraturan tentang beban kerja guru. Hal ini kemudian berujung pula pada sistem pendataan dalam Dapodik. Demikian pula ketika pelajaran Bahasa Inggris mulai dianjurkan untuk jenjang SD, strategi penyiapan gurunya membutuhkan perubahan kebijakan terkait linieritas guru serta kompetensi guru.

Contoh lain keselarasan yang dilakukan adalah komparasi antara Capaian Pembelajaran dengan kerangka asesmen literasi dan numerasi dalam Asesmen Nasional. Selaras dengan kebutuhan untuk menguatkan literasi, kebijakan Kurikulum Merdeka menekankan pentingnya pembelajaran berbasis literasi di seluruh mata

pelajaran, tidak hanya Bahasa Indonesia. Hal ini karena literasi tidak sekadar kemampuan membaca dan menulis apalagi melek huruf, tetapi sebagai kemampuan kognitif untuk mengidentifikasi, memahami, menginterpretasi, mencipta/berkreasi, dan mengkomunikasikan informasi melalui media cetak maupun digital di konteks dunia yang semakin terkoneksi, sehingga informasi semakin cepat dan mudah diakses (UNESCO, 2017b). Oleh karena, itu semua mata pelajaran berperan dalam mengembangkan kemampuan literasi.

Prinsip selaras ini juga mendorong peninjauan kembali transisi dari PAUD ke jenjang SD. Salah satu faktor yang mendorong penekanan kemampuan membaca, menulis, dan berhitung dengan lancar sebelum anak masuk SD adalah kurikulum di kelas 1 SD yang padat dengan bacaan dan instruksi yang menuntut kemampuan anak membaca dengan lancar. Sehingga meskipun telah diatur bahwa kemampuan membaca dengan lancar tidak boleh menjadi syarat masuk SD, namun kurikulumnya cenderung menuntut anak untuk dapat membaca, menulis, dan berhitung dengan lancar (Andiarti & Felicia, 2019). Oleh karena itu salah satu yang diupayakan dalam perancangan kurikulum ini adalah menyelaraskan kurikulum PAUD dan SD terutama kelas I dan II.

Bergotong-royong

Prinsip bergotong-royong ini terutama terkait dengan proses perancangan dan pengembangan kurikulum. Perancangan kurikulum adalah proses yang kompleks, bukan semata-mata proses ilmiah melainkan juga politik (Ornstein dan Hunkins, 2018). Oleh karena itu, perancangan kurikulum tidak saja berbasis pada data ilmiah tetapi juga perlu melibatkan berbagai pemangku kepentingan termasuk guru dan peserta didik. Hal ini penting dilakukan untuk mendapatkan persetujuan dan dukungan dari berbagai pihak (OECD, 2020a).

Perancangan Kurikulum Merdeka beserta perangkat ajarnya dilakukan dengan melibatkan puluhan institusi termasuk Kementerian Agama, universitas, sekolah, dan lembaga pendidikan lainnya. Sejak awal perancangan kurikulum dilakukan di akhir tahun 2019, beberapa akademisi LPTK dan universitas dilibatkan untuk melakukan refleksi terhadap Kurikulum 2013 dan merumuskan ide-ide perubahan kurikulum agar dapat lebih fleksibel, fokus pada kompetensi dan karakter, serta sejalan dengan perubahan dunia yang begitu dinamis. Selanjutnya, dalam proses perancangan

kurikulum mulai dari kerangka dasar dan struktur kurikulum, Capaian Pembelajaran, sampai dengan pengembangan berbagai perangkat ajar, berbagai pihak dilibatkan. Pakar yang dilibatkan dalam perancangan kurikulum ini adalah kombinasi dari akademisi dan praktisi termasuk guru.

Sepanjang proses perancangan kurikulum yang telah berlangsung lebih dari 2 tahun, rangkaian diskusi kelompok terpumpun (DKT atau *focused group discussion* atau FGD) dilakukan beberapa kali dengan pemangku kepentingan yang berbeda-beda. Tujuan dari serial DKT ini adalah untuk mendapatkan umpan balik dan ide-ide baru untuk meningkatkan kualitas rancangan dan implementasi kurikulum.

Tidak hanya di tingkat pusat, pengembangan kurikulum operasional di tingkat satuan pendidikan juga dianjurkan untuk melibatkan orangtua, peserta didik, dan masyarakat. Selain itu, pelibatan siswa dan masyarakat juga sangat dianjurkan dalam pembelajaran berbasis proyek untuk menguatkan profil pelajar Pancasila

Memperhatikan Hasil Kajian dan Umpan Balik

Salah satu komitmen penting dalam perancangan kurikulum adalah keajegan serta kesahihan keputusan yang dibuat dalam berbagai aspek. Ini artinya kurikulum perlu dirancang dengan berbasis pada data yang sahih sehingga dapat dipertanggungjawabkan kualitasnya. Hasil penelitian kontemporer di berbagai konteks global memberikan inspirasi tentang kebijakan dan praktik yang dapat diadaptasi untuk konteks Indonesia.

Data atau hasil kajian tidak hanya dibutuhkan sebagai referensi dalam proses perancangan kurikulum di awal, namun juga ketika kurikulum tersebut mulai diimplementasikan dalam konteks yang lebih riil. Kurikulum ini diujicobakan secara terbatas dalam Program Sekolah Penggerak (PSP) dan SMK Pusat Keunggulan (SMK PK) mulai Tahun Ajaran 2021/2022. Umpan balik tentang rancangan kurikulum ini diperoleh melalui mekanisme monitoring dan evaluasi PSP dan SMK PK. Monitoring dan evaluasi kurikulum pada Sekolah Penggerak dan SMK Pusat Keunggulan dapat dikelompokkan menjadi dua bagian yaitu evaluasi dokumen kurikulum yang fokus pada produk kurikulum dan evaluasi implementasi yang lebih fokus pada bagaimana kurikulum diterapkan di satuan pendidikan. Melalui telaah dokumen oleh berbagai unsur seperti guru dan kepala sekolah dari Sekolah Penggerak dan SMK Pusat Keunggulan serta pakar-pakar melalui diskusi kelompok terpumpun (DKT). Hasil dari

evaluasi ini digunakan untuk pertimbangan pada revisi dokumen-dokumen terkait, yaitu Capaian Pembelajaran, buku teks, bahan ajar, contoh alur tujuan pembelajaran, serta panduan- panduan dan contoh-contoh dokumen lainnya. Revisi berbasis data ini dilakukan guna meningkatkan mutu dari Kurikulum Merdeka. Evaluasi dokumen kurikulum berfungsi untuk memperoleh umpan balik tentang keterbacaan, kebermanfaatan dan keterpakaian dokumen-dokumen kurikulum.

Evaluasi implementasi kurikulum berfungsi untuk memperoleh informasi tentang implementasi berbagai intervensi PSP dan SMK PK serta potensi masalah sebelum menimbulkan dampak lebih lanjut. Evaluasi implementasi dilaksanakan melalui wawancara terstruktur melalui telepon secara rutin dengan sampel acak guru dan kepala sekolah yang mewakili populasi Sekolah Penggerak dan penelitian kualitatif melalui etnografi. Hasil evaluasi implementasi ini kemudian menjadi bahan pertimbangan untuk perumusan kebijakan kedepannya, dan salah satunya adalah kebijakan terkait Kurikulum Merdeka.

Beberapa umpan balik yang diperoleh tentang kurikulum antara lain tentang kurikulum operasional sekolah di mana beberapa sekolah kebingungan dalam melakukan analisis karakteristik satuan pendidikan dan memanfaatkan hasil analisis tersebut sebagai dasar menyusun organisasi pembelajaran.

Hal ini menjadi masukan penting untuk peningkatan kualitas panduan perancangan kurikulum operasional sekolah. Begitu juga umpan balik terkait pembelajaran sesuai dengan tahap capaian peserta didik. Beberapa satuan pendidikan telah mencoba melakukan asesmen diagnostik namun kebingungan dalam memanfaatkan hasil asesmen tersebut dalam menjalankan pembelajaran yang terdiferensiasi. Selain itu, sebagian besar guru juga masih menganggap proyek penguatan profil pelajar Pancasila terkait dengan mata pelajaran. Hal ini perlu ditindaklanjuti dengan penjelasan yang lebih sederhana dan konsisten untuk menjelaskan posisi proyek penguatan profil pelajar Pancasila dalam struktur kurikulum dan bagaimana penilaian hasil belajarnya dilakukan.

Monitoring dan evaluasi kurikulum tidak terbatas pada tahun pertama saja. Untuk itu telah disiapkan rencana monitoring dan evaluasi yang berkelanjutan. Adapun fokus monitoring dan evaluasi untuk tiap tahun adalah sebagai berikut: (1) tahun 2021-2022, monitoring dan evaluasi pada kualitas materi kurikulum, (2) tahun 2022-2023, monitoring pada perubahan perilaku guru dalam pembelajaran, dan (3) tahun 2023-2024, monitoring pada dampak kurikulum terhadap hasil belajar siswa.

Selanjutnya untuk tahun-tahun berikutnya monitoring dilaksanakan guna memutakhirkan muatan pelajaran.

Hasil monitoring pada tahun 2024 juga menjadi dasar pertimbangan untuk kebijakan implementasi kurikulum di Indonesia. Demikian prinsip-prinsip yang dipegang sepanjang perancangan kurikulum dan uji coba dilakukan.

KERANGKA KURIKULUM

Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 Tentang Standar Nasional Pendidikan menyatakan dalam Pasal 36 bahwa kurikulum terdiri atas kerangka dasar kurikulum dan struktur kurikulum. Kerangka kurikulum merupakan rancangan landasan utama dalam pengembangan struktur kurikulum. Dalam Pasal 38, disebutkan pula bahwa kerangka dasar kurikulum dan struktur kurikulum menjadi landasan bagi pengembangan kurikulum satuan pendidikan. Dengan demikian, ada pemisahan antara: (1) kerangka kurikulum dan (2) kurikulum yang dikembangkan di satuan pendidikan.

Kurikulum yang kedua ini biasa disebut juga sebagai kurikulum operasional (Ornstein & Hunkins, 2018) karena kurikulum yang dikembangkan oleh satuan pendidikan menjadi kurikulum yang benar-benar “dioperasikan” atau digunakan secara konkrit. Selain prinsip perancangan kurikulum yang telah dijelaskan pada bagian pertama bab ini, perancang kurikulum perlu memahami makna kurikulum dari perspektif yang berbeda-beda. Dengan menyadari adanya perbedaan definisi, perancang kurikulum menjadi lebih peka dalam menyiapkan berbagai perangkat yang dibutuhkan untuk mencapai tujuan kurikulum itu sendiri, yaitu pembelajaran yang dapat “mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab” (Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional Pasal 3). Untuk sampai pada perubahan proses pembelajaran di level siswa dan mencapai tujuan pendidikan nasional tersebut, kerangka dasar dan struktur kurikulum yang dirancang di tingkat nasional perlu dikembangkan lagi di tingkat satuan pendidikan. Pakar kurikulum (Schmidt et al., 1996 cit. OECD, 2020a; Valverde et al., 2002) memvisualisasikan keterkaitan antara kerangka kurikulum yang dikembangkan untuk

level nasional sampai dengan kurikulum yang benar-benar dipelajari peserta didik. Visualisasi sederhana ini menjadi penting dalam memahami pentingnya keselarasan antara kebijakan kurikulum di tingkat nasional yang lebih abstrak dengan pengembangan kurikulum di tingkat satuan pendidikan, sampai dengan kurikulum yang benar-benar dipelajari oleh peserta didik, yang biasanya diketahui melalui asesmen (Valverde et al., 2002).

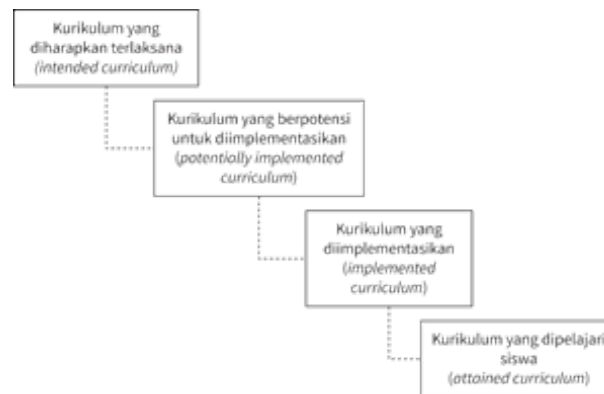


Figure 2. Kerangka Kurikulum Nasional - Lokal (Valverde et al., 2002)

Sebagaimana diperlihatkan dalam gambar di atas, terdapat empat tingkatan kurikulum (Valverde et al., 2002 yang dikembangkan dari Schmidt et al., 1996). Pertama, kurikulum yang diharapkan (*intended curriculum*) yang merupakan kebijakan pemerintah yang resmi dikeluarkan dan berkaitan dengan apa yang peserta didik perlu pelajari serta bagaimana mempelajari dan membuktikan bahwa mereka telah mempelajarinya. Dengan demikian, standar dan panduan/pedoman merupakan bagian dari jenis kurikulum ini. Kedua adalah kurikulum yang diimplementasikan (*implemented curriculum*), yaitu bagaimana kurikulum yang resmi dari pemerintah tadi diinterpretasi dan diajarkan di satuan pendidikan dan kelas. Valverde menambah satu komponen antara *intended* dan *implemented curriculum*, yaitu *potentially implemented curriculum* atau kurikulum yang berpotensi untuk diimplementasikan. Termasuk dalam kategori yang ketiga ini adalah buku teks pelajaran, atau dalam konteks Kurikulum Merdeka merupakan perangkat ajar. Valverde et al. (2002) melihat bahwa guru seringkali tidak merujuk langsung pada dokumen kebijakan termasuk standar yang dikeluarkan secara resmi oleh Negara, namun merujuk pada buku teks yang sampai ke mereka. Keempat, kurikulum yang dikenal dengan kurikulum yang dipelajari siswa (*attained curriculum* atau *achieved curriculum*), yang merupakan kompetensi yang dimiliki siswa setelah mereka belajar menggunakan kurikulum.

Pakar memisahkan keempat kurikulum tersebut untuk menganalisis keselarasan antara yang satu dengan lainnya. Misalnya seberapa besar distorsi atau penyimpangan antara kurikulum yang diharapkan dengan kurikulum yang diajarkan oleh guru di kelas, serta mengapa penyimpangan itu terjadi.

Pemerintah Pusat menetapkan: (1) profil pelajar Pancasila, (2) Capaian Pembelajaran, (3) struktur kurikulum, dan (4) prinsip pembelajaran dan asesmen sebagai kurikulum yang diharapkan untuk diimplementasikan di satuan pendidikan dan di kelas. Profil pelajar Pancasila sebagai sintesis dari tujuan pendidikan nasional, visi dari pendidikan dan pengembangan sumberdaya manusia Indonesia yang termuat dalam Pembukaan Undang-Undang Dasar 1945, Pancasila, serta pandangan para pendiri bangsa. Sementara ketiga komponen lainnya merupakan turunan dari kebijakan yang lebih besar, yaitu Tujuan Pendidikan Nasional yang telah ditetapkan dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 dan diterjemahkan sebagai profil pelajar Pancasila, dan juga turunan dari Standar Nasional Pendidikan, khususnya Standar Kompetensi Lulusan, Standar Isi, Standar Proses, dan Standar Penilaian.

Pemerintah Pusat menetapkan (1) profil pelajar Pancasila, (2) Capaian Pembelajaran, (3) struktur kurikulum, dan (4) prinsip pembelajaran dan asesmen sebagai kurikulum yang diharapkan untuk diimplementasikan di satuan pendidikan dan di kelas. Profil pelajar Pancasila sebagai sintesis dari tujuan pendidikan nasional, visi dari pendidikan dan pengembangan sumber daya manusia Indonesia yang termuat dalam Pembukaan Undang-Undang Dasar 1945, Pancasila, serta pandangan para pendiri bangsa. Sementara ketiga komponen lainnya merupakan turunan dari kebijakan yang lebih besar, yaitu Tujuan Pendidikan Nasional yang telah ditetapkan dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 dan diterjemahkan sebagai profil pelajar Pancasila, dan juga turunan dari Standar Nasional Pendidikan, khususnya Standar Kompetensi Lulusan, Standar Isi, Standar Proses, dan Standar Penilaian.

Kerangka ini menjadi rujukan dalam perancangan Kurikulum Merdeka, termasuk untuk menguatkan keselarasan antara kerangka dasar kurikulum dengan kurikulum operasional yang dikembangkan di satuan pendidikan. Perangkat ajar adalah penghubung antara keduanya, sebagaimana yang disebut sebagai kurikulum yang berpotensi untuk diimplementasikan di satuan pendidikan (Valverde et al., 2002). Termasuk dalam perangkat ajar adalah buku teks siswa dan buku panduan guru, contoh-contoh modul ajar, contoh-contoh silabus yang menjelaskan alur tujuan pembelajaran, contoh-contoh panduan proyek penguatan profil pelajar Pancasila,

contoh-contoh kurikulum operasional, contoh- contoh asesmen kelas untuk keperluan diagnostik kesiapan peserta didik, bahkan contoh-contoh mekanisme pengaturan pemilihan mata pelajaran untuk kelas XI dan XII.

CAPAIAN PEMBELAJARAN

Capaian pembelajaran (CP) adalah kompetensi minimum yang harus dicapai peserta didik untuk setiap mata pelajaran. CP dirancang dengan mengacu pada Standar Kompetensi Lulusan (SKL) dan Standar Isi, sebagaimana Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar (KI-KD) dalam Kurikulum 2013 dirancang. Capaian Pembelajaran merupakan pembaharuan dari KI dan KD, yang dirancang untuk terus menguatkan pembelajaran yang fokus pada pengembangan kompetensi. Kurikulum 2013 bahkan kurikulum nasional yang terdahulu sudah ditujukan untuk berbasis kompetensi, sehingga kurikulum ini meneruskan upaya tersebut. Dalam CP, strategi yang semakin dikuatkan untuk mencapai tujuan tersebut adalah dengan mengurangi cakupan materi dan perubahan tata cara penyusunan capaian yang menekankan pada fleksibilitas dalam pembelajaran.

Pengurangan konten. Konsekuensi dari pembelajaran yang berorientasi pada kompetensi adalah perlunya pengurangan materi pelajaran atau pokok bahasan. Penelitian yang dilakukan Pritchett dan Beatty (2015) menunjukkan bahwa di beberapa negara berkembang termasuk Indonesia, materi pelajaran yang begitu padat membuat guru terus bergerak cepat menyelesaikan bab demi bab, konsep demi konsep, tanpa memperhitungkan kemampuan siswa untuk memahami pelajaran tersebut. Menurut Pritchett dan Beatty, hal ini bukan karena guru tidak menghiraukan kemampuan anak dalam belajar. Mengajar dengan terburu-buru dan tidak menggunakan pendekatan pembelajaran yang berpusat pada siswa merupakan keputusan logis karena kebijakan kurikulum yang berlaku menilai kinerja mereka melalui ketuntasan mengajarkan materi ajar yang begitu banyak.

Ketika pelajaran disampaikan dengan terburu- buru, peserta didik tidak memiliki cukup waktu untuk memahami konsep secara mendalam, yang sebenarnya sangat penting untuk menguatkan fondasi kompetensi mereka. Pritchett dan Beatty (2015) menemukan bahwa peserta didik yang mengalami kesulitan memahami konsep di kelas-kelas awal di sekolah dasar juga mengalami kesulitan di jenjang-jenjang berikutnya. Artinya, padatnya materi pelajaran membawa dampak yang

panjang dan siswa kehilangan kesempatan untuk mengembangkan kemampuan berpikir yang lebih tinggi. Beberapa contoh konkrit penyederhanaan dan penyesuaian kompetensi dan materi ajar dalam CP adalah pengurangan beberapa materi dalam CP Biologi SMA (Fase F) karena terlalu banyak dan terlalu terperinci untuk jenjang tersebut, dan penambahan materi dalam CP Kimia SMA (Fase F) tentang Nanoteknologi dan Radioaktivitas karena keduanya semakin banyak ditemui saat ini. Lebih lanjut, Pritchett dan Beatty (2015) serta laporan yang ditulis OECD (2018) menekankan bahwa penyederhanaan kurikulum melalui pengurangan konten atau materi pelajaran bukan berarti standar capaian yang ditetapkan menjadi lebih rendah. Sebaliknya, kurikulum berfokus pada materi pelajaran yang esensial. Materi esensial ini dipelajari dengan lebih leluasa, tidak terburu-buru sehingga siswa dapat belajar secara mendalam, mengeksplorasi suatu konsep, melihatnya dari perspektif yang berbeda, melihat keterkaitan antara suatu konsep dengan konsep yang lain, mengaplikasikan konsep yang baru dipelajarinya di situasi yang berbeda dan situasi nyata, sekaligus merefleksikan pemahamannya tentang konsep tersebut. Pengalaman belajar yang demikian, menurut Wiggins dan McTighe (2005), akan memperkuat pemahaman siswa akan suatu konsep secara lebih mendalam dan berkelanjutan.

Pandangan Wiggins dan McTighe (2005) tersebut dilandasi oleh teori belajar konstruktivisme. Di berbagai negara, dan tidak terbatas pada negara maju saja, pendekatan pembelajaran berbasis teori konstruktivisme ini semakin dikuatkan. Di India, misalnya, pembelajaran berbasis konstruktivisme bahkan menjadi muatan wajib bagi calon guru dalam kurikulum LPTK mereka (UNESCO MGIEP, 2017). Rogan (2003) juga melaporkan bahwa Afrika Selatan, serta beberapa negara di benua Afrika lainnya, juga secara eksplisit menyatakan dalam dokumen kurikulum mereka bahwa teori konstruktivisme menjadi rujukan utama dalam kebijakan kurikulum dan pembelajaran.

Pembelajaran secara konstruktif. Teori konstruktivisme menekankan pentingnya proses pembelajaran yang menempatkan siswa sebagai pelaku aktif pembelajaran (*students as agents*), bukan sebagai penerima informasi secara pasif dari guru mereka (*students as recipients*). Menurut teori belajar konstruktivisme (*constructivist learning theory*), pengetahuan bukanlah kumpulan atau seperangkat fakta-fakta, konsep, atau kaidah untuk diingat. "Memahami" dalam konstruktivisme adalah proses mengkonstruksi pengetahuan melalui pengalaman nyata.

Pemahaman tidak bersifat statis, tetapi berevolusi dan berubah secara konstan sepanjang siswa mengonstruksikan pengalaman-pengalaman baru yang memodifikasi pemahaman sebelumnya. Pemahaman yang bermakna ini membutuhkan proses belajar yang berpusat pada siswa serta waktu yang lebih panjang daripada pembelajaran yang sekadar “menjejali” siswa dengan informasi-informasi yang kurang bermakna karena sekadar untuk diketahui atau dihafalkan saja. Dengan demikian, sedapat mungkin CP mengutamakan kompetensi yang perlu dicapai tanpa mengikat konteks dan konten pembelajarannya. Berdasarkan kompetensi tersebut, satuan pendidikan diharapkan dapat mengembangkan pembelajaran yang sesuai dengan konteks sekolah dan relevan dengan perkembangan, minat, serta budaya peserta didik.

Oleh karena CP dikembangkan berdasarkan teori konstruktivisme, maka capaian- capaian dalam dokumen CP perlu dipahami menggunakan kerangka teori yang sama. Istilah “pemahaman” (*understanding*) dalam CP perlu dimaknai sebagaimana teori konstruktivisme di atas. Pemahaman yang dimaksud dicapai melalui kemampuan mengaplikasikan dan menganalisis suatu konsep. Dengan demikian konsep pemahaman ini berbeda dengan Taksonomi Bloom yang memandang bahwa memahami (*understanding-level 2*) suatu konsep membutuhkan keterampilan berpikir yang lebih rendah dibandingkan kemampuan mengaplikasikan (*applying-level 3*) dan menganalisis (*analyzing-level 4*) konsep (Anderson, Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S., 2001).

Perancangan CP ini tidak mengabaikan Taksonomi Bloom yang semula digunakan dalam perancangan KI-KD dalam Kurikulum 2013. Sebaliknya, Taksonomi Bloom ini dianjurkan untuk digunakan ketika guru merancang pembelajaran harian dan asesmen kelas sesuai dengan tujuan pengembangan taksonomi, sebagaimana Anderson dan rekan- rekan (2001, p.7):

The Taxonomy framework obviously can't directly tell teachers what is worth learning. But by helping teachers translate standards into a common language for comparison with what they personally hope to achieve and by presenting the variety of possibilities for consideration, the Taxonomy may provide some perspective to guide curriculum decisions.

Kerangka Taksonomi tidak dapat secara langsung mengarahkan guru apa yang patut dipelajari [peserta didik], namun dapat membantu guru menerjemahkan standar

ke dalam hal yang ingin dicapai oleh guru [melalui pengajaran yang dilakukannya], dan dengan memberikan beragam hal yang perlu diperhatikan, Taksonomi [Bloom] dapat memberikan pandangan yang dapat membimbing guru dalam pembuatan keputusan tentang kurikulum.

Anderson dan rekan-rekan (2001) melakukan revisi terhadap Taksonomi Bloom dan secara eksplisit menyatakan bahwa taksonomi tersebut relevan dan membantu untuk digunakan oleh guru dalam pengembangan kurikulum di tingkat satuan pendidikan, bukan di level standar nasional. Taksonomi Bloom berguna untuk “menerjemahkan standar” ke dalam istilah dan bahasa yang lebih konkrit dan operasional untuk digunakan sehari-hari. Dengan demikian, dalam konteks kurikulum nasional di Indonesia, Taksonomi Bloom relevan untuk digunakan guru dalam merancang alur tujuan pembelajaran dan asesmen kelas.

Penggunaan Fase. Perbedaan lain antara KI- KD dalam Kurikulum 2013 dengan CP dalam Kurikulum Merdeka adalah rentang waktu yang dialokasikan untuk mencapai kompetensi yang ditargetkan. Sementara KI-KD ditetapkan per tahun, CP dirancang berdasarkan fase- fase. Satu Fase memiliki rentang waktu yang berbeda-beda, yaitu: (1) Fase Fondasi yang dicapai di akhir PAUD, (2) Fase A umumnya untuk kelas I sampai II SD/ sederajat, (3) Fase B umumnya untuk kelas III sampai IV SD/ sederajat, (4) Fase C umumnya untuk kelas V sampai VI SD/ sederajat, (5) Fase D umumnya untuk kelas VII sampai IX SMP/ sederajat, (6) Fase E untuk kelas X SMA/ sederajat, dan (7) Fase F untuk kelas XI sampai XII SMA/ sederajat. Fase E dan Fase F dipisahkan karena mulai kelas XI peserta didik akan menentukan mata pelajaran pilihan sesuai minat dan bakatnya, sehingga struktur kurikulumnya mulai berbeda sejak kelas XI.

Dengan menggunakan Fase, suatu target capaian kompetensi dicapai tidak harus dalam satu tahun tetapi beberapa tahun, kecuali di kelas X jenjang SMA/ sederajat. Pengecualian ini dilakukan karena struktur kurikulum di jenjang SMA/ sederajat yang terbagi menjadi dua, yaitu kelas X di mana siswa mengikuti seluruh mata pelajaran, dan kelas XI-XII di mana siswa memilih mata pelajaran sesuai minat, bakat, dan aspirasi masing-masing. Struktur ini akan disampaikan lebih mendalam pada bagian terpisah dalam bab ini.

Rentang waktu yang lebih panjang ditetapkan agar materi pelajaran tidak terlalu padat dan peserta didik mempunyai cukup banyak waktu untuk memperdalam materi dan mengembangkan kompetensi. Fase-fase ini diselaraskan dengan teori

perkembangan anak dan remaja dan juga dengan struktur penjenjangan pendidikan. Penggunaan istilah “Fase” dilakukan untuk membedakannya dengan kelas karena peserta didik di satu kelas yang sama bisa jadi belajar dalam fase pembelajaran yang berbeda. Ini merupakan penerapan dari prinsip pembelajaran sesuai tahap capaian belajar atau yang dikenal juga dengan istilah *teaching at the right level* (mengajar pada tahap capaian yang sesuai). Sebagai contoh, berdasarkan asesmen kelas terdapat siswa kelas V SD yang belum siap mempelajari materi pelajaran Fase C (fase dengan kompetensi yang ditargetkan untuk siswa kelas V pada umumnya). Berdasarkan hasil asesmen tersebut, maka siswa-siswa tersebut mengulang pelajaran di Fase B (fase untuk kelas III-IV) yang belum mereka kuasai.

Pembelajaran terdiferensiasi sesuai tahap capaian peserta didik tersebut mengindikasikan bahwa kebijakan dan praktik tinggal kelas atau tidak naik kelas diharapkan dapat ditinggalkan. Kebijakan tinggal kelas secara empiris tidak meningkatkan prestasi akademik mereka.

Dalam survei PISA 2018, skor capaian kognitif peserta didik yang pernah tinggal kelas secara statistik lebih rendah dibandingkan mereka yang tidak pernah tinggal kelas (OECD, 2021). Hal ini menunjukkan bahwa mengulang pelajaran yang sama selama satu tahun tidak membuat peserta didik memiliki kemampuan akademik yang setara dengan teman-temannya, melainkan tetap lebih rendah. Hal ini dimungkinkan karena yang dibutuhkan oleh peserta didik tersebut adalah pendekatan atau strategi belajar yang berbeda, bantuan belajar yang lebih intensif, waktu yang sedikit lebih panjang, namun bukan mengulang seluruh pelajaran selama setahun.

Perumusan CP. Perubahan lain yang signifikan dari KI-KD menjadi CP adalah format penulisan kompetensi yang ingin dicapai serta rentang waktu yang ditargetkan untuk mempelajarinya. Dalam KI-KD Kurikulum 2013, kompetensi-kompetensi yang dituju disampaikan dalam bentuk kalimat tunggal yang disusun dalam poin-poin. Selain itu, dalam KI-KD terdapat pemisahan antara pengetahuan, sikap, dan keterampilan sebagaimana Taksonomi Bloom juga memisahkan ketiga domain tersebut. Meskipun dalam Kurikulum 2013 kompetensi (KI-KD) tersebut sebenarnya saling berkaitan dan berangkaian. Namun demikian, ketika KI-KD dituliskan sebagai poin-poin, keterkaitan antara ruang lingkup kemampuan satu dengan yang lain tidak terdefiniskan dengan jelas. Evaluasi Kurikulum 2013 yang dilakukan oleh Pusat Kurikulum dan Perbukuan Kemendikbudristek mendapati bahwa sebagian guru belum melihat adanya rangkaian yang utuh antara KD-KD dari satu KI yang sama.

Target kompetensi tersebut kemudian ditargetkan untuk dicapai dalam rentang waktu satu tahun ajaran. CP ditulis dalam metode yang berbeda, di mana pemahaman, sikap atau disposisi terhadap pembelajaran dan pengembangan karakter, serta keterampilan yang terobservasi atau terukur ditulis sebagai suatu rangkaian. Hal ini merujuk pada makna kompetensi yang lebih dari sekadar perolehan pengetahuan dan keterampilan, tetapi juga mengolah dan menggunakan pengetahuan, keterampilan, sikap, serta nilai-nilai yang dipelajari untuk menghadapi situasi atau permasalahan yang kompleks (OECD 2019; Glaesser, 2018). CP disampaikan dalam bentuk paragraf/narasi untuk menggambarkan rangkaian konsep dan keterampilan kunci yang ditargetkan untuk diraih oleh peserta didik, yang ditunjukkan dengan performa yang nyata. Dengan demikian, CP diharapkan dapat memperlihatkan rangkaian proses belajar suatu konsep ilmu pengetahuan, mulai dari memahami suatu konsep sampai dengan menggunakan konsep ilmu pengetahuan dan keterampilannya untuk mencapai tuntutan kognitif yang lebih kompleks (misalnya mengajukan solusi kreatif, bukan sekadar menjawab pertanyaan).

Kompetensi juga terbangun atas aspek kognitif yang berangkaian dengan aspek afektif atau disposisi tentang ilmu pengetahuan yang dipelajarinya. Set atau daftar berisi pengetahuan yang perlu dipahami, sikap yang perlu ditunjukkan, atau keterampilan yang perlu diperlihatkan peserta didik saja, tanpa ada rangkaian antara ketiga domain tersebut, belum dapat dimaknai sebagai pengkonstruksian kompetensi. Untuk membangun dan mengembangkan kompetensi, peserta didik perlu mendapatkan kesempatan untuk mengaplikasikan pengetahuan dan keterampilannya dalam situasi yang spesifik dan nyata (Glaesser, 2018). Dengan menggunakan paragraf, keterkaitan antara pengetahuan, keterampilan, sikap dan proses pengembangan kompetensi menjadi lebih jelas dan utuh sebagai satu rangkaian.

Dalam penulisannya, struktur CP tidak berdasarkan domain-domain pemahaman, sikap/disposisi, dan keterampilan, melainkan berbasis pada kompetensi dan/atau konsep yang esensial dari setiap mata pelajaran. Kompetensi dan konsep tersebut disebut sebagai elemen-elemen yang menjadi ciri khas setiap mata pelajaran, dan elemen ini kemudian dinyatakan perkembangannya dari satu fase ke fase berikutnya. Dengan demikian, setiap elemen secara konsisten dipelajari oleh peserta didik mulai dari jenjang SD sampai jenjang SMA dengan kompleksitas dan kedalaman yang berbeda, yang artinya kompetensi peserta didik pun berkembang dari fase ke fase. Sebagai contoh, dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia terdapat

4 elemen utama, yaitu: 1) menyimak, 2) membaca dan memirsa, 3) berbicara dan merepresentasikan, dan 4) menulis. Sejak Fase A (kelas I-II SD/ sederajat) hingga Fase F (kelas XI-XII SMA/ sederajat), keempat elemen tersebut dipelajari dengan tingkat kompleksitas kognitif yang terus berkembang. Bagi guru dan pengembang kurikulum, elemen ini dapat menjadi acuan tentang kompetensi apa saja yang harus ia ajarkan kepada siswa dan menjadi aspek yang diases oleh guru. Apabila ada siswa yang belum dapat mengikuti pelajaran di suatu Fase, guru dapat mengecek elemen apa yang belum dikuasai siswa tersebut dan kemudian membantunya untuk mengulang pembelajaran elemen yang sama di fase sebelumnya. Alur perkembangan Capaian Pembelajaran dimulai pada Fase A hingga fase tertinggi, yaitu Fase F. Pola perumusan CP ini juga dipengaruhi oleh beberapa kerangka kurikulum yang digunakan di berbagai negara dengan pencapaian pendidikan yang relatif tinggi. Sebagai contoh, Australia (<https://www.australiancurriculum.edu.au/>) menyatakan karakteristik utama dari setiap mata pelajaran dalam dokumen standarnya (setara dengan CP), termasuk alasan rasional mengapa anak-anak perlu mempelajari mata pelajaran tersebut dan domain atau elemen utama yang menjadi karakteristik khas mata pelajaran tersebut disertai perkembangannya dari satu tahapan atau jenjang ke tahapan berikutnya. Dengan adanya perkembangan domain-domain isi dan/atau kompetensi suatu mata pelajaran, kompetensi utama yang akan dikembangkan melalui mata pelajaran tersebut menjadi lebih eksplisit.

Pendekatan yang sama juga digunakan dalam kurikulum Finlandia (Finnish Board of Education, 2014), di mana standar yang perlu dicapai disampaikan secara deskriptif mulai dari penjelasan tentang fungsi dari mata pelajaran tersebut, kompetensi utama yang difokuskan, capaian atau tujuan untuk kompetensi tersebut, panduan atau rambu-rambu yang perlu diperhatikan guru atau pengembang silabus dan kegiatan pembelajaran mata pelajaran tersebut, dan asesmen yang dianjurkan. Semua komponen tersebut dijelaskan untuk setiap tahapan perkembangan (dalam Kurikulum Merdeka diadaptasi sebagai Fase, akan dijelaskan kemudian). Sebagai standar yang berlaku nasional, capaian merupakan tujuan yang lebih abstrak daripada tujuan pembelajaran yang dikembangkan guru dalam silabus apalagi RPP. Contoh lain adalah standar capaian pendidikan Matematika yang dikembangkan oleh NCTM (*National Council of Teachers of Mathematics*), yang dianjurkan untuk diterapkan secara global. Standar yang dirancang NCTM dibangun dengan asumsi bahwa setiap

anak dapat mencapai kompetensi yang ditetapkan. Oleh karena itu, standar yang ditetapkan NCTM merupakan standar minimum yang inklusif.

Paradigma ini juga sejalan dengan prinsip perancangan Kurikulum Merdeka yang inklusif dan berkeadilan. Standar yang ditetapkan NCTM juga distrukturkan berdasarkan domain konten dan domain kemampuan (performance). Struktur ini menjadi salah satu rujukan utama dalam CP Matematika. Fleksibilitas pembelajaran. Untuk menguatkan kompetensi, pembelajaran perlu memberikan kesempatan kepada siswa untuk menghubungkan konsep atau teori yang dipelajarinya dengan lingkungan atau kehidupan sekitar mereka (Glaesser, 2018; Eggen & Kauchak, 2016). Dengan demikian, fleksibilitas sangat penting bagi satuan pendidikan untuk dapat mengembangkan pembelajaran yang memberikan kesempatan untuk peserta didik membuat kaitan-kaitan antara konsep yang dipelajari dengan situasi setempat, sekaligus menentukan kecepatan pembelajaran setiap konsep. Fleksibilitas CP yang memberikan keleluasaan untuk pembelajaran yang kontekstual ini dicontohkan dalam pembelajaran Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan, di mana topik tentang Pemilihan Umum dapat dipelajari pada masa- masa sekitar Pemilihan Umum di Indonesia atau daerahnya.

Untuk mengetahui tingkat fleksibilitas Capaian Pembelajaran (CP), Pusat Kurikulum dan Pembelajaran Kemendikbudristek bersama para pakar mata pelajaran Matematika, Bahasa Indonesia, dan IPA melakukan analisis perbandingan antara KI-KD dengan elemen- elemen dalam CP terkait dengan dua hal, yaitu kesesuaian antara KI-KD dan CP dengan tahap perkembangan pembelajaran (apakah terlalu/kurang mendalam, terlalu sulit/mudah) dan fleksibilitas untuk dikembangkan sesuai dengan konteks lokal satuan pendidikan. Analisis kuantitatif tersebut dilakukan dengan menghitung proporsi target kompetensi dari masing-masing kurikulum yang menunjukkan kesesuaian dengan tahap perkembangan dan juga aspek fleksibilitasnya.

Selain analisis perbandingan antara CP dengan KI-KD tersebut, umpan balik juga didapat melalui diskusi kelompok terpumpun bersama guru PSP yang mulai menerapkan Kurikulum Merdeka sejak Tahun Ajaran 2021/2022. Menurut pandangan para guru, pembelajaran dengan kurikulum ini memiliki beberapa kelebihan seperti capaian pembelajaran relevan dengan konteks zaman dan tingkat perkembangan berpikir siswa. Capaian pembelajaran dapat dieksplorasi oleh guru dengan menyesuaikan kebutuhan siswa, kearifan lokal serta situasi dan kondisi terkini. Namun

demikian, untuk implementasinya diperlukan masa adaptasi sebab baik bagi guru maupun siswa memiliki tingkat kesiapan yang berbeda-beda. Contohnya, untuk guru yang sebelumnya melakukan pembelajaran dengan Kurikulum 2013 dimana kompetensi dicapai tiap tahun perlu beradaptasi dengan capaian pembelajaran pada kurikulum prototipe yang dirancang menjadi tiap fase. Umpan balik ini menjadi landasan untuk memperbaiki strategi implementasi kurikulum di satuan pendidikan. Berdasarkan monitoring awal yang dilaksanakan pada tahun 2021, telah dilaksanakan perbaikan mayor pada 33,33% CP mata pelajaran yang digunakan di PAUD dan Dikdasmen, serta 11,54% CP untuk mata pelajaran khusus SMK. Perbaikan mayor tersebut meliputi perbaikan pada beberapa aspek seperti kesesuaian CP dengan tingkat kemampuan berpikir dan tahapan perkembangan belajar siswa, kesesuaian materi dan penjabaran capaian pembelajaran pada tiap fase. Selain itu, dilakukan pula perbaikan minor yang meliputi perbaikan pada aspek redaksional seperti penulisan kalimat, pemilihan kata dan istilah serta tambahan keterangan untuk bagian tertentu. Pemilihan kata dan istilah ini penting mengingat suatu kata dan istilah bisa memiliki makna yang sangat beragam. Dengan demikian, CP yang diterbitkan pada tahun 2022 merupakan versi revisi berdasarkan umpan balik yang disampaikan oleh pakar dan juga guru sebagai pengguna Kurikulum Merdeka.

STRUKTUR KURIKULUM

Sebagaimana yang dinyatakan dalam Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan, struktur kurikulum merupakan pengorganisasian atas kompetensi, muatan pembelajaran, dan beban belajar. Karakteristik utama yang ditekankan dalam rancangan struktur kurikulum ini adalah sebagai berikut: (1) adanya perubahan status mata pelajaran, (2) satuan pendidikan memiliki wewenang untuk mengembangkan kurikulum operasional, (3) pembelajaran dibagi menjadi dua, yaitu intrakurikuler dan kokurikuler dalam bentuk proyek penguatan profil pelajar Pancasila, dan (4) adanya pilihan yang dapat ditentukan oleh peserta didik.

Wewenang Satuan Pendidikan untuk Mengembangkan Kurikulum Operasional

Kebijakan ini merefleksikan amanat Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan khususnya Pasal 38 yang menyatakan

bahwa kerangka dasar kurikulum dan struktur kurikulum menjadi landasan bagi pengembangan kurikulum yang lebih operasional di tingkat satuan pendidikan. Pemerintah Pusat hanya mengatur muatan pembelajaran yang wajib diajarkan di satuan pendidikan beserta beban belajar untuk masing-masing muatan tersebut dalam satu tahun ajaran (untuk pendidikan formal) atau satu fase (untuk pendidikan kesetaraan). Fleksibilitas dalam pembagian wewenang antara pemerintah pusat dan satuan pendidikan dalam hal pengembangan kurikulum merupakan kebijakan yang semakin banyak diterapkan di berbagai negara, bahkan negara-negara yang sebenarnya jauh lebih kecil daripada Indonesia (UNESCO, 2017a).

Berbeda dengan Kurikulum 2013 yang mengatur jumlah jam pelajaran per minggu, Kurikulum Merdeka menetapkan target jam pelajaran yang terakumulasi dalam satu tahun. Hal ini dilakukan untuk memberikan keleluasaan kepada satuan pendidikan untuk mengatur jadwal kegiatan pembelajaran secara lebih fleksibel. Sebagai contoh, saat ini sebagian sekolah menggunakan sistem belajar dalam satuan semester, namun ada yang menggunakan sistem catur wulan dan blok dengan rentang waktu yang berbeda.

Perbedaan ini sedikit banyak mempengaruhi jumlah hari belajar per tahun. Pengurangan atau perubahan jumlah jam belajar juga terjadi sebagai dampak dari situasi bencana yang terpaksa harus menghentikan kegiatan pembelajaran untuk beberapa waktu. Amanat Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 yang mengatur pembagian wewenang tentang kurikulum berimplikasi pada dua hal. Pertama, satuan pendidikan dan/atau pemerintah daerah dapat menambahkan muatan pelajaran sesuai dengan konteks lokal, visi misi dan karakteristik satuan pendidikan, dan kebutuhan peserta didik. Kedua, satuan pendidikan dapat mengatur pengorganisasian pembelajaran baik berbasis mata pelajaran, menggunakan unit-unit tematik atau terintegrasi. Namun demikian, untuk tiga mata pelajaran yaitu Pendidikan Agama dan Budi Pekerti, Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan, dan Bahasa Indonesia, satuan pendidikan tidak diperkenankan untuk meleburnya menjadi unit pelajaran dengan nama yang berbeda. Kebijakan ini banyak dilakukan di berbagai negara untuk menguatkan jati diri bangsa (Porter & Polikoff, 2008).

Kebijakan ini selaras dengan semangat Merdeka Belajar dan prinsip fleksibilitas dalam pengembangan kurikulum. Berbeda dengan Kurikulum 2013 di mana kurikulum SD menggunakan pendekatan tematik, satuan pendidikan yang menggunakan Kurikulum Merdeka memiliki keleluasaan untuk mengorganisasikan

pembelajarannya, tidak lagi diarahkan untuk menggunakan pendekatan tematik. Dengan kata lain, satuan pendidikan SD dapat menstruktur muatan pelajarannya menggunakan mata pelajaran ataupun melanjutkan penggunaan pendekatan tematik namun menyesuaikan dengan Capaian Pembelajaran.

Kebijakan pengembangan kurikulum operasional di satuan pendidikan ini sebenarnya sudah diinisiasi dalam Kurikulum 2006 yang dikenal juga sebagai Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP). Dengan demikian kebijakan tentang pengembangan kurikulum operasional dalam Kurikulum Merdeka ini merupakan kelanjutan dari kebijakan yang sudah ada. Besarnya negara Indonesia dengan beragam konteks budaya dan lingkungan menjadi salah satu alasan utama pentingnya kontekstualisasi kurikulum di tingkat satuan pendidikan. Dalam konteks yang sangat beragam ini, kurikulum yang tersentralisasi (*centralized curriculum*) bukan saja tidak efektif, tetapi juga secara alami tidak dapat dilakukan. Satuan pendidikan dan pendidik akan selalu melakukan penyesuaian dengan situasi yang dihadapinya. Sehingga mengontrol penuh proses pembelajaran melalui kurikulum tersentralistik adalah upaya yang tidak akan efektif (OECD 2020a; Valverde et al., 2002).

Evaluasi terhadap implementasi Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) atau Kurikulum 2006 dan Kurikulum 2013 menunjukkan bahwa pengembangan kurikulum di satuan pendidikan masih banyak yang sekadar formalitas untuk memenuhi tuntutan administrasi yang berujung pada salah satu kriteria penilaian akreditasi sekolah. Akibatnya, dokumen kurikulum satuan pendidikan yang dihasilkan tidak benar-benar digunakan sebagai referensi perencanaan pembelajaran dan tidak benar-benar mencerminkan pembelajaran yang sebenarnya terjadi. Setelah ditelaah lebih mendalam, nampak bahwa salah satu faktor penting yang menyebabkan tidak efektifnya pengembangan kurikulum satuan pendidikan adalah karena pengembangan kurikulum satuan pendidikan ini lebih berfokus pada format dokumen yang harus diisi oleh sekolah, yang dinilai membebani guru terlalu berat.

Karena fokus pada format dokumen, maka terjadi penyeragaman dokumen kurikulum satuan pendidikan. Hal ini bertentangan dengan prinsip yang paling mendasar dalam pengembangan kurikulum satuan pendidikan, yaitu keleluasaan setiap satuan pendidikan untuk mengembangkan kurikulumnya sesuai keunikan masing-masing.

Selain itu, melalui diskusi kelompok terpumpun (DKT), pimpinan sekolah dan guru menyampaikan bahwa tantangan dalam pengembangan kurikulum operasional juga diakibatkan banyaknya aturan-aturan yang mengikat sehingga sulit untuk mengembangkan kurikulum yang otentik dan kontekstual karena aturan tersebut harus dipenuhi. Aturan tentang jam pelajaran, asesmen dan penilaian hasil belajar siswa, serta aturan administrasi lainnya yang diseragamkan membuat satuan pendidikan memiliki ruang gerak yang sempit untuk mengembangkan kurikulum.

Berdasarkan evaluasi tersebut, kebijakan terkait kurikulum operasional yang perlu dikuatkan adalah penyederhanaan dokumen kurikulum operasional sebagai output dari proses perancangan dan refleksi pembelajaran di satuan pendidikan (dan proses ini lebih penting untuk dilakukan setiap satuan pendidikan daripada produknya). Dengan kata lain, dokumen yang perlu dihasilkan dari proses pengembangan kurikulum satuan pendidikan tidak menjadi beban kerja yang berlebihan, sesuai kebutuhan satuan pendidikan sehingga bermanfaat bagi mereka, dan mencerminkan proses pembelajaran yang diharapkan atau sesuai dengan prinsip pembelajaran dan asesmen.

Selain itu, belajar dari tantangan yang dihadapi KTSP dan Kurikulum 2013, strategi yang dilakukan untuk membantu satuan pendidikan mengembangkan kurikulum operasional sekolah, pemerintah menyediakan panduan dan beberapa contoh konkrit dokumen kurikulum operasional sekolah. Contoh- contoh tersebut bervariasi formatnya untuk menunjukkan bahwa tidak ada tuntutan penyeragaman dokumen. Penilaian kualitas kurikulum operasional perlu merujuk pada kesesuaian antara kurikulum operasional dengan kriteria yang bersifat prinsip, bukan teknis. Prinsip yang dimaksud adalah (Gabriel & Farmer, 2009; Glatthorn et al., 2019): berpusat pada peserta didik, kontekstual, esensial, akuntabel (berbasis data dan logis) , dan melibatkan berbagai pemangku kepentingan.

Struktur Kurikulum Dibagi Menjadi Intrakurikuler dan Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila Struktur kurikulum dalam Kurikulum Merdeka dibagi menjadi dua kegiatan utama, yaitu: (1) kegiatan pembelajaran intrakurikuler yang merupakan kegiatan rutin dan terjadwal berdasarkan muatan pelajaran yang terstruktur, dan (2) kegiatan pembelajaran melalui proyek untuk penguatan profil pelajar Pancasila.

Kebaruan dalam pembagian dua kegiatan ini merujuk pada prinsip fokus pada kompetensi dan karakter peserta didik melalui dua hal. Pertama, untuk menguatkan pendidikan karakter, pembelajaran yang berorientasi penuh pada kompetensi

fundamental dan karakter perlu menjadi bagian dari struktur kurikulum agar mendapatkan perhatian penuh baik dari pendidik maupun peserta didik (OECD, 2020a). Kedua, proyek penguatan profil pelajar Pancasila yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengeksplorasi isu-isu kontemporer seperti masalah lingkungan/pemanasan global dan gaya hidup berkelanjutan, kebinekaan dan toleransi, kesehatan fisik dan mental termasuk kesejahteraan diri (*wellbeing*), dan sebagainya. Namun demikian, isu-isu ini tidak diajarkan sebagai mata pelajaran tersendiri dan menambah beban belajar, melainkan sebagai unit pembelajaran yang interdisipliner, tanpa terikat dengan Capaian Pembelajaran mata pelajaran ataupun materi yang sedang dipelajari dalam mata pelajaran. Proyek ini pun tidak menambah jam pelajaran. Total jam pelajaran yang ditempuh siswa sama dengan Kurikulum 2013. Bedanya, proyek dalam Kurikulum Merdeka mengambil waktu sekitar 20 hingga 30% dari total jam pelajaran per tahun. Dengan demikian, meskipun kompetensi dan karakter dikuatkan, muatan pelajaran atau konten tidak bertambah, sesuai dengan prinsip perancangan kurikulum.

Proyek penguatan profil pelajar Pancasila tidak menggantikan pendekatan pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*) yang sudah diterapkan oleh sebagian guru. Proyek-proyek tersebut bisa jadi berbasis mata pelajaran atau sebagai unit pelajaran terintegrasi dari dua atau lebih mata pelajaran. Guru tetap dapat meneruskan pembelajaran inkuiri yang mendukung penguatan dan pengembangan kompetensi tersebut. Proyek ini dirancang sebagai upaya untuk menguatkan pengembangan profil pelajar Pancasila dengan enam dimensinya: beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa dan berakhlak mulia, mandiri, berkebinekaan global, bergotong royong, bernalar kritis, dan kreatif. Khusus untuk pembelajaran yang ditujukan untuk penguatan profil pelajar Pancasila ini memang diarahkan untuk berbentuk proyek, tidak kuliah/ ceramah satu arah, dan tidak terjadwal secara rutin dalam daftar mata pelajaran seperti halnya mata pelajaran (intrakurikuler).

Pembelajaran berbasis proyek memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengeksplorasi suatu topik, isu, atau masalah tanpa ada sekat-sekat disiplin ilmu atau batasan antar mata pelajaran. Hal ini dinilai sangat sesuai untuk pengembangan kompetensi Abad 21 serta nilai-nilai atau karakter (OECD, 2018) sesuai dengan apa yang dirumuskan dalam profil pelajar Pancasila. Ki Hadjar Dewantara (2013) juga menekankan bahwa mempelajari pengetahuan saja tidak cukup, peserta didik perlu

menggunakan pengetahuan tersebut dalam kehidupan nyata, di mana mereka dapat berinteraksi dengan lingkungan sekitarnya.

Pendekatan pembelajaran yang mendekatkan peserta didik dengan dunia nyata tidak hanya berguna untuk menerapkan ilmu pengetahuan, tetapi juga menguatkan pemahaman peserta didik akan ilmu pengetahuan yang telah dipelajarinya, membangun minat belajar yang lebih mendalam, serta kepedulian terhadap lingkungan sekitarnya.

Pencapaian profil pelajar Pancasila tidak cukup hanya mengandalkan proses belajar-mengajar dalam program intrakurikuler. Pembelajaran intrakurikuler yang dilakukan secara rutin memiliki keterbatasan untuk menerapkan pembelajaran yang sangat kontekstual, dan intrakurikuler juga memiliki Capaian Pembelajaran yang harus dicapai sehingga tidak dapat fokus sepenuhnya pada nilai-nilai dalam profil pelajar Pancasila. Sementara itu, proyek dilakukan di luar jadwal pelajaran rutin, lebih fleksibel dan tidak seformal kegiatan pembelajaran intrakurikuler, dan tidak harus berkaitan erat dengan Capaian Pembelajaran mata pelajaran apapun. Target capaiannya adalah profil pelajar Pancasila sesuai dengan tahap perkembangan peserta didik. Situasi belajar yang seperti ini dinilai efektif untuk mendorong pengembangan karakter dan kompetensi yang mendalam (Miller, 2018).

Pemerintah menetapkan tujuh tema untuk proyek dan satuan pendidikan dapat memilih tema-tema tersebut yang jumlahnya disesuaikan dengan jenjang pendidikan. Ketujuh tema tersebut berlaku untuk beberapa tahun ke depan dan dapat diganti oleh Pemerintah berdasarkan evaluasi dan relevansi tema dengan perkembangan zaman. Tujuh tema yang dapat dipilih tersebut adalah tema-tema yang berkaitan dengan isu-isu kontemporer, yaitu: (1) gaya hidup berkelanjutan yang berkaitan dengan masalah lingkungan dan pemanasan global; (2) bhineka tunggal ika yang berkaitan dengan spiritualitas, toleransi dan multikulturalisme masyarakat lokal, Indonesia, dan dunia; (3) kearifan lokal yang berkaitan dengan budaya lokal dan perkembangannya; (4) kewirausahaan yang berkaitan dengan kemampuan menyelesaikan masalah (problem solving); (5) bangunlah jiwa dan raganya berkaitan dengan kesehatan fisik dan mental (kesejahteraan atau well being); (6) berkayasa dan berteknologi untuk membangun NKRI; dan (7) suara demokrasi yang berkaitan dengan pengembangan kemampuan menjadi warga negara dan dunia di alam demokrasi.

Pembelajaran berbasis proyek biasanya berlangsung untuk rentang waktu yang bervariasi, bisa satu minggu namun bisa juga berlangsung sepanjang satu semester

bergantung pada tujuan, ruang lingkup, dan kompleksitasnya. Kegiatan ini biasanya meliputi proses menginvestigasi/meneliti atau melakukan eksperimen untuk menjawab pertanyaan yang otentik, menarik, dan kompleks bagi peserta didik (Murdoch, 2020). Oleh karena itu, alokasi waktu jam pelajaran untuk proyek penguatan profil pelajar Pancasila ditetapkan per tahun, agar satuan pendidikan dapat mengatur alokasi waktu untuk menyelenggarakan dua proyek (SD, SMP) atau tiga proyek dalam setahun (SMA).

Proyek penguatan profil pelajar Pancasila adalah suatu kebaruan yang signifikan dalam Kurikulum Merdeka sebab sebelumnya pembelajaran berbasis proyek tidak diatur oleh pemerintah tetapi mengandalkan inisiatif guru untuk menggunakan pendekatan tersebut.

Perancangan pembelajaran berbasis proyek bukanlah hal yang sederhana dan mudah dilakukan. Oleh karena itu, pemerintah perlu membantu satuan pendidikan melalui pelatihan, pendampingan, penyediaan panduan yang dapat digunakan guru untuk memfasilitasi pembelajaran ini, dan juga contoh-contoh konkrit bagaimana proyek dirancang dan dinilai. Berdasarkan hasil monitoring dan evaluasi uji coba kurikulum di Sekolah Penggerak, contoh-contoh proyek ini memberikan inspirasi kepada guru untuk mengembangkan proyek sesuai dengan konteks masing-masing.

Di salah satu SD di Bandung Barat, Provinsi Jawa Barat, kepala sekolah menyampaikan bahwa ia mengunduh contoh proyek dengan tema kewirausahaan. Ia kemudian mengajak para guru dan sekelompok mahasiswa LPTK setempat untuk memodifikasi contoh tersebut agar lebih relevan dengan konteks dan sesuai dengan karakter peserta didik mereka dengan latar belakang keluarga petani dan peternak. Hasilnya, siswa di sekolah tersebut mengeksplorasi produksi susu sapi sesuai dengan keunggulan daerahnya. Di SMP di wilayah yang sama, tema yang sama yaitu kewirausahaan juga digunakan namun dengan pengembangan yang berbeda. Di SMP ini proyek penguatan profil pelajar Pancasila dilaksanakan dengan mengintegrasikan beberapa mata pelajaran dalam pembelajaran intrakurikuler. Sebagai contoh, kegiatan membuat teks prosedur (mata pelajaran Bahasa Indonesia) digabungkan dengan olahraga dan prakarya digabungkan, dibuat seolah-olah seperti acara TV Masterchef, sebuah kompetisi memasak. Teks prosedur merupakan unsur mata pelajaran Bahasa Indonesia, memasak olahan merupakan unsur mata pelajaran Prakarya, untuk unsur mata pelajaran Olahraga dinilai dari gizinya pada masakannya,

dan unsur mata pelajaran Matematika dinilai dari waktu yang digunakan dalam memasak.

Mata Pelajaran Pilihan

Memberikan pilihan terkait mata pelajaran kepada satuan pendidikan dan peserta didik merupakan salah satu strategi yang dianjurkan untuk menghindari kepadatan kurikulum dan sejalan dengan prinsip fleksibilitas (OECD, 2020a). Dalam Kurikulum Merdeka, memberikan pilihan mata pelajaran juga mencerminkan semangat Merdeka Belajar yang memberikan fleksibilitas dan otonomi lebih besar kepada satuan pendidikan dan peserta didik. Pilihan ini juga semakin menguatkan wewenang satuan pendidikan untuk mengembangkan kurikulum operasional yang sesuai dengan konteks, karakteristik, serta kebutuhan belajar peserta didik.

Dari perspektif teori belajar (Eggen & Kauchak, 2016; Woolfolk, 2017), memberikan pilihan kepada peserta didik merupakan strategi untuk membangun kompetensi untuk menjadi pembelajar sepanjang hayat (*lifelong learner*). Dengan memilih, peserta didik belajar untuk memegang kendali atas proses belajarnya secara mandiri, termasuk menentukan tujuan personal, memotivasi diri untuk belajar, menyusun strategi, dan berperilaku yang mengarah pada pencapaian tujuan tersebut. Woolfolk menekankan bahwa *choice*, atau pilihan untuk menentukan pilihan, adalah hal yang sangat penting dalam membangun kemampuan belajar secara mandiri (*self-regulated learning*). Dengan demikian, kurikulum perlu memberikan kesempatan untuk memilih kepada peserta didik sesuai dengan minat, bakat, dan aspirasi masing-masing.

Beberapa mata pelajaran perlu menjadi mata pelajaran wajib atas pertimbangan perannya dalam mencapai Tujuan Pendidikan Nasional, membangun jati diri bangsa, serta perannya dalam mengembangkan kompetensi yang fundamental untuk hidup secara produktif sebagai warga negara (Porter & Polikoff, 2008). Atas pertimbangan tersebut, dalam Kurikulum Merdeka beberapa mata pelajaran diwajibkan di seluruh jenjang dan jenis pendidikan, sementara beberapa mata pelajaran, terutama di SMA/MA, dapat menjadi pilihan yang disesuaikan dengan minat, bakat, serta aspirasi individu.

Perubahan kurikulum nasional dari waktu ke waktu tidak banyak mengubah tipologi ini meskipun ada pembagian yang lebih detail, misalnya pada Kurikulum 1984 yang memisahkan antara penekanan pada mata pelajaran Fisika (program A1) dan

Biologi (program A2) dari disiplin ilmu pengetahuan alam. Mekanisme pemilihannya juga sama, yaitu setiap individu mengikuti satu program. Setiap program memiliki jalur masing-masing, dan siswa tidak dapat belajar lintas jalur. Dalam Kurikulum 2013 siswa boleh mengambil mata pelajaran lintas minat, namun pada hakikatnya mereka tetap dikategorikan masuk dalam salah satu program peminatan. Sebagai contoh, siswa dari program IPA dapat mengikuti satu mata pelajaran dari program IPS. Namun demikian siswa tersebut tetap dianggap sebagai siswa program IPA.

Indonesia memiliki sejarah panjang menerapkan sistem jalur (*tracking system*) pada jenjang SMA. Setelah siswa berada di suatu jalur (track) IPA, IPS, atau Bahasa, maka sulit bagi mereka untuk berpindah jalur. Akibatnya, program peminatan yang dipilih peserta didik (atau dipilhkan untuknya) dapat berdampak panjang hingga program studi yang dapat mereka akses di perguruan tinggi. Istilah *tracking system* merupakan metode yang digunakan untuk mengelompokkan siswa menurut kemampuannya, yang biasanya dinilai melalui laporan hasil belajar, tes, atau bahkan persepsi dirinya tentang kemampuannya (Arum, Beattie, & Ford, 2015).

Meskipun program peminatan selama ini memberikan peluang kepada siswa untuk menentukan pilihan jalur yang akan mereka tempuh, namun seringkali proses seleksi dilakukan oleh sekolah karena peminat suatu program, biasanya IPA, terlalu banyak. Proses seleksi inilah kemudian yang secara empiris menjadikan program peminatan serupa dengan *tracking system*. Sistem jalur yang diterapkan di banyak negara pada jenjang SMA melestarikan kesenjangan kesempatan pendidikan antar siswa di sekolah sebab jalur-jalur tersebut pada kenyataannya tidak bernilai setara (Oakes cit. Arum et al., 2015). Dalam konteks Indonesia, jalur atau peminatan IPA cenderung dinilai lebih baik daripada yang lain, dan hal ini bukan saja oleh siswa dan orang tua, tetapi juga oleh perguruan tinggi. Untuk masuk ke perguruan tinggi, lulusan dari peminatan IPA memiliki lebih banyak peluang untuk memilih program studi dan perguruan tinggi yang dituju (misalnya syarat masuk ke Akademi Militer adalah lulusan dari program peminatan IPA), diikuti dengan lulusan dari IPS, kemudian yang paling terbatas opsinya adalah lulusan dari Bahasa. Hal inilah yang mendorong kesenjangan kesempatan pendidikan karena jalur yang dipilih siswa, ataupun terpaksa ditempuh oleh siswa sebagai konsekuensi adanya seleksi, mempengaruhi kesempatan belajar mereka berikutnya. Sistem jalur (*tracking system*) juga dikritik dapat membuat peserta didik merasa kemampuan akademiknya rendah. Akibatnya, terbangun pola pikir yang tidak bertumbuh (*fixed mindset*), yaitu percaya bahwa dirinya tidak dapat mencapai

prestasi akademik sebagaimana teman-temannya di program peminatan yang dianggap lebih baik atau lebih bergengsi. Mereka yang tidak masuk program IPA kemudian merasa dirinya tidak berbakat Matematika, padahal kompetensi tersebut sebenarnya dapat dibangun (OECD, 2021).

Di sisi lain, peminatan merupakan rancangan kurikulum yang memberikan fleksibilitas untuk peserta didik usia remaja yang sudah mulai mengeksplorasi minat, bakat, dan aspirasi mereka. Mereka mulai perlu mendalami bidang- bidang ilmu yang ingin mereka tekuni. Artinya, menghilangkan peminatan di jenjang SMA bukanlah opsi yang sejalan dengan prinsip rancangan Kurikulum Merdeka yang fleksibel dan fokus pada kompetensi. Oleh karena itu, dalam Kurikulum Merdeka peminatan ini tidak dihapuskan, namun sistemnya yang diubah.

Dalam Kurikulum Merdeka, peminatan dimulai pada kelas XI, berbeda dengan Kurikulum 2013, namun serupa dengan beberapa kurikulum nasional sebelumnya, misalnya Kurikulum 1984, Kurikulum 2004, dan Kurikulum 2006 Pengelompokan mata pelajaran berdasarkan disiplin ilmu masih dilakukan dalam Kurikulum Merdeka, di mana ada 4 kelompok mata pelajaran pilihan yaitu: Matematika dan IPA (MIPA), IPS, Bahasa, dan Vokasi & Prakarya. Bedanya dengan kurikulum-kurikulum nasional sebelumnya, dalam Kurikulum Merdeka peminatan tidak lagi menjadi program yang tersekat-sekat melainkan pemilihan mata pelajaran sesuai minat, bakat, dan aspirasi siswa. Siswa memilih empat mata pelajaran minimal dari dua kelompok mata pelajaran pilihan. Dengan kata lain, siswa tidak lagi memilih program melainkan memilih mata pelajaran, maka tidak ada lagi track atau jalur di mana siswa dikelompokkan.

Dalam Kurikulum Merdeka, pemilihan mata pelajaran dari dua atau lebih kelompok mata pelajaran pilihan akan memberikan kesempatan kepada seluruh siswa untuk mengembangkan kompetensi yang dipelajari dari sekurang-kurangnya dua disiplin ilmu. Masing-masing disiplin ilmu memiliki ciri khas yang mengembangkan kompetensi dan kemampuan berpikir yang berbeda-beda. Hal ini memberikan kesempatan untuk siswa terus mengeksplorasi minat, bakat, dan aspirasinya selama di SMA tanpa harus terburu-buru mengambil keputusan segera sebelum masuk SMA seperti yang perlu dilakukan dalam Kurikulum 2013. Memperdalam sekurang-kurangnya dua disiplin ilmu, lulusan SMA juga diharapkan memiliki kompetensi yang lebih holistik atau menyeluruh.

Kurikulum yang memberikan kesempatan siswa untuk memilih perlu dirancang dengan memperhatikan kesiapan satuan pendidikan serta karakteristik mata pelajaran. Memberikan pilihan mata pelajaran yang lebih beragam tentu membutuhkan sumber daya manusia guru serta infrastruktur yang lebih besar.

Selain itu, sistem pemilihan mata pelajaran juga perlu dibangun di setiap sekolah dan guru, terutama guru BK yang diharapkan memainkan peranan baru dalam memfasilitasi siswa untuk mata pelajaran ini. Hal ini bukan perubahan yang sederhana, oleh karena itu pemerintah memberikan dukungan kepada satuan pendidikan, salah satunya dengan memberikan beberapa contoh kebijakan dan mekanisme pemilihan mata pelajaran yang dapat diadaptasi dan diadopsi oleh sekolah-sekolah, atau menjadi inspirasi bagi mereka dalam mengembangkan sistem tersebut. kompleks, maka opsi yang dipilih bukanlah menghindarinya, namun memberikan bantuan kepada pendidik untuk secara bertahap dapat mengimplementasikannya. Oleh karena itu, pemerintah perlu bergotong-royong dengan pendidik, satuan pendidikan, dan masyarakat untuk mengembangkan contoh-contoh yang memandu pendidik

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa perubahan struktur kurikulum secara umum selaras dengan prinsip perancangan kurikulum, di mana struktur kurikulum melanjutkan upaya yang telah mulai pada kurikulum-kurikulum nasional sebelumnya yaitu fokus pada kompetensi dan karakter, fleksibel, merujuk pada hasil kajian, dan sedapat mungkin sederhana agar dapat diimplementasikan sesuai dengan kesiapan pendidik dan satuan pendidikan. Sesuai juga dengan prinsip perancangan kurikulum, apabila perubahan yang dibutuhkan adalah perubahan untuk mengimplementasikan kurikulum ini. Di antara contoh-contoh yang dibutuhkan adalah beragam contoh proyek penguatan profil pelajar Pancasila dan mekanisme pengaturan pemilihan mata pelajaran di SMA yang merupakan komponen yang baru dalam struktur Kurikulum Merdeka.

Perubahan Struktur Kurikulum Menurut Jenjang dan Jenis Pendidikan

Empat perubahan utama dalam struktur kurikulum secara umum telah dijelaskan pada bagian sebelumnya, yaitu adanya perubahan status mata pelajaran, penguatan wewenang satuan pendidikan dan pendidik untuk mengembangkan kurikulum operasional, pembagian struktur kurikulum menjadi dua yaitu intrakurikuler

dan proyek penguatan profil pelajar Pancasila, dan adanya mata pelajaran pilihan. Berikut ini adalah kesimpulan perubahan struktur kurikulum spesifik untuk setiap jenjang dan jenis pendidikan:

1. PAUD: penguatan pembelajaran melalui kegiatan bermain dan penguatan dasar-dasar literasi terutama untuk membangun minat dan kegemaran membaca.
2. SD: penguatan fondasi literasi dan numerasi serta kemampuan berpikir secara inkuiri dengan mengintegrasikan ilmu pengetahuan alam dan ilmu pengetahuan sosial menjadi satu mata pelajaran, disebut IPAS (Ilmu Pengetahuan Alam dan Sosial). Bahasa Inggris semakin dianjurkan untuk mulai diajarkan di jenjang SD.
3. SMP: penguatan kompetensi teknologi digital termasuk kemampuan berpikir sistem dan komputasional melalui mata pelajaran Informatika yang diwajibkan.
4. SMA: peminatan tidak berupa program yang tersekat-sekat atau sistem jalur (*tracking system*) melainkan pemilihan mata pelajaran mulai kelas XI.
5. SMK: struktur kurikulum yang lebih sederhana dengan dua kelompok mata pelajaran, yaitu Umum dan Kejuruan. Praktek kerja lapangan menjadi mata pelajaran wajib minimal 1 semester. Siswa dapat memilih mata pelajaran di luar program keahliannya.
6. SLB: penguatan pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik siswa untuk menguatkan kecakapan hidup dan kemandirian.
7. PKBM: satuan unit pembelajaran menggunakan sistem satuan kredit kompetensi (SKK). Struktur kurikulum pendidikan kesetaraan terdiri mata pelajaran kelompok umum dan kelompok pemberdayaan dan keterampilan berbasis profil pelajar Pancasila.

PRINSIP PEMBELAJARAN DAN ASESMEN

Prinsip Pembelajaran dan Asesmen adalah bagian dari kerangka kurikulum yang utamanya merujuk pada Standar Proses dan Standar Penilaian dari Standar Nasional Pendidikan. Prinsip Pembelajaran dan Asesmen dirumuskan untuk menjadi rujukan bagi seluruh pemangku kepentingan yang berkaitan dengan pembelajaran dan asesmen, terutama guru, pimpinan sekolah, dan termasuk juga pengembang kurikulum dan perangkat ajar.

Di satuan pendidikan, Prinsip Pembelajaran dan Asesmen perlu menjadi landasan dalam merancang kebijakan dan praktik pembelajaran dan asesmen kelas.

Prinsip Pembelajaran dan Asesmen dirancang dengan pertimbangan bahwa menetapkan Capaian Pembelajaran saja tidak cukup untuk dapat mencapai karakter dan kompetensi yang perlu dikembangkan dalam setiap diri pelajar Pancasila. Karakter juga secara efektif terbangun melalui pengalaman belajar, interaksi antara guru dan siswa, peraturan dan pembiasaan (*routine*) dalam kelas, dan strategi pengelolaan kelas (*classroom management*). Selain itu, apa yang dinilai dari kegiatan belajar yang siswa alami serta bagaimana hasil asesmen digunakan untuk kepentingan belajar mereka pun akan mempengaruhi karakter siswa, terutama sikap mereka terhadap belajar dan perkembangan pola pikir bertumbuh (*growth mindset*) (OECD 2021a). Oleh karena itu, aktivitas pembelajaran dan asesmen perlu dirancang dan dikelola dengan baik, sehingga pemerintah perlu memberikan panduan yang tidak bersifat teknis namun berupa prinsip-prinsip agar para pendidik dapat memahami apa yang diharapkan dari pembelajaran dan asesmen yang mereka rancang dan terapkan.

Pemerintah hanya mengatur prinsip dari pembelajaran dan asesmen. Artinya, tidak ada arahan yang preskriptif atau aturan yang konkrit tentang bagaimana guru harus membuat perencanaan, mengajar, dan melakukan asesmen. Dengan demikian, pembelajaran dan asesmen dapat beragam sesuai dengan kondisi dan konteks pembelajaran di masing-masing kelas dan satuan pendidikan, namun semuanya berlandaskan pada prinsip-prinsip yang sama. Hal ini sejalan dengan semangat Merdeka Belajar dan prinsip perancangan kurikulum yang fleksibel dan memberikan otonomi kepada satuan pendidikan dan guru.

Pendekatan kebijakan yang mengatur prinsip pembelajaran dan prinsip asesmen dalam Kurikulum Merdeka juga digunakan di beberapa negara, seperti Finlandia yang memuat prinsip pembelajaran dan prinsip asesmen dalam dokumen kurikulum mereka (Finnish National Board of Education, 2014), Selandia Baru (<https://nzcurriculum.tki.org.nz/Principles>), dan salah satu negara bagian di Kanada yaitu Ontario (Ontario Ministry of Education, 2010). Dalam dokumen National Core Curriculum for Basic Education 2014, pemerintah Finlandia memaparkan secara komprehensif asesmen yang diharapkan untuk diimplementasikan di sekolah.

Paparan ini tidak menjelaskan teknik-teknik asesmen yang perlu diikuti guru, melainkan pemahaman tentang pentingnya asesmen untuk membangun budaya yang mendukung pembelajaran. Untuk mencapai hal tersebut, bab asesmen dalam

dokumen standar Finlandia tersebut menjelaskan prinsip-prinsip asesmen yang perlu melandasi kebijakan dan praktik asesmen di sekolah dan kelas. Demikian pula dalam dokumen kebijakan asesmen, evaluasi, dan pelaporan hasil belajar yang dikeluarkan pemerintah Ontario, Canada. Pemerintah Ontario menetapkan prinsip-prinsip asesmen beserta konteks pembelajarannya.

Belajar dari strategi yang dilakukan negara maju tersebut, Kemendikbudristek menerbitkan Panduan Pembelajaran dan Asesmen sebagai pegangan guru untuk mendapatkan gambaran yang lebih konkrit dan sebagai inspirasi untuk mengembangkan pembelajaran dan asesmen. Hal-hal yang disampaikan dalam panduan tersebut sama sekali tidak mengikat sebagai aturan, melainkan berupa contoh-contoh yang dapat diikuti atau dimodifikasi.

Prinsip pembelajaran yang dikembangkan tidak lepas dari pengaruh pandangan Pendidikan Ki Hajar Dewantara, terutama tentang Panca Dharma dan sistem among. Panca Dharma adalah pandangan bahwa pendidikan adalah untuk transfer budaya antar generasi yang memajukan budaya, namun tetap dengan identitas khas bangsa menuju ke arah keseluruhan hidup kemanusiaan.

Pendidikan harus memberikan kemerdekaan pada anak-anak menuju kepada keluhuran dan kebahagiaan hidup. Sistem among adalah model pembelajaran yang menerapkan nilai-nilai dengan memberi keteladanan (*ing ngarso sung tulodo*), membangun kemauan (*ing madyo mangun karso*), dan mengembangkan kreativitas peserta didik dalam proses pembelajaran (*tut wuri handayani*) (Dewantara, 2013).

Selaras dengan Capaian Pembelajaran, Prinsip Pembelajaran dan Asesmen juga dipengaruhi oleh teori belajar konstruktivisme. Menurut teori ini, proses belajar adalah proses konstruksi dan rekonstruksi pemahaman yang berlangsung terus menerus. Proses pembelajaran ini dikenal sebagai *learning*, *relearning*, dan *unlearning*.

Proses *learning* adalah proses belajar suatu hal yang baru dan *relearning* adalah penguatan hal yang telah dipelajarinya. Sementara itu, *unlearning* adalah suatu proses belajar hal baru yang mengoreksi hal yang semula dipahami atau merombak konstruksi pemahaman mereka (Eggen dan Kauchak, 2016). Proses *learning*, *relearning*, dan *unlearning* ini tidak sebatas proses yang terjadi di ruang kelas; setiap peserta didik mengkonstruksikan pemahamannya melalui berbagai proses belajar baik belajar di ruang kelas, luar kelas, bahkan juga di luar sekolah, sehingga tahap capaian pemahaman anak-anak di kelas yang sama bisa berbeda-

beda, meskipun usia mereka relatif sama. Hal ini melandasi prinsip pembelajaran yang perlu memperhatikan keberagaman, bukan saja keragaman antar daerah atau satuan pendidikan, tetapi juga antar individu peserta didik.

Oleh karena pemahaman yang telah dimiliki (*existing understanding*) setiap individu peserta didik bisa jadi bervariasi, maka asesmen formatif menjadi penting karena asesmen ini, atau dikenal juga sebagai asesmen kelas (*classroom assessment*), memberikan informasi tentang kompetensi atau pemahaman yang telah dicapai peserta didik. Umpan balik pembelajaran adalah komponen yang sangat penting dalam asesmen formatif karena digunakan oleh pendidik dan peserta didik dalam menilai diri mereka dan satu sama lain. Pendidik kemudian dapat memodifikasi rencana pembelajaran dan aktivitas belajar peserta didik berdasarkan hasil umpan balik asesmen formatif tersebut (Lambert dan Lines, 2000). Singkatnya, umpan balik dari asesmen formatif digunakan sebagai landasan untuk merancang pembelajaran termasuk tujuan, materi, dan aktivitas yang akan dilakukan. Oleh karena itu, proses pembelajaran dan asesmen formatif adalah dua hal yang saling berkaitan erat, dan hal ini dinyatakan dalam Prinsip Pembelajaran dan Asesmen.

Pembelajaran Sesuai Tahap Capaian Peserta Didik

Kurikulum Merdeka menekankan pentingnya keterkaitan pembelajaran dengan asesmen, terutama asesmen formatif, sebagai suatu siklus belajar. Menurut Black dan rekan-rekan (2002), asesmen formatif adalah segala bentuk asesmen yang tujuan utamanya adalah untuk meningkatkan kualitas proses belajar peserta didik. Tujuan utamanya adalah untuk pembelajaran, bukan untuk kepentingan akuntabilitas, sertifikasi, ataupun meranking capaian peserta didik, guru, dan satuan pendidikan. Asesmen formatif dengan demikian ditentukan oleh tujuannya, bukan instrumen atau mekanismenya. Bentuk atau instrumen dua atau lebih asesmen bisa serupa, namun apabila tujuan salah satu asesmen tersebut untuk menentukan kenaikan kelas, misalnya, maka asesmen tersebut bukan asesmen formatif, melainkan asesmen sumatif. Oleh karena itu, Prinsip Asesmen dalam Kurikulum Merdeka tidak menekankan pada metode yang konkrit, melainkan pada tujuan serta fungsi asesmen sebagai umpan balik untuk meningkatkan kualitas pembelajaran.

Berdasarkan fungsi asesmen formatif tersebut, Prinsip Pembelajaran dan Asesmen menekankan pentingnya pengembangan strategi pembelajaran sesuai dengan tahap capaian belajar peserta didik atau yang dikenal juga dengan istilah

teaching at the right level. Pembelajaran ini dilakukan dengan memberikan materi pembelajaran yang bervariasi sesuai dengan pemahaman peserta didik. Tujuan dari diferensiasi ini adalah agar setiap anak dapat mencapai kompetensi yang diharapkan dan dasar dari penentuan materi pembelajaran tersebut adalah asesmen formatif. Asesmen formatif juga digunakan secara berkala untuk memantau perkembangan setiap peserta didik dan menjadi bahan pertimbangan pendidik dalam menentukan apakah individu-individu peserta didik tersebut siap untuk mempelajari materi yang lebih kompleks. Dengan demikian, pembelajaran yang berorientasi pada kompetensi membutuhkan asesmen yang bervariasi dan berkala. Pendekatan pembelajaran seperti inilah yang sangat dikuatkan dalam Kurikulum Merdeka.

Terkait Prinsip Pembelajaran dan Asesmen, teori konstruktivisme juga menekankan pentingnya keselarasan antara asesmen dengan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai. Keselarasan atau alignment ini bermakna bahwa metode pembelajaran dan asesmen harus diselaraskan dengan capaian pembelajaran yang diinginkan. Jika tujuan pembelajaran yang ditetapkan adalah membentuk peserta didik yang kreatif, maka metode pembelajaran yang dirancang harus memfasilitasi munculnya ide atau gagasan baru, sehingga penilaian yang dipilih memfasilitasi respon yang bervariasi dan lebih otentik. Asesmen otentik dinilai sesuai untuk menilai kompetensi esensial dan untuk memantau keterampilan berpikir yang kompleks, di mana materi yang dipelajari peserta didik dikaitkan dengan konteks riil.

Penilaian otentik dapat dilakukan melalui berbagai teknik penilaian seperti penilaian produk, penilaian proyek, penilaian unjuk kerja, dan penilaian portofolio. Prinsip pembelajaran dan asesmen yang dirancang berlaku untuk seluruh jenjang dan jenis pendidikan, termasuk pendidikan anak usia dini (PAUD). Dalam salah satu prinsip pembelajaran dinyatakan bahwa pembelajaran dirancang dengan mempertimbangkan tahap perkembangan sehingga pembelajaran menjadi bermakna dan menyenangkan. Di tingkat PAUD, hal ini dikaitkan dengan kegiatan bermain-belajar. Menurut Sahlberg dan Doyle (2019), bermain adalah hal yang esensial bagi anak untuk mengembangkan diri, karena melalui bermain mereka belajar tentang diri mereka sendiri dan dunia sekitar mereka. Berdasarkan kajian yang dilakukan Sahlberg dan Doyle, reformasi kurikulum PAUD pada kurun waktu 5 tahun terakhir di beberapa negara seperti Amerika Serikat mengarah pada penguatan kegiatan bermain. World Bank (2017) juga menekankan bahwa perkembangan kognitif anak usia dini akan lebih optimal apabila kegiatan mereka dipenuhi dengan eksplorasi,

bermain, dan berinteraksi dengan teman sebayanya dan juga dengan orang dewasa yang mengasuh mereka, yaitu orang tua dan guru.

Kebijakan untuk mengatur prinsip-prinsip dalam melakukan pembelajaran dan asesmen tanpa petunjuk atau aturan yang lebih teknis selaras dengan upaya untuk mendorong pengembangan kurikulum operasional di satuan pendidikan. Apabila praktik pembelajaran dan asesmen terlalu dibatasi oleh regulasi di tingkat nasional, satuan pendidikan akan mengalami kesulitan untuk secara kreatif dan leluasa mengembangkan kurikulum dan aktivitas pembelajaran yang kontekstual, bermakna, relevan, dan menyenangkan bagi peserta didik. Salah satu tantangan dalam pengembangan pembelajaran yang kontekstual dalam Kurikulum 2013 adalah karena arahan tentang pembelajaran dan asesmen yang cukup terperinci. Sebagai contoh, penilaian hasil belajar peserta didik dalam Kurikulum 2013 diatur terperinci dan menuntut guru untuk melakukan penilaian yang begitu banyak, karena adanya pemisahan antara pengetahuan dan keterampilan. Selain itu, kriteria kompetensi minimum (KKM) yang menentukan apakah seorang peserta didik dianggap layak untuk melanjutkan pembelajaran pun diatur cukup ketat, dengan menggunakan skor angka (rentang 1-100) dan penilaian deskriptif. Penghitungan skor atau nilai akhir semester pun diatur oleh pemerintah pusat. Tantangan yang dialami inilah yang ingin diselesaikan melalui Kurikulum Merdeka, sesuai dengan semangat Merdeka Belajar.

Perangkat Ajar

Undang-Undang Nomor 3 Tahun 2017 tentang Sistem Perbukuan mengatur dalam Pasal 65 bahwa buku teks utama yang diterbitkan oleh Pemerintah Pusat wajib digunakan satuan pendidikan sesuai dengan kurikulum yang berlaku dalam pembelajaran. Satuan pendidikan yang tidak menggunakan buku teks utama akan dikenai sanksi administratif berupa peringatan tertulis, penangguhan bantuan pendidikan, penghentian bantuan pendidikan, perekomendasi penurunan peringkat dan/ atau pencabutan akreditasi, penghentian sementara kegiatan penyelenggaraan satuan pendidikan, atau pembekuan kegiatan penyelenggaraan satuan pendidikan. Dalam Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2019 Pasal 53 kemudian menyatakan bahwa selain menggunakan buku teks utama yang disediakan pemerintah, satuan pendidikan dapat menggunakan buku teks pendamping dan/atau buku nonteks yang telah disahkan oleh Pemerintah Pusat.

Kedua peraturan tersebut menunjukkan bahwa buku teks utama wajib digunakan pendidik. Namun demikian, proses pembelajaran yang diatur dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 22 Tahun 2016 tentang Standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah, dinyatakan bahwa buku teks pelajaran digunakan untuk meningkatkan efisiensi dan efektifitas pembelajaran, sementara sumber belajar dapat berupa buku, media cetak dan elektronik, alam sekitar, atau sumber belajar lain yang relevan. Dengan demikian, dua hal dapat disimpulkan dari peraturan-peraturan tersebut, yaitu: (1) buku teks utama wajib digunakan, namun fungsinya dapat sebagai salah satu referensi pembelajaran bagi pendidik dan peserta didik; dan (2) buku teks bukanlah satu-satunya sumber belajar.

Peraturan tersebut menjadi landasan yuridis untuk perancangan perangkat ajar yang merupakan salah satu kebaruan dalam Kurikulum Merdeka. Perangkat ajar merupakan berbagai sumber dan bahan ajar yang digunakan oleh guru dan pendidik lainnya dalam upaya mencapai profil pelajar Pancasila dan Capaian Pembelajaran. Termasuk dalam perangkat ajar adalah buku teks pelajaran, modul ajar, video pembelajaran, serta bentuk lainnya. Tujuannya adalah untuk membantu pendidik yang membutuhkan referensi atau inspirasi dalam pengajaran. Oleh karena itu, selain buku teks utama dan buku panduan guru, Pemerintah Pusat juga menyediakan contoh-contoh modul ajar, contoh-contoh silabus yang menjelaskan alur tujuan pembelajaran, contoh-contoh panduan proyek penguatan profil pelajar Pancasila, contoh-contoh kurikulum operasional, contoh-contoh asesmen kelas untuk keperluan diagnostik kesiapan peserta didik, bahkan contoh-contoh mekanisme pengaturan pemilihan mata pelajaran untuk kelas XI dan XII.

Ada tiga perangkat ajar yang baru dikembangkan dalam Kurikulum Merdeka, yaitu contoh-contoh modul ajar, alur tujuan pembelajaran, dan proyek penguatan profil pelajar Pancasila. Modul ajar merupakan pengembangan dari rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) yang dilengkapi dengan panduan yang lebih terperinci, termasuk lembar kegiatan siswa dan asesmen untuk mengukur ketercapaian tujuan pembelajaran. Disebut sebagai modul karena perangkat ini dapat digunakan secara modular.

Dengan adanya modul ajar ini, guru dapat menggunakan perangkat yang lebih bervariasi, tidak hanya buku teks pelajaran yang sama sepanjang tahun. Modul ajar tidak hanya dikembangkan oleh Pemerintah namun juga dapat dikembangkan oleh guru, komunitas pendidikan, penerbit, serta lembaga, pakar, ataupun praktisi lainnya

di Indonesia. Dengan menggunakan modul ajar diharapkan proses belajar menjadi lebih fleksibel karena tidak tergantung pada konten dalam buku teks, kecepatan serta strategi pembelajaran juga dapat sesuai dengan kebutuhan peserta didik, sehingga diharapkan setiap siswa dapat mencapai kompetensi minimum yang ditargetkan.

Contoh-contoh alur tujuan pembelajaran (ATP) atau urutan pembelajaran adalah komponen untuk menyusun silabus. ATP diharapkan dapat membantu satuan pendidikan dan pendidik mengembangkan langkah-langkah atau alur pembelajaran berdasarkan Capaian Pembelajaran yang telah ditetapkan.

Sebagaimana yang telah dijelaskan tentang Capaian Pembelajaran, kompetensi yang perlu dicapai dalam setiap mata pelajaran ditetapkan dalam satuan fase. Setiap fase memiliki rentang waktu yang berbeda, ada yang dua sampai tiga tahun, namun ada juga yang satu tahun. Urutan atau alur pembelajaran kemudian ditetapkan oleh pendidik sesuai dengan kecepatan dan kebutuhan belajar peserta didik. Namun demikian, berdasarkan umpan balik selama perancangan Kurikulum Merdeka dilakukan didapat bahwa sebagian guru masih kesulitan dalam mengembangkan alur pembelajaran berdasarkan CP tanpa merujuk pada buku teks yang biasanya sudah memandu mereka langkah-langkah pembelajaran. Oleh karena itu, agar guru tidak kembali berpatokan hanya pada buku teks, pemerintah menyediakan contoh-contoh alur tujuan pembelajaran yang dapat dipilih guru ataupun menjadi referensi untuk mereka mengembangkan sendiri ATP sesuai kebutuhan peserta didik. Contoh-contoh diberikan untuk dapat digunakan langsung ataupun sebagai referensi yang menginspirasi satuan pendidikan dan pendidik dalam mengembangkan modul ajar mereka sendiri serta perangkat ajar lainnya, sesuai konteks dan kebutuhan peserta didik. Dengan kata lain, pendidik memiliki keleluasaan untuk membuat sendiri dan tidak ada kewajiban untuk menggunakan contoh-contoh yang disediakan. Penyediaan contoh-contoh ini merupakan bagian dari prinsip perancangan kurikulum yang sederhana dan mudah diimplementasi. Sebagaimana yang dianjurkan dalam Standar Proses di mana peserta didik diharapkan untuk belajar dari beragam sumber, Pemerintah membantu menyediakan sumber-sumber tersebut bagi pendidik yang kesulitan mengakses ataupun mengembangkan sumber belajar. Dengan demikian, diharapkan seluruh peserta didik dapat membangun kebiasaan dan kemampuan untuk tidak terpaku pada satu buku teks pelajaran sepanjang tahun.

Perangkat ajar didistribusikan melalui platform digital yang dikembangkan Kemendikbud Ristek agar dapat diakses lebih luas dalam jangka waktu yang cepat.

Selain itu, pengguna perangkat ajar juga akan lebih mudah untuk memilih perangkat ajar sesuai dengan kebutuhannya dalam platform tersebut. Namun demikian, menyadari bahwa akses internet dan perangkat digital belum merata, perangkat ajar juga didistribusikan melalui *disk* lepas (*flash disk*) agar dapat diakses offline atau tanpa jaringan internet dan juga dalam bentuk bahan cetak yang tidak membutuhkan perangkat digital.

Strategi pengembangan platform digital serta beragam perangkat ajar ini sejalan dengan rekomendasi UNESCO (2020) tentang pembukaan akses berbagai sumber atau referensi pembelajaran atau dikenal sebagai *open educational resources* (OER). OER merupakan salah satu upaya untuk meningkatkan pemerataan kualitas pembelajaran, yaitu dengan membuka akses guru untuk mendapatkan berbagai sumber pembelajaran yang berkualitas. OER juga menjadi pendorong penggunaan konten secara inovatif serta pengembangan ilmu pengetahuan serta strategi pembelajaran yang efektif (UNESCO & Commonwealth of Learning, 2019). Platform teknologi digital dapat meningkatkan akses secara lebih inklusif, lebih cepat, dan lebih murah (UNESCO, 2020). Dalam platform ini, guru tidak hanya dapat mengakses perangkat ajar, namun juga memberikan umpan balik untuk perangkat ajar yang digunakannya.

Memberikan akses terbuka agar guru dapat menggunakan berbagai sumber pembelajaran merupakan bagian dari memberikan kemerdekaan bagi guru; sebagaimana yang disampaikan UNESCO (2020) dalam rekomendasi pada negara-negara terkait OER: *“as part of academic and professional freedom, teachers should be given the essential role in the choice and adaptation of teaching material, the selection of textbooks and the application of teaching methods.”* (sebagai bagian dari kemerdekaan akademik dan profesional, guru sepatutnya diberikan peran yang esensial untuk menentukan dan mengadaptasi materi pembelajaran, memilih buku teks, dan mengaplikasikan metode pembelajaran).

Kesempatan untuk membuat pilihan sumber atau referensi pembelajaran ataupun membuat sendiri modul ajar adalah bentuk kemerdekaan untuk guru yang dikuatkan dalam Kurikulum Merdeka. Menurut data yang dikumpulkan UNESCO, saat ini jenis-jenis OER yang tersedia di seluruh dunia berbentuk buku teks yang dapat diakses terbuka (*open textbooks*), materi atau paparan kuliah, multimedia, audio, ilustrasi, animasi, tugas-tugas, dan kuis. Materi-materi tersebut dikelola oleh pemerintah termasuk pengaturan hak untuk menggunakan dan memodifikasi

perangkat tersebut agar dapat disesuaikan isi dan tujuan penggunaannya. Hak untuk menggunakan sesuai dengan kebutuhan dan tujuan guru (yang bisa jadi berbeda dengan tujuan dituliskannya materi tersebut oleh penulisnya) adalah faktor yang sangat penting dalam OER, yang mendorong terjadinya pengembangan materi secara terus menerus. Adaptasi dan modifikasi ini juga dibutuhkan untuk mendorong penggunaan materi secara inovatif, yang pada akhirnya mendorong proses pembelajaran yang juga inovatif.

Kerangka Perubahan Kurikulum

Implementasi perubahan kebijakan pendidikan, termasuk kurikulum, adalah suatu proses yang kompleks. Perancang kebijakan perlu memperhatikan kompleksitas karena keberhasilan suatu kurikulum tidak hanya ditentukan oleh desain kurikulum tersebut tetapi juga oleh pengelolaan perubahan (change management) serta strategi yang digunakan untuk mendukung satuan pendidikan dan pendidik mengimplementasikannya. Menurut Stephen Ball dan rekan-rekan (2012), perubahan-perubahan kebijakan termasuk kurikulum seringkali tidak menghasilkan perubahan nyata di ruang-ruang kelas di satuan pendidikan karena pembuat kebijakan tidak memperhatikan kompleksitas implementasinya di tingkat lokal, yaitu di tingkat daerah, satuan pendidikan, dan di kelas.

Spillane (2004) menggunakan analogi permainan “pesan berantai” untuk menjelaskan proses implementasi kebijakan dari pemerintah pusat hingga ke guru. Pemain di ujung kiri membisikkan pesan kepada orang di sebelahnya, dan kemudian orang ke-2 tersebut melanjutkan ke orang ke-3, dan seterusnya hingga mencapai orang terakhir. Pemenang dari permainan beregu ini adalah kelompok yang dapat menghantarkan pesan dengan deviasi atau penyimpangan isi yang paling sedikit. Akan tetapi, dalam implementasi kebijakan di satuan pendidikan, permainan pesan berantai ini lebih rumit. Satuan pendidikan dan pendidik sebagai orang ke-3 dari permainan tadi juga menerima pesan dari pihak lain, tidak hanya dari orang pertama (pemerintah pusat). Pesan-pesan itu datang dari pemerintah daerah, orang tua murid, masyarakat, bahkan juga peserta didik. Mereka menyampaikan harapan, keluhan, dan pandangan yang mengharap satuan pendidikan untuk menyesuaikan kebijakan dengan kebutuhan mereka. Inilah salah satu analogi yang digunakan untuk menjelaskan kompleksitas implementasi kurikulum.

Menurut pengamatan Stephen Ball dan rekan-rekan (2012), seringkali masalah implementasi diselesaikan melalui pembuatan kebijakan baru tanpa mengubah strategi implementasinya secara signifikan. Hal ini dilakukan karena pembuat kebijakan berasumsi bahwa rancangan kebijakan sedemikian kuat pengaruhnya untuk mengelola perilaku guru yang menerapkan kebijakan tersebut, tanpa peduli bagaimana kebijakan tersebut diperkenalkan dan dikelola implementasinya. Kegagalan kebijakan membuat perubahan di satuan pendidikan dianggap sebagai kegagalan desain, bukan kegagalan implementasi.

Sementara menurut Taylor (1997 cit. Ball et al., 2012), respon tersebut juga dilakukan karena pemerintah merasa bahwa membuat kebijakan adalah hal yang paling memungkinkan untuk dilakukan di bawah kendali mereka, sementara hal-hal yang terjadi di akar rumput berada di luar kendali mereka. Hal ini lah yang mendorong apa yang disebut "*the more things change, the more they remain the same*" (semakin banyak perubahan, semakin banyak yang sama saja) (Wilcox et al., 2017). Karena perubahan terus dilakukan namun strategi implementasi yang justru menjadi masalahnya tidak pernah diselesaikan.

Dalam kajiannya tentang bagaimana sekolah- sekolah di Amerika Serikat merespon reformasi kebijakan, Anthony Bryk dan rekan-rekan (2015) menyimpulkan bahwa implementasi kebijakan dalam konteks yang berbeda akan selalu menimbulkan reaksi dan respon yang berbeda. Hal ini terjadi sebagai dampak dari interaksi antara kebijakan yang datang dari luar sekolah dengan kebijakan, praktik, tradisi, dan budaya yang sudah berjalan di sekolah. Proses adaptasi kebijakan seringkali akan menimbulkan konflik dan masalah baru di satuan pendidikan, dan hal ini pada hakikatnya adalah bagian dari proses belajar (Bryk et al., 2015). Namun demikian, pemerintah sebaiknya tidak membiarkan satuan pendidikan sendiri melewati proses belajar yang penuh dinamika tersebut. Sebaliknya, dukungan harus terus diberikan agar proses yang terjadi di satuan pendidikan tersebut menghasilkan luaran yang diharapkan, yaitu implementasi kebijakan yang secara nyata berdampak positif pada kualitas pembelajaran.

Dinamika dan problem baru yang muncul akibat diperkenalkan dan diimplementasikannya kebijakan baru pun berbeda-beda sesuai konteks satuan pendidikan masing-masing. Di saat yang sama, dukungan untuk melancarkan proses implementasi juga dibutuhkan dari berbagai pihak atau pemangku kepentingan dalam sistem pendidikan. Untuk memahami konteks serta dukungan dari pemangku

kepentingan yang dimaksud, pendekatan sistem ekologi digunakan untuk memvisualisasikannya Implementasi kebijakan pendidikan sering dianggap sebagai suatu proses linear satu arah, yaitu top-down (pemerintah pusat memberikan arahan kepada daerah, satuan pendidikan, dan kemudian kepada pendidik) ataupun bottom-up (pendidik melakukan inisiatif perubahan yang kemudian ditingkatkan skalanya hingga berujung pada perubahan kebijakan di tingkat pusat). Pakar (Ball et al., 2012; Bjork, 2016; Bryk et al., 2015; Viennet & Pont, 2017) mengkritik pandangan tersebut, dan berpendapat bahwa implementasi kebijakan adalah interaksi proses yang kompleks antara kebijakan dari pusat, respon dari akar rumput (satuan pendidikan), serta dinamika yang berlangsung sebagai reaksi dari masyarakat, tokoh politik, dan orang tua yang diamplifikasi oleh saluran-saluran media.

Oleh karena implementasi perubahan kurikulum merupakan proses yang dinamis, non-linear, dan dipengaruhi oleh banyak pemangku kepentingan. OECD (2020) mengembangkan model sistem ekologi untuk memahami pihak-pihak yang turut berpengaruh dalam keberhasilan implementasi perubahan kurikulum serta interaksi antar pemangku kepentingan di berbagai level. Model ini diadaptasi dari teori Bronfenbrenner tentang pengaruh lingkungan sosial yang saling berkaitan terhadap perkembangan individu.



Figure 3. Pendekatan Sistem Ekologi Untuk Implementasi Kurikulum (OECD, 2020)

Gambar di atas memperlihatkan lapisan-lapisan sistem yang memberikan pengaruh langsung maupun tidak langsung terhadap keberhasilan implementasi kurikulum untuk mencapai tujuan utamanya, yaitu pengembangan karakter dan kompetensi peserta didik secara optimal. Dalam gambar tersebut, peserta didik

menjadi pusat (*center*) dari kebijakan kurikulum karena sejatinya seluruh kebijakan pendidikan mengarah pada keberhasilan peserta didik. Prinsip berpusat pada peserta didik ini digunakan baik dalam perancangan desain kurikulum dan juga implementasinya.

Mikrosistem. Terletak pada lapisan kedua, mikrosistem adalah hal-hal yang paling berkaitan langsung dengan pembelajaran peserta didik. Terkait kurikulum, mikrosistem adalah interaksi antara peserta didik, pendidik, dan materi pelajaran. Faktor individu pendidik, yaitu kompetensinya, nilai-nilai serta keyakinannya, serta pengalaman personalnya pun termasuk dalam mikrosistem. Kapasitas ini akan mempengaruhi bagaimana pendidik mengimplementasikan kurikulum di kelasnya. Termasuk juga dalam mikrosistem adalah praktik yang dilakukan guru serta proses yang berlangsung dalam kegiatan belajar intrakurikuler dan proyek penguatan profil pelajar Pancasila. Interaksi antara guru dengan siswa dan antar siswa di kelas juga menjadi faktor yang mempengaruhi perubahan pendekatan pembelajaran ketika kurikulum baru diimplementasikan. Sebagai contoh, dalam suasana kelas di mana guru menempatkan diri sebagai sumber ilmu pengetahuan dan siswa adalah konsumen ilmu pengetahuan tersebut, pembelajaran yang mendorong nalar kritis dan kreatif akan sulit terbangun (Sahlberg, 2020).

Mesosistem. Lapisan pengaruh berikutnya adalah mesosistem, yaitu aspek-aspek kolektif dalam satuan pendidikan. Mesosistem ini menjadi perhatian banyak pakar dalam kajian implementasi kurikulum (misalnya Ball et al., 2012; Bryk et al., 2015; Wilcox et al., 2017). Kesiapan sekolah untuk berinovasi salah satunya ditentukan oleh kepemimpinan yang efektif di mana kepala sekolah serta jajarannya membangun budaya belajar di kalangan guru-guru dan berbagai strategi digunakan untuk mentransformasi pembelajaran di kelas. Kepemimpinan yang menguatkan pembelajaran di kalangan guru akan menimbulkan rasa aman untuk mencoba berinovasi dan mengimplementasikan kurikulum baru (Bryk et al., 2015; OECD, 2019; Wilcox et al., 2017).

Faktor mesosistem lain yang juga penting adalah komunikasi dan budaya kerja di satuan pendidikan. Budaya kerja yang terbuka, saling percaya, serta kolaborasi antar pendidik yang kuat, misalnya, dinilai penting dalam implementasi kurikulum (Bryk et al., 2015; Wilcox et al., 2017). Budaya ini biasanya juga ditunjukkan dengan kuatnya kolaborasi antar guru dan kemampuan mereka bekerja sebagai tim yang juga menjadi faktor pendorong implementasi kurikulum (Cheung & Wong, 2012; OECD,

2019). Yang juga berdampak positif pada implementasi inovasi pendidikan di satuan pendidikan adalah keterbukaan dan rasa percaya antara pendidik dengan orang tua (Mapp & Kuttner, 2013).

Eksosistem. Sistem yang lebih luar, yaitu eksosistem, adalah representasi dari pemerintah daerah dan pemerintah pusat serta kebijakan-kebijakan pendidikan yang secara langsung berpengaruh pada implementasi kurikulum, dan dalam konteks Indonesia adalah Standar Nasional Pendidikan (SNP) khususnya Standar Kompetensi Lulusan, Standar Isi, Standar Proses, dan Standar Penilaian.

Keempat standar tersebut menjadi rujukan dalam perancangan kurikulum, sebagaimana yang dijelaskan dalam Bab ini. Contoh lain kebijakan yang perlu selaras (*aligned*) dengan implementasi kurikulum antara lain adalah tentang beban kerja guru yang mungkin berubah sebagai akibat dari perubahan struktur kurikulum, penggunaan dana bantuan operasional sekolah (BOS) yang perlu selaras dengan kegiatan pembelajaran intrakurikuler dan proyek penguatan profil pelajar Pancasila, termasuk juga penerimaan peserta didik baru yang perlu berubah sebagai akibat perubahan struktur kurikulum di SMA/MA. Apabila kebijakan-kebijakan ini tidak selaras dengan arah kebijakan Kurikulum Merdeka, maka implementasi kurikulum juga akan terhambat atau tidak sesuai dengan tujuan yang diharapkan.

Makrosistem. Sebagai bagian terluar dalam sistem berlapis dari model ekologi, makrosistem adalah ideologi budaya dan sosial serta keyakinan yang mempengaruhi sistem pendidikan, proses pembelajaran, dan juga lingkungan belajar peserta didik. Pandangan masyarakat tentang peran pendidikan serta diskursus publik yang dominan tentang pendidikan yang ideal dapat mempengaruhi proses pemaknaan kurikulum di satuan pendidikan. Sebagai contoh, keselarasan antara paradigma guru, orang tua, dan masyarakat tentang kemampuan apa yang penting untuk dikembangkan peserta didik akan mempengaruhi keberlangsungan kebijakan kurikulum baru (Bjork, 2016).

Dalam studinya tentang relaksasi kebijakan kurikulum di Jepang, Bjork (2016) menemukan bahwa kebijakan yang sebenarnya ditujukan untuk penguatan kompetensi dan kesejahteraan (*well-being*) generasi muda tidak selaras dengan paradigma pemangku kepentingan tersebut tentang pendidikan. Kurikulum tersebut dirancang untuk merelaksasi muatan dan proses belajar, salah satunya melalui unit pelajaran yang terintegrasi. Dengan pengurangan beban belajar harapannya tingkat kelelahan baik fisik maupun mental anak-anak muda di Jepang dapat menurun.

Namun demikian perubahan ini tidak selaras dengan paradigma pemangku kepentingan yang utama, yaitu orang tua bahkan juga guru. Bagi guru dan juga orang tua, hal yang paling utama dalam pendidikan menengah, terutama jenjang SMA, adalah kompetensi yang dibutuhkan untuk dapat bersaing masuk perguruan tinggi yang terbaik. Oleh karena itu, kebijakan yang meringankan beban belajar siswa tersebut justru dianggap kontraproduktif. Ketidakselarasan antara kebijakan kurikulum dengan paradigma merupakan tantangan makrosistem dalam perubahan kurikulum.

Kronosistem. Dalam konteks implementasi kurikulum, kronosistem berkaitan dengan konteks waktu (OECD, 2019). Waktu adalah hal yang sangat esensial dalam melakukan perubahan kurikulum karena guru membutuhkan waktu untuk memproses perubahan yang disampaikan pada mereka. Tanpa adanya waktu yang mencukupi, guru-guru merasa frustrasi dan menolak perubahan (Cheung & Wong, 2012; Wilcox et al., 2017). Kurikulum dapat dipengaruhi oleh konteks pandemi COVID-19 sehingga setelah pandemi berakhir, moda pembelajaran dan interaksi antara guru dan siswa berubah. Implementasi kurikulum juga mungkin berubah. Oleh karena itu, penting untuk menyertakan konteks waktu dalam strategi dan analisis implementasi kurikulum dari waktu ke waktu.

Pendekatan sistem ekologi untuk implementasi kurikulum (OECD, 2020) berguna untuk mengidentifikasi masalah implementasi serta menentukan strategi implementasi yang lebih. Untuk membangun rasa percaya diri dan rasa nyaman untuk mengimplementasikan perubahan, waktu adalah aset yang perlu dimanfaatkan secara strategis oleh pembuat kebijakan (Tikkanen et al., 2017). Setiap lapis sistem memberikan pengaruh baik secara langsung maupun tidak langsung serta berinteraksi satu sama lain dan mempengaruhi implementasi kurikulum. Waktu juga mempengaruhi hubungan atau interaksi dalam sistem dan antara sistem yang makro dengan yang lebih mikro. Misalnya, implementasi komprehensif, tidak hanya menargetkan proses yang berkaitan langsung dengan pembelajaran di kelas. Menggunakan perspektif sistem ekologi ini, perancang kurikulum dapat memahami faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman, penerimaan, serta keputusan pendidik dan juga pimpinan satuan pendidikan dalam merespon kebijakan baru yang perlu mereka implementasikan. Proses ini dikenal sebagai sense-making process atau proses pemaknaan kebijakan (Spillane, 2004).

Memaknai Desain Kurikulum

Pakar sepakat bahwa guru adalah pusat dari implementasi perubahan kurikulum, sebagaimana siswa adalah pusat dari proses pembelajaran (Kneen et al., 2021; Spillane et al., 2002). Ketetapan, peraturan, serta dokumen kebijakan lainnya yang dikeluarkan oleh pemerintah akan melewati proses pemaknaan oleh satuan pendidikan dan pendidik (Ball, 2005). Kompleksitas proses implementasi di tingkat satuan pendidikan terjadi sejak para pelaku kebijakan di tingkat lokal (guru, kepala sekolah, pemerintah daerah) menginterpretasi atau memaknai kebijakan (Spillane et al., 2002). Proses pemaknaan (*sensemaking*) kebijakan menjadi semakin kompleks dengan adanya perdebatan, kesepakatan, dan kompromi antar berbagai pihak baik di dalam satuan pendidikan maupun antara satuan pendidikan dengan pemerintah daerah dan/atau pusat dan juga antara pemerintah dan masyarakat. Oleh karena itu, satu kebijakan pendidikan dari pusat sebenarnya tidak pernah tunggal, melainkan melahirkan kebijakan-kebijakan yang beragam karena adanya proses interpretasi dan negosiasi tersebut (Ball, 2005). Satu kebijakan tersebut pun terus berdinamika dari waktu ke waktu atau yang disebut dengan pengaruh dari kronosistem dalam pendekatan sistem ekologi.

Spillane dan rekan-rekan (2002) mengembangkan kerangka teori untuk memahami proses pemaknaan (*sensemaking*) yang dilakukan oleh para pelaku kebijakan di tingkat lokal. Menurut mereka, ada tiga pengaruh terhadap pemaknaan kebijakan, yaitu: (1) interpretasi yang dilakukan setiap individu (*individual cognition*) yang terjadi ketika individu mempelajari kebijakan dengan dipengaruhi oleh pengetahuannya, pengalaman, nilai-nilai, serta keyakinannya tentang tujuan pendidikan, makna pembelajaran, serta peran mereka sebagai pendidik; (2) interpretasi yang dilakukan karena pengaruh situasi (*situated cognition*) atau interaksi individu dengan situasi di sekitarnya, sesuai dengan konteks tempat ia bekerja; dan (3) peran representasi pembuat kebijakan yang membantu dalam proses interpretasi, memfasilitasi proses pemahaman kebijakan tersebut. Termasuk dalam representasi tersebut adalah pelatihan dan peran pemerintah daerah dalam mendampingi proses implementasi kebijakan. Kerangka Spillane dan rekan-rekan ini selaras dengan kerangka teori sistem ekologi (OECD, 2020) yang membagi faktor pengaruh implementasi kurikulum menjadi beberapa lapisan.

Kerangka tentang proses pemaknaan kebijakan oleh guru tersebut setidaknya menunjukkan dua hal besar. Pertama, guru adalah pihak yang memiliki kuasa atau kendali (*agency*). Dengan kendalinya tersebut, secara aktif mereka dapat memaknai dan mengambil keputusan bagaimana kebijakan yang sampai di tangan mereka akan direpson. Mereka memiliki kuasa untuk menentukan apakah kebijakan tadi akan dilaksanakan sesuai dengan arahan pemerintah sepenuhnya, akan dimodifikasi sesuai dengan situasi dan konteks yang mereka hadapi, atau akan didiamkan saja seolah-olah berubah padahal masih melakukan praktik yang sama (Kneen et al., 2021; Spillane, 2004; Wilcox et al., 2017). Kedua, meskipun proses pemaknaan kebijakan dilakukan oleh guru di tingkat satuan pendidikan, proses ini tidak hanya mengandalkan sumber daya yang ada di satuan pendidikan (mesosistem), tetapi juga dukungan pemerintah dan organisasi lainnya (eksosistem) yang dapat membantu guru memahami kebijakan kurikulum yang baru tersebut. Pada sisi sebaliknya, tantangan dan hambatan implementasi kurikulum juga demikian, dapat terjadi akibat pengaruh eksosistem dan makrosistem. Sebagaimana yang dijelaskan pada bagian sebelumnya, pandangan negatif masyarakat terhadap perubahan kurikulum, misalnya, dapat mempengaruhi proses sensemaking ketika guru dan kepala sekolah terpengaruh oleh pandangan tersebut atau khawatir akan kehilangan legitimasi publik apabila mereka tetap melaksanakan arahan pemerintah untuk mengimplementasi kurikulum (Ball et al., 2012). Ketika memaknai suatu kebijakan, pendidik tidak semata-mata menggunakan kognisinya atau pemahaman pribadinya tentang isi kebijakan tersebut. Mereka juga mempertimbangkan lingkungan di sekitarnya serta situasi yang kompleks dan dinamis yang harus mereka hadapi setiap hari (Lipsky, 1981; Wilcox et al., 2017).

Guru dengan kuasa (*agency*) yang dimilikinya menjadikan mereka sebagai birokrat akar rumput (*street-level bureaucrats*) (Lipsky, 1980). Sebagai birokrat akar rumput, guru lah yang pada akhirnya dapat menilai apakah Capaian Pembelajaran telah digunakan dan secara efektif dapat mengembangkan kompetensi siswa, menentukan apakah proyek penguatan profil pelajar Pancasila perlu diimplementasikan sebagaimana yang dianjurkan, dan seterusnya. Keputusan-keputusan yang mereka buat pada akhirnya menjadi kebijakan yang diimplementasikan secara nyata, atau yang disebut Stephen Ball (2005) sebagai kebijakan yang sebenarnya.

Keputusan-keputusan yang dibuat oleh birokrat akar rumput tidak selalu sejalan atau mendukung kebijakan pusat. Namun demikian, hal ini tidak dapat selalu dianggap sebagai penolakan atau kesengajaan untuk menentang dan mengacuhkan arahan. Lipsky (1980) dan Spillane (2004) menjelaskan bahwa profesi pelayan publik seperti guru, perawat, pekerja sosial, polisi, dan pekerjaan lain yang berinteraksi langsung dengan masyarakat seringkali tidak dapat memenuhi ekspektasi pemerintah pusat dalam hal implementasi kebijakan akibat situasi yang mereka hadapi. Mereka harus berhadapan dengan berbagai kejadian yang membutuhkan kemampuan improvisasi dan kemahiran untuk dapat memberikan respon cepat, sementara kebijakan yang diarahkan untuk mereka patuhi dirancang dengan asumsi bahwa pekerjaan mereka tersebut stabil dan monoton. Maka dari itu, keputusan yang dibuat oleh birokrat akar rumput seringkali berbeda dengan apa yang diinginkan pemerintah pusat karena kompleksitas situasi yang harus dihadapi guru seringkali menuntut mereka untuk mengabaikan kebijakan, memodifikasinya, mengubah arahnya, atau mengimplementasikannya hanya di permukaan yang kasat mata saja (Spillane et al., 2002)

Perubahan yang terlalu banyak dan harus dilakukan dalam waktu yang terlalu cepat menyebabkan guru frustrasi dalam mengimplementasikan suatu kebijakan baru. Rasa putus asa dan kelelahan yang dirasakan oleh birokrat akar rumput ini membawa dampak negatif yang lebih signifikan. Dalam keadaan terpaksa untuk melakukan perubahan dan kesulitan untuk mengimplementasikan kurikulum, satuan pendidikan dan guru dengan agency yang mereka miliki akan cenderung mencari jalan yang paling mudah untuk menerapkan kurikulum. Cara yang mudah ini biasanya adalah pendekatan yang nyaris serupa dengan praktik-praktik yang sudah pernah dilakukan atau status quo (Tyack & Cuban, 1997; Wilcox et al., 2017), sehingga pada akhirnya kebijakan baru tidak menghasilkan perubahan apapun di ruang kelas.

Menyadari *agency* yang dimiliki para birokrat akar rumput serta tantangan implementasi kurikulum di berbagai negara dari waktu ke waktu, tren strategi implementasi kebijakan pendidikan saat ini bergerak dari implementasi secara taat (*implementation fidelity*) menuju implementasi dengan integritas (*implementation integrity*) (OECD, 2020). Semula satuan pendidikan dan guru diharapkan untuk mengimplementasikan kebijakan dengan mematuhi sepenuhnya arahan yang teknis dan konkret, namun pendekatan itu semakin ditinggalkan oleh banyak negara. Berdasarkan berbagai penelitian yang menunjukkan bahwa pendekatan *top-down*

seperti tidak memberikan hasil yang diharapkan, maka pendekatan yang digunakan adalah memberikan keleluasaan kepada satuan pendidikan dan pendidik untuk mengadaptasi kebijakan dari pemerintah pusat sesuai dengan konteks masing-masing dan tetap selaras (kongruen atau sebangun) dengan tujuan dan prinsip-prinsip yang ditetapkan (Bryk et al., 2015; OECD, 2019). Dengan kata lain, arah kebijakan implementasi kurikulum yang berkembang saat ini adalah pendekatan yang memberikan kewenangan atau kendali (*agency*) kepada kepala sekolah dan guru di satuan pendidikan. Langkah ini pula yang menjadi pilihan strategi untuk implementasi Kurikulum Merdeka, yaitu memberikan pilihan kepada satuan pendidikan.

Implikasi dari pemahaman tentang *teacher agency* dan proses *sensemaking* kebijakan perlu direspon oleh pembuat kebijakan. Pemerintah pusat perlu memberikan ruang kepada pendidik dan satuan pendidikan untuk mengimplementasikan perubahan kurikulum secara fleksibel (Kneen et al., 2021) serta memberikan waktu untuk mereka untuk memaknai kurikulum (Spillane, 2004). Satuan pendidikan dan guru perlu diberikan wewenang, tanggung jawab, sekaligus ruang untuk menyesuaikan implementasi kurikulum dengan konteks dan situasinya di tingkat lokal. Konteks yang dimaksud tidak sebatas pada institusi atau sistem pendidikan tetapi juga faktor budaya secara umum (makrosistem) yang mempengaruhi cara berpikir dan berperilaku.

Spektrum kurikulum merdeka memberikan keleluasaan bagi guru pendidikan jasmani untuk melakukan rancang bangun atas kurikulum yang akan menjadi cetak biru pengajarannya. Tindakan tersebut meliputi perencanaan, tindakan, dan evaluasi (*plan, do, dan see*). Perencanaan, tahap ini merupakan tahap paling krusial dari tiga tahapan yang ada. Guru hendaknya melakukan terlebih anamnesis, proses analisis terhadap kebutuhan pembelajaran, tindakan ini memerlukan kemampuan guru untuk mengidentifikasi terhadap keadaan lingkungan sekolah termasuk karakteristik siswa. Dari proses ini guru akan mendapatkan deskripsi lengkap untuk menentukan arah pembelajaran yang akan tertuang dalam modul pembelajaran. Selanjutnya, guru menuangkan apa yang telah dimaknai dari Kurikulum Merdeka sebagai pegangan pokok arah pembelajaran. Langkah implementasi dan evaluasi menjadi dua tahap akhir. Secara khusus, pada evaluasi guru melakukan telaah secara komprehensif mengenai apa yang telah diajarkan, capaian siswa, dan kekurangan yang terjadi selama proses belajar mengajar, sehingga dapat menjadi bahan refleksi dan perbaikan modul.

REFERENSI

- Afriansyah, A. (2020). Transformasi pendidikan dan berbagai problemnya. <https://kependudukan.lipi.go.id/id/berita/53-mencatatcovid19/838-covid-19-transformasi-pendidikan-dan-berbebagai-problemnya>
- Ahmad, S. (2014) Problematika kurikulum 2013 dan kepemimpinan instruksional kepala sekolah. *Jurnal Pencerahan*. Vol. 8. No. 2
- Alifia, U., Barasa, A. R., Bima, L., Pramana, R. P., Revina, S., & Tresnatri, F. A. (2020). Belajar dari rumah: potret ketimpangan pembelajaran pada masa pandemi COVID-19. *Catatan Penelitian SMERU No. 1/2020*
- Almond, G.A. & Verba, S. (1989). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Anderson, Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Andiarti, A. & Felicia, N. (2019). *Menyiapkan anak bersekolah secara holistik: Studi kasus calistung sebagai kesiapan bersekolah*. Kilas Pendidikan. Jakarta: PSPK
- Arum, R., Beattie, I., & Ford, K. (2015). *The Structure of Schooling*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Atkinson, A. (2008). *The ISIS agreement: How sustainability can improve organizational performance and transform the world*. Routledge
- Ball, S. J. (2005). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- Ball, S. Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. New York, NY: Routledge.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is—or might be—the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6–8, 14.
- Balitbang Kemendikbud. (2019). *Kajian implementasi kurikulum 2013*. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan RI
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukerji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2016). *Mainstreaming an effective intervention: Evidence from randomized evaluations of "Teaching at the right level" in India*. https://www.pratham.org/wp-content/uploads/2020/02/2016.08_Mainstreaming-an-Effective-Intervention_AB-RB-JB-ED-HK-SM-MS-MW.pdf

- Beatty, A., Emilie, B., Luhur, B., Menno, P., Daniel, S. (2021). Schooling progress, learning reversal: Indonesia's learning profiles between 2000 and 2014. *International Journal of Educational Development* 85 (2021) 102436.
- Benavot, A. & Resh, N. (2003). Educational governance, school autonomy, and curriculum implementation: A comparative study of Arab and Jewish schools in Israel. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 171-196.
- Bjork, Christopher. (2016). *High-Stake Schooling: What We Can Learn from Japan's Experiences with Testing, Accountability, and Education Reform*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Bjork, C. (2005). *Indonesian education: Teachers, schools, and central bureaucracy*. Routledge.
- Boundersa, N. (2016). The Importance of teachers' training programs and professional development in the Algerian educational context: Toward informed and Effective teaching practices.://www. researchgate.net/publication/30943008
- Bryk, A. S., Gomez, L., Grunow, A. & LeMahieu, P. (2015). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge, MA: Harvard Education. Cambridge Assessment for Education (2021). Getting started with assessment for learning. Cambridge Assessment for Education
- Cheung, A.C.K. & Wong, P.M. (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong, China: Key findings from a large-scale survey study. *International Journal of Educational Management*, 26(1), 39-54.
- Conto, C.A., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2020). Covid-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss. UNICEF Office of Research -Innocenti.
- Daly, A. J., & Little, J.W. eds. (2010). *Social Network Theory and Educational Change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Dewantara, Ki Hadjar. (2009). *Menuju Manusia Merdeka*. Yogyakarta: Leutika.
- Djaelani, A.R., Pratikno, H.H., & Setiawan, T. (2019). Implementasi kurikulum dan permasalahannya (Studi kasus di SMK Ganesa Kabupaten Demak). *IVET Teacherpreneur*. <http://e-journal.ikip-veteran.ac.id/index.php/pawiyatan>
- Drabsch, T. (2013). *The Australian curriculum*. Briefing Paper No 1/2013
- Drake, C. & Sherin, M.G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry* (36)2. 153-187.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M.D. (2021). Learning loss due to school closures during the Covid-19 pandemic. *PNAS*. Vol. 118 No.17 DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>

- Fullan, Michael. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. 4e. New York, NY: Teachers College.
- Gabriel, J. G., & Farmer, P. C. (2009). *How to help your school thrive without breaking the bank*. ASCD
- Glatthorn, A. A., Boschee, B. F., & Whitehead, B. M. (2011). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. SAGE
- Glaesser, Judith. (2018). Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford Review of Education*. (45)1. 70-85.
- Gouedard, P. (2021). Developing indicators to support the implementation of education policies. *OECD Education Working Paper No. 255*
- Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Lipsky, Michael. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of The Individual in Public Services*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Lopez, M.E., Kreider, H., & Coffman, J. (2005). Intermediary organizations as capacity builders in family educational involvement. *Urban Education*, 40(78). 78-105
- Mapp, K., & Kuttner, P. (2013). *Partners in education: A dual capacity-building framework for family-school partnerships*. SEDL in collaboration with the U.S. Department of Education. dari <http://www2.ed.gov/documents/family-community/partners-education.pdf>
- OECD. (2020a). *Curriculum (Re)Design*. Paris, France: OECD.
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: Curriculum analysis*. Paris, France: OECD.
- Haeck, C., & Lefebvre, P. (2020). Pandemic school closures may increase inequality in test scores. *Canadian Public Policy*, 46(S1), S82-S87.
- Hanushek, E, A., & Woessman, L. (2020). The economic impacts of learning losses. *Education Working Papers No. 225*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/21908d74-e>
- Harmey, S., & Moss, G. (2021): Learning disruption or learning loss: Using evidence from unplanned closures to inform returning to school after COVID-19, *Educational Review*, DOI: 10.1080/00131911.2021.1966389
- Honig, M. (2006). Complexity and policy implementation. *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*, 63, 1-25.
- Horn, E., & Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's

success. *Journal of Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 40. p 4006-415.

Indrawati, M., Cahyo, P., & Ayu, S. (2020). The COVID-19 Pandemic impact on children's education in disadvantaged and rural area across Indonesia. *International Journal of Education (IJE)* Vol. 8, No 4, Desember 2020.

Jandrić, P., & McLaren, P. (2021). From learning loss to learning opportunity, educational philosophy and theory. *Educational Philosophy and Theory*. DOI: 10.1080/00131857.2021.2010544

OECD. (2008). Assessment for learning formative assessment. OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy".

OECD. (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. Paris, France: OECD.

OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis*. Paris, France: OECD.

OECD. (2020a). *Curriculum (Re)Design*. OECD. OECD. (2020b). *Curriculum Overload: A Way Forward*. OECD.

OECD. (2020c). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic Annotated resources for online learning. OECD.

OECD. (2021a). *Sky's the Limit: Growth Mindset, Students, and Schools in PISA*. Paris, France: OECD.

Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. 7th ed. Essex, England: Pearson.

Paparan Kemdikbudristek (2021a). Merdeka belajar episode kelima belas: Kurikulum merdeka dan platform merdeka mengajar.

Paparan Kemdikbudristek (2021b). Kebijakan kurikulum untuk pemulihan pembelajaran setelah pandemi.

Pratiwi, I., & Bakti, U. (2020). Kesenjangan kualitas layanan pendidikan di Indonesia pada masa darurat COVID-19: Telaah demografi atas implementasi kebijakan belajar dari rumah. *Jurnal Kependudukan Indonesia*, Edisi Khusus Demografi dan COVID-19, Juli 2020.

Puslitjak. (2020). Risalah kebijakan mengatasi resiko belajar dari rumah. https://puslitjakdikbud.kemdikbud.go.id/front_2021/produk/risalah_kebijakan/detail/313437/mengatasi-risiko-belajar-dari-rumah

Puslitjak & INOVASI. (2021). Pemulihan pembelajaran: Waktunya untuk bertindak risalah kebijakan.

Poedjiastuti, D., Akhyar. F., Hidayati. D., & Gasmi.F.N. (2018) Does curriculum help students to develop their English competence? A case in Indonesia. Arab World English Journal, 9 (2). DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no2.12>

Porter, A.C., & Polikoff, M.S. (2008). National Curriculum. 21st Century Education: A Reference Handbook. Thousand Oaks, CA: SAGE

BAGIAN II

TEORI KURIKULUM

Meskipun teori kurikulum biasanya dihargai oleh para sarjana di lapangan sebagai komponen penting dari studi kurikulum, tampaknya dianggap rendah oleh sebagian besar praktisi, yang sering menganggapnya sama sekali tidak terkait dengan pekerjaan sehari-hari mereka. Meskipun ketidaksabaran terhadap teori cukup dapat dimengerti, pandangan yang dikemukakan dalam bab ini adalah bahwa teori yang baik dapat bermanfaat baik bagi sarjana maupun praktisi. Yang terbaik, teori kurikulum dapat menyediakan seperangkat alat konseptual untuk menganalisis proposal kurikulum, untuk praktik yang mencerahkan, dan untuk membimbing reformasi.

Memadukan teori dan realitas kurikulum sekolah secara bersama-sama merupakan langkah penting dalam proses perencanaan pendidikan. Tidak semua teori kurikulum diterjemahkan dengan lancar ke dalam praktik dunia nyata. Pendidik mengalami kesulitan untuk menggunakan pendekatan teoretis untuk membuat analisis, evaluasi ulang, dan revisi kurikulum yang berkelanjutan dalam bidang-bidang seperti teknologi informasi dan sosiologi pengetahuan. Ini adalah tugas yang menakutkan untuk melakukan kompleksitas desain kurikulum mengingat ras, kelas, kondisi ekonomi, dan keragaman budaya-belum lagi perubahan terus-menerus berkembang dengan kemajuan teknologi dalam pendidikan. Oleh karena itu penting untuk mengembangkan pemahaman mendasar tentang teori kurikulum dengan menyediakan alat yang diperlukan ketika menganalisis proposal kurikulum, praktik yang mencerahkan, dan membimbing reformasi

1. Apa sifat dan fungsi teori kurikulum
2. Mengapa penting untuk menyatukan teori dan realitas kurikulum sekolah sebagai bagian dari proses perencanaan?
3. Apa peran kepemimpinan dalam pengembangan teori kurikulum?
4. Apa klasifikasi utama dari teori kurikulum?
5. Bagaimana teknologi menjadi katalis untuk perubahan kurikulum?

ALAM DAN FUNGSI TEORI KURIKULUM

Konsep persekolahan dan pendidikan telah lama dikaitkan dengan gagasan kurikulum dan teori kurikulum. Tanpa teori komprehensif definitif yang mencakup lapangan, banyak argumen dan diskusi terjadi di lapangan mengenai apa teori kurikulum itu dan apa yang bukan.

Untuk memahami konsep teori, penting untuk memahami sifat teori secara umum. Banyak ketidaksepakatan ada di antara para filsuf sains. Di satu sisi, beberapa orang mendukung apa yang kemudian dikenal sebagai Pandangan yang Diterima dari teori ilmiah. Menurut pandangan ini, sains terdiri dari teori-teori berani yang melampaui fakta. Para ilmuwan terus berusaha untuk memalsukan teori-teori ini, tetapi tidak pernah dapat membuktikan kebenarannya. Banyak seluk-beluk pandangan teori ilmiah yang diterima masih ditemukan dalam literatur kontemporer dalam psikologi (Acton, 2003). Secara historis, Pandangan yang Diterima menyatakan bahwa teori adalah kumpulan hukum yang diformalkan dan terhubung secara deduktif yang berlaku dengan cara yang dapat ditentukan untuk manifestasinya yang dapat diamati. Dalam *Received View*, sejumlah kecil konsep dipilih sebagai dasar teori; aksioma diperkenalkan yang menentukan hubungan mendasar antara konsep-konsep tersebut; dan definisi disediakan, menentukan konsep teori yang tersisa dalam hal yang dasar.

Seperti yang dicatat oleh Atkins (1982), ada beberapa kritik terhadap Pandangan yang Diterima, bahkan dalam formulasinya yang telah direvisi. Pertama, Suppe (1974) mengkritiknya karena sempitnya dalam membutuhkan aksiomatisasi, mencatat bahwa beberapa teori ilmiah tidak dan tidak dapat dilakukan secara menguntungkan. Dia berpendapat sebaliknya untuk pandangan yang lebih luas dari teori yang menekankan sifat dinamis dari semua teori suara. Kritikus lain, seperti Hanson (1958) menyerang *Received View* karena postur nilai netralitasnya; seperti yang telah ditunjukkan oleh Hanson dan yang lainnya, setiap aspek perkembangan teori sarat dengan nilai. Para ilmuwan tidak mengamati secara objektif; pengamatan mereka sangat dipengaruhi oleh pandangan dunia dan nilai-nilai mereka. Popper (1962) menolak asumsi dari *Received View* bahwa teori-teori ilmiah dapat diverifikasi secara observasional; dalam pandangannya, teori adalah dugaan bahwa, Mereka yang menolak asumsi positivis dari *Received View* cenderung diklasifikasikan sebagai realis atau instrumentalis, seperti yang dicatat Atkins. Realis melihat sains sebagai

upaya rasional dan empiris, terutama berkaitan dengan hasil penjas dan prediksi: Jadi, dalam pandangan realis, teori adalah deskripsi struktur yang menghasilkan fenomena yang dapat diamati. Selain itu, fitur utama dari teori ilmiah adalah penjelasan tentang bagaimana struktur dan mekanisme yang mendasari bekerja untuk menghasilkan fenomena yang dipelajari (Keat & Urry, 1975). Instrumentalis, di sisi lain, berkonsentrasi pada fungsi teori melakukan: Dalam pandangan ini, teori adalah alat penyelidikan, bukan gambar atau peta dunia. Maka, dalam pengertian ini, sebuah teori tidak dinilai dari segi kebenaran atau kepalsuannya; alih-alih,

Dengan demikian, para filsuf sains saat ini cenderung mengambil pandangan yang lebih terbuka tentang sifat teori, dan pandangan yang lebih terbuka inilah yang tampaknya sangat berguna dalam bidang seperti pendidikan, di mana perkembangan teori tampaknya masih dalam tahap yang agak primitif. Untuk tujuan bab ini, oleh karena itu, definisi yang lebih luas dari teori kurikulum ditetapkan:

Teori kurikulum adalah seperangkat konsep pendidikan terkait yang memberikan perspektif fenomena kurikuler yang sistematis dan mencerahkan. Teori merupakan suatu perangkat pernyataan yang bertalian satu sama lain, yang disusun sedemikian rupa sehingga memberikan makna yang fungsional terhadap serangkaian kejadian. Perangkat pernyataan tersebut dirumuskan dalam bentuk definisi deskriptif atau fungsional, suatu konstruksi fungsional, asumsi-asumsi, hipotesis, generalisasi, hukum, atau term-term. Isi rumusan-rumusan tersebut ditentukan oleh lingkup dari rentetan kejadian dicakup, jumlah pengetahuan empiris yang ada, dan tingkat keluasan dan kedalaman teori dan penelitian di sekitar kejadian-kejadian tersebut. Kalau konsep-konsep itu diterapkan dalam kurikulum, maka dapatlah dirumuskan tentang teori kurikulum, yaitu sebagai suatu perangkat pernyataan yang memberikan makna terhadap kurikulum sekolah. Makna tersebut terjadi karena adanya petunjuk perkembangan, penggunaan dan evaluasi kurikulum. Bahan kajian dari teori kurikulum adalah hal-hal yang berkaitan dengan penentuan keputusan, penggunaan, perencanaan, pengembangan, evaluasi kurikulum, dan lain-lain.

Menurut Bobbit, inti teori kurikulum itu sederhana, yaitu kehidupan manusia. Kehidupan manusia meskipun berbeda-beda pada dasarnya sama, terbentuk oleh sejumlah kecakapan pekerjaan. Pendidikan berupaya mempersiapkan kecakapan-kecakapan tersebut dengan teliti dan sempurna. Kecakapan-kecakapan yang harus dikuasai untuk dapat terjun dalam kehidupan sangat bermacam-macam, bergantung pada tingkatannya maupun jenis lingkungan. Setiap tingkatan dan lingkungan

kehidupan menuntut penguasaan pengetahuan, keterampilan, sikap, kebiasaan, apresiasi tertentu. Hal-hal itu merupakan tujuan kurikulum. Untuk mencapai hal-hal itu ada serentetan pengalaman yang harus dikuasai anak. Seluruh tujuan beserta pengalaman-pengalaman tersebut itulah yang menjadi bahan kajian teori kurikulum.

Perkembangan teori kurikulum selanjutnya dibawakan oleh Hollis Caswell, ia mengembangkan konsep kurikulum yang berpusat pada masyarakat atau pekerjaan (*society centered*) maka Caswell mengembangkan kurikulum yang bersifat interaktif. Dalam pengembangan kurikulumnya, Caswell menekankan pada partisipasi guru, berpartisipasi dalam menentukan kurikulum, menentukan struktur organisasi dari penyusunan kurikulum, dalam merumuskan pengertian kurikulum, merumuskan tujuan, memilih isi, menentukan kegiatan belajar, desain kurikulum, menilai hasil, dan sebagainya. Ralph W. Tylor (1949) sebagaimana dikutip Sukmadinata mengemukakan empat pertanyaan pokok yang menjadi inti kajian kurikulum: 1) Tujuan pendidikan yang manakah yang ingin dicapai oleh sekolah? 2) Pengalaman pendidikan yang bagaimanakah yang harus disediakan untuk mencapai tujuan tersebut? 3) Bagaimana mengorganisasikan pengalaman pendidikan tersebut secara efektif? 4) Bagaimana kita menentukan bahwa tujuan tersebut telah tercapai?

Beauchamp merangkumkan perkembangan teori kurikulum antara tahun 1960 sampai dengan 1965. Ia mengidentifikasi adanya enam komponen kurikulum sebagai bidang studi, yaitu: landasan kurikulum, isi kurikulum, desain kurikulum, rekayasa kurikulum, evaluasi dan penelitian, dan pengembangan teori. Thomas L. Faix (1966) menggunakan analisis struktural-fungsional yang berasal dari biologi, sosiologi, dan antropologi untuk menjelaskan konsep kurikulum. Fungsi kurikulum dilukiskan sebagai proses bagaimana memelihara dan mengembangkan strukturnya. Ada sejumlah pertanyaan yang diajukan dalam analisis struktural-fungsional ini. Topik dan subtopik dari pertanyaan ini menunjukkan fenomena-fenomena kurikulum. Pertanyaan-pertanyaan itu menyangkut: (1) pertanyaan umum tentang fenomena kurikulum, (2) sistem kurikulum, (3) unit analisis dan unsur-unsurnya, (4) struktur sistem kurikulum, (5) fungsi sistem kurikulum, (6) proses kurikulum, dan (7) prosedur analisis struktural-fungsional. Alizabeth S. Maccia sebagaimana dikutip Sukamadanata dari hasil analisisnya menyimpulkan adanya empat teori kurikulum, yaitu: (1) teori kurikulum, (2) teori kurikulum formal, (3) teori kurikulum evaluasional, dan (4) teori kurikulum praksiologi. Mauritz Johnson (1967) membedakan antara kurikulum dengan proses pengembangan kurikulum. Kurikulum merupakan hasil dari

sistem pengembangan kurikulum, tetapi sistem pengembangan bukan kurikulum. Menurut Johnson, kurikulum merupakan seperangkat tujuan belajar yang terstruktur. Jadi, kurikulum berkenaan dengan tujuan dan bukan dengan kegiatan. Berdasarkan rumusan kurikulum tersebut, pengalaman belajar anak menjadi bagian dari pengajaran.

Sukmadinata mengemukakan tiga unsur dasar kurikulum, yaitu aktor, artifak, dan pelaksanaan. Aktor adalah orang-orang yang terlibat dalam pelaksanaan kurikulum. Artifak adalah isi dan rancangan kurikulum. Pelaksanaan adalah proses interaksi antara aktor yang melibatkan artifak. Studi kurikulum menurut Frymier meliputi tiga langkah; perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi. Kata kurikulum, berasal dari bahasa Latin (Yunani), yakni *cucere* yang berubah menjadi kata benda *curriculum*. Kurikulum, jamaknya *curricula*, pertama kali dipakai dalam dunia atletik. Dalam dunia atletik, kurikulum diartikan *a race course*, a place for running a chariot. Suatu jarak untuk perlombaan yang harus ditempuh oleh seorang pelari. Sedangkan *a chariot* diartikan semacam kereta pacu pada zaman dulu, yakni suatu alat yang membawa seseorang dari start sampai finish.

Perkembangan lebih lanjut, kurikulum dipakai juga dalam dunia pendidikan. Dalam dunia pendidikan, kurikulum mempunyai arti sebagai berikut: a. Kurikulum dalam arti sempit atau tradisional Dalam arti sempit atau tradisional, kurikulum sebagai *a course, as a specific fixed course of study, as in school or college, as one leading to a degree*. Dalam pengertian ini, kurikulum sebagai sejumlah mata pelajaran di sekolah atau di perguruan tinggi yang harus ditempuh untuk mendapatkan ijazah atau naik tingkat. Carter V. Good mengemukakan pengertian kurikulum adalah *a systematic group of course or subject required for graduation in major field of study*. Kurikulum merupakan sekumpulan mata pelajaran atau sekwens yang bersifat sistematis yang diperlukan untuk lulus atau mendapatkan ijazah dalam bidang studi pokok tertentu. Robert Zaiz berpendapat *curriculum is a resource of subject matters to be mastered*. Kurikulum adalah serangkaian mata pelajaran yang harus dikuasai. Dari pengertian di atas dapat dikatakan bahwa kurikulum adalah sejumlah mata pelajaran yang disajikan guru kepada siswa untuk mendapatkan ijazah atau naik tingkat. Pengertian kurikulum ini, saat sekarang, sama dengan “rencana pelajaran di sekolah, yang disajikan guru kepada murid.” Ariele Levy mengemukakan, kurikulum semacam ini, tidak lebih dari daftar singkat mengenai sasaran dan isi pendidikan yang diajarkan di sekolah atau program silabus atau pokok bahasan yang akan diajarkan.

Dalam hubungan ini, Paul Langrand mengemukakan, kurikulum seperti di atas mempunyai kaitan hanya sedikit pada kehidupan, terlepas dari kenyataan yang konkret, sehingga terjadi jurang antara pengalaman dan pendidikan, dan tidak adanya segala macam bentuk tanya jawab atau keikut-sertaan murid di dalam proses pendidikan.

Kurikulum dan pendidikan merupakan dua konsep yang harus dipahami terlebih dahulu sebelum membahas mengenai pengembangan kurikulum. Sebab, dengan pemahaman yang jelas atas kedua konsep tersebut diharapkan para pengelola pendidikan, terutama pelaksana kurikulum, mampu melaksanakan tugasnya dengan sebaik-baiknya. Kurikulum dan Pendidikan bagaikan dua keping uang, antara yang satu dengan yang lainnya saling berhubungan dan tak bisa terpisahkan. Secara kodrati, manusia sejak lahir telah mempunyai potensi dasar fitrah yang harus ditumbuhkembangkan agar fungsional bagi kehidupannya di kemudian hari. Untuk itu, aktualisasi terhadap potensi tersebut dapat dilakukan usaha-usaha yang disengaja dan secara sadar agar mencapai pertumbuhan dan perkembangan secara optimal. Pendidikan, sebagai usaha dan kegiatan manusia dewasa terhadap manusia yang belum dewasa, bertujuan untuk menggali potensi-potensi tersebut agar menjadi aktual dan dapat dikembangkan. Dengan begitu, pendidikan adalah alat untuk memberikan rangsangan agar potensi manusia tersebut berkembang sesuai dengan apa yang diharapkan.

Dengan berkembangnya potensi-potensi itulah manusia akan menjadi manusia dalam arti yang sebenarnya. Di sinilah, pendidikan sering diartikan sebagai upaya manusia untuk memanusiakan manusia. Sehingga mampu memenuhi tugasnya sebagai manusia dan menjadi warga negara yang berarti bagi suatu negara dan bangsa. Pendidikan dapat terjadi melalui interaksi manusia dengan lingkungannya, baik lingkungan fisik maupun sosial. Proses interaksi tersebut akan berlangsung dan dialami manusia selama hidupnya. Interaksi manusia dalam lingkungan sosialnya menempatkan manusia sebagai makhluk sosial. Yakni, makhluk yang saling memerlukan, saling bergantung, dan saling membutuhkan satu sama lain, termasuk ketergantungan dalam hal pendidikan. Di samping itu, manusia sebagai makhluk sosial terikat dengan sistem sosial yang lebih luas. Dalam sistem itu didukung oleh nilai-nilai dan norma-norma yang dimiliki dan diyakini oleh masyarakat yang bersangkutan. Keterikatan itu menempatkan manusia menyatu dengan nilai-nilai yang sifatnya universal. Karena itu, manusia dapat dikatakan sebagai makhluk yang

mempunyai kesadaran moral dan keagamaan. Sekolah, sebagai bagian dari sistem pendidikan nasional, tidak dapat dipisahkan dari sistem kehidupan sosial yang lebih luas. Artinya, sekolah itu harus mampu mendukung terhadap kehidupan masyarakat Indonesia yang lebih baik. Dalam pendidikan sekolah, pelaksanaan pendidikan diatur secara bertahap atau mempunyai tingkatan tertentu. Dalam sistem pendidikan nasional, jenjang pendidikan dibagi menjadi pendidikan dasar, pendidikan menengah, dan pendidikan tinggi. Masing-masing tingkatan itu mempunyai tujuan yang dikenal dengan tujuan institusional atau tujuan kelembagaan, yakni tujuan yang harus dicapai oleh setiap jenjang lembaga pendidikan sekolah. Semua tujuan institusi tersebut merupakan penunjang terhadap tercapainya tujuan pendidikan nasional.

Konsep Kurikulum

Konsep kurikulum berkembang sejalan dengan perkembangan teori dan praktik pendidikan, juga bervariasi sesuai dengan aliran atau teori pendidikan yang dianutnya. Yang perlu mendapatkan penjelasan dalam teori kurikulum adalah konsep kurikulum. Ada tiga konsep tentang kurikulum, kurikulum sebagai substansi, sebagai sistem, dan sebagai bidang studi. Konsep pertama, kurikulum sebagai suatu substansi. Kurikulum dipandang sebagai suatu rencana kegiatan belajar bagi murid-murid di sekolah, atau sebagai suatu perangkat tujuan yang ingin dicapai. Suatu kurikulum juga dapat menunjuk kepada suatu dokumen yang berisi rumusan tentang tujuan, bahan ajar, kegiatan belajar-mengajar, jadwal, dan evaluasi. Suatu kurikulum juga dapat digambarkan sebagai dokumen tertulis sebagai hasil persetujuan bersama antara para penyusun kurikulum dan pemegang kebijaksanaan pendidikan dengan masyarakat. Suatu kurikulum juga dapat mencakup lingkup tertentu, suatu sekolah, suatu kabupaten, propinsi, ataupun seluruh negara. Konsep kedua, adalah kurikulum sebagai suatu sistem, yaitu sistem kurikulum. Sistem kurikulum merupakan bagian dari sistem persekolahan, sistem pendidikan, bahkan sistem masyarakat. Suatu sistem kurikulum mencakup struktur personalia, dan prosedur kerja bagaimana

Apa fungsi teori kurikulum? Sebagian besar filsuf sains berpendapat bahwa teori hanya memiliki tiga tujuan yang sah: untuk menggambarkan, menjelaskan, dan memprediksi. Sebuah tinjauan teori kurikuler, bagaimanapun, menunjukkan bahwa banyak dari teori tersebut melayani dua fungsi tambahan. Beberapa ahli teori, seperti Michael Apple, tampaknya paling peduli dengan menyediakan pendidik dengan perspektif kritis tentang masyarakat dan sekolahnya. Sementara Apple dan orang

lain yang berbagi sudut pandangnya prihatin dengan menggambarkan dan menjelaskan fenomena kurikuler, sikap mereka adalah kritis secara terbuka. Beberapa ahli teori, seperti Ralph Tyler, tampaknya paling peduli dengan praktik bimbingan. Sementara Tyler dan orang lain yang dia pengaruhi berusaha untuk menggambarkan dan menjelaskan, tujuan utama dari pekerjaan mereka adalah untuk membantu pendidik membuat pilihan yang lebih masuk akal.

Pengalaman pendidikan dipilih berdasarkan kemungkinan mereka mencapai tujuan pendidikan. Setelah pengalaman pendidikan dipilih, mereka diorganisasikan secara logis, dengan harapan mendapatkan efek kumulatif yang maksimal. Kurikulum kemudian diperbaiki dan disempurnakan melalui proses evaluasi. Menurut Tyler, pengembangan kurikulum harus dilihat sebagai sebuah siklus: Kualitas dan dampak fungsi kurikulum harus dipantau dengan mengamati hasil dengan cermat, dan data dari pengamatan ini akan digunakan untuk menyempurnakan kurikulum (Burks, 1998).

Sejauh mana teori tertentu mampu menjalankan fungsinya secara efektif tampaknya dipengaruhi oleh kompleksitas dan kematangan teori itu. Di sini klasifikasi Faix (1964) tentang tahapan perkembangan teori tampaknya berguna.

1. Teori dasar, Tahap 1, merupakan tahap spekulatif awal, di mana suatu teori belum dikorelasikan dengan data empiris. Teori dasar menyusun hipotesis yang belum teruji, melibatkan sedikit variabel, dan menggunakan konsep yang tidak disempurnakan dan diklasifikasikan secara sistematis. Teori dasar hanya memberikan penjelasan deskriptif dan arahan untuk teori yang lebih bermakna. Analisis Glatthorn (1980) tentang kurikulum menjadi elemen penguasaan, organik, dan pengayaan dapat digambarkan sebagai teori dasar.
2. Teori rentang menengah, Tahap 2, termasuk hipotesis yang telah diuji secara empiris. Upaya telah dilakukan untuk menghilangkan variabel dan hubungan yang tidak mungkin dengan menggunakan model dan pengujian. Hukum eksperimental dan hasil generalisasi, dan teori dapat digunakan untuk menerangi, memprediksi, dan mengontrol peristiwa. Penggambaran Goodlad (1979) tentang apa yang dia sebut sebagai "sistem konseptual" untuk memandu penyelidikan dan praktik adalah contoh yang baik dari teori rentang menengah.
3. Teori umum, Tahap 3, adalah sistem teoritis umum atau skema konseptual inklusif untuk menjelaskan seluruh alam semesta penyelidikan. Teori umum

mencoba untuk mengintegrasikan pengetahuan substantif yang dihasilkan dari teori-teori menengah. Artikulasi Beauchamp tentang teori kurikulum yang komprehensif dapat dilihat sebagai upaya untuk menyajikan teori umum, meskipun beberapa akan mengkritik kedangkalan landasan empirisnya (Beauchamp, 1981).

KEPEMIMPINAN DALAM TEORI KURIKULUM

Perlunya kepemimpinan dan perencanaan teoritis dalam kurikulum sekolah adalah benang merah yang berjalan melalui pendidikan di tingkat global. Administrator sekolah saat ini menghadapi salah satu masa yang paling menantang dan mengasyikkan dalam sejarah pendidikan. Pemimpin kurikulum baru perlu terbiasa dengan spektrum teori kurikulum yang luas mulai dari perilaku hingga kritis. Para pemimpin perlu memahami sepenuhnya hubungan "cermin" antara teori dan praktik dan bagaimana masing-masing dapat digunakan untuk membentuk dan mendefinisikan yang lain.

Peran kepemimpinan dalam meninjau hubungan antara teori dan praktik akan menjadi elemen penting dalam keberhasilan atau kegagalan perubahan kurikulum di masa depan dan bagaimana pengaruhnya terhadap sekolah. Oleh karena itu, sangat penting bagi masyarakat untuk mendorong dan mengenali para pemimpin sukses yang menunjukkan kemampuan untuk membuat perbedaan dalam pengajaran dan pembelajaran. Tidak ada aturan atau formula yang ditetapkan untuk diikuti oleh para pemimpin, hanya pedoman umum, ide, dan generalisasi. Di era reformasi teknologi ini, sangat penting bagi para pemimpin yang efektif merumuskan pemahaman tentang teori kurikulum jika mereka benar-benar ingin membangkitkan perubahan pendidikan di masa depan. Menjalankan kepemimpinan di bidang ini membantu memperdalam pemahaman tentang "apa yang berhasil" dan "mengapa" pengembangan kurikulum.

Pemimpin juga perlu menyadari sifat siklus teori kurikulum. Hal ini terutama benar ketika meninjau analisis kebutuhan, metodologi, evaluasi, proses, dan prosedur penilaian. Area tinjauan untuk pemimpin kurikulum masa depan harus mencakup hal-hal berikut:

1. Perkembangan sejarah studi kurikulum
2. Teori dan praktik terkini di lapangan
3. Dimensi makro dan mikro dalam kurikulum
4. Pertimbangan etos dan budaya

5. Proses perubahan kurikulum
6. Dampak teknologi pada kurikulum
7. Model dan proses desain instruksional
8. Model dan proses pengembangan strategi pembelajaran
9. Identifikasi dan implementasi metode pengajaran yang tepat
10. Model dan teknik penilaian dan proses evaluasi
11. Kebutuhan pengembangan staf
12. Aplikasi praktis desain dan produk kurikulum sesuai program kerja siswa

Kepemimpinan yang berkualitas berarti memiliki pemahaman yang menyeluruh tentang kurikulum dan mampu mengubah peran dan tanggung jawab administratif bila diperlukan untuk memenuhi tantangan baru desain kurikulum. Ini adalah seni untuk mengetahui bagaimana dan kapan harus fleksibel dan pada saat yang sama mampu membuat keputusan kurikulum yang penting. Ini adalah seni untuk dapat berubah secara administratif dengan beralih dari fokus pada sistem ke fokus pada pelajar. Pergeseran gaya kepemimpinan seperti itu memungkinkan guru untuk memiliki lebih banyak masukan tentang perubahan kurikulum yang akan memungkinkan dampak terbesar pada pembelajaran. Memiliki pemimpin pendidikan yang memahami proses peninjauan kurikulum, mendukung perubahan, dan bersedia merumuskan strategi pembelajaran baru adalah kunci keberhasilan sekolah di masa depan.

KLASIFIKASI TEORI KURIKULUM

Banyak upaya telah dilakukan untuk mengklasifikasikan teori kurikulum dalam hal kematangan dan kompleksitas serta upaya kategorisasi. McNeil (1985) menetapkan apa yang tampaknya menjadi dikotomi yang tidak mencerahkan: kurikuler lunak dan kurikuler keras. Kurikuler lunak, dalam pandangannya, adalah mereka seperti William Pinar dan rekonseptualis lain yang mengambil dari bidang "lunak" agama, filsafat, dan kritik sastra; kurikuler keras, seperti Decker Walker dan Mauritz Johnson, mengikuti pendekatan rasional dan mengandalkan data empiris. Kesulitan dengan dikotomi seperti itu tampak jelas. Ini menghasilkan pengelompokan bersama dari ahli teori yang berbeda seperti Elliot Eisner dan Henry Giroux sebagai "kurikuler lunak" hanya karena mereka menggambar dari perspektif penelitian yang sama.

Sebuah klasifikasi tripartit yang diusulkan oleh Pinar tampaknya sama-sama tidak memuaskan: Dalam perumusannya, semua ahli teori kurikulum dapat diklasifikasikan sebagai tradisional, empiris konseptual, atau rekonseptualis. Tradisionalis, dalam formulasinya, adalah mereka seperti Ralph Tyler yang peduli dengan cara yang paling efisien untuk mentransmisikan tubuh tetap pengetahuan untuk memberikan warisan budaya dan menjaga fungsi masyarakat yang ada (Pinar, 1978).

Tradisionalis seperti Tyler melihat kurikulum sebagai pengertian kelas, guru, kursus, unit, pelajaran, dan sebagainya. Misalnya, Hirsch (1995), dalam salah satu dari banyak bukunya, "Apa yang Perlu Diketahui Siswa Kelas Lima": Dasar-dasar Pendidikan Kelas Lima yang Baik, mengungkapkan komitmennya terhadap konsep pengetahuan dasar dan literasi budaya dalam kurikulum sekolah. Dia mendirikan seri pengetahuan inti untuk mempromosikan keunggulan dan keadilan dalam pendidikan awal. Pendukung pendidikan formal umumnya sangat tertarik pada konsep persekolahan yang menekankan pengetahuan dasar dan struktur pengajaran definitif yang melibatkan klasik. Tema umum pendukung pendidikan formal mungkin termasuk pengembangan silabus, transmisi data dan pengetahuan melalui kuliah, perumusan tujuan dan sasaran, penilaian, dan fokus pada produk akhir.

Para ahli teori yang mendukung pendidikan informal mengungkapkan perspektif yang sama sekali berbeda tentang bagaimana kurikulum harus dirancang dan diimplementasikan. Pendukung informal seperti empiris konseptual dan rekonseptualis melihat pendidikan lebih sebagai pengalaman eksistensial. Empiris konseptual, seperti Robert Gagne, adalah mereka yang memperoleh metodologi penelitian mereka dari ilmu fisika dalam upaya untuk menghasilkan generalisasi yang akan memungkinkan pendidik untuk mengontrol dan memprediksi apa yang terjadi di sekolah. Para rekonseptualis (label Gagne berlaku untuk karyanya sendiri) menekankan subjektivitas, pengalaman eksistensial, dan seni interpretasi untuk mengungkapkan konflik kelas dan hubungan kekuasaan yang tidak setara yang ada dalam masyarakat yang lebih besar. Kesulitan mendasar dengan formulasi tripartit ini adalah bahwa formulasi tersebut mencampuradukkan metodologi penelitian para teoretikus dengan cara yang membingungkan dan sikap politik mereka sebagai dasar untuk mengkategorikan para teoretikus. Ahli teori lain seperti Elliot Eisner (1985) sama-sama informal dalam pendekatan mereka dan tampaknya lebih tertarik untuk memprediksi apa yang akan terjadi di sekolah. Eisner, sebagai pendukung pendidikan

informal, telah menjadi pemimpin dalam revisi kurikulum dan pendekatan baru selama bertahun-tahun.

Misalnya, salah satu klasifikasi teori kurikulum yang paling banyak dikutip diusulkan oleh Eisner dan Vallance (1974) dalam *Konsepsi Kurikulum yang Bertentangan*. Saat mereka melakukan survei lapangan, mereka menemukan lima konsepsi atau orientasi yang berbeda terhadap kurikulum. Pendekatan "proses kognitif" terutama berkaitan dengan pengembangan operasi intelektual dan kurang memperhatikan konten tertentu. Orientasi "kurikulum sebagai teknologi" mengkonseptualisasikan fungsi kurikulum sebagai menemukan cara yang paling efisien untuk mencapai tujuan yang telah ditentukan. "Aktualisasi diri" melihat kurikulum sebagai pengalaman konsumtif yang dirancang untuk menghasilkan pertumbuhan pribadi. "Rekonstruksi sosial-relevansi" menekankan kebutuhan masyarakat di atas kebutuhan individu. Teori dengan orientasi ini cenderung percaya bahwa peran utama sekolah adalah untuk berhubungan dengan masyarakat yang lebih besar, baik dengan sikap adaptif atau reformis. Akhirnya, Sementara sistem Eisner dan Vallance tampaknya membuat perbedaan yang lebih berguna daripada salah satu dari dua yang dibahas sebelumnya, tampaknya salah dalam memasukkan "teknologi" sebagai orientasi dasar kurikulum. Semua empat lainnya tampaknya menunjuk sumber utama untuk menentukan isi kurikulum-proses kognitif, orang, masyarakat, dan subjek. Orientasi teknologi, di sisi lain, terutama berkaitan dengan advokasi satu proses untuk mengembangkan kurikulum-proses yang dapat digunakan dengan salah satu dari empat jenis lainnya.

Kesalahan mendasar dari ketiga formulasi (McNeil; Pinar; Eisner & Vallance) adalah bahwa mereka tidak memilah-milah teori kurikuler dalam hal orientasi atau penekanan utama mereka. Di sini, analisis Huenecke (1982) dari domain penyelidikan kurikuler tampaknya paling produktif. Dia mendalilkan tiga jenis teori kurikuler yang berbeda: struktural, generik, dan substantif. Teori struktural, yang dia klaim telah mendominasi 50 tahun pertama bidang ini, fokus pada identifikasi elemen dalam kurikulum dan keterkaitannya, serta struktur pengambilan keputusan. Teori generik memusatkan minat mereka pada hasil kurikulum, berkonsentrasi pada asumsi, keyakinan, dan kebenaran yang dirasakan yang mendasari keputusan kurikulum. Kadang-kadang disebut sebagai teori kritis, mereka cenderung sangat kritis terhadap konsepsi kurikulum masa lalu dan masa kini. Mereka berusaha untuk membebaskan individu dari kendala masyarakat, menggunakan kerangka politik dan sosiologis untuk

memeriksa masalah kekuasaan, kontrol, dan pengaruh. Teori substantif berspekulasi tentang materi pelajaran atau konten apa yang paling diinginkan, pengetahuan apa yang paling berharga.

Sementara tipologi Huenecke tampaknya sangat berguna, tampaknya salah dalam menghilangkan satu domain utama-teori-teori seperti Schwab yang terutama berkaitan dengan proses pengambilan keputusan kurikuler (Schwab, 1970). Sementara Huenecke mungkin akan berargumen bahwa karya Schwab terutama struktural dalam penekanannya, perbedaan antara struktur dan proses tampaknya menjadi salah satu yang layak dipertahankan. Oleh karena itu tampaknya paling berguna untuk membagi teori kurikulum ke dalam empat kategori berikut, berdasarkan domain penyelidikan mereka.

1. Teori berorientasi struktur, yang bersangkutan terutama dengan menganalisis komponen kurikulum dan keterkaitannya. Teori berorientasi struktur cenderung bersifat deskriptif dan eksplanasi.
2. Teori berorientasi nilai prihatin terutama dengan menganalisis nilai-nilai dan asumsi pembuat kurikulum dan produk mereka. Teori berorientasi nilai cenderung bersifat kritis.
3. Teori berorientasi konten terutama berkaitan dengan penentuan isi kurikulum. Teori berorientasi konten cenderung bersifat preskriptif.
4. Teori berorientasi proses berkaitan terutama dengan menggambarkan bagaimana kurikulum dikembangkan atau merekomendasikan bagaimana mereka harus dikembangkan. Beberapa teori berorientasi proses bersifat deskriptif; lain lebih preskriptif.

TEORI BERORIENTASI STRUKTUR

Seperti ditunjukkan di atas, teori kurikulum berorientasi struktur prihatin dengan komponen kurikulum dan keterkaitannya. Terutama analitis dalam pendekatan, dimana berusaha untuk menggambarkan dan menjelaskan bagaimana komponen kurikuler berinteraksi dalam lingkungan pendidikan. Teori berorientasi struktur memeriksa pertanyaan-pertanyaan seperti berikut ini.

1. Apa konsep penting dari bidang kurikulum dan bagaimana mereka dapat didefinisikan dengan paling berguna? Misalnya, apa istilah kurikulum berarti?

2. Apa tingkat pengambilan keputusan kurikulum dan kekuatan apa yang tampaknya beroperasi di masing-masing tingkat tersebut? Misalnya, bagaimana guru kelas membuat keputusan tentang
3. Bagaimana bidang kurikulum dapat dianalisis secara paling valid ke dalam bagian-bagian komponennya? Misalnya, bagaimana program studi berbeda dari bidang studi?
4. Prinsip apa yang tampaknya mengatur masalah pemilihan konten, organisasi, dan pengurutan? Misalnya, bagaimana unsur-unsur kurikuler dapat diartikulasikan?

Dalam mencari jawaban atas pertanyaan seperti itu, cenderung mengandalkan penelitian empiris, menggunakan metodologi kuantitatif dan kualitatif untuk menyelidiki fenomena kurikuler.

Teori berorientasi struktur tampaknya beroperasi pada apa yang mungkin disebut baik tingkat makro atau tingkat mikro. Ahli teori tingkat makro berusaha mengembangkan teori global yang menggambarkan dan menjelaskan elemen struktur kurikuler yang lebih besar.

Di sini perlu untuk beralih ke karya ahli teori tingkat mikro yang tampaknya lebih peduli dengan menggambarkan dan menjelaskan fenomena kurikuler seperti yang terjadi pada tingkat instruksional institusional. George Posner tampaknya paling mewakili para ahli teori tingkat mikro. Selama beberapa tahun, ia telah mengidentifikasi dan menganalisis beberapa elemen mikro dari struktur kurikuler. Khas dari karya teoretisnya adalah sebuah artikel yang ditulis bersama dengan Kenneth Strike di mana mereka menyajikan dan menjelaskan "skema kategorisasi untuk prinsip-prinsip pengurutan konten" (Posner & Strike, 1976). Dengan membawa beberapa perbedaan epistemologis yang berguna dan dengan menganalisis literatur kurikulum, Posner dan Strike mampu mengidentifikasi lima jenis utama dari urutan konten.

Prinsip pertama untuk mengurutkan konten yang mereka sebut "berhubungan dengan dunia"—struktur konten mencerminkan hubungan empiris antara peristiwa, orang, dan benda. Subtipe di sini meliputi urutan berdasarkan hubungan spasial, hubungan temporal, dan atribut fisik. Prinsip kedua adalah "konsep terkait," di mana urutan mencerminkan organisasi dunia konseptual. Jadi satu subtipe dari rangkaian yang berhubungan dengan konsep adalah "prasyarat logis"—ketika secara logis

diperlukan untuk memahami konsep pertama untuk memahami yang kedua. Urutan "terkait penyelidikan" adalah urutan kurikulum dalam kaitannya dengan metode penyelidikan tertentu, seperti analisis Dewey tentang proses pemecahan masalah. Urutan "berhubungan dengan pembelajaran" diambil dari pengetahuan psikologi pembelajaran dalam membuat keputusan tentang urutan; sehingga mengurutkan keputusan berdasarkan asumsi seperti "mulai dengan konten minat intrinsik" atau "mulai dengan keterampilan termudah" adalah pembelajaran yang terkait di alam. Prinsip terakhir, "terkait pemanfaatan", mengurutkan pembelajaran dalam kaitannya dengan tiga kemungkinan konteks pemanfaatan—sosial, pribadi, dan karier.

Seperti yang ditunjukkan oleh Posner dan Strike, kategori-kategori ini dapat dianggap sebagai seperangkat konsep yang harus berguna bagi pengembang kurikulum, evaluator kurikulum, dan peneliti kurikulum.

TEORI BERORIENTASI NILAI

Teori berorientasi nilai tampaknya terutama terlibat dalam apa yang mungkin disebut "peningkatan kesadaran pendidikan," mencoba untuk membuat para pendidik peka terhadap isu-isu nilai yang terletak di jantung kurikulum tersembunyi dan yang dinyatakan. Niat mereka terutama yang kritis; sehingga mereka kadang-kadang telah diidentifikasi sebagai "teoretikus kritis." Karena banyak yang berpendapat perlunya rekonseptualisasi bidang kurikulum, mereka sering dicap sebagai rekonseptualis kurikulum?

Dalam pertanyaan mereka, ahli teori berorientasi nilai cenderung memeriksa isu-isu seperti berikut:

1. Dengan cara apa sekolah meniru perbedaan kekuasaan dalam masyarakat yang lebih besar?
2. Apa sifat dari individu yang benar-benar terbebaskan, dan bagaimana sekolah menghambat pembebasan tersebut?
3. Bagaimana sekolah secara sadar atau tidak sengaja membentuk anak-anak dan remaja agar sesuai dengan peran masyarakat yang ditentukan oleh ras dan kelas?
4. Sebagai pemimpin kurikulum menentukan apa yang merupakan pengetahuan yang sah, bagaimana keputusan tersebut mencerminkan bias kelas mereka

dan berfungsi untuk menghambat perkembangan penuh anak-anak dan remaja?

5. Dalam hal apa perlakuan sekolah terhadap isu-isu kontroversial cenderung meminimalkan dan menyembunyikan konflik yang mewabah di masyarakat?

Dalam memeriksa masalah ini, sebagian besar ahli teori berorientasi nilai menarik secara eklektik dari beberapa metodologi penyelidikan, seperti psikoanalisis, penyelidikan filosofis, analisis sejarah, dan teori politik.

Para Ahli Teori Berorientasi Nilai Utama

Karena banyak ahli teori kritis tampaknya berfokus pada orangnya, dan banyak orang lain pada lingkungan sosiopolitik, tampaknya tepat untuk memilih satu orang ahli teori berorientasi orang, James Macdonald, dan satu ahli teori berorientasi lingkungan, Michael Apple.

James Macdonald

Untuk jangka waktu hampir dua dekade, James Macdonald tampaknya berfungsi sebagai pengganggu yang dihormati untuk profesi kurikulum, menantang pendidik untuk mempertanyakan asumsi mereka, untuk bercita-cita untuk tujuan yang lebih berharga, dan untuk mengkonseptualisasi ulang perusahaan pembuatan kurikulum. Seorang penulis yang produktif, karyanya sangat beragam sehingga sulit untuk diringkas.

Dasar dari semua karyanya adalah pandangannya tentang kondisi manusia. Inti dari kondisi manusia itu adalah pencarian transendensi, perjuangan individu untuk mengaktualisasikan seluruh diri. Banyak dipengaruhi menjelang akhir karirnya oleh tulisan-tulisan Carl Jung, Macdonald (1974) menggunakan metafora yang hampir mistis dalam "A Transcendental Developmental Ideology of Education" untuk berbicara tentang perjalanan menuju transendensi ini sebagai perhatian utama semua manusia. Meskipun Macdonald telah dikritik karena terlalu mistis dan kabur, efek kumulatif dari karyanya telah menantang para pemimpin kurikulum untuk memikirkan kembali asumsi dasar mereka dan mengkonsep ulang bidang mereka.

Michael Apple

Michael Apple adalah seorang ahli teori kritis yang tampaknya menaruh perhatian terutama pada hubungan antara masyarakat dan sekolah. Inti dari kritik Apple terhadap masyarakat dan sekolahnya adalah penggunaan konsep hegemoni.

Salah satu cara penting di mana hegemoni budaya ini memengaruhi pendidik adalah dalam persepsi mereka tentang sains. Dalam kritik jitu tentang apa yang mungkin disebut "ilmu semu pendidikan," Apple (1975) mencatat bahwa hampir semua pendidik mengandalkan pandangan sempit dan ketat ilmu, yang nilai hanya rasionalitas dan data empiris dalam pelayanan prediktabilitas dan kontrol dan itu mengabaikan hubungan erat antara sains dan seni, sains dan mitos.

TEORI BERORIENTASI KONTEN

Para ahli teori berorientasi konten terutama memperhatikan dengan menentukan sumber-sumber utama yang harus mempengaruhi pemilihan dan pengorganisasian isi kurikulum. Untuk sebagian besar, teori mereka dapat diklasifikasikan dalam hal pandangan mereka tentang sumber mana yang harus mendominasi: teori yang berpusat pada anak, teori yang berpusat pada pengetahuan, atau teori yang berpusat pada masyarakat.

Kurikulum Berpusat pada Anak

Mereka yang mendukung kurikulum yang berpusat pada anak berpendapat bahwa anak adalah titik awal, penentu, dan pembentuk kurikulum. Meskipun anak yang sedang berkembang pada titik tertentu akan memperoleh pengetahuan tentang materi pelajaran, disiplin dipandang hanya sebagai satu jenis pembelajaran. Sementara anak berkembang di dalam dan dipengaruhi oleh lingkungan sosial, kebutuhan masyarakat tidak dianggap penting; bahwa masyarakat akan dilayani dengan baik oleh jenis individu yang matang dan otonom yang coba dikembangkan oleh kurikulum yang berpusat pada anak. Seperti yang diungkapkan Francis Parker (1894) beberapa dekade yang lalu, "Pusat dari semua gerakan dalam pendidikan adalah anak."

Selama tiga dekade terakhir, tiga gerakan kurikulum yang berpusat pada anak telah terjadi: pendidikan afektif, pendidikan terbuka, dan pendidikan perkembangan.

Pendidikan Afektif

Gerakan pendidikan afektif menekankan pada perasaan dan nilai-nilai anak. Sementara perkembangan kognitif dianggap penting, itu hanya dilihat sebagai tambahan untuk pertumbuhan afektif. Dengan demikian, pemimpin kurikulum prihatin terutama dengan mengidentifikasi kegiatan belajar mengajar yang akan membantu anak memahami dan mengungkapkan perasaan dan membedakan dan memperjelas nilai-nilai. Misalnya, Brown (1975), yang menganjurkan "pendidikan konfluen" (pendekatan kurikulum yang berusaha untuk mensintesis pertumbuhan fisik, emosional, dan intelektual), merekomendasikan "perjalanan tubuh fantasi" sebagai kegiatan belajar. Siswa diminta untuk menutup mata mereka dan "bergerak ke dalam diri mereka sendiri"; setiap orang diminta untuk berkonsentrasi pada bagian tubuh yang berbeda, dimulai dengan jari kaki, kemudian semua peserta berbagi pengalaman mereka.

Pendidikan Terbuka

Seperti disebutkan sebelumnya, pendidikan terbuka adalah gerakan kurikulum yang berpusat pada anak yang menekankan perkembangan sosial dan kognitif anak melalui eksplorasi informal, aktivitas, dan penemuan. Di sini "seluruh anak" dianggap sebagai titik awal dan fokus kerja kurikulum. Sebagai Lillian Weber (1971), salah satu eksponen terkemuka pendidikan terbuka, menyatakan,

Pertanyaan-pertanyaan tentang anak-anak ini tampaknya paling penting dalam mengembangkan rencana untuk kelas, karena rencana tidak dibuat dari sudut pandang silabus permintaan yang harus dipenuhi seorang anak, tetapi dengan relevansi dengan anak-anak dengan cara yang paling cepat. Sebuah rencana cocok untuk anak itu. (hal. 169)

Dalam menyesuaikan rencana dengan anak, guru menyediakan lingkungan belajar yang kaya, yang menekankan penggunaan materi konkret dan interaktif yang diselenggarakan di "pusat pembelajaran."

Hari sekolah tidak dikotak-kotakkan ke dalam periode pelajaran, seperti "seni bahasa" dan "matematika." Sebaliknya, anak-anak mengalami "hari terpadu"; mereka didorong untuk memecahkan masalah yang membutuhkan pengembangan beberapa keterampilan dan perolehan berbagai jenis pengetahuan.

Pendidikan Perkembangan

Pendidikan perkembangan, seperti istilah yang digunakan di sini, mengacu pada teori kurikulum yang menekankan tahap perkembangan pertumbuhan anak sebagai penentu utama penempatan dan urutan.

Beberapa pemimpin kurikulum saat ini menggunakan kerangka Piaget dalam memilih, menempatkan, dan menyusun pengalaman belajar yang sesuai. Misalnya, Brooks (1986) menjelaskan bagaimana para guru di sekolah Shoreham-Wading River (New York) pertama kali menerima pelatihan ekstensif dalam teori dan penelitian tentang perkembangan kognitif. Mereka kemudian belajar bagaimana menilai perkembangan kognitif siswa mereka dengan menggunakan berbagai ukuran formal dan informal. Akhirnya, mereka diajarkan strategi khusus untuk memodifikasi dan mengadaptasi kurikulum yang telah ditentukan agar sesuai dengan tingkat kognitif siswa.

Dalam perspektif perkembangan, kurikulum cenderung dilihat sebagai instrumen untuk memfasilitasi perkembangan anak. Hasil umum tertentu didalilkan. Tingkat perkembangan anak saat ini dinilai. Kemudian aktivitas dan konten pembelajaran dipilih yang akan cukup menantang siswa untuk menghasilkan pertumbuhan, tetapi tanpa membebani siswa dengan tuntutan yang mustahil. Dalam semua pengembangan kurikulum, guru dilihat terutama sebagai adaptor kurikulum, orang yang belajar untuk memodifikasi konten yang telah ditentukan agar sesuai dengan kebutuhan perkembangan dan kemampuan pelajar.

Meskipun tampaknya berguna untuk mempertimbangkan perkembangan anak dalam memilih dan menempatkan konten, tidak ada bukti konklusif bahwa kurikulum perkembangan lebih efektif daripada yang tidak mewujudkan perspektif seperti itu.

Kurikulum Berpusat pada Pengetahuan

Para pemimpin yang menganjurkan pendekatan yang berpusat pada pengetahuan pada dasarnya berpendapat bahwa disiplin atau badan pengetahuan harus menjadi penentu utama dari apa yang diajarkan. Sementara mereka mengakui bahwa penelitian perkembangan anak harus mempengaruhi keputusan tentang penempatan, mereka memberikan perhatian yang lebih besar pada struktur disiplin atau sifat pengetahuan, bahkan dalam hal urutan. Sementara mereka mengakui bahwa anak hidup dan tumbuh di dunia sosial, mereka melihat masyarakat hanya

memainkan peran yang sangat kecil dalam mengembangkan kurikulum. Secara umum, kurikulum berdasarkan pendekatan yang berpusat pada pengetahuan dapat dibagi menjadi dua kelompok: kurikulum “struktur disiplin ilmu” dan kurikulum “cara mengetahui”.

Struktur Disiplin

Dua upaya besar telah dilakukan untuk mereformasi kurikulum sehingga lebih menekankan pada mata pelajaran. Selama periode dari tahun 1890 hingga 1910, perhatian para pemimpin kurikulum adalah untuk menstandarisasi kurikulum sekolah dan menyelaraskannya dengan persyaratan perguruan tinggi. Selama periode dari tahun 1958 hingga 1970, Gerakan reformasi kurikulum menekankan pada pemutakhiran isi kurikulum dengan menekankan pada struktur disiplin ilmu.

Cara Mengetahui

Pendekatan kurikulum ini agak kuno. Seperti yang dicatat Eisner (1985), ia tumbuh dari beberapa jalur penelitian yang muncul: ilmu kognitif, kreativitas manusia, fungsi otak, dan konsepsi kecerdasan dan pengetahuan. Sementara Vallance (1985) melihat minat ini pada cara mengetahui sebagai menghasilkan "peta kurikulum" yang sangat berbeda dari disiplin tradisional, penekanannya pada pengetahuan dan mengetahui tampaknya menjamin menempatkannya dalam kategori yang lebih luas dari pendekatan berpusat pada pengetahuan.

Secara singkat, mereka yang mendukung pandangan seperti itu berpendapat bahwa ada banyak cara untuk mengetahui, bukan hanya satu atau dua. Selanjutnya, berbagai cara mengetahui ini harus diberi perhatian yang lebih besar dalam kurikulum sekolah.

Kurikulum Berpusat pada Masyarakat

Beberapa ahli teori kurikulum setuju bahwa tatanan sosial harus menjadi titik awal dan penentu utama kurikulum. Namun, mereka berbeda tajam di antara mereka sendiri tentang sikap yang harus diambil sekolah terhadap tatanan sosial yang ada; karenanya, mereka dapat dipahami dengan baik dengan mengkategorikannya berdasarkan faktor ini: kaum konformis, reformis, futuris, dan radikal.

Kaum Konformis

Kaum konformis percaya bahwa tatanan yang ada adalah tatanan yang baik— yang terbaik dari semua kemungkinan dunia. Sementara masalah jelas ada dalam tatanan sosial itu, di mata kaum konformis masalah-masalah itu memiliki konsekuensi yang lebih rendah dan dapat ditangani oleh orang dewasa yang matang. Dengan demikian, tugas penting kurikulum adalah untuk mengindoktrinasi kaum muda: membantu mereka memahami sejarah masyarakat ini, mengajari mereka untuk menghargainya, dan mendidik mereka untuk berfungsi dengan sukses di dalamnya. Pekerja kurikulum dengan niat konformis memulai pengembangan kurikulum dengan mengidentifikasi kebutuhan masyarakat yang ada dan institusinya; tujuan kurikulum berasal dari kebutuhan tersebut. Guru biasanya diharapkan untuk melayani sebagai advokat untuk sistem perusahaan bebas, membantu siswa memahami mengapa itu jauh lebih baik daripada sistem yang bersaing.

Kurikulum dengan dorongan konformis telah dianjurkan di hampir setiap periode sejarah kurikulum. Bobbitt (1918), dalam karya dasarnya *Kurikulum*, berpendapat untuk sudut pandang sosial, mendefinisikan kurikulum sebagai "serangkaian hal yang harus dilakukan dan dialami oleh anak-anak dan remaja dengan cara mengembangkan kemampuan untuk melakukan hal-hal baik yang membentuk urusan kehidupan dewasa; dan dalam segala hal menjadi orang dewasa yang seharusnya." Di mata banyak kritikus, gerakan pendidikan karir tahun 1970-an memiliki dorongan konformis: Bowers (1977) melihat tujuan mereka sebagai "dirancang untuk mensosialisasikan siswa untuk menerima organisasi kerja dan teknologi saat ini sebagai realitas yang diterima begitu saja." William Bennett, Sekretaris Pendidikan selama masa jabatan kedua Reagan, menganjurkan merek pendidikan kewarganegaraan yang jelas-jelas memiliki maksud konformis.

Para Reformator

Mereka yang diklasifikasikan sebagai reformis melihat masyarakat pada dasarnya sehat dalam struktur demokrasinya, tetapi ingin mempengaruhi reformasi besar dalam tatanan sosial. Kendaraan utama adalah kurikulum: Kursus harus dikembangkan yang akan membuat siswa peka terhadap masalah sosial yang muncul dan memberi siswa alat intelektual yang mereka butuhkan untuk memecahkan masalah sosial. Dengan demikian, pekerja kurikulum harus memulai tugas

pengembangan kurikulum dengan mengidentifikasi masalah sosial. Masalah-masalah sosial tersebut—seperti rasisme, seksisme, dan pencemaran lingkungan—kemudian menjadi pusat kegiatan kelas. Guru diharapkan berperan aktif dalam mengidentifikasi masalah, dalam “meningkatkan kesadaran” kaum muda, dan dalam membantu siswa mengambil tindakan untuk membawa reformasi yang diperlukan.

Para reformis tampak paling vokal selama masa kerusuhan sosial. Selama tahun 1930-an, Counts (1932) menantang sekolah untuk mengambil peran lebih aktif dalam mencapai visinya tentang masyarakat yang lebih liberal: Judul bukunya—Berani Sekolah Membangun Tatanan Sosial Baru?—menyampaikan nada karyanya. Selama akhir 1960-an dan awal 1970-an, pendidik liberal menganjurkan kurikulum yang akan responsif terhadap apa yang mereka anggap sebagai "revolusi budaya." Misalnya, Purpel dan Belanger (1972) menyerukan kurikulum yang akan melembagakan kasih sayang dan meningkatkan rasa tanggung jawab sosial siswa.

Para Futuris

Alih-alih menyesuaikan diri dengan masalah masyarakat saat ini, futuris melihat ke zaman yang akan datang. Mereka menganalisis perkembangan saat ini, memperkirakan dari data yang tersedia, dan mengajukan skenario alternatif. Mereka menyoroti pilihan yang dimiliki orang dalam membentuk masa depan ini dan mendorong sekolah untuk memberi siswa alat untuk menciptakan masa depan yang lebih baik bagi mereka. Dalam arti tertentu, mereka mungkin digambarkan sebagai reformis yang berniat memecahkan masalah tahun ini 2020. Dalam pandangan mereka, kurikulum sekolah harus memiliki orientasi futuristik, berfokus pada perkembangan yang mungkin terjadi dan melibatkan siswa dalam memikirkan pilihan yang mereka miliki dan konsekuensi dari pilihan yang mereka buat. Kemajuan pesat dan teknologi baru yang jelas akan memaksa sekolah untuk berubah dengan cepat. Perbaikan bertahap dari proses pendidikan tidak akan cukup. Sistem pendidikan saat ini akan berubah total pada tahun yang akan datang. Banyak faktor yang mendorong perubahan ini. Yang paling penting adalah:

1. Model manajemen baru dari bisnis akan diterapkan pada sistem pendidikan.
2. Orang tua dan siswa akan mendorong perubahan dalam sistem.
3. Perusahaan swasta akan memainkan peran yang lebih besar dalam proses pendidikan.

4. Teknologi akan mempengaruhi lanskap pendidikan.

Sekolah berkembang dengan informasi. Di dunia yang terus berubah yang dipenuhi dengan teknologi baru, guru dan siswa kami membutuhkan informasi yang tepat, dari sumber yang tepat, saat ini.

Memiliki akses langsung ke informasi industri memberikan keunggulan kompetitif yang dibutuhkan untuk berhasil. Kinerja siswa dapat ditingkatkan ketika peningkatan pengajaran dan pembelajaran menggunakan teknologi diadopsi sebagai norma ("Why Technology," 2003).

Kaum Radikal

Mereka yang menganggap masyarakat sebagai kurikulum pendukung yang cacat kritis yang akan mengekspos kekurangan tersebut dan memberdayakan kaum muda untuk melakukan perubahan radikal. Biasanya, dengan alasan dari perspektif neo-Marxis, mereka percaya bahwa masalah zaman hanyalah gejala dari ketidakadilan struktural yang melekat dalam sistem kapitalistik teknologi. Sebagai konsekuensinya, mereka ingin menjangkau massa dengan merevolusi pendidikan dengan "menghilangkan" proses pendidikan.

Salah satu eksponen terkemuka dari pendekatan semacam itu adalah Paul Freire(1970), pendidik Brasil yang Pedagogi Kaum Tertindas memberikan dampak yang signifikan bagi para pendidik radikal di negeri ini. Dalam pandangan Freire, tujuan pendidikan adalah kesadaran, proses pencerahan massa tentang ketidakadilan yang melekat dalam realitas sosiokultural mereka dan memberi mereka alat untuk membuat perubahan radikal dalam tatanan sosial yang membatasi kebebasan mereka. Dia membuat proses eksplisit dalam menjelaskan bagaimana dia mengajar membaca. Orang dewasa belajar membaca dengan mengidentifikasi kata-kata dengan kekuatan kata-kata seperti cinta dan orang yang memiliki nilai pragmatis dalam berkomunikasi dengan orang lain dalam masyarakat. Mereka membuat teks mereka sendiri yang mengekspresikan persepsi mereka tentang dunia tempat mereka tinggal dan dunia yang mereka inginkan. Mereka belajar membaca untuk menyadari aspek kehidupan yang tidak manusiawi, tetapi mereka dibantu untuk memahami bahwa belajar membaca tidak akan menjamin pekerjaan yang mereka butuhkan.

TEORI BERORIENTASI PROSES

Selama dua dekade terakhir, ketika teori kurikulum tampaknya telah mencapai kematangannya sebagai bidang penyelidikan yang sistematis, beberapa upaya telah dilakukan untuk mengembangkan sistem konseptual untuk mengklasifikasikan proses dan produk kurikuler (Eisner & Vallance, 1974) (lihat, misalnya, Eisner & Vallance, 1974; Schiro, 1978; Gay, 1980). Namun, sebagian besar skema kategorisasi ini tidak memadai karena dua alasan. Pertama, mereka sangat bingung dengan apa yang telah dijelaskan di atas sebagai teori berorientasi nilai, berorientasi konten, dan berorientasi proses. Kedua, mereka tampaknya hanya memberikan sedikit perhatian pada proses pengembangan kurikulum yang diadvokasikan oleh ahli teori yang sedang dipertimbangkan. Sebagian besar menyarankan bahwa ada beberapa korespondensi antara nilai atau orientasi isi teori dan jenis proses yang dianut, meskipun hubungan seperti itu tidak tampak jelas. Dengan demikian, "model konseptual dari proses perencanaan kurikulum "adalah apa yang dia sebut "model eksperimental (Eisner & Vallance, 1974). Deskripsinya tentang model eksperiensial menunjukkan bahwa model tersebut memberikan bobot dominan pada kebutuhan anak sebagai penentu konten, secara samar-samar liberal dalam orientasi nilainya, dan menekankan proses perencanaan yang dia gambarkan dengan istilah-istilah seperti organik, berkembang, situasional, dan berpusat pada pertanyaan, tetapi dia tidak memberikan banyak detail tentang spesifikasi proses perencanaan.

Jadi, jika kita bertanya tentang model perencanaan alternatif, kita harus beralih ke sumber selain skema klasifikasi yang dikenal luas ini. Salah satu sumber yang menjanjikan adalah makalah Short (1983), "Bentuk dan Penggunaan Strategi Pengembangan Kurikulum Alternatif."

Karyanya tampaknya dibangun di atas upaya sebelumnya, mencerminkan pengetahuan yang komprehensif dari kedua literatur preskriptif dan deskriptif, dan tampaknya menawarkan janji terbesar untuk menganalisis dan menghasilkan sistem alternatif.

Artikel Short memiliki dua tujuan eksplisit. Salah satunya adalah untuk menganalisis apa yang diketahui tentang bentuk dan penggunaan strategi alternatif pengembangan kurikulum, dan yang lainnya adalah untuk mengatur pengetahuan ini dengan cara yang memungkinkan seseorang untuk menilai implikasi kebijakan dari memilih dan menggunakan satu atau yang lain dari strategi ini.

Sebuah Sistem untuk Meneliti Proses Kurikulum

Tampaknya lebih pragmatis bagi para sarjana dan praktisi untuk menyediakan sarana sistematis untuk memeriksa proses kurikuler untuk mereka gunakan. Sistem analitik semacam itu harus memiliki karakteristik berikut: Ini akan mencakup semua elemen proses yang menurut penelitian penting, sehingga memungkinkan peneliti kurikulum untuk membuat perbedaan yang berguna antara rangkaian proses yang direkomendasikan dan yang diimplementasikan; itu akan terbuka dalam bentuk, sehingga memungkinkan praktisi untuk menyadari serangkaian alternatif yang komprehensif; dan itu akan menekankan deskripsi dan analisis, bukan evaluasi, memungkinkan baik sarjana dan praktisi untuk mencapai kesimpulan independen mereka tentang keinginan.

Kumpulan deskriptor yang disajikan dalam Tampilan 3.1 merupakan upaya awal untuk merumuskan sistem analitik semacam itu. Peringatan tertentu harus diperhatikan di sini. Pertama, deskriptor telah diambil dari analisis awal literatur dan pengalaman pribadi penulis, tetapi analisis tersebut pada saat ini belum sepenuhnya sistematis dan ketat. Kedua, sementara ada beberapa keberhasilan awal dalam menggunakannya untuk membedakan antara strategi pengembangan yang di permukaan tampak sangat mirip, perlu pengujian dan penyempurnaan yang jauh lebih ekstensif. Demikian disampaikan di sini sebagai rumusan awal yang mengundang kritik dan perbaikan.

Deskriptor pertama berfokus pada peserta dalam proses. Seperti yang ditunjukkan oleh Short, kompetensi dan perspektif mereka sangat penting sehingga kita perlu memiliki informasi tersebut. Deskriptor kedua berkaitan dengan tenor umum diskusi. Diskusi monologis adalah diskusi di mana hanya satu orang yang berpartisipasi atau membuat keputusan, seperti instruktur perguruan tinggi yang mengembangkan kursus baru secara mandiri. Dalam diskusi partisipatif, satu individu jelas memegang kendali, tetapi berusaha sungguh-sungguh untuk meminta masukan dari orang lain. Sebuah diskusi dialogis adalah salah satu di mana ada banyak diskusi terbuka dalam upaya untuk mencapai konsensus tentang isu-isu kunci.

Deskriptor ketiga mengidentifikasi elemen-elemen yang mempengaruhi pengambilan keputusan kurikulum, meskipun mereka mungkin tidak secara eksplisit dirujuk dalam dokumen akhir. Seperti yang ditunjukkan oleh Tampilan 3.2, beberapa

faktor secara beragam berdampak pada keputusan kurikulum. Dengan demikian, pendidik keperawatan yang telah diamati mengembangkan kursus tampaknya paling sadar akan persyaratan badan akreditasi. Di sisi lain, guru di distrik perkotaan besar tampaknya sangat peduli dengan “prosedur akuntabilitas”.

Deskriptor keempat berkaitan dengan titik awal untuk pembahasan substantif. Seperti ditunjukkan dalam Tampilan 3.3, beberapa elemen kurikuler ada dalam formulasi ini, salah satunya mungkin bisa menjadi titik awal. Maksud yang jelas di sini adalah untuk menantang kebijaksanaan konvensional bahwa pengembangan kurikulum harus dimulai dengan pernyataan tujuan yang jelas. Seperti ditunjukkan dalam Tampilan 3.4, deskriptor kelima berkaitan dengan elemen-elemen yang ditekankan dan urutan di mana elemen-elemen itu dipertimbangkan.

Deskriptor keenam berfokus pada struktur pengorganisasian kursus—elemen struktural yang memberikan bentuk kursus. Empat komponen struktural termasuk: struktur umum dan gerakan kursus itu sendiri, unit, pelajaran, dan komponen pelajaran.

Deskripsi 3.1 Sistem Analitik untuk Meneliti Proses Kurikulum

1. Kelompok atau konstituen apa yang harus diwakili dalam sesi perkembangan?
2. Jenis struktur partisipasi apa yang direkomendasikan untuk sesi—monologis, partisipatif, dialogis?
3. Faktor pembentuk apa yang harus dipertimbangkan secara signifikan selama proses?
4. Elemen kurikulum mana yang harus digunakan sebagai titik awal dalam pembahasan substantif?
5. Elemen kurikulum mana yang harus menerima pertimbangan yang signifikan—dan dalam urutan apa pertimbangan tersebut harus terjadi?
6. Struktur pengorganisasian mana yang harus mendapat pertimbangan yang signifikan—dan dalam urutan apa: struktur kursus, unit, pelajaran, komponen pelajaran?
7. Haruskah perkembangan dari elemen ke elemen atau dari struktur ke struktur secara dominan linier atau rekursif?
8. Gambaran kurikulum dan metafora apa yang tampaknya mempengaruhi proses?
9. Jenis umum pendekatan pemecahan masalah apa yang harus digunakan selama proses, teknologi, rasional, intuitif, negosiasi?

10. Rekomendasi apa yang dibuat tentang bentuk dan isi produk kurikulum?
11. Rekomendasi apa yang dibuat untuk mengimplementasikan produk kurikulum?
12. Rekomendasi apa yang dibuat untuk menilai produk kurikulum?
13. Kriteria apa yang harus digunakan peserta untuk menilai kualitas dan efektivitas proses?
14. Sejauh mana pengembang harus peka terhadap aspek politik pengembangan kurikulum?

Deskriptor ketujuh mengkaji perkembangan diskusi. Sebuah perkembangan linier akan bergerak secara berurutan dari elemen ke elemen atau dari struktur ke struktur; diskusi rekursif akan bergerak maju mundur dalam beberapa cara yang sistematis. Deskriptor kedelapan meminta peneliti untuk peka terhadap gambar kurikuler dan metafora yang tampaknya mempengaruhi proses. Apakah pengembang tampaknya mengkonseptualisasikan kurikulum sebagai mosaik atau selimut kain perca, sebagai perjalanan atau rangkaian pengalaman perjalanan, sebagai serangkaian langkah yang bergerak dari ruang bawah tanah ke lantai atas? Poin yang jelas, tentu saja, adalah bahwa gambar dan metafora seperti itu mengungkapkan sistem kepercayaan yang meresap dari para pengembang sehubungan dengan bidang studi itu — dan sistem kepercayaan semacam itu secara halus tetapi sangat memengaruhi pengambilan keputusan mereka.

Deskriptor kesembilan meneliti jenis proses pemecahan masalah di tempat kerja. Bertentangan dengan apa yang ditegaskan oleh beberapa ahli teori deliberatif, tampaknya dalam banyak hal semua pembuatan kurikulum adalah jenis pemecahan masalah. Empat jenis proses pemecahan masalah telah direkomendasikan oleh para ahli teori: teknologi, rasional, intuitif, dan negosiasi. Sebuah pendekatan teknologi untuk pemecahan masalah kurikulum berpendapat untuk proses yang dikontrol ketat menilai kebutuhan, tujuan yang berasal dari kebutuhan tersebut, melakukan analisis tugas untuk mengidentifikasi tujuan pembelajaran, menentukan hubungan berurutan atau hierarkis antara tujuan, menentukan kegiatan instruksional, dan mengidentifikasi prosedur evaluasi.

Deskripsi 3.2 Faktor Pembentuk dalam Musyawarah Kurikulum

1. Para pengembang: nilai-nilai yang dianut dan dipraktikkan; pengetahuan dan kompetensi mereka
2. Siswa: nilai, kemampuan, tujuan, gaya belajar mereka

3. Guru: nilai, pengetahuan, gaya mengajar, perhatian mereka
4. Organisasi: etos dan strukturnya
5. Administrator organisasi itu: nilai dan harapan mereka
6. Individu dan kelompok eksternal (orang tua, majikan, kelompok penekan): nilai dan harapan mereka
7. Badan akreditasi: persyaratan dan rekomendasi mereka
8. Cendekiawan di lapangan: rekomendasi mereka, laporan penelitian mereka; persepsi mereka tentang struktur disiplin itu
9. Komunitas dan masyarakat yang lebih besar: apa yang diperlukan untuk mempertahankan atau mengubah tatanan sosial
10. Mata kuliah lain dalam bidang studi tersebut, mata kuliah yang diambil sebelumnya dan sesudahnya
11. Kursus di bidang lain yang kemungkinan akan diikuti siswa bersamaan dengan kursus yang sedang dikembangkan: konten, dampak, dan persyaratannya
12. Jadwal kursus: jumlah pertemuan, lama pertemuan, frekuensi
13. Prosedur akuntabilitas: ujian, "audit kurikuler"

Deskripsi 3.3 Elemen Kurikuler

1. Dasar pemikiran, filosofi, atau pernyataan nilai-nilai yang dianut
2. Tujuan atau sasaran kelembagaan
3. Hasil pengetahuan untuk kursus, unit, pelajaran: konsep, pengetahuan faktual
4. Keterampilan atau hasil proses untuk kursus, unit, pelajaran
5. Hasil afektif untuk kursus, unit, pelajaran: nilai, sikap
6. Pilihan konten: elemen materi pelajaran yang dipilih untuk nilai intrinsiknya (karya sastra atau artistik, periode sejarah, individu penting, peristiwa penting, dll.)
7. Elemen pengorganisasian: tema, konsep berulang, struktur keterkaitan: sebuah. A. Yang digunakan untuk menghubungkan kursus ini dengan kursus yang sebelumnya atau sesudahnya dipelajari b. Yang digunakan untuk menghubungkan kursus ini dengan kursus lain yang dipelajari secara bersamaan c. Yang digunakan untuk menghubungkan unit dalam kursus ini satu sama lain d. Yang digunakan untuk mengatur unit dan menghubungkan pelajaran dalam satu unit satu sama lain
8. Kegiatan belajar/mengajar

9. Bahan dan media pembelajaran
10. Alokasi waktu
11. Metode untuk menilai pembelajaran siswa

Deskripsi 3.4 Analisis Proses Pengembangan Kurikulum Doll's (1986)

1. Kelompok yang diwakili: guru, murid, administrator, pengawas, dewan sekolah, komunitas awam
2. Struktur partisipasi: partisipatif
3. Faktor pembentuk: etos organisasi; kebutuhan murid; nilai-nilai guru, pengetahuan, gaya mengajar, perhatian
4. Titik awal: tujuan kelembagaan
5. Elemen yang dipertimbangkan: tujuan, tujuan kursus, sarana evaluasi, jenis desain, konten pembelajaran, keterkaitan antar unit, keterkaitan antar pelajaran
6. Struktur organisasi: tidak ditentukan
7. Progresi: linier
8. Gambar dan metafora: tidak digunakan
9. Pendekatan pemecahan masalah: rasional
10. Bentuk dan isi produk: tidak ada rekomendasi khusus
11. Rekomendasi implementasi: tidak ada rekomendasi khusus
12. Rekomendasi untuk mengevaluasi produk: penilaian formatif dan sumatif yang ekstensif
13. Kriteria dalam proses penilaian: sebelas kriteria khusus yang ditawarkan.
14. Sensitivitas politik: terbatas

Sebuah pendekatan rasional untuk pemecahan masalah kurikulum menggambarkan pendekatan yang agak longgar tapi masih logis yang dianjurkan oleh Schwab dan lain-lain: Deliberator mengumpulkan dan memeriksa data yang bersangkutan, merumuskan masalah kurikulum, menghasilkan solusi alternatif, dan mengevaluasi solusi tersebut untuk menentukan mana yang terbaik.

Dalam pendekatan intuitif, peserta didorong untuk mengandalkan intuisi dan pengetahuan tacit mereka, seperti "praktisi reflektif" Schon yang membuat pilihan bijak tetapi tidak dapat menjelaskan bagaimana mereka membuat pilihan tersebut (Schon, 1983). Selain itu dalam beberapa proses, pemecahan masalah lebih seperti pertukaran negosiasi di mana tawar-menawar dan perdagangan dan membuat kompromi tampaknya menjadi kegiatan yang dominan.

Deskriptor kesepuluh memeriksa keputusan tentang bentuk dan isi produk akhir. Sekali lagi, mungkin ada banyak variasi di sini. Misalnya, Glatthorn merekomendasikan bahwa produk akhir harus berupa buku catatan lepas yang hanya berisi ringkasan penelitian terkait dan daftar tujuan yang diperlukan dan dapat diuji (Glatthorn, 1980). Guru yang menggunakan buku catatan memiliki banyak kebebasan dalam mengatur tujuan dan metode serta bahan apa yang mereka gunakan.

Deskriptor kesebelas dan kedua belas berkaitan dengan masa depan—rencana apa yang dibuat untuk mengimplementasikan dan menguji produk? Deskriptor ketiga belas memeriksa kriteria yang tampaknya terutama diandalkan oleh para peserta dalam menilai kualitas pekerjaan mereka, dan deskriptor terakhir memeriksa sejauh mana proses sensitif terhadap aspek politik dari pekerjaan kurikulum.

Deskripsi 3.5 Analisis Proses Pengembangan Kurikulum Glatthorn (1986)

1. Kelompok yang diwakili: guru
2. Struktur partisipasi: dialogis
3. Faktor pembentuk: siswa, guru, administrator, cendekiawan, mata kuliah lain, jadwal
4. Titik awal: hasil pengetahuan dan keterampilan untuk kursus; titik awal untuk perencanaan unit bervariasi
5. Elemen yang dipertimbangkan: hasil pengetahuan dan keterampilan untuk unit dan pelajaran, tema unit, kegiatan belajar/mengajar, bahan dan media pembelajaran, alokasi waktu, penilaian siswa
6. Struktur pengorganisasian: unit, pelajaran
7. Progresi: rekursif
8. Gambar dan metafora: tidak digunakan
9. Pendekatan pemecahan masalah: intuitif
10. Bentuk dan isi produk: "skenario" terbuka
11. Rekomendasi implementasi: tidak ada rekomendasi khusus
12. Rekomendasi untuk mengevaluasi produk: penekanan pada kualitas pengalaman belajar
13. Kriteria dalam proses penilaian: tidak ada yang tersedia
14. Sensitivitas politik: luas

Jika sistem analitik seperti itu benar-benar valid, maka itu menunjukkan, tentu saja, bahwa alasan Tyler bukanlah satu-satunya sistem untuk mengembangkan kurikulum; pada kenyataannya, sistem tersebut telah digunakan dalam uji coba awal untuk menganalisis perbedaan yang signifikan antara beberapa model pengembangan kurikulum yang berbeda. Tampilan 3.4 menunjukkan bagaimana deskriptor digunakan untuk menganalisis proses Doll (1986), dan Deskripsi 3.5 menunjukkan bagaimana mereka menggambarkan proses "naturalistik".

Pendekatan Kurikulum Alternatif

Empat kategori kurikulum Glatthorn masih bertahan hingga saat ini dan terus membantu memberikan peta jalan bagi teori kurikulum. Meskipun demikian, Mark Smith (1996, 2000), penulis "Curriculum Theory and Practice" dalam Ensiklopedia Pendidikan Informal, mengembangkan kategorinya sendiri untuk memahami pengembangan kurikulum. Pendekatan Smith terdaftar sebagai berikut:

1. Transmisi Informasi: Kurikulum sebagai kumpulan pengetahuan yang akan ditransmisikan melalui silabus
2. Produk akhir: Kurikulum sebagai upaya untuk mencapai produk akhir tertentu
3. Proses: Kurikulum sebagai sebuah proses
4. Praktek: Kurikulum sebagai praksis (tindakan yang dilakukan)

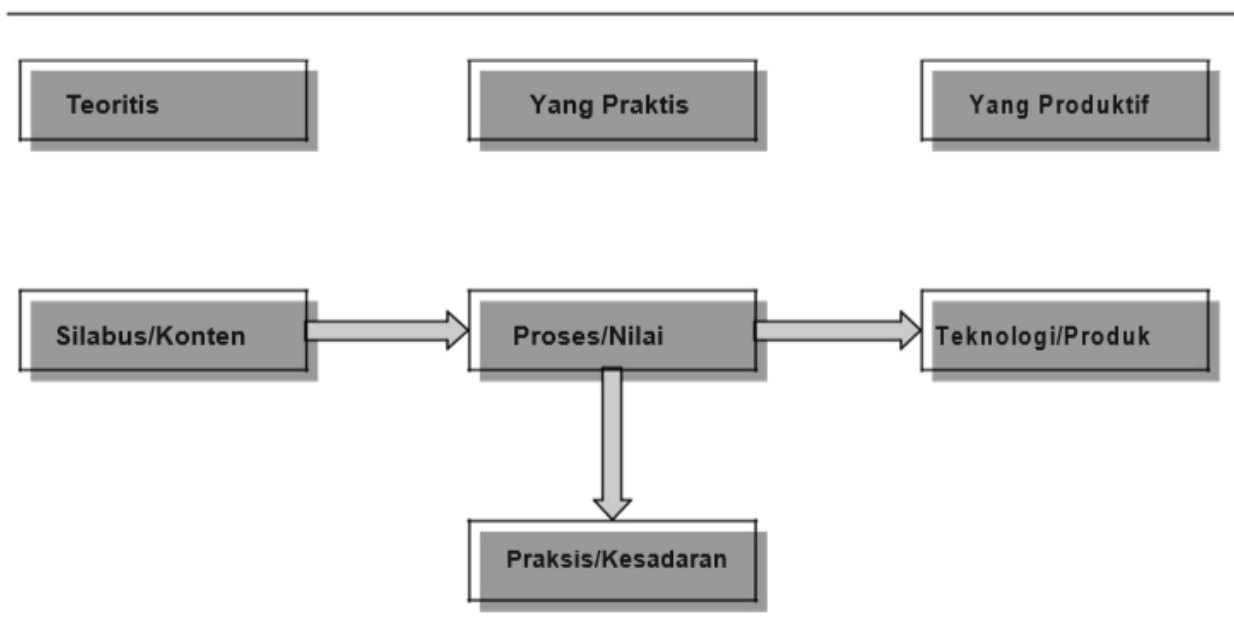


Figure 4. Kategorisasi Kurikulum Smith

Kategori Smith mencerminkan dan mensintesis esensi teori kurikulum menjadi empat pendekatan yang mudah dipahami. Dengan pemikiran ini, penulis telah mengambil kebebasan untuk menggabungkan ide-ide Smith menjadi sosok yang juga termasuk kategori yang dicatat oleh Glatthorn. Tampilan 3.6 dimodifikasi untuk mengungkapkan beberapa hubungan yang jelas antara Glatthorn dan Smith. Area pertimbangan termasuk tubuh pengetahuan dan konten yang akan ditransmisikan, proses dan model nilai yang akan disampaikan, fokus pada produk akhir, dan pertimbangan praktis dan teknis. Yang paling menarik, kategori-kategori Smith mencerminkan unsur-unsur karakterisasi Aristoteles tentang yang produktif.

Ketika meninjau model menggunakan ide-ide dari Smith dan Glatthorn, penting untuk dicatat hasil perubahan dari beberapa perspektif yang berbeda. Model ini memadukan sifat substantif teori kurikulum serta pengembangan kesadaran dan pemahaman. Di bawah ini, kami memperluas dan membandingkan kesamaan antara kategori pemancar pengetahuan, produk akhir, proses, dan praksis Smith yang berkaitan dengan tipologi Glatthorn tentang teori berorientasi struktur, teori berorientasi nilai, teori berorientasi konten, dan teori berorientasi proses.

Kurikulum sebagai Transmisi Informasi

Smith memandang kurikulum sebagai kumpulan pengetahuan untuk ditransmisikan dan menyamakannya dengan penggunaan silabus. Beberapa ahli teori percaya bahwa penekanan berlebihan pada penggunaan silabus sebagai satu-satunya landasan kurikulum adalah ketergantungan pada konten serta ketergantungan berlebihan pada cara tertentu untuk mengatur kumpulan pengetahuan, konten, dan/atau mata pelajaran.

Silabus dan pendekatan pemancar-pengetahuan tampaknya mengikuti erat dengan pendekatan Glatthorn teori berorientasi terstruktur. Teori berorientasi struktur umumnya ingin mengirimkan tubuh pengetahuan, tetapi cenderung mengandalkan penelitian empiris, baik menggunakan metodologi kuantitatif dan kualitatif untuk menyelidiki fenomena kurikuler.

Misalnya, ahli teori struktural makro sekarang lebih berorientasi global dan menggunakan teknologi untuk mengirimkan informasi tentang kurikulum. Penggunaan e-mail dan Internet menjadi bagian yang lebih besar dari pengembangan kurikulum

pada tingkat ini. Pendidik menggunakan *World Wide Web* untuk berbagi desain kurikulum dan silabus. Kekuatan global yang lebih besar dari politik, ekonomi, budaya umum, dan klasik menjadi poin yang menarik dan lebih jelas ketika mengirimkan dan berbagi informasi dasar. Pendekatan *transmitter-of-knowledge* sering ditentukan dan dimanipulasi agar sesuai dengan kepentingan, nilai, kebutuhan, dan keinginan lokal dari lembaga pengendali, seperti lembaga pendidikan pemerintah negara bagian, masyarakat, atau sekolah.

Kurikulum sebagai Produk Akhir

Aspek fundamental kedua dari teori kurikulum Smith adalah bahwa mencapai suatu produk akhir. Tujuan dan sasaran menjadi fokus umum para ahli teori yang menggunakan pendekatan ini. Pendidik yang menggunakan pendekatan ini kurang peduli dengan bagaimana kurikulum diajarkan daripada apa produk akhirnya, dan apa tujuan dan sasaran yang digunakan untuk mencapai produk atau hasil itu—misalnya, laporan sains, proyek matematika multimedia, karya sastra, puisi, atau pidato. Ini mengikuti dengan konsep memperluas dan menjelaskan kurikulum. Tema sering berpusat pada mempersiapkan siswa untuk hidup, mengembangkan kemampuan, sikap, kebiasaan, dan penghargaan. Fokus kurikulum umumnya adalah studi sistemik, penilaian kebutuhan, pelatihan, implementasi, dan evaluasi dengan penekanan pada siswa menghasilkan hasil nyata yang mencerminkan potensi mereka.

Pendekatan produk akhir tampaknya sangat mirip dengan pendekatan Glatthornteorii berorientasi konten. Seperti disebutkan sebelumnya, teori berorientasi konten sering prihatin dengan menentukan dan menentukan sumber-sumber utama serta rincian yang mempengaruhi pemilihan dan organisasi isi kurikulum.

Pendukung kurikulum berbasis produk biasanya fokus pada hal-hal berikut:

1. Masalah Nyata—nyata dan relevan dengan siswa dan aktivitas,
2. Pemirsa Nyata—memanfaatkan "audiens" yang sesuai untuk produk, yang dapat mencakup siswa atau kelompok siswa lain, guru (tidak harus guru kelas), majelis, mentor, komunitas atau kelompok minat tertentu,
3. Tenggat Waktu Nyata—mendorong keterampilan manajemen waktu dan perencanaan yang realistis,
4. Transformasi—melibatkan manipulasi informasi asli daripada regurgitasi, dan

5. Evaluasi yang tepat—dengan produk dan proses pengembangannya dievaluasi sendiri dan dievaluasi oleh audiens produk menggunakan kriteria "dunia nyata" yang telah ditetapkan sebelumnya yang sesuai untuk produk tersebut. (Petani, 1996)

Contoh pendekatan berbasis produk adalah *Understanding by Design*. Pemahaman oleh pendukung *Desain Grant Wiggins* dan Jay McTighe (2005) mencatat bahwa pendekatan ini sering melihat instruksi dari orientasi "hasil". Mereka percaya bahwa *Understanding by Design* adalah proses rekursif, bukan program preskriptif. Ini menargetkan pencapaian melalui proses "desain mundur" yang berfokus pada penilaian terlebih dahulu dan kegiatan instruksional yang relevan terakhir. Desainnya juga menggunakan spiral pembelajaran di mana siswa menggunakan dan mempertimbangkan kembali ide dan keterampilan versus ruang lingkup dan urutan linier. Individu yang menggunakan pendekatan *Understanding by Design* memiliki kecenderungan untuk melihat kurikulum dalam hal "kinerja pemahaman" yang diinginkan dan kemudian "merencanakan mundur" untuk mengidentifikasi konsep dan keterampilan yang dibutuhkan.

Para peneliti yang mendukung kurikulum berbasis produk biasanya menekankan pada studi kasus. Studi kasus membantu perancang kurikulum fokus pada realitas kehidupan kelas. Guru telah lama menyadari kesenjangan yang semakin besar antara prinsip-prinsip pendidikan yang diajarkan dalam program pra-jabatan universitas dan ruang kelas. Minat yang berkembang saat ini dalam metode kasus pendidikan adalah kesaksian janji pengajaran berbasis kasus sebagai cara menjembatani kesenjangan itu dan memudahkan masuknya guru pemula ke dalam kelas. Sebuah studi kasus memiliki atribut teori dan praktek, memungkinkan guru dan siswa sama-sama untuk memeriksa situasi kehidupan nyata di bawah mikroskop laboratorium. Studi kasus memberikan sepotong realitas terkendali, lebih hidup dan kontekstual daripada diskusi buku teks.

Kurikulum sebagai Proses

Aspek fundamental ketiga dari teori kurikulum saat ini yang dicatat oleh Smith berfokus pada: kurikulum sebagai proses. Melihat kurikulum sebagai proses menempatkan penekanan pada interaksi antara guru, siswa, orang tua, dan

pengetahuan daripada pada silabus dan/atau pada produk akhir. Fokusnya adalah pada apa yang sebenarnya terjadi di dalam kelas serta proses pembelajaran itu sendiri. Berpikir kritis, mendengarkan, dan komunikasi merupakan komponen penting dari kurikulum proses. Seringkali penekanan ditempatkan pada pemikiran tentang perencanaan, pembenaran prosedur, dan intervensi aktual, serta memberikan umpan balik dan perubahan selama proses kurikulum.

Salah satu pendekatan perencanaan kurikulum sebelumnya melibatkan proses desain instruksional. Proses desain instruksional, sering disebut sebagai (ISD), muncul dari laboratorium psikologi dan membantu membangun pendekatan sistematis pertama untuk pengembangan bahan ajar dan strategi pengajaran. Desain instruksional adalah pengembangan sistematis spesifikasi instruksional menggunakan pembelajaran dan teori instruksional untuk memastikan kualitas instruksi. Ini adalah seluruh proses analisis kebutuhan dan tujuan pembelajaran dan pengembangan sistem penyampaian untuk memenuhi kebutuhan tersebut. Ini mencakup pengembangan bahan dan kegiatan pembelajaran, dan uji coba dan evaluasi semua kegiatan pembelajaran dan pembelajaran (Shulman, 2003). Robert Gagne (1985) Kondisi Pembelajaran dan Teori Pengajaran dan Prinsip Desain Instruksional (Gagne, Briggs, & Wager, 1992).

Mengetahui, memahami, memperoleh wawasan, dan sebagainya tidak berguna sebagai deskripsi perilaku yang relatif dapat diamati; makna yang dimaksudkan juga tidak mudah disetujui oleh individu. Kata kerja tindakan yang digunakan dalam konstruksi tujuan perilaku untuk Sains: Pendekatan Proses adalah: mengidentifikasi, membangun, nama, memesan, menggambarkan, mendemonstrasikan, menyatakan aturan, menerapkan aturan.

Proses desain instruksional terus menjadi bagian penting dari perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi kurikulum. Desain instruksional adalah proses rekursif, bukan program preskriptif. Ini menargetkan pencapaian melalui proses "desain mundur" yang berfokus pada penilaian terlebih dahulu dan kegiatan instruksional yang relevan terakhir. Desainnya juga menggunakan spiral pembelajaran di mana siswa menggunakan dan mempertimbangkan kembali ide dan keterampilan versus ruang lingkup dan urutan linier. Individu yang menggunakan pendekatan Understanding by Design memiliki kecenderungan untuk melihat kurikulum dalam hal "kinerja pemahaman" yang diinginkan dan kemudian "merencanakan mundur" untuk mengidentifikasi konsep dan keterampilan yang dibutuhkan.

Para peneliti yang mendukung kurikulum berbasis produk biasanya menekankan pada studi kasus. Studi kasus membantu perancang kurikulum fokus pada realitas kehidupan kelas. Guru telah lama menyadari kesenjangan yang semakin besar antara prinsip-prinsip pendidikan yang diajarkan dalam program pra-jabatan universitas dan ruang kelas. Minat yang berkembang saat ini dalam metode kasus pendidikan adalah kesaksian janji pengajaran berbasis kasus sebagai cara menjembatani kesenjangan itu dan memudahkan masuknya guru pemula ke dalam kelas. Sebuah studi kasus memiliki atribut teori dan praktek, memungkinkan guru dan siswa sama-sama untuk memeriksa situasi kehidupan nyata di bawah mikroskop laboratorium. Studi kasus memberikan sepotong realitas terkendali, lebih hidup dan kontekstual daripada diskusi buku teks.

Kurikulum sebagai Proses

Aspek fundamental ketiga dari teori kurikulum saat ini yang dicatat oleh Smith berfokus pada: kurikulum sebagai proses. Melihat kurikulum sebagai proses menempatkan penekanan pada interaksi antara guru, siswa, orang tua, dan pengetahuan daripada pada silabus dan/atau pada produk akhir. Fokusnya adalah pada apa yang sebenarnya terjadi di dalam kelas serta proses pembelajaran itu sendiri. Berpikir kritis, mendengarkan, dan komunikasi merupakan komponen penting dari kurikulum proses. Seringkali penekanan ditempatkan pada pemikiran tentang perencanaan, pembenaran prosedur, dan intervensi aktual, serta memberikan umpan balik dan perubahan selama proses kurikulum.

Salah satu pendekatan perencanaan kurikulum sebelumnya melibatkan proses desain instruksional. Proses desain instruksional, sering disebut sebagai (ISD), muncul dari laboratorium psikologi dan membantu membangun pendekatan sistematis pertama untuk pengembangan bahan ajar dan strategi pengajaran. Desain instruksional adalah pengembangan sistematis spesifikasi instruksional menggunakan pembelajaran dan teori instruksional untuk memastikan kualitas instruksi. Ini adalah seluruh proses analisis kebutuhan dan tujuan pembelajaran dan pengembangan sistem penyampaian untuk memenuhi kebutuhan tersebut. Ini mencakup pengembangan bahan dan kegiatan pembelajaran, dan uji coba dan evaluasi semua kegiatan pembelajaran dan pembelajaran (Shulman, 2003). Robert Gagne (1985). Kondisi Pembelajaran dan Teori Pengajaran dan Prinsip Desain

Instruksional (Gagne, Briggs, & Wager, 1992) menjelaskan pendekatan ini. Gagne (sebagaimana dikutip dalam Willwerth, 2003) pernah berkata, mengetahui, memahami, memperoleh wawasan, dan sebagainya tidak berguna sebagai deskripsi perilaku yang relatif dapat diamati; makna yang dimaksudkan juga tidak mudah disetujui oleh individu. Kata kerja tindakan yang digunakan dalam konstruksi tujuan perilaku untuk Sains: Pendekatan Proses adalah: mengidentifikasi, membangun, nama, memesan, menggambarkan, mendemonstrasikan, menyatakan aturan, menerapkan aturan. Proses desain instruksional terus menjadi bagian penting dari perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi kurikulum.

Konsep Allan Glatthorn tentang teori berorientasi nilai berhubungan baik dengan proses Smith dan pendekatan produk akhir. Hal ini terutama terlibat dalam apa yang mungkin disebut "peningkatan kesadaran pendidikan," mencoba untuk membuat para pendidik peka terhadap nilai-nilai dan isu-isu yang terletak di jantung kurikulum yang dinyatakan. Kemajuan teknologi dan World Wide Web telah memberikan landasan global bagi para teoretikus berorientasi nilai untuk mengakses secara elektronik untuk berbagi informasi tentang reformasi sosial, budaya, dan ekonomi.

Teori berorientasi nilai menarik banyak dan eklektik dari beberapa metodologi penyelidikan, seperti psikoanalisis, penyelidikan filosofis, analisis sejarah, dan teori politik. Ketika dunia memasuki Era Informasi, dimensi lain untuk menilai pendidikan menyangkut informasi itu sendiri. Hal ini berkaitan dengan sifat informasi.

Informasi diterima oleh manusia melalui panca indera, indera penglihatan, pendengaran, peraba, perasa, dan penciuman. Informasi sebagai salah satu dari kita menerima itu adalah nilai netral. Informasi penglihatan dibawa oleh gelombang Elektromagnetik, yang terdiri dari getaran medan listrik dan magnet. Getaran ini ketika diterima oleh mata kita ditransmisikan sebagai sinyal ke otak. Respon otak terhadap informasi yang diterimanya ditentukan oleh pikiran bawah sadarnya. Oleh karena itu, guru masa depan harus memberikan pengalaman belajar untuk pengembangan holistik pikiran, kecerdasan tubuh dan emosi”, dan ini akan membutuhkan pendidikan guru yang berorientasi pada nilai. Ada dua tantangan yang mungkin harus dihadapi dalam memberikan orientasi nilai pada pendidikan guru adalah stabilitas dan perubahan. Stabilitas menuntut pelestarian budaya dan perubahan menuntut teknologi” .

Kurikulum sebagai Praksis/Kesadaran

Aspek keempat dari model kurikulum Smith adalah praktek. Model praksis berurusan terutama dengan pertimbangan praktis dan kurikulum yang berbeda. Melalui penggunaan kemajuan teknologi, para pemimpin kurikulum sekarang dapat mengakses kumpulan pengetahuan, merumuskan konten yang interdisipliner, dan menyediakan proses komunikasi elektronik yang membantu melintasi batas-batas budaya, ekonomi, dan sosial di seluruh dunia. Konsep praksis mendorong siswa dan guru untuk mencapai tingkat kesadaran yang lebih tinggi melalui diferensiasi kurikulum dan dengan penggunaan teknologi untuk mempercepat proses.

Diferensiasi kurikulum adalah istilah luas yang mengacu pada kebutuhan untuk menyesuaikan lingkungan dan praktik pengajaran untuk menciptakan pengalaman belajar yang berbeda secara tepat untuk siswa yang berbeda. Keirouz (seperti dikutip dalam Maheshwari, 2003) menyarankan prosedur berikut untuk meningkatkan diferensiasi:

1. Menghapus materi yang sudah dikuasai dari kurikulum yang ada
2. Menambahkan konten, proses, atau harapan produk baru ke kurikulum yang ada
3. Memperluas kurikulum yang ada untuk memberikan kegiatan pengayaan
4. Memberikan tugas kursus untuk siswa yang mampu pada usia lebih awal dari biasanya
5. Menulis unit atau kursus baru yang memenuhi kebutuhan siswa berbakat

Fokus di sini adalah untuk menciptakan lingkungan belajar yang berbeda yang mendorong siswa untuk melibatkan kemampuan mereka semaksimal mungkin, termasuk mengambil risiko dan membangun pengetahuan dan keterampilan, dalam apa yang mereka anggap sebagai lingkungan yang aman dan fleksibel. Dalam hal itu, lingkungan belajar yang berbeda harusnya:

1. Menilai siswa sebelum unit instruksi untuk menentukan apa yang sudah mereka ketahui.
2. Menyesuaikan kurikulum inti dengan konten (di bawah ke tingkat kelas atas), proses (konkret ke abstrak), dan produk (sederhana ke kompleks).
3. Memberikan tugas yang disesuaikan untuk siswa dengan tingkat pencapaian yang berbeda.
4. Memiliki harapan TINGGI untuk SEMUA siswa.

5. Memberikan pengalaman pendidikan yang memperluas, mengganti, atau melengkapi kurikulum standar.
6. Menyusun tugas kelas sehingga membutuhkan pemikiran kritis tingkat tinggi dan memungkinkan berbagai tanggapan.
7. Mintalah siswa berpartisipasi dalam pekerjaan yang penuh hormat.
8. Meminta siswa dan guru berkolaborasi dalam pembelajaran.
9. Menempatkan siswa dalam situasi di mana mereka tidak tahu jawabannya – sering.
10. berbeda kecepatan instruksi.
11. Memberikan perpaduan pembelajaran seluruh kelas, kelompok, dan mandiri.
(Prinsip Diferensiasi, Manteno, Illinois.)

Diferensiasi kurikulum dalam lingkungan belajar yang diperkaya mengikuti erat dengan filosofi konstruktivis dan berfokus pada membuat makna dari lingkungan seseorang dan menjadi sadar akan interaksi antara kurikulum yang berlaku dan kurikulum yang berpengalaman. Misalnya, Seymour Papert menggunakan istilah konstruksionisme untuk merek pendekatan favoritnya untuk belajar. Dia menyatakan, Konstruksionisme dibangun di atas asumsi bahwa anak-anak akan melakukan yang terbaik dengan menemukan ("memancing") untuk diri mereka sendiri pengetahuan khusus yang mereka butuhkan. Pendidikan yang terorganisir atau informal dapat sangat membantu dengan memastikan mereka didukung secara moral, psikologis, material, dan intelektual dalam upaya mereka. Dengan demikian, tujuannya adalah untuk mengajar sedemikian rupa sehingga menghasilkan pembelajaran yang paling banyak untuk pengajaran yang paling sedikit.

Konstruksionisme berbeda dari konstruktivisme dalam hal ia melihat lebih dekat daripada pendidikan-isme lain pada gagasan konstruksi mental. Ini sangat mementingkan peran konstruksi di dunia sebagai dukungan bagi mereka yang ada di kepala, sehingga menjadi kurang dari doktrin mentalis murni. Sebagai contoh kegiatan pembelajaran konstruksionis, Papert mengacu, antara lain, mengukur besaran saat membuat kue, membuat LEGO atau bekerja dengan bahasa pemrograman komputer LOGO yang dikembangkan secara khusus untuk pendidikan. Ketika para ilmuwan mempelajari pembelajaran, mereka menyadari bahwa model konstruktivis mencerminkan pemahaman terbaik mereka tentang cara alami otak untuk memahami dunia (Papert, 1993). Beberapa pendidik di lapangan, bagaimanapun, menjadi

bingung tentang siapa yang konstruktivis dan siapa yang behavioris. Di kelas behavioris, seseorang berfokus pada jawaban yang diinginkan dan mencoba membentuk respons hingga menyerupai prototipe. Dalam kelas konstruktivis, siswa terus-menerus mencoba ide-ide dan berlatih sendiri untuk melihat di mana ide-ide akan bekerja dan di mana mereka terbukti tidak memadai (Abbot & Ryan, 1999).

Konstruktivis dan instruksi berbeda, bagaimanapun, mengharuskan guru mempelajari perbedaan dalam pemahaman, modalitas belajar, dan minat. Ini bisa menjadi masalah karena membutuhkan banyak waktu serta membutuhkan kompleksitas melacak pendekatan yang berbeda (Perkins, 1999). Kritik terhadap instruksi yang berbeda dan pendekatan konstruktivis juga mencatat bahwa terlalu permisif dan kurang teliti. Kekhawatirannya adalah bahwa guru dapat mengesampingkan informasi, fakta, dan keterampilan dasar yang tertanam dalam kurikulum (Scherer, 1999). Ada ketakutan tambahan mengenai bagaimana hal itu akan berjalan dengan penekanan berkelanjutan pada kurikulum berdasarkan standar dan pengujian taruhan tinggi. Dengan munculnya penilaian negara bagian dan nasional dan fokus pada penyelarasan standar. Konflik antara konstruktivis dan mereka yang menyukai pengujian berisiko tinggi dapat dilunakkan dengan munculnya teknologi. Kemajuan teknologi dapat menjanjikan penyediaan sarana untuk memperbaiki situasi dengan memungkinkan siswa untuk memiliki lingkungan belajar yang aktif, sosial, dan kreatif serta memungkinkan pendidik untuk menyelaraskan kurikulum dengan standar dan penilaian negara bagian dan nasional.

Melalui praktik dan aktivitas aktual di kelas, siswa akan mampu menegosiasikan masalah dan menganalisis strategi berdasarkan kasus per kasus, situasi demi situasi. Pendekatan ini tidak hanya memungkinkan untuk deskripsi dan penjelasan, tetapi juga menekankan prediksi dan pemecahan masalah di tingkat yang lebih tinggi. Ini adalah kurikulum yang membuat guru dan siswa lebih introspeksi di tingkat global dan memungkinkan guru dan siswa untuk melihat melalui mata satu sama lain. Belajar melibatkan eksplorasi dan didasarkan pada refleksi, eksplorasi, dan pengalaman fisik. Model praksis menjadi lebih berpusat pada aktivitas dan metakognitif dan lebih bersifat pribadi, memungkinkan pengembangan pengalaman kehidupan nyata terungkap. Peluang yang lebih besar untuk interaksi dinamis dan refleksi antara siswa dan guru yang mendorong proses pembelajaran.

KURIKULUM SEBAGAI PERUBAHAN

Kurikulum, baik yang tersembunyi maupun yang tampak, tampaknya semakin berubah untuk memenuhi kebutuhan dan kenyataan saat ini. Desain instruksional saat ini berdasarkan penelitian otak menjadi lebih umum. Penelitian otak yang diselesaikan oleh D'Arcangelo mengungkapkan bahwa otak berubah secara fisiologis sebagai akibat dari pengalaman dan bahwa lingkungan individu dapat menentukan sebagian besar kemampuan fungsi otak (Brooks & Brooks, 1999). Bekerja di bidang penelitian otak membantu menyarankan strategi untuk guru di kelas. Penelitian membantu guru mengetahui bagaimana siswa belajar dan bagaimana siswa menerima, memproses, dan menafsirkan informasi (Caulfield, Kidd, & Kocher, 2000). Pentingnya emosional seorang siswa intelijen juga dipertimbangkan. Daniel Goleman Kecerdasan emosional dan karya Joseph LeDoux Otak Emosional adalah buku yang telah memajukan pemahaman kita tentang peran emosi dalam pembelajaran. Selain itu, karya Howard Gardner dalam kecerdasan ganda dan dimensi pembelajaran mengungkapkan bahwa kecerdasan manusia mencakup seperangkat kompetensi yang jauh lebih luas dan lebih universal daripada kecerdasan umum tunggal (Given, 2000). Bransford, Brown, dan Cocking (2001), dalam *Bagaimana Orang Belajar: Otak, Pikiran, Pengalaman, dan Sekolah*, perhatikan bahwa penting bagi siswa untuk mengatur pengetahuan mereka seputar ide dan konsep penting—bahwa siswa "belajar bagaimana melihat" masalah seperti seorang ahli dan memahami "Mengapa dan Kapan?" serta "Apa?" dan bagaimana?" Dia menyatakan bahwa penting bagi siswa untuk mengintegrasikan pengetahuan baru mereka dengan pengetahuan yang ada (konstruktivisme) dan bagi siswa untuk memantau pembelajaran dan pemecahan masalah mereka (metakognisi) (Caulfield et al., 2000).

Dengan munculnya ide-ide yang lebih inovatif dan dengan kemajuan teknologi, kurikulum menjadi lebih komprehensif dan berbeda sifatnya. Ini memaksa perubahan untuk menghadapi tantangan dan perubahan baru. Konten pendidikan dan materi belajar-mengajar sekarang tampak lebih fungsional, beragam, dan operasional. Penekanan yang meningkat ditempatkan pada relevansi, fleksibilitas, kebutuhan, dan kecepatan. Demografi, populasi, kesehatan, nutrisi, dan lingkungan menjadi faktor dominan dalam apa yang tampaknya menjadi proses desain pembelajaran berorientasi nilai yang berfokus pada komunitas global.

Sebuah kasus dapat dibuat bahwa sifat struktur pendidikan dan metodologi pendidikan sedang mengalami perubahan yang signifikan. World Wide Web, instruksi

berbantuan komputer, instruksi terprogram, teknologi pendidikan, kemampuan multimedia, dan pendidikan jarak jauh mengubah wajah kurikulum pendidikan di seluruh dunia. Media elektronik di tingkat global tampaknya mengembangkan metodologi dan strategi pedagogisnya sendiri. Kemajuan dalam teknologi ini mengarah ke banyak pendekatan yang memadukan lingkungan kurikulum yang memenuhi kebutuhan pelajar yang tertarik, tidak tertarik, dan perbaikan di seluruh dunia.

Teknologi Sebagai Katalisator Perubahan Kurikulum

Sedikit keraguan dibuktikan bahwa teknologi berfungsi sebagai katalis untuk perubahan. Munculnya media baru, seperti Internet dan hypermedia, telah membawa tidak hanya inovasi teknologi, tetapi juga menyediakan cara-cara baru untuk mendekati pembelajaran dan pengajaran. Douglas Leigh (2003), seorang spesialis sistem instruksional di Pepperdine University, mencatat bahwa ahli teori seperti Thomas Duffy dan Seymour Papert menyarankan model dimana masalah sosiokultural dan kognitif mengenai desain lingkungan belajar dapat didukung oleh perangkat komputer. Desainer masa depan akan dapat fokus pada satu aspek pembelajaran atau instruksi serta bertindak sebagai konsultan atau ahli materi pelajaran, baik internal maupun eksternal organisasi.

Penggunaan teknologi juga meningkatkan keterampilan investigasi, membuat pembelajaran lebih menarik, memberikan kesempatan untuk menerapkan pengetahuan, dan mempersiapkan siswa untuk dunia yang semakin maju teknologi. Melalui jenis teori dan proses difusi, teknologi mengubah cara kita berpikir tentang kurikulum dan cara kita berpikir tentang pendidikan (Leigh, 2003). Penting untuk dicatat bahwa penekanannya adalah pada pengembangan cara menggunakan teknologi dalam kurikulum, bukan hanya menambahkan area kurikulum baru. Disiplin dapat tetap, tetapi dengan fokus pada kegiatan dan pembelajaran kooperatif. Kemajuan teknis memungkinkan guru untuk memindahkan fokus kurikulum ke unit tematik yang menekankan pendekatan interdisipliner, pendekatan pembelajaran terpadu, dan mendorong kebiasaan berpikir yang efektif. Menurut Hirsch (2003), memberi semua anak kesempatan untuk memanfaatkan teknologi baru berarti tidak hanya memastikan bahwa mereka memiliki akses ke teknologi tersebut, tetapi juga

memastikan bahwa mereka memiliki pengetahuan yang diperlukan agar mereka dapat menggunakannya secara efektif.

Dengan teknologi yang membuat perubahan besar dalam kurikulum di seluruh dunia, sangat penting untuk menekankan bahwa fondasi yang mendasari perubahan pendidikan adalah untuk memenuhi kebutuhan siswa pada usia berapa pun di tingkat global. Akses ke teknologi dan penggunaan pembelajaran kooperatif melalui penggunaan teknologi di ruang kelas menjadi lebih umum sebagai cara tidak hanya untuk memajukan tubuh pengetahuan, tetapi untuk mengakses pengetahuan dengan kecepatan yang menyilaukan secara elektronik. Guru secara global menemukan bahwa penggunaan cluster komputer dengan rasio 1:5 komputer untuk siswa di ruang kelas dapat membantu dalam pengembangan strategi pembelajaran kooperatif. Penggunaan strategi pembelajaran kooperatif telah secara langsung dikaitkan dengan peningkatan prestasi siswa (Hirsch, 2000). Akibatnya, konsep penggunaan teknologi dengan strategi pembelajaran kooperatif sebagai strategi kurikulum semakin diterima. Sebuah artikel tentang membahas teori kurikulum di WebQuest menunjukkan bahwa ketika siswa bekerja dan belajar bersama secara kooperatif, mereka tampak belajar lebih cepat (Whitehead, Jensen, & Boschee, 2003). Towns dan Grant juga menemukan bahwa pembelajaran kooperatif membantu siswa mengembangkan "strategi yang bermakna" untuk mensintesis konsep lain di kelas (Teori Kurikulum Unit, 2003). Mengembangkan strategi baru dan memenuhi kebutuhan siswa secara global adalah kunci keberhasilan.

Sebagai bagian dari proses perubahan global, kemajuan lebih lanjut dalam teknologi sekarang memanfaatkan pembelajaran kooperatif dan strategi kurikulum yang berbeda dan menggabungkannya dengan penggunaan perangkat komputasi genggam nirkabel. Saat ini sebuah gerakan menuju perangkat genggam portabel berbiaya rendah untuk penggunaan siswa yang dapat dihubungkan melalui jaringan global dan disesuaikan untuk tugas atau aplikasi tertentu. Beberapa guru kelas sekarang memiliki kemampuan untuk berkomunikasi dan bertukar informasi di seluruh dunia dengan siswa melalui ruang kerja kelas dan server distrik. Ketika melihat potensi teknologi di kelas masa depan, Howard Gardner mungkin mengatakan yang terbaik: "Saya percaya bahwa revolusi komputer telah mengubah cara siswa memperoleh dan menggunakan informasi; jika sekolah kita tidak menghadapi peluang dan tantangan teknologi,

RUANG KELAS TEORITIS MASA DEPAN

Ketika meninjau kemungkinan skenario kelas teoretis masa depan, Barbara Means (2001), direktur Program Pembelajaran dan Teknologi di SRI International, mungkin mengungkapkan yang terbaik ketika dia menggambarkan kelas sains masa depan dalam sebuah artikel untuk Association for Publikasi Pengawasan dan Pengembangan Kurikulum, Kepemimpinan Pendidikan. Berarti membayangkan siswa di kelas sekolah menengah pemantauan besok kabut lokal menggunakan fotometer matahari untuk mengukur redaman sinar matahari yang disebabkan oleh kabut, asap, dan kabut asap. Tujuh kelompok kecil siswa mengambil fotometer mereka membaca di lapangan softball sekolah mereka setiap hari di siang hari, dan bacaan tersebut secara otomatis dikirim ke MathPads nirkabel genggam mereka. Informasi dari MathPads ditransfer ke komputer papan berbagi di sekolah. Ketika siswa kembali, guru memulai review kelas dan diskusi tentang data pada pajangan seukuran dinding. Menurut Dr. Means, guru atau siswa sekolah menengah memplot setiap bacaan kelompok pada grafik yang menunjukkan pengukuran selama 6 bulan terakhir dan mendiskusikan perbedaan antara akurasi dan presisi.

Guru sekolah menengah kemudian memperkenalkan tugas berikutnya yang melibatkan analisis data. Kelompok kecil siswa menyelidiki data kabut asap dari sekolah mereka sendiri dan sekolah lain menggunakan Internet untuk mengakses database Proyek Haze secara online. Guru mengingatkan siswa tentang isi database dan strategi untuk menavigasi ke situs Web. Siswa diberi pertanyaan pemahaman untuk memastikan bahwa mereka menafsirkan dan memahami tabel data dengan benar. Guru sekolah menengah dapat membuat evaluasi langsung dari pembelajaran siswa melalui perangkat lunak penilaian elektronik dan program evaluasi berbasis web yang selaras dengan standar negara bagian dan nasional.

Siswa sekolah menengah yang berpartisipasi dalam proyek diminta untuk mengeksplorasi arsip data sebelum memutuskan pertanyaan penelitian. Informasi akan dicatat dalam artikel di jurnal mahasiswa online Proyek Haze. Teknologi ini mendukung akses ke kumpulan data serupa dan konferensi dengan orang lain yang terlibat dalam proyek. Siswa dapat memilih untuk berkolaborasi dengan siswa secara lokal, negara bagian, nasional, atau internasional di sekolah lain melalui email dan diskusi online waktu nyata menggunakan perangkat lunak yang memungkinkan mereka untuk berbagi dan memanipulasi grafik data.

Jenis skenario kelas-besok ini sebenarnya sedang diujicobakan di ruang kelas eksperimental hari ini. Meningkatnya ketersediaan dan aksesibilitas ke pembelajaran alternatif berbasis Web menciptakan semua jenis konstruksi teoretis. Teknologi mengundang inovasi dan memungkinkan kita untuk membayangkan desain kurikulum masa depan dalam banyak dimensi baru dan berbeda. Implikasi teknologi untuk teori kurikulum tampaknya tidak terbatas. Implikasi dari konstruksi teoretis baru yang merangkul teknologi untuk mengubah pendidikan secara global sangat mengejutkan.

Sifat teori kurikulum tampaknya merupakan puncak dari fungsi dan pendekatan, apakah mereka tersembunyi atau jelas dan / atau apakah mereka lama atau baru. Para ahli teori kurikulum menjadi lebih sadar bahwa kurikulum dapat menjadi deskripsi tentang apa yang terjadi di dalam kelas dan apa yang sebenarnya terjadi di dalam kelas—dan mengapa tidak?

Ahli teori masa depan dapat membantu menggambarkan, menjelaskan, dan memprediksi proses belajar mengajar. Mereka juga dapat membantu menyediakan konstruksi yang diperlukan untuk menganalisis proposal, praktik yang mencerahkan, dan membimbing reformasi. Selain itu, mereka dapat membantu dalam mengembangkan strategi untuk mentransmisikan pengetahuan melalui silabus, fokus pada produk akhir, menyatakan dan mendemonstrasikan proses pembelajaran, serta memberikan praxis dengan mendorong lingkungan yang lebih dinamis di kelas global teknologi masa depan. Lebih penting, mereka dapat memberikan model pengajaran dan pembelajaran yang dinamis yang dapat menimbulkan perubahan pendidikan di seluruh dunia. Kuncinya, kemudian, adalah untuk ahli teori kurikulum masa depan untuk memperoleh perubahan pendidikan melalui teknologi pada skala global yang akan memungkinkan kita untuk mengembangkan cara-cara baru dan bermakna untuk meningkatkan kesadaran dan pemahaman di seluruh dunia.

REFERENSI

- Brant, R.S. ed. (1988). *Content of the Curriculum*. Alexandria, VA.: ASD. Inc.
- Jewett, Ann E. (1980). "The Status of Physical Education Theory". *Quest* 32.
- Jewett, Ann E., Bain, Linda L., and Ennis Catherine D. (1995). *The Curriculum Process in Physical Education*, 2nd. ed. Dubuque: WCB. Brown & Benchmark.
- Melograno, Vincent J. (1996). *Designing the Physical Education Curriculum*. 3rd. ed. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Rink, Judith E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*, 2nd. ed. St. Louis: Mosby-Year Book, Inc.
- Siedentop, Daryl. ed. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Spon Experience*. Champaign: Human Kinetics.
- Thomas, Jerry. R., Lee, Amelia NM., & Thomas, Katherine T. (1988) *Physical Education for Children: Concepts into Practice*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Wuest, Deborah. and Lombardo, Bennet. (1994). *Curriculum and Instruction: The Secondary School Physical Education Experience*. St. Louis: Mosby-Year Book, Inc.

BAGIAN III

KOMPLEKSITAS KURIKULUM DAN PENDIDIKAN JASMANI

KONTEKSTUALISASI PENDIDIKAN JASMANI

Krisis global Pendidikan Jasmani yang akhir-akhir ini menjadi topik pembicaraan ternyata bermuara pada semakin terpinggirkannya bidang studi pendidikan jasmani dalam struktur kurikulum pendidikan. Mengapa hal itu terjadi? Apakah pendidikan jasmani tidak sesuai dengan kebutuhan anak didik? Apa yang seharusnya direkonstruksi dalam kurikulum pendidikan jasmani agar mampu merespon kebutuhan? Aspek apa saja yang harus diperhatikan dalam mengembangkan kurikulum? Bagaimana kurikulum harus dikembangkan? Faktor pendukung apa yang perlu diperhatikan? Tulisan ini akan mengkaji ikhwal kurikulum pendidikan jasmani yang menjadi salah satu faktor kunci keberhasilan pelaksanaan pendidikan jasmani itu sendiri. Pendidikan Jasmani harus menjadi salah satu instrumen utama kurikulum pendidikan. Kurikulum pendidikan harus memberikan pengalaman seluas-luasnya kepada anak untuk belajar dan bereksplorasi serta diberikan secara seimbang antara kemampuan fisik dan psikis, antara otak kiri dan otak kanan. Muatan kurikulum pendidikan jasmani tidak hanya ditekankan pada penguasaan motorik, tetapi juga pengembangan nilai-nilai kepribadian. Kurikulum harus bersifat integratif dan eklektif. Kurikulum pendidikan jasmani juga harus seimbang dan efektif agar mampu mendorong terjadinya proses pembelajaran yang dapat menumbuhkembangkan pribadi anak secara utuh yang mencakup ranah intelektual, fisik, emosional, spiritual, dan sosial. Dalam kaitan ini, diperlukan gerakan back to basic untuk mengembalikan pendidikan jasmani sesuai dengan proporsinya dan me-reaktualisasi model pembelajaran yang dikembangkan.

Sebagai salah satu komponen pendidikan yang wajib diajarkan di sekolah, pendidikan jasmani memiliki peran yang sangat strategis dalam pembentukan manusia seutuhnya. Pendidikan jasmani tidak hanya berdampak positif pada pertumbuhan fisik anak, melainkan juga perkembangan mental, intelektual, emosional, dan sosialnya. sistematis untuk membekali siswa/peserta didik menjadi manusia yang lengkap dan utuh. Pendidikan tidak lengkap tanpa pendidikan jasmani,

dan tidak ada pendidikan jasmani tanpa media gerak. Karena gerak sebagai aktivitas jasmani merupakan dasar alami bagi manusia untuk belajar mengenal dunia dan dirinya sendiri. Hal ini juga selaras dengan faham monodualisme yang berpandangan bahwa jasmani dan rokhani manusia merupakan satu kesatuan yang utuh, sehingga muncul istilah yang lebih dikenal dengan pendidikan manusia seutuhnya.

Makna penting pendidikan jasmani serta manfaatnya bagi pengembangan kepribadian manusia rasanya tidak perlu dipersoalkan lagi. Justru yang menjadi masalah adalah apakah pendidikan jasmani sebagai faktor penting pembentukan manusia seutuhnya telah ditempatkan secara proporsional? Apakah pelaksanaan pendidikan jasmani di sekolah sudah sesuai dengan prinsip-prinsip pembelajaran pendidikan jasmani? Apakah dalam implementasinya telah didukung oleh sumberdaya yang memadai? Apakah pembelajaran yang telah, dilakukan mampu mengembangkan individu secara utuh? Pertanyaan-pertanyaan tersebut hakikatnya tidak dapat dilepaskan dari pertanyaan dasar, yaitu: apakah kurikulum yang dikembangkan telah seimbang dan efektif?

Sebelumn sampai pada pembicaraan tentang kurikulum, ada baiknya kita melihat kondisi Pendidikan jasmani di Indonesia dewasa ini. Sebab, bagaimanapun pelaksanaan Pendidikan jasmani sekarang ini tidak bisa dilepaskan dan bahkan merupakan cerminan dari kurikulum yang berlaku saat ini.

PENDIDIKAN JASMANI DI INDONESIA: KONDISI SAAT INI

Pengamatan para ahli dan didukung oleh beberapa peneiitian empiris menunjukkan bahwa pelaksanaan Pendidikan jasmani di sekolah di Indonesia masih kurang menggembirakan (Cholik Mutohir, 1996a; Mendikbud, 1996). Indikatornya antara lain adanya kecenderungan semakin menurunnya tingkat kesegaran jasmani siswa dan rendahnya

partisipasi siswa dalam kegiatan pendidikan jasmani maupun ekstrakurikuler olahraga.

Sungguhpun disadari bahwa Pendidikan jasmani tidak semata-mata mengembangkan keterampilan jasmani, tetapi masih banyak mereka yang tidak memahami bahwa Pendidikan jasmani juga mengembangkan keterampilan sosial (*social skill*), emosional, dan intelektual. Pendidikan jasmani lebih disoroti dari sisi kelemahan dan kekurangannya dibandingkan dengan sisi-sisi positif dan keunggulannya. Pemahaman dan penilaian yang demikian sudah barang tentu

tidaklah benar. Bila dicermati, pengajaran yang baik dalam pendidikan jasmani lebih dari sekedar mengembangkan keterampilan berolahraga. Pengajaran yang baik tersebut melibatkan aspek-aspek yang berhubungan dengan apa yang sebenarnya dipelajari oleh siswa melalui partisipasinya, apakah itu neuromuskuler, intelektual, emosional, dan bukan aktivitas olahraga semata. Pendidikan jasmani yang merupakan bagian pendidikan keseluruhan pada hakikatnya adalah proses pendidikan dimana terjadi interaksi antara peserta didik dengan lingkungannya yang dikelola melalui aktivitas jasmani secara sistematis menuju pembentukan manusia seutuhnya.

Munculnya persepsi yang kurang menguntungkan tersebut menyebabkan posisi pendidikan jasmani cukup dilematis sehingga memunculkan permasalahan yang lebih krusial. Salah satu masalah utama pendidikan jasmani di Indonesia hingga dewasa ini adalah belum efektifnya pembelajaran pendidikan jasmani di sekolah sebagai akibat dari posisi yang semakin terpinggirkan (Cholik Mutohir, 1996a; 1996b). Rendahnya kualitas pembelajaran pendidikan jasmani mulai sekolah dasar sampai sekolah lanjutan telah dikemukakan dan ditelaah dalam berbagai forum dan kesempatan oleh beberapa pengamat. Secara umum, kondisi ini disebabkan oleh beberapa faktor diantaranya ialah terbatasnya kemampuan guru pendidikan jasmani dan sumber-sumber yang guru pendidikan jasmani yang ada di Sekolah Dasar hingga sekolah lanjutan juga merupakan kendala yang sampai sekarang belum bisa teratasi. Perbandingan jumlah guru dan sekolah kurang lebih 1 berbanding 2. (Mendikbud/Dirjen Dikluspota, 1996).

Rendahnya mutu dan jumlah guru pendidikan jasmani di sekolah pada gilirannya melahirkan ketidakmampuan mereka dalam melaksanakan tugasnya secara profesional. Mereka belum berhasil melaksanakan misinya untuk mendidik siswa secara sistematis melalui program pendidikan jasmani yang semestinya dapat mengembangkan kemampuan dan keterampilan anak secara menyeluruh baik fisik, mental, maupun intelektual. Hal ini amat terasa pada guru pendidikan jasmani di sekolah dasar, karena mereka pada umumnya adalah guru kelas yang secara formal tidak mempunyai kompetensi dan pengalaman dalam mengelola pendidikan jasmani.

Model praktik pembelajaran pendidikan jasmani yang dilakukan oleh guru cenderung tradisional, dan berpusat pada guru. Proses pembelajaran hampir tidak pernah dilakukan atas inisiatif anak sendiri. Di samping itu, anak sering dianggap sebagai "orang dewasa kecil" yang mampu melakukan kegiatan layaknya orang

dewasa. Guru mengajarkan olahraga baku kepada anak yang notabene belum mampu melakukan aktifitas sebagaimana yang dilakukan oleh orang dewasa. Jadi dapat diramalkan bahwa tingkat keberhasilan siswa dalam menyelesaikan tugas pembelajaran tergolong rendah.

Berangkat dari kenyataan tersebut, pemerintah, dalam hal ini Departemen Pendidikan, telah mengambil langkah-langkah tertentu sebagai upaya memperbaiki model pembelajaran Penjaskes di sekolah, terutama sekolah dasar. Upaya tersebut ditempuh antara lain dengan mengintroduksi sebuah pendekatan pembelajaran yang disebut modifikasi olahraga. Gerakan ini mengarah pada pengembangan model pembelajaran pendidikan jasmani yang sesuai bagi siswa di sekolah dasar.

Dengan adanya gerakan ini, perkembangan pendidikan jasmani di Indonesia beberapa tahun terakhir menunjukkan adanya perkembangan yang cukup berarti. Sebagai model pengajaran alternatif, modifikasi olahraga telah dikonsepsikan dan diujicobakan melalui beberapa penelitian hingga didapatkan paket-paket pembelajaran yang operasional. Temuan penelitian Cholik Mutohir, dkk (1996b) dan Maksum (1996; 1998) menunjukkan bahwa model pembelajaran pendidikan jasmani dengan pendekatan ini, partisipasi siswa lebih tinggi dibanding pengajaran tradisional. Guru lebih leluasa memanfaatkan sumber-sumber pembelajaran yang ada di lingkungan sekitar. Hal lain dari temuan penelitian ini adalah anak merasa senang dan gembira dalam mengikuti proses pembelajaran.

EKSISTENSI PENDIDIKAN JASMANI DALAM STRUKTUR KURIKULUM

Krisis pendidikan jasmani yang terjadi hingga saat ini tidak bisa dilepaskan dari pemahaman kita terhadap eksistensi pendidikan jasmani sebagai salah satu komponen penting dalam kurikulum. Cukup banyak tulisan atau pendapat dari pakar termasuk para pengambil kebijakan yang menyatakan bahwa pendidikan jasmani itu penting, namun pada tataran praktis ternyata "jauh panggang dari pada api". Apa yang terjadi di lapangan ternyata tidak sesuai dengan yang dikonsepsikan. Alokasi waktu yang terbatas, kualifikasi tenaga pengajar yang tidak sesuai, dan minimnya anggaran yang dialokasikan. Selain itu, berdasarkan hasil pengamatan menunjukkan bahwa telah terjadi kelangkaan infrastruktur di sebagian besar sekolah. Kondisi yang demikian sudah barang tentu sangat tidak menguntungkan bagi pengembangan Pendidikan jasmani itu sendiri. Tidak dapat dipungkiri adalah bahwa pendidikan

jasmani sering dianggap sebagai bidang studi pelengkap dan dalam posisi yang kurang menguntungkan. Pertama, pendidikan jasmani adalah program yang relatif lebih mahal untuk dilaksanakan karena memerlukan banyak perlengkapan. Kedua, banyak orang menilai bahwa pendidikan jasmani kurang penting dibanding pelajaran lain seperti matematika, bahasa, dan sebagainya.

Kita semua menyadari bahwa perkembangan dan pertumbuhan anak baik secara fisik maupun intelektual akan berlangsung normal apabila diciptakan suatu kondisi yang memungkinkan aspek-aspek tersebut tumbuh dan berkembang secara wajar. Pendidikan jasmani merupakan bagian integral dari pendidikan secara keseluruhan. Pendidikan jasmani adalah wahana untuk menumbuh-kembangkan anak secara wajar dan efektif. Oleh karenanya, sudah selayaknya bila pendidikan jasmani diberikan perhatian yang proporsional dan dilaksanakan secara efisien, efektif serta sesuai dengan kondisi fisik dan psikis anak.

KURIKULUM YANG SEIMBANG DAN EFEKTIF

Pengertian tentang kurikulum yang seimbang tidak berarti alokasi waktu yang disediakan dibagi sama untuk semua bidang studi, tetapi lebih mengacu pada proporsi yang rasional untuk masing-masing bidang studi tersebut serta mengandung muatan kemampuan yang relatif berimbang. Sebagai ilustrasi, pada kurikulum SLTP 1994, terdapat 12 bidang studi, salah satu diantaranya adalah Pendidikan jasmani dan Kesehatan Total waktu untuk dua belas bidang studi tersebut adalah 44 jam per minggu, dan Pendidikan Jasmani dan Kesehatan hanya 2 jam per minggu (4,5%). Sudah barang tentu ini bukanlah suatu perbandingan yang masuk akal bagi bidang studi Pendidikan jasmani, apalagi waktu 2 jam tersebut dibagi antara Pendidikan jasmani sendiri dan Kesehatan. Alokasi waktu nampaknya masih terkonsentrasi pada kelompok bidang studi tertentu.

Kurikulum pendidikan jasmani yang seimbang mencirikan bahwa muatan pendidikan jasmani tidak ditekankan hanya pada penguasaan keterampilan motorik, tetapi juga pengembangan nilai-nilai kepribadian peserta didik. Kurikulum yang seimbang bersifat integratif dan eklektif, tidak menekankan pada satu model tertentu. Seperti diketahui terdapat beberapa model pendekatan dalam kurikulum pendidikan jasmani. Pendekatan-pendekatan tersebut adalah :

1. Pendekatan Eklektik

Sebuah pendekatan yang menekankan pada penyediaan kesempatan kepada siswa seluas-luasnya untuk berpartisipasi aktif dalam setiap aktivitas sesuai dengan minat dan kebutuhannya. Dalam konteks ini, kegiatan diciptakan secara bervariasi berdasarkan prinsip maju berkelanjutan; bergerak dari bentuk kegiatan yang sederhana menuju yang ke yang lebih kompleks.

2. Pendekatan Pendidikan Gerak

Isu utama pendekatan ini adalah pada pemahaman dan pengembangan konsep gerak serta bagaimana gerak tersebut dilakukan.

3. Pendekatan Pendidikan Olahraga

Olahraga dalam konteks pendidikan semata-mata hanya digunakan sebagai media sosialisasi nilai-nilai pendidikan (misalnya: kepemimpinan, memecahkan masalah, taat pada aturan yang berlaku, sportif, bertanggung jawab, dan belajar hidup bermasyarakat). Sungguhpun demikian, dimungkinkan siswa berpartisipasi dalam cabang olahraga yang diminatinya secara lebih optimal. Atas dasar alasan ini, pendekatan pendidikan olahraga lebih sesuai diterapkan pada kelas-kelas atas.

4. Pendekatan Pendidikan Rekreasi

Fokus utama pendekatan ini adalah pada unsur "kesenangan" dan "kegembiraan" siswa. Desain proses pembelajaran lebih banyak memberikan suasana relaks kepada siswa untuk melakukan aktivitas.

5. Pendekatan "Pendidikan Kesegaran Jasmani"

Pendekatan ini lebih didasarkan pada upaya pengembangan budaya hidup sehat kepada para siswa melalui kegiatan jasmani. Sungguhpun orientasi pendekatan ini pada kesegaran jasmani, tetapi kegiatan dapat berbentuk self testing activities maupun team games yang juga menganut prinsip maju berkelanjutan, dari bentuk kegiatan yang sederhana menuju yang lebih kompleks.

Sebagaimana dikemukakan di atas, pendekatan eklektik dipilih karena lebih memberikan peluang yang seimbang kepada siswa untuk bereksplorasi sesuai dengan minat dan kebutuhannya; seimbang antara fisik dan mental, verbal skill dan nonverbal skill, intelegensi dan emosi. Secara ringkas dapat dikatakan bahwa kurikulum pendidikan jasmani yang seimbang mampu menumbuh-kembangkan pribadi anak seutuhnya (*all around development*) yang mencakup ranah intelektual, fisik, emosional, spiritual, dan sosial.

Dalam lingkup perspektif guru, secara umum kurikulum pendidikan di Indonesia masih cenderung menekankan pada kemampuan intelektual (*verbal skill, logical & analytical*) dan belum memberikan perhatian yang proporsional pada nonverbal skill, gerak, dan emosi. Kurikulum juga harus mendorong terjadinya proses pembelajaran yang memberikan peluang bagi peserta didik belajar untuk tahu (*learning to know*) belajar untuk bekerja (*learning to do*) belajar untuk mandiri (*learning to be*) dan belajar untuk hidup bersama (*learning to live together*).

Rencana pengembangan kurikulum pendidikan jasmani sebagaimana layaknya kurikulum di bidang lain biasanya didasarkan pada hasil akhir yang hendak dicapai (*desired outcomes*) oleh peserta didik. Jadi sebelum merancang suatu kurikulum, langkah pertama adalah mengidentifikasi hasil keluaran (*exit outcomes*) yang diharapkan dari peserta didik setelah selesai mengikuti program. Hasil keluaran tersebut merupakan tingkat pencapaian prestasi sesuai dengan standar kompetensi yang dikehendaki. Setelah itu baru disusun hasil antara (*intermediate outcomes*) yang harus dicapai siswa setiap tingkat dan setiap unit pelajaran.

Standar kompetensi untuk pendidikan jasmani pada tingkat nasional perlu dikembangkan dan disepakati sebelum kita merancang kurikulum. Standar nasional tersebut dapat digunakan sebagai acuan untuk menentukan tingkat prestasi (*achievement*) yang diharapkan setelah peserta didik selesai mengikuti program pendidikan jasmani. Berikut ini adalah salah satu contoh standar nasional pendidikan jasmani yang diberlakukan di Amerika Serikat (AAPHERD, 1999).

Tabel 1. National Physical Education Standards

Standard	1 :	Demonstrates competency in many movement forms and proficiency in a few movement forms.
Standard	2 :	Applied movement concept and principles to the learning and development of motor skill.
Standard	3 :	Achieves and maintains a health enhancing level of physical fitness.
Standard	4 :	Exhibits a physically active lifestyle.
Standard	5 :	Demonstrate responsible personal and social
		behavior in physical activity settings.

Standar seperti disebutkan di atas membantu menentukan hasil keluaran dan kurikulum yang sesuai dengan perkembangan anak (*developmentally appropriate curricula*). Di samping penentuan standar nasional beberapa prinsip dasar berikut perlu diperhatikan dalam merancang kurikulum pendidikan jasmani.

1. Perhatian selalu dipusatkan pada hasil keluaran setiap tingkat kelas, ini merupakan tujuan yang harus dicapai dalam pembelajaran termasuk penilaian.
2. Rencanakan berbagai peluang bagi peserta didik untuk menguasai kompetensi termasuk pengetahuan dan keterampilan yang dipersyaratkan sebelum maju ke tingkat yang lebih tinggi.
3. Rencanakan bagaimana setiap peserta didik memperoleh dukungan sesuai dengan kebutuhannya sehingga termotivasi untuk mencapai tujuan program.
4. Buat rancangan secara mundur dari hasil keluaran - hasil program - hasil mata pelajaran (*course outcomes*) - hasil unit (*unit outcomes*) sampai dengan hasil pembelajaran (*lesson outcomes*).

Selain hal-hal tersebut ada beberapa catatan yang perlu mendapat perhatian.

1. Tujuan bersifat orientasi fisik dengan pengabaian pada tujuan-tujuan non-fisik. Tidak bisa dipungkiri bahwa pendidikan jasmani objek formalnya adalah gerak fisik insani, tapi tidak berarti dengan objek formal yang demikian menyebabkan hilangnya

substansi lain seperti aspek kognitif, afektif, dan sosial. Persoalan tersebut pada gilirannya membawa implikasi pada model evaluasi yang dikembangkan. Dalam kaitan ini, pemahaman terhadap filosofi pendidikan jasmani perlu direaktualisasi.

2. Pola pengembangan materi yang bersifat kecabangan (*sport based*). Pada tingkat pendidikan dasar, seyogyanya materi tidak dikemas dalam nuansa cabang olahraga, tetapi lebih berdasarkan pada unit aktivitas tertentu. Hal ini menjadi semakin penting sehubungan dengan upaya memberikan pengalaman gerak sebanyak-banyaknya kepada anak.
3. Guru perlu diberikan keleluasaan untuk mengembangkan pola pengajarannya. Hal ini mengingat, kondisi sekolah dalam kenyataannya tidaklah sama, baik dalam fasilitas, sarana prasarana maupun infrastruktur lainnya.
4. Alokasi waktu pendidikan jasmani atau bentuk kegiatan olahraga di sekolah perlu ditingkatkan. Sungguhpun optimalisasi tetap harus dilakukan, saya

mengusulkan untuk menambah jam pelajaran pendidikan jasmani dari yang selama ini 2 jam perminggu menjadi 4 jam dua kali perminggu.

Faktor penting yang hendaknya juga menjadi fokus perhatian adalah model pembelajaran yang selama ini diterapkan oleh guru pendidikan jasmani di sekolah. Pada tataran implementasi, model pembelajaran merupakan wujud kongkrit pelaksanaan kurikulum di lapangan. Terkait dengan masalah ini, saya ingin memberikan penekanan kembali tentang pendekatan modifikasi olahraga sebagaimana yang pernah saya kemukakan dalam beberapa kesempatan. Sebagai pendekatan pembelajaran, modifikasi olahraga dimaksudkan untuk mengganti model pengajaran tradisional yang selama ini diterapkan.

Amerika dan Australia (Siedentop, 1994; Tinning, Kirk & Evans, 1993; Australian Sports Commision, 1994). Pengajaran model ini sama dengan pengajaran reflektif yang pada hakikatnya menolak pendekatan secara linier, rutin dan monoton. Modifikasi dapat dilakukan pada alat, ukuran lapangan, aturan permainan, dan sebagainya. Seorang guru dikatakan berhasil apabila ia dapat mencapai kepuasan profesional, dan ia secara kreatif mampu menggunakan berbagai keterampilan mengajar serta berinteraksi secara efektif dengan lingkungan pembelajaran. Guru harus mampu memanfaatkan lingkungan yang ada secara optimal sehingga dapat menumbuhkan situasi dan kondisi dimana anak terangsang untuk senang belajar.

Penjaskes dilaksanakan dalam kerangka mengembangkan keterampilan dasar anak secara umum melalui pendekatan keterampilan yang telah dimodifikasi sesuai dengan kondisi atau karakteristik perkembangan fisik dan mental anak. Langkah selanjutnya adalah memberikan pengayaan gerak dasar dominan yang disenangi anak serta mengenalkan teknik dasar cabang olahraga.

Jika dipetakan, perbandingan antara pendekatan pembelajaran tradisional dengan pembelajaran modifikasi olahraga atau reflektif dapat dirinci seperti tampak pada tabel 1 berikut.

Tabel 2. Perbandingan Pembelajaran Modifikasi

<i>Variabel</i>	<i>Reflektif</i>	<i>Tradisional</i>
Perencanaan	Rencana pelajaran disesuaikan dengan tingkatan anak dan kelas	Menggunakan rencana pelajaran yang sama

Kemajuan	Didasarkan antara lain pada kondisi perkembangan, kebutuhan keterampilan	Didasarkan antara lain pada unit kegiatan 6 minggu, jumlah materi yang telah dicakup dalam semester atau rumus yang telah ditetapkan sebelumnya
Kurikulum	Berdasarkan analisis kemampuan awal dan kebutuhan dirancang kurikulum yang unik untuk setiap kelas	Menggunakan kurikulum yang telah ditetapkan tanpa memperhatikan kemampuan anak, minat anak atau pengaruh masyarakat
Peralatan & Fasilitas	Dimodifikasi	Bergantung pada fasilitas dan peralatan yang ada
Disiplin	Berupaya memahami masalah, faktor penyebab, dan alternatif pemecahannya	Mengasumsi anak bersikap tidak pada tempatnya
Evaluasi	Evaluasi secara teratur, dan mengevaluasi efektivitas pengajaran lewat anak dan teman sejawat	Evaluasi secara sporadik dan biasanya didasarkan pada kebaikan perilaku anak

Sesungguhnya model-model pengajaran pendidikan jasmani telah didokumentasikan dengan baik (misalnya: Moston, 1994) dalam bukunya "Teaching Physical Education". Bagaimana memilih model yang sesuai akan sangat tergantung pada tujuan yang diinginkan. Berikut ini serangkaian langkah-langkah untuk memilih model pengajaran yang dikemukakan oleh Moston.

1. Perhatikan interaksi antara guru-siswa-tujuan yang merefleksikan perilaku guru-siswa dalam suatu proses untuk mencapai tujuan pada setiap tahap pengajaran.
2. Perhatikan rangkaian tahap yang membentuk satu proses pengajaran.
3. Rumuskan tujuan setiap tahap (tugas apa yang harus diselesaikan dan dilakukan oleh siswa, standar kompetensi apa yang harus dicapai, tingkah laku siswa apa yang harus dikembangkan, dan tingkah laku manakah yang harus dinilai).
4. Tentukan apakah tugas-tugas tersebut bersifat reproduksi (menirukan/mengulang) atau menemukan (produksi). Bila reproduksi, pilihlah model komando, praktik-latihan, resiprokal, periksa diri, dan inklusi (pelibatan seluruh siswa untuk bisa melakukan suatu aktivitas). Bila bersifat produksi, pilihlah model penemuan terbimbing, penemuan konvergen, dan penemuan divergen.
5. Tentukan perilaku apa yang perlu dikembangkan, atau perilaku siswa apa yang harus dievaluasi.
6. Bandingkan antara tujuan pengajaran yang dikehendaki (intention) dengan tujuan yang telah dicapai (action). Kecocokan antara tujuan yang diharapkan dan yang dicapai menunjukkan kesesuaian model pengajaran yang diterapkan.

Upaya untuk memajukan Pendidikan jasmani harus tetap didorong melalui penciptaan situasi dan kondisi yang menunjang. Pendidikan jasmani harus ditempatkan secara proporsional dalam struktur kurikulum, sehingga didapatkan "keseimbangan kurikulum" yang tercermin pada alokasi waktu, peningkatan anggaran biaya, peningkatan infrastruktur, peningkatan kualitas guru.

Keseimbangan kurikulum perlu dibarengi dengan keefektifan pelaksanaannya di lapangan melalui model pembelajaran yang memungkinkan siswa bereksplorasi, mendapatkan pengalaman gerak seluas-luasnya.

PENDIDIKAN OLAHRAGA

Pendidikan olahraga mempunyai sasaran jangka pendek, yang dapat dicapai selama mereka berpartisipasi yaitu:

1. Pengembangan keterampilan pada cabang olahraga.

2. Menghargai dan mampu mengarahkan strategi permainan di dalam olahraga
3. Partisipasi pada tingkat yang tepat sesuai dengan pengembangan kemampuan.
4. Membagi pengalaman dalam perencanaan dan administrasi
5. Memiliki tanggungjawab dalam kepemimpinan.
6. Kerja dengan efektif dalam kelompok ke arah tujuan umum.
7. Menghargai nilai-nilai ritual dan tradisi yang dimiliki olahraga secara khusus.
8. Mengembangkan kemampuan untuk membuat keputusan yang masuk akal tentang isu-isu didalam olahraga.
9. Mengembangkan dan menerapkan pengetahuan tentang penjurian, perwasitan, dan latihan.
10. Meletakkan diri pada olahraga secara sukarela setelah berakhir olahraga di sekolah.

Secara umum etika pendidikan olahraga, adalah olahraga dalam segala bentuk yang dimiliki oleh semua orang. Mengembangkan budaya olahraga. Budaya olahraga dapat diperoleh dengan cara baik dan buruk. Banyak orang yang peduli. Banyak pengalaman yang tidak selalu mendidik. Olahraga olimpiade memberikan bukti bahwa olahraga profesional telah menjadi bisnis dan budaya bangsa. Atlet-etlet elit sering menodai nilai-nilai olahraga demi tujuan ekonomi dan politik.

Tujuan jangka panjang yang kedua adalah untuk menjamin keterlibatan dalam olahraga pada semua level didesain untuk kepentingan partisipan. Latihan yang mungkin membahayakan dapat dikurangi dengan meningkatkan orang-orang terpelajar dan penggemar yang mempunyai pengetahuan untuk melindungi dan mengembangkan latihan olahraga.

Tujuan ketiga adalah membuat olahraga dapat dicapai lebih meluas agar perbedaan jenis kelamin, perbedaan warna kulit, cacat, status sosial ekonomi dan usia merupakan bukan halangan untuk berpartisipasi, slogan yang baik adalah "Olahraga dalam semua bentuk yang dimilikinya untuk semua orang".

Pendidikan olahraga bukan berarti mengambil alih pendidikan jasmani. Pendidikan olahraga bukan berarti untuk mengurangi perhatian pada kebugaran jasmani, orang dewasa, penggunaan waktu senggang dan pendidikan petualangan. Pendidikan olahraga sebagai salah satu bagian program pendidikan jasmani. Saya tidak setuju secara menyeluruh dengan ide-ide bahwa olahraga sebaiknya bukan

bagian dari kurikulum pendidikan jasmani. Saya telah mendengar ini dan mempertentangkan melalui guru pendidikan jasmani bahwa olahraga sebaiknya bukan bagian dari kurikulum sebab olahraga terlalu kompetitif, olahraga mengabaikan sebagian yang kurang memiliki keterampilan. Olahraga adalah tanggung jawab masyarakat, olahraga mempromosikan orang-orang elit atau disebabkan keanekaragaman dari kebanyakan kelas pendidikan jasmani membuat olahraga terlalu rumit untuk diajarkan.

Pendidikan olahraga tumbuh dari rasa ketidakpuasan dengan melihat olahraga diajarkan tidak lengkap dan tidak tepat di dalam banyak kelas pendidikan jasmani, Misalnya bola voli, saya telah melihat service, pass atas, dan teknik lainnya diajarkan secara terpisah dari keterampilan. Aturan dasar dikenalkan dan para pelajar disatukan ke dalam tim supaya permainan dapat dimainkan. Strategi secara nyata dilupakan. Keterampilan dipelajari dengan tidak lengkap dan secara Permainan para murid sering terlihat lucu karena mereka tidak pernah diajar keterampilan yang melibatkan strategi yang tepat.

Olahraga di dalam pendidikan jasmani mempunyai tipe yang tidak berhubungan dengan konteks keterampilan yang diajarkan secara terpisah daripada sebagai bagian dari konteks strategi di dalam permainan seperti situasi sebenarnya. Ritual, nilai-nilai agama tidak disebutkan dengan anggapan bahwa hal tersebut dapat diperoleh melalui pengalaman.

Pendidikan olahraga tumbuh dari observasi dan kepedulian. Olahraga tumbuh dari keinginan untuk membuat pengalaman pendidikan olahraga untuk anak-anak laki-laki dan perempuan dalam pendidikan jasmani lebih autentik dan komplit. Arah pendidikan olahraga menjadi jelas ketika cara-cara olahraga yang diorganisir secara khusus diimplementasikan di olahraga anak muda, olahraga sekolah, dan klub atau organisasi olahraga rekreasi.

Pelaksanaan program pendidikan jasmani di sekolah-sekolah pada dasarnya merupakan implementasi praktis dari perspektif kurikulum penjas yang dilandasi oleh orientasi nilai (*value orientation*) yang kaya. Selama ini, dapat disimpulkan secara tersirat bahwa pembelajaran Penjas di sekolah-sekolah masih berorientasi pada penguasaan materi (*disciplinary mastery*), yang di Indonesia lebih dikenal sebagai content-based curriculum. Dengan perspektif demikian, para guru masih menekankan tujuan pengajarannya pada pencapaian penguasaan materi ajar, sesuai dengan urutan yang terdapat pada Silabus dan Kurikulum. Demikian pula dalam hal

penetapan indikator keberhasilan pengajarannya, yang masih terfokus pada seberapa jauh materi ajar yang ada dalam silabus tersebut berhasil dikuasai oleh para siswanya.

Akibat dari penekanan yang berlebihan pada pencapaian penguasaan materi tersebut, guru sering mengabaikan aspek pedagogis dari setiap PBM, atau dengan kata lain, banyak mengabaikan kualitas proses, dan semata-mata menekankan pencapaian produk. Orientasi yang terlalu besar diletakkan pada penguasaan materi inipun lebih berat berpihak pada pemilihan pendekatan pengajaran langsung (*direct teaching*), yang oleh para ahli disinyalir kurang berdampak luas pada daya kreatif siswa, termasuk pada aspek kecakapan kepribadiannya. Sinyalemen tersebut didasari oleh jalan pemikiran bahwa pengajaran langsung lebih dicirikan oleh ketatnya pengaturan guru, sehingga siswa diberi porsi yang sedikit sekali untuk membuat keputusan dalam pembelajaran.

Para ahli sepaham bahwa perubahan orientasi yang bersifat formal di atas akan banyak berpengaruh kepada hasil pembelajaran siswa, terutama yang bersifat sebagai dampak pengiring (*nurturant effects*). Perubahan orientasi itu di antaranya dapat dilakukan melalui perubahan dalam pemilihan pendekatan mengajar, strategi mengajar, dan jika mungkin dalam pemilihan gaya mengajar.

Hasil penelitian terhadap hal ini, misalnya, mengemukakan simpulan-simpulan yang cukup menarik. Herbert Walberg dan koleganya, Diane Schiller dan Geneva Haertel, telah mengumpulkan berbagai hasil penelitian kependidikan yang diselesaikan selama tahun 60-an dan 70-an. Topik yang menjadi minatnya adalah pengajaran dan instruksional. Mereka telah mencoba menunjukkan bahwa temuan-temuan tersebut sangat berguna bagi para pembuat kebijakan dan praktisi profesional. Manfaat sampingan dari tinjauan ini adalah untuk menunjukkan pengaruh dari berbagai pendekatan pengajaran dan instruksi.

Ringkasan dari studi Walberg tersebut dikelompokkan ke dalam tiga kategori, yaitu: (1) yang mendukung aspek pendekatan terstruktur dari pengajaran, (2) yang membandingkan aspek antara pendekatan terstruktur dan tidak terstruktur pada pengajaran, dan (3) yang mendukung pengaruh dari iklim pembelajaran.

Umumnya, pendekatan pengajaran yang dianggap terstruktur memiliki kesamaan dalam penekanannya terhadap pembelajaran kognitif, tujuan yang ditentukan sebelumnya, pengarahan guru dan pengajaran yang diatur kecepataannya secara hati-hati. Pengajaran sistem yang bersifat personal (*Personalized system of Instruction/PSI*), misalnya, bersandar pada unit-unit kecil dari instruksi tertulis,

kecepatan belajar yang diatur siswa, penguasaan pelajaran pada tingkat A sebelum bergeser ke tingkat B, dan pengujian yang berulang-ulang. Pembelajaran tuntas (*mastery learning*) bersandar pada hasil diagnosis dari keterampilan dan pengertian tahap awal, pada tujuan yang jelas dan prosedur belajar khusus, pada unit-unit kecil pembelajaran, umpan balik, dan waktu belajar yang fleksibel. Pengajaran langsung (*direct instruction*) menunjuk pada metode pengajaran, di bawah pengendalian ketat dari guru, yang berfokus pada tujuan khusus.

Hasil-hasil penelitian ini menyimpulkan bahwa ceramah lebih menguntungkan daripada diskusi terhadap peningkatan prestasi dan penguasaan pelajaran, tetapi diskusi yang berpusat pada siswa lebih menguntungkan daripada diskusi yang berpusat pada guru untuk membangun pemahaman materi dan peningkatan sikap positif terhadap pembelajaran. Nampaknya, semakin rendah tingkat pembelajaran (fakta, hapalan sederhana) semakin cocok untuk dilaksanakan dengan penggunaan metode pengajaran langsung. Strategi pengajaran informal atau yang lebih terbuka nampaknya unggul pada pendekatan yang terstruktur dalam peningkatan kreativitas, peningkatan konsep diri, sikap positif kepada sekolah, keingintahuan, daya juang, kemandirian, dan kerjasama. Pendekatan pengajaran, karenanya merupakan isu utama manakala guru bermaksud mengembangkan kecakapan hidup. Kelas yang berhasil ditunjukkan oleh pendekatan mengajar yang bervariasi, yang menggabungkan baik metode formal dan nonformal ketika keadaan menghendaki.

Secara khusus, memang banyak pula penelitian dalam wilayah pengajaran ini yang hanya menghubungkan perilaku guru tertentu dan model pengajaran (proses) dengan hasil belajar siswa (produk). Ketika hubungan itu mantap (seperti dalam hal pengajaran langsung dihubungkan dengan prestasi siswa yang tinggi dalam keterampilan dasar), klaim sering dibuat oleh peneliti dan diterjemahkan sedemikian rupa oleh praktisi, bahwa metode pengajaran yang diteliti umumnya efektif. Dalam kaitan ini pula, penggunaan pendekatan yang tepat dalam pembelajaran pendidikan jasmani merupakan sebuah alternatif yang dapat diyakini keampuhannya dalam upaya mengembangkan kecakapan hidup tersebut. Digabungkan dengan nuansa adegan pembelajaran penjas yang lebih memungkinkan terjadinya interaksi langsung antara guru-murid dan antara murid dengan murid lainnya dalam kondisi riil, akan membuat pengembangan kecakapan kehidupan siswa lebih memungkinkan.

Dugaan tentatif menemukan hubungan yang cukup meyakinkan, bahwa kurikulum penjas kita, benar-benar dijadikan patokan baku oleh para guru, tanpa

memberi peluang untuk dipandang sebagai sebuah pedoman umum yang terbuka, yang memberikan keleluasaan untuk diinterpretasi bebas oleh guru sesuai keyakinan mereka akan asas dan falsafah penjas yang dianutnya.

Hal tersebut dapat terjadi karena dalam kasus Penjas di Indonesia, orientasi nilai yang dijadikan dasar bagi penerapan kurikulum Penjas dari waktu ke waktu hanya dipandang secara tunggal, yaitu pada orientasi disciplinary mastery, atau yang lajim disebut content based curriculum. Orientasi disciplinary mastery adalah orientasi atau kepercayaan guru yang memandang bahwa tugas mengimplementasikan kurikulumnya semata-mata agar anak menguasai berbagai materi yang disebutkan dalam kurikulum. Demikian juga dengan guru-guru penjas Indonesia, yang selama ini berkeyakinan bahwa tugas utama mereka adalah mengantarkan anak-anaknya agar menguasai materi-materi yang tertera dalam kurikulum.

Di samping umumnya guru-guru penjas melaksanakan tugasnya berdasarkan orientasi tunggal seperti disebutkan di atas, dewasa ini banyak guru penjas di Indonesia yang masih terimbas oleh “gerakan olahraga”. Jika diidentifikasi melalui perspektif mutakhir dewasa ini, kecenderungan tersebut dikenal kecenderungan mengadopsi model kurikulum pendidikan olahraga (*sport education*) secara sempit. Maksudnya, setiap guru penjas meyakini bahwa tugasnya di sekolah-sekolah adalah untuk memberikan pengalaman dan penguasaan berbagai cabang olahraga formal kepada siswa.

Konsekuensi yang paling logis dari diadopsinya model kurikulum *sport education* secara sempit tercermin dari dipertahankan dan diadopsinya secara kuat prinsip-prinsip dan praktek pelatihan olahraga dalam kelas pendidikan jasmani. Guru hanya melihat tugas utamanya adalah menjadikan anak sebagai calon atlet yang tangguh, yang dalam proses belajar-mengajarnya tidak pernah memperhatikan perbedaan individual yang tajam dari siswa-siswanya. Bahkan lebih jauh, guru pun seolah tidak terbuka inspirasinya untuk mengelola kelas secara kreatif, menyediakan atmosfir yang menyenangkan anak, serta melupakan kenyataan bahwa tidak semua anak tertarik pada cabang olahraga yang dipelajarinya. Yang penting, guru sudah mengikuti prinsip pelatihan, yang terdiri dari proses pemanasan formal, inti formal, dan penenangan yang formal. Dalam istilah populer dewasa ini, guru melaksanakan tugasnya benar-benar bersandar pada pendekatan pengajaran keterampilan formal. Barangkali pengadopsian model pendidikan olahraga ini tidak akan menimbulkan masalah, jika sejak awal penerapannya, guru penjas sendiri diberi bekal kompetensi

yang memadai dalam cara bagaimana model ini dapat diterapkan secara optimal.

Di samping itu, isu kelemahan dalam program penjas tersebut tidak akan terlalu marak, jika saja model pendidikan olahraga ini didukung oleh perlengkapan serta pra-sarana olahraga yang memadai. Masalahnya menjadi lain, manakala perhatian kepada program pendidikan jasmani di sekolah semakin berkurang, sehingga perlengkapan dan sarana penunjang mata pelajaran penjas pun semakin tidak diperhatikan.

Konsekuensi lanjutan dari tidak tersedianya alat dan perlengkapan pembelajaran penjas di sekolah-sekolah adalah tidak berdayanya guru untuk meniasati tugas-tugas kurikulumnya, sehingga pembelajaran penjas yang bernuansa pendidikan olahraga itu lebih banyak dilaksanakan seadanya. Dengan buruknya kemampuan guru dalam mengelola alat yang terbatas dan jumlah siswa yang sedemikian besarnya, proses pembelajaran penjas berlangsung dalam kondisi yang memprihatinkans sebagai berikut.

1. Jumlah waktu aktif belajar (JWAB) rendah, terpakai secara tidak proporsional untuk berganti pakaian, untuk keperluan prosedural rutin seperti membariskan dan mengabsen siswa, waktu untuk menunggu giliran sangat tinggi, dan untuk beberapa sekolah yang lapangannya jauh di luar lingkungan sekolah, waktu yang dipakai untuk menuju ke dan pulang dari lapangan pun sangat menyita.
2. Dengan jumlah waktu aktif belajar yang rendah, apalagi guru tidak berusaha merubah proses pembelajaran dan penyediaan tugas gerak yang kurang tepat, menyebabkan pergerakan anak dalam melakukan tugas geraknya sangat lamban dan tidak intens, sehingga kebugaran jasmani anakpun tidak berkembang sebagaimana mestinya.
3. Dengan jumlah waktu aktif belajar yang rendah dan alat yang tidak memadai, menyebabkan jumlah ulangan dari tugas gerak yang dilaksanakan anak pun sangat sedikit, sehingga keterampilan gerak anak tidak dapat dikembangkan secara optimal.
4. Dengan kondisi pembelajaran yang tidak menarik dan tidak menantang tersebut, tidak mengherankan jika situasi pembelajaran akan bersifat monoton, sehingga mendorong beberapa anak untuk mengabaikan tugas dan cenderung melakukan perilaku yang menyimpang. Guru yang tidak peka, akan menangani perilaku menyimpang tersebut dengan cara-cara represif, sehingga atmosfer pembelajaran pun relatif tidak kondusif.

5. Dengan kondisi seperti di atas dan penentuan tugas gerak yang formal yang relatif tidak dipertimbangkan dengan kemampuan dan kesiapan anak menyebabkan beberapa anak, bahkan sebagian besar anak, tidak mampu mengikuti atau menyelesaikan tugas belajarnya, dan mereka dikategorikan tidak berhasil memenuhi kriteria keberhasilan pembelajaran. Banyak anak yang akan merasa drop-out, dan hanya sebagian kecil saja yang merasa berhasil.
6. Dengan pengalaman sukses yang sangat rendah, kesan bahwa pelajaran pendidikan jasmani tidak menyenangkan akan semakin besar. Akibatnya banyak anak yang semakin tidak menyukai pelajaran pendidikan jasmani, dan dalam jangka panjang semakin banyak yang tidak mendapat manfaat apa-apa dari program pendidikan jasmani yang demikian.

Konsekuensi lainnya, guru pun tidak pernah memperhitungkan kompetensi-kompetensi pengajaran yang penting, seperti bagaimana membuka kelas secara menarik, bagaimana mengelola alat dan siswa dalam kaitannya dengan peningkatan JWAB (Jumlah Waktu Aktif Belajar) yang maksimal, bagaimana memotivasi siswa, bagaimana meningkatkan partisipasi siswa melalui penciptaan pengalaman belajar yang bermakna bagi siswa, bagaimana tujuan-tujuan yang berada dalam wilayah kognitif dan afektif dapat direalisasikan, dan termasuk bagaimana memanfaatkan metode dan gaya mengajar yang bervariasi tersebut.

Kelangkaan sumber belajar bagi guru penjas rupanya dapat ditunjuk sebagai sumber penyebab lemahnya penguasaan guru dalam berbagai kompetensi yang di kemukakan di atas. Selama ini tidak pernah ada buku sumber yang dapat dijadikan acuan para guru penjas dalam melaksanakan tugasnya. Buku-buku yang selama ini ada baru berputar-putar di sekitar cabang olahraga.

Kurikulum disusun dengan memperhitungkan berbagai asumsi, kepercayaan serta nilai-nilai yang diyakini bermanfaat untuk diberikan kepada para siswa. Namun kenyataannya, kesemua asumsi dan keyakinan tersebut tidak mampu disampaikan secara utuh kepada siswa dalam proses pembelajaran di kelas.

Hal ini nampaknya merupakan gejala umum yang terjadi di Indonesia, yang disebabkan oleh dua hal: pertama, kurikulum dipandang sebagai dokumen baku yang harus diikuti oleh guru tanpa menyediakan ruang untuk menafsirkan orientasi nilainya masing-masing, dan kedua, para guru sendiri memang tidak memiliki penguasaan

yang memadai terhadap perspektif filosofis kurikulum, sehingga jika diberi peluang pun, mereka tidak akan mampu memberikan penafsiran apa-apa. Gejala itulah yang sering ditangkap oleh para ahli sebagai kesenjangan kurikulum antara teori dan praktik, dan dalam hal itu pulalah para guru di Indonesia dianggap masih berkualitas rendah.

Studi tentang kurikulum telah mengindikasikan bahwa cara guru mengimplementasikan kurikulum lebih diwarnai oleh keyakinan dan pemahaman guru tentang kurikulum tersebut. Dengan kata lain, kurikulum merupakan refleksi dari maksud serta tujuan guru serta faktor-faktor yang mempengaruhi dan membentuk maksud-tujuan guru tersebut (Steinhard, 1992: 966). Dengan perspektif dan orientasi yang jelas, guru akan berusaha menciptakan lingkungan belajar yang paling cocok bagi penumbuhan dan pembentukan orientasi tersebut, termasuk di dalamnya menfasirkan kurikulum yang ada ke dalam model-model kurikulum yang dianutnya.

Dalam wilayah pembelajaran pendidikan jasmani, Jewet dan Bain (1985) telah berusaha mengeksplisitkan orientasi nilai tadi dalam ke dalam praktik pembelajaran penjas, dan penemuan mereka itu dijadikan bahan untuk mengidentifikasi orientasi pengajaran para guru penjas. Menurut Jewet dan Bain, sedikitnya ada lima orientasi nilai yang dianut para guru penjas, yang mendasari penerapan kurikulum penjas di sekolah- sekolah. Kelima orientasi nilai tersebut adalah: *disciplinary mastery, learning process, self actualization, social reconstruction, dan ecological integration*.

Disciplinary mastery adalah orientasi nilai yang paling tradisional dan menekankan prioritasnya pada penguasaan pokok bahasannya. Barangkali orientasi inilah yang hingga sekarang dianut oleh kurikulum di Indonesia, baik Kurikulum 2013 maupun Kurikulum Merdeka Belajar. Orientasi kurikulum ini menghendaki agar siswa menguasai berbagai materi pelajaran yang dicantumkan dalam kurikulum, dengan ukuran-ukuran keberhasilan yang ditentukan oleh seberapa besar prosentase isi materi pelajaran itu dikuasai siswa.

Dengan kata lain, penganut aliran ini percaya bahwa penguasaan isi bidang studi merupakan indikator keberhasilan suatu sekolah. Semakin besar angka prosentase penguasaan siswa terhadap materi pelajaran yang diberikan, atau semakin dekat kemampuan siswa dengan kriteria keberhasilan suatu gerak, semakin kuat keyakinan bahwa para guru sudah berhasil menjalankan tugas mengajarnya, dan sekaligus menyampaikan isi kurikulum kepada siswa.

Di lain pihak, perspektif proses belajar (*learning process*) menekankan tujuan pengajarannya pada pentingnya keterjadian proses pembelajaran yang dialami siswa. Tidak peduli dengan hasil akhirnya, para penganut aliran proses belajar lebih menekankan pada proses PBM yang terjadi ketika guru menyampaikan materi pelajaran tertentu. Kurikulumnya, atau cara guru menciptakan lingkungan belajarnya bagi siswa, dirancang untuk membangkitkan dan membina keterampilan siswa dalam memecahkan masalah, keterampilan untuk mengembangkan kemampuan kreatif, keterampilan menggunakan teknologi termasuk komputer, serta keterampilan kritis dalam merespons dan mengambil keputusan secara cepat.

Proses pembangkitan keinginan siswa untuk menambah pengetahuan dan untuk terus belajar merupakan fokus dari setiap bidang studi, bukan pada tujuan untuk menguasai bidang studi itu dari perspektif tunggal, tetapi merupakan sebuah alat untuk menguasai berbagai kemampuan yang diperlukan dalam kehidupan nyata. Pada wilayah program pendidikan jasmani, penerapan orientasi ini meliputi proses mempelajari keterampilan dan bagaimana menguasai keterampilan tersebut (yang mencakup rangkaian persepsi, pemolaan, penghalusan, dan penyesuaian) dan proses membangkitkan kemampuan gerak kreatif siswa melalui pengembangan variasi, improvisasi, dan komposisi (Jewet et al., 1995).

Dari perspektif aktualisasi diri (*self actualization*), kurikulum diarahkan kepada peserta didik dalam pencapaian otonomi individu dan kemampuan mengarahkan dirinya sendiri. Dengan perspektif ini siswa dilatih untuk mampu bertanggung jawab dalam menentukan sendiri arah tujuannya, mengembangkan keunikan pribadi, dan mampu memandu dirinya sendiri dalam kegiatan belajarnya.

Oleh karena itu, kurikulum atau lingkungan belajar yang diciptakan guru disusun untuk menyediakan tantangan bagi setiap orang untuk melampaui batas kemampuan sebelumnya masing-masing, untuk melintasi batas-batas pribadi agar tercapai persepsi baru mengenai dirinya. Para penganut aliran ini percaya, bahwa pendidikan merupakan sebuah proses yang memungkinkan dan menyediakan kesempatan bagi pembebasan dan pengembangan pribadi (Jewet et al., 1995).

Dalam pada itu, perspektif rekonstruksi sosial (*social reconstruction*) menekankan prioritas tertinggi sumber kurikulumnya pada masyarakat, sebagai sumber yang memberikan arah bagi pendidikan (Jewet et al., 1995). Logikanya, kebutuhan masyarakat mendahului kebutuhan individu. Karena itu, penganut aliran ini

percaya bahwa sekolah bertanggung jawab untuk membentuk masa depan generasi muda yang lebih baik.

Pembelajaran di sekolah, karenanya, merupakan lingkungan yang sesuai untuk melatih para siswa untuk mampu menjadi anggota masyarakat yang baik, termasuk mempersiapkan bentuk dan tatanan masyarakat ideal yang diinginkan di masa depan.

Kemudian dalam perspektif integrasi lingkungan (*ecological integration*), kurikulum diarahkan untuk memberikan kesadaran akan perubahan lingkungan yang terjadi akibat berbagai desakan, termasuk desakan lingkungan itu sendiri dikaitkan dengan ulah dan gaya hidup manusia yang semakin berubah (Jewet et al., 1995). Perspektif ini melandaskan asumsinya bahwa setiap individu itu unik, tetapi juga bersifat holistik, serta secara berkelanjutan mengalami proses penyempurnaan sehingga terjalin keterpaduan secara utuh antara pribadi dan lingkungannya.

Proses pembelajaran pada aliran ini diharapkan mampu menyediakan lingkungan yang mampu membangkitkan kesadaran bahwa dunia dan masyarakat penghuninya saling terkait dan karenanya harus dicari kemungkinan untuk selalu mengharmoniskan hubungan tersebut. Pendeknya, pendekatan ini menekankan keseimbangan antara individu dan kepedulian masyarakat global.

HAKIKAT MODEL PENDIDIKAN JASMANI

Model kurikulum adalah suatu bentuk pengimplementasian kurikulum dengan memberikan makna atau arah sesuai dengan perspektif atau orientasi nilai yang dianut oleh guru atau para pendukungnya. Oleh karena itu, setiap model selalu diwarnai oleh perbedaan dalam hal tujuannya, struktur programnya, dan orientasi nilainya.

Diidentifikasi dari orientasi nilai yang dikenal selama ini, maka model kurikulum yang sudah berhasil dikembangkan pada program pelajaran pendidikan jasmani meliputi: (1) pendidikan olahraga (*sport education*), (2) pendidikan jasmani humanistik (*humanistic physical education*), (3) pendidikan gerak (*movement education*), (4) pendidikan disiplin olahraga (*kinesiological studies*), (5) pendidikan pengembangan (*developmental education*), (6) pendidikan kebermaknaan pribadi (*personal meaning*), dan (7) pendidikan kebugaran-kesehatan (*health-related physical fitness*) (Jewet, Bain, and Ennis, 1995).

1. Model pendidikan olahraga, sebelumnya disebut model bermain (*play education*), memandang olahraga sebagai sesuatu yang bernilai secara ointrinsik dan dapat dimasuki secara sukarela (Jewet and Bain, 1985). Daryl Siedentop (Siedentop, Mand, and Taggart, 1986:185), perintis dan pendukung dari model ini, menyatakan bahwa tujuan utama dari model pendidikan olahraga adalah “membantu siswa menjadi pemain yang terampil dan bersifat sportif.” Dengan penggunaan model ini pendidikan jasmani dikonseptualisasikan dan diimplementasikan dengan cara agar pengalaman siswa dapat menyerupai pengalaman para peserta dari program olahraga antar-sekolah atau antar-negara. Olahraga diartikan sebagai kompetisi yang penuh permainan, dengan maksud untuk menjadikan anak terampil dan ahli dalam beberapa cabang olahraga tanpa dikaitkan dengan tujuan lain seperti pengembangan pribadi atau kebugaran jasmani (Steinhardt, 1992). Meskipun tentu saja, para penganutnya percaya, bahwa dengan mengikuti program ini dengan baik, akan sekaligus meningkatkan kebugaran jasmaninya.

Dilihat dari akar orientasi nilai yang dipakainya, model ini melandaskan diri pada orientasi nilai *disciplinary mastery* dan kecenderungan pendekatan materi pelajaran yang selalu meningkat sebagai tujuan akhirnya. Dibandingkan dengan program pendidikan jasmani biasa, maka di dalamnya terdapat enam hal yang membedakannya, yaitu (1) programnya melibatkan istilah “musim” (musim latihan, musim pertandingan, dan musim pasca-pertandingan) sebagai pengganti istilah unit pelajaran, (2) siswa lebih cepat menjadi anggota tim, (3) tersedianya jadwal kompetisi formal, (4) adanya event tertinggi yang dijadikan target akhir, (5) adanya berbagai catatan prestasi yang didokumentasikan dan dipublikasikan di lingkungan sekolah, dan (6) siswa memainkan peranan yang berbeda; sebagai pelatih, kapten regu, wasit, pencatat nilai, dsb.

Kritik yang disampaikan pada penggunaan model ini menyatakan bahwa pendidikan olahraga dan pendidikan jasmani mempunyai perbedaan dalam fokusnya, sebab pendidikan jasmani berorientasi pada produk dan lebih bersifat kewajiban daripada sekedar kesukarelaan (Lawson and Placek, 1981). Kritik lain ditujukan pada asumsi para penganut aliran ini—yang mempercayai bahwa keterampilan yang meningkat akan menambah kecenderungan untuk berpartisipasi dalam kegiatan fisik sebagai keyakinan bahwa perilaku olahraga yang dipelajari pada masa muda akan

dipertahankan hingga dewasa—, dianggap kurang didukung oleh penelitian komprehensif (Jewet and Bain, 1985).

2. Developmental Education

Model yang bersifat pengembangan ini belakangan merupakan model kurikulum yang paling didukung, meskipun beberapa ahli menyatakan bahwa pendidikan pengembangan bersifat menyatu dengan model lainnya daripada bersifat terpisah. Filsafat dari model ini lebih sering digambarkan dengan ekspresi populer “pendidikan melalui jasmani”, dan programnya dicirikan oleh kegiatan-kegiatan fisik yang digunakan untuk menyumbang pada perkembangan total individu, baik secara fisik, sosial, emosional, dan intelektual (Siedentop, Mand, and Taggart, 1986).

Orientasi nilai yang mendasari model ini adalah *self actualization*. Guru penjas, sebagai ahli perkembangan, bertanggung jawab untuk memilih dan menentukan rangkaian tugas belajar yang didasarkan pada temuan penelitian yang memaparkan pola-pola perkembangan anak dan minat anak serta kemampuan motoriknya (Thomas, Lee, and Thomas, 1988). Dengan pendekatan model ini, pengajaran penjas biasanya berorientasi pada pengajaran dasar-dasar keterampilan secara bertahap, disesuaikan dengan kemampuan siswa.

Kritik terhadap model ini berkisar di sekitar pertanyaan, apakah program pendidikan jasmani dapat menghasilkan tujuan perkembangan yang luas sementara pada saat yang sama harus memberikan tempat pada pengajaran yang terindividualisasi (Jewet and Bain, 1985). Nampaknya terdapat asumsi bahwa berpartisipasi dalam olahraga dan permainan akan berdampak pada hasil perkembangan yang luas, meskipun hasil-hasil tersebut belum teruji secara empirik. Dilihat dari isi programnya yang mengandalkan program multiaktivitas, diasumsikan bahwa program ini mencoba mengantarkan siswa pada sebanyak mungkin aktivitas dengan harapan mampu menumbuhkan minat siswa yang akan dibawanya sepanjang hidupnya (Siedentop, Mand, and Taggart, 1986). Bahayanya, guru akan terjebak pada program rekreasi yang dangkal.

3. Humanistic Education

Model kurikulum humanistik juga menekankan keutuhan well-being dari individu anak. Bedanya, pendekatan model ini lebih bersifat student-centered atau student-oriented. Orientasi nilai dari model ini meliputi *self actualization* dan *social*

reconstruction, bergantung kepada prioritas guru. Model humanistik ini diwakili oleh model yang dikembangkan oleh Don Hellison, yaitu sebuah model yang lebih dikenal sebagai Hellison's social developmental model (Graham, Holt, and Parker, 1993; Siedentop, 1990).

Model tersebut telah diuji secara empirik di lapangan, di lingkungan sekolah-sekolah di pusat kota yang banyak melibatkan perkelahian antar pelajar, dalam program-program pusat rehabilitasi remaja, dan dalam program ekstrakurikuler pada anak-anak beresiko (*at-risk students*). Dengan asumsi bahwa jika model ini berhasil baik pada anak-anak beresiko, maka akan demikian pula hasilnya pada para siswa biasa.

Fokus utama dari model ini adalah meningkatkan perkembangan sosial siswa dari tadinya belum memiliki tanggung jawab menjadi sangat perhatian dan peduli. Tujuan-tujuan tanggung jawab pribadi dan sosial disajikan dalam tahapan perkembangan tertentu dan diajarkan melalui suatu proses kesadaran, pengambilan keputusan, dan refleksi diri. Tujuan tanggung jawab pribadi diarahkan pada pemberdayaan siswa untuk melakukan kontrol pada perilakunya sendiri di tengah-tengah berbagai daya eksternal seperti tekanan kawan sebaya, keraguan diri, kurangnya keterampilan, dan visi. Tujuan tanggung jawab sosial diarahkan pada pengembangan kepekaan terhadap hak dan perasaan orang lain, termasuk keinginan ikut melayani dan menolong orang lain (Steinhardt, 1992; Hellison, 1984; Hellison, 1995).

Seperti juga model kurikulum lain, model inipun tidak lepas dari kritik. Awalnya kritik terhadap model ini ditujukan karena kurang kuatnya bukti dari program dan tujuan yang terbatas secara jelas, termasuk hasil personal maupun sosial. Belakangan, berkembang pula keyakinan bahwa model yang dikembangkan Hellison dapat pula diterapkan pada pelajaran lain, sehingga tidak bisa diklaim sebagai model yang khusus bagi pendidikan jasmani (Jewet and Bain, 1985).

4. Movement Education

Model pendidikan gerak memiliki dampak yang luas di kalangan sekolah dasar, dan bergantung pada prioritas guru, model ini menekankan beberapa kombinasi orientasi nilai dari *disciplinary mastery* (menekankan pada pembelajaran tentang gerak), *learning process* (menekankan pada pembelajaran bagaimana bergerak), dan *self actualization* (menekankan pada faktor anak).

Di Amerika Serikat, program pendidikan gerak dimulai sejak tahun 1960-an, yang pelaksanaannya didasarkan pada karya Rudolph Laban. Kerangka kerja program Laban ini meliputi konsep kesadaran tubuh (apa yang dilakukan tubuh), usaha (bagaimana tubuh bergerak), ruang (di mana tubuh bergerak), dan keterhubungan (hubungan apa yang terjadi). Dari setiap aspek gerak ini, tujuan dan kegiatan belajar dirancang dengan memanfaatkan pendekatan gaya mengajar pemecahan masalah, penemuan terbimbing, dan eksploratori (Logsdon et al., 1984). Menurutny, dalam menggunakan model ini, yang disebutnya teori analisis gerak, siswa akan menganalisis tahapan gerakan ketika melakukan menggiring bola basket dan menemukan posisi yang tepat ketika berada dalam permainan. Steinhardt (1992), mengutip Nichols, telah mengusulkan suatu kurikulum terpadu (integrated curriculum) yang mengajarkan pada siswa hubungan antara gerak yang dipelajari dengan berbagai kegiatan pendidikan jasmani.

Jewet dan Bain (1985) menunjuk bahwa upaya mengajarkan pendidikan gerak telah dikritik dalam hal tidak ditemukannya klaim tentang ransfer belajar” dan juga mengakibatkan menurunnya waktu aktif bergerak yang disebabkan oleh penekanan berlebihan pada pengajaran konsep gerak. Kritik lain telah mengajukan lemahnya bukti empiris untuk mendukung praktek penggunaan gaya pengajaran penemuan untuk mengajarkan keterampilan berolahraga (Dauer and Pangrazi, 1992; Siedentop, 1980).

5. Kinesiological Studies

Model studi kinesiology pada hakikatnya hampir sama dengan model pendidikan gerak dalam orientasi nilainya, tetapi menggunakan kegiatan gerak untuk mempelajari dasar-dasar disiplin gerak manusia (misalnya fisiologi latihan, biomekanika, dan kinesiology). Karena itu, model inipun disebut juga sebagai pendidikan disiplin olahraga.

Penekanan pembelajaran model ini adalah pada pengembangan keterampilan memecahkan masalah, khususnya dengan menggunakan kombinasi antara pembelajaran konsep dan prakteknya di lapangan atau bangsal senam. Tujuan utamanya adalah menumbuhkan dan mengembangkan pemahaman kognitif tentang bagaimana dan mengapa suatu keterampilan gerak berlangsung demikian. Menurut Steinhardt, pendukung utama model ini adalah Hal Lawson dan Judith Placek yang telah mengumpulkan risalahnya dalam bentuk buku berjudul *Physical Education in*

The Secondary Schools: Curricular Alternatives. Model ini didasari dua pendekatan yang khas dalam studi kinesiologi, yaitu pendekatan pertama, isi atau materi diatur dalam sebuah unit-unit kegiatan, dan konsep-konsep disiplin utama diintegrasikan dengan pengajaran keterampilan; dan pendekatan kedua, unit-unit kegiatan diatur di sekitar konsep-konsep khusus yang menjadi prioritas di atas pengajaran keterampilan.

Pemakaian model ini umumnya dipilih oleh guru-guru penjas di tingkat sekolah menengah. Meskipun banyak sekolah menengah telah memasukkan satu atau dua unit konsep dalam kurikulumnya, khusus dipadukan dengan sehat-bugar-jasmani, sedikit sekali sekolah yang hanya memakai model kinesiologi secara tunggal.

Adapun kritik terhadap model studi kinesiologis ini berada di sekitar fokus dari konsep yang menekankan perkembangan intelektual yang mengorbankan partisipasi penuh dalam kegiatan fisik. Permasalahan ini hampir sama dengan kritik yang disampaikan pada model pendidikan gerak. Siedentop, Mand, and Taggart (1980) menganjurkan agar pemilihan model ini harus memungkinkan siswa mampu mengerahkan baik kemampuan intelektual maupun fisiknya secara intens.

6. Personal Meaning

Model kurikulum personal meaning memastikan bahwa agar pengalaman siswa bersifat mendidik, maka pengalaman itu harus mempunyai makna dan keberartian untuk seorang individual. Ann Jewet adalah pendukung dan pengembang dari model ini dan menyatakan: “peranan pendidik adalah menganalisis sumber-sumber potensial dari berbagai makna untuk menyediakan sebanyak mungkin kesempatan dan merespons secara positif terhadap pencarian individu berkenaan dengan makna itu” (Steinhardt, 1992: 969). Model ini didasarkan pada orientasi nilai *ecological integration* dan *learning process*.

Untuk menerapkan model ini diperlukan *Purpose Process Curriculum Framework* (PPCF), suatu kerangka kerja teoritis, yang memasukkan dua dimensi ke dalamnya, yaitu dimensi tujuan dan dimensi proses. Dimensi tujuan berperan sebagai petunjuk bagi para perencana untuk memutuskan hakikat dan ruang lingkup isi kurikulum. Dimensi tujuan ini meliputi 22 pernyataan tujuan, yang menampilkan motif atau maksud siswa dalam mengikuti kegiatan gerak, sehingga dapat dilihat juga sebagai tujuan dari pendidikan jasmani secara keseluruhan. Sedangkan

dimensi proses berperan sebagai pola klasifikasi untuk mengidentifikasi keseluruhan proses pembelajaran gerak.

Terdapat tujuh kategori proses gerak yang dapat menggambarkan dan memberikan taksonomi tujuan pengajaran dalam domain psikomotor. Kategori proses ini meliputi *perceiving* (merasakan), *patterning* (mempolakan), *adapting* (menyesuaikan), *refining* (menghaluskan), *varying* (memvariasikan), *improvising* (mencari yang baru), dan *composing* (menciptakan) (Jewet, Bain, and Ennis, 1995).

Kritik untuk model ini, terutama yang berpedoman pada PFFC, berada di sekitar dilema dalam mengartikan dan menerjemahkan model ke dalam praktek. Terdapat sedikit sekali contoh model ini dalam wilayah praktek, sehingga para guru mendapat kesulitan dalam menerjemahkan tujuan-tujuan untuk melaksanakan program penjas ke dalam pernyataan tujuannya (Jewet and Bain, 1985).

7. Health-Related Physical Fitness

Model kurikulum kebugaran jasmani, atau sering disebut sebagai model pendidikan kebugaran, hampir sama dengan model perkembangan dan humanistik, terutama dalam hal pandangan ketiga model tersebut dalam melihat pendidikan jasmani sebagai alat yang menyumbang besar pada kesehatan (*well-being*) siswa (Jewet et al., 1995). Perbedaannya adalah pada ciri model pendidikan kebugaran yang membatasi manfaatnya pada wilayah kesehatan, dengan tujuan utama meningkatkan kebugaran jasmani siswa. Sebagaimana dirumuskan oleh banyak pihak, kebugaran jasmani adalah “kemampuan untuk melaksanakan tugas sehari-hari dengan cukup intensif dan kesiagaan penuh, tanpa menimbulkan kelelahan yang berarti, dengan energi yang cukup untuk menikmati waktu luang dan menjalani situasi-situasi yang tidak terduga.” Dilihat dari target pencapaian yang harus dipenuhi, maka model ini berlandaskan pada orientasi nilai *disciplinary mastery*.

Banyak pihak membedakan aspek kebugaran ke dalam dua jenis kebugaran, yaitu kebugaran yang dikaitkan dengan fisik semata-mata (*physical fitness*), yang di dalamnya termasuk kebugaran sistem kardio-vaskuler, kekuatan otot, daya tahan otot, kelenturan dan komposisi tubuh; dan kedua, kebugaran yang berkaitan dengan kemampuan gerak (*motor fitness*), yang memasukkan unsur-unsur seperti kecepatan, kelincahan, power, keseimbangan, koordinasi, dan waktu reaksi. Tentunya, dalam model pendidikan kebugaran, tujuan utamanya adalah mencapai kebugaran jenis pertama, tetapi diyakini bahwa kegiatan yang dipilihpun harus senantiasa

memasukkan upaya untuk memperbaiki kualitas dari jenis kebugaran yang kedua. Hal ini disarankan oleh Pate (1983) yang dikutip langsung oleh Steinhardt (1992:970) dengan pernyataan sugestif: *“...if you want to be physically fit, you must be fast, agile, and powerful as well as strong and enduring.”*

Pernyataan tersebut dipandang penting mengingat ada kecenderungan jika model ini dijalankan oleh guru yang belum mengadopsi orientasi nilainya secara tepat, akan terjadi kemungkinan bahwa model ini hanya akan berakhir dengan program yang mewajibkan anak berlari dan hanya lari. Oleh karena itu banyak guru penjas lebih menyukai model ini dilaksanakan dengan memasukkan unsur keterampilan gerak penampilan, atau dengan menggabungkannya dengan model kurikulum lain.

Kritik terhadap model ini berada di sekitar sempitnya fokus dari program yang bisa ditawarkan, sehingga baik guru maupun siswa bisa menimbulkan rasa bosan, kesan terlalu restriktif, dan terlalu sederhana (Siedentop, Mand, and Taggart, 1986). Bahkan ada yang mensinyalir bahwa efek kebugaran sebenarnya sudah menjadi bagian integral dari kebanyakan model kurikulum yang ditawarkan sebelumnya, karena kebugaran pada hakikatnya adalah ciri unik yang melekat pada program penjas, apapun model kurikulum yang diterapkannya (Dauer and Pangrazi, 1992).

REFERENSI

- AAPHERD, 1999. *Physical education for lifelong fitness. The physical best teacher's guide*. IL: Human Kinetics
- Australian Sports Comission, 1994. *Sport It! Towards 2000, Developmental Sports Skill Program*, South Australia.
- Cholik Mutohir, T, dkk. 1996. *Studi Identifikasi Model Pengajaran Pendidikan jasmani dan Kesehatan di Sekolah Dasar*, Lembaga Penelitian: IKIP Surabaya
- Cholik Mutohir, T., dkk. 1996. *Pengembangan Model Pengajaran Pendidikan jasmani di SD*, Lembaga Penelitian: IKIP Surabaya.
- Depdikbud, 1998. *Sistem Penyelenggaraan Program Pendidikan dan Latihan Pembekalan Guru Kelas/Agama dalam Mata Pelajaran Penjaskes Khusus Bagi Sekolah Dasar yang Tidak Memiliki Guru Penjaskes*. Jakarta: Dirjen Dikdasmen-Dit Dikgutentis.
- Siedentop, Daryl (1994). *Sport Education, Quality Physical Education Through Positive Sport Experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Lutan, R., 1999. *Krisis Global Pendidikan Jasmani, Reinterpretasi Hasil Kongres Worl Summit On Physicall Education di Berlin 3-5 November 1999*. Laporan Hasil Kongres.
- Maksum, A, dkk. 1996. *Pengembangan Model Pembelajaran Bagi Siswa di Tingkat Pendidikan Dasar*, Lembaga Penelitian: IKIP Surabaya.
- Maksum, A, dkk, 1998. *Penerapan Teknologi Sport Modification dalam Pembelajaran Senam Kelas I Sekolah Dasar*. Dirjen Dikti: Dp3M.
- Mendikbud/Dirjen Dikluspora, 1996. *Kebijakan Departemen Pendidikan dan Kebudayaan tentang Pembinaan Olahraga di Kalangan Pelajar dalam Upaya Menunjang Olahraga Prestasi*, Makalah disampaikan dalam Lokakarya Sistem dan Organisasi Pembinaan Olahraga Prestasi serta Peta Pewilayahan Pembinaan Prestasi Olahraga – KONI Pusat, Tanggal 25 Maret 1996 di Ciloto Jawa Barat.
- Syer, J & Connolly, C., 1984. *Sporting Body Sporting mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tinning, R., Kirk, D., & Evans, J., 1993. *Learning to Teach Physical Education*. Australia: Prentice Hall.

BAGIAN IV

FILOSOFI DAN ORIENTASI PENDIDIKAN JASMANI DALAM KERANGKA KURIKULUM MERDEKA

Kata filsafat sering ditemukan dalam berbagai konteks. Dalam sistem kenegaraan Indonesia ditemukan kalimat “Pancasila merupakan filosofi hidup bangsa Indonesia”. Dalam kehidupan sehari-hari, orang dituntut untuk mempunyai pandangan hidup dalam bentuk prinsip hidup yang didapat dari filsafat. Penggunaan kata filsafat dalam konteks di atas bukan sesuatu yang asing, tetapi manakala ditanya “apa pengertian filsafat”, “bagaimana berfilsafat itu”, dan “apa saja ciri-ciri orang berfilsafat” hampir dipastikan akan sulit memperoleh jawaban yang memuaskan. Kesulitan pertama disebabkan oleh pemahaman tentang filsafat yang masih kurang, kedua, masing-masing individu mempunyai pandangan yang berbeda tentang filsafat, yang ketiga, filsafat sendiri merupakan bidang kajian yang kompleks dan kurang memasyarakat.

Dalam dunia pendidikan dijumpai landasan filosofis yang digunakan pendidik dalam menjalankan tugasnya. Landasan filosofis ini memberikan pemahaman kepada pendidik terhadap makna pendidikan bagi manusia, pemahaman tentang tujuan pendidikan dan berbagai pandangan terhadap karakter manusia (peserta didik), sehingga dapat ditentukan “model layanan” yang sesuai dengan karakter tersebut. Secara praktis, filsafat bukan sesuatu yang asing bagi seorang pendidik, tetapi secara teoritis, masih banyak dijumpai pendidik yang “kurang bisa” memberi penjelasan tentang konsep filsafat, akibatnya pemahaman dan penghayatan pendidik tentang nilai-nilai filosofis kependidikan belum optimal. Hal yang demikian itu berakibat langsung pada rendahnya profesionalisme pendidik dalam menjalankan tugas.

Dalam arti praktis, memahami filsafat ditinjau dari tindakan/kegiatan apa saja yang dilakukan oleh orang yang berfilsafat (kata kerja). Memahami filsafat dari arti praktis berarti mencermati perilaku seseorang selama orang tersebut berfilsafat. Berfilsafat dalam arti praktis berarti ‘berfikir’. Orang yang berpikir disebabkan oleh adanya suatu yang belum jelas, aneh, merisaukan, bahkan sesuatu yang

mengagumkan, atau dapat disimpulkan adanya suatu 'masalah'. Dengan berpikir diharapkan akan memperoleh jawaban (pemecahan) atas masalah yang dihadapi. Dalam menyadari dan menemukan sesuatu masalah, seseorang pasti berhubungan dengan lingkungannya. Untuk berhubungan dengan lingkungan diperlukan media penghubung dalam bentuk indera. Dengan mengindera lingkungan, seseorang akan menyadari dan menemukan suatu masalah.

Perspektif Filsafat dalam Mengkaji Pendidikan jasmani dan Olahraga

Beberapa akademisi dan masyarakat awam memang masih pesimis terhadap eksistensi ilmu olahraga, khususnya di Indonesia, terutama dengan melihat kajian dan wacana akademis yang masih sangat terbatas dan kurang integral. Filsafat, dalam hal ini dianggap memiliki tanggung jawab penting dalam mempersatukan berbagai kajian ilmu untuk dirumuskan secara padu dan mengakar menuju ilmu olahraga dalam tiga dimensi ilmiahnya (ontologi, epistemologi dan aksiologi) yang kokoh dan sejajar dengan ilmu lain. Ontologi membahas tentang apa yang ingin diketahui atau dengan kata lain merupakan pengkajian mengenai teori tentang ada. Dasar ontologi dari ilmu berhubungan dengan materi yang menjadi obyek penelaahan ilmu, ciri-ciri esensial obyek itu yang berlaku umum. Ontologi berperan dalam perbincangan mengenai pengembangan ilmu, asumsi dasar ilmu dan konsekuensinya pada penerapan ilmu. Ontologi merupakan sarana ilmiah untuk menemukan jalan penanganan masalah secara ilmiah (Van Peursen, 1985: 32). Dalam hal ini ontologi berperan dalam proses konsistensi ekstensif dan intensif dalam pengembangan ilmu.

sistematika isi ilmu. Metode keilmuan merupakan suatu prosedur yang mencakup berbagai tindakan pikiran, pola kerja, cara teknis, dan tata langkah untuk memperoleh pengetahuan baru atau mengembangkan yang telah ada. Sedangkan sistimatisasi isi ilmu dalam hal ini berkaitan dengan batang tubuh ilmu, di mana peta dasar dan pengembangan ilmu pokok dan ilmu cabang dibahas di sini.

Aksiologi ilmu membahas tentang manfaat yang diperoleh manusia dari pengetahuan yang didapatnya. Bila persoalan value free dan value bound ilmu mendominasi fokus perhatian aksiologi pada umumnya, maka dalam hal pengembangan ilmu baru seperti olahraga ini, dimensi aksiologi di pertegas lagi sehingga secara inheren mencakup dimensi nilai kehidupan manusia seperti etika, estetika, religius (sisi dalam) dan juga interrelasi ilmu dengan aspek-aspek kehidupan

manusia dalam sosialitasnya (sisi luar aksiologi). Keduanya merupakan aspek dari permasalahan transfer pengetahuan.

Relevansi filosofis ini pada gilirannya mensyaratkan pula komunikasi lintas, inter dan multidisipliner ilmu-ilmu terkait dalam upaya menjawab persoalan dan tantangan yang muncul dari fenomena keolahragaan. Dengan kata lain, proses timbal-balik yang sinergis antara khasanah keilmuan dan wilayah praksis muncul, dan menjadi tanggungjawab filsafat untuk mengkritisi, memetakan dan memadukan hal tersebut. Filsafat ilmu olahraga, dengan titik tekan utama pada tiga dimensi keilmuan ini; ontologi, epistemologi, aksiologi mengeksplorasi ilmu olahraga ini secara mendalam. Ekstensifikasi dan intensifikasi menjadi permasalahan yang amat menentukan eksistensi dan perkembangan ilmu keolahragaan lebih jauh dari hasil eksplorasi ini.

Kebermainan manusia memang masih merupakan sesuatu yang penuh rahasia. Huizinga mendeskripsikan gejala itu dengan sangat rinci dan komprehensif. Namun, belum ada yang mampu merenungkan seluk beluk asasinya. Mungkin tidak perlu, walaupun sangat menantang. Namun yang vital harus kita ketahui adalah, bahwa kebermainan manusia sangat erat hubungannya dengan spontanitas, autentisitas, dan aktualisasi dirinya secara asli menjadi manusia seutuh mungkin. Oleh karena itu ia menyangkut dunia dan iklim kemerdekaan manusia, pendewasaan dan penemuan sesuatu yang dihayati sebagai sejati (Romo Mangun Wijaya: 5). Kenyataan bahwa dalam permainan kita berhadapan dengan suatu fungsi dari makhluk hidup, yang tidak bisa didefinisikan sepenuhnya, baik dari segi biologis, logis, maupun estetis. Kekhasan pengertian permainan adalah bahwa ia tetap terlepas dari semua bentuk pikiran lainnya, yang dengannya kita dapat mengekspresikan struktur mental dan kehidupan sosial.

Konsep Pendidikan dan Pendidikan jasmani

Pendidikan jasmani dan olahraga merupakan dua istilah yang di Indonesia penggunaannya sering silih berganti. Olahraga merupakan istilah asli Indonesia yang sebetulnya mirip dengan pengertian pendidikan jasmani "physical education", hanya saja penggunaan istilah olahraga lebih banyak di lingkungan masyarakat, sedangkan Pendidikan jasmani (*physical education*) penggunaannya lebih banyak di lingkungan persekolahan.

Olahraga merupakan bagian dari kehidupan masyarakat yang mencerminkan nilai dan juga sebagai komponen budaya. Shields dan Bredemeier (1995: 1) menjelaskan bahwa sport merupakan “. . . a highly symbolic and condensed medium for cultural values, a vehicle by which many young people come to learn about the core value.” Kata kunci dalam ungkapan tersebut adalah “highly symbolic” dan “core values”. Olahraga dianggap sebagai pengejawantahan cara hidup nyata, dan wahana bagi anak muda untuk belajar nilai-nilai inti. Prof. Riysdorp, (dalam Lutan 2004) mengatakan bahwa konsep olahraga yang dianut oleh bangsa Indonesia sangat tepat. Olahraga, kata Riysdorp, terdiri dari dua kata, “olah” dan “raga”. Olah, seperti lazim digunakan untuk menyebut proses mengolah tanah dalam pertanian, atau mengolah bahan makanan sehingga menjadi lezat, setara dengan kata “cultivization” dalam bahasa Inggris, yang maknanya dekat sekali dengan makna kata “education” yang diterjemah ke dalam bahasa Indonesia, bermakna pendidikan.

Selanjutnya kata raga lebih menunjuk kepada makna luas, kesatuan jiwa dan raga, yang bersandar pada filsafat monism. Karena itu di bagian lain Riysdorp menjelaskan misi pendidikan jasmani merupakan proses pembinaan dan sekaligus pembentukan yang diungkapkannya dalam istilah forming yang arti secara utuhnya sama dengan pengertian dari kata educating dalam istilah *Physical Education*.

Implikasi dari pandangan tersebut adalah kita sering menjumpai pengertian pendidikan sebagai proses pengalihan nilai budaya dari generasi tua ke generasi muda. Dalam pembahasannya tentang landasan budaya pendidikan Pai (1990: 4) menjelaskan, dari perspektif budaya pendidikan itu dapat ditilik sebagai “. . . a deliberate mean by which each society attempts to transmit and perpetuate its notion of good life, which is derived from the society’s fundamental beliefs concerning the nature of the world, knowledge, and values.” Upaya sadar dan sengaja serta bertujuan itu dimaksudkan untuk mengalihkan dan sekaligus menanamkan makna hidup yang baik, yang diangkat dari kepercayaan dan keyakinan masyarakat yang sangat mendasar tentang hakikat dunia, pengetahuan dan nilai.

Memperhebat keterampilan fisik, atau kemampuan jasmaniahnya saja. Bahkan lebih dari itu, pelaksanaan pendidikan jasmani ini justru sering kali mengabaikan kepentingan jasmani itu sendiri, seperti penggunaan obat-obat terlarang untuk meraih performa yang lebih baik. Namun berdasarkan sudut pandang pendidikan, pandangan ini tidak mendapat pengakuan. Analisis kritis dan pertimbangan logis ternyata kurang

mendukung terhadap pandangan dikhotomi tersebut. Fakta dan temuan lapangan cenderung memperkuat pandangan yang bersifat holistik.

Pandangan holistik menganggap bahwa manusia bukan sesuatu yang terdiri dari bagian-bagian yang terpilah-pilah. Manusia adalah kesatuan dari berbagai bagian yang terpadu. Oleh karena itu pendidikan jasmani tidak dapat hanya berorientasi pada jasmani saja atau hanya untuk kepentingan satu komponen saja.

Penekanan tujuan pembelajaran seringkali erat kaitannya dengan jenjang pendidikan. Pada jenjang pendidikan Sekolah Dasar dan Sekolah Menengah Pertama seringkali tujuan pendidikan jasmani lebih banyak pada perolehan kompetensi personal dan sosial dengan menekankan pada ranah perilaku afektif dan psikomotor. Sementara itu pada jenjang pendidikan Sekolah Lanjutan Tingkat Atas tujuan pendidikan jasmani tidak hanya ditujukan untuk perolehan kompetensi personal dan sosial. Hal ini dilakukan sebagai pemberian peluang kepada siswa yang berminat untuk melanjutkan pada jenjang pendidikan bidang keolahragaan yang lebih spesifik lagi.

Definisi pendidikan jasmani dari pandangan holistik ini cenderung merupakan definisi yang banyak dianut oleh para ahli pendidikan jasmani sekarang ini. Misalnya, Siedentop (1990) mengemukakan, "Modern physical education with its emphasis upon education through the physical is based upon the biologic unity of mind and body. This view sees life as a totality". Wall dan Murray (1994) mengemukakan hal serupa dari objek yang lebih spesifik, "children are complex beings whose thoughts, feelings, and actions are constantly in a state of flux. Because of the dynamic nature of children as they grow and mature, change in one element often affects the others. Thus, it is a 'whole' child whom we must educate, not merely the physical or bodily aspect of the child."

Koichiro Matsuura (2004; dalam Gerber dan Puhse, 2005; 9) menyebutkan, "*quality education – a key education for all goals that underpins all the others – and the achievement of the overall harmonious development of the individual are nothing without physical education*". Demikian juga dalam Permen no 22 tahun 2006 tentang standar isi, kompetensi pendidikan jasmani dinyatakan, "Pendidikan memiliki sasaran pedagogis, oleh karena itu pendidikan kurang lengkap tanpa adanya pendidikan jasmani, olahraga dan kesehatan, karena gerak sebagai aktivitas jasmani adalah dasar bagi manusia untuk mengenal dunia dan dirinya sendiri yang secara alami berkembang searah dengan perkembangan zaman". Proses penanaman nilai-nilai

edukasi melalui aktivitas fisik dan olahraga yang disediakan oleh gurunya, yang pada gilirannya kebiasaan baik tersebut dapat dipraktekkan oleh siswa pada kehidupan sehari-hari siswa di masyarakat sepanjang hidupnya.

Sebaliknya praktek salah yang terjadi pada aktivitas fisik dan olahraga di masyarakat hendaknya merupakan feedback bagi pengembangan pembelajaran Pendidikan jasmani di sekolah. Dengan demikian Pendidikan jasmani selalu berinteraksi secara positif, reflektif, dan berkelanjutan mendidik satu generasi ke generasi berikutnya menuju kehidupan yang lebih baik. Aktivitas fisik yang dalam Pendidikan jasmani berfungsi sebagai media pendidikan dapat memberikan banyak keuntungan sebagaimana dikemukakan Martin K. (2010:5), "*The benefits of greater physical activity participation include assisting with maximising children's learning as well as increasing physical, social and mental health which is likely to extend into adolescence and adult life*".

Orientasi Nilai Fisikal dalam Pendidikan jasmani

Tidak diragukan lagi bahwa dampak utama Pendidikan jasmani terhadap fisik merupakan dampak Pendidikan jasmani yang paling populer di masyarakat dan diposisikan sebagai kontribusi unik dari Pendidikan jasmani, yang meliputi: kebugaran jasmani, keterampilan gerak, dan pengetahuan tentang kebugaran jasmani dan keterampilan gerak, yang berujung pada pembentukan gaya hidup aktif dan sehat sepanjang hayat. Dampak ini dikatakan unik karena dampak seperti ini tidak didapatkan melalui mata pelajaran lain (Dauer, V. P. & Pangrazi, R. P, 1992; Graham, G., Holt, S. A., Parker, M. 1993). Penekanan dampak fisik (kebugaran, keterampilan gerak, dan gaya hidup aktif) dari Pendidikan jasmani ini berubah seiring dengan perkembangan tuntutan dan kebutuhan masyarakat.

Berdasarkan perspektif sejarah, tujuan mendapatkan kebugaran jasmani nama senam sistem Swedia (*Swedish gymnastics*). Selain itu, pada saat yang sama diklaim pula bahwa aktivitas fisik merupakan salah satu dari empat elemen penting yang memberi kontribusi terhadap kesehatan. Tiga elemen penting lainnya adalah: nutrisi, sanitasi, dan udara bersih (Thomson, 1979).

Pada tahun 1950-an, penelitian-penelitian tentang pengaruh Penjas terhadap kebugaran jasmani makin banyak dilakukan. Istilah kebugaran jasmani menjadi lebih populer dan penekanan dampak fisik kebugaran jasmani dari Pendidikan jasmani berubah dari penekanan untuk perbaikan postur tubuh menjadi untuk meningkatkan

kebugaran jasmani sebagaimana dikenal sekarang, sehingga berbagai program kebugaran jasmani banyak dikembangkan. Beberapa program seperti program keep fit, program gerak bagi kaum perempuan, Circuit Training (Morgan & Adamson, 1961), dan program Aerobics (Cooper, 1982) mulai menjadi fokus Pendidikan jasmani. Hingga sekarang penekanan dampak fisik berupa peningkatan kebugaran jasmani dari Pendidikan jasmani tetap sering menjadi tujuan utama dari Penjas meskipun banyak para ahli memperdebatkannya.

Dampak Penjas terhadap kebugaran jasmani tetap diakui, dipertahankan, dan di USA dampak kebugaran jasmani pernah menjadi fokus utama pendidikan jasmani. Namun demikian, terdapat perubahan dalam penekanannya, yaitu penekanan untuk meningkatkan status kebugaran jasmani (*physical fitness*) pada tahun 1960-an dan penekanan pada peningkatan gaya hidup aktif (*active life style*) pada tahun 1970-an hingga sekarang.

Orientasi Nilai Kemampuan Gerak

Periode Pendidikan jasmani memfokuskan diri pada tujuan peningkatan kebugaran, yaitu sekitar tahun 1950-an, olahraga mulai digandrungi oleh semua lapisan masyarakat dan para siswa di sekolahpun sangat menyenangkannya dan seringkali mereka menuntut guru untuk memberikan aktivitas olahraga dalam Pendidikan jasmani di sekolah. Untuk itu, dampak fisik berupa perkembangan dan peningkatan keterampilan gerak serta perseptual *motor ability* dari Pendidikan jasmani menjadi semarak di lingkungan persekolahan (Knapp, 1963).

Olahraga dan berpartisipasi dalam aktivitas fisik lainnya secara memadai. Pembelajaran Pendidikan jasmani dengan menggunakan pendekatan teknik untuk meningkatkan kemampuan siswa dalam menguasai berbagai gerak yang diperlukan dalam olahraga menjadi semarak di sekolah-sekolah. Sehingga, penilaian terhadap dimensi penguasaan gerak dan olahraga sempat menjadi fokus utama tujuan Pendidikan jasmani di sekolah-sekolah. Perdebatan sempat muncul terutama yang berhubungan dengan pendekatan dan fokus pembelajaran yang menekankan pada peningkatan penguasaan gerak, peningkatan kemampuan bermain, dan gaya hidup aktif.

Untuk lebih menjamin kesinambungan fokus pembelajaran dari mulai Sekolah Dasar hingga Sekolah Menengah Atas dan menjamin keseimbangan fokus penguasaan gerak (gerak dasar dan teknik dasar) dan kemampuan bermain

(keterampilan taktik dan strategi) maka muncul berbagai model pembelajaran diantaranya adalah *Games Sense Approach*, atau *Tactical Approach*, dan *Play Teach Play*. Fokus utama pendekatan pembelajaran tersebut adalah peningkatan kemampuan bermain yang berujung pada kesenangan berolahraga, meningkatnya keterampilan gerak berolahraga, dan nilai-nilai pendidikan lainnya. Keunggulan pendekatan ini sudah cukup banyak didukung oleh bukti-bukti hasil penelitian (Metzler, 2000; Gallahue, 1982; Siedentop, 1994).

Orientasi Nilai Gaya Hidup Aktif

Dampak fisik berupa penanaman gaya hidup aktif sepanjang hayat melalui Pendidikan jasmani pada tahun 1970an di beberapa negara maju menjadi pilihan utama. Pilihan ini didasarkan pada berbagai keyakinan dan hasil kajian. Bailey (2009) mengemukakan bahwa fokus Penjas yang hanya meningkatkan kebugaran jasmani dan keterampilan gerak saja tidaklah lengkap. Kebugaran jasmani dan penguasaan gerak selagi masa kanak-kanak tidak menjamin tertanamnya gaya hidup aktif dan kesehatan di hari tua, kecuali masih tetap memiliki kesenangan dan kebiasaan melakukan aktivitas fisik secara rutin (WHO, 2007).

rendahnya melakukan aktivitas fisik, makin lama akan semakin merugikan berbagai dimensi kehidupan baik secara individual maupun komunal.

Sebaliknya, gaya hidup aktif yang ditandai dengan partisipasi olahraga merupakan faktor penting penentu kesehatan, kesejahteraan, dan produktifitas kerja. Penurunan kemampuan fisik di masa tua sebagian ditentukan oleh faktor-faktor yang berhubungan dengan gaya hidup, seperti merokok, konsumsi alkohol, diet, lingkungan, dan terutama adalah kesenangan dan kebiasaan melakukan aktivitas fisik. Sebagaimana tercantum dalam dokumen

U.S. Department of Health and Human Services (1996: 1), "*Successful aging is largely determined by individual lifestyle choices and not by genetic inheritance*". Selanjutnya, dalam rangka promosi gaya hidup aktif di kalangan orang dewasa, dikatakan pula, "*No one is too old to enjoy the benefits of regular physical activity*".

Kajian terhadap beberapa hasil penelitian (yang dipublikasikan dari tahun 1997 sampai dengan tahun 2005) tentang keuntungan kebiasaan melakukan aktivitas fisik terhadap kesehatan (Brown, Burton, & Rowan, 2007) menunjukkan bahwa aktivitas fisik yang dilakukan secara teratur mampu menurunkan resiko terkena penyakit

kardiovaskuler, diabetes tipe 2, dan beberapa penyakit kanker pada perempuan antara 14–58%.

Seseorang yang tidak melakukan olahraga memiliki resiko dua kali terkena penyakit kanker daripada seseorang yang aktif melakukan olahraga. Olahraga berpotensi mencegah terjadinya osteoporosis secara dini dan juga berdampak positif terhadap psychological well-being seseorang (Brown, 2008). Peranan utama aktivitas fisik adalah vaskularisasi atau pembentukan saluran-saluran darah lebih banyak. Dengan demikian, walaupun seandainya ada serpihan lemak terlepas dan menyumbat pembuluh darah, masih banyak pembuluh darah di sekitarnya yang dapat mengalirkan darah ke jaringan tubuh yang menderita akibat sumbatan sebelum kerusakan fatal (antara hidup dan mati) terjadi (Cooper, 1982).

Dilihat dari biaya perawatan kesehatan, Lutan (2001) mengemukakan, penghematan ongkos kesehatan per kapita per tahun karena aktif berolahraga ditaksir sekitar \$ 330 di AS. Di Kanada, penghematan diperkirakan mencapai \$ 364 per orang yang aktif berolahraga. Lebih lanjut Australian Government Department of Health and Aging, (2008), melaporkan, “in the US, the total cost of overweight and obesity in 2000 by some estimates was \$117 billion (12% of the national health care budget), with \$61 billion direct and \$56 billion indirect costs”.

Penelitian yang dilakukan Department of Medical Economics of the Institute of Social and Preventive Medicine and the University Hospital of Zurich (2001), terungkap bahwa aktivitas fisik yang dilakukan oleh sebagian besar populasi bangsa Swiss sudah mampu mencegah sebanyak 2,3 juta kasus penyakit, 3300 kematian, dan menghemat ongkos pengobatan 2,7 milyar francs setiap tahun. Hasil studi keuntungan ekonomik dari aktivitas jasmani di Australia melaporkan bahwa “every dollar invested by the state government in the Community Sporting and Recreation Facilities Fund (CSRFF) generate \$2.36 in direct economic activity and \$6.51 in total economic activity”. Sport in Australia generated a net income of \$8.8 billion in 2004/2005” (Department of Sport and Recreation/dsr.wa.gov.au). Beberapa hasil penelitian lainnya dilaporkan majalah Business New Hampshire Magazine, 10469575, Feb93, Vol. 10, Issue 2, bahwa ongkos pengobatan bagi pekerja perusahaan yang masuk sebagai anggota klub kebugaran 55% lebih rendah daripada mereka yang tidak masuk klub kebugaran dengan rata-rata selisih “\$478.61 for participants vs. \$869.98 for non-participants”.

Berbagai bukti dampak positif dari kebiasaan melakukan aktivitas fisik inilah yang selanjutnya penekanan tujuan Pendidikan jasmani sedikit demi sedikit berubah.

Tujuan Pendidikan jasmani yang semula lebih berorientasi untuk meningkatkan kebugaran jasmani dan penguasaan gerak menjadi lebih berorientasi untuk menanamkan kesenangan dan kebiasaan melakukan aktivitas fisik sepanjang hayat. Tujuan untuk meningkatkan kebugaran jasmani dan penguasaan gerak untuk dapat berolahraga tetap diperhitungkan, namun lebih ditempatkan sebagai dampak positif dari Pendidikan jasmani.

Bahkan untuk merealisasikan tujuan Pendidikan jasmani pada dimensi gaya hidup aktif tersebut, konferensi internasional tentang “Physical Activity Guidelines for Adolescents”, merekomendasikan target aktivitas fisik bagi masyarakat pada tahun 2000, sebagai berikut:

all adolescents...be physically active daily, or nearly every day, as part of play, games, sports, work, transportation, recreation, physical education, or planned exercise, in the context of family, school, and community activities" and that "adolescents engage in three or more sessions per week of activities that last 20 minutes or more at a time and that require moderate to vigorous levels of exertion (Sallis, J.F., 1994).

Menindaklanjuti rekomendasi tersebut, USA membuat target program yang berjudul “Healthy People 2000”, yang isinya berbunyi “Every US adult should accumulate 30 minutes or more of moderate-intensity physical activity on most, preferably all, days of the week”, (Pate, et.al, 1995: 6). Pernyataan tersebut diperkuat lagi di dalam pedoman melaksanakan aktivitas fisik, “in order to achieve health benefits, American adults should try to accumulate 2 ½ hours per week of moderate physical activity (or 1 ¼ hours of vigorous activity) and engage in activities that strengthen the major muscles of the body twice per week”.(Moore, 2009: 2). Bahkan, untuk menanamkan kebiasaan hidup aktif, hingga sekarang di USA dan Canada digulirkan program dengan nama Presidential Active Lifestyle Award+Nutrition (PALA+). Sebagai tambahan, yang dimaksud aktivitas fisik pada kategori moderat adalah setara dengan jalan cepat 3 hingga 4 MPH (Mile Per Hour). Manakala satu mile = 1,609 kilometer, maka kecepatan jalan kaki tersebut sekitar 4,5 s/d 6,5 kilometer per jam setara dengan 100 hingga 130 langkah per menit.

Sementara itu, di Australia, target keterlibatan anak dalam aktivitas fisik adalah 60 menit setiap harinya sebagaimana dikatakan, “Nearly three quarters of children

(68%) do not meet national physical activity recommendations of 60 minutes of physical activity each day” (Martin, K., 2010: 4).

Terkait dengan aktivitas fisik di Indonesia, Departemen Kesehatan Republik Indonesia (2008) mengemukakan bahwa partisipasi dalam aktivitas fisik meliputi aktivitas yang dilakukan oleh penduduk umur 15 tahun ke atas yang bersifat aktivitas “berat”, “sedang” maupun berjalan paling sedikit 10 menit tanpa henti untuk setiap kegiatan, dan kumulatif > 150 menit selama 5 hari dalam seminggu.

Orientasi Nilai Sosial dari Pendidikan jasmani

Pendidikan jasmani dan olahraga selain terbukti memberi keuntungan terhadap dimensi fisik tetapi juga diyakini memberi keuntungan terhadap pengembangan dimensi sosial seperti kerjasama, leadership, dan empathy yang pada gilirannya berujung pada pembentukan perilaku gaya hidup aktif. Nauer (2010:1) melaporkan “Middle school children who scored highest in leadership skills were more physically active (≥ 20 min/day) on a weekly basis. These children were also apt to show high scores in empathy.” Terkait dengan aktivitas Pendidikan jasmani dalam bentuk olahraga kelompok (team sport) yang didalamnya unsur kerjasama merupakan penentu meraih kemenangan, dilaporkan juga bahwa “Moderate exercise (≥ 30 min/day) and participation in team sports also correlated to higher leadership and empathy scores”. is not a luxury” (DSR, 2010). Mereka berkeyakinan bahwa modal sosial harus dikembangkan untuk membangun kehidupan yang lebih baik, Hager P.F. (1995: 5) mengatakan, “*The children should play competitive sports so they will learn to live and work successfully in our competitive society*”.

Melalui olahraga, siswa belajar hidup dan bekerja kompetitif dan kolaboratif agar siap hidup dalam kehidupan yang penuh kompetisi. Kompetisi adalah persaingan yang dilandasi oleh dasar-dasar fair play. Kemenangan akan kurang bermakna kecuali atas landasan fair play yang merupakan tradisi hakiki dari sport. “*Winning means little unless it is accomplished within the fair play conventions that govern the traditions of the sports.*” (Simon, 1991: 7).

Pengalaman kompetisi yang dilandasi fair play tersebut diharapkan dapat diimplementasikan dalam kehidupan sehari-harinya. Siedentop (1994) mengatakan pelajaran yang sangat berharga yang dapat dipetik dari olahraga kompetitif adalah, “. . . Selalu bekerja keras, fair play, menghargai lawan, menerima kenyataan, ‘*when the contest is over, it is over*’. Esensi utamanya adalah partisipasi secara sportif dan penuh

penghargaan, bukannya siapa atau tim mana yang menang atau kalah. Pelaku betul-betul menghargai fair play dan menjunjung tinggi nilai-nilai olahraga.

Sementara itu, Simon (1991) mengungkapkan bahwa olahraga yang dilakukan dengan baik dapat menanamkan nilai-nilai persatuan secara signifikan bagi kehidupan manusia. Melalui olahraga, kita dapat belajar mengatasi kekalahan/ketidakberuntungan dan menghargai keunggulan. Kita dapat belajar menilai olahraga dari aktivitasnya itu sendiri, atau bagian dari 'intrinsic reward' yang terkandung di dalamnya, dan dapat belajar menghargai kontribusi orang lain sekalipun kita di pihak lawan. Kita dapat mengembangkan dan mengekspresikan kebajikan moral dan mendemonstrasikan nilai-nilai tersebut '*as dedication, integrity, fairness, and courage*'. Pembangunan dan Perdamaian menyatakan bahwa nilai-nilai olahraga identik dengan nilai-nilai PBB, dan karena itu olahraga perlu terus dipromosikan demi kemaslahatan umat manusia. Lebih jauh ia menyatakan: "Sport teaches life skill – sport remains the best school of life." Sementara itu, Robert Putnam (dalam DSR, 2010) mengatakan "*places with high level of social capital are safer, better governed and more prosperous, compared to those places with low levels of social capitals*".

Keyakinan akan keuntungan sosial ini sebenarnya sudah berlangsung sejak adanya istilah Pendidikan jasmani dan keyakinan ini semakin kuat seiring dengan semakin tersedia dan lengkapnya bukti-bukti hasil penelitian di lapangan. Berdasarkan perspektif sejarah, Bailey, et al. (2009) melaporkan bahwa pada tahun 1900an, pada saat kesadaran masyarakat terhadap pendidikan sangat rendah, kehadiran Pendidikan jasmani mampu meningkatkan fungsi sosial sekolah dan kehadiran masyarakat untuk bersekolah. Kirk (1998) melaporkan bahwa latihan fisik seperti Senam Sistem Swedia, yang merupakan salah satu bentuk Pendidikan jasmani pada tahun 1900an, sudah mampu meningkatkan kepatuhan dan kedisiplinan siswa. Karena keunikannya itu, Senam Sistem Swedia ini diadopsi di lingkungan militer, dan sekarang sudah menjadi tradisi latihan fisik di lingkungan militer yang bertujuan untuk meningkatkan disiplin, kepatuhan, dan karakter anggota militer.

Selain Senam Sistem Swedia, aktivitas fisik dalam bentuk permainan, khususnya permainan tradisional, dilaporkan oleh Mangan (1986) terbukti dapat mengembangkan kualitas kepemimpinan, semangat kelompok (team spirit), kepuasan, dan karakter. Karena dampak positif nilai sosialnya, aktivitas permainan ini untuk selanjutnya banyak dimodifikasi dan diberikan kepada siswa pada berbagai jenjang pendidikan. Selain itu, yang juga tidak kalah pentingnya dilaporkan pula

bahwa aktivitas permainan dan permainan tradisional dijadikan alat untuk mencegah kenakalan remaja dan sebagai alat pemersatu antar etnis dan status sosial ekonomi. Hal ini sejalan dengan “klaim” bahwa Pendidikan jasmani dapat menjadi instrumen pemersatu bangsa.

Individu dan sosial, and kerjasama. Lebih dari itu, para ahli Pendidikan jasmani (Hellison 1995; Goodman 1999; Bailey 2005a) meyakini bahwa keterampilan sosial melalui Penjas dapat berfungsi sebagai bekal utama bagi individu dalam mengembangkan kemampuan mengatasi berbagai tuntutan lingkungan kehidupan.

Pada tahun 2004, Indonesia telah meluncurkan berbagai program yang berhubungan dengan pengembangan dimensi sosial melalui olahraga, seperti Community Sport Development (CSD), School Sport Development (SSD), dan pemulihan trauma psikologis pasca tsunami. Beberapa tempat yang dijadikan pilot studi waktu itu antara lain Aceh, Ambon, Poso, dan beberapa kabupaten kota yang tidak sedang konflik. Program tersebut cukup mendapat sambutan yang baik dari daerah dan sekolah walaupun program tersebut sudah lama terhenti, tidak jelas nasibnya.

Hasil penelitian juga cukup banyak mendukung keterkaitan Penjas dengan perkembangan keterampilan sosial seperti kerjasama, empati, dan tanggungjawab sosial dan pribadi (lihat Ennis, 1999). Andrews and Andrews (2003) mengemukakan bahwa program Penjas dapat membantu meningkatkan angka kehadiran masuk sekolah, bersikap dan berperilaku positif di sekolah, dan dapat mengurangi perilaku anti sosial.

Pemanfaatan Pendidikan jasmani sebagai media penanaman tanggung jawab personal dan sosial serta keterampilan sosial diperkuat dengan berbagai usaha inovasi baik dalam bidang kurikulum maupun pembelajaran Penjas yang beberapa diantaranya di Indonesia cukup populer seperti Teaching Personal and Social Responsibility (Hellison, 1995), Sport Education (Siedentop, 1994), Physical Education for Lifelong Fitness (AAHPERD, 1999), Sport for Peace (Ennis, 1999), Adventure and Outdoor Education (Dyson and Brown 2005; Stiehl and Parker, 2005). Sedangkan produk dalam bentuk model pembelajaran misalnya Tactical Games Models/TGM (Metzler, 2001) atau disebut juga Teaching Games for Understanding/TGFU (Bunker & Thorpe, 1982) di Indonesia sering disebut pendekatan taktis, Sport Education (Siedentop, D., 1994), Peer Teaching Model yang dalam Penjas lebih populer dengan nama Reciprocal Style (Mosston and Ashworth,

1994), Cooperative learning dan Teaching Responsibility (Robert Slavin, 1995; Hellison, 1995; Martinek and Hellison, 1997; Lawson, 1999).

Orientasi Nilai Afektif dari Pendidikan jasmani

Bidang kajian afektif yang sering menjadi sorotan dalam Pendidikan jasmani sinomim dengan ranah psikologis yang di dalamnya antara lain meliputi kesehatan mental, harga diri, keterampilan mengatasi masalah, motivasi, kebebasan, moral, karakter, percaya diri, emosi, kesenangan, pilihan dan perasaan, keyakinan, aspirasi, sikap, dan apresiasi (NRCIM 2002; Beane, 1990). Para ahli Penjas meyakini bahwa aktivitas fisik dapat meningkatkan kesehatan psikologis anak.

Pengakuan dampak positif afektif ini dituangkan dalam sejumlah dokumen kebijakan Penjas baik nasional maupun internasional. Dalam dokumen World Health Organisation (1998) dikatakan bahwa partisipasi dalam olahraga meningkatkan self-esteem, self-perception and psychological well-being, sementara itu dalam dokumen Council of Europe yang dilaporkan oleh Svoboda (1994) dikatakan bahwa kontribusi penting dari partisipasi dalam olahraga adalah proses perkembangan kepribadian. Demikian juga dalam dokumen Kurikulum Pendidikan jasmani, Olahraga, dan Kesehatan yang berlaku di Indonesia dikatakan bahwa Pendidikan jasmani, olahraga, dan kesehatan merupakan media untuk mendorong perkembangan psikis, . . . , penghayatan nilai-nilai (sikap-mental-emosional-sportivitas-spiritual-sosial), serta pembiasaan pola hidup sehat yang bermuara untuk merangsang pertumbuhan dan perkembangan kualitas fisik dan psikis yang seimbang (Depdiknas, 2006). Fox (2000) mengemukakan bahwa self-esteem anak dapat meningkat sebagai akibat dari partisipasi dalam olahraga, namun keterjangkauan target yang akan diraihinya (Harter, 1987), demikian juga pengalaman menyenangkan selama melakukan aktivitas fisik dan olahraga dapat menumbuhkan self-esteem yang pada gilirannya dapat memunculkan motivasi untuk terus berpartisipasi dalam aktivitas fisik dan olahraga (Williams and Gill 1995; Sonstroem 1997).

Hanin (2000) mengemukakan bahwa emosi juga merupakan faktor yang mempengaruhi partisipasi dalam aktivitas fisik dan olahraga, khususnya manakala dikaitkan dengan mood dan affect. Gilman (2001) menyatakan bahwa mereka yang biasa berolahraga secara signifikan memiliki perasaan gembira daripada mereka yang tidak biasa berolahraga. Hal ini sejalan dengan sudut pandang neuroscience bahwa

aktivitas fisik berkorelasi dengan neurogenesis dan neurogenesis berbanding terbalik dengan depresi (Jensen, 2008). Penelitian lain mengungkapkan bahwa mereka yang biasa berolahraga juga memiliki sikap yang lebih baik di sekolahnya (Mars and Kleitman, 2003), memiliki angka kehadiran yang lebih tinggi, dan menyenangkan berbagai pengalaman belajar yang diberikan di sekolahnya (Fejgin, 1994). Perlu menjadi perhatian juga bahwa pelaksanaan Pendidikan jasmani dan Olahraga yang tidak berkualitas di sekolah dapat menyebabkan munculnya perkembangan self-concept yang negatif yang berujung pada sikap tidak senang berolahraga. Walaupun kecenderungan sikap (negatif atau positif) terhadap pengalaman dalam berolahraga sifatnya individual, namun struktur dan konteks dari aktivitas fisik atau olahraga itu sendiri banyak mempengaruhi kecenderungan sikap negatif atau positif yang akan muncul (Mahoney and Stattin, 2000).

Berdasarkan sudut pandang neurosain, aktivitas fisik juga dapat memicu pelepasan neurotrofin, NGF (nerve growth factor), dopamine, dan adrenalin-noradrenalin yang dapat meningkatkan pertumbuhan, mempengaruhi suasana hati, menyimpan memori, dan meningkatkan koneksi antar neuron, struktur otak, serta efisiensi persyarafan (brain structure and neural efficiency). Demikian juga dikatakan bahwa berolahraga dapat mengurangi perasaan depresi dan penurunan fungsi kognisi (Brown, Burton & Heesch, 2007).

Penghargaan, dan menyenangkan orang lain. Faktor intrinsik tersebut merupakan elemen penting untuk membentuk sikap positif siswa dan berpengaruh terhadap tingkat kesenangan, percaya diri, dan perkembangan sikap positif terhadap gaya hidup aktif. Sebaliknya manakala anak-anak terlalu banyak tekanan atau tuntutan untuk menang, maka perasaan tidak mampu dan rendah diri seringkali muncul pada sebagian besar anak-anak (karena juara hanya satu sebagian besar kalah), yang pada gilirannya dapat meningkatkan ketidaksenangan, ketidakpuasan, dan mangkir sekolah (Kirk et al. 2000).

Menghilangkan suatu tradisi yang sudah mengakar kuat bukanlah sesuatu yang mudah dilakukan meski kritik dengan berbagai bukti-buktinya sudah banyak dilontarkan. Lebih-lebih tradisi olahraga dalam bentuk kompetisi yang kini sudah biasa dilaksanakan di lingkungan persekolahan. Tidak banyak pilihan, guru harus pandai merubah faktor resiko tadi menjadi faktor keberuntungan. Olahraga dalam bentuk kompetisi tetap diperkenalkan karena memang tidak bisa dihilangkan, namun para guru perlu menyadari bahwa aktivitas kompetisi dalam konteks pendidikan bertujuan

untuk mendidik, membiasakan anak mempraktekkan nilai-nilai pendidikan seperti kompetitif fair play, ulet, tekun, namun tetap respek dan kolaboratif dalam aktivitas kompetisi di lingkungan sekolah sehingga diharapkan berimbang pada perbaikan tradisi olahraga kompetisi di masyarakat yang sementara ini banyak dikecam. Usaha tersebut dimulai dari penanaman pengetahuan, kesadaran, kemampuan melakukan, dan mempraktikkannya pada aktivitas kompetisi dalam setting yang dimodifikasi atau yang sebenarnya.

Graham, Holt, and Parker, (1993) mengemukakan salah satu tantangan mengajar Penjas melalui olahraga kompetisi adalah “merubah mind set anak yang tadinya benci kompetisi, takut kalah, selalu ingin menang dengan menghalalkan berbagai cara, berubah menjadi senang tantangan, senang berjuang, selalu berfikir reflektif, kekalahan dan kesenangan merupakan bagian integral dari kesenangan dalam menghadapi tantangannya itu. Dengan demikian, anak tidak lagi histeris menangis secara berlebihan ketika kalah dan tidak sombong ketika menang. Kompetisi dan kolaborasi merupakan bagian yang menyatu dalam kehidupannya. Dengan demikian semua pengalaman aktivitas fisik dalam konteks Pendidikan jasmani merupakan pembelajaran yang sangat berharga sebagai bekal dalam menempuh kehidupan yang akan dilaluinya *“Sport is not about winning it’s about helping to build stronger, healthier, happier, and safer communities”*.

Orientasi Nilai Kognitif dari Pendidikan Jasmani

Pendidikan jasmani di lingkungan persekolahan sering diklasifikasikan sebagai kelompok mata pelajaran bidang non akademik, hal ini menyebabkan guru Penjas jarang dan bahkan tidak pernah memikirkan dan mencari dampak positif dari pendidikan jasmani terhadap dimensi kognitif. Lebih-lebih dalam kenyataan intensitas belajar bidang kognitif dari siswa yang aktif olahraga relatif kurang daripada siswa pada umumnya karena kurang mendapat dorongan dari lingkungan dan gurunya. Untuk itu tidak mengherankan terdapat wacana yang beredar bahwa partisipasi siswa dalam olahraga berpengaruh negatif terhadap rata-rata nilai akademik. Namun demikian, ternyata masih banyak para ahli Pendidikan jasmani dan disiplin lain yang konsisten berusaha mencari tahu kebenaran dari pernyataan yang berbunyi bahwa Pendidikan jasmani memberi dampak keuntungan kognitif.

olahraga perlu konsentrasi, tekun, ulet, teliti dan melakukan tahapan dengan cara-cara yang sama seperti yang dilakukan ilmuwan dari disiplin ilmu lain, *“learning to*

perform physical activities demands concentration and requires the learner to be disciplined in a similar way to scholars of other subjects”.

Proses ini berlangsung sangat cepat, sehingga kualitas gerak yang dihasilkannya bergantung pada kemampuan memproses informasi dan menampilkan gerakan yang dipilihnya. Dalam permainan tennis, penerima servis harus mengidentifikasi jenis servis yang dilakukan server, lambungan bola, kecepatan bola, putaran bola, arah bola, dan dengan cepat diputuskan respon apa yang harus dilakukan, bagaimana melakukannya, dari sebelah mana melakukannya, top atau spin, dan sebagainya, sebelum bola melewati net dan lewat begitu saja. Lemahnya proses kognitif pelaku olahraga untuk menampilkan gerak menyebabkan rendahnya kualitas gerak yang dihasilkannya.

Alasan berikutnya berawal dari semboyan klasik *“men sana in corpore sano”* atau *“a healthy body leads to a healthy mind”*. Pandangan ini meyakini peningkatan hasil akademik siswa yang mengikuti program Pendidikan jasmani menggambarkan perubahan dalam fungsi kognitifnya, seperti meningkatnya sirkulasi darah dalam otak, meningkatnya semangat, dan meningkatnya stimulasi perkembangan otak, serta faktor lain yang didapatkan secara tidak langsung dari meningkatnya energi tubuh dan berkurangnya rasa bosan karena dilakukan di luar ruangan kelas. Berbagai keyakinan tersebut, berujung pada makin semaraknya para ahli neuroscience melakukan berbagai kajian dan penelitian untuk menjelaskan perilaku manusia dari sudut pandang aktivitas yang terjadi di dalam otak.

Jensen (2008) mempertegas bahwa aktivitas fisik masih merupakan salah satu cara terbaik untuk menstimulasi otak dan meningkatkan pembelajaran. Aktivitas fisik bukan saja memperbaiki kebugaran tubuh tetapi juga memperbaiki struktur dan fungsi memori, yang pada akhirnya berdampak terhadap kemampuan belajar siswa. Beliau juga menambahkan bahwa aktivitas jasmani dapat memicu pelepasan neurotrofin, NGF (nerve growth factor), dopamine, dan adrenalin-noradrenalin yang dapat meningkatkan pertumbuhan, mempengaruhi suasana hati, menyimpan memori, dan meningkatkan koneksi antarneuron, struktur otak, serta efisiensi persyarafan (brain structure and neural efficiency). Gage, et al., (1998) seorang neurobiologis dan ahli genetika di Institut terkemuka di dunia, Salk Institute di La Jolla, California, mengatakan bahwa olahraga yang teratur dapat menstimuli pertumbuhan sel-sel otak baru dan memperpanjang ketahanan sel-sel yang masih ada.

Hopkins, et.al., (2012) mengemukakan bahwa "*Regular physical exercise enhanced recognition memory and decreased stress*". Temuan lainnya yang juga sama pentingnya dikatakan bahwa aktivitas jasmani dapat memicu pelepasan BDNF (Brain Derive Neutropic Factors), yaitu suatu protein yang dijuluki sebagai "Miracle-Growth for the Brain". BDNF dikatakan sebagai "*a crucial biological link between thought, emotion, and movement*". BDNF merupakan faktor penting untuk meningkatkan kognisi dengan memacu kemampuan neuron-neuron untuk berkomunikasi satu sama lain dan pertumbuhan syaraf baru terutama pada bagian hipokampus, "*BDNF are important for synaptogenesis and neurogenesis, especially in the hippocampal region*".

Hasil penelitian Kirk, et. al. (1996) mengemukakan bahwa berolahraga bagi orang tua dapat menghambat kerusakan syaraf, dan bagi anak-anak dapat meningkatkan perkembangan pembuluh darah dan jumlah sinaps syaraf dalam otak. Sedangkan Brown, Burton & Heesch (2007) mengemukakan bahwa berolahraga dapat mengurangi perasaan depresi dan penurunan fungsi kognisi. Kemampuan belajar seseorang sangat ditentukan oleh keberfungsian organ yang disebut "otak". Otak memiliki area-area penting seperti: basal ganglia, cerebellum, cortex, system limbic, hipocampus dan corpus collosum (Jensen, 2008). Area-area dalam otak tersebut memiliki peran penting dalam proses pembelajaran. Sehingga makin baik fungsi organ otak makin baik pula hasil belajarnya.

Di Indonesia kajian neuroscience ini masih sangat kurang kalau tidak dikatakan belum ada, keterbatasan mahalannya dan kecanggihan peralatan yang sangat langka meskipun dilakukan melalui kerjasama, merupakan faktor utama kemandekan perkembangan penelitian pada bidang ini.

Dwyer et al. (1983) terungkap bahwa meskipun waktu mengajar berkurang antara 45 hingga 60 menit setiap hari karena diisi dengan program Pendidikan jasmani, ternyata tidak ada tanda-tanda berpengaruh terhadap menurunnya kemampuan matematik dan bahasa.

Hasil penelitian terkini menunjukkan bahwa peningkatan kemampuan akademik siswa meningkat manakala mendapat peningkatan program Pendidikan jasmani di sekolahnya (Shephard, 1996; Sallis et al. 1999; Amirullah, 2012). Selanjutnya Shephard (1997) mengemukakan bahwa peningkatan frekuensi program Pendidikan jasmani berpengaruh terhadap terpeliharanya perolehan hasil akademik dan bahkan terkadang meningkat meskipun waktu belajar akademik dikurangi. Untuk

lebih melengkapi informasi tentang hasil penelitian yang berhubungan dengan Pendidikan jasmani dan hasil belajar siswa, dapat dilihat pada <http://www.dsr.wa.gov.au> yang dihimpun oleh the University of Western Australia.

Berdasarkan revidu hasil peneitian di atas terdapat beberapa hal penting yaitu: peningkatan intensitas dan frekuensi program Pendidikan jasmani tidak mengganggu perolehan hasil akademik siswa pada mata pelajaran lain meskipun waktu belajar mata pelajaran tersebut dikurangi; kedua, beberapa luaran tertentu (konsentrasi, kesiapan belajar, semangat belajar), penambahan intensitas dan frekuensi Pendidikan jasmani dapat menguntungkan bagi peningkatan perolehan hasil akademik; ketiga, keterkaitan fungsi kognitif dan aktivitas fisik semakin kuat manakala program Pendidikan jasmani dilakukan terus menerus dalam jangka waktu yang cukup lama.

REFERENSI

- Atukwase, A. (2019). What Counts as Best Practice Teaching for Teacher Educators: Theory and Practice. *International Journal for Innovation Education and Research*, 7, 298-306. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol7.iss12.2051>
- Backman, E., Tolgfors, B., Nyberg, G., & Quennerstedt, M. (2021). How does physical education teacher education matter? A methodological approach to understanding transitions from PETE to school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1990248>
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2022). Teachers' Engagement With Professional Development to Support Implementation of Meaningful Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(4), 570-579. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0137>
- Budi, D., & Listiandi, A. (2021). *Model Pembelajaran dalam Pendidikan Jasmani*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/xzh3q>
- Chiu, B., & Lapeyrouse, N. (2021). *Remote Teaching: Best Practices and Students' Experience*.
- Dusan, M., & Pancic, S. (2016). *THE BEST PRACTICES SPORT FOR ALL*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2637.2728>
- Dyson, B. P., Colby, R., & Barratt, M. (2016). The Co-Construction of Cooperative Learning in Physical Education With Elementary Classroom Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 370-380. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0119>
- Jahiu, E. (2021). Teachers Perspectives And Practices Effective Teaching Methods And Strategies At A Primary School In Pristhina. *JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM*, 1(8). <https://doi.org/https://doi.org/10.15408/tjems.v8i1.20451>
- Johnson-Shelton, D., Ricci, J., Westling, E., Peterson, M., & Rusby, J. C. (2022). Program Evaluation of Healthy Moves™: A Community-Based Trainer in Residence Professional Development Program to Support Generalist Teachers With Physical Education Instruction. *Journal of Physical Activity and Health*, 19(2), 125-131. <https://doi.org/10.1123/jpah.2021-0505>

- Jurasaite-Harbison, E. (2009). Teachers' workplace learning within informal contexts of school cultures in the United States and Lithuania. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 299-321. <https://doi.org/10.1108/13665620910954201>
- Kern, B. D., Graber, K. C., Woods, A. M., & Templin, T. (2019). The Influence of Socializing Agents and Teaching Context Among Teachers of Different Dispositions Toward Change. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(3), 252-261. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0175>
- Larsen, C. M., Terkelsen, A. S., Carlsen, A.-M. F., & Kristensen, H. K. (2019). Methods for teaching evidence-based practice: a scoping review. *BMC medical education*, 19(1), 259-259. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1681-0>
- Peiró-Velert, C., Molina-Alventosa, P., Kirk, D., & Devís-Devís, J. (2015). The Uses of Printed Curriculum Materials by Teachers During Instruction and the Social Construction of Pedagogic Discourse in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 18-35. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2012-0157>
- Salters, D., & Scharoun Benson, S. M. (2022). Perceptions and Use of Teaching Strategies for Fundamental Movement Skills in Primary School Physical Education Programs. *Children (Basel)*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/children9020226>
- van Munster, M. A., Lieberman, L. J., & Grenier, M. A. (2019). Universal Design for Learning and Differentiated Instruction in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(3), 359-377. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0145>
- Zhao, W., Huang, R., Cao, Y., Ning, R., & Zhang, X. (2022). A teacher's learning of transforming curriculum reform ideas into classroom practices in lesson study in China. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 11(2), 133-146. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-07-2021-0056>