Buku Panduan Penetapan Bahan Ajar Sekolah

by Sujinah Sujinah

Submission date: 19-May-2023 05:30PM (UTC+0700)
Submission ID: 2096997290
File name: Panduan_Penetapan_bahan_Ajar_Sekolah.pdf (1.44M)
Word count: 23193
Character count: 154400

PANDUAN PENETAPAN BAHAN AJAR SEKOLAH

MENURUT KETENTUAN No: 033/H/KR/ 2022

Oleh : Sujinah | Eko Supriyanto | Tining Haryanti
Editor : Dr. Moh. Rusnoto Susanto. S.Pd, M.Sn. | Dr. Benedictus Sudiyana. M.Pd.

Buku Panduan Penetapan Bahan Ajar Sekolah

Penulis:
Sujinah
Eko Supriyanto
Tining Haryanti

Editor:
Dr. Moh. Rusnoto Susanto, S.Pd., M.Sn.
Dr. Benedictus Sudiyana, M.Pd.

Layout:
Salsabila Faidah Paramita Wardani

Cetakan November 2022
xvi+130, 15,5 x 23 cm
ISBN : 978-623-433-067-0

Morality, Intellectuality, and Entrepreneurship
um publishing surabaya
Jl. sutorejo no. 59 Mulyorejo Surabaya
Telp. (+62 87701798766)
Email: p3i@um-surabaya.ac.id
www.p3i.um-surabaya.ac.id

PRAKATA

Menjadi guru bukan pekerjaan yang mudah dan juga menuntut kompetensi profesional sehingga terhadap pilihan unsur instruksional dituntut ditetapkan secara ilmiah, pedadogilk dan prosedural mengikuti teknik penentuan baik media, tujuan maupun bahan ajar. Guru adalah seorang profesional seperti halnya seorang dokter. Bedanya dengan dokter adalah guru ketika bertugas langsung berhadapan dengan sejumlah siswa dengan berbagai karakteristik sehingga guru harus menggunakan strategi/metode pembelajaran yang bervariatif agar semua siswa terlayani.

Seorang dokter, saat membantu pasien, ia akan melakukan penegakan deteksi awal. Dokter hanya akan meresepkan obat dan/atau memutuskan tindakan terbaik setelah ia mengetahui kondisi awal pasien. Asesmen awal merupakan salah satu hal yang krusial untuk dilaksanakannya pembelajaran berdiferensiasi. Asesmen awal membantu guru menemukan wilayah belajar yang tepat bagi siswanya unutk memulai pembelajaran (Tomlison & Moon: 2013). Asesmen awal memberikan informasi untuk membantu perencanaan guru dan memandu pembelajaran yang berdiferensi (Wiggins, dkk: 2007)

Guru sebelum melakukan proses pembelajaran dihadapkan pada sejumlah tugas, yakni merencanakan, melaksanakan, mengevaluasi, dan melakukan tindak lanjut dari hasil proses pembelajarannya. Saat perencanaan guru harus menyiapkan rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) pada kurikulum 2013 atau modul ajar (Kurikulum Merdeka), media pembelajaran, bahan ajar, dan instrumen pembelajaran.

Guru dapat melakukan diferensiasi melalui konten, proses, dan produk, yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa dari aspek kesiapan, minat, dan profil siswa. Bahan ajar merupakan persoalan yang serius dalam proses pembelajaran. Hal ini disebabkan di saat siswa memerlukan bahan ajar yang disesuaikan dengan kebutuhannya, sering tidak dapat dipenuhi oleh paket bahan ajar yang bersifat *given*, sedangkan kepentingan guru sebatas menyajikan bahan ajar sesuai dengan paket sehingga kepentingan guru mengatur agar kurikulum dapat dilaksanakan/dituntaskan tepat waktu.

Mengingat begitu pentingnya bahan ajar disiapkan oleh guru, sehingga diperlukan pemahaman yang komprehensif terkait bahan ajar khususnya untuk layanan pembelajaran berdiferensiasi, untuk itu pembaca khususnya guru atau calon guru atau siapa pun yang berkecimpung

dalam dunia pembelajaran dapat memperoleh informasi terkait bahan ajar tersebut dalam buku ini.

Kehadiran buku ini dipandang tepat karena adanya kemunculan kebijakan yang meniadakan silabus dari pusat yang kemudian menuntut pihak sekolah menentukan, memilih dan menyortir bahan ajar secara mandiri. Bentuk tugas ini tidak mudah disamping selama ini guru tidak terbekali dengan kompetensi dalam mementukan bahan ajar karena selama ini otomatis sudah disiapkan oleh Pusat Kurikulum, juga karena peran nyata guru berperan sebagai designer instruksional juga belum secara nyata mampu dijalani. Bentuk epigon dalam RPP, dalam isi mata pelajaran masih menjadi gejala umum yang dijalani oleh guru. Keberlakukan *one size fit for all* maupun juga homoginisasi dalam keseluruhan unsur pembelajaran sudah menjadi seolah template yang sangat kuat di lingkungan guru.

Ketika diluncurkan merdeka belajar yang mengutamakan otonomi guru, *welbieng* maupun juga diskresi pada level satuan pendidikan, tampaknya kendala yang banyak dihadapi dalam implementasi sehingga pemerintah agak kesulitan dalam menggeser pola *show me* menjadi kreatif membutuhkan waktu yang cukup lama, demikian juga hal tersebut diperparah dengan adanya pola penyerapan inovasi di lingkungan guru yang sering

menempuh pola belajar yang kinestetik yang umum dimiliki oleh guru yang sudah mulai masuk usia 50 an tahun.

Keluhan yang banyak dialami oleh manajer pendidikan biasanya ada karena iklim akademik yang tercipta pada lingkungan sekolah cukup rendah sehingga serapan inovasi dan akselerasi penerapan kebijakan baru harus lama ditunggu. Disitulah akhirnya walaupun sudah didisentralisasikan akhirnya pun diperlukan semacam panduan praktis semacam buku ini untuk dijadikan acuan kerja khususnya dalam pemilihan bahan ajar.

Gerakan diferensiasi dalam bahan ajar sesunngguhnya sudah cukup lama didengungkan oleh An Carol Tomlinson yang mengkhususkan dalam diferensiasi bahan ajar agar sifat bahan ajar yang sesuai dengan *need assesment* baik dalam kecepatan, gaya belajar, maupun ability dapat dicapai sehingga terjadi tingkat koherensi yang tinggi sebagaimana disarankan oleh Lyn Erickson sehingga kegagalan kurikulum tidak terjadi sebagaimana penggantian SK- KD dengan KI- KD.

Buku ini akan mengantar pembaca untuk mendapatkan informasi terkait, *urgensi pemilihan materi bahan ajar yang menjamin pencapaian capai pembelajaran*, *pendekatan dalam konstruksi kurikulum*, *penentuan materi*

esensial, *model-model pengembangan materi bahan ajar bahasa*, dan *metode penentuan bahan ajar*.

Buku ini terwujud atas kerjasama tim peneliti dan atas bantuan dana dari skema riset MBKM = riset mandiri dosen, Hibah Riset Keilmuan Direktorat Sumber Daya, Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Riset, dan Teknologi, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi 2021. Semoga buku ini bermanfaat dan tentu saja tidak ada gading yang tidak retak. Saran dan masukan dari pembaca sangat diharapkan untuk kesempurnaan buku ini. Barokallah

Surabaya, November 2022

Tim Penulis

KATA PENGANTAR

Buku Panduan Penetapan Bahan Ajar menurut Keputusan Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Kemendikbudristek Nomor 033/H/KR/ 2022 ini dipersiapkan untuk membantu guru, calon guru, atau siapa pun yang akan berkecimpung di dunia pendidikan, khususnya di dunia pembelajaran di era pemberlakuan kurikulum merdeka. Literatur yang terkait dengan bahan ajar yang berdiferensiasi dalam bahasa Indonesia saat masih langka, buku panduan ini disajikan dalam rangka membantu pembaca untuk memahami bahan ajar di era pemberlakuan dan pengimplementasian kurikulum merdeka.

Buku ini terdiri atas enam bab, bab pertama berisi *urgensi pemilihan m*ateri bahan *ajar yang menjamin pencapaian capaian pembelajaran*, bab kedua berisi *konsep kajian kurikulum di sekolah*, bab ketiga berisi *pendekatan dalam kontruksi kurikulum*, bab keempat berisi *penentuan materi esensial,* bab kelima berisi *model-model pengembangan materi bahan ajar bahasa*, dan bab keenam berisi *metode penentuan bahan ajar.*

Capaian pembelajaran sebagai kompetensi pembelajaran yang harus dicapai oleh peserta didik pada setiap tahapan perkembangan siswa untuk setiap mata pelajaran mulai pada sekolah/pendidikan PAUD sampai sekolah menengah atas. Capaian pembelajaran mengandung sekumpulan kemampuan yang harus dikuasai oleh siswa serta lingkup materi. Capaian pembelajaran berwujud rumusan pernyataan yang bersifat komprehensif.

Urgensi dari prosedural penetapan bahan ajar merupakan persyaratan untuk menjamin ketercapaian proses pembelajaran sebab kedudukan dari format bahan ajar merupakan pengantar materi yang diarahkan untuk

membentuk skill, kognitif maupun afeksi siswa untuk menguasai target tujuan pembelajaran. Penetuan materi ajar demikian terikat oleh persyaratan maupun pentahapan yang harus dijamin dari sisi subtansi maupun persyaratan ilmiah.

Selain itu harus disadari oleh banyak pihak bahwa penetapan bahan ajar memiliki value yang tidak neral sebab sekali sudah ditetapkan bahan ajar tersebut maka bahan ajar akan membentuk paradigma bahwa membentuk ideologi seseorang sehingga tidak sedikit akhirnya memiliki cara pandang bahkan juga keyakinan yang berbeda bahkan berlawanan dari sebelumnya karena seseorang tersebut telah membaca bahan ajar tertentu.

Sisi lain penetapan bahan ajar dalam banyak penelitian memiliki tingkat penggunaan oleh guru yang sangat tinggi yang sampai mencapai 67 % yang setiap kegiatan pembelajaran selalu menggunakan bahan ajar sebagai unsur penting supplemen bahkan sebagai acuan pokok. Oleh karena itu seleksi penetapan bahan ajar harus difilter agar dampak selalu dalam konteks produktif. Penyediaan bahan ajar yang berdiferensiasi tidak mungkin terwujud manakala tidak mengikuti pentahapan dengan menggunakan teknik tertentu. Seleksi yang ketat seperti yang dimunculkan oleh Jere Confrey merupakan contoh menetapkan bahan ajar yang disarankan dan dikembangkan dalam buku ini.

Akumulasi bahan ajar yang melimpah setelah munculnya web sebagai sumber pembelajaran mengharuskan dipilah mana yang berkontribusi besar terhadap hasil belajar sehingga ditemukan bahan ajar yang esensial sebagaimana dijadikan kebijakan oleh Mendikbudristek. Mekanisme tertentu dalam menemukan bahan ajar yang berformat esensial tidak mungkin ditemukan manakala penguasaan

bahan ajar yang mengaitkan dengan *prior knowledge* tidak dikuasai oleh guru/pendidik. Penguasaan ini menjadi penting karena pembelajaran yang dilakukan di lembaga pendidikan justru akan menjadi kontraproduktif ketika bahan ajar ditetapkan sembarangan. Kasus *underachievement* yang sekarang ini menjadi perhatian dari praktik pendidikan di berbagai negara dan juga yang diperkuat oleh para pakar psikometri telah memaksa bahwa penetapan bahan ajar harus ditempuh sejak awal penentuan komponen pembelajaran untuk menghindari *low rate of return* dalam dunia pendidikan.

Pada praktik penentuan bahan ajar yang terjadi di Amerika misalnya maupun juga dalam kawasan pendidikan China menunjukkan bahwa telah terjadi eliminasi bahan ajar sampai mencapai 50 % bahan ajar untuk mata pelajaran matematika sehingga fenomena tersebut mengagetkan berbagai pihak bahwa realitanya banyak terjadi bahan ajar yang sudah kedaluwarsa dan perlu pemutakhiran. Investasi dalam dunia pendidikan tidak boleh terbuang dan terjadi kerugian besar dalam penguatan materi ajar hanya karena bahan ajar terlepas dari filter dan kendali. Pada saat ini ketika muncul model penjajahan baru maka bahan ajar dijadikan instrumen penting untuk menguasai negara lain, Amerika memberikan beasiswa trilyunan ke negara lain pada intinya sebenarnya merupakan instrumen menguasai atau menjajah dengan melalui penetrasi bahan ajar.

Saya kira kemunculan buku isi sangat tepat karena adanya kebijakan desentralisasi dalam silabus dan juga *course instructional* melalui Keputusan Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Kemendikbudristek Nomor 033/H/KR/ 2022 yang memberikan otonomi kepada guru, walaupun jika otonomi

ini tidak dikawal dan didasari pemahaman yang benar dalam memilih bahan ajar justru desentralisasi dalam bahan ajar ini justru membahayakan. Buku ini bisa dijadikan sebagai acuan dan bahan pertimbangan oleh semua pihak dalam menetapkan bahan ajar menuju ketersediaan bahan ajar yang berdiferensiasi, esensial,dan kontektual.

Buku panduan ini ditulis sebagai salah satu luaran dari hibah skema riset MBKM = riset mandiri dosen, Hibah Riset Keilmuan Direktorat Sumber Daya, Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Riset, dan Teknologi, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi 2021.

Surabaya, November 2022

Dr. M. Ridlwan, M.Pd.

DAFTAR ISI

HALAMAN SAMPUL ..... **i**
TIM PENYUSUN ..... **ii**
PRAKATA..... **iii**
KATA PENGANTAR..... **ix**
DAFTAR ISI ..... **xiii**
BAB I PENDAHULUAN **1**
A. Latar Belakang 1
B. Urgensi Pemilihan Bahan Ajar yang Menjamin Pencapaian Capaian Pembelajaran 5
C...Konsekuensi Penerapan Salinan Peraturan Kabalitbangbuk Kemendikbudristek Nomor 028/2021 dalam Penetapan Bahan Ajar 10
D. Capaian Pembelajaran dalam Konteks Aturan Kabalitbangbuk Kemenristekdikbud Nomor 028/2021 13

BAB II KONSEP KAJIAN KURIKULUM DI SEKOLAH **17**
A. Sumbangan Telaah Kurikulum dalam Pengembangan Kurikulum Kontekstual 17
B. Problema Struktur Kurikulum dalam Pencapaian Kompetensi..... 20
C. Masalah Kurikulum yang Relatif Tetap 23

BAB III PENDEKATAN DALAM KONSTRUKSI KURIKULUM 27
A. Peta Kurikulum bagi Pengambil Kebijakan Kurikulum.... 33
1. Pendekatan Kurikulum Sistematis 36
2.Kurikulum Standar sebagai Sistem 40
3.Pendekatan Kurikulum Eksistensial 43
4. Pendekatan Kurikulum Radikal 46
5. Pendekatan Kurikulum Pragmatik..... 49
6. Pendekatan Kurikulum Kesepakatan..... 51

BAB IV PENENTUAN MATERI ESENSIAL 57
A.Latar Belakang 58
B. Memprioritaskan Bahan Ajar 61

BAB V MODEL-MODEL PENGEMBANGAN BAHAN AJAR BAHASA 69
A. Model Tomlinson 69
1.Pengumpulan Teks (text collection) 70
2.Pemilihan Teks (text selection)..... 71
3.Pencobaan Teks (teks experience)..... 73
4. Aktivitas Kesiapan (readiness activities)..... 74
5.Aktivitas Terkait Pengalaman (experiential activities)... 74
6.Aktivitas Asupan Tanggapan (intake response activities)..... 75
7.Aktivitas Pengembangan (development activitive) 75
8.Aktivitas Tanggapan Masukan (input response activities)..... 75
B. Model Brown..... 76
1.Overall Curriculum 'Kurikulum'..... 77
2.Needs (Kebutuhan) 78
3.Goal dan Objective..... 78
4.Test 79
5.Creating 'Mengkreasikan' 79
6.Teaching..... 80
7.Evaluating 'mengevaluasi' 81
C. Model Jolly dan Bolitho 81
D. Model Hutchinson dan Water 83
1.Input..... 84
2.Konteks 85
3.Bahasa 86
4.Tugas (task) 87
5.Proyek 87
E. Model Barnard dan Zemach..... 88

BAB VI METODE PENENTUAN BAHAN AJAR 93
A. Pendahuluan 93
B. Penentuan Bahan Ajar menurut Tracy L. Rely 95

C. Diferensiasi Bahan Ajar/Material 96
D. Penentuan Bahan Ajar dari Jere Confrey 103
E. Kerangka Kerja Penilaian Bahan Ajar 105
F. Mekanisme Penentuan Bahan Ajar 108
1.Komponen Program 110
2.Komponen Penerapan 112
3.Pengukuran Outcome Siswa 115
4.Penentuan Bahan Ajar yang Kualitatif..... 117
5.Pemetaan Bahan Ajar Pokok..... 123
REFERENSI 125

BAB I
PENDAHULUAN

A. Latar Belakang

Bahan atau materi ajar bagi guru merupakan alat utama yang harus disiapkan secara sempurna agar menjamin ketercapaian tujuan pembelajaran yang ditargetkan. Selama ini bahan ajar sudah ada dan tersedia dalam buku-buku terbitan yang secara khusus dinamakan dengan buku ajar (*course book*). Konsep alat utama mengajar tersebut berisikan semua subjek materi ajar yang secara khusus dirancang untuk digunakan dalam kelas sesuai dengan tolok ukur seleksi yang ditetapkan oleh guru. Guru diwajibkan memilih sumber buku yang dipandang relevan dengan kebutuhan. Itulah sebabnya, seleksi pemilihan bahan ajar yang akan dijadikan bahan ajar untuk siswa perlu dilakukan.

Penggunaan buku ajar menjadi bagian aktivitas siswa dan guru dalam semua tahapan dari proses pembelajaran. Kehadiran buku ajar sangat menolong guru dalam menemukan materi ajar yang harus dipelajari oleh siswa untuk mencapai kompetensi dasar yang tertulis dalam kurikulum. Apabila ada ketentuan baru dalam kebijakan pendidikan yang meniadakan rumusan kompetensi dasar, tentu diperlukan panduan bagi guru untuk menemukannya. Valverde et al. (2002) menyatakan bahwa buku atau bahan ajar sangat membantu memperjelas bangunan ilmu yang digunakan sebagai pengalaman murid. Buku merupakan cerminan keilmuan yang dipelajari oleh murid.

Dalam Keputusan Kepala Badan Penelitian dan Pengembangan dan Perbukuan Nomor 028/H/Ku/2021 tentang Capaian Pembelajaran PAUD, SD, SMP, SMA, SDLB, SMPLB, dan SMALB pada Program Sekolah Penggerak nomor 028/H/KU/2021 tentang Capaian Pembelajaran (CP) di dalamnya menyatakan bahwa guru wajib menetapkan sendiri materi ajar yang akan disampaikan karena dalam ketentuan kebijakan yang baru hanya terdapat rumusan capaian pembelajaran (CP) yang menuntut ketersediaan materi pelajaran (Balitbangbuk, 2021). Di sinilah dituntut kebaruan bagi sekolah untuk menyeleksi bahan ajar yang paling signifikan untuk dijadikan menu belajar bagi muridnya. Karena tuntutan tersebut bersifat desentralisasi, sekolah memiliki kebebasan untuk memilih sendiri dan tidak harus seragam materinya sebagaimana praktik selama ini. Itulah pentingnya keberadaan penetapan materi ajar sebagai jaminan ketercapaian CP yang ditetapkan.

Urgensi seleksi materi ajar secara benar ini menjadi penting sesuai dengan penegasan Irez (2009) yang menyatakan bahwa ketidakcukupan, ketidakvalidan, dan ketidakkonsistenan buku ilmiah akan sangat berpengaruh secara negatif pada pemikiran siswa. Perlu disadari bahwa secara realitas selama ini buku cetak tidak selalu berisikan hal-hal yang akurat.

Otonomi guru dalam memilih materi ajar merupakan bagian dari keutuhan profesionalitas guru. Otonomi guru tersebut wajib untuk diterapkan. Penentuan materi ajar yang sesuai dengan kriteria guru sangat memengaruhi orientasi guru dalam

mengajarkannya. Penentuan materi ajar ini memfasilitasi guru dalam memilih bahan ajar yang sesuai dengan karakteristik dan gaya belajar siswa. Dalam peraturan baru kebijakan pendidikan tersebut, kebiasaan guru sudah dihapuskan, yakni kebiasaan mengikuti dan mempercayakan secara penuh pada buku terbitan tanpa seleksi isi sehingga putusan apa pun materi ajar yang ditampilkan dan bagaimana mengajarnya sepenuhnya bertumpu pada buku yang ada tersebut. Sikap tindakan memercayakan pada sumber buku semata ini makin sering muncul ketika guru harus mengajar materi yang ada di luar kepakarannya. (Martinez-Gracia et al., 2006; Stern & Roseman, 2004). Sikap tindakan memercayakan pada buku secara penuh ini seharusnya diikuti dengan kesadaran guru bahwa buku memiliki keterbatasan dan masalah yang melekat. Hal ini terjadi karena semua penulis buku mengembangkan gaya penulisannya tersendiri sesuai dengan pendekatan yang diikuti untuk menyajikan kurikulum atau tujuan pembelajarannya dan dapat dipastikan bahwa masing-masing memiliki spesifikasi dan perbedaan. Selain itu, buku teks juga menjelaskan hubungan antara fenomena dunia nyata dengan teori keilmuan dan menentukan isi materi yang perlu diajarkan sebagai panduan dasar untuk mengajar (Ahtineva, 2005).

Penggunaan buku ajar oleh guru memerlukan kesadaran dan kehati-hatian. Volume penggunaan dan memanfaatkan buku ajar rata-rata hampir mencapai 40 % dari kegiatan pembelajaran, penentuan materi ajar

secara sembarangan ini, akan berakibat fatal bagi investasi pembelajaran di sekolah. Kesalahpahaman murid terhadap materi ajar juga bisa disebabkan oleh kecerobohan guru dalam memilih materi ajar (Khine, 2013), (Khine, 2013) walaupun penyebab lain juga bisa terjadi. Misalnya, rendahnya perhatian sehingga saat proses pembelajaran, siswa tidak cukup membacanya, atau ketidakcukupan guru dalam mengajar bahkan juga karena ketidakkesiapan penulis buku dalam menyusun bukunya.

Kehadiran buku panduan menetapkan materi ajar ini sangat urgen. Buku panduan ini paling tidak bisa dijadikan rambu-rambu untuk menetapkan bahan ajar agar tidak terlalu jauh dari harapan dan terlepas dari kemunculan materi ajar yang sama sekali tidak sesuai dengan capaian pembelajaran yang telah ditetapkan. Hal ini penting ditegaskan karena materi ajar berperan penting dalam proses pembelajaran (Climent. P., 2008) sehingga kehadirannya berpengaruh langsung pada proses persekolahan. Pengaruh ini tidak bisa dihindari karena materi ajar sudah tersajikan dalam cetakan yang tersebar ke semua sekolah. Sejak buku dijadikan sumber informasi utama, maka kualitas dan keakuratan dari isi materi ajar merupakan masalah yang krusial bagi keefektifan proses pendidikan.

Sebagaimana yang ditempuh oleh UNESCO, panduan ini pun bertujuan untuk memberikan tahapan prosedural dalam memilih materi ajar yang praktis sekaligus sebagai saran dalam penetapan materi ajar bagi guru di sekolah yang harus berhadapan dengan

ketentuan baru dan harus menyediakan materi ajar secara mandiri berhubung tidak ada materi ajar yang sudah tersiapkan. Panduan yang demikian, sesungguhnya bukanlah hal baru karena di Amerika sendiri melalui badan yang dinamakan dengan *The American Association for the Advancement of Science* (AAAS) Project 2061 juga mengembangkan protokol analisis untuk menilai keefektifan buku agar muatan isi signifikan. Dengan mempertimbangkan ketentuan kebijakan pendidikan yang baru dari Kemdikbudristekdikti 2021, maka panduan pemilihan materi ajar yang memperhatikan keseimbangan antara teori dan praktik, informasi grafis, muatan *vobabulary*, keterbacaan, kelengkapan, dan keaslian pengetahuan harus diciptakan melalui tahapan yang disertakan dalam panduan ini.

Diharapkan panduan ini dapat membantu: (a) guru di sekolah agar mampu menetapkan bahan ajar yang sesuai dengan target capaian pembelajaran yang telah ditetapkan dalam peraturan yang berlaku dan (b) guru mendapatkan kepastian dalam mengemas materi ajar yang sesuai. Pemilihan materi ajar yang seadanya yang tidak mendukung dan tidak memberikan jaminan tersedianya materi ajar menjadi terhindarkan.

B. Urgensi Pemilihan Bahan Ajar yang Menjamin Pencapaian Capaian Pembelajaran

Konsep belajar dan pemerolehan materi oleh siswa merupakan aspek yang sangat penting dalam

pembelajaran di sekolah. Kegagalan belajar (*learning loss*) dan kemubaziran belajar bisa terjadi karena kualitas materi ajar yang rendah dan hasil pemilihan materi ajar yang kurang tepat. Oleh karena itu, diperlukan prosedur tertentu untuk memperoleh materi ajar yang memiliki tahapan yang bisa dipertanggungjawabkan dan ilmiah. Pemilihan materi ajar wajib memperhatikan kriteria-kriteria yang telah disepakati agar dapat diperoleh kebenaran format dan subtansi materi ajar secara benar.

Analisis penetapan bahan ajar pada umumnya sering membandingkan perbedaan kriteria-kriteria melalui penetapan standar tertentu. Namun, ada yang hanya menggunakan penafsiran isi dengan kriteria yang subjektif. Kedua cara penetapan bahan ajar, yakni dengan penetapan standar tertentu dan kriteria subjektif, hingga saat ini masih tetap dianut karena penetapan bahan ajar memang berada di tingkat *mandatory* yang harus ditetapkan secara individual. Namun demikian, ada yang lebih memilih kriteria yang mendasarkan pada metode ilmiah, yakni lebih menggunakan paradigma positivistik. Tujuannya untuk menghasilkan bahan ajar yang sesuai dengan fungsi baik sebagai bahan penjelas, prediksi, maupun kontrol (Hannah, 1969).

Terkait dengan penetapan bahan ajar yang memenuhi kriteria metode ilmiah, kriteria bahan ajar harus memenuhi persyaratan yang perlu dipenuhi. Urgensi ini sangat penting agar diperoleh bahan ajar yang bisa dipertanggungjawabkan secara metodologis. Menurut Neuendorf (2017) setidaknya ada empat

persyaratan yang harus dipenuhi sebagai bagian dari munculnya bahan ajar yang baik, yakni: (a) objektif, (b) reliabilitas, (c) generalisasi, dan (d) berpusat pada siswa .

Tujuan utama berbagai jenis penemuan bahan ajar adalah menyediakan isi yang mampu memberikan penjelasan yang memadai terhadap fenomena dan target pencapaian tujuan dengan menghindari cara yang memihak atau terjadinya bias dari penyusun bahan ajar. Objektivitas adalah sesuai dengan yang diinginkan, walaupun sebenarnya tidak ada satu pun bahan ajar yang benar-benar objektif sebab pengetahuan dan fakta hanya merupakan kesepakatan sosial saja yang tidak selamanya terdukung dengan fakta yang signifikan.

Meskipun perancangan bahan ajar dengan menggunakan apriori secara aktual merupakan salah satu bagian dari tugas guru untuk memenuhi persyarakatan dari objektivitas, namun tetap bisa digunakan dan harus diukur setelah data informasi calon bahan ajar berhasil diobservasi.

Reliabilitas dijelaskan sebagai perluasan prosedur pengukuran. Penerapan realiabilitas dalam penentuan bahan ajar adalah adanya kesepakatan minimal dua penilai untuk menentukan apakah bahan ajar memang layak digunakan. Tanpa adanya tingkat reliabilitas tinggi, bahan ajar tidak bermakna. Demikian juga validitas, diharuskan memenuhi kecukupan bahan ajar yang secara empirik sesuai dengan kesepakatan dengan riil makna dari sebuah konsep (Babbie, 2013). Dalam konteks ini analis bahan ajar merupakan pihak

yang memiliki otonomi penuh dalam mengambil keputusan dalam penetapan bahan ajar, yang tetap mempertimbangkan panduan untuk menjaga agar bahan ajar berkualitas dan meningkat validitasnya.

Generalisasi dimaknai sebagai bentuk penerapan pada situasi di lain konteks. Makna kriteria generalisasi adalah bahwa bahan ajar yang telah diperoleh hendaknya dapat diterapkan pada kelas lain sehingga bukan merupakan bahan ajar khusus yang sangat spesifik dan hanya berlaku secara terbatas.

Kelayakan seperangkat bahan ajar diukur melalui filter sebagaimana diuraikan. Kelayakan juga harus mempertimbangkan korelasi antara tingkat kesulitan dan bobot bahan ajar dengan kemampuan siswa. Hal ini penting karena ketidakcocokan bahan ajar dengan kemampuan siswa dapat berakibat dua hal, yaitu: (a) terjadi *learning loss* dan (b) terjadi *underachievement*. Terjadinya kedua fenomena ini lebih disebabkan oleh ketidakcocokan bobot bahan ajar yang diberlakukan pada kelas. *Learning loss* disebabkan oleh terlalu tingginya bahan ajar, sedangkan *underachievement* terjadi pada siswa yang memiliki kemampuan unggul, tetapi tidak disediakan materi yang unggul. Dengan demikian sangat penting dalam pelaksanaan pembelajaran dilakukan penetapan dan pemilihan bahan ajar. Apalagi hal ini jika dihubungkan dengan tuntutan yang kini makin berkembang yaitu prinsip diferensiasi bahan ajar.

Setiap siswa mempunyai karakteristik individual yang antara satu murid dengan murid lainnya berbeda

dan memerlukan penyediaan bahan ajar yang berbeda pula. Dalam kajian yang dilakukan oleh (Riley, 2009) ditegaskan bahwa karakteristik tersebut harus dipenuhi dan kesolidan pemahaman tentang karakteristik siswa sangat membantu dalam melakukan pemilihan bahan ajar secara presisi. Siswa membutuhkan modifikasi yang bercirikan materi *advance*, abstrak, kompleks dan autentik (Maker & Nielsoon, 1995). Oleh karena itu, dibutuhkan modifikasi bahan ajar melalui eskalasi. Modifikasi bahan ajar ini berbasis bahan ajar yang reguler yang diperuntukkan siswa yang normal melalui peningkatan kompetensi dengan menggunakan taksonomi Bloom.

Pola modifikasi bahan ajar yang demikian belum lazim dipergunakan. Hal ini karena di Indonesia masih menganut *one size fit for all* sehingga tidak dikenal adanya penerapan prinsip diferensiasi sebagaimana ditegaskan oleh Ann Carol Tomlinson. Prinsip diferensiasi mengakui bahwa secara alami dalam kelas dipastikan ada perbedaan kemampuan, gaya belajar, dan kecerdasan di antara siswa yang masing-masing perbedaan itu tidak boleh diabaikan.

Pemilihan bahan ajar secara tepat juga dianggap penting sebagai upaya menjaga kemurnian pemikiran anak. Bahan ajar sesungguhnya tidak pernah netral. Bahan ajar sangat memengaruhi dan membentuk alam dan pandangan anak terhadap objek. Itulah sebabnya, ketidaktepatan guru dalam menetapkan bahan ajar akan berakibat fatal berupa pembentukan kompetensi dan penguasaan bahan ajar yang bertentangan dengan

ekspektasi yang ditargetkan. Secara akumulatif ketidaktepatan akan menyebabkan tujuan kurikulum gagal dalam pencapaian.

(a) Berpusat pada Siswa

Persyaratan mempertimbangkan karakteristik anak dalam aspek kecerdasan, gaya belajar, minat. Level bahan ajar yang berhasil ditetapkan sesuai dengan perkembangan peserta didik baik tingkat intelektualnya maupun psikologisnya dan kelasnya.

Tuntutan ini menjadi sangat penting untuk dipenuhi karena model kurikulum yang dikembangkan di Indonesia. Kurikulum pendidikan tahun 2022 sepenuhnya memerdekakan anak didik sehingga mempertimbangkan karakteristik anak menjadi prioritas utama. Tidak mungkin dapat dinamakan dengan merdeka belajar apabila materi ajar ditentukan oleh guru. Demokratisasi pembelajaran tidak akan terjadi jika kebutuhan anak tidak dikomunikasikan kepada anak selaku pihak yang menjadi subjek pendidikan.

C. Konsekuensi Penerapan Salinan Peraturan Kabalitbangbuk Kemendikbudristek Nomor 028/2021 dalam Penetapan Bahan Ajar

Terdapat implikasi yang mengiringi adanya mandatori dari penerapan aturan Kabalitbang Kemendikbudristek nomor 028/2021 tentang rumusan Capaian Pembelajaran dalam sekolah. Konsekuensi logis dari peraturan ini, sekolah dalam hal ini guru harus

melakukan dua hal atas Capaian Pembelajaran yang termuat dalam ketentuan Nomor 028/2021 tersebut, yaitu perumusan tujuan pembelajaran (ATP) dan pemilihan bahan ajar. Sesuai dengan merdeka belajar, kedua tugas tersebut dapat dipilih secara bebas merdeka oleh guru sesuai dengan kaidah akademik dan kaidah pedagogik sehingga tidak harus setiap sekolah, bahan ajar mata pelajaran menjadi sama. Dalam konteks ini sudah tidak berlaku prinsip *one size fit for all* seperti yang diberlakukan selama ini sebagaimana selalu ditegaskan oleh (Borland, 2003) untuk dihindari karena sangat merugikan kebutuhan anak sebagai subjek pembelajar. Penegasan ini merupakan kritik yang kemudian dihindari dalam penyelenggaraan pendidikan di Amerika.

Konsekuensi yang harus dilakukan oleh sekolah, yakni secara mandiri menentukan tujuan pembelajaran per pokok bahasan, penentukan materi ajar secara diferensiasi disesuaikan dengan karakteristik anak, mendesain proses pembelajaran yang kegiatannya bermuatan materi ajar reguler dan kegiatan *project based learning* dengan perimbangan antara 70:30 di antara keduanya, penetapan evaluasi yang menjangkau penilaian baik penilaian kognitif maupun penilaian proyek. Dengan demikian guru dituntut lebih dahulu melakukan asesmen diagnostik agar semua komponen yang ditetapkan dalam pembelajaran sesuai dengan anak yang dilayani tanpa harus melakukan replikasi atau pengulangan bahan ajar.

Penetapan bahan ajar tidak bisa dilakukan secara sembarangan dengan mengandalkan sekadar mencontoh dari sekolah lain sebagaimana banyak dilakukan selama ini oleh para pihak di sekolah sehingga terjadi keseragaman materi untuk seluruh wilayah tertentu. Realitanya siswa yang dilayani di setiap sekolah atau kelas memiliki heterogenitas yang tinggi antarkelas dan antarsekolah. Diperlukan adanya pedoman dalam menetapkan bahan ajar dan komponen lain pembelajaran agar penetapan komponen pembelajaran ilmiah dan menjamin ketercapaian capaian pembelajaran (CP).

Dalam konteks Peraturan Nomor 028/2021 sentral acuan penetapan seluruh pembelajaran adalah Capaian Pembelajaran (CP) sehingga guru bebas untuk menentukan bahan ajar, kegiatan pembelajaran, evaluasi pembelajaran dan komponen lainnya yang memberikan jaminan untuk garansi ketercapaian CP yang ditargetkan. Ketersediaan bahan ajar tidak dengan sendirinya menjamin ketercapian target pembelajaran yang dituntut sebab input yang berupa bahan ajar tidak menjamin dan tidak cukup membuat sekolah bisa berkerja dengan sempurna (Osorio et al., 2009).

Jika mengikuti prinsip yang dikembangkan dalam salinan peraturan terkait dengan CP tersebut, penerapan prinsip diferensiasi dalam materi harus dilakukan setiap sekolah. Hal ini karena setiap sekolah memiliki peserta didik yang heterogen. Implikasinya bahan ajar untuk setiap sekolah tidak seragam.

Demikian juga politik pendidikan yang desentralisitik, yaitu yang memberikan kewenangan utuh dalam menentukan bahan ajar, harus merupakan keniscayaan. Oleh karena itu, bentuk-bentuk penyeragaman, seperti ulangan bersama sekabupaten, seharusnya tidak terjadi lagi sebab materi masing-masing sekolah tidak sama.

D. Capaian Pembelajaran dalam Konteks Aturan Kabalitbangbuk Kemenristekdikbud Nomor 028/2021

Terminologi Capaian Pembelajaran (CP) dalam konteks aturan Kabalitbangbuk Kemendikbudristek Nomor 028/2021 tidak dapat ditemukan. Peristilahan CP justru ditemukan dalam Kepmendikbud nomor 958 tahun 2020 tentang capaian pembelajaran yang muncul sebelumnya sehingga untuk memberikan definisi terhadap peristilahan ini digunakan perumusan yang dikembangkan dan dirujuk dalam Kepmendikbud nomor 958/2020 tersebut.

Menurut Kepmendikbud nomor 958/2020, capaian pembelajaran diberi pengertian sebagai kompetensi pembelajaran yang harus dicapai oleh peserta didik pada setiap tahapan perkembangan siswa untuk setiap mata pelajaran mulai pada sekolah/pendidikan PAUD sampai sekolah menengah atas. Capaian pembelajaran mengandung sekumpulan kemampuan yang harus dikuasai oleh siswa serta lingkup materi. Capaian pembelajaran berwujud rumusan pernyataan yang bersifat komprehensif.

Kemunculan capaian pembelajaran diorientasikan pada sisi siswa sehingga capaian pembelajaran merupakan target yang dibebankan sesuai dengan karakteristik siswa. Capaian pembelajaran bukan buatan dari guru atau kehendak dari sekolah sebab capaian pembelajaran berpusat pada siswa. Capaian pembelajaran merupakan target akhir yang diharapkan dimiliki oleh siswa setelah mempelajari mata pelajaran tertentu pada satuan pendidikan tertentu. Capaian ini memerlukan perumusan tujuan pembelajaran untuk setiap pokok bahasannya, misalnya mata pelajaran Bahasa bahasa Indonesia kelas VII yang telah ditetapkan untuk capaian pembelajarannya untuk semester ganjil. Untuk Itu, untuk setiap pokok bahasan diperlukan rumusan tujuan pembelajaran (TP) tersendiri dari setiap pokok bahasan yang relevan dengan capaian pembelajaran mata pelajaran Bahasa Indonesia kelas VII semester ganjil.

Tujuan perumusan target pembelajaran mata pelajaran dalam bentuk redaksional paragraf adalah untuk mengkaitkan domain kognitif, keterampilan, dan sikap secara komprehensif sebagai keutuhan sehingga guru dapat menjadikan panduan dalam menentukan komponen-komponen seperti tujuan pembelajaran, materi/bahan ajar, metode, kegiatan, dan evaluasianya. Dengan merumuskan target pembelajaran dalam bentuk pernyataan paragraf, guru ada peluang untuk mengeksplorasi bahan ajar secara mendalam serta ada ketersediaan cukup waktu untuk mengembangkan kompetensi secara diferensiasi dengan menyesuikan

karakteristik siswa. Kemungkinan bisa dilakukan eskalasi tujuan pembelajaran materi ajar agar tidak terjadi *underachievement*.

Underachievement sering tidak disadari oleh guru akibat ketidaksesuaian bahan ajar dengan kemampuan siswa sehingga eksistensi bahan ajar tidak menantang dan menyebabkan mentalitas siswa malas dan tidak ada gairah belajar lagi. Kegagalan belajar yang disebabkan oleh ketidaksesuaian bahan ajar ini tidaklah mudah dipenuhi karena ketidakmampuan kognitif guru sebagai agen pembelajaran yang dibebani tugas menyediakan bahan ajar. Untuk itu, pertimbangan penting dalam menentukan bahan ajar sangat diprioritaskan karena bahan ajar merupakan komponen utama dalam mengajar.

Capaian pembelajaran di samping sudah memuat target kompetensi yang harus dikuasai oleh siswa, juga memuat lingkup materi. Dengan demikian, rumusan capaian pembelajaran akan mempermudah guru untuk menemukan bahan ajar yang harus dijangkau, sedangkan kontrol bobotnya ditentukan oleh target capaian pembelajaran yang telah dirumuskan. Perlu dipahami bahwa capaian pembelajaran merupakan kompetensi minimal. Oleh karenanya, terbuka kemungkinannya untuk dilakukan modifikasi bobot dan level capaian pembelajaran yang disesuaikan dengan sasaran peserta didik. Ada kemungkinan capaian pembelajaran ditingkatkan dari level dan bobot rendah ke lebih tinggi dengan mendasarkan pada taksonomi Bloom, demikian juga sebaliknya (Sun, 2018).

BAB II
KONSEP KAJIAN KURIKULUM DI SEKOLAH

A. Sumbangan Telaah Kurikulum dalam Pengembangan Kurikulum Kontekstual

Sampai saat ini sekolah banyak menerima kritik. Kritik bukan hanya terkait dengan kebijakan pendidikan, tetapi juga termasuk status kurikulum yang sering bersifat coba-coba sebagai hasil uji coba yang tidak representatif. Misalnya, uji coba kurikulum yang kurang jumlah populasinya dan kurang representatif keterwakilannya. Gejala umum ini juga terjadi pada sekolah di berbagai negara sebagaimana dilaporkan oleh Tyack & Tobin (1994) yang kemudian menggerakkan terjadinya perbaikan pada perbaikan standard pendidikan akibat penurunan kapasitas kecerdasan siswa.

Dalam penelitian yang dilakukan oleh Rosenthal & Rubin (1982) dengan menggunakan pendekatan Binomial Effect Size Display disimpulkan bahwa sekolah yang efektif hanya dapat mengantarkan siswa pencapaian kompetensi (prestasi) sebanyak 65.8 %. Sebaliknya, sekolah yang tidak efektif hanya mampu mengantarkan pencapaian kompetensi sebanyak 34.2 % pada siswanya. Simpulan ini menunjukkan bahwa kompetensi hanya efektif dicapai oleh sekolah yang dapat menyelenggarakan persekolahan secara efektif.

Selanjutnya, faktor apa yang mempunyai pengaruh kuat terhadap terciptanya sekolah efektif yang mampu mengantarkan pencapaian kompetensi? Menurut penelitian Wright, Horn and Sanders (1997), Van der Werf (1997), Goldstein (1997) sebagaimana dirangkum oleh Marzano (2003) bahwa terselenggaranya sekolah efektif sangat dipengaruhi oleh kurikulum yang terjamin dan kurikulum yang layak, tujuan yang menantang, dan masukan yang efektif, keterlibatan orang tua dan masyarakat, lingkungan yang aman serta tertata. Berdasarkan hasil penelitian ini, kedudukan telaah kurikulum menjadi keniscayaan untuk menghasilkan kurikulum yang terjamin dan layak. Kurikulum mempunyai korelasi tinggi dengan prestasi akademik terutama pencapaian kompetensi siswa.

Telaah kurikulum berkegiatan menyediakan materi yang menjamin ketercapaian kompetensi siswa. Hasil telaah ini menyediakan materi esensial yang mampu membentuk format kompetensi. Kehadiran telaah kurikulum akan membantu menganalisis tingkat koherensi antara materi esensial dengan karakteristik kompetensi yang ditargetkan. Pilihan materi kurikulum yang memberikan garansi ketercapaian kompetensi disediakan melalui telaah kurikulum, serta membantu memisahkan materi kurikulum yang sudah tidak layak lagi dicantumkan dalam struktur kurikulum. Dalam penegasan Marzano diungkapkan bahwa salah satu faktor yang memengaruhi skor prestasi ujian adalah apakah siswa mempunyai peluang untuk mempelajari

topik khusus dari item yang diujikan. Untuk memperoleh item esensial tersebut diperlukan hadirnya kajian kurikulum.

Terkait dengan hadirnya telaah kurikulum ini, kasus Singapura menunjukkan bahwa berbagai reformasi kurikulum terjadi disebabkan adanya masukan informasi dari telaah kurikulum. Dalam pemerintahan Goh, hasil telaah kurikulum telah menghasilkan program *"thinking school, learning nation"* melalui gerakan reformasi perbaikan kurikulum yang sesuai dengan perkembangan global (Zongyi, 2013). Telaah kurikulum menunjukkan bahwa penggunaan ilmu, penerapan, mengkreasi lebih penting daripada menguasai materi untuk ujian nasional. Pemikiran ini telah mengubah isi kurikulum bermuatan materi yang mengondisikan siswa berpikir kritis dan kreatif serta memberikan lebih banyak pilihan kurikulum secara fleksibel.

Berbeda dengan Indonesia, kurikulum dibuat secara general sehingga kelompok kecil yang memiliki karakteristik berbeda dengan siswa reguler mengalami kesulitan bahkan mengalami malpraktik sehingga berakibat munculnya *underachievement.* Siswa dengan kemampuan khusus belum mendapatkan layanan kurikulum yang sesuai dengan habitatnya. Kurikulum yang mengekploitasi berpikir tingkat tinggi belum menjadi menu siswa sebab terkendala dengan pemenuhan tuntatan KD (Kompetensi Dasar) yang rendah dan sederhana. Siswa unggul dipaksa belajar dengan target pencapaian kompetensi tingkat rendah.

B. Problema Struktur Kurikulum dalam Pencapaian Kompetensi

Pertanyaan tentang apa guna kurikulum, sesungguhnya bukanlah hal yang baru, tetapi peruntukannya memiliki berbagai macam tujuan. Karena itu, pelurusan tujuan kurikulum haruslah dilakukan hanya kepada siswa karena tujuan utama pembelajaran adalah siswa sebagai orientasi utama. Siswa harus mendapat isi kurikulum masa depan sehingga pertanyaan untuk apa dan apa yang harus kita lakukan haruslah menjadi sandaran utama dalam penstrukturan kurikulum. Selama ini perubahan kurikulum tidaklah terlalu siginfikan untuk beberapa negara termasuk Indonesia, hanya tampak misalnya perubahan isi, perubahan standar yang tidak sebanding dengan perubahan cepat dunia ekonomi dan fisik sehingga kedudukan sekolah selalu ketinggalan beberapa etafe di belakangnya.

Struktur kurikulum beserta muatannya menjadi makin relevan dipertanyakan karena sesungguhnya pendidikan bukan *take education for granted* sehingga mestinya konseptualisasi kurikulum tidak pernah akan berakhir bergerak sejajar dengan perkembangan dan tuntutan zaman. Istilah globalisasi bukan hal yang baru dalam dunia pendidikan khususnya dalam kancah kurikulum karena perkembangan kurikulum disejajarkan dengan perkembangan global walaupun sulit sebab globalisasi selalu *di-image-kan* bukan hanya dengan satu aspek, tetapi banyak aspek seperti ekonomi,

politik, sosial dan budaya (Al-rodhan, 2006). Pengaruh globalisasi bisa menjadikan format kurikulum menghadapi problema yaitu terkait dengan bagaimana mengombinasi antara kurikulum global, nasional, dan lokal, tetapi tetap memperhatikan konstruksi bentukan kompetensi yang ditargetkan (Ledger et al., 2014). Problema ini selalu melingkupi kurikulum ketika diadakan pemetaan isi.

Globalisasi berdampak secara khusus dalam dunia pendidikan berbeda dengan aspek lainnya. Atas dasar itu, khusus dalam kurikulum, muncul bentuk teknik mengombinasikan muatan global, nasional dan lokal yang dikenalkan oleh Marginson & Rhoades (2002) sebagai teknik "*glo-na-cal agency heuristic* yang mengembangkan teknik penggabungan tiga level muatan kurikulum.

Problema yang menyangkut struktur kurikulum juga berhubungan dengan seberapa jauh nilai pengetahuan yang diaplikasikan dalam kurikulum serta jumlah pengetahuan yang dimuatnya. Hal ini penting karena kehadiran kurikulum untuk mempersiapkan siswa untuk kondisi khusus yang setiap waktu berubah menyesuaikan. Harus diakui bahwa pengetahuan mengalami masa kedaluwarsa sehingga muatan kurikulum menjadi berguna untuk dipelajari. Perbedaan konsep muatan kurikulum terjadi ketika situasi masyarakat telah berubah (Ross, 2000).

Permasalahan lain yang juga dimunculkan oleh Ross di luar penerapan tujuan dan rasional penstrukturan kurikulum adalah menyangkut penentuan

jenis kurikulum oleh pengambil keputusan. Terkait dengan hal ini masalah yang muncul adalah kurang memperhitungkan dalam pemilihan budaya yang akan ditransmisikan kepada generasi mendatang. Oleh karena itu, cakupan kurikulum harus membentuk kompetensi masa depan dengan memastikan cakupan materi yang berdemensi masa depan yang termuat dalam kurikulum. Pada umumnya ada kesulitan untuk menggambarkan bagaimana bentuk masyarakat masa depan yang akan dituju. Pertanyaan yang muncul adalah apakah sekolah melalui kurikulum mampu mereproduksi masa depan? (Bruner, 1996).

Kesulitan yang menghimpit sekolah sehingga kurang mampu mengeksekusi masalah eksternal yang dihadapi adalah ketidakmampuan lembaga memiliki personal yang mampu mengatasi masalah, terutama menghadapi tantangan tingkat dan skala perubahan sosial ekonomis yang kemudian ditransfer ke dalam muatan kurikulum.

Jika dihubungkan dengan perolehan kompetensi siswa, isi kurikulum harus berorientasi pada masa depan sebab kompetensi dipersiapkan untuk masa depan siswa bukan untuk sekarang ini sehingga prediksi dan perspektif kebutuhan masa depan sangat dibutuhkan dalam penentuan isi kurikulum pembentuk kompetensi. Problema yang muncul adalah guru seringkali kali sebatas pelaksana kurikulum sehingga pengubahan isi tidak mampu dijalani. Menurut Moore (2015) penyiapan kurikulum untuk pembentukan kompetensi lebih erat berhubungan dengan aspek sosioekonomi. Oleh karena

itu, kegunaan bentukan kompetensi hanya akan muncul ketika berada dalam konteks sosio ekonominya, menjadi tidak berguna kompetensi apabila bentukannya telah ketinggalan zaman sehingga tidak bisa berkontribusi dalam masyarakat. Dalam konteks ini muncul peristilahan dari Alex Moore terkait dengan kekinian kompetensi dengan menyebut *"situated learning*" yaitu kurikulum yang mengondisikan terjadinya belajar terkait dengan situasi terkini dan yang sedang dibutuhkan sekarang.

C. Masalah Kurikulum yang Relatif Tetap

Kurikulum dituntut memuat materi yang memberikan garansi untuk pencapaian kompetensi yang terbentuk pada siswa. Kompetensi yang terbentuk harus terbaru dan berguna untuk kehidupan siswa. Konsekuensinya bentukan kompetensi harus dibentuk dari muatan kurikulum yang selalu direvisi dan diperbaiki secara terus menerus. Revisi dan perbaikan secara terus menerus inilah problem kurikulum yang tidak pernah berhenti.

Moore (2015) menegaskan bahwa muatan kurikulum merupakan *curriculum dynamism* yaitu hasil pengembangan kurikulum yang disejajarkan dengan tuntutan terbaru dan fungsional. Pensejajaran dengan tuntutan baru bukanlah masalah sederhana, tetapi selalu menjadi perdebatan yang tidak pernah selesai sebagai *abiding issues*. Beberapa masalah yang relatif tetap melingkupi kurikulum sebagai berikut.

1) Apa dasar keputusan untuk menentukan pentingnya materi dimuat dalam kurikulum serta indikator apa yang digunakan untuk menentukan suatu materi itu dianggap berguna dan bagaimana pula menatanya dalam kurikulum.
2) Bagaimana mekanisme untuk merevisi kurikulum yang ada dan menjaga untuk selalu *up to date* sesuai dengan situasi yang sedang berubah terkait dengan dampak perubahan kebutuhan yang terjadi pada siswa.
3) Bagaimana cara menstruktur kurikulum yang dihubungkan dengan pemahaman tentang belajar, pengetahuan dan pengembangan manusia misalnya disesuaikan dengan perkembangan dari Piaget, kurikulum spiral dan pendekatan penstrukturan kurikulum.
4) Bagaimana menentukan persyaratan dalam keikutsertaan mengikuti kurikulum, apakah kurikulum bersama atau kurikulum diferensiasi. Penentuan keikutsertaan menempuh kurikulum bukanlah secara general, tetapi harus dimulai dengan melakukan asesmen terkait dengan karakteristik siswa sehingga ditemukan diferensiasi. Dengan diferensiasi kurikulum tidak bisa diterapkan secara tunggal, tetapi disesuaikan dengan karakteristik siswa.
5) Bagaimana menatanya apabila dalam kurikulum kita diselipkan tujuan lain misalnya mengembangkan sikap antikorupsi, mengaktifkan sikap warga negara yang baik atau tujuan lain yang diberikan dalam porsi

digabungkan secara kurikuler dalam kurikulum sekolah.

6) Bagaimana tahapan yang harus dilakukan untuk memastikan kecocokan antara kurikulum kita dengan aktual yang kita ajarkan.
7) Bagaimana melakukan asesmen kesuksesan kurikulum, apakah kesuksesan pencapaian kurikulum dengan berindikator keterlaksanaan materi kurikulum disajikan atau berindikator ketuntasan penguasaan siswa.

Dalam pandangan United Nation tantangan lebih luas dari persekolahan adalah tantangan global, tantangan kurikulum bukan sekadar kesesuaian, tetapi tantangan yang menjadikan persekolahan bukan sekadar menghasilkan siswa bisa membaca, menulis dan berhitung. Pendidikan melalui kurikulumnya diharapkan mampu melakukan transformasi dan menanamkan nilai kehidupan. Kurikulum harus bisa secara aktif menjawab pertanyaan saat ini yaitu bagaimana siswa memahami, memiliki skill dan nilai yang diperlukan untuk bergabung dalam dunia yang mengglobal. Perihal tantangan kurikulum persoalan global dapat dirumuskan beberapa permasalahan yang konkrit sebagaia berikut.

1) Legasi sistem pendidikan saat ini
2) Kedaluwarsanya kurikulum dan bahan ajar
3) Ketidakmampuan guru
4) Ketidakfokusan nilai yang ditanamkan pada siswa
5) Ketidakmampuan kepemimpinan dalam pembentukan warga global

Di tengah perubahan dunia yang cepat diperlukan lembaga sekolah yang bertanggung jawab untuk menjaga kurikulum tetap *up to date*. Hal ini tidak semua bisa dijalani oleh lembaga sekolah sebab sekolah harus dilengkapi dengan perlengkapan prosedur untuk menganalisis perkembangan sosial dan keterampilan, untuk menilai mana aspek yang harus dibutuhkan (Lawton, 1996). Penentuan kurikulum merupakan penentuan berbasis acuan, bukan ditentukan semata-mata karena keinginan. Memang ada bahayanya menggunakan pendekatan politik untuk menentukan kurikulum. Seharusnya, penentuan menggunakan kebutuhan siswa sebagai orientasi penentuan kurikulum. Tumpuan seperti menggunakan pendekatan dari ahli harus dihindari karena akan mendekatkan pada konstruksi kurikulum pada madzab tertentu.

BAB III
PENDEKATAN DALAM KONSTRUKSI KURIKULUM

Kurikulum merupakan inti dari pendidikan, merupakan pusat isu, dan kegiatan yang direncanakan bukan tindakan kebetulan, apalagi sekadar tindakan mengadopsi konstruksi kurikulum lembaga lain. Gejala adopsi kurikulum merupakan tindakan berbahaya karena akan mengondisikan praktik pendidikan yang semu dan malpraktik. Pendekatan kurikulum yang dilakukan menunjukkan bahwa penstrukturan kurikulum merupakan tindakan disengaja dan dirancang secara *scientific* dan mengikuti filosofi tertentu. Penstrukturan kurikulum membutuhkan kesengajaan dan perencanaan yang merupakan bagian dari upaya menuju humanisasi. Dengan demikian, penstrukturan kurikulum sengaja dibentuk sesuai dengan lokasi aplikasi kurikulum,dan bukan disesuaikan dengan standar umum (Freire, 1997).[1]

Paolu Freire menegaskan bahwa pembentukan kurikulum yang dirancang untuk umum/reguler tidak memenuhi persyaratan ideal konstruksi kurikulum. Kurikulum reguler yang selama ini berlaku, misalnya kurikulum 2013, sebenarnya kurang memenuhi persyaratan jika harus diberlakukan untuk semua siswa.

---

[1] Paulo Freire. 1997. *Pedagogy Oppressed*. Boston:Beacon. Pada dasarnya kurikulum merupakan instrumen rekayasa sehingga tidak mungkin hadirnya kurikulum sekadar mengoper dari lembaga pendidikan lain.

Hal ini karena kurikulum 2013 mengingkari prinsip aplikasi yang berciri khas diferensiasi. Kemunculan penstrukturan kurikulum yang mengarah pada tindakan yang disengaja dan direncanakan datang dari Joseph Schwab dan William Reid yang mengajukan pendekatan *deliberating* dalam penyusunan kurikulum. Kurikulum harus ditempatkan sebagai instrumen perekayasaan lembaga pendidikan yang utama sehingga dijadikan sebagai *problem solver* yang dihadapi oleh sekolah terutama dalam menyediakan lulusan yang produktif dan kreatif.

Tulisan ini diharapkan menjembatani teori dan praktik dalam penyusunan kurikulum sehingga penerapan lebih optimal dan menekankan ketercapaian penguasaan skill pada pihak mahasiswa. Di sinilah diperlukan adanya pendekatan kurikulum yang dirancang secara sengaja dan menggunakan interdisipliner dalam penyusunannya. Berikut ini akan disajikan beberapa pendekatan penstrukturan kurikulum yang disusun secara sengaja dan dirancang menggunakan beberapa keilmuan.

Penerapan pendekatan untuk penyusunan kurikulum harus digunakan empat sumber pertimbangan kebenaran yang secara konvensional sudah diterima sebagai kebenaran pada umumnya. Empat empat sumber pertimbangan tersebut dapat dipertimbangkan dalam penyusunan kurikulum. Kebenaran yang sudah menjadi pengertian khalayak umum ini lazim dinamakan dengan *commonplace* yaitu kebenaran yang oleh masyarakat umum sudah dipahami kebenarannya

tanpa harus diberikan pembuktian. Keempat sumber pertimbangan tersebut adalah guru, siswa/mahasiswa, materi pelajaran, context dan pembinaan kurikulum. Keempatnya sangat berpengaruh dalam penerapan kurikulum (Null, 2009).[2]

1. Guru

Guru merupakan sentral kekuatan dari sebuah kurikulum. Tidak ada kurikulum yang tidak bersentuhan dengan guru sebab penyampai materi kurikulum adalah guru/dosen. Guru adalah agen kurikulum dan penyaji kepada mahasiswa atau siswa dalam situasi khusus di kelas. Semua orang mengetahui bahwa guru merupakan faktor utama dalam kurikulum.

2. Siswa/Pembelajar

Kehadiran siswa dalam kurikulum merupakan aspek yang penting. Kurikulum menjadi tidak banyak berarti jika tidak memperhatikan aspek kesiswaaan. Apa kebutuhannya, apa minatnya, bagaimana latar belakang siswa semuanya menjadi pertimbangan untuk konstruksi kurikulum. Mengingat pentingnya faktor siswa ini, di Amerika muncul bentuk orientasi seperti "*child centered student*" dan *learner centered instruction* dan nama sejenis lainnya. Di Amerika faktor siswa makin

---

[2] Wesley Null. 2009. Curriculum From Theory to Practice. Toronto: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Dalam penjelasannya Null menegaskan bahwa kelima sumber yang dipertimbangkan dalam kurikulum tersebut secara nyata berpengaruh besar terhadap kekuatan sebuah kurikulum.

dipentingkan karena adanya pengaruh gerakan individualisme yang menempatkan siswa sebagai orientasi baru selain faktor guru.

Faktor siswa menjadi perhatian dalam penyusunan kurikulum karena dikaitkan dengan hasil belajar. Kurikulum yang baik adalah kurikulum yang mampu memberikan jaminan keberhasilan dalam membawa siswa mencapai tujuan belajar. Argumen yang paling objektif yaitu argumen yang *free* dari ideologi, argumen yang memihak kebutuhan siswa sebagai orientasi utama dalam penyusunan kurikulum. Oleh karena itu, kurikulum seharusnya responsif terhadap segala kebutuhan siswa.

Penggunaan istilah *learner* memberikan tekanan lebih dari istilah *student* sebab langsung dikaitkan dengan *learning* mengingat mereka langsung terlibat dalam proses pembelajaran (Null, 2009)[3]. Berbeda dengan sebutan *student* yang agak jarang disebut dalam diskusi mengenai kurikulum. Konteks ini diperkuat oleh Schwab yang menempatkan peristilahan *learning* dalam konteks yang lebih luas dalam kaitan dengan moral dan intelektual inkuiri.

3. Mata Pelajaran

Seperti halnya *commonplaces* lainnya, aspek materi pelajaran merupakan hal yang pokok untuk kurikulum sebab merupakan sesuatu yang disajikan oleh guru. Sering khalayak memandang isi mata pelajaran

[3] Null lebih senang menyebut learner daripada student sebab kesan kaitan dengan learning lebih terasa.

lebih penting dari yang lain. Hal ini terjadi ketika kurikulum dimaknakan sebagai rencana yang disampaikan kepada siswa/mahasiswa.

Ilmu modern memainkan peran penting dalam menentukan tingkat awal dari isi kurikulum sehingga cakupan kurikulum ditentukan oleh ilmu yang akan diajarkan. Namun, dewasa ini ketika kurikulum diabdikan kepada siswa, penentuan materi ajar disesuaikan dengan kebutuhan, minat siswa. Kebutuhan siswa menjadi cerminan skope dari bahan pelajaran yang dikemas dalam kurikulum.

Aspek mata pelajaran sering mengalahkan kepentingan siswa sehingga dalam banyak kasus dijumpai adanya penekanan pada ketercapaian ujian nasional daripada apa yang diperlukan untuk siswa. Malahan dalam kasus yang lebih ekstrem dijumpai adanya penstrukturan kurikulum lebih didominasi oleh kepatuhan regulasi.

4. Konteks

Konteks mengarah pada kaitan seting tempat kurikulum akan diajarkan. Aspek ini dapat dipahami kepentingannya karena menyangkut keberlakuan kurikulum yang akan diajarkan kepada siswa. Tentunya, konteks mempunyai pengaruh besar dalam situasi setempat di dalam penerapan kurikulum. Boleh saja kurikulum dirancang tanpa memperhatikan individual sekolah, tetapi kurikulum tidak bisa melepaskan diri

dari realitas sekolah dan kekhususan kelas.[4] Konteks menyangkut pertanyaan latar belakang masyarakat sekolah, memperhitungkan masyarakat luas dari sekolah yang muncul sehingga watak dan kemajuan masyarakat di sekitar sekolah dapat dipertimbangkan.

Banyak kasus menunjukkan bahwa ada perbedaan antara sekolah yang berada dalam lingkungan masyarakat buruh dibandingkan dengan masyarakat akademisi. Corak ini memberi pengaruh pada kualitas dan kuantitas kurikulum yang disiapkan. Beberapa hal yang perlu dipertimbangkan dalam pengembangan kurikulum antara lain terkait dengan harapan orang tua untuk mengirim anaknya ke sekolah; demikian juga peran yang diharapkan dapat dijalani oleh siswa setelah menamatkan sekolahnya.

Pertimbangan masalah konteks digunakan sebagai acuan untuk menyusun kurikulum agar tidak terjebak pada kurikulum yang orientasinya pada masa lalu atau kekinian; bukan berorientasi untuk masa mendatang.[5] Perlu diingat bahwa materi kurikulum mempunyai masa kedaluwarsa sehingga mempertimbangkan keterbaharuan ilmu menjadi hal yang penting. Dalam ilmu sosial, kurikulum mempunyai

---

[4] Dalam banyak hal dijumpai adanya kegagalan kurikulum yang bagus hanya karena tidak mempertimbangkan konteksnya. Terjadinya keterasingan kurikulum dapat disebabkan karena tidak adanya korelasi antara postur kurikulum dengan situasi yang ada.

[5] Banyak skope kurikulum yang dirancang hanya untuk kekinian sehingga setelah siswa lulus sudah tidak terpakai lagi keilmuannya sebab era fungsionalnya sudah berlalu. Ini menjadi terasa pentingnya ketika kurikulum dilihat dari masa kedaluwarsanya.

masa kedaluwarsa selama 4 tahun sehingga isi kurikulum seharusnya setiap 4 tahun mengalami penggantian akibat masa berlakunya.

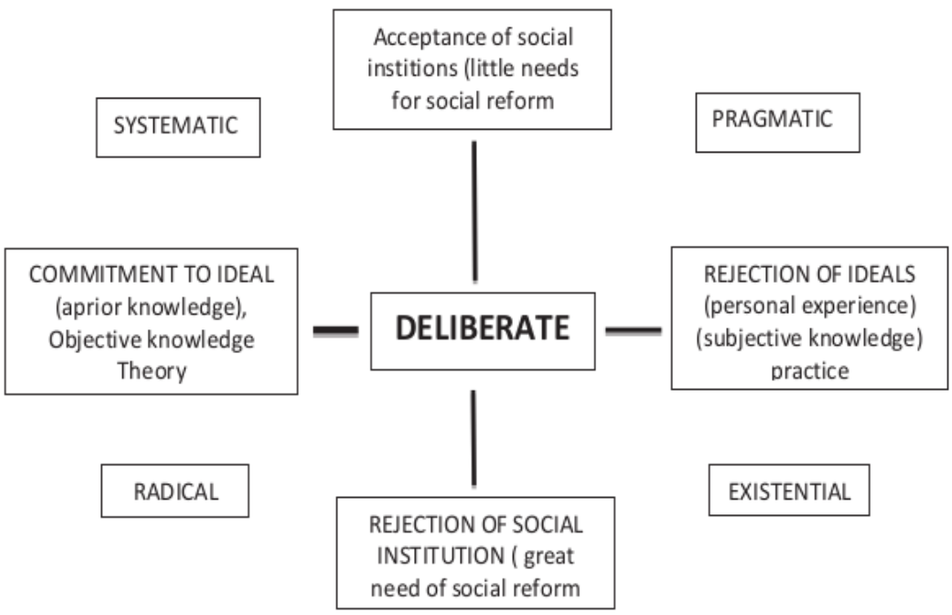
Kelemahan lain yang muncul ketika kurikulum tidak mengaitkan dengan konteks adalah terbuka kemungkinan ketidakadaan dukungan dari masyarakat terhadap sekolah tempat sekolah berlokasi, sehingga antara masyarakat dan sekolah tidak saling mendukung.

A. Peta Kurikulum bagi Pengambil Kebijakan Kurikulum

Penataan kurikulum yang akan disiapkan sangat dipengaruhi oleh beberapa hal yaitu komitmen terhadap masuknya ideal atau sebaliknya, yaitu menolak yang ideal. Demikian juga, penataan ini dipengaruhi oleh keberterimaan idealnya. Menurut William Reid, peta kurikulum dibutuhkan untuk menentukan pendekatan kurikulum yang disusun bagi pemegang kebijakan kurikulum. Peta kurikulum memberikan arahan tentang cara berpikir bagi siapa pun yang mau menyusun kurikulum, juga bagi para pendidik yang akan melakukan reformasi pendidikan (Reid, 2009).[6]

[6] William A. Reid. 2009. The Pursuit of Curriculum: Scholling and The public Interest. Greenwich, CT: Information Age Publishing. Dalam komentatarnya menyebutkan bahwa pendekatan kurikulum tidak berdiri sendiri tetapi dipengaruhi oleh komitmen dan reseptif para pihak yang berkepentingan dengan penyusunan kurikulum. Sudah menjadi kebiasaan bahwa penyediaan kurikulum lebih bersandar pada keilmuan psikologi karena kurikulum sementara difungsikan untuk membantu pada perkembangan anak. Ini terutama sangat tampak pada lembaga pendidikan pra sekolah.

Pemetaan kurikulum diyakini dapat memperjelas apa yang diyakini tentang kurikulum. Selama ini, penyediaan kurikulum selalu dikaitkan dengan keyakinan filosofi dan psikologi. Berikut ini peta pendekatan kurikulum yang dimaksudkan oleh William A. Reid sebagai cara untuk penentuan pendekatan kurikulum dalam penyediaan kurikulum di sekolah.



Figur 3.1 Peta Pendekatan Kurikulum sebagai Cara Penentuan Pendekatan Kurikulum dalam Penyediaan Kurikulum di Sekolah menurut William A. Reid

[6] William A. Reid. 2009. The Pursuit of Curriculum: Scholling and The public Interest. Greenwich, CT: Information Age Publishing. Dalam komentatarnya menyebutkan bahwa pendekatan kurikulum tidak berdiri sendiri tetapi dipengaruhi oleh komitmen dan reseptif para pihak yang berkepentingan dengan penyusunan kurikulum. Sudah menjadi kebiasaan bahwa penyediaan kurikulum lebih bersandar pada keilmuan psikologi karena kurikulum sementara difungsikan untuk membantu pada perkembangan anak. Ini terutama sangat tampak pada lembaga pendidikan pra sekolah.

Penjelasan skema penataan kurikulum dari William, pada garis horisontal menunjukkan peta kurikulum yang *mempresentasikan* dimensi kelembagaan dan praktis sedangkan pada garis vertikal *menggambarkan* aspek kelembagaan dan praktis. Sisi kiri menunjukkan ekstrim pandangan yang mengarah pada teori, murni/ideal yang tidak terkait dengan kekhususan kurikulum dan ini akan menuju pada kondisi yang mengarah komitmen kepada ideal dan kurang memperhatikan praktis/aplikasi. Ekstrim kanan menunjukkan adanya penolakan sepenuhnya yang ideal serta lebih memperhatikan spesifikasi situasi sekitar. Akibatnya, ada yang berpendapat bahwa kurikulum dianggap benar apabila sesuai dengan saya dan bermakna secara personal, tetapi ada pula yang sebaliknya bahwa kurikulum harus bertumpu pada saintifik dan berdasarkan pada kebenaran empiris.

Pada garis yang vertikal, skema menggambarkan adanya karakter kelembagaan kurikulum. Reid berpendapat seyogyanya kurikulum tidak dipisah dari ide kelembagaannya karena pada kenyataannya kurikulum jika berada di luar kelembagaannya tentu tidak bisa eksis. Reid kemudian menganalisis cara orang berpikir dan menyusun kurikulum menjadi dua ekstrim. Pertama corak yang berada pada puncak garis peta yaitu pihak yang menerima status kurikulum sekarang ini sehingga tidak perlu lagi dilakukan revisi pada kurikulum. Pengikut aliran pendekatan ini tidak memercayai bahwa kurikulum mampu mengadakan

reformasi sosial. Sebaliknya, pada pada garis lini bawah muncul pandangan ekstrim bahwa kurikulum saat ini tidaklah bagus sehingga harus dilakukan pengubahan. Kurikulum yang baik adalah kurikulum yang menantang dan revolusioner dan tidak menerima status quo. Berikut ini penjelasan lengkap masing-masing pendekatan dalam penyediaan kurikulum.

1. Pendekatan Kurikulum Sistematis

Sekolah dipandang sebagai lembaga bisnis sebab orang melihat sekolah bagaikan sebuah pabrik penghasil lulusan. Kedudukan guru sebagai pekerja yang mengantarkan siswa menjadi sebuah produk yang layak dan kepala sekolah sebagai manager yang mengupayakan terjadinya efisiensi dengan menghilangkan pemborosan di sekolah. Kurikulum yang muncul diharuskan memenuhi isi kurikulum yang mampu menciptakan kompetisi dan pembelajaran yang efektif.

Kekuatan pendekatan kurikulum ini akan menghasilkan isi kurikulum yang sangat ketat dengan produktivitas, serta hanya memuat isi yang relevan dengan kepentingan siswa. Kurikulum akan menggunakan standar baru yang berorientasi pada produktivitas lulusan sehingga isi kurikulum titipan tidak ada tempatnya dalam konfigurasi kurikulum. Pola pikir yang digunakan dalam pendekatan ini adalah semaksimal mungkin menyediakan kurikulum yang layak melalui upaya perbaikan secara terus-menerus dan berusaha menggunakan berbagai terobosan serta sumber

intelektual yang beragam sehingga tidak ada monopoli intelektual yang mendominasi kebijakan kurikulum agar diperoleh tingkat efisiensi tinggi dalam sistem kurikulum dan pengajaran.

Kurikulum harus diukur melalui efek hasil yang dapat dinikmati oleh siswa pemakai kurikulum tersebut. Kurikulum harus diriset untuk menemukan bukti objektif fungsi kurikulum. Oleh karena itu, kurikulum harus diuniversalkan untuk seluruh sekolah. Karena bersifat universal dengan sendirinya kurikulum ini merupakan kurikulum standar. Hanya saja yang dimaksudkan dengan kurikulum standar itu apakah standar atas atau standar bawah sangat tergantung pada kebijakan kurikulum yang diambil. Selama ini, bagi kurikulum standar selalu dikenakan penggunaan standar bawah yaitu pencapaian paling rendah. Dalam kasus Indonesia, kurikulum menunjukkan kategori standar bawah.

Dalam pendekatan yang demikian, sangatlah penting bahwa dalam penyusunan kurikulum perlu meninjau keterkaitan antara informasi hasil riset dengan informasi dalam tataran empiris. Kurikulum akan diubah ketika hasil terakhir studi menuntut adanya perubahan. Dalam kaitan ini, penganut pendekatan kurikulum sistematis menegaskan bahwa ia hanya percaya pada hasil riset yang diselenggarakan dan tujuan riset adalah untuk menghasilkan pengetahuan

teoretik yang mengendalikan (mengontrol) kurikulum praktis.[7]

Kurikulum merupakan konstruksi temuan riset mutakhir sehingga kurikulum makin sistematis ketika guru makin mencurahkan perhatiannya pada hasil temuan riset terakhir. Pendekatan ini memang berat bagi guru di Indonesia yang tidak mempunyai tradisi menggunakan hasil temuan riset terakhir sebagai materia ajarnya. Guru hanya berkedudukan sebagai penerap kurikulum bukan penyusun, bahkan bukan pula pengembang kurikulum. Guru dianggap tidak mempunyai kemampuan untuk menyediakan material ajar bagi pendukung kurikulum ini. Selama kebijakan kurikulum masih sentralistik, penyusunan kurikulum yang menggunakan pendekatan systematis tersebut akan sulit terwujud di Indonesia.

Tipe pendekatan ini telah digunakan di Amerika melalui penyediaan akses hasil penelitian mutakhir kepada guru oleh kementerian pendidikan Amerika sebagai sumber yang bisa dipercaya secara ilmiah. Sumber tersebut dinamakan dengan *"what works Clearinghouse"* dan *clearinghouse* tersebut bertugas untuk memilihkan data riset mutakhir untuk dipublikasikan (Null, 2009).[8] Misi yang dijalankan oleh

---

[7] Dalam konteks ini konsep NCLB yang diberlakukan di USA lebih menegaskan bahwa guru dalam keranhka lebih membantu siswa belajar maka guru harus mendaopsi hasil-hasil riset agar kelas lebih mendapatkan keuntungan demikian juga guru harus menggunakan hasil-hasil riset yang dikemas dalam satuan kurikulum sebagai material ajarnya.

[8] Null. 2009. Hal. 40.

Clearinghouse bukanlah berlebihan sebagaimana diutarakan oleh penggagasnya sebagai berikut.

> Over time, as the clearinghouse begins to produces its reports on these issues, parent will be able to ask their principal, teachers and school board members about the extent to which they selesct program and currculum that the research has determined to be effective. Under No Child Left Behind, educators are expected to consider the results of relevant scientifically based research—whenever such information is available – before making instructional decisicions (US Department of Education).[9]

Menghadirkan pendekatan ini menjadi penting karena harus dipahami bahwa pada kenyataannya kurikulum merupakan sebuah perencanaan sehingga guru dan pembuat kebijakan kurikulum untuk berpikir bahwa kurikulum merupakan hasil keputusan yang penting yang langsung berimplikasi pada pembelajaran (Lattuca, 2009)[10]. Oleh karena itu, penguasaan pendekatan penyusunan kurikulum menjadi penting sebab digunakan sebagai pedoman untuk menyiapkan dan mengklarifikasi proses terutama menjawab pertanyaan terkait dengan pilihan kurikulum yang ditetapkan serta bagaimana cara memaksimalkan siswa belajar.

---

[9] US Department of Education, A Parent Guide, 19.

[10] Bandingkan dengan Lisa R Lattuca. 2009. Shaping the College Curriculum, Academik Plan in Context. San Fransisco: Jossey bass. Halaman 1

2. Kurikulum Standar sebagai Sistem

Ide utama di balik penyusunan kurikulum standar yang berlaku umum apakah berstandar nasional atau lokal adalah untuk menyelenggarakan apa yang siswa dapat ketahui dan apa yang bisa dikerjakan di dalam berbagai mata pelajaran. Dalam kaitan ini kesulitan yang muncul adalah mengindentifikasi siapa pihak yang harus menentukan, apa tujuan kurikulum, dan apa saja isi kurikulum.

Pengalaman penyusunan kurikulum di Indonesia menunjukkan adanya kesulitan menyediakan menu kurikulum yang dapat diterima oleh banyak kalangan terutama dikaitkan dengan kemampuan standar siswa yang sangat variatif. Penentuan standar tinggi dapat menyebabkan sekolah di luar Jawa kesulitan untuk mencapainya; sebaliknya dipatok dengan standar rendah dapat menyebabkan kemunculan fenomena *underachievement.*

Gerakan penyusunan kurikulum standar ini tampak menjadi gejala umum terutama terjadi di tahun 1990-an yang kemudian menyebabkan munculnya penentuan makna standar dalam berbagai cara dan pola berpikir. Salah satu cara untuk menetapkan kurikulum standar antara lain ditempuh dengan mengidentifikasi beberapa pengetahuan yang harus dikuasai oleh siswa dan menjadi peminatan siswa. Ravith (1995) menegaskan bahwa pembuatan kurikulum standar kenyataannya memberikan peluang pendidikan lebih

luas bagi semua siswa melalui pemberian akses terhadap kurikulum yang berkualitas tinggi.[11]

Berdasarkan pengertian tersebut, eksistensi kurikulum reguler Indonesia dapat dikategorikan sebagai jenis kurikulum standar minimal yang dapat diakses oleh semua siswa di negeri ini. Tentu saja, penyelenggara pendidikan yang menghendaki terbentuknya prestasi yang lebih tinggi mengalami kesulitan untuk memodifikasi tipe kurikulum standar ini. Akibatnya, peningkatan kualitas *output* hanya dicapai melalui pemberian drill secara intensif atas material ajar kurikulum. Langkah ini dipandang tepat karena tujuan akhir pembelajaran bukan untuk terbentuknya kompetensi, tetapi perolehan skor nilai ujian nasional.

Jika ditelusuri, kemunculan kurikulum standar ini dapat dilacak dari gerakan esensialis dalam pendidikan yang berkembang tahun 1930 an yang dipelopori oleh William C. Bagley dari Columbia University. Bagley, memandang bahwa kurikulum harusnya hanya memuat bahan ajar yang esensial dan bertujuan untuk memberikan pedoman bagi guru agar memiliki pedoman untuk tetap memelihara konsistensi materi inti dan tingkatan kelas. Latar belakang kemunculan kurikulum sistematik ini sangat dipengaruhi oleh ekonomi sehingga sekolah selalu

---

[11] Diane Ravith. 1995. *National Standard in American Education: A Citizen's Guide* (Woshington DC: Brooking Instituion Press. Bandingkan dengan kurikulum reguler di Indonesia yang memang disusun dengan standar minimal sehingga dapat diperlakukan untuk seluruh tanah air.

terkait dengan ukuran-ukuran ekonomi seperti tingkat produktivitas, efisiensi dan efektivitas. Perhitungan ekonomi dalam penyelenggaraan sekolah dijadikan orientasi dalam pembuatan setiap kebijakan. Oleh karena itu, konstruksi kurikulum bermuatan tuntutan dan sarana pencapaian tujuan kurikulum, misalnya pencapaian skill untuk menghadapi globalisasi. Kasus penyusunan kurikulum berbasis perkembangan market merupakan contoh kerja sama dunia bisnis dengan pendidikan yang diprakarsai oleh pabrik raksasa teknologi, seperti Cisco, Intel, dan Microsoft dengan berbagai perguruan tinggi besar dunia yang diketuai oleh Dr Martina Roth (Griffin & McGaw, 2009).[12]

Pengaruh industri mulai mengubah cara pandang terhadap persekolahan yang bukan semata-mata tempat sebagai pendewasaan anak, tetapi berubahan menjadi instrumen ekonomi untuk mendukung perkembangan ekonomi dan penyiapan dunia kerja. Fenomena ini tampak pada negara Barat dan Amerika ketika di awal abad 20 menghadapi gelombang besar eksodus imigran Eropa Barat. Sekolah harus membelajarkan siswa untuk mempersiapkan mereka untuk kerja. Banyak orang meyakini bahwa penerapan pemikiran bisnis ke dalam kurikulum dan pembelajaran merupakan hal yang baru.

---

[12] Prakarsa ini sebagai bentuk antisipasi dan penyediaan format kurikulum yang responsif terhadap perkembangan dunia bisnis untuk menyediakan lulusan yang mempunyai kemampuan yang dibutuhkan dunia kerja. Prakarsa ini terjadi di januari tahun 2009 yang disebut The ATC21C Project. Lihat Patrick Griffin and Barry McGaw. 2012. Assessment and Teaching of 21st Century Skills. New York: Springer. Hal. 4.

Namun, sesungguhnya hal itu telah terjadi di 150 tahun yang lalu dalam khasanah kurikulum di Amerika. Pelopor untuk gerakan tersebut adalah John Franklin Bobbitt seorang profesor dalam ilmu administrasi pendidikan dari Universitas Chicago yang menghasilkan format utuh kurikulum yang dipengaruhi oleh ekonomi dan pemikiran bisnis. Filosofi yang mendasari kurikulum ini adalah apa yang disebut dengan *activity analysis* yaitu analisis penentuan format kurikulum dengan mendasarkan pada job kerja setiap jabatan profesional yang selanjutnya dianalisis untuk menemukan unsur-unsurnya untuk diformulasikan dalam kurikulum. Tugas utama penyusun kurikulum adalah menemukan aktivitas-aktivitas yang seharusnya dibutuhkan untuk kehidupan individu.

3. Pendekatan Kurikulum Eksistensial

Beberapa orang memandang kurikulum sebagai perjalanan individu, maksudnya lebih memusatkan diri pada keunikan siswa dan pembinaan individual. Semua kurikulum harus dikoneksikan dengan siswa secara komprehensif sebab kurikulum harus berguna langsung bagi siswa.

Tokoh pendekatan kurikulum ini adalah Maxine Greene yang berpendapat bahwa siswa tidak pernah akan sepenuhnya menjadi utuh sebagai orang dewasa jika memilih kurikulum yang langsung terkait dengan kepentingannya. Pilihan individualis merupakan pilihan yang paling utama. Kurikulum seharusnya dibuat secara individual, bukan disiapkan secara komunal sehingga

komponen kebebasan, individual dalam konstruksi kurikulum menjadi hal yang penting. Dengan demikian, struktur dan isi kurikulum harus menyesuaikan dengan kebutuhan siswa (Kohn, 2000).[13]

Dalam perspektif kurikulum esensial ini, guru harus memiliki kurikulum yang sudah dibakukan yaitu berdasarkan pada kebutuhan individu sebagai panduan awal. Kebutuhan siswa dapat diidentifikasi dari berbagai sumber seperti ekonomi, politik, dan akademisi dari berbagai bidang keahlian. Kebutuhan dimaknakan sebagai *"a gap between an current and desired state"* dan kebutuhan merupakan dasar dari perencanaan kurikulum atau pendidikan (Kaufman, 1996)[14]. Seharusnya isi mata pelajaran diturunkan dari hasil analisis kebutuhan untuk menjamin bahan ajar yang sesuai dan berguna bagi siswa. Penerapan prinsip *learnable content* dan *learning task* harus diterapkan untuk memperoleh kepastian bahwa kurikulum layak isinya dan diderivasi dari analisis tugas yang dilakukan.

Salah satu aspek yang dipertahankan dalam pendekatan eksistensialis yaitu lebih memfokus pada pengembangan usia anak dan kerja utama pendekatan ini lebih tergambarkan pada Kohn, Eisner. Tokoh lain juga muncul seperti G. Stanley Hall yang menemukan

---

[13] Penegasan bahwa kurikulum harus diperuntukan untuk kepentingan dan pemenuhan kebutuhan siswa dikemukakan oleh Alfie Kohn dalam bukunya. 2000. The Schools our Children Deserve.; Moving beyond Traditional Classroom and TougherStandard .New York: Houghton Mifflin.

[14] Kaufman, R. Herman. 1996. Educational planning: Strategic, Tactial, operational. Lancaster: PA. Technomic.

apa yang dinamakan dengan "*prior knowledge*". *Prior knowledge* dimaksudkan adalah pengetahuan yang sudah siswa kuasai sebelum pembelajaran di kelas dimulai. Konsekuensi dari situasi pengetahuan yang sudah ada pada siswa, walaupun dicatat dalam kurikulum namun tidak perlu diajarkan karena sudah diketahui.

Kilpatrick mengingatkan bahwa kurikulum harus menyesuaikan perkembangan siswa secara presisi. Untuk menuju perkembangan yang presisi dibutuhkan pelaksanaan pengukuran kebutuhan secara tepat. Dia menekankan bahwa siswa harus menghasilkan sesuatu sesudah pembelajaran selesai. Menurut Kilpatrick, pilihan yang ditetapkan oleh individu siswa merupakan dasar yang bagus untuk penyusunan kurikulum (Null, 2009).[15] Mengapa demikian? Hal ini karena penyelenggaraan kurikulum yang tidak berdasar input dari siswa, kurikulumnya akan gagal. Oleh karena itu, isi dari pilihan siswa harus dijadikan tahapan pertama dalam pengembangan kurikulum.

Bagi penganjur kurikulum eksistensialis, kurikulum sebaiknya mementingkan diferensiasi yaitu kurikulum tidak diberlakukan secara umum atau general sebab sesungguhnya siswa tersebut memiliki perbedaan kemampuan, minat dan kecerdasannya yang memerlukan perlakuan tersendiri yang berbeda dengan populasi siswanya. Penganut eksistensialis menginginkan kurikulum bersifat personal yang lebih

---

[15] Lihat uraian yang dikembangkan oleh Nuul. 2009 : 80.

menekankan pada pengalaman hidup, bukan menekankan pada tujuan mata pelajaran dan penguasaan keterampilan yang diperlukan untuk menguasai lapangan pekerjaan. Eksistensialis memandang bahwa pendekatan psikoanalitik merupakan proses besar pembinaan kurikulum. Setiap kita membuat kurikulum untuk kita sendiri, sehingga kurikulum yang terbaik adalah kurikulum yang memberikan kekhususan keterampilan dan pengetahuan bagi siswa secara diferensiasi. Tujuan penyusunan kurikulum bagi penganut eksistensialis adalah membuat kurikulum sesuai dengan level personal individual.

Pendekatan eksistensialistik mengingatkan kepada kita siapa sebenarnya yang harus mengembangkan kurikulum. Hal ini penting karena tanpa langkah penetapan pilihan aspek dari siswa akan menyebabkan kurikulum menjadi gagal sebab tujuan akhir pengembangan kurikulum adalah perkembangan siswa. Oleh sebab itu, pencapaian kesuksesan kurikulum tidak diukur dengan pencapaian skor nilai dan akumulasi mata pelajaran.

4. Pendekatan Kurikulum Radikal

Pendekatan ini memandang bahwa konstruksi kurikulum tidak bisa dipisahkan dengan dimensi politik sebab kurikulum merupakan layanan umum bukan sebagai layanan individual. Penganut radikal berpendapat bahwa perubahan kurikulum harus menjaga kondisi rasa keadilan sepanjang waktu mengingat sesungguhnya kurikulum merupakan bentuk dan tempat

yang kondusif bagi terwujudnya penjajahan budaya yang seringkali hanya melayani kelompok kecil. Oleh karena itu, kurikulum radikal berpusat pada bentuk penolakan, revolusi, dan mempertimbangkan aspek politis. Kurikulum radikal dipandang sebagai hasil kompromi dengan aspek ras, kelas masyarakat, dan analisis gender.

Tokoh seperti Michael Apple menamakan pendekatan ini dengan nama radikal karena menuntut adanya perubahan dalam masyarakat secara cepat dan harus menyesuaikan tuntutan yang cepat dalam pembentukan kurikulum. Hal ini karena didorong oleh kesadaran akan urgensinya sesuatu, oleh ketidakmampuan masyarakat untuk menyesuaikan dan didorong oleh adanya perubahan masyarakat yang cepat. Menurut Apple yang juga profesor pada bidang kurikulum ini menegaskan bahwa kurikulum mempunyai pengaruh timbal-balik terhadap masyarakatnya sehingga jika sekolah tidak segera merespons, sekolah bisa menjadi tidak relevan (Apple, 2006)[16]. Bagi penganut pendekatan ini, tidak ada sekolah yang dianggap berhasil dan sesuai sehingga dibutuhkan langkah reformasi. Bahkan bisa juga revolusi untuk dapat memenuhi tuntutan ideal persekolahan. Pandangan terhadap sekolah dengan kurikulum ini hampir semuanya apriori karena kurikulum membahayakan semua siswa.

---

[16] Lihat Michael W. Apple. 2006. Educating the right way: markets, Standards, God and Inequality. New York: Routledge.

Bagi pengikut radikal kurikulum, pengkaitan dengan politik sangat penting sebab keberadaan kurikulum ada muatan tersembunyi yaitu value, sikap dan kepercayaan yang diusung kepada siswa sebagai bagian tak terpisahkan dari keseluruhan budaya sekolah, tetapi tidak secara eksplisit tertulis dalam kurikulum. Kurikulum tersembunyi tampak misalnya perlakuan guru terhadap siswa yang mengalami cacat fisik dan siswa yang kurang memiliki perilaku baik.

Kurikulum radikal juga menggunakan kurikulum *null* yang memiliki pandangan sama dengan konsep kurikulum tersembunyi yaitu kurikulum yang tidak diajarkan oleh guru. Tujuan kurikulum null adalah membentuk siswa walaupun tidak harus melalui apa yang dicakup dalam kurikulum. Kurikulum null memiliki pengaruh kuat dalam membentuk cara berpikir siswa. Fokus pemikiran di balik kurikulum null adalah bahwa tidak ada sekolah dan guru yang dapat mengajarkan segala sesuatu kepada siswa.

Kekuatan pendekatan kurikulum radikal ini terletak pada perhatian dan pembelaan terhadap ketimpangan sosial dan ketidakadilan sosial dalam layanan pendidikan. Keberhasilan pendekatan ini adalah menghilangkan layanan pendidikan yang bercorak segregasi, perolehan hak yang sama untuk perempuan. Keunggulan lain yang tampak dari pendekatan ini adalah mengembalikan fungsi sekolah sebagai wadah sosial sehingga sekolah diharuskan mempunyai tugas kesosialan.

5. Pendekatan Kurikulum Pragmatik

Kurikulum pragmatik bagi beberapa pihak lebih sesuai digunakan untuk memperbaiki masalah sehingga fungsi konstruksi kurikulum untuk memberikan solusi terhadap masalah yang timbul dan menghendaki kurikulum membantu siswa memberikan gambaran konkrit terhadap job kerja dalam situasi yang lebih kontekstual. Pengikut pendekatan kurikulum ini bukan orang yang tertarik pada tujuan akhir kurikulum, tetapi tertarik untuk menyelesaikan masalah yang timbul dalam konteks persekolahan melalui penyusunan kurikulum. Pengikut lebih memfokus pada persoalan kebutuhan individu dan masyarakat yang sedang menemui masalah untuk dipecahkan melalui cara-cara praktis.

Tujuan pendekatan kurikulum ini adalah menemukan pemecahan yang bisa secara praktis dilakukan sesuai dengan perubahan situasi. Penganut pendekatan pragmatik menyusun kurikulum dengan lebih menekankan berbagai mata pelajaran berdasarkan pada tujuan lebih praktis. Filosofi pragmatik kurikulum adalah melakukan secara bersama untuk mencapai tujuan dengan memperhatikan perubahan yang terjadi, menghasilkan hasil nyata pada siswa, serta membekali hidup siswa.

Tokoh pendukung pendekatan kurikulum ini adalah Cahrles Sanders Pierce, Ralph Waldo Emerson dan John Dewey. Mereka berpendapat bahwa ide yang baik jika dapat menentukan kesuksesan di bidang/area praktis. Dengan kata lain, kebenaran bukan muncul

dalam tingkatan ide tetapi pada tindakan seharian. Ia mementingkan alat dan metode bukan mengutamakan tujuan.

Munculnya pendekatan kurikulum pragmatik dilatarbelakangi oleh John Dewy yang mengutamakan kerja sehingga kurikulum seharusnya mencerminkan tujuan yang membentuk peluang kerja secara nyata bukan dalam bentuk pemikiran. Semua tindakan pembelajaran oleh guru harus diorientasikan pada *"occupations"* yang dirancang untuk menyiapkan siswa memasuki kehidupan kerja. Pernyataan yang hampir sama ditegaskan oleh Ralph Tyler bahwa tujuan kurikulum seharusnya muncul dari lingkungan sekitar masing-masing sekolah yang dijadikan sumber untuk penyusunan kurikulum. Tyler menyebut ada empat sumber yang bisa digunakan. Pertama *context* yaitu sumber yang langsung berkaitan dengan sekolah berada. Ralph Tyler tidak sepakat terhadap munculnya standar nasional jika mengabaikan konteks sekolah setempat. Kedua yaitu problem/masalah, sumber ini penting karena dapat menjadikan kurikulum efektif. Tidak mungkin kurikulum berguna kalau tidak bisa memberi manfaat bagi pemecahan masalah yang dihadapi oleh sekolah. Ketiga sumber berasal dari ilmu sosial, bagi Tyler, ilmu sosial merupakan dasar bagi pengembangan kurikulum sekolah. Keempat, yaitu perilaku siswa sebagai nilai pendidikan, kurikulum harus bisa membentuk dan mengubah perilaku siswa. Oleh karena itu, pembelajaran harus bisa diukur dan diamati perubahannya.

Dalam konteks persekolahan, pendekatan kurikulum pragmatik menghendaki peran yang lebih besar dari guru. Guru dianggap efektif jika dia bisa memberikan sumbangan pada pemecahan masalah dan memberikan pembentukan skill untuk bertindak pada siswa yang diajarnya. Kelebihan pendekatan ini tampak pada penolakan terhadap ideologi kurikulum tertentu karena lebih menekankan pada hasil yang segera menampak sebab kurikulum bukanlah sekadar kerja idealistik tetapi berorientasi pada kerja yang diharapkan menghasilkan perubahan dalam cara berpikir dan bertindak. Kurikulum tidak pernah akan sukses apabila mengabaikan realita kenyataan konteksnya.

Namun demikian, pendekatan ini juga memiliki kelemahan yang harus dipertimbangkan ketika menerapkannya. Kelemahan tersebut muncul ketika kurikulum diterapkan sangat tergantung pada kemunculan problema, sedangkan problem seringkali sulit ditemukan dan sulit ditetapkan sebagai kesepakatan bersama. Kesulitan juga muncul ketika harus memilih isi materi yang diprediksikan akan menghasilkan perubahan pada siswa.

6. Pendekatan Kurikulum Kesepakatan

Pemaknaan kurikulum kesepakatan menunjukkan adanya persetujuan bersama di antara para pihak *stakeholders* terhadap konstruksi kurikulum sehingga pendekatan ini mencoba meniadakan debat di antara mereka untuk menyepakati eksistensi kurikulum. Penganut pendekatan kurikulum ini antara lain William

A reid, dan Ia Westbury dengan berbagai pendapat-pendapatnya.

Latar belakang kemunculan pendekatan kurikulum ini dilandasi oleh pemikiran Joseph Schwab, seorang profesor dari Chicago, yang menemukan bahwa kurikulum di Amerika memerlukan perbaikan karena sekolah dapat bahaya jika tidak segera dibenahi. Kekalahan dalam peluncuran Spunik menjadi bukti kekeliruan persekolahan di Amerika. Pertentangan antara kurikulum teoretik dan praktik menjadi perdebatan yang terus-menerus yang membutuhkan kesepakatan apa yang harus dimuat dalam kurikulum. Kurikulum harus seimbang antara kepentingan penyiapan tenaga kerja dengan kebutuhan pengembangan untuk terbentuknya jiwa humanistik. Perimbangan antara *understanding* dan *action* harus dicapai.

Pemikiran Schwab menghendaki antara perimbangan di antara dua dimensi yaitu *state of mind and state of affair* sehingga kurikulum merupakan bentuk *praktical inquiri* yang muncul dalam bentuk kerja *state af affair*. Bentuk akhir teoretik inkuiri akan memengaruhi cara berpikir siswa terhadap mata pelajaran. Dalam pandangan Schwab kenyataannya kurikulum tidak pernah akan sempurna sehingga harus selalu dilakukan persetujuan bersama untuk ditetapkan sebagai pilihan kurikulum terbaik.

Pandangan tokoh lain seperti McKeon, menegaskan bahwa penyusunan kurikulum yang baik seharusnya memperhatikan keseimbangan antara teori

dan praktik dan kurikulum kesepakatan merupakan salah satu cara untuk menutup kesenjangan materi kurikulum yang ada. Menurut McKeon ada empat cara untuk melakukan sambungan antara teori dan praktik yaitu: 1) dialektik, 2) logistik, 3) inkuiri dan 4) operasional (McKeon, 1987)[17]. Dalam pandangan dialektik dikemukakan bahwa cara untuk melakukan relasi dengan dilakukan dialek mengingat antara teori dan praktik tidak ada perbedaan sebab hanya ada satu yang bisa diterima yaitu penafsiran historis.

Adapun pandangan logistik menyatakan bahwa cara membuat relasi antara praktik dan teori dipahami dan disusun sebagai masalah praktik sebab teori dan praktik sesungguhnya adalah sebatas *discourse* yang ada dalam ilmu pengetahuan. Ilmu pengetahuan dihasilkan dan dimunculkan, pengetahuan harus diterapkan sebagai praktik untuk memecahkan masalah. Hubungan teori dan praktik bersama-sama memunculkan masalah sebagai bentuk aplikasi pengetahuan di dalam situasi yang khusus sehingga pengetahuan akan memunculkan masalah di dalam situasi tertentu. Penciptaan teori sesungguhnya sangat berguna sebagai kendali pada tataran praktik sehingga keduanya memang tidak bisa dipisahkan.

Keunggulan pendekatan ini muncul dengan adanya pemberian peluang dan tempat baru bagi pengetahuan tanpa harus meniadakan adanya empiris dan sistem karena dapat menawarkan cara baru yang

---

[17] Richard McKeon. 1987. Rhetoric: essays in Invention and Discovery. Woodbridge, CT: Ox Bow Press. Halaman 3.

lebih komprehensif dibanding dengan pendekatan lain. Sedangkan Kelemahan yang muncul adalah kurikulum yang disusun menghendaki adanya diferensiasi yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa yang tidak mudah dipenuhi.

Kemudian bagaimana perlakuan terhadap kurikulum standar atau reguler untuk dikembangkan sesuai dengan situasi riil setempat? Tentunya pendekatan kurikulum ini akan menghadapi berbagai pertimbangan dan perhitungan tersendiri dalam aplikasinya. Kurikulum standar atau reguler disusun berdasar pada standar negara yang bersifat jeneral, yaitu menyelenggarakan kurikulum yang memuat rangkaian pengetahuan secara umum untuk semua siswa tanpa pengecualian. Kemunculan kurikulum standar yang berdasar penyusunannya melalui pendekatan sistematik akan menghadapkan persoalan di sekolah terkait dengan aplikasi kurikulum untuk siswa yang ada, sebab belum tentu siswa berada dalam kapasitas standar, mungkin melebihi kemampauan atau mungkin lebih rendah kemampuannya dibandingkan dengan standar.

Kurikulum reguler mengabaikan situasi riil di lapangan dalam proses penyusunannya sehingga pendekatan kurikulum standar sebenarnya bertentangan dengan kurikulum yang dikompromikan yang lebih mendekati situasi konkrit di sekolah. Kurikulum reguler menjadi sumber masalah (Null, 2009).[18] Masalah yang

---

[18] Lihat Wesley Null. 2009: 187 yang menegaskan bahwa keterpakaian kurikulum reguler sebenarnya sangat tidak fleksibel sebab seringkali tidak memberikan isi kurikulum yang menantang.

pokok yaitu adanya ketentuan pencapaian skor standar secara nasional yang harus dicapai untuk siswa yang berbeda kemampuannya. Di sinilah diperlukan redefinisi lagi mengenai standar yang dimaksud, sehingga dapat terhindar dari pemahaman terkait dengan standar minimal yang hanya menuntut target tingkat rendah. Acuan penerapan standar abad 21 hendaklah diterapkan pada pemahaman standar kurikulum di Indonesia. Beberapa prinsip standar yang diharapkan sesuai dengan kemajuan yang sekarang.

a) Disesuaikan dengan perkembangan yang siginfikan pada tujuan yang ingin diraih untuk pembelajaran abad 21. Standar harus mengacu dan mendorong pembelajaran dan kurikulum yang secara eksplisit mengomunikasikan target pembelajaran yang diharapkan. Harus meraih rentangan keterampilan dan pengetahuan yang mampu membentuk kemampuan pemula sampai kemampuan expert.
b) Menempatkan basis kinerja secara luas. Kurikulum seharusnya memuat yang baru sebab kebutuhan pokok skill di abad 21 adalah keterbaharuan sehingga kedudukan kurikulum harus memuat standar yang dapat mendorong pada kemunculan pembaharuan.

Di Amerika semasa pemerintahan Clinton tahun juga telah diberlakukan standar kurikulum untuk negara tetapi mengalami banyak kegagalan sehingga setiap negara federal memberlakukan kurikulum standar dengan dikembangkan sesuai dengan standar setempat

Oleh karena itu arahan standar yang menuntut pada situasi pembelajaran yang bercorak *problem solving,* berpikir kritis dan analitis harus dicakup di dalamnya.

c) Menghasilkan standar dan pengukuran yang memberikan informasi yang dapat menghasilkan produk dan masukan yang bermanfaat bagi siswa selaku *stakeholders*. Guru membutuhkan kemampuan untuk mengetahui bagaimana siswa berpikir sehingga darinya dapat menyiapkan peluang belajar yang lebih baik bagi siswa (Griffin & McGaw, 2009).[19]

[19] Lihat penegasan dari Patrick Griffin. 2012. Assessment and Teaching of 21 st Century skill. New york: springer. Halaman 86.

BAB IV
PENENTUAN MATERI ESENSIAL

A. Latar Belakang

Penentuan bahan ajar dalam bentuk materi esensial merupakan persoalan penting karena disamping sebagai upaya menentukan materi yang langsung berguna bagi siswa juga sebagai salah satu usaha menghindarkan terjadinya *underachievement* pada pihak siswa. Penentuan bahan ajar yang esensial digunakan untuk menetapkan bahan ajar yang layak dan fungsional diajarkan dalam kelas serta menemukan efisiensi waktu pembelajaran di kelas.

Penentuan bahan ajar yang esensial ini sangat penting. Hal ini disebabkan kegiatan pembelajaran seharusnya mempunyai nilai investasi dengan tingkat pengembaliannya tinggi (*high rate of return*). Pemilihan dan penentuan bahan ajar yang akan diajarkan dalam kelas yang selektif dan yang berguna bagi kehidupan siswa menjauhkan bahan ajar yang tidak dibutuhkan serta pengulangan bahan ajar yang dampaknya akan menghabiskan waktu belajar siswa. Dengan perhatian yang tinggi atas penentuan bahan ajar, muncul berbagai artikel keilmuan yang menyangkut penentuan bahan ajar. Berbagai teknik penentuan bahan ajar dari yang sederhana sampai yang rumit diarahkan dalam berbagai sumber literatur yang beredar.

Selama ini banyak diketahui bahwa penentuan bahan ajar bukan menjadi ranah guru di kelas. Politik pendidikan kita bercorak sentralistik sehingga penetapan bahan ajar setiap pelajaran dilakukan oleh pusat melalui penetapan silabus yang diturunkan dari rumusan kompetensi dasar yang dibuat oleh pemerintah. Guru hanya dipersilakan menggunakan, bahkan

disediakan terbitan buku yang tinggal diajarkan oleh guru dengan tanpa adanya upaya kontekstualisasi, sortir atas fungsional bahan ajar sehingga volume bahan ajar diperuntukkan jatah waktu selama satu semester. Volume bahan ajar dirancang untuk diselesaikan dalam setiap satu semester. Tugas utama guru adalah menyelesaikan volume bahan ajar tanpa kewenangan untuk menyortir sedikit pun bahan ajar yang telah ditetapkan oleh pemerintah.

Pola penetapan bahan ajar yang dimodelkan oleh pemerintah selama ini sebenarnya mengandung banyak kelemahan. Hal ini karena penetapan bahan ajar yang diberlakukan untuk semua sekolah di Indonesia tidak memenuhi prinsip diferensiasi serta tidak memperhatikan karakteristik peserta didik. Kritik ini sejak tahun 2003 sudah muncul dengan istilah *one size fit for all* (Borland, 2003) sehingga diperlukan terobosan baru seperti yang ditempuh oleh menteri yang baru dengan memberikan kebebasan/merdeka dalam pembelajaran termasuk di dalamnya penentuan bahan ajar. Kebijakan ini diterapkan agar kehadiran bahan ajar lebih sesuai dengan karakteristik siswa, gaya belajar, kebutuhan, dan diorientasikan kepada siswa. Bahan ajar setiap sekolah tidak perlu sama, namun yang terpenting sesuai dengan kebutuhan siswa dan menjamin ketercapaian target belajar yang ditetapkan oleh pemerintah.

Mempertimbangkan karakteristik siswa dalam penetapan bahan ajar sudah menjadi pertimbangan utama dalam memilih bahan ajar. Keefektifan hasil belajar bukan semata-mata pada sistem sajian yang ditempuh, tetapi pada pentingnya keterlibatan siswa, serta memperhitungkan kepemilikan potensi siswa (Sims, 1995). Keefektifan belajar terjadi sebab siswa

ada kesesuian dengan karakteristiknya serta memiliki pilihan atas bagaimana dia harus belajar.

Harus disadari bahwa kebijakan terbaru dari pemerintah dalam penetapan bahan ajar tidak mudah dilaksanakan karena disamping faktor utama dari internal guru sendiri yang tidak ada kemampuan ilmu untuk melaksanakan tugas tersebut juga mekanisme teknis dari pemerintah tidak tersedia kecuali hanya ditugaskan kepada guru penggerak yang masih terbatas pengimbasannya. Dengan hanya mengedepankan pada penugasan literasi dan kemandirian guru untuk mencari sendiri cara menetapkan bahan ajar, dipastikan akan lambat hasilnya, bahkan tidak tertutup kemungkinan hasilnya kurang baik.

Ketidakketemunya kepentingan antara guru dengan kebutuhan siswa atas menu bahan ajar merupakan persoalan yang serius dalam proses pembelajaran. Hal ini disebabkan di saat siswa memerlukan bahan ajar yang disesuaikan dengan kebutuhan pengembangan diri ke depan, sering tidak dapat dipenuhi oleh paket bahan ajar yang bersifat *given* dari pemerintah, sedangkan kepentingan guru sebatas menyajikan bahan ajar sesuai dengan paket sehingga kepentingan guru adalah bagaimana kurikulum dapat dilaksanakan dituntaskan agar waktu tidak tersisa atau kurang. Terjadinya proses pembelajaran yang tidak sistemik akan muncul ketika bahan ajar bersifat *given.* Ini menjadi lebih terasa kelemahan ketika siswa menghendaki lebih memperdalam bahan ajar untuk peningkatan kemampuannya, tetapi sekolah dalam hal ini pihak guru tidak bisa memenuhi karena bahan ajar standar yang tersedia, sehingga tidak jarang siswa harus menempuh cara mengikuti bimbingan belajar agar kelulusan atau nilai baik dapat dicapai.

Kegagalan belajar (*learning loss*) banyak terjadi tanpa tertolong dengan sistem remidi karena keluangan waktu untuk melakukan remidi secara privat tidak tersedia sebab guru harus mengejar target ketercapaian kurikulum yang sudah ditetapkan tanpa adanya ruang untuk menghapus bahan ajar yang diprediksi kurang berguna bagi siswa. Hanya karena alasan nantinya bahan ajar keluar dalam ujian, akhirnya semua bahan ajar entah yang berfungsi bagi kehidupan siswa atau bahan ajar yang tidak berfungsi tetap diajarkan. Kelemahan-kelemahan berulang setiap semester dan sulit dipecahkan apalagi ditambah dengan problem sistem zonasi yang lebih membuka peluang adanya *gap learning* yang membutuhkan penanganan, terutama dalam sekolah yang favorit yang kebetulan dimasuki oleh anak yang kompetensinya kurang.

Kehadiran bahan ajar yang fungsional dan telah mengalami seleksi juga merupakan tuntutan yang harus ada dalam kurikulum yang baru yaitu kurikulum operasional sebagai bagian yang tidak terpisahkan dalam keutuhan kurikulum operasional sekolah. Dalam konteks ini, keberlakuan prinsip esensial yang bermakna bahwa bahan ajar yang dimuat dalam kurikulum operasional memang harus dipilih dengan standar terukur dan juga selektif serta benar-benar diperlukan oleh siswa sehingga pertimbangan dari sisi siswa menjadi utama. Bahan ajar yang disertakan dalam kurikulum operasional perlu memenuhi tuntutan fleksibel dan esesnsial.

Selain sehal tersebut, yang juga tidak kalah pentingnya adalah tata susunan bahan ajar jenis baru yang digunakan untuk pencapaian terbentuknya profil pelajar Pancasila. Tata susunan bahan ajar tersebut meminta bahan ajar harus dikemas dalam dua struktur

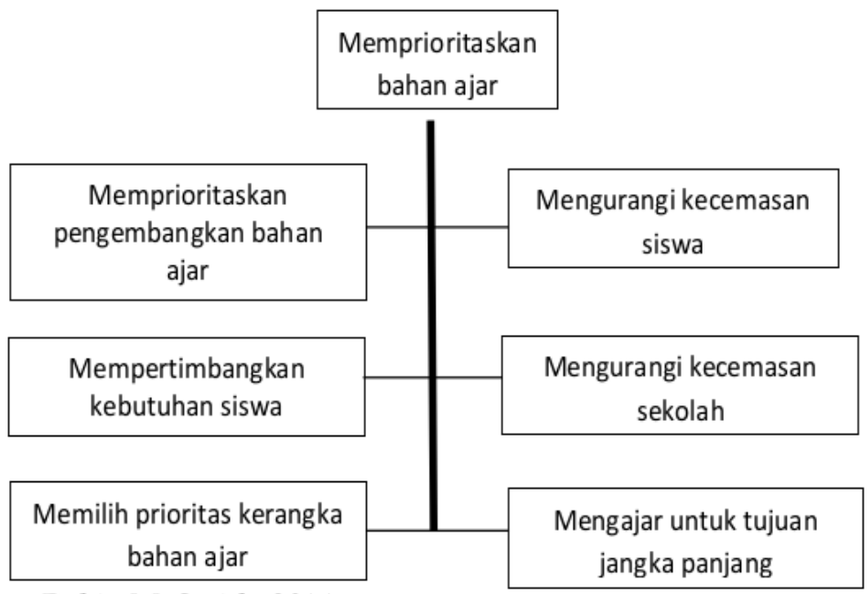
yaitu 70 % dalam bentuk bahan ajar reguler dan struktur bahan ajar 30 % yang berujud bahan ajar *project based learning*. Dipastikan untuk menyediakan kelengkapan struktur tersebut diperlukan seleksi serta pemetaan bahan ajar dengan pertimbangan tertentu, termasuk dengan pertimbangan ketersediaan waktu, pertimbangan bobot, pertimbangan isi. Oleh karena itu, tahapan seleksi dan prioritas menjadi keniscayaan dalam menyediakan bahan ajar yang memenuhi kriteria yang dapat dimasukkan ke dalam kurikulum operasional sekolah.

B. Memprioritaskan Bahan Ajar

Ketika seluruh bahan ajar yang diprediksikan dapat digunakan untuk mendukung pembelajaran agar menghasilkan tujuan yang dirancang, dipastikan akan diperoleh bahan ajar yang berlimpah, bahkan melebihi dari cukup. Makin banyak digali dari sumber belajar, makin melimpah calon bahan ajar yang dibutuhkan. Persoalannya apakah memang harus semua diajarkan mengingat waktu yang tersedia sangat terbatas untuk setiap semesternya. Di sinilah berlaku penerapan sistem sortir untuk menghasilkan bahan ajar yang urgen dan esensial. Guru harus melakukan pilihan dan prioritas untuk menentukan bahan ajar yang memang sesuai untuk disajikan dalam kelas.

Ketika awal semester akan mengatur menu bahan ajar yang akan disajikan di kelas baik dalam bentuk sajian pembelajaran maupun penugasan yang dipastikan akan menyiapkan bahan ajar yang relevan. Disamping dikaitkan dengan waktu juga dikaitkan dengan penjaminan bahan ajar yang mampu mengantarkan ketercapaian tujuan pembelajaran. Demikian ini merupakan keharusan, terlebih jika bahan

ajar akan dikemas dalam bentuk *online*. Menurut Smith (2014), setelah siap terkumpulnya bahan ajar maka langkah berikutnya adalah melakukan *content map* dengan disesuaikan waktu yang tersedia serta situasi yang tersedia. Pemetaan bahan ajar terutama dalam memprioritaskan bahan ajar dapat meminta masukan balik dari calon sasaran siswa yang akan menerima bahan ajar dengan sejumlah langkah sebagai berikut.



Sumber : Robin M. Smith, 2014

Figur 4.1 Model Pemetaan Bahan Ajar dengan Prioritas Masukan Balik (Sumber: Robin M. Smith, 2014

Dalam tahapan awal, yaitu tahap **memprioritaskan bahan ajar**, guru harus memperhitungkan waktu yang tersedia agar bahan ajar ditarget sesuai dengan jadwal. Harus dipertimbangkan pula corak mengajarnya, apabila akan menggunakan *blended learning* tentu harus memperhitungkan waktu

untuk tahapan *face to face*. Pertimbangan lain, pelaksanaan pembelajaran akan menjadi berbeda ketika guru akan menggunakan sepenuhnya bahan ajar yang disajikan secara *online* sebab sajian dan kemasan bahan ajar akan mengaitkan dengan tipe asesmen, unsur bahan ajar yang dicakup, ketersediaan peluang baik untuk praktik maupun teknis lainnya. Menata bahkan memprioritaskan bahan ajar menjadi keharusan bagi guru.

Mengurangi kecemasan siswa, tahapan ini harus dipikirkan sejak awal sebelum penentuan bahan ajar dimulai. Pertimbangan unsur tersebut penting karena memiliki keuntungan bagi siswa tidak ada beban tambahan di luar aspek instruksional. Tahapan ini menyangkut pemberian kejelasan tentang apa yang guru harapkan dari siswa dari kemasan bahan ajar tersebut. Karena itu, diperlukan kelengkapan seperti:

- *Grade*
- Silabus
- Pengaturan pemberian umpan balik
- Penjadwalan yang jelas
- Kontak person.

Grade penting buat siswa agar mereka memiliki kejelasan tentang: skor siswa, angka pasing *grade* kelulusan, kegiatan yang harus dikerjakan oleh siswa (Horton, 2012). Keuntungan yang bisa diperoleh dari tahapan ini adalah siswa menjadi lebih fokus untuk menguasai bahan ajar.

Tahapan mempertimbangkan kebutuhan siswa, dalam kaitan ini penentuan prioritas bahan ajar harus memenuhi kebutuhan siswa bukan kebutuhan guru. Pilihan bahan ajar harus mendahulukan kepentingan siswa sebab yang belajar adalah siswa. Hal ini bisa terjadi di situasi yang menempatkan bahan ajar sangat

penting untuk guru, tetapi belum tentu penting untuk siswa. Letak penting tidaknya bahan ajar harus ditinjau dari sisi siswa. Untuk itu diperlukan adanya penelusuran terhadap kebutuhan siswa (*need assessment*) sehingga dapat diketahui secara pasti bahan ajar yang diinginkan oleh siswa. Bahan ajar harus memiliki relevansi dengan kebutuhan hidup siswa. Oleh karena itu, salah satu teknik untuk mendapatkan tingkat relevansi bahan ajar yang tinggi yaitu dengan melakukan pengukuran kebutuhan siswa secara akurat dan kemudian hasilnya dijadikan panduan untuk memilih bahan ajar.

Mengurangi tingkat kecemasan fakultas, ada kalanya kehadiran tugas untuk menyampaikan bahan ajar dapat mendatangkan kecemasan terutama terkait dengan kesiapan dalam arti penguasaan bahan ajar, terlebih jika bahan ajar tergolong materi baru. Demikian juga pihak fakultas harus memfasilitasi pengadaan bahan ajar agar kesuksesan guru dicapai. Dalam konteks ini ada dua jawaban yang harus diberikan atas pertanyaan yang muncul ketika harus membuat prioritas pengurutan bahan ajar.

Kemunculan problem seperti siswa menuntut hasil koreksi guru atas kerjaan mereka, bagaimana posisi prestasi mereka dibandingkan dengan grade yang ditetapkan seringkali memunculkan rasa kurang enak dan perasaan cemas pihak guru karena padatnya tugas administrasi. Menjadikan kurang sabar sering muncul di antara kegiatan rutin yang ada. Demikian juga kecemasan akan muncul saat menentukan bahan ajar yang dimunculkan terlebih dahulu dalam kemasan *face to face* dan bahan ajar yang online sehingga diperoleh pengurutan prioritas yang sesuai *prerequisite* atau pendasaran bahan ajar yang tepat. Tujuan utama

pentahapan ini adalah menciptakan suasana para pihak termasuk guru dan siswa menjadi *enjoyable.*

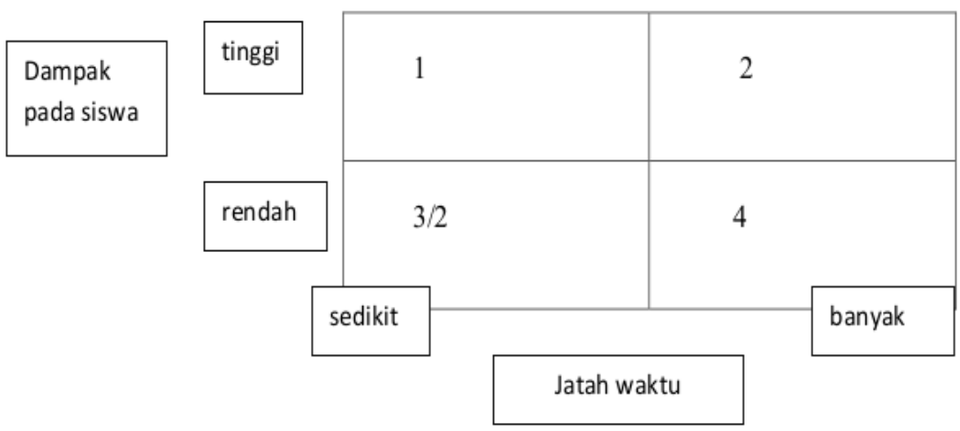
Kemunculan persoalan lain yang bisa menjadikan beban psikis yakni terkait dengan waktu yang diperlukan untuk menyajikan bahan ajar, sebab harus mempertimbangkan aspek di luar teknis bahan ajar seperti: peringkatan ujian, pendiskusian peringkat, pengadministrasian ujian/ulangan/responsi, dan pemberian *handout*. Penghitungan waktu menjadi penting karena memang kegiatan di luar bahan ajar tersebut memerlukan waktu yang tidak sedikit. Dalam hal ini harus dipikirkan persoalan investasi waktu sehingga kemunculan *irritating* dapat dihindari. Pembengkakan penggunaan waktu di luar prediksi dapat dihindarkan. Persoalan yang menyangkut pemborosan waktu untuk pengalokasian bahan ajar yang bercorak *face to face* dan bahan ajar online setidaknya dapat terkurangi .

Siswa akan mendapatkan keuntungan karena memiliki waktu yang cukup untuk bisa berinteraksi dengan guru dan dengan siswa serta sumber belajar lainnya karena waktu bisa terkelola dengan porsi waktu yang proposional. Tentunya, ini menjadi jalan yang efisien untuk mengaitkan isu-isu yang penting yang bisa dimasukkan dalam bahan ajar baik melalui diskusi mupun dengan aplikasi.

Memilih prioritas *blueprint*, tahapan ini merupakan tahapan menentukan bahan ajar yang harus didahulukan sehingga memang hanya bahan ajar yang penting yang akan diusung dalam proses pembelajaran. Guru dapat membayangkan jika ingin merencanakan 10 video untuk setiap topik bahan ajar yang disajikan dan hanya tersedia 8 minggu pertemuan, maka dipastikan

harus ada pengaturan prioritas agar video memang terputarkan di kelas.

Mempertimbangkan hadirnya aspek visual dalam bahan ajar sangat penting. Hal ini harus disadari bahwa di antara siswa dipastikan ada yang mempunyai tipe belajar visual yang harus dipenuhi dengan menyediakan bahan ajar berbentuk visual seperti gambar ataupun video. Kepentingan melayani kebutuhan tipe atau gaya belajar visual, juga digunakan sebagai strategi mengurangi kesulitan pemahaman konsep, melalui visualisasi, misalnya dengan video; maka konsep dan mekanisme proses yang sulit dapat disederhanakan dengan visualisasi sehingga mudah dipahami oleh siswa. Pengelompokan (*chunking*) ke dalam *blueprint* menjadi penting. Untuk melakukan efisiensi waktu, namun bahan ajar mempunyai dampak luas pada siswa, maka perlu dibuatkan kuadran sebagai berikut.



Figur 4.2 Bahan Ajar dengan Dampak Tinggi dan Rendah

Keterangan: Bahan ajar yang menjadi prioritas adalah bahan ajar yang berdampak tinggi pada siswa tetapi membutuhkan waktu sedikit. Namun demikian, tidak berarti konsumsi waktu yang banyak merupakan hal yang harus dihindari/sesungguhnya tidaklah mutlak demikian sebab boleh saja perlu waktu banyak kalau memang memiliki dampak sangat luas.

Pembelajaran untuk tujuan jangka panjang, tahapan terakhir ini merupakan pentahapan yang menyangkut penyiapan pembelajaran bahan ajar untuk tujuan yang lebih luas, permasalahnnya sebagai berikut.

1. Apakah guru berkeinginan untuk menghemat waktu agar bahan ajar lebih dapat dicakup
2. Untuk memastikan siswa tidak terbebani lebih banyak informasi bahan ajar
3. Apakah bahan ajar dijamin membantu belajar siswa
4. Memberikan peluang yang lebih praktis
5. Dst

Persoalan tersebut perlu ada perencanaan pembelajaran dengan mempertimbangkan tujuan yang lebih ke depan.

BAB V
MODEL-MODEL PENGEMBANGAN BAHAN AJAR BAHASA

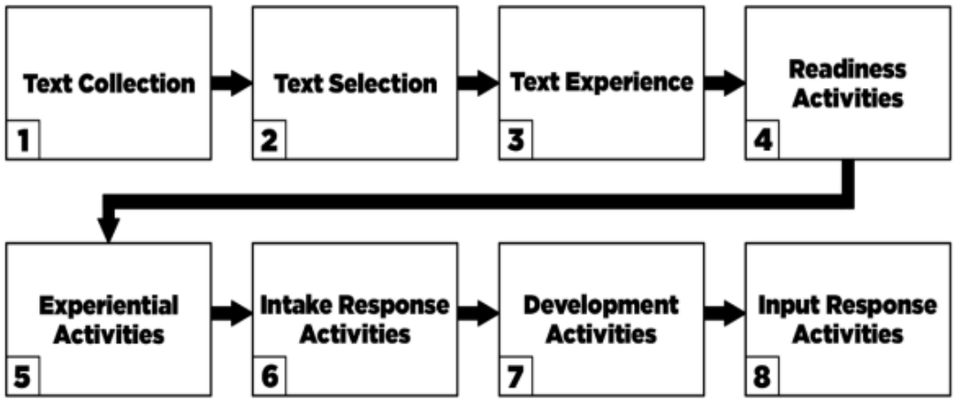
Model pengembangan bahan ajar bahasa yang dibahas dalam buku ini ada lima. Kelima model itu adalah 1) model Tomlinson, 2) model Brown, 3) model Jolly dan Bolitho, 4) model Hutchinson dan Water, serta 5) model Barnard dan Zemach.

A. Model Tomlinson

Dalam merumuskan model pengembangan bahan ajar, Tomlinson membuat dua kerangka, yaitu *text-driven* dan *text-driven. Text driven* adalah ideal untuk mengembangkan buku ajar dan materi tambahan di kelas. *Task driven* adalah untuk tugas mandiri di kelas. Hal tersebut dapat dilihat dari kutipan berikut.

> *"...outline two frameworks for materials development which aim to be principled, flexible and coherent, and which have developed from my answer to the question about how we think people learn language. One is text-driven and ideal for developing coursebook and supplementary classroom material. The other task-driven and ideal for localizing classroom materials, and for autonomous learning."*

Untuk menerapkan *text-driven* dalam pengembangan bahan ajar, ada delapan langkah yang



Figur 5.1 Model Pengembangan Materi Ajar Bahasa Tomlinson

1. **Pengumpulan Teks (*text collection*)**

Pada tahap awal ini, dilakukan pencarian atau pengumpulan teks. Teks yang dikumpulkan itu harus dapat membangkitkan perhatian peserta didik. Peserta didik bersedia meluangkan waktu dan tenaga untuk mempelajari teks sehingga tercipta interaksi antara teks dan indera (*senses*), perasaan (*feelings*), pandangan (*views*), dan intuisi (*intuitions*) peserta didik. Teks ini dapat diambil dari berbagai sumber, seperti karya sastra, lagu, surat kabar, majalah, buku nonfiksi, radio, acara televisi, dan film.

Seorang pengembang bahan ajar tidak terpaku pada satu sumber saja. Adanya variasi sumber ini akan membantu

menghilangkan kejenuhan bagi peserta didik. Tidak hanya itu, seorang pengembang tidak mesti menyusun semua teks baru dan hal ini akan memudahkan seorang pengembang bahan ajar bahasa Indonesia.

Sehubungan dengan pengembangan bahan ajar Bahasa Indonesia bidang pertanian bagi penutur asing yang pernah dikembangkan, teks-teks diadopsi dari berbagai sumber. Untuk teks-teks itu diambil dari buku teori dan jurnal ilmiah. Untuk teks-teks terkait dengan karya sastra, teks-teks itu diambil dari internet. Begitu pun halnya dengan teks lagu, teks-teks itu diambil dari internet. Teks-teks yang terkait dengan penerapan ilmu-ilmu pertanian diambil dari surat kabar dan majalah, acara televisi, dan film. Di samping mengadopsi teks-teks yang ada pada sumber lain dalam pengembangan materi ajar Bahasa Indonesia, pengembang juga menyusun beberapa teks narasi, prosedur, dan dialog.

2. Pemilihan Teks (*text selection*)

Setelah teks dikumpulkan, dilakukan penyeleksian teks. Teks yang dipilih dapat satu pelajaran dan dapat pula serangkaian pelajaran (*textbook*). Pemilihan teks ini berdasarkan kriteria berikut ini.

(a) Apakah teks tersebut membuat peserta didik terlibat secara kognitif dan intuitif? Artinya, pada tahap ini pengembang memilih teks yang sudah dikumpulkan dengan memerhatikan keterlibatan peserta didik, baik secara kognitif dan intuitif.

(b) Apakah teks hanya membuat sebagian peserta didik terlibat secara kognitif dan intuitif? Artinya, jika diperkirakan hanya sebagian peserta didik yang dapat terlibat secara kognitif, teks-teks itu tidak dapat dipilih.

(c) Apakah peserta didik dapat mengaitkan antara teks dan kehidupannya? Artinya, pengembang memperhatikan bahwa teks itu terkait dengan kehidupan atau lingkungan sekitar peserta didik. Apalagi jika itu pembelajaran orang dewasa, pembelajaran orang dewasa mengaitkan teks dengan kehidupannya.

(d) Apakah peserta didik dapat mengaitkan antara teks dan pengetahuannya? Artinya, jika teks itu adalah informasi yang terlalu rumit dan peserta didik belum sampai pengetahuannya ke sana, teks-teks itu tidak dipilih.

(e) Apakah peserta didik berhasil dalam pengalaman multidimensi dari teks itu?

(f) Apakah teks merangsang respons personal yang divergen (menyebar) dari peserta didik?

(g) Apakah tingkat teks linguistik menghasilkan tantangan yang dapat diraih peserta didik?

(h) Apakah tingkat kognitif teks menghasilkan tantangan yang dapat diraih peserta didik? Artinya, informasi yang ada dalam teks itu dapat meningkatkan pengetahuan peserta didik.

(i) Apakah tingkat emosi dalam teks sesuai dengan tingkat umur dan kedewasaan peserta didik?

Artinya, teks yang dipilih sesuai dengan usia peserta didik.

(j) Apakah teks memberikan konstribusi dalam pengembangan kepribadian peserta didik? Artinya, teks itu memuat nilai-nilai/etika sehingga dapat membantu pengembangan kepribadian peserta didik. Apalagi, peserta didik itu berasal dari budaya yang berbeda.

(k) Apakah teks berkonstribusi terhadap peserta didik dalam memahami berbagai genre, seperti cerita pendek, puisi, novel, lagu, artikel? Artinya, jenis teks tidak hanya satu, tetapi bervariasi.

Dengan adanya kriteria tersebut, penulis juga pernah mengembangkan bahan ajar bagi penutur asing dengan memilih teks yang tepat untuk peserta didiknya. Sehubungan dengan penelitian dan pengembangan yang pernah dilakukan, peneliti mempertimbangkan pemilihan teks dengan melihat usia peserta didik, latar belakang pengetahuan mereka, muatan nilai-nilai dalam teks, dan genrenya.

3. Pencobaan Teks (*teks experience*)

Setelah teks dipilih, dilakukan percobaan. Untuk itu, teks yang sudah dipilih harus dibaca atau disimak lagi. Teks itu dapat dibaca oleh pengembang sendiri, peserta didik terlibat dalam uji coba, dan teman sejawat pengembang, bahkan oleh pakar. Sehubungan dengan penelitian dan pengembangan bahan ajar Bahasa Indonesia bagi penutur asing yang telah dilakukan, peneliti yang juga pengembangan membaca ulang teks-

teks yang sudah dipilih sesuai dengan kriteria yang telah ditentukan. Teks-teks itu juga dibaca oleh peserta didik, teman sejawat, dan pakar.

4. Aktivitas Kesiapan (*readiness activities*)

Setelah dilakukan percobaan, dilanjutkan dengan persiapan memberikan pengalaman multidimensi yang sama kepada peserta didik. Kegiatan ini dapat merangsang peserta didik untuk mempersiapkan mentalnya sehingga ada relevansi dengan isi teks, yakni adanya koneksi, perhatian, dan gambaran yang diperoleh. Peserta didik dapat mendiskusikan topik tersebut.

5. Aktivitas Terkait Pengalaman (*experiential activities*)

Pada tahap ini, aktivitas dirancang untuk membantu peserta didik memaparkan teks yang sudah ada dalam pikiran mereka saat mereka membaca atau menyimaknya. Contoh kegiatan sebagai berikut:

a) Pengajar membaca nyaring (*reads aloud*) sebuah teks dan berhenti pada bagian tertentu sampai peserta didik menyebutkan kemungkinan lanjutannya.
b) Pengajar mendiktekan teks, diam pada bagian tertentu sampai peserta didik membandingkan hal yang ditulis dengan temannya, tetapi ini lebih efektif dengan teks puisi.
c) Pengajar membaca nyaring lalu peserta didik dalam kelompoknya bermain peran.

d) Pengajar membacakan nyaring sebagian teks lalu peserta didik yang sudah dikelompokkan menulis akhir dari bacaan itu.
e) Pengajar memberikan peserta didik draft teks lalu peserta didik mengeditnya.

6. Aktivitas Asupan Tanggapan (*intake response activities*)

Pada kegiatan ini peserta didik dibantu dalam mengembangkan dan menghasilkan suatu gagasan dari teks yang dibaca atau disimaknya. Kegiatan ini bukan bagian dari tes, melainkan langkah positif untuk membantu mereka memahami teks.

7. Aktivitas Pengembangan (*development activities*)

Pada kegiatan ini, peserta didik diberikan kesempatan untuk menciptakan bahasa yang bermakna berdasarkan pemahaman mereka terhadap teks. Artinya, setiap peserta didik dapat mengembangkan aktivitasnya.

8. Aktivitas Tanggapan Masukan (*input response activities*)

Pada kegiatan ini, peserta didik kembali difokuskan pada teks, yakni ada tugas membaca dan menyimak yang bertujuan membantu mereka menemukan tujuan khusus dan teks. Untuk itu, ada dua bentuk tugas yakni interpretasi (*interpretation tasks*) dan kesadaran (*awareness tasks*).

Tahap ke-4 sampai tahap ke-8 ini sama halnya dengan tahap penelitian dan pengembangan yang dikemukakan Dick dan Carey serta Borg dan Gall.

Teks-Teks yang sudah dipilih disusun menjadi bahan ajar diujicobakan.

Uji coba itu dimulai dari uji *one to one*, uji terbatas dan uji efektivitas (kelompok besar). Pada uji *one to one* ini, teks yang sudah dipilih dan disusun menjadi bahan ajar dibaca dan dinilai oleh pakar. Pada uji kelompok kecil, teks-teks itu akan dibaca dan dipelajari oleh peserta didik dan dipelajari oleh teman sejawat. Pada uji efektivitas, teks itu dibaca dan dipelajari oleh peserta didik (bukan peserta didik uji kelompok kecil).

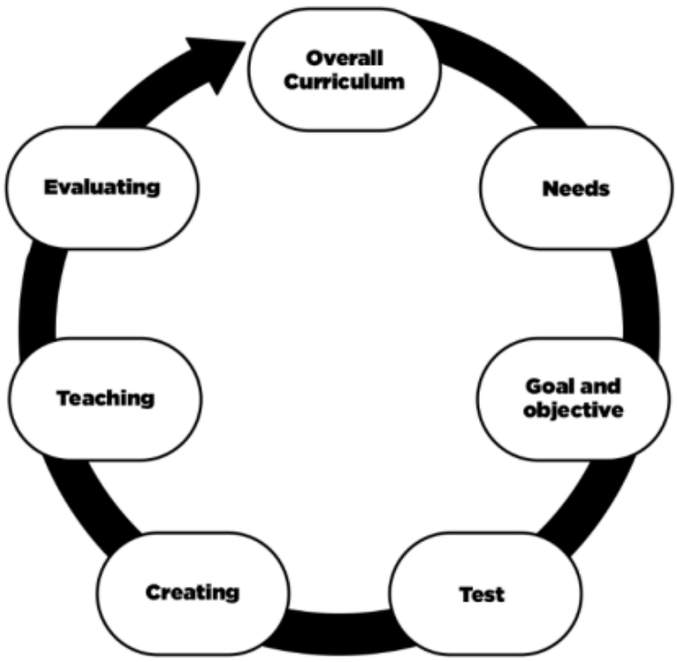
Model pengembangan bahan ajar Tomlinson ini dapat dikombinasikan juga dengan model penelitian dan pengembangan yang dikemukan Dick dan Carey serta Borg dan Gall, yakni ada tahap revisi. Tahap revisi dilakukan setelah setiap uji coba dilakukan. Teks yang diberikan pada uji *one to one* direvisi setelah ada masukan dari pakar. Teks yang direvisi ini diberikan kepada peserta didik dan teman sejawat pada uji kelompok kecil. Berdasarkan hasil pengamatan pada uji kelompok kecil, dilakukan revisi kedua. Hasil revisi kedua inilah yang diujiefektifkan.

B. Model Brown

Dalam mengembangkan bahan ajar, Brown mengemukakan bahwa ada tujuh fase yang dapat dilakukan. Ketujuh fase itu sebagai berikut.

1. Kurikulum
2. Analisis kebutuhan
3. Tujuan umum dan khusus,

4. Tes
5. Mengkreasikan
6. Mengajarkan, dan
7. Mengevaluasi



Gambar 5.2 Model Pengembangan Bahan Ajar Bahasa Brown

1. *Overall Curriculum* 'Kurikulum'

Pada bagian ini, dilakukan dua hal: a) *approach*' pendekatan', dan b) *syllabus*'silabus'. Pendekatan yang dimaksud adalah merumuskan kerangka teori lalu merevisinya. Selanjutnya, disusun silabus dan direvisi. Tahap ini tidak ada pada model pengembangan bahan

ajar Tomlinson. Terkait dengan pengembangan bahan ajar Bahasa bahasa Indonesia bagi penutur asing misalnya, sebelum melakukan tahap ke-1, ke-2, dan ke-3 model Tomlinson, terlebih dahulu dirumuskan pendekatan yang digunakan dan disusun silabus berdasarkan pendekatan yang digunakan.

2. *Needs* (Kebutuhan)

Pada tahap ini kebutuhan peserta didik dianalisis dan ditetapkan. Kemudian, dilakukan revisi. Artinya, penyusunan bahan ajar disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik. Sehubungan dengan pengembangan bahan ajar bahasa Indonesia yang pernah dilakukan penulis, penulis selaku pengembang, saat itu, melakukan tahap ini sebelum menyusun silabus. Tahap ini sesuai dengan tahap ke-1, ke-2, ke-3 dan ke-4 model penelitian dan pengembangan Dick dan Carey dan tahap ke-1 dan ke-2 Model Borg dan Gali. Alasannya, tidak mungkin pengembang menyusun silabus yang berisi tujuan khusus dan tujuan umum pembelajaran menggunakan buku teks yang dikembangkan jika belum dilakukan analisis kebutuhan.

3. *Goal dan Objective*

Pada tahap ini ditetapkan tujuan umum (*goal*) dan tujuan khusus (*objective*), selanjutkan dilakukan revisi. Sehubungan dengan pengembangan bahan ajar bahasa Indonesia bagai penutur asing, tahap ini pernah dilakukan, yakni setelah analisis kebutuhan.

4. *Test*

Pada tahap ke-4 ini dilakukan *proficiency* atau *placement,* sehingga diperoleh tingkatan (*level*) kemampuan peserta didik secara keseluruhan. Selain itu, juga dilakukan diagnosis dan prestasi (*achievement*) peserta didik, sehingga diperoleh kepatutan tujuan khusus (*objective*). Artinya, seorang pengembang sudah mengetahui kemampuan berbahasa peserta didik. Sehubungan dengan pengembangan bahan ajar Bahasa Indonesia bagi penutur asing tingkat dasar dan lanjut yang pernah dikembangkan, tes yang dapat dilakukan adalah prates. Jadi, pengembang juga menyusun tes untuk prates ini.

5. *Creating* 'Mengkreasikan'

Pada tahap ini, ada enam hal yang mesti diperhatikan. Keenam hal tersebut sebagai berikut.

a) Kerelaan pengajar untuk menjadi pengembangan materi (*find teacher willing to work as materials developers*);
b) Menjamin semua pengembang bahan ajar memiliki photokopi dokumen (*ensure that all materials developers have copies of relevant documents*), seperti deskripsi program, tujuan umum dan khusus, materi cetak biru, jangkauan dan urutan, diagram Gant;
c) Membagi tugas (*divide the labor*);
d) Bekerja secara individual atau tim untuk menciptakan materi (*work individually or in teams to create the materials*);

e) Membuka sumber data (*establish a resource file*);
f) Mempertimbangkan kembali modular dalam paket materi (*consider working modularly in materials packets*).

Terkait dengan konsep tersebut, hal yang pernah penulis lakukan adalah melakukan kreasi materi. Saat melakukan penelitian, penulis pernah melakukan secara individu, yakni melakukan kreasi secara mandiri. Namun, dalam pelaksanaannnya, peneliti pernah meminta bantuan pihak lain yang ahli dalam mengkreasikan teks, terutama teks berupa audio dan video. Meskipun ada kreasi teks, penulis yang saat itu melakukan pengembangan bahan ajar tetap mendokumentasikan teks aslinya. Selain itu, penulis juga menyusun teks-teks baru jika teks yang diperlukan tidak tersedia.

6. *Teaching*

Pada tahap ini ada 3 (tiga) hal yang dilakukan. Pertama-tama dilakukan uji coba atau percobaan materi (*pilot materias*). Setelah itu, dilanjutkan dengan mendiskusikan hasil uji coba (*discuss their effectiveness*). Lalu dilakukan revisi. Bahan ajar yang dikembangkan itu diujicobakan. Tahap ini juga diujicoba Tomlinson, Dick, dan Garey, dan Borg, dan Gall. Tahap ini pun telah diterapkan dalam pengembangan bahan ajar Bahasa Indonesia bagi penutur asing setelah teks-teks dikumpulkan, dipilih, dan dikreasikan.

8. *Evaluating* 'mengevaluasi'

Pada bagian akhir, ada lima hal yang dapat dilakukan. Kelima hal itu adalah sebagai berikut:

- Melakukan evaluasi terhadap bahan ajar yang sudah dimiliki;
- Merevisi bahan ajar yang sudah diveluasi;
- Menciptakan format bahan ajar yang dapat bertahan lama;
- Memublikasikan bahan ajar;
- Secare terus menerus mengembangkan bahan ajar.

Bagian ini juga ditemukan pada model Dick dan Carey dan Borg dan Gall. Pengembang dapat melakukan revisi bahan ajar setelah dilakukan uji coba (3 kali uji coba). Bahan ajar diformat agar dapat bertahan lama dengan cara dicetak dan dipublikasikan. Dari ketujuh tahapan yang dikemukan Brown tersebut, ada tiga tahapan pokok (*central*). Pertama adalah *creating* 'mengkreasikan'. Kedua adalah *teaching* 'mengajarkan'. Ketiga adalah *evaluating* 'mengevaluasi'. Semua tahap itu dapat diterapkan dalam pengembangan bahan ajar Bahasa Indonesia bagi penutur asing.

C. Model Jolly dan Bolitho

Dibandingkan model Tomlinson dan model Brown, jumlah fase/tahap pengembangan model Jolly dan Bolitho sama dengan model Brown. Pada model ini juga terdapat tujuh tahap yang dilakukan dalam

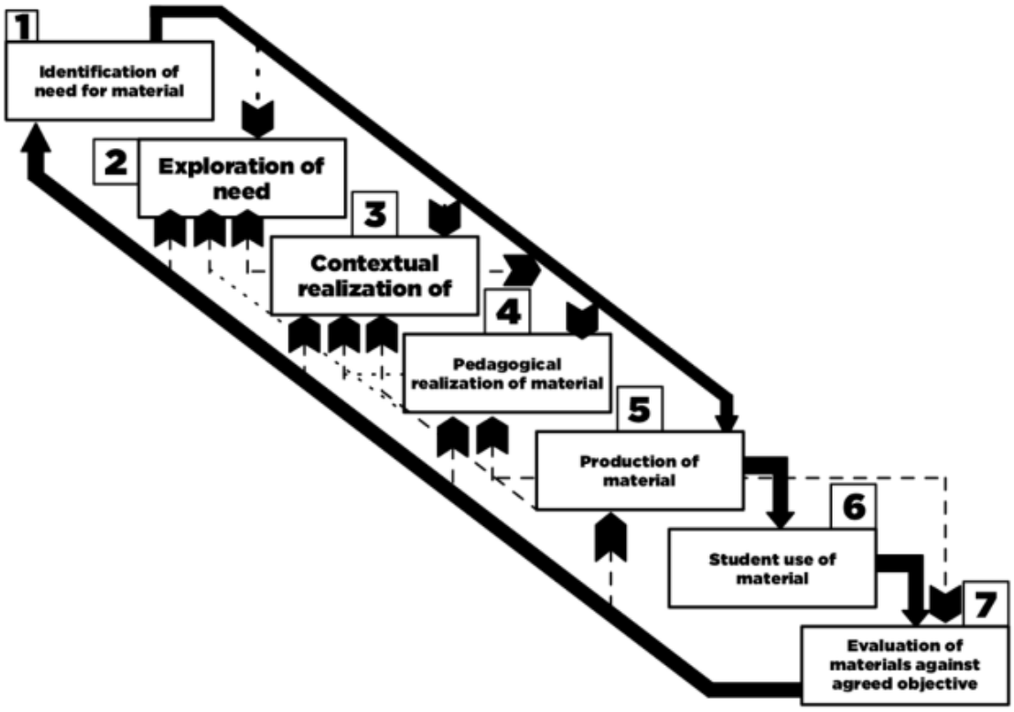
pengembangan bahan ajar. Ketujuh tahap tersebut sebagai berikut.

1. Mengidentifikasi kebutuhan materi (*identification of nees for material*)
2. Mengeksplorasi kebutuhan (*exploration of need*),
3. Merealisasikan bahan ajar kontekstual (*contextual realization of material*)
4. Merealisasikan bahan ajar pedagogic (*pedagogical realization of material*),
5. Memproduksi bahan ajar (*production of material*)
6. Menggunakan bahan ajar (*student use of materials*, dan
7. Mengevaluasi bahan ajar sesuai tujuan (*evaluation of materials agains agreed objective*).

Selanjutnya, Jolly dan Bolitho memberikan catatan dalam tahap pengembangan bahan ajar. Catatan itu sebagai berikut.

(a) Dalam pembuatan bahan ajar yang baru pertama kali, penulis mungkin saja melakukan beberapa langkah yang telah digambarkan.

(b) Bahan ajar dapat diproduksi dan dievaluasi setelah adanya masukan dari teman sejawat terlebih dahulu. Umumnya, penerbit masih banyak melakukan hal seperti ini. Hal ini tidak mengurangi kebutuhan untuk evaluasi setelah digunakan oleh kelompok peserta didik tertentu.



Gambar 53.3 Model Jolly dan Bolitho

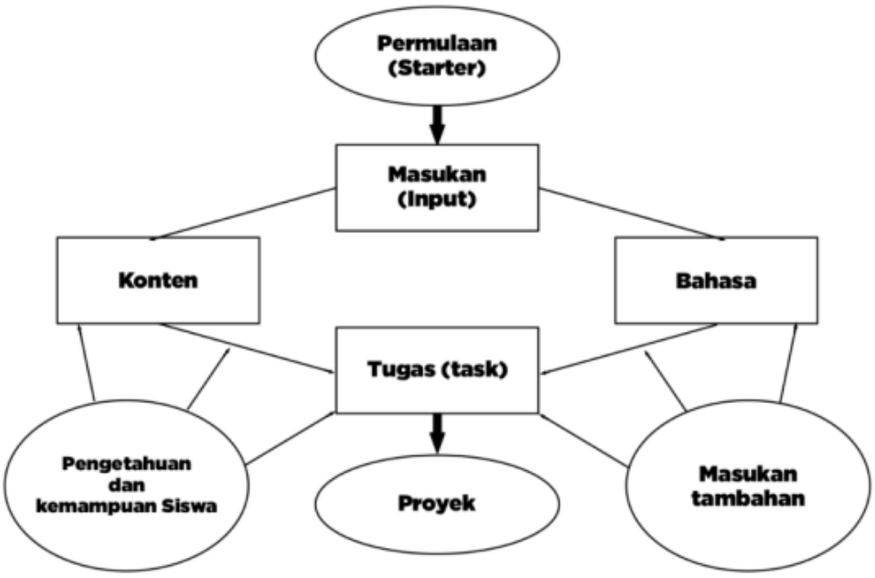
Dari gambar tersebut, ini dapat dilihat bahwa garis lurus 7-1 berarti bagian yang dinamis (*dynamic path*). Sebaliknya, garis putus-putus adalah tahap pilihan (*optional steps*).

D. Model Hutchinson dan Water

Hutchinson dan Water menjelaskan bahwa ada lima tahap/aspek yang diperhatikan dalam mengembangkan bahan ajar Bahasa Indonesia. Kelima aspek itu sebagai berikut.

1. *Input*
2. Konten
3. Bahasa

4. Tugas, dan
5. Proyek



Gambar 5.4 Model pengembangan material Hutchinson dan Water

1. *Input*

Masukan (*input*) ini dapat berupa teks tertulis secara umum, dialog, video, rekaman, dan diagram. Kalau dikaitkan dengan kondisi sekarang, video-video tersebut dapat diunduh dari *youtube*. Bahkan, sekarang juga ada *tiktok*. *Input* ini akan menyediakan aspek bagi peserta didik yang meliputi hal-hal sebagai berikut.

a) Stimulus untuk aktivitas;
b) Hal-hal terkait dengan Bahasa Indonesia, seperti kosakata dan tata bahasa;
c) Model penggunaan bahasa;

d) Berbagai topik untuk komunikasi;
e) Kesempatan bagi peserta didik untuk menggunakan keterampilan pemrosesan informasi;
f) Kesempatan bagi peserta didik untuk menggunakan pengetahuan yang ada, baik bahasa maupun bahan pelajaran.

Agar bahan ajar tersebut mampu menstimulus peserta didik untuk belajar, pengembang harus memerhatikan tiga aspek. Bahan ajar yang baik harus mengandung teks yang menarik; kegiatan menyenangkan, dan melibatkan kemampuan berpikir peserta didik; konten yang dapat dipahami oleh peserta didik dan pendidik.

2. Konteks

Pengajar atau pengembang menyiapkan teks-teks yang sesuai dengan situasi pemakaian Bahasa Indonesia. Teks-teks tersebut mengandung informasi dan rasa atau perasaan. Contoh informasi yang dapat diberikan melalui teks adalah arah lokasi, jenis menu dan harga menu di restoran, harga sewa kamar di hotel per malam. Contoh teks-teks yang dapat memberikan rasa atau perasaan teks-teks budaya dan sastra. Teks-teks sastra ini dapat menggugah rasa, perasaan, atau emosi, misal cinta, sedih, marah, dan bahagia. Selain itu, masukan nonlinguistik dalam teks juga dapat dimanfaatkan untuk menghasilkan komunikasi yang bermakna. Misalnya, komunikasi yang bermakna berupa transaksi di pasar dan diskusi di ruang publik.

3. Bahasa

Peserta didik membutuhkan bahasa untuk melaksanakan tugas dan aktivitas komunikatif. Bahan ajar bahasa Indonesia dapat diberikan dengan cara memberikan teks. Selanjutnya, peserta didik diberikan kesempatan untuk mengambil teks menjadi potongan-potongan. Kemudian, mereka mempelajari cara kerjanya. Terakhir, mereka berlatih menyusunnya kembali.

Misal:
Pembelajaran BIPA 2

Teks Utuh	Nama saya Samratul Ain. Saya berasal dari kota padang. Ibu saya seorang guru Bahasa Inggris. Sebaliknya, bapak saya seorang guru olahraga. Sekarang saya sedang berkuliah di UNP. Saya sangat senang kuliah di sana. Saya berlatih teater setiap hari. Saya dan teman-teman sedang menggarap naskah "Anggun Nan Tongga" peran saya adalah ibu suri. Itu merupakan peran utama dalam naskah ini.
Potongan-potongan teks menjadi kalimat	1. Nama saya Samratul Ain' 2. Saya berasal dari Kota Padang 3. Ibu saya seorang guru Bahasa Inggris 4. Sebaliknya, bapak saya seorang guru olahraga. 5. Sekarang saya sedang berkuliah di UNP. 6. Saya sangat senang kuliah di sana. 7. Saya berlatih teater setiap hari. 8. Saya dan teman-teman sedang menggarap naskah "Anggun nan Tongga". 9. Peran saya adalah ibu suri. 10. Itu merupakan peran utama dalam

	naskah ini.
Potongan-potongan teks diacak	1. Saya/ nama/ Samratu Ain/ 2. Kota Padang/ berasal/ dari/ saya/ 3. Seorang guru/ ibu saya/ Bahasa Inggris/ 4. Bapak saya/ sebaliknya/ seorang guru olahraga. 5. Sekarang/ sedang berkuliah/ saya/ di UNP/ 6. Sangat senang/ saya/ di sana/ kuliah/ 7. Saya/ teater/ setiap hari/ berlatih/ 8. Dan/ teman-teman/ saya/ naskah 'Anggun nan Tonggah"/ 9. Peran saya/ ibu suri/ adalah 10. Merupakan/ itu/ dalam naskah ini/ peran utama/

4. Tugas *(task)*

Sesuai dengan tujuan akhir pembelajaran bahasa, yakni penggunaan bahasa yang komunikatif dalam kehidupan sehari-hari untuk berinteraksi dan bersosialisasi, bahan ajar yang dikembangkan harus dirancang untuk mengarah pada tugas-tugas komunikatif. Artinya, peserta didik dapat menggunakan bahasa sesuai dengan kaidah yang benar, yakni dari segi pemilihan kosakata dan struktur kalimat.

5. Proyek

Proyek ini dirumuskan setelah empat aspek sebelumnya dapat diberikan untuk setiap tingkatan keterampilan berbahasa peserta didik akan berbeda-beda. Untuk peserta didik yang sudah memiliki keterampilan berbahasa tingkat menengah dan lanjut (misal, BIPA 4-6) dapat diberikan proyek berupa

menyusun esai sebanyak 3-5 halaman. Kemudian, esai itu dipresentasikan di dalam kelas. Sebaliknya, jika peserta didik sudah memiliki kemampuan berbahasa mahir (dalam BIPA, mungkin BIPA 7, atau penutur jati) dan mereka sudah duduk di perguruan tinggi, dapat diberikan proyek penyusunan makalah ilmiah berdasarkan studi pustaka atau mini riset lalu mereka mempresentasikan di depan kelas. Makalah tersebut dapat disesuaikan dengan bidang ilmu mereka atau hal-hal yang menarik bagi mereka. Selain itu, mereka juga dapat menyusun teks video dan memvideokannya. Dengan demikian, mereka akan terlatih menerapkan empat keterampilan berbahasa sekaligus.

E. Model Barnard dan Zemach

Model ini berfokus pada pengembangan bahan ajar bahasa dan tujuan khusus. Untuk mempersiapkan bahan ajar bahasa, Barnard dan Zemach (2003) merekomendasikan empat belas langkah yang dapat dilakukan oleh pengajar yang juga pengembang. Keempat belas langkah tersebut sebagai berikut.

1. **Analisis kebutuhan:** Pengajar dapat melakukan analisis kebutuhan. Analisis kebutuhan ini dapat dilakukan melalui angket dan/atau wawancara. Pengajar dapat mengetahui kebutuhan dan preferensi peserta didik.
2. **Konteks:** Pengajar memutuskan konteks bahasa yang akan menjadi fokus kursus (misalnya, kuliah, pertemuan bisnis).

3. **Kategori:** Pengajar memutuskan kategori untuk menyajikan bahasa dalam kursus. Kategori tersebut, misalnya, adalah tata bahasa, fungsi, leksis, situasi, topik, keterampilan komunikatif.
4. **Keterampilan:** Pengajar memutuskan keterampilan bahasa dan subketerampilan yang akan menjadi fokus kursus. Keterampilan tersebut, misalnya, mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis dengan mempertimbangkan tujuan peserta didik belajar.
5. **Silabus:** Pengajar merancang silabus dan memutuskan sifatnya. Sifat silabus itu secara kumulatif untuk keseluruhan pembelajaran. Silabus dapat disusun setiap unit/pelajaran sehingga masing-masing dapat berdiri sendiri.
6. **Kegiatan:** Pengajar menentukan jenis kegiatan yang akan digunakan dalam kursus. Kegiatan itu dapat berupa kegiatan individu, pasangan, kelompok, atau seluruh kelas. Selain itu, kegiatan tersebut dapat juga perpaduan dari beberapa bentuk kegiatan. Misal, kegiatan individu lalu dilanjutkan dengan kegiatan berpasangan atau kelompok.
7. **Tata letak:** Pengajar memutuskan tata letak halaman lembar kerja dan menyiapkan pola acu (*template*)
8. **Bahan:** Pengajar menyiapkan bahan-bahan yang digunakan.
9. **Uji coba bahan:** Pengajar mengumpulkan dan ,menyusun umpan balik melalui kuisioner dan wawancara.

10. **Revisi:** Pengajar merevisi bahan ajar setelah dilakukan uji coba.
11. **Penerapan materi:** Pengajar menggunakan bahan ajar yang sudah direvisi.
12. **Evaluasi:** Pengajar mendapatkan umpan balik dari siswa, guru, dan sponsor selama dan setelah kursus. Evaluasi dapat dilakukan melalui berbagai cara, di antaranya kuesioner, wawancara, observasi kelas, rekaman video pelajaran, dan lembar komentar pelajaran.
13. **Revisi II:** Pengajar merevisi bahan ajar jika merasa perlu. Revisi ini sesuai dengan hasil evaluasi.
14. **Observasi:** Pengajar atau pihak lain mengimplementasikan bahan ajar. Saat pelaksanaan itu, pengajar atau pengembang meninjau kursus secara berkala.

Dari lima model, tiga model (model Tomlinson, Brown, serta Jolly dan Bolitho di antara pengembangan bahan ajar), dalam penelitian yang pernah dilakukan ketiga model itu dapat dipadukan. Alasan, pada model Tomlinson yang tahap ke-1 (pengumpulan teks) dan ke-2 (pemilihan teks) akan lebih baik dilakukan jika terlebih dahulu dilakukan tahap ke-1 (kurikulum), ke-2 (analisis kebutuhan), dan ke-3 (tujuan umum dan khusus pada model Brown dan tahap ke-1 (identifikasi kebutuhan materi) dan ke-2 (mengeksplorasi kebutuhan) pada model Jolly dan Bolitho, yakni sebelum melakukan pengumpulan dan penyeleksian bahan ajar, terlebih dahulu dilakukan tahap ke-1 kurikulum, ke-2

analisis kebutuhan, dan ke-3 menyusun silabus setelah menyusun silabus dilakukan tahap ke-1 dan ke-2 Tomlinson, dilakukan tahap ke-4 pengumpulan dan ke-5 pemilihan dokumen- dokumen bahan ajar. Selanjutnya, dilakukan tahap ke-6 mengkreasikan bahan ajar, yakni memproduksinya, tahap ke-7 menerapkannya (uji coba), dan ke-8 mengevaluasi yakni termasuk merevisi produk (sesuai dengan konsep brown). Jadi, tahapan yang pernah dilakukan penulis dalam pengembangan bahan ajar sebagai berikut.

1) kurikulum,
2) analisis kebutuhan,
3) silabus,
4) pengumpulan teks-teks berupa karya sastra (puisi), lagu, pengumuman, buku, berita di internet, acara televisi, dan film animasi serta dokumenter,
5) pemilihan teks-teks,
6) mengkreasikan bahan ajar,
7) uji coba, dan
8) evaluasi dan revisi.

BAB VI
METODE PENENTUAN BAHAN AJAR

A. Pendahuluan

Penetapan bahan ajar yang dikemukakan para ahli dipaparkan pada bagian ini belum merupakan langkah final dari serangkaian penyediaan bahan ajar yang dituntut oleh ketentuan kurikulum operasional. Kehadiran teknik ini bukan dikhususkan untuk menyediakan bahan ajar di Indonesia yang memerlukan langkah finalisasi. Bahan ajar dikemas atau distrukturkan dalam dua bentuk, yaitu bentuk struktur reguler dan struktur bahan ajar dalam skema *project based learning* karena dalam bahan ajar diarahkan sebagai upaya konkret mewujudkan profil pelajar pancasila.

Secara umum, teknik ini menyediakan bahan ajar yang murni disiapkan untuk menyediakan bahan ajar tanpa harus difokuskan salah satu bagian dari bahan ajar untuk kepentingan tertentu. Oleh karena itu, bahan ajar yang dituntut di Indonesia diarahkan untuk kepentingan tertentu yaitu membentuk profil pelajar pancasila, maka diperlukan langkah tambahan untuk mengemasnya untuk tujuan pembentukan karakter yang dimaksud. Untuk Indonesia, penetapan bahan ajar membutuhkan pemetaan sebagai tindak lanjut usaha menyediakan perangkat bahan pembelajaran yang dikhususkan untuk membentuk profil pelajar Pancasila.

Berdasarkan sejumlah teori yang digunakan untuk menemukan bahan ajar akan didapatkan cara penentuan bahan ajar yang secara generic, tetapi ada teori penentuan bahan ajar yang lebih teliti dengan menempuh cara memilih secara kuantitatif dan kualitatif.

Kebutuhan untuk membagi bahan ajar ke dalam dua bagian atau lebih untuk kepentingan tertentu sudah lazim seperti mau menggunakan bahan ajar yang bercorak *blended* yang harus membagi bahan ajar untuk dikemas dalam *face to face* dan bahan ajar *online*. Demikian juga cara yang sama digunakan untuk membagi bahan ajar ke dalam sajian reguler dan sajian untuk tujuan tertentu, seperti pembentukan karakter profil Pancasila. Pemenggalan bahan ajar untuk tujuan tertentu lebih dikenal dengan teknik *chunking*. Kegiatan ini dilaksanakan dengan mengelompokkan bagian per bagian bahan ajar dengan kebermaknaan tertentu atau tujuan tertentu. Berikut ini ada beberapa teori penetapan bahan ajar yang disajikan sebagai opsi dalam penentuan bahan ajar.

Pengkajian terhadap bahan ajar menjadi penting karena bahan ajar merupakan inti kurikulum sehingga penentuan bahan ajar menjadi fokus penting dalam seleksi agar diperoleh bahan ajar yang efektif. Oleh karena itu, kajian bahan ajar mendapatkan perhatian dari berbagai pandangan teori belajar.

Selama ini perhatian terhadap bahan ajar hanya sedikit/kecil karena lebih terfokus pada tujuan belajar. Secara pedagogik, bahan ajar dipandang sebagai

panduan untuk pembelajaran sehingga corak pembelajaran sangat ditentukan oleh tipe bahan ajar yang akan disajikan. Dalam konteks ini ada dua perhatian yang perlu dipertimbangkan yaitu konsep tentang mata pelajaran dan bentuk sajian dalam kelas.

B. Penentuan Bahan Ajar menurut Tracy L. Rely

Metode ini dimaksudkan untuk menyortir bahan ajar ketika sudah tersedia *body of knowledge* yang diturunkan dari ketentuan aturan Kabalitbang Kemenristekdikbud nomor 028/H/KU/2021. Tujuan metode penentuan bahan ajar ini untuk menyeleksi bahan ajar yang memenuhi prinsip esensial sehingga dapat digunakan secara terjamin untuk mencpai capaian pembelajaran yang ditargetkan. Walaupun diakui bahwa realitanya siswa heterogen bahkan ada yang mempunyai keunikan khusus karena keunggulannya, guru seharusnya siap menyediakan bahan ajar yang sesuai, bahkan terhadap siswa dengan inteligensi tinggi. Salah satu metode yang dikhususkan oleh Tracy adalah penyediaan bahan ajar khusus bagi siswa cerdas istimewa yang selama ini kurang mendapatkan perhatian karena disamaratakan dengan siswa rerata sehingga layanan individu menjadi terabaikan.

Harus disadari bahwa bahan ajar memiliki perbedaan dalam bobot dan kedalaman sehingga dibedakan menjadi enam level sesuai dengan tingkatan taksonomi Bloom. Bahan ajar yang disediakan untuk siswa rerata biasanya bobotnya tecermin dalam kompetensi dasar (KD) yang tercantum pada kurikulum

reguler seperti Kurikulum 2006 dan Kurikulum 2013 yang berada pada level CI - C3 pada ranah taksonomi Bloom. Perbedaan kapasitas diperlukan perbedaan bobot bahan ajar yang harus dikemas ketika sasaran siswanya adalah siswa di atas rerata yaitu siswa *gifted*.

Bahan ajar bagi siswa di atas rerata terdiri dari berbagai bentuk dan ukuran dengan berbagai tujuan. Namun, yang harus mendapat perhatian adalah pembobotan bahan ajar itu sendiri agar pemilihan bahan ajar menjadi sesuai dengan karakteristik siswa. Itulah sebabnya, harus lebih dahulu diidentifikasi siswa calon penerima bahan ajar. Sangat jarang dilakukan pentahapan berupa ceking terhadap keunikan siswa.

C. Diferensiasi Bahan Ajar/Material

Pemberlakuan diferensiasi mulai gencar dilakukan pada tahun 2020 dengan dimulainya gerakan penghapusan Ujian Nasional. Gerakan ini dilatarbelakangi adanya realita bahwa siswa memang sangat variasi keunikannya sehingga tidak mungkin disamaratakan dalam pemberian bobot bahan ajar. Sejak tahun 2003 telah berkembang gerakan yang sama di Amerika untuk tidak memberlakukan satu perlakuan terhadap seluruh siswa sehingga dihindari penerapan yang dinamakan dengan *one size fit for all* karena disamping merugikan siswa juga membuat waktu menjadi boros digunakan di sekolah.

Gerakan diferensiasi ini secara tegas dikembangkan oleh Aan Carol Tomlinson dalam berbagai level dan kelembagaan sehingga diferensiasi

juga diberlakukan dalam penetapan bahan ajar apalagi dalam sajian yang diperuntukkan kepada siswa. Khusus untuk siswa cerdas, Tracy telah menciptakan cara penetapan bahan ajar khusus bagi siswa di atas kecerdasan rerata. Perhatian terhadap keunikan dan pemilahan bahan ajar bagi siswa rerata kecerdasan normal ini menjadi kunci untuk suksesnya pembelajaran. Kebutuhan bahan ajar bagi siswa cerdas memang berbeda, maka guru dituntut memilah bahan ajar dengan menggunakan standar penetapan bahan ajar yang berbeda pula. Ia mensyaratkan modifikasi dalam material pembelajaran yang arah bobotnya lebih unggul di atas siswa reguler.

Teoretik yang dikembangkan oleh Baska & Stambaugh (2005) bahwa bahan ajar bagi siswa cerdas harus di atas kurikulum nasional, baik ditempuh dengan memberikan pengayaan kurikulum maupun percepatan belajar. Bahan ajar harus memiliki nilai unggul serta memiliki variasi, jadwal dalam kerangka memenuhi tuntutan dari *greater intellectual demand*.

Diferensiasi bahan ajar harus dipandang sebagai komponen yang secara kualitatif krusial yang harus disediakan guru yang menjadikan siswa menjadi unik dan berkembang potensi keunggulannya. Ini sangat dipertimbangkan karena memang pengembangan potensi terutama pengembangan kecerdasan kreatif produktif lebih dikedepankan dalam proses pembelajaran bagi siswa di atas rerata dengan menyediakan bahan ajar yang khas. Hasil akhir dari penyediaan bahan ajar khas bagi siswa di atas

kemampuan rerata ini adalah siswa yang komprehensif dalam kerjanya dalam level *expert* bukan siswa praktisi yang bisa kerja setara *expert* (Tomlinson, 2002). Di sinilah dibutuhkan adanya *expert* level material agar sesuai dengan karakteristik siswa unggul.

Diferensi bahan ajar merupakan komponen krusial yang secara kualitatif merupakan program yang telah memperhitungkan keunikan individu. Bahan ajar harus berbasis pada keunggulan siswa, peminatan, kualitas, dan kemampuan. Bahan ajar diharapkan membuka peluang diberikan kepada siswa untuk membuat pilihan, keputusan tentang apa yang akan mereka pelajari dan bahan ajar yang mendukung belajarnya. Tujuan penting dibalik itu adalah agar siswa bisa melakukan sesuatu dengan kesadaran penuh dan mengetahui latar belakangnya. Sumber yang dapat dijadikan sebagai dasar penentuan bahan ajar bukan hanya dari buku tek teks, tetapi bisa bervariasi dan multisumber. Adapun variasi sumber masukan untuk penentuan bahan ajar sebagai berikut.

Tabel 6.1 Variasi Sumber Masukan untuk Penentuan Bahan Ajar

Nama	Contoh
Sumber personal	Orang tua, anggota masyarakat, ahli, guru
Material daur ulang	Paper,
Realia	Objek dari kehidupan nyata,

		peralatan
Dokumen sumber utama		Informsi dari tangan pertama,
Cetakan		Buku, buku teks, artikel

Untuk memberikan panduan yang lebih fokus terutama untuk memilih bahan ajar khusus untuk siswa unggul, berikut adopsi yang diambil dari *The Curriculum Division Of The National Association for Gifted Children* untuk menentukan rubrik dalam kerangka menyesuaikan bahan ajar yang ditetapkan. Adapun rubrik dimaksud berisikan dua belas gambaran indikator bahan ajar lebih unggul.

Tabel 6.2 Rubrik tentang Dua Belas Indikator Bahan Ajar

No	Item
1.	Kejelasan tujuan: spesifik, dirumuskan, tidak ambigios
2.	Dasar tujuan: dapat ditransfer lintas ilmu, konsep dapat digabung, metodologis, berwatak
3.	Evaluasi: menggunakan multi asesmen, termasuk praasesmen
4.	Kegiatan pembelajaran: melibatkan konstruktivisme belajar, PBL, handout lerning
5.	Strategi belajar: diferensiasi strategi, inductif learning, guru ditempatkan sebagai fasilitator, sebagai mentor
6.	Produk dan penugasan, *real world, creative* dan *open ended*

7.	Sumber; bervariasi, termasuk penggunaan sumber pertama
8.	Penyesuaian: disesuaikan dengan tujuan, penilaian, kegiatan belajar, produk
9.	Dasar diferensiasi: secara nyata diungkapkan dalam bentuk uraian dan mengakomodasikan kebutuhan siswa
10.	Peluang untuk mengembangkan bakat: peluang untuk mencari bakat, individual, penerapan dalam alam nyata, menggali keunggulan bahan ajar, mengembangkan produk yang autentik.
11.	Ada bukti efektivitas: diterapkan secara sistematis dan dinilai
12.	Mudah dimanfaatkan. Mudah diiikuti, urutannya jelas dan bagus

Sumber: (Purcell, 2002)

Secara umum penentuan bahan ajar harus mempertimbangkan tiga komponen yaitu pertimbangan umum, pertimbangan dari sisi guru, pertimbangan dari sisi siswa. Berikut rincian pertimbangan secara lengkap.

Tabel 6.3 Pertimbangan Penentuan Bahan Ajar untuk Siswa Unggul

No.	Penentuan Bahan Ajar	Ya	Tidak
A.	**Pertimbangan Umum:**		
1.	Apakah bahan ajar sudah mencakup tujuan pembelajaran		
2.	Apakah tujuan pembelajaran telah tampak mendukung tujuan program belajar		
3.	Apakah konsep yang dimuat dalam bahan ajar valid		
4.	Apakah bahan ajar memiliki format dan		

	perancangan yang baik		
5.	Apakah bahan ajar memiliki sifat tahan lama tidak mudah kedaluwarsa		
6.	Apakah bahan ajar dikemas secara bagus		
7.	Apakah bahan ajar mudah dibawa		
8.	Apakah bahan ajar boros		
9.	Apakah bahan ajar membutuhkan kelengkapan pendukung		
10.	Apakah bahan ajar dikhususkan untuk umur tertentu		
11.	Apakah bahan ajar dirancang untuk individual		
12.	Apakah bahan ajar sudah disesuaikan dengan kelompok instruksional		
13.	Apakah bahan ajar ada petunjuk yang disertakan		
14.	Apakah bahan ajar telah diurutkan		
15.	Apakah bahan ajar telah dilakukan uji coba di lapangan		
16.	Apakah bahan ajar telah disesuaikan dengan alokasi waktu yang tersedia		
17.	Apakah bahan ajar disertakan juga kegiatannya		
18.	Apakah ada konflik bahan ajar dengan standar dari masyarakat		
20.	Apakah bahan ajar tidak mengandung unsur sara, diskriminasi, dan sex		
B.	**Pemilihan bahan ajar dari sudut siswa**		
1.	Apakah peminatan siswa sudah tecermin dalam bahan ajar yang dirancang		
2.	Apakah mode sajian bahan ajar sudah sepadan dengan gaya belajar siswa unggul		
3.	Dapatkah bahan ajar/konsep yang disajikan digunakan oleh siswa dalam situasi lain		
4.	Apakah sudah menempatkan evaluasi sendiri sebagai bagian dari bahan ajar		
5.	Apakah dalam bahan ajar sudah dicantumkan acuan tingkat lanjut sehingga		

	siswa bisa lebih mendalami lagi bidangnya		
6.	Apakah referensi yang dimuat sudah sesuai dengan bahan ajar		
7.	Apakah bahan ajar sudah cocok dengan arah pengembangan siswa unggul dan tingkat pengetahuan sebelumnya		
8.	Apakah bahan ajar menjamin bisa mengarahkan siswa untuk menghasilkan produk yang ditargetkan		
9.	Apakah bahan ajar mendorong pengembangan satu atau lebih dimensi belajar siswa unggul		
10.	Apakah bahan ajar menjamin pengembangan kemampuan komunikasi siswa		
11.	Apakah bahan ajar menjamin pengembangan kreativitas		
12.	Apakah bahan ajar meningkatkan pengembangan berpikir kritis		
C.	**Pertimbangan bahan ajar dari sisi pertimbangan guru**		
1.	Apakah sudah disiapkan panduan untuk guru		
2.	Apakah bahan ajar membuka peluang untuk guru melakukan adaptasi dan modifikasi		
3.	Apakah jumlah waktu persiapan guru sesuai dengan yang dipersyaratkan dalam bahan ajar		
4.	Apakah acuan dan sumber sudah sesuai yang disiapkan oleh guru		
5.	Apakah gaya mengajar sudah dicocokkan dengan spesifikasi bahan ajar yang akan diajarkan		

Kata kunci instrumen pemilihan bahan ajar ialah adanya kesesuaian dengan karakteristik siswa unggul dan mengurangi gap antara pengalaman belajar dengan kemampuan unggul yang dimiliki oleh siswa. Karnes

(1995) menyatakan bahwa pola pemilihan bahan ajar oleh guru sangat menentukan diferensiasi bahan ajar yang disuguhkan kepada siswa unggul. Disadari atau tidak, tidak semua bahan ajar mengandung bahan yang sesuai dengan siswa unggul.

Modifiksi bahan ajar ini sekarang sudah menjadi *trend* di antara 360 lembaga yang tersebar di Amerika dan Eropa, bukan hanya untuk kepentingan penyediaan program belajar cepat, tetapi juga untuk efisiensi belajar sehingga pengurangan waktu belajar sudah makin menjadi kelaziman (Commission for Accelerated Program. 2008).

D. Penentuan Bahan Ajar dari Jere Confrey

Ahli lain yang mengajukan teori dalam penentuan bahan ajar adalah Jere Confrey. Kekhususan teori yang diajukan memperlihatkan letak ketelitian dalam pemilihan bahan ajar sehingga dalam teori yang diajukan tahapan penetapan bahan ajar menempuh dua tahapan, yaitu: tahapan secara kuantitatif dan secara kualitatif dengan berbagai studi yang ditempuh.

Bahan ajar memegang peran penting dalam praktik pendidikan. Bahan ajar memberikan tautan krusial antara standar dengan pertanggungjawaban penilaian. Dalam konteks ini, bahan ajar dipandang sebagai instrumen utama untuk menjamin ketercapaian standar lulusan yang ditargetkan sehingga prosedur penentuan bahan ajar harus ditempuh sebagai bagian dari kehati-hatian dalam menentukan bahan ajar. Atas dasar itu, dibentuklah *The Mathematical Sciences*

Education Board sejak tahun 1985 yang mendukung peningkatan mutu pendidikan matematika yang dipimpin oleh Jere Confrey. Komite tersebut memfokus pada tingkat efektivitas bahan ajar yang beredar di lingkungan sekolah di Amerika. Komite tampak serius karena melakukan evaluasi dan memilih bahan ajar dengan melibatkan 700 kajian terkait dengan bahan ajar.

Teori ini telah diterapkan terhadap lebih dari 19 kurikulum yang berisikan bahan ajar mata pelajaran secara akumulatif. Langkah dimulai dengan menghapus bahan ajar yang tidak efektif yaitu bahan ajar yang tidak relevan dengan target standar kelulusan yang dirumuskan. Bentuk evaluasi penetapan bahan ajar melalui analisis isi, studi banding dan studi kasus.

Analisis isi lebih menfokus pada menguji bahan ajar dengan memberikan kesempatan pada ahli untuk mereview dan menilai terkait dengan keakuratan, kedalaman yang dicakup, logika yang dipakai untuk mengurutkan bahan ajar. Adapun studi perbandingan melibatkan pemilihan untuk variabel yang relevan melalui perbandingan dua atau lebih kurikulum serta efeknya untuk jangka waktu tertentu pada siswa. Untuk studi kasus lebih difokuskan pada pendokumentasian bagaimana teori memainkan perannya dalam menstransfer keilmuan ke dalam situasi riil. Studi kasus ini biasanya memberikan informasi faktor-faktor yang berpengaruh dalam penerapan bahan ajar dalam situasi kelas.

Berdasarkan tiga tahapan tersebut, pemilihan bahan ajar baru dipandang memenuhi kualitas apabila

telah dilakukan kajian melalui tiga langkah tersebut. Memang dari segi tahapan tersebut tampak cukup berat ditempuh oleh guru, tetapi jika diingat bahwa pembelajaran adalah sebuah investasi, maka tentunya yang berat tersebut tetap harus ditempuh demi menghasilkan bahan ajar yang berkualitas. *Saintific valid* merupakan elemen utama untuk karakteristik bahan ajar yang efektif sehingga dalam konteks ini menjadi tidak mencukupi apabila penentuan bahan ajar hanya menggunakan satu tahapan. Penetapan bahan ajar yang diperoleh melalui, misalnya analisis isi, ternyata hanya akan mendapatkan kesesuaian bahan ajar dengan tujuan, tetapi belum tentu bahan ajar dapat dan layak diimplementasikan. Atas dasar itu, bahan ajar yang berkualitas adalah keutuhan dari hasil penilaian terpadu dari dasar interpretasi berbasis multi-pengukuran yang metodologis dan ilmiah.

E. Kerangka Kerja Penilaian Bahan Ajar

Dalam bagian ini dikaji ihwal kerangka kerja (*framework*) yang digunakan dalam teori Confrey untuk mengevaluasi atau memilih bahan ajar. Aslinya teori ini dikhususkan hanya dalam bidang matematika namun dalam perkembangannya digunakan untuk bidang bahan ajar lainnya. Tujuan teknik ini untuk mengetahui apakah bahan ajar yang dipilih merupakan bahan ajar yang efektif. Adapun yang dimaksud dengan bahan ajar yang efektif yaitu:

> Curricular (material curricular) effectiveness is definned as the extent to wich curricular

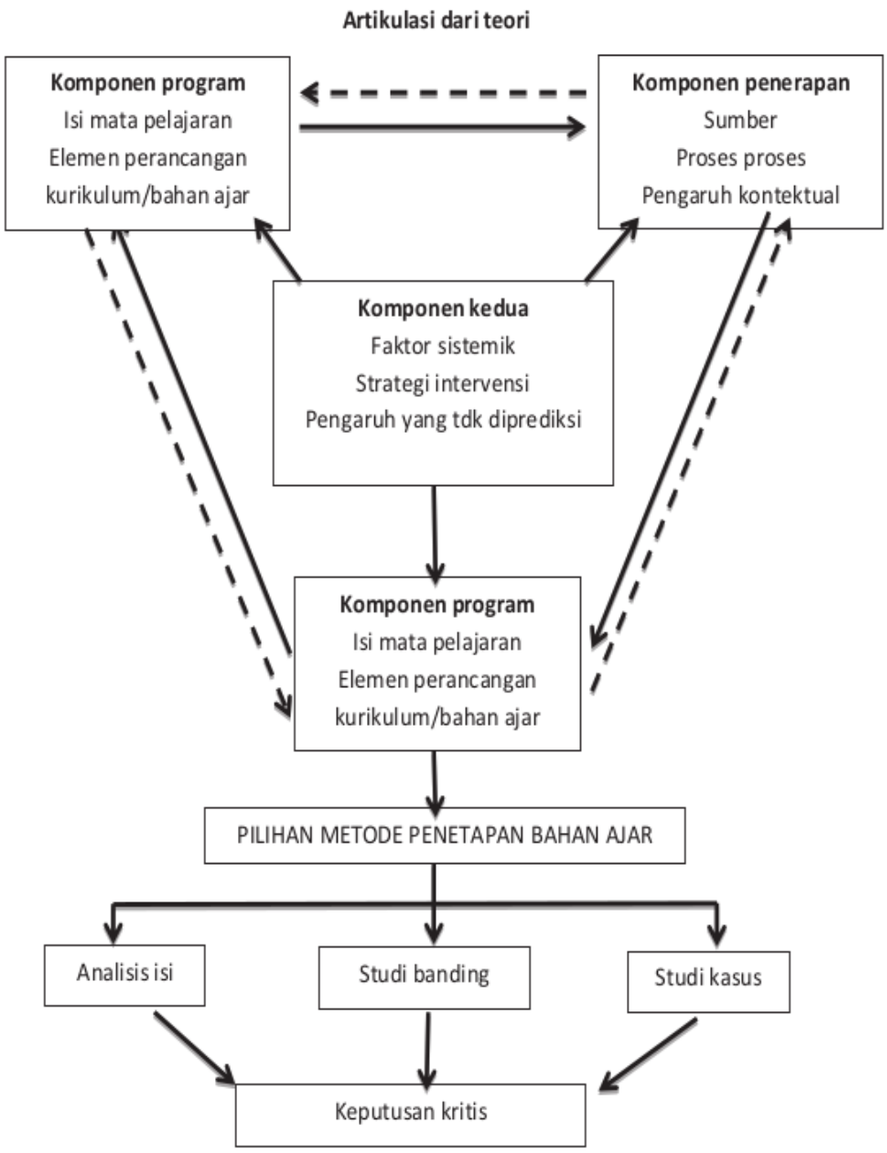
> program and its implementation produce positive and curricularly valid outcomes for students, in relation to multi measures of student's subject proficiency, disagregated by content strands and disagregated by effects on subpopulations of students and extent to which theses effects can be convincingly or causally attributed to the curricular intervention through evaluation studies using well conceived research design. Describing curriculr effectiveness involves the identification and description of a curriculum and its programatic theory and stated objectives its relationship to local, state, or national standards, subsequent scrunity of its program contents for comprehensiveness, accuracy and indepth, balance, angagement and time liness and support for diversity; and examination of quality, fidelity and character of its implementation components. (Jere Confrey. 2004. On Evaluating Curricular Effectiveness, Judging the Quality of K-12 Mthematics Evaluation. Woshington DC: The National Academies Press).

Evaluasi atau penilaian bahan ajar dalam teknik atau teori ini sengaja menggunakan beberapa tahapan yang diyakini kalau hanya dengan satu tahapan kekuatan saintifik evaluasi kurang dapat dipertanggungjawabkan. Oleh karena itu, teori ini menggunakan sejumlah metodologi agar lebih teliti.

Karakteristik teknik penetapan bahan ajar ini menggunakan berbagai cara baik secara kuantitatif

maupun kualitatif, atribusi efek dan *generalizability* dengan mengaitkannya dengan praktik. Tuntutan ini agar penetapan bahan ajar memenuhi tuntutan ilmiah sebab penetapan bahan ajar akan membawa banyak konsekuensi baik dalam peningkatan program, pertanggungjawaban pedagogis, pembiayaan, maupun hubungna eksternal.

Kerangka kerja terdiri dari dua bagian yaitu komponen evaluasi kurikulum atau bahan ajar dan perancangan evaluasi pengukuran dan bukti. Bagian pertama kerangka berisi komponen utama yaitu komponen program, penerapan program, serta *outcome*, sedang komponen kedua terdiri dari faktor sistemik, strategi intervensi, dan pengaruh yang tidak bisa diprediksi. Adapun skema mekanisme tiga komponen utama untuk semua tahapan (komponen program, komponen penerapan dan *outcome*) diilustrasikan sebagai berikut.



Figur 6.1 Komponen Utama dan Komponen Sekunder Penetapan Bahan Ajar

F. Mekanisme Penentuan Bahan Ajar

Bagi Jere Confrey, penentuan bahan ajar bukanlah persoalan sepele, tetapi benar-benar diusahakan terpilih secara matang berdasarkan

penentuan secara saintifik. Oleh karena itu, penentuan bahan ajar harus melalui dua proses yaitu proses secara kuantitatif dan proses secara kualitatif. Keduanya harus ditempuh sebagai mekanisme sequensial untuk menghasilkan bahan ajar yang efektif. Bagi Confrey, penemuan bahan ajar dari berbagai sumber dipandang sebagai *body of knowledge* sehingga perlu dikenai proses lanjutan berupa penetapan bahan ajar secara kualitatif untuk menghasilkan bahan ajar pilihan yang relevan dan berbobot sesuai dengan karakteristik siswa.

Guru sebagai *person* yang langsung menguasai semua proses di kelas diharuskan menetapkan bahan ajar secara kualitas, yaitu mengumpulkan dulu seluruh bahan ajar yang memungkinkan sebagai bahan ajar dengan mempertimbangkan 3 (tiga) komponen yang ada dalam skema. Bahan ajar yang terkumpul kemudian diseleksi untuk menentukan yang esensial dan memenuhi target tujuan. Harus disadari bahwa bahan ajar yang relevan memang banyak sehingga harus dipilih diseleksi/disortir. Untuk mendapatkan bahan ajar yang kontekstual, relevan, dan esensial, ditempuh langkah mekanisme kualitatif dengan tiga metode yaitu analisis isi, studi banding, dan studi kasus. Dari mekanisme kualitatif ini, hasil *final* bahan ajar diambil sebagai keputusan kritis atas penetapan bahan ajar.

Secara garis besar, dalam konteks teknik yang diajukan oleh Jere Confrey proses penetapan bahan ajar belum selesai, sebelum ada penyaringan bahan ajar melewati proses kualitatif yang menempatkan guru menempuh tiga teknik yang diakhiri dengan studi kasus.

Memang diakui bahwa mekanisme penetapan bahan ajar ala Confrey cukup menyita waktu. Namun, tetap harus disadari bahwa bahan ajar didudukkan sebagai kunci penjamin untuk keberhasilan siswa meraih target yang dirumuskan sejak awal yaitu capaian pembelajaran sehingga penetapannya memang harus hati-hati dan merupakan keputusan kritis. Guru perlu memiliki kemampuan profesional dalam tugas ini sebab dibutuhkan kemampuan analisis, kemampuan metodologis, dan kemampuan literasi untuk mendapatkan bahan ajar yang berkualitas. Kemampuan tersebut diperlukan untuk melakukan penilaian bahan ajar secara kualitatif dan secara kuantitatif. Deskripsi dimulai dari penilaian kuantitatif yang bertujuan mendapatkan bahan ajar secara kasar dan temuan bahan ajar yang belum merupakan bahan ajar efektif. Deskripsi ini memaparkan 4 komponen.

1. Komponen Program

Pengujian kajian evaluasi pada dokumen perancangan yang telah mempertimbangkan secara jelas berupa pentingnya bahan ajar, mutu dan urutan isi mata pelajaran belum dianggap cukup karena baru menghasilkan bahan ajar secara kasar. Biasanya dalam tahapan ini akan menghasilkan bahan ajar yang banyak dan belum kontekstual.

Pada komponen program akan diseleksi bahan ajar yang terdapat kesesuaian dengan fokus mata pelajaran sehingga dipastikan dalam tahapan seleksi awal ini akan diperoleh bahan ajar yang sangat banyak

apalagi guru sengaja mengeksplorasi banyak sumber. Secara kuantitatif, dalam langkah seleksi ini terkumpul bakal bahan ajar yang melimpah walaupun secara kualitatas masih sangat kasar. Tampak dalam langkah ini belum terjadi proses diferensiasi sehingga bahan ajar masih sangat umum dan belum melibatkan proses esensial. Terlebih pula belum dilakukan penilaian yang dikaitkan dengan karakteristik pembelajaran.

Pada inti penilaian kualitas bahan ajar, guru melakukan analisis isi bahan ajar yang membuat isi mata pelajaran lebih memfokus pada area mata pelajaran. Langkah kritis dalam tahapan ini adalah menetapkan dua hal yang berbeda sebagai pilihan akhir. Demikian juga, pertimbangan penetapan juga harus dikaitkan dengan kalender akademik, sumber-sumber sekolah sehingga putusan prioritas mendekati riil di kelas. Beberapa pertimbangan untuk melakukan analisis isi sebagai berikut.

1. Urutan topik bahan ajar
2. Akurat, kesesuaian bahan
3. Durasi, frekuensi, kedalaman
4. Tipe tugas, penggunaan *prior knowledge*
5. Tingkat keterbacaan
6. Tipe level logika
7. Tipe dan penggunaan penjelasan
8. Penggunaan teknologi

Pertimbangan lain yang harus dilakukan adalah kualitas penulis bahan ajar yang dilihat dari keahlian dan juga pengalamannya. Di sini Harus pula ada kejelasan siapa sasaran bahan ajar.

2. Komponen Penerapan

Program kurikulum yang berisikan bahan ajar ditetapkan atau diberlakukan berbasis pada latar belakang tertentu dari seting sekolah tertentu sehingga ada perbedaan jenis bahan ajar, baik bobotnya maupun satuan pendidikannya. Sebagai contoh, komponen penerapan sangat tergantung pada kekuatan kapasitas sistem sekolah yang mendukung keberlanjutan adopsi bahan ajar yang ditetapkan. Ini memberikan makna bahwa bahan ajar yang efektif sangat tergantung pada bagaimana kecukupan dukungan dari sistem sekolah dan konteks yang ada.

Pertimbangan komponen implementasi harus diyakinkan bahwa memang menunjukkan ada bukti telah diterapkan secara lengkap dan sedapat mungkin dapat diberlakukan dalam berbagai konteks sosial. Hal ini cukup berat sebab mengontekskan bahan ajar bukan masalah mudah karena guru harus mengerti betul ontologis bahan ajar sehingga tepat konteks yang dihimpitkan. Faktor seperti tingkat partisipasi dalam pengambilan keputusan, insentif, penggunaan waktu secara wajar, dan tingkat kemudahan dalam implementasi juga tidak lepas dari pertimbangan. Guru harus mengatur faktor yang berhubungan dengan komponen impelementasi seperti: sumber, proses dan pengaruh masyarakat. Sumber-sumber tersebut merupakan sumber yang memungkinkan dapat membantu pelaksanaan penerapan. Adapun kategori

sumber-sumber dan contoh komponen implementasi sebagai berikut.

Tabel 6.4 Kategori Sumber-Sumber dan Contoh Komponen Implementasi

VARIABEL SUMBER	VARIABEL PROSES	PENGARUH BUDAYA
Dukungan dari guru, kualifiksi, tingkat mutasi	Organisasi guru dan masyarakat profesi	Keyakinan guru atas PBM, evaluasi
Pengembangan profesionalitas guru	Keputusan pada kurikulum	Harapan untuk pendidik masa depan dan juga karier
Besarnya kelas	Bahan ajar yang dipersyaratkan	Waktu untuk pengerjaan PR
Ukuran kelas dan jumlah jam guru ngajar	Penempatan bahan ajar, penjadwalan	Bahasa keahlian, mobilitas siswa
Biaya dan akses mendapat bahan ajar dan IT	Pejabat sekolah	Kombinasi suku, ras dan sosioekonomik, status guru dan siswa
Tipe evaluasi	Bentuk dan frekuensi penilaian	Kepentingan masyarakat dan respons publik atas kinerja

VARIABEL SUMBER	VARIABEL PROSES	PENGARUH BUDAYA
		sekolah
Keterlibatan orang tua		Harapan orang tua

Pertimbangan tersebut dilakukan untuk memastikan bahwa implementasi bahan ajar mampu mencapai tujuan dan memenuhi kebutuhan semua siswa. Bahan ajar ditata untuk disajikan secara baik serta terdukung dengan sumber yang mencukupi.

Disamping harus mempertimbangkan aspek sumber-sumber pendukung juga harus mempertimbangkan sejumlah faktor mediasi yang berpengaruh langsung pada kualitas dan tipe implementasi bahan ajar. Adapun dua faktor mediasi yang berpengaruh langsung pada kualitas bahan ajar sebagai berikut.

1. Kesesuaian penugasan siswa

   Keputusan konsen dengan penempatan penugasan siswa memiliki pengaruh yang sangat luas dan kuat pada penerapan bahan ajar untuk sejumlah variasi kelompok siswa. Penilaian harus didokumentasi dan diawasi rentangan layanannya baik level maupun bobotnya sehingga pihak guru dapat memberikan tawaran alternatif atas bahan ajar yang beragam kepada orang tua dan siswa.

2. Memastikan kecukupan kapasitas profesional

Aspek ini dipandang sebagai hal yang krusial untuk keberhasilan upaya implementasi bahan ajar melampaui kriteria bahan ajar yang bagus yang dipergunakan untuk mengantarkan tercapainya tujuan. Kapasitas profesional memiliki sejumlah dimensi. Pertama, dimensi yang menyangkut jumlah dan kualifikasi guru yang mengajar secara nyata yang langsung mengajar siswa. Banyak bahan ajar baru yang bersandar pada penguasaan pengetahuan pihak guru. Harus diwaspadai kemunculan guru yang hanya berbekal pelatihan sesaat saja. Demikian juga adanya fenomena guru yang silih berganti (keluar masuk) yang memerlukan adaptasi.

Disamping itu, diperlukan juga adanya kapasitas yang menyangkut pengembangan pengetahuan dan keterampilan baru karena ada kalanya bahan ajar baru membutuhkan wawasan baru dari guru sebelum dilakukan implementasi. Perlu ada perhatian terlebih pada pengembangan yang menyangkut isi, pedagogi, dan penilaian (Horsley & Stiles, 1998).

3. Pengukuran *Outcome* Siswa

Dalam menentukan bahan ajar, sangat penting untuk memperhatikan hasil akhir siswa. Hal yang harus dipegangi bahwa hasil akhir isi mata pelajaran merupakan dokumen perkembangan keilmuan yang diterapkan dan pengetahuan yang sudah berlalu. Oleh karena itu, analisis hasil akhir yang selalu ter-*update*

harus terus dijalankan. *Outcome* yang dicapai siswa harus selalu berkembang dan disesuaikan dengan perkembangan. Oleh karena itu, bahan ajar senantiasa diperbaharui menyesuaikan tuntutan *outcome* yang ditargetkan.

Pertimbangan aspek yang menyangkut *outcome* memiliki konsekuensi bahwa harus mendahulukan kriteria o*utcome* sehingga bahan ajar yang menyesuaikan *outcome* yang ditarget. Penyediaan bahan ajar yang hanya didasari pertimbangan pihak guru harus dihindari agar ada konsistensi antara *outcome*, bahan ajar, evaluasi, dan sistem penyajian yang terjadi. Mengingat kegiatan proses pembelajaran merupakan proses yang sistemik.

Penentuan bahan ajar, ada persyaratan tambahan yang dipergunakan untuk peningkatan mutu bahan ajar, seperti penambahan topik baru, keterkaitan dengan keilmuan lain, kemunculan akses untuk layanan dan eliminasi untuk *tracking*, penggunaan pedagogik yang berpusat pada anak, penerapan riset pada siswa. Adapun pada sisi kajian lain, seperti pada *The Saxon Pedagogical Approach,* memberikan penegasan bahwa bahan ajar yang bagus dalam seleksinya juga mempertimbangkan hal berikut.

- Fokus pada penguasaan konsep dasar dan skill
- Pengembangan konsep
- Ada keberlanjutan dalam taraf praktik dan juga dilakukan review
- Adanya komulatif test

4. Penentuan Bahan Ajar yang Kualitatif

Penentuan bahan ajar dalam tahap kedua dilakukan setelah melalui tahapan pertama yang dinamakan dengan seleksi bahan ajar yang kuantitatif/kasar. Pada tahapan kedua ini guru harus menyeleksi ulang atas bahan ajar yang diperoleh di tahapan kuantitatif untuk mendapatkan bahan ajar yang berkualitas. Dalam tahapan ini dilakukan tiga penerapan metode yaitu studi analisis konten, studi perbandingan, dan studi kasus. Masing-masing metode akan diuraikan satu per satu yang harus dilakukan guru ketika metode tersebut diterapkan agar diperoleh bahan ajar yang bermutu.

a. Studi Analisis Konten

Dalam tinjauan kurikulum, bahan ajar merupakan faktor krusial. Oleh karena itu, penetapan bahan ajar merupakan seleksi dengan mengaitkan kesesuian kebutuhan siswa saat ini dan jangka panjang. Dalam konteks Indonesia, pemilihan bahan ajar berkiblat pada standar kelulusan yang dirumuskan dalam Capaian Pembelajaran (CP). Oleh karena itu, penetapan bahan ajar kemudian dipengaruhi langsung oleh penafsiran atas standar kelulusan. Namun, juga diakui bahwa penetapan bahan ajar nilai (value) individu juga mempunyai pengaruh dalam memilih bahan ajar. Penekanan ini penting karena letak kualitas bahan ajar tertumpu pada kesesuaian kemampuan siswa.

Analisis konten juga dimaknakan sebagai penekanan yang berfokus pada variasi sumber *textbook* sehingga merupakan upaya memilah *textbook* yang

benar-benar relevan. Kegiatan analisis konten dapat berupaya mengumpulkan berbagai komentar dari pakar dan juga bentuk ilustrasi yang muncul dalam *text boxes*. Pelaksanaan analisis konten melibatkan pengujian kecukupan bahan ajar yang harus mempertimbangkan tiga aspek yaitu keilmuan, pembelajar, dan guru. Pembelajaran terjadi melalui interaksi tiga aspek atau elemen tersebut. Berikut skema triadik yang dikhususkan pada tiga dimensi analisis konten untuk memberikan informasi lebih luas dan komprehensif pada guru dalam pengambilan keputusan penentuan bahan ajar.

1. Kejelasan, kekomprehensivitas, keakuratan, pengorganisasian dan keseimbangan (perspektif keilmuan).
2. Keterikatan syarat, dukungan terhadap perbedaan, penilaian (perspektif siswa)
3. Pedagogi, sumber belajar, pengembangan profesionalitas (perspektif guru)

Ketiga aspek tersebut dan bagaimana pengarah pada variasi analisis konten di bawah tindakan review diuraikan sebagai berikut.

1) Dimensi kejelasan, kekomprehensivitas, keakuratan dll.

Tujuan utama pengembangan standar adalah untuk memberikan panduan dalam evaluasi atau penetapan bahan ajar. Penentuan keefektifan bahan ajar untuk memastikan topik-topik bahan ajar yang dicakup harus relevan dan jika ditinjau pun harus juga memiliki

urutan yang logis dan struktur koherensi. Kesulitan ini terjadi jika terdapat *overlap* dalam topik-topiknya. Analisis konten mengkaitkan kejelasan tujuan dan identifikasi konsep yang dikandung. Guru dapat mencari kesalahan konsep dan isi yang tidak berguna (*superfluous*) dari bahan ajar yang sudah ditemukan. Kesalahan umum analisis konten adalah kegagalan untuk cek dalam komprehensivitas. Dalam mata pelajaran, penting pengkhususan topik bahan ajar.

Keakuratan digunakan sebagai alat utama menyeleksi bahan ajar sebab keakuratan ini sangat dibutuhkan oleh siswa sebagai bentuk harapan serta tuntutan pembelajaran. Melalui analisis konten banyak ditemukan kesalahan dalam penentuan bahan ajar (Braams, 2003) (*unpublished manuscript*) yang diharapkan bahan ajar bebas dari kesalahan konsep serta memiliki kekhususan materi sehingga eksistensinya terjaga.

2) Dimesi kedua adalah keterikatan, dukungan keberagaman dan penilaian.

Dimensi sisi siswa yang terkait dengan keterikatan syarat, dukungan keberagaman dan penilaian bahan ajar, cukup sulit untuk menemukan kebutuhan yang sebenarnya dari siswa. Pertimbangan yang menyangkut keterlibatan siswa dalam proses belajar sehingga bahan ajar seharusnya berada dalam jangkauan interesnya, spesifik pada *prior knowledge* dan konteksnya.

Dalam konteks ini, sangat penting dipertimbangkan adanya ketersediaan sumber belajar yang mampu menyediakan bahan ajar yang berupa *prior knowledge* sehingga bahan ajar yang esensial ditampilkan di kelas. Pengembangan perolehan *priorknowledge* penting agar guru dapat memiliki waktu lebih dalam mengeksplorasi topik bahan ajar tertentu yang dianggap sulit atau memerlukan waktu. Pertimbangan waktu menjadi penting ketika muncul bahan ajar yang memerlukan penyajian dengan waktu lebih.

3) Dimensi ketiga terkait dengan guru

Tidak mungkin bahan ajar sukses dikuasai oleh siswa apabila tidak didukung dengan kemampuan prima dari guru. Oleh karena itu, ketersediaan guru yang kompeten sangat penting. Atas dasar itu, pedagogi menjadi perhatian yang utama dalam memilih bahan ajar. Bahan ajar yang bagus menjadi gagal karena guru tidak mampu menguasai sehingga sering bahan ajar dilewati tidak dibahas.

Bishop (1997, *Unpublished manuscript*) menyatakan bahwa di berbagai sekolah dasar banyak guru yang tidak siap dalam mengajarkan matematika sehingga terjadi salah kaprah dan arah dalam menilai bahan ajar dalam kelas. Karena itu, kesejajaran kemampuan dan profesionalitas guru menjadi salah satu pertimbangan yang diterapkan dalam mementukan bahan ajar di kelas. Dalam konteks ini jelaslah bahwa penemuan bahan ajar yang diberlakukan di Indonesia

memerlukan kemampuan profesional tambahan di luar kemampuan selama ini sebab penyediaan bahan ajar baku di Indonesia tidak diberlakukan, tetapi ditemukan dengan menderivasi dari standar kelulusan oleh guru sendiri. Seharusnya ditambahkan pelatihan untuk menemukan bahan ajar dari standar kelulusan bagi semua guru sebab otonomi dalam penetapan bahan ajar perlu diberlakukan mulai sekarang.

b. Studi Perbandingan

Metode lain yang digunakan dalam menetapkan bahan ajar adalah studi perbandingan. Pada umumnya studi ini dilakukan oleh banyak guru di Indonesia, tetapi jarang digunakan untuk menemukan bahan ajar yang efektif. Kegiatan utama penetapan bahan ajar ini adalah dengan cara membandingkan bahan ajar dari Lembaga Pendidikan ke Lembaga Pendidikan lainnya untuk dinilai kelayakannya. Dalam praktik yang terjadi di negara Amerika studi banding dapat ditinjau sampai 90 lembaga dengan bahan ajar masing-masing. Makin banyak data based yang diperoleh maka makin diperoleh peluang untuk menghasilkan bahan ajar yang berkualitas dan efektif. Beberapa pemikiran yang disiapkan sebagai berikut.

1. Pilihan jenis studi bandingnya
2. Apa metodologi dalam perbandingan kelompok yang dipakai
3. Definisi yang sesuai dengan unit analisis
4. Kejelasan pengukuran *outcome*-nya

5. Pengakuan keterbatasan hasil studi dalam kerangka kepentingan generalisasi.

Kelima pemikiran tersebut sangat berpengaruh pada kualitas alat evaluasi yang digunakan dalam penetapan bahan ajar.

c. Studi Kasus

Penetapan bahan ajar juga memerlukan bentuk studi kasus yaitu mengevaluasi ketika bahan ajar dilaksanakan sehingga harus diamati bagaimana efeknya secara khusus bahan ajar disajikan secara empiris dalam kelas. Studi kasus merupakan kegiatan menguji mekanisme pelaksanaan meskipun ada studi kasus bertujuan untuk mengukur *outcome*.

Studi kasus sangat sesuai ketika guru mencoba mencari jawab "bagaimana" dan pertanyaan "mengapa" ketika objek studi berupa fenomena dalam konteks pelaksanaan riil, ketika batas-batas antara fenomena dengan konteks yang kurang jelas dan ketika keinginan untuk menggunakan multisumber pembuktian. Genre studi kasus dilakukan untuk melakukan investigasi secara mendalam apa yang sebenarnya terjadi. Dalam konteks penetapan bahan ajar, langkah studi kasus merupakan seleksi bahan ajar melalui pengkajian tentang apa yang objektif terjadi ketika penetapan bahan ajar diterapkan dalam seting tertentu. Studi kasus sengaja tidak melihat bahan ajar dari sisi prestasi pencapaian siswa dalam menguasai bahan ajar.

5. Pemetaan Bahan Ajar Pokok

Dalam kebijakan pendidikan baru yang dikeluarkan tahun 2022 diberikan penegasan bahwa bahan ajar diperlukan adanya penataan bahan ajar sebagai bentuk pemberian pemisahan bahan ajar yang dikhususkan untuk membangun karakter profil pelajar Pancasila. Pemisahan ini sangat penting karena karakteristik bahan ajar untuk kebutuhan pembentukan profil pelajar Pancasila memiliki kekhususan yang berujud *Project Based Learning*. Pemetaan bahan ajar baru dilakukan setelah ditemukan bahan ajar yang relevan dan yang efektif. Pemetaan bahan ajar sebatas mensplit mana bahan ajar yang diregulerkan dan mana yang di-PBL-kan sesuai dengan ketentuan porsi yang 30 % tersebut.

REFERENSI

Ahtineva, A. (2005). Textbook Analysis in the Service. *Nature*, *10*, 25–33.

Al-rodhan, N. R. F. (2006). Program on the Geopolitical Implications of Globalization and Transnational Security Historical Milestones of Globalization Director of the Program on Geopolitical Implications of Globalization Ambassador Gérard Stoudmann Geneva Centre for Security Policy. *Methodology*, 1–23.

Apple, M. W. (2006). *Educating the right way: markets, Standards, God and Inequality*. Routledge.

Babbie, E. R. (2013). *The Practice of Social research*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage.

Balitbangbuk, K. (2021). Surat Keputusan Kepala Badan Penelitian dan Pengembangan dan Perbukuan tentang Capaian Pembelajaran PAUD, SD, SMP, SMA, SDLB, SMPLB, DAN SMALB pada Program Sekolah Penggerak. *Keputusan Kepala Badan Penelitian dan Pengembangan dan Perbukuan tentang Capaian Pembelajaran PAUD, SD, SMP, SMA, SDLB, SMPLB, DAN SMALB pada Program Sekolah Penggerak*.

Baska, J. V., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and Possibilitas for Serving Gifted learner in regular classroom. Theory into Practice. *Theory Into Practice*, *44*, 211–217.

Bishop, W. (1997). *An evaluation of selected mathematics textbooks*. California State University.

Borland, J. H. (2003). *Rethinking Gifted Education*. Teacher Collage Press.

Braams, B. (2003). *The many ways of Arithmetric in UCSMP everday Mathematics*. New York University.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. harvard University Press.

Freire, P. (1997). *Pedagogy Oppressed*. Beacon.

Griffin, P., & McGaw, B. (2009). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer.

Hannah, J. F. (1969). Explanation, prediction, description, and information theory. *Synthese*, *20*, 308–334.

Horsley, S. L., & Stiles, K. E. (1998). *(loucks Horsley. Stiles. K. 1998. Designing professional development for teachers of science and mathematics. Thousand Oak: CA: Corwin Press*. Corwin Press.

Horton, W. (2012). *E-Learning by Design*. Pfeiffer.

Irez, S. (2009). Nature of science as depicted in Turkish biology textbooks. *Science Education*, *93*(3), 422–447. https://doi.org/10.1002/sce.20305

Karnes, F. A. (1995). *Handbook of Instructional resources and reference for teaching the Gifted*. Allyn and Bacon.

Kaufman, R. H. (1996). *Educational planning: Strategic, Tactial, operational*. PA Technomic.

Khine, M. S. (2013). *Critical Analysis of Science Texbooks. Evaluating Instructional Effectiveness.* Springer.

Kohn, A. (2000). *The Schools our Children Deserve.; Moving beyond Traditional Classroom and TougherStandard*. Houghton Mifflin.

Lattuca, L. R. (2009). *Shaping the College Curriculum, Academik Plan in Context*. Jossey Bass.

Lawton, D. (1996). *Beyond the National Curriculum: teacher empowerment and proffessionalism*. Hodder and Stoughton.

Ledger, S., Vidovich, L., & O'donoghue, T. (2014). *Global to local Curriculum policy process*. Springer.

Maker, C. J., & Nielsoon, A. B. (1995). *Teaching models in Education of the Gifted*. Pro. ED.

Marginson, S., & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, *43*, 281–309.

Martinez-Gracia, M. V., Gil-Quilez, M. J., & Osada, J. (2006). Analysis of Molecular Genetics Content in Spanish Secondary School Textbooks. *Journal of Biological Education*, *40*, 53–60.

Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools, Translating Research into Action*. ASCD.

McKeon, R. (1987). *Rhetoric: essays in Invention and Discovery*. CT: Ox Bow Press.

Moore, A. (2015). *Understanding the school curriculum, Theory, Politic and Principles*. Rouledge.

Neuendorf, K. A. (2017). The Content Analysis Guidebook. In *Sage Publication* (Vol. 11, Issue 4). Sage. https://doi.org/10.1007/s11589-998-0087-6

Null, W. (2009). *Curriculum From Theory to Practice*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Osorio, F. B., Fasih, T., & Patrinos, H. A. (2009). *Decentarlized Decision Making in Schools*. The International Bank for Reconstruction and Development.

Purcell, J. H. (2002). Bridging the Gap: A Tool and Technique To Analyze and Evaluate Gifted Education Curricular Units. *Gifted Child Quarterly*, *46*, 306–321.

Ravith, D. (1995). *National Standard in American Education: A Citizen's Guide*. Brooking Instituion Press.

Reid, W. A. (2009). *The Pursuit of Curriculum: Scholling and The public Interest*. Information Age Publishing.

Riley, T. L. (2009). *Teaching on A shoestring. Material for teaching gifted and Telented Students*. Profock Press Inc.

Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1982). A simple, general purpose display of magnitude of experimental effect. *Journal of Educational Psychology*, *74*(2), 166–169. https://doi.org/10.1037/0022-

0663.74.2.166

Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique*. Falmer Press.

Sims, R. R. (1995). *The Importance of Learning Style, Understanding the Implication for Learning, for Course Design and Education*. Greenwood Press.

Smith, R. M. (2014). *Conquering the Content, A Blueprint for Online Course Design and Development*. Jossey Bass.

Stern, L., & Roseman, J. E. (2004). Can middle-school science textbooks help students learn important ideas? Findings from Project 2061's curriculum evaluation study: Life science. *Journal of Research in Science Teaching*, *41*(6), 538–568. https://doi.org/10.1002/tea.20019

Sun, P. (2018). *Historic Achievement of a Common Standard*. Springer.

Tomlinson, C. A. (2002). *The Parallel Curriculum: A Design to develop Potential and Challenge high-ability learners*. Corwin Press.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, *31*, 345–349.

US Department of Education. (n.d.). *A Parent Guide*. US Department of Education.

Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). According to the

book:using TIMSS to investigasi the translation of policy into practice through the world of texbooks. In *According to the Book*. Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0844-0

Zongyi, D. (2013). *Globalization and the Singapore Curriculum*. Springer.

HIBAH RISET MANDIRI
NOMOR KONTRAK 164/EA.1/AK04.RA/2021
DIRJEN SUMBER DAYA KEMDIKBUDRISTEKDIKTI
2022

ISBN 978-623-433-067-0

Buku Panduan Penetapan Bahan Ajar Sekolah

ORIGINALITY REPORT

2%	%	1%	1%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	Defina Defina. "Model Penelitian dan Pengembangan Materi Ajar BIPA (Bahasa Indonesia bagi Penutur Asing)", Indonesian Language Education and Literature, 2018 Publication	1%
2	Submitted to University of Texas at Tyler Student Paper	<1%
3	Submitted to pbpa Student Paper	<1%
4	Gumanti Gumanti, Maimunah Maimunah, Yenita Roza. "Kemampuan Pemecahan Masalah Matematis Siswa SMP Kecamatan Bantan", PRISMA, 2022 Publication	<1%
5	Submitted to Higher Education Commission Pakistan Student Paper	<1%
6	Submitted to pusbuk-kemendikbud Student Paper	<1%

Exclude quotes	On	Exclude matches	< 20 words
Exclude bibliography	On		