

PENGEMBANGAN KURIKULUM

KONSEP DAN IMPLEMENTASI DALAM PENDIDIKAN

Tim Penulis

Rosmalina Kemala, S.Kom., M Pd
Hizkia Gymnastic Mautang, M.Pd
Prof. Dr.Muhammad Ihsan Dacholfany, M.Ed
Qoidul Khoir, M.Pd.
Muhamad Aris Munawar, M.Pd.
Dr. M. Faizul Husnayain M.Pd.I
Mardiati, S. Si., M. Pd
Drs. Ediaman Sitepu, M. Pd
Muhammad Ichsan Abda, M.Pd
Dr. Agnes Widyaningrum, S.E, S. Pd, M. Pd

PT. Avid Media Indonesia

Editor:
Rhommaidah

PENGEMBANGAN KURIKULUM

KONSEP DAN IMPLEMENTASI DALAM PENDIDIKAN

Pengembangan Kurikulum: Konsep dan Implementasi dalam Pendidikan membahas secara komprehensif landasan, prinsip, proses, serta strategi pengembangan kurikulum yang relevan dengan kebutuhan pendidikan di era modern. Buku ini menguraikan konsep dasar pengembangan kurikulum, mulai dari perencanaan, penyusunan, pelaksanaan, hingga evaluasi kurikulum sebagai upaya meningkatkan mutu pembelajaran.

Dengan memadukan kajian teoritis dan implementasi praktis, buku ini memberikan gambaran mengenai penerapan kurikulum dalam berbagai jenjang pendidikan, tantangan yang dihadapi, serta inovasi yang dapat dilakukan untuk menjawab perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan kebutuhan masyarakat.

Buku ini diharapkan menjadi referensi bagi mahasiswa, dosen, guru, praktisi pendidikan, serta siapa pun yang memiliki perhatian terhadap pengembangan kurikulum yang efektif, adaptif, dan berorientasi pada peningkatan kualitas pendidikan.



@avidpedia_
admin@avidpedia.com
cs@avidpedia.com
www.avidpedia.com
Jalan KiMaja, Lorong Setuju, Kel.Simpang III Sipin,
Kota Baru, Jambi, 36126
PT.Avid Media Indonesia



9 786340 554168

PENGEMBANGAN KURIKULUM: KONSEP DAN IMPLEMENTASI DALAM PENDIDIKAN

Rosmalina Kemala, S.Kom., M Pd

Hizkia Gymnastic Mautang, M.Pd

Prof. Dr.Muhammad Ihsan Dacholfany, M.Ed

Qoidul Khoir, M.Pd.

Muhamad Aris Munawar, M.Pd.

Dr. M. Faizul Husnayain M.Pd.I

Mardiati, S. Si., M. Pd

Drs. Ediaman Sitepu, M. Pd

Muhammad Ichsan Abda, M.Pd

Dr. Agnes Widyaningrum, S.E, S. Pd, M. Pd.

Editor: Rhommaidah

Pengembangan Kurikulum: Konsep Dan Implementasi Dalam Pendidikan

Oleh:

Rosmalina Kemala, S.Kom., M Pd.; Hizkia Gymnastic
Mautang, M.Pd.; Prof. Dr. Muhammad Ihsan Dacholfany,
M.Ed.; Qoidul Khoir, M.Pd.; Muhamad Aris Munawar, M.Pd.;
Dr. M. Faizul Husnayain M.Pd.I.; Mardiaty, S. Si., M. Pd.; Drs.
Ediaman Sitepu, M. Pd.; Muhammad Ichsan Abda, M.Pd.; Dr.
Agnes Widyaningrum, S.E, S. Pd, M. Pd.

Editor: Rhommaidah

Diterbitkan Oleh

PT. Avid Media Indonesia
Jl. KiMaja, Lorong Setuju, Simpang III Sipin,
Kota Baru, Jambi, 36126
(+62) 851-5842-2426
avidpedia@gmail.com | admin@avidpedia.com
www.avidpedia.com

Jambi, 17 Juli 2026

v + 195 hlm. 14.8 cm x 21 cm

ISBN: 978-634-05-5416-8

Hak Cipta Dilindungi Undang-Undang

Dilarang keras menerjemahkan,
memfotokopi, atau memperbanyak
sebagian atau isi buku ini dalam bentuk
apapun tanpa izin tertulis dari penerbit.

KATA PENGANTAR

Puji syukur ke hadirat Allah Swt. atas segala rahmat, karunia, dan hidayah-Nya sehingga buku *Pengembangan Kurikulum: Konsep dan Implementasi dalam Pendidikan* ini dapat diselesaikan dengan baik. Kehadiran buku ini merupakan bentuk kontribusi akademik dalam memperkaya khazanah keilmuan di bidang pendidikan, khususnya yang berkaitan dengan pengembangan kurikulum sebagai salah satu pilar utama dalam penyelenggaraan pendidikan yang bermutu.

Kurikulum memiliki peran yang sangat strategis dalam menentukan arah, tujuan, proses, serta hasil pendidikan. Perubahan sosial, perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, transformasi digital, serta tuntutan kompetensi abad ke-21 menuntut kurikulum untuk senantiasa dikembangkan secara adaptif, inovatif, dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik maupun masyarakat. Oleh karena itu, pemahaman yang komprehensif mengenai hakikat, landasan, prinsip, model, serta implementasi pengembangan kurikulum menjadi kebutuhan penting bagi seluruh insan pendidikan.

Buku ini disusun secara sistematis dengan mengintegrasikan berbagai perspektif teoritis dan perkembangan terkini dalam kajian kurikulum. Pembahasan dimulai dari konsep dasar kurikulum, landasan filosofis, psikologis, dan sosiologis, prinsip-prinsip pengembangan kurikulum, model-model pengembangan kurikulum, implementasi kurikulum dalam satuan pendidikan, hingga evaluasi dan inovasi kurikulum pada era transformasi digital. Dengan

demikian, buku ini diharapkan mampu memberikan pemahaman yang utuh sekaligus menjadi referensi bagi mahasiswa, dosen, guru, kepala sekolah, pengawas, praktisi pendidikan, serta para peneliti yang memiliki perhatian terhadap pengembangan kurikulum.

Penyusunan buku ini tentunya tidak terlepas dari berbagai referensi ilmiah, pengalaman akademik, serta masukan dari berbagai pihak yang memiliki perhatian terhadap pengembangan pendidikan di Indonesia. Oleh karena itu, penulis menyampaikan penghargaan dan terima kasih kepada seluruh pihak yang telah memberikan dukungan, baik secara langsung maupun tidak langsung, sehingga buku ini dapat hadir di tengah pembaca.

Penulis menyadari bahwa buku ini masih memiliki keterbatasan. Oleh sebab itu, kritik dan saran yang bersifat membangun sangat diharapkan sebagai bahan penyempurnaan pada edisi berikutnya. Harapannya, buku ini dapat memberikan manfaat sebagai sumber belajar, referensi akademik, sekaligus inspirasi dalam mengembangkan kurikulum yang relevan, berkualitas, dan mampu menjawab tantangan pendidikan masa kini serta masa depan.

Akhirnya, semoga buku ini dapat memberikan kontribusi nyata bagi pengembangan ilmu pendidikan dan menjadi salah satu referensi yang bermanfaat dalam mewujudkan sistem pendidikan Indonesia yang semakin maju, adaptif, dan berdaya saing global.

Jambi, 10 Juli 2026

Penulis

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR ii

DAFTAR ISI.....iv

BAB I HAKIKAT DAN KONSEP DASAR KURIKULUM..... 1

Penulis:

Rosmalina Kemala, S.Kom., M Pd.

**BAB II LANDASAN FILOSOFIS, PSIKOLOGIS, DAN SOSIOLOGIS
KURIKULUM..... 11**

Penulis:

Hizkia Gymnastic Mautang, M.Pd.

BAB III SEJARAH DAN PERKEMBANGAN KURIKULUM 44

Penulis:

Prof. Dr.Muhammad Ihsan Dacholfany, M.Ed.

**BAB IV PRINSIP DAN PENDEKATAN DALAM PENGEMBANGAN
KURIKULUM..... 55**

Penulis:

Qoidul Khoir, M.Pd.

BAB V MODEL-MODEL PENGEMBANGAN KURIKULUM..... 66

Penulis:

Muhamad Aris Munawar, M.Pd.

BAB VI PERENCANAAN KURIKULUM DALAM SISTEM PENDIDIKAN 78

Penulis:

Dr. M. Faizul Husnayain M.Pd.I.

BAB VII IMPLEMENTASI KURIKULUM DALAM PEMBELAJARAN..... 90

Penulis:

Mardiatj, S. Si., M. Pd.

BAB VIII EVALUASI DAN PENILAIAN KURIKULUM 105

Penulis:

Drs. Ediaman Sitepu, M. Pd.

BAB IX PERAN GURU DAN PEMANGKU KEPENTINGAN DALAM PENGEMBANGAN KURIKULUM 126

Penulis:

Muhammad Ichsan Abda, M.Pd.

BAB X INOVASI DAN TANTANGAN PENGEMBANGAN KURIKULUM DI ERA MODERN 149

Penulis:

Dr. Agnes Widyaningrum, S.E, S. Pd, M. Pd

DAFTAR PUSTAKA 169

BIODATA PENULIS.....185

BAB I

HAKIKAT DAN KONSEP DASAR KURIKULUM

Rosmalina Kemala, S.Kom., M.Pd.

Universitas Muhammadiyah Makassar

A. Pendahuluan

Kurikulum merupakan jantung dari sistem pendidikan yang menentukan arah, instrumen, dan hasil akhir dari proses rekonstruksi sosial. Secara etimologis, istilah kurikulum telah mengalami pergeseran makna yang signifikan dari yang semula dipandang sekadar sebagai "trek balap" lintasan mata pelajaran (*currere*), kini bermutasi menjadi sebuah rancangan holistik yang mencakup seluruh pengalaman belajar peserta didik, baik di dalam maupun di luar kelas (Oliva & Gordon, 2022). Oleh karena itu, pemahaman mendalam mengenai hakikat dan konsep dasar kurikulum sangat krusial bagi para pendidik dan pembuat kebijakan. Tanpa fondasi teoretis yang kuat, implementasi kurikulum di tingkat satuan pendidikan akan kehilangan arah dan terjebak dalam formalitas administratif semata.

Dalam dimensi praktis, kurikulum berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkan cita-cita ideal pendidikan nasional dengan realitas instruksional di ruang kelas. Konsep dasar kurikulum setidaknya

mencakup empat komponen utama yang saling berinteraksi secara dinamis: **tujuan pembelajaran, materi atau isi, strategi atau metode penyampaian, dan sistem evaluasi**. Keempat elemen ini harus diintegrasikan secara harmonis demi merespons tuntutan zaman. Di era disrupsi teknologi saat ini, fleksibilitas kurikulum menjadi kunci utama agar pendidikan tetap relevan dalam membekali peserta didik dengan keterampilan abad ke-21, seperti berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan literasi digital (Hamdi dkk., 2024).

B. Definisi Kurikulum

Secara akademis, mendefinisikan kurikulum bukanlah perkara yang sederhana. Hal ini disebabkan oleh sifat kurikulum yang dinamis dan terus bertransformasi seiring dengan perubahan paradigma pendidikan, tuntutan sosial, dan perkembangan teknologi. Pada awal perkembangannya, kurikulum sering kali didefinisikan secara sempit sebagai daftar mata pelajaran atau silabus yang harus diselesaikan oleh siswa untuk mendapatkan ijazah.

Namun, dalam kontestasi pendidikan modern, kurikulum dipandang sebagai sebuah konstruk yang jauh lebih luas, sistematis, dan multidimensional. Kurikulum tidak lagi dipahami sekadar sebagai dokumen statis, melainkan sebagai keseluruhan rencana, rancangan, dan ekosistem pembelajaran yang sengaja diciptakan untuk mencapai efektivitas pendidikan global.

Untuk memberikan pemahaman yang komprehensif, berikut adalah definisi kurikulum yang dirumuskan oleh para pakar pendidikan dan kurikulum terkemuka:

- 1) **Ralph W. Tyler (1949)** Memandang kurikulum sebagai sebuah rencana linear untuk mencapai tujuan pendidikan (*a plan for learning*). Tyler menekankan konsepsi kurikulum mekanistik-struktural yang bertumpu pada empat pilar utama: penetapan tujuan pembelajaran, penyediaan pengalaman belajar, pengorganisasian pengalaman tersebut, dan evaluasi hasil belajar.
- 2) **Hilda Taba (1962)** Mendefinisikan kurikulum sebagai rencana belajar (*blueprint for learning*) yang tidak hanya berisi daftar materi, melainkan sebuah desain yang sengaja direkayasa setelah melalui analisis mendalam terhadap kebutuhan masyarakat, tuntutan budaya, dan teori perkembangan anak.
- 3) **Nana Syaodih Sukmadinata (2017)** Pakar kurikulum Indonesia ini merumuskan kurikulum ke dalam tiga dimensi utama yang saling bertautan, yaitu: kurikulum sebagai suatu ide atau cita-cita pendidikan, kurikulum sebagai rencana tertulis (dokumen kebijakan), dan kurikulum sebagai suatu aktivitas atau realitas pembelajaran nyata di lapangan.
- 4) **Allan C. Ornstein & Francis P. Hunkins (2018)** Mendefinisikan kurikulum sebagai "seperangkat pengalaman belajar yang dirancang oleh pendidik untuk membimbing siswa dalam mencapai

perkembangan dan pengetahuan". Bagi mereka, kurikulum mencakup segala interaksi, budaya sekolah, kegiatan ekstrakurikuler, dan lingkungan sosial tempat siswa bertumbuh secara holistik. Seiring dengan masifnya disrupsi digital dan transisi menuju model pembelajaran pascapandemi, definisi kurikulum dalam literasi jurnal ilmiah terbaru mengalami reorientasi menjadi lebih fleksibel dan adaptif:

5) **Jurnal Pendidikan dan Studi Islam (Tasya, 2025)**

Mengonseptualisasikan kurikulum berbasis kontekstual sebagai fondasi transformasi pendidikan dan mekanisme adaptif. Di era merdeka belajar, kurikulum dimaknai sebagai jembatan dinamis untuk memperkecil kesenjangan akibat disrupsi digital, dengan fokus utama pada pembentukan karakter mandiri dan ketajaman berpikir kritis peserta didik.

Berdasarkan pemikiran para ahli dan literatur jurnal terbaru, dapat disimpulkan bahwa definisi kurikulum kontemporer telah bergeser dari pendekatan yang berorientasi pada konten (*content-driven*) menuju pendekatan yang berorientasi pada pengalaman dan fleksibilitas ekosistem belajar (*experience and ecosystem-driven*). Kurikulum adalah cetak biru transformatif yang mengintegrasikan dokumen formal dengan realitas psikologis peserta didik agar siap menghadapi tantangan zaman.

C. Tujuan Kurikulum

Tujuan kurikulum merupakan kompas dan fondasi utama dari seluruh aktivitas instruksional dalam dunia pendidikan. Tanpa rumusan tujuan yang jelas, komponen kurikulum lainnya seperti materi, metode, dan evaluasi akan kehilangan arah serta relevansinya. Dalam tataran teoretis dan praktis, tujuan kurikulum tidak bersifat tunggal, melainkan berlapis dan sistematis.

Secara umum, tujuan kurikulum dapat diklasifikasikan ke dalam beberapa kategori strategis yang saling menguatkan, mulai dari pemenuhan potensi individu hingga perwujudan cita-cita sosial nasional.

1) Tujuan Umum (Pengembangan Kapabilitas Makro).

Tujuan ini berorientasi pada pengembangan kemampuan dasar (*core competencies*) yang bersifat universal dan lintas disiplin ilmu. Di era modern, tujuan umum difokuskan pada penguasaan keterampilan abad ke-21 yang dikenal dengan konsep 4C, yaitu berpikir kritis (*critical thinking*), kreatif (*creativity*), kolaboratif (*collaboration*), dan komunikatif (*communication*). Tujuan umum memastikan bahwa lulusan tidak hanya menjadi penghafal informasi, melainkan pemecah masalah yang adaptif.

2) Tujuan Khusus (Kompetensi Subjektif/Kurikuler).

Tujuan khusus berfokus pada capaian pembelajaran yang lebih spesifik dalam ranah disiplin ilmu atau mata pelajaran tertentu. Sebagai contoh, dalam mata pelajaran matematika, tujuannya adalah membangun penalaran logis dan kemampuan numerasi; dalam ranah bahasa,

tujuannya adalah literasi dan retorika; sementara dalam ilmu pengetahuan alam (sains), tujuannya adalah penguasaan metode ilmiah. Tujuan khusus ini menjadi acuan langsung bagi pendidik dalam menyusun rencana pelaksanaan pembelajaran di kelas.

3) Tujuan Sosial (Kewarganegaraan dan Rekonstruksi Sosial).

Pendidikan tidak berdiri di ruang hampa; ia memiliki fungsi sosiologis. Tujuan sosial kurikulum dirancang untuk mempersiapkan peserta didik menjadi warga negara yang baik (*good citizenship*), demokratis, inklusif, dan bertanggung jawab terhadap keberlangsungan masyarakat. Kurikulum dalam dimensi ini bertindak sebagai alat perekat sosial dan media untuk mentransmisikan nilai-nilai budaya luhur antargenerasi.

Di Indonesia, hierarki tujuan kurikulum secara legal formal berakar kuat pada Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (UU Sisdiknas). Pada Pasal 3 ditegaskan bahwa pendidikan nasional berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa.

Pasal 3 UU Sisdiknas: ***"Pendidikan nasional bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab."***

Contoh konkret dari perpaduan antara tujuan umum, khusus, dan sosial ini terwujud nyata dalam implementasi Pendidikan Karakter. Dalam struktur kurikulum nasional terbaru (Kurikulum Merdeka), tujuan ini dioperasionalkan melalui Profil Pelajar Pancasila. Kurikulum dirancang sedemikian rupa melalui kegiatan kokurikuler seperti Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) untuk menanamkan nilai-nilai moral, etika, kemandirian, gotong royong, dan kebinekaan global langsung melalui pengalaman nyata (*experiential learning*), bukan sekadar hafalan teori etika.

D. Komponen Kurikulum

Sebagai sebuah sistem, kurikulum tidak berdiri sendiri melainkan terbentuk dari jalinan berbagai subsistem yang saling terikat, berinteraksi, dan bergantung satu sama lain. Apabila salah satu komponen mengalami perubahan atau disfungsi, maka komponen lainnya secara otomatis akan terkena dampaknya.

Secara umum, para ahli kurikulum menyepakati bahwa terdapat empat komponen utama yang membangun struktur kurikulum: **tujuan, isi atau materi, strategi atau metode, dan evaluasi.**

Berikut adalah penjelasan mendalam mengenai keempat komponen tersebut, dikontekstualisasikan dengan sistem pendidikan dan regulasi terbaru di Indonesia:

1) Komponen Tujuan (Arah Pembelajaran)

Komponen tujuan merupakan aspek paling krusial karena menentukan arah ke mana peserta didik akan dibawa. Di Indonesia, komponen ini berakar pada tingkat makro hingga mikro. Secara makro, tujuan berlandaskan pada tujuan Pendidikan Nasional yang tercantum dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (UU Sisdiknas).

Dalam implementasi praktis terbaru melalui Kurikulum Merdeka yang telah ditetapkan sebagai kurikulum nasional berdasarkan Permendikbudristek Nomor 12 Tahun 2024 komponen tujuan diwujudkan dalam bentuk *Standar Kompetensi Lulusan (SKL)* dan diturunkan ke dalam *Capaian Pembelajaran (CP)* yang mencakup penguasaan kompetensi holistik serta pembentukan karakter Profil Pelajar Pancasila (Suryana & Hidayat, 2024).

2) Komponen Isi/Materi (Substansi Pembelajaran)

Komponen isi mencakup pengetahuan, keterampilan, nilai, dan sikap yang sengaja dipilih dan disusun secara sistematis untuk dipelajari oleh siswa demi mencapai tujuan yang telah ditetapkan. Di Indonesia, isi kurikulum diregulasi melalui *Standar Isi*.

Berdasarkan tren kurikulum pascapandemi, materi kurikulum mengalami "kompresi" atau restrukturisasi untuk menghindari kepadatan konten (*content overload*). Kurikulum modern saat ini lebih memprioritaskan materi esensial (*essential content*) mendalam daripada keluasan materi yang superfisial, sehingga memberikan ruang yang cukup bagi siswa untuk memahami konsep secara fundamental (Anwar, 2025).

3) Komponen Strategi/Metode (Proses Pembelajaran)

Strategi merujuk pada taktik, metode, pendekatan, dan media yang digunakan guru di ruang kelas untuk mengaktualisasikan materi pembelajaran agar dapat diserap dengan optimal oleh siswa. Komponen ini berkaitan erat dengan *Standar Proses*.

Dalam literatur pendidikan terkini, komponen strategi bergeser secara radikal dari model ekspositori berpusat pada guru (*teacher-centered*) menjadi pembelajaran yang berdiferensiasi (*differentiated learning*) dan berpusat pada siswa (*student-centered learning*). Pemanfaatan teknologi kecerdasan buatan (AI) dan platform digital kini menjadi bagian integral dari strategi penyampaian kurikulum abad ke-21 (Pratama dkk., 2026).

4) Komponen Evaluasi (Penilaian Hasil Belajar)

Evaluasi digunakan untuk menilai sejauh mana efektivitas pelaksanaan kurikulum dan tingkat ketercapaian tujuan oleh peserta didik. Melalui komponen ini, umpan balik diperoleh untuk melakukan perbaikan berkelanjutan (*continuous improvement*). Komponen ini berpayung pada Standar Penilaian Pendidikan.

Menurut paradigma penilaian terbaru, evaluasi tidak lagi sekadar berorientasi pada penilaian akhir yang menghukum (*assessment of learning*), melainkan lebih mengedepankan asesmen formatif (*assessment for/as learning*) yang berkesinambungan untuk mendiagnosis

kebutuhan belajar siswa selama proses berlangsung (Mulyani, 2024).

BAB II

LANDASAN FILOSOFIS, PSIKOLOGIS, DAN SOSIOLOGIS KURIKULUM

Hizkia Gymnastic Mautang, M.Pd.

Universitas Pattimura

A. Pendahuluan

Kurikulum sebagai jantung dari sistem pendidikan tidak dapat dipisahkan dari berbagai landasan fundamental yang menopang keberadaannya. Dalam pengembangan kurikulum, terdapat tiga landasan utama yang saling terkait dan memengaruhi setiap aspek perencanaan, implementasi, hingga evaluasi kurikulum, yaitu landasan filosofis, psikologis, dan sosiologis. Ketiga landasan ini memberikan arah, makna, dan legitimasi bagi seluruh komponen kurikulum, mulai dari tujuan, isi, metode, hingga sistem penilaian yang digunakan.

Landasan filosofis berfungsi sebagai fondasi nilai dan keyakinan yang mendasari mengapa pendidikan diselenggarakan dan apa yang menjadi tujuan utamanya. Landasan psikologis memberikan pemahaman tentang bagaimana peserta didik belajar, berkembang, dan berinteraksi dengan materi pembelajaran. Sementara itu, landasan sosiologis menempatkan kurikulum dalam konteks masyarakat yang lebih luas, dengan mempertimbangkan kebutuhan sosial, nilai budaya, dan tuntutan perubahan zaman.

Sebagaimana dinyatakan oleh para ahli, kurikulum tidak dapat dikembangkan dalam ruang hampa nilai. (Belbase, 2022) menegaskan bahwa keputusan kurikulum selalu didasarkan pada asumsi filosofis tertentu, baik yang disadari maupun tidak, yang membentuk cara pandang terhadap pengetahuan, pembelajaran, dan tujuan pendidikan. Dengan demikian, pemahaman yang mendalam tentang ketiga landasan ini menjadi prasyarat mutlak bagi pengembang kurikulum, pendidik, dan pemangku kepentingan pendidikan dalam merancang kurikulum yang responsif, relevan, dan bermakna.

Bab ini akan menguraikan secara komprehensif ketiga landasan kurikulum tersebut, Pembahasan akan dimulai dengan landasan filosofis yang mencakup berbagai aliran filsafat pendidikan, dilanjutkan dengan landasan psikologis yang membahas teori-teori belajar dan perkembangan, serta diakhiri dengan landasan sosiologis yang mengkaji hubungan antara kurikulum dan masyarakat.

B. Landasan Filosofis Kurikulum

a. Hakikat dan Urgensi Landasan Filosofis dalam Kurikulum

Landasan filosofis merupakan fondasi paling mendasar dalam pengembangan kurikulum karena ia menjawab pertanyaan-pertanyaan esensial tentang hakikat pendidikan: apa tujuan pendidikan, pengetahuan apa yang paling bernilai untuk diajarkan, bagaimana seharusnya proses pembelajaran berlangsung, dan apa peran pendidik serta peserta

didik dalam proses tersebut. Pertanyaan-pertanyaan ini bersifat filosofis karena menyangkut keyakinan dasar tentang manusia, pengetahuan, dan nilai.

Philosophical foundations of curriculum development are an important part of curriculum design. Melalui landasan ini, pengembang dan implementator kurikulum memperoleh konsep-konsep yang berkaitan dengan ide, tujuan, materi, metode, dan evaluasi kurikulum (*An epistemological study of Pancasila as the philosophical foundation of curriculum development in Indonesia*). Tanpa landasan filosofis yang jelas, kurikulum akan kehilangan arah dan menjadi sekumpulan aktivitas yang tidak terintegrasi dengan tujuan pendidikan yang lebih luas.

Dalam konteks kontemporer, pemahaman tentang landasan filosofis menjadi semakin krusial mengingat kompleksitas tantangan pendidikan global. Sebagaimana diungkapkan oleh (McPhail, 2020), filosofi pendidikan tidak sekadar menjadi abstraksi teoretis, melainkan memiliki implikasi praktis yang langsung terhadap bagaimana kurikulum dirancang dan diimplementasikan di ruang kelas. Filosofi menjadi panduan bagi pendidik dalam membuat keputusan pedagogis sehari-hari, mulai dari pemilihan materi ajar hingga strategi penilaian yang digunakan.

b. Aliran-Aliran Filsafat Pendidikan dan Implikasinya terhadap Kurikulum

1. Idealisme

Idealisme merupakan salah satu aliran filsafat tertua dalam pendidikan yang menekankan pada keunggulan ide, pikiran, dan roh atas materi. Bagi para penganut idealisme, realitas sejati bersifat mental atau spiritual, dan pengetahuan diperoleh melalui pemikiran rasional serta intuisi intelektual. Dalam konteks kurikulum, idealisme menempatkan pengembangan intelektual dan moral sebagai tujuan utama pendidikan.

Kurikulum yang berlandaskan idealisme cenderung menekankan pada mata pelajaran yang bersifat abstrak dan universal, seperti matematika, filsafat, sastra klasik, dan logika. Tujuan utamanya adalah mengembangkan kapasitas berpikir kritis dan pemahaman terhadap kebenaran-kebenaran abadi. Metode pembelajaran yang dominan adalah dialog, diskusi, dan analisis teks-teks klasik, dengan guru berperan sebagai otoritas intelektual yang membimbing peserta didik menuju pemahaman yang lebih tinggi.

Dalam perkembangannya, pengaruh idealisme dalam kurikulum kontemporer masih terlihat pada penekanan terhadap pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi, literasi klasik, dan pendidikan karakter. Namun, aliran ini sering dikritik karena dianggap terlalu elitis dan kurang memperhatikan kebutuhan praktis peserta didik dalam kehidupan sehari-hari.

2. Realisme

Realisme berangkat dari keyakinan bahwa dunia material adalah nyata dan dapat diketahui melalui observasi serta pengalaman indrawi. Berbeda dengan idealisme yang menekankan pada dunia ide, realisme memandang bahwa pengetahuan berasal dari interaksi dengan dunia fisik yang objektif. Tokoh-tokoh penting dalam aliran ini antara lain Aristoteles, Thomas Aquinas, dan kemudian para filsuf modern seperti Bertrand Russell.

Implikasi realisme terhadap kurikulum sangat signifikan, terutama dalam penekanannya pada mata pelajaran sains dan pengetahuan faktual. Kurikulum realis berorientasi pada penguasaan pengetahuan tentang dunia alam, dengan metode pembelajaran yang menekankan pada observasi, eksperimen, dan pengumpulan data. Pendidikan dipandang sebagai proses transmisi pengetahuan objektif dari generasi ke generasi.

Pengaruh realisme dalam kurikulum modern sangat terlihat pada dominasi mata pelajaran sains, matematika, dan studi sosial yang berbasis fakta. Pendekatan ini juga mendasari pengembangan standar kompetensi dan kurikulum berbasis hasil, di mana capaian pembelajaran diukur secara objektif melalui tes dan asesmen standar. Namun, kritik terhadap realisme muncul karena dianggap terlalu mekanistik dan mengabaikan aspek subjektif serta konstruktif dalam pembelajaran.

3. Pragmatisme

Pragmatisme, yang dikembangkan oleh filsuf Amerika seperti Charles Sanders Peirce, William James, dan terutama John Dewey, menawarkan perspektif yang berbeda tentang hakikat pengetahuan dan pendidikan. Bagi para pragmatiss, kebenaran tidak bersifat absolut dan tetap, melainkan selalu berubah sesuai dengan konteks dan konsekuensi praktisnya. Pengetahuan adalah alat untuk memecahkan masalah dan meningkatkan pengalaman manusia.

John Dewey, sebagai tokoh sentral pragmatisme dalam pendidikan, menyatakan bahwa *education can be seen as philosophy and philosophy as education when citizens and children actively confront the issues in their own lives and act in such a way as to convert an uncertain situation into one with more certain intent* (Dewey, 1916, sebagaimana dikutip dalam Dubbs, 2020). Pernyataan ini menegaskan bahwa pendidikan dan filsafat tidak dapat dipisahkan; keduanya adalah proses aktif dalam menghadapi dan menyelesaikan masalah kehidupan.

Pragmatisme memiliki pengaruh yang sangat besar terhadap pengembangan kurikulum progresif dan pendidikan berbasis pengalaman. Kurikulum pragmatiss menekankan pada:

- 1) Pembelajaran berbasis pengalaman: Peserta didik belajar melalui keterlibatan aktif dalam kegiatan yang bermakna dan relevan dengan kehidupan mereka.

- 2) Pemecahan masalah: Kurikulum dirancang untuk mengembangkan kemampuan peserta didik dalam mengidentifikasi dan menyelesaikan masalah nyata.
- 3) Integrasi mata pelajaran: Pengetahuan tidak dipisahkan secara artifisial ke dalam disiplin-disiplin yang terisolasi, melainkan diintegrasikan dalam konteks yang bermakna.
- 4) Demokrasi dan partisipasi: Sekolah dipandang sebagai laboratorium demokrasi di mana peserta didik belajar untuk berpartisipasi dalam pengambilan keputusan kolektif.

"Reconstructing curriculum as philosophy of practice" (Dubbs, 2020) menguraikan bahwa kurikulum pragmatis menentang dominasi neoliberalisme dalam pendidikan yang cenderung mereduksi pendidikan menjadi transmisi pengetahuan yang sudah diketahui. Sebaliknya, kurikulum harus menjadi ruang bagi eksplorasi, inkuisisi, dan pembentukan pengetahuan personal melalui refleksi kolektif.

4. Eksistensialisme dan Humanisme

Eksistensialisme dalam pendidikan menekankan pada kebebasan individu, pilihan personal, dan tanggung jawab atas diri sendiri. Aliran ini berangkat dari keyakinan bahwa manusia adalah subjek yang bebas dan otonom, bukan

objek yang dapat ditentukan oleh kekuatan eksternal. Tokoh-tokoh seperti Søren Kierkegaard, Friedrich Nietzsche, Jean-Paul Sartre, dan Martin Heidegger memberikan fondasi bagi pemikiran ini.

Dalam konteks kurikulum, eksistensialisme menekankan pada pengembangan individu sebagai pribadi yang otentik dan otonom. Kurikulum harus memberikan ruang bagi peserta didik untuk mengeksplorasi minat, bakat, dan pilihan mereka sendiri. Pendidikan bukanlah tentang membentuk peserta didik sesuai dengan cetakan yang telah ditentukan, melainkan membantu mereka menemukan makna dan tujuan hidup mereka sendiri.

Humanisme sebagai aliran yang terkait erat dengan eksistensialisme menekankan pada martabat, potensi, dan perkembangan holistik manusia. Abraham Maslow dan Carl Rogers adalah tokoh-tokoh penting dalam psikologi humanistik yang memengaruhi pendidikan. Kurikulum humanis berfokus pada pengembangan seluruh aspek kepribadian peserta didik—kognitif, afektif, dan psikomotorik—serta membantu mereka mencapai aktualisasi diri.

Penelitian tentang pengembangan Kurikulum Merdeka di Indonesia menunjukkan bahwa *curriculum is built upon existentialism, humanism, progressivism, and constructivism, highlighting its focus on fostering individual autonomy, critical thinking, and meaningful learning experiences* (Philosophical foundations and development of the

Merdeka Curriculum). Hal ini menunjukkan bahwa aliran-aliran filsafat tersebut tidak hanya relevan secara teoretis, tetapi juga menjadi landasan bagi pengembangan kurikulum di berbagai konteks nasional.

5. Konstruktivisme Filosofis

Konstruktivisme sebagai aliran filsafat pengetahuan berpandangan bahwa pengetahuan tidak ditemukan, melainkan dibangun atau dikonstruksi oleh individu melalui interaksi dengan lingkungan dan pengalaman mereka. Meskipun konstruktivisme sering dibahas dalam konteks psikologi pembelajaran, ia memiliki akar filosofis yang kuat dalam pemikiran Immanuel Kant, Giambattista Vico, dan kemudian dikembangkan oleh para pemikir seperti Jean Piaget dan Lev Vygotsky.

Implikasi konstruktivisme terhadap kurikulum sangat luas. Kurikulum konstruktivis tidak lagi memandang pengetahuan sebagai sesuatu yang dapat ditransmisikan secara pasif dari guru ke peserta didik. Sebaliknya, pengetahuan dipahami sebagai sesuatu yang harus diaktifkan, dieksplorasi, dan dibangun oleh peserta didik sendiri melalui proses aktif mental. Peran guru bergeser dari penyampai informasi menjadi fasilitator yang menyediakan lingkungan dan pengalaman yang memungkinkan terjadinya konstruksi pengetahuan.

Dalam kurikulum konstruktivis, penekanan diberikan pada:

- 1) Pembelajaran aktif: Peserta didik terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran, bukan sekadar penerima pasif informasi.
- 2) Pengalaman nyata: Materi pembelajaran dikaitkan dengan pengalaman dan konteks kehidupan peserta didik.
- 3) Kolaborasi: Pengetahuan dibangun melalui interaksi sosial dan kolaborasi dengan orang lain.
- 4) Refleksi: Peserta didik didorong untuk merefleksikan proses berpikir dan belajar mereka sendiri (metakognisi).

c. Perdebatan Kontemporer dalam Landasan Filosofis Kurikulum

Dalam enam tahun terakhir, perdebatan filosofis tentang kurikulum telah berkembang ke arah yang lebih kritis dan beragam. Salah satu perkembangan penting adalah kritik terhadap "keputusan filosofis" yang dianggap mendominasi studi kurikulum. Sebuah artikel yang mengusulkan "anti-currere" sebagai intervensi non-filosofis dalam teori kurikulum berpendapat bahwa studi kurikulum, meskipun tampak beragam secara permukaan, tetap terikat secara struktural pada keputusan filosofis yang memonopoli realitas dengan menentukan sebelumnya apa yang dapat dipikirkan (Anti-currere as a non-philosophical intervention in curriculum theory). Kritik

ini mengajak para pemikir kurikulum untuk melampaui kerangka filosofis tradisional dan membuka kemungkinan-kemungkinan baru dalam memahami dan merancang kurikulum.

Perdebatan lain yang semakin mengemuka adalah tentang peran filsafat dalam menghadapi tantangan global seperti perubahan iklim, ketidaksetaraan sosial, dan disrupsi teknologi. Para filsuf pendidikan kontemporer berargumen bahwa kurikulum harus difilosofikan ulang untuk merespons krisis-krisis ini, tidak hanya dengan menambahkan konten baru, tetapi dengan mengubah secara fundamental cara kita memahami tujuan dan proses pendidikan.

Seiring dengan meningkatnya kesadaran akan keberagaman budaya dan perspektif, muncul pula tuntutan untuk mendekolonisasi kurikulum dan mengakui berbagai epistemologi dari seluruh dunia. Pendekatan ini menantang dominasi epistemologi Barat dalam kurikulum dan mengajak pada pengakuan terhadap cara-cara mengetahui yang beragam dari berbagai tradisi budaya.

C. Landasan Psikologis Kurikulum

a. Hakikat dan Urgensi Landasan Psikologis dalam Kurikulum

Landasan psikologis dalam pengembangan kurikulum berkaitan dengan pemahaman tentang peserta didik sebagai subjek belajar, proses belajar yang terjadi, dan kondisi-kondisi yang memfasilitasi pembelajaran yang optimal. *Psychology provides the theories and principles that influence students and*

teacher behaviour within the context of curriculum (Psychological foundation of curriculum). Dengan kata lain, psikologi memberikan kerangka untuk memahami bagaimana peserta didik berkembang, bagaimana mereka memperoleh pengetahuan dan keterampilan, serta faktor-faktor apa yang memengaruhi keberhasilan pembelajaran mereka.

(Mokrane, 2020) Tulisan tentang aspek psikologis dalam membangun kurikulum sekolah menegaskan bahwa pengakuan terhadap pentingnya aspek psikologis peserta didik menjadi dasar bagi pemilihan dan pengorganisasian konten kurikulum. Penelitian ini berangkat dari hasil studi psikologis dan pendidikan yang menempatkan peserta didik sebagai pusat dari proses belajar-mengajar, menjadikannya aktor utama, bukan sekadar objek penerima pengetahuan.

The psychological foundation of curriculum unities all the elements of teaching-learning process and clarify some serious issues that crop up in the process of curriculum development (Psychological foundations of curriculum). Landasan psikologis menyatukan berbagai elemen dalam proses belajar-mengajar dan menjernihkan isu-isu serius yang muncul dalam pengembangan kurikulum. Tanpa pemahaman psikologis yang memadai, kurikulum dapat menjadi tidak sesuai dengan kebutuhan, kemampuan, dan karakteristik peserta didik.

b. Teori-Teori Belajar dan Perkembangan serta Implikasinya terhadap Kurikulum

Berbagai teori belajar dan perkembangan telah memberikan kontribusi signifikan terhadap pengembangan kurikulum. Teori-teori tersebut dapat dikelompokkan ke dalam beberapa perspektif utama: behaviorisme, kognitivisme, konstruktivisme, dan humanisme.

1. Behaviorisme

Behaviorisme adalah aliran psikologi yang berfokus pada perilaku yang dapat diamati dan diukur, serta hubungan antara stimulus dan respons. Tokoh-tokoh utama seperti Ivan Pavlov, John B. Watson, dan B.F. Skinner mengembangkan teori-teori tentang bagaimana perilaku dibentuk melalui pengkondisian dan penguatan.

Dalam konteks kurikulum, behaviorisme memiliki implikasi yang signifikan, terutama dalam:

- 1) Perumusan tujuan pembelajaran: Tujuan dirumuskan secara spesifik, terukur, dan dapat diamati dalam bentuk perilaku.
- 2) Pengorganisasian materi: Materi disusun secara berurutan dari yang sederhana ke yang kompleks, dengan penguatan yang diberikan secara bertahap.

- 3) Metode pembelajaran: Penggunaan drill, latihan, dan pengulangan untuk memperkuat respons yang diinginkan.
- 4) Evaluasi: Penilaian berfokus pada perilaku yang dapat diamati dan diukur secara objektif.

Behaviorisme telah memberikan pengaruh yang kuat pada pengembangan kurikulum berbasis kompetensi, pembelajaran terprogram, dan sistem evaluasi yang terstandarisasi. Namun, kritik terhadap behaviorisme muncul karena dianggap terlalu mekanistik dan mengabaikan proses kognitif internal yang terjadi dalam pembelajaran.

2. Kognitivisme

Kognitivisme muncul sebagai reaksi terhadap keterbatasan behaviorisme dalam menjelaskan proses mental yang kompleks. Aliran ini berfokus pada proses-proses internal seperti persepsi, memori, berpikir, pemecahan masalah, dan pengambilan keputusan. Tokoh-tokoh penting seperti Jean Piaget, Jerome Bruner, dan David Ausubel memberikan kontribusi besar dalam pengembangan teori kognitif.

Piaget mengembangkan teori perkembangan kognitif yang menjelaskan bagaimana kemampuan berpikir anak berkembang melalui serangkaian tahapan: sensorimotor, praoperasional, operasional konkret, dan operasional formal. Pemahaman tentang tahapan ini sangat penting

bagi pengembang kurikulum karena menentukan jenis konten dan aktivitas yang sesuai dengan tingkat perkembangan kognitif peserta didik.

Theories discussed in curriculum foundations include Piaget's cognitive development theory, Vygotsky's social cultural theory, behaviourist theories, social learning theory, Erickson's psychosocial theory and Maslow's needs theory (Theoretical Bases Influencing Curriculum Decision Making in Early Childhood Education, 2020). Berbagai teori ini saling melengkapi dalam memberikan pemahaman tentang bagaimana peserta didik belajar dan berkembang.

Implikasi kognitivisme terhadap kurikulum meliputi:

- 1) Penekanan pada pemahaman konseptual: Kurikulum tidak hanya mengajarkan fakta, tetapi juga membantu peserta didik memahami konsep dan prinsip.
- 2) Pengembangan strategi kognitif: Peserta didik diajarkan strategi belajar, berpikir, dan pemecahan masalah.
- 3) Pembelajaran bermakna: Materi dikaitkan dengan pengetahuan yang sudah dimiliki peserta didik (skemata).
- 4) Metakognisi: Peserta didik didorong untuk menyadari dan mengontrol proses berpikir mereka sendiri.

Dalam *How Curriculum Developers' Cognitive Theories Influence Curriculum Development* mengemukakan bahwa intuisi instruksional—yang dibentuk oleh asumsi teoretis eksplisit dan tacit—berfungsi dengan baik dalam memandu desain kurikulum. Namun, diperlukan perhatian yang lebih sistematis terhadap teori-teori kognitif yang mendasari keputusan kurikulum.

3. Konstruktivisme Psikologis

Konstruktivisme dalam psikologi pembelajaran berakar pada karya Piaget tentang perkembangan kognitif dan Vygotsky tentang teori sosiokultural. Teori ini berpendapat bahwa pengetahuan tidak ditransfer dari guru ke peserta didik, melainkan dikonstruksi dalam pikiran peserta didik melalui proses aktif mental.

Applying constructivism in the classroom is basically rooted from Vygotsky's psychological theory in which knowledge is not transferred from teachers to students but is constructed in the students' minds (Constructivism-Based Teaching and Learning in Indonesian Education, 2021). Pendekatan ini menekankan bahwa peserta didik adalah pembangun pengetahuan aktif, bukan penerima pasif informasi.

The constructivist revolution has deep roots in the history of education. This revolution relies heavily on the work of Piaget and Vygotsky as sources, both of which emphasize that cognitive change only occurs when the previous conception

undergoes a disequibration process because it emphasizes new information (Analysis of Constructivism Learning Theory, 2021). Perubahan kognitif terjadi ketika konsepsi sebelumnya mengalami proses disequilibrasi karena dihadapkan pada informasi baru yang tidak sesuai dengan pemahaman yang sudah ada.

Kurikulum konstruktivis memiliki karakteristik:

- 1) Pembelajaran berbasis masalah: Peserta didik dihadapkan pada masalah-masalah yang menantang yang mendorong mereka untuk mengkonstruksi pengetahuan baru.
- 2) Eksplorasi aktif: Peserta didik diberikan kesempatan untuk mengeksplorasi, bereksperimen, dan menemukan sendiri.
- 3) Pembelajaran kolaboratif: Pengetahuan dibangun melalui interaksi dan diskusi dengan orang lain.
- 4) Asesmen autentik: Penilaian dilakukan dalam konteks yang bermakna dan mencerminkan kemampuan peserta didik dalam menerapkan pengetahuan.

Constructivist curriculum is a framework for planning and implementing activities, creating the physical environment, creating the social environment and classroom culture, and defining the role of the teacher (Constructivist Curriculum, 2016). Kurikulum konstruktivis tidak hanya tentang metode pembelajaran, tetapi mencakup seluruh

aspek lingkungan pendidikan, termasuk peran guru sebagai fasilitator.

4. Teori Humanistik dan Motivasi

Teori humanistik dalam psikologi, yang dipelopori oleh Abraham Maslow dan Carl Rogers, menekankan pada potensi manusia untuk tumbuh dan mengaktualisasikan diri. Maslow mengembangkan hierarki kebutuhan yang menunjukkan bahwa kebutuhan dasar harus dipenuhi sebelum seseorang dapat mencapai aktualisasi diri, termasuk dalam konteks pembelajaran.

Implikasi teori humanistik terhadap kurikulum meliputi:

- 1) Perhatian pada kebutuhan psikologis peserta didik: Kurikulum harus mempertimbangkan kebutuhan akan rasa aman, kasih sayang, penghargaan, dan aktualisasi diri.
- 2) Pembelajaran yang berpusat pada peserta didik: Peserta didik diberikan otonomi dan kebebasan dalam proses pembelajaran.
- 3) Pengembangan holistik: Kurikulum tidak hanya berfokus pada aspek kognitif, tetapi juga afektif dan psikomotorik.
- 4) Lingkungan belajar yang mendukung: Ciptakan suasana yang aman, nyaman, dan mendukung bagi peserta didik untuk belajar dan berkembang.

Teori motivasi, termasuk teori determinasi diri (Self-Determination Theory) dari Deci dan Ryan, juga memiliki implikasi penting bagi kurikulum. Peserta didik akan termotivasi untuk belajar ketika kebutuhan dasar mereka akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan terpenuhi. Kurikulum harus dirancang untuk memberikan rasa kontrol, tantangan yang sesuai, dan kesempatan untuk berinteraksi sosial.

c. Teori Kecerdasan Majemuk dan Gaya Belajar

Howard Gardner mengembangkan teori kecerdasan majemuk (multiple intelligences) yang berpendapat bahwa manusia memiliki berbagai jenis kecerdasan, bukan hanya kecerdasan intelektual (IQ) yang terukur melalui tes standar. Gardner mengidentifikasi setidaknya delapan jenis kecerdasan: linguistik, logis-matematis, musikal, kinestetik, spasial, interpersonal, intrapersonal, dan naturalis.

Implikasi teori kecerdasan majemuk terhadap kurikulum sangat luas:

- a) Keberagaman metode pembelajaran: Guru harus menggunakan berbagai metode untuk mengakomodasi berbagai jenis kecerdasan peserta didik.
- b) Penilaian yang beragam: Evaluasi tidak hanya melalui tes tertulis, tetapi juga melalui portofolio, proyek, presentasi, dan demonstrasi.

- c) Pengembangan bakat: Kurikulum harus memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk mengembangkan berbagai jenis kecerdasan.
- d) Individualisasi: Pengakuan bahwa setiap peserta didik memiliki profil kecerdasan yang unik.

The psychological foundation of curriculum design integrates behaviorism, cognitivism, constructivism; Piaget's and Vygotsky's theories; intrinsic/extrinsic motivation and self-determination theory; and the principles of multiple intelligences and diverse learning styles (Describe the psychological foundation of curriculum, 2024). Landasan psikologis kurikulum mengintegrasikan berbagai teori ini untuk menciptakan desain kurikulum yang komprehensif dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik.

d. Perkembangan Kontemporer dalam Psikologi Pembelajaran

Dalam enam tahun terakhir, penelitian dalam psikologi pembelajaran telah berkembang ke arah yang semakin interdisipliner dan berbasis bukti. Beberapa perkembangan penting meliputi:

- a) Neurosains pendidikan: Penelitian tentang otak dan proses belajar memberikan wawasan baru tentang bagaimana pembelajaran terjadi pada tingkat neural, yang memiliki implikasi bagi desain kurikulum dan metode pembelajaran.

- b) Pembelajaran sosial-emosional: Pengakuan bahwa aspek emosi dan sosial sangat penting dalam pembelajaran, yang mengarah pada pengembangan kurikulum yang memperhatikan pengembangan kompetensi sosial-emosional.
- c) Pembelajaran sepanjang hayat: Fokus pada pengembangan kemampuan belajar mandiri yang berkelanjutan, bukan hanya perolehan pengetahuan dalam periode waktu tertentu.
- d) Teknologi dan kognisi: Pemahaman tentang bagaimana teknologi memengaruhi proses kognitif dan bagaimana teknologi dapat digunakan untuk mendukung pembelajaran.

No one theory is comprehensive enough to adequately explain all aspects of child development and learning. Therefore, teachers and curriculum planners should draw from diverse theories to fully understand how best to support child development and learning (Theoretical Bases Influencing Curriculum Decision Making in Early Childhood Education, 2020). Tidak ada satu teori pun yang cukup komprehensif untuk menjelaskan semua aspek perkembangan dan pembelajaran anak. Oleh karena itu, pendidik dan pengembang kurikulum harus mengambil dari berbagai teori untuk memahami sepenuhnya bagaimana mendukung perkembangan dan pembelajaran peserta didik.

D. Landasan Sosiologis Kurikulum

a. Hakikat dan Urgensi Landasan Sosiologis dalam Kurikulum

Landasan sosiologis dalam pengembangan kurikulum berkaitan dengan pemahaman tentang hubungan antara pendidikan dan masyarakat. Kurikulum tidak berkembang dalam isolasi dari konteks sosial, budaya, ekonomi, dan politik di mana ia berada. Sebaliknya, kurikulum adalah produk sosial yang mencerminkan nilai-nilai, keyakinan, dan kepentingan masyarakat tertentu pada waktu tertentu.

Curriculum foundation refers to the factors that influence the minds of curriculum developers to make a decision on what to be included in the curriculum and its structure (Importance of Curriculum Foundation, 2020). Landasan kurikulum merujuk pada faktor-faktor yang memengaruhi pikiran pengembang kurikulum dalam membuat keputusan tentang apa yang akan dimasukkan dalam kurikulum dan strukturnya.

Sociological and cultural foundation influences the curriculum from the social life, society and its culture. Landasan sosiologis dan kultural memengaruhi kurikulum dari kehidupan sosial, masyarakat, dan budayanya. Setiap kurikulum harus dirancang dengan mempertimbangkan dinamika masyarakat di mana kurikulum tersebut akan diimplementasikan.

Curriculum should be designed in the radiance of inclination from the development of society. Any curriculum's merit comes from the reflection it shows from the local culture and the social needs in which it is being developed (Importance of Curriculum Foundation, 2020). Kurikulum harus dirancang dengan mempertimbangkan kecenderungan dari perkembangan masyarakat. Nilai kurikulum apa pun

berasal dari refleksi yang ditunjukkannya dari budaya lokal dan kebutuhan sosial di mana kurikulum tersebut dikembangkan.

b. Teori-Teori Sosiologis dan Implikasinya terhadap Kurikulum

1. Teori Fungsionalisme Struktural

Fungsionalisme struktural, yang dikembangkan oleh Emile Durkheim, Talcott Parsons, dan lainnya, memandang masyarakat sebagai sistem yang terdiri dari bagian-bagian yang saling terkait dan berfungsi untuk memelihara keseimbangan dan stabilitas sosial. Dalam perspektif ini, pendidikan berfungsi untuk mensosialisasikan anggota masyarakat ke dalam nilai-nilai dan norma-norma kolektif, serta untuk menyiapkan mereka untuk peran-peran sosial yang berbeda.

Implikasi fungsionalisme terhadap kurikulum meliputi:

- 1) Transmisi budaya: Kurikulum berfungsi untuk mewariskan nilai-nilai, pengetahuan, dan keterampilan dari generasi ke generasi.
- 2) Seleksi dan alokasi: Kurikulum berperan dalam memilih dan menempatkan peserta didik ke dalam berbagai peran sosial berdasarkan kemampuan dan prestasi mereka.
- 3) Integrasi sosial: Kurikulum membantu menciptakan kohesi sosial dengan

mengajarkan nilai-nilai dan norma-norma bersama.

2. Teori Konflik

Teori konflik, yang dipengaruhi oleh pemikiran Karl Marx dan dikembangkan oleh para sosiolog seperti Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, dan Michael Apple, memandang masyarakat sebagai arena konflik antara kelompok-kelompok yang berbeda kepentingan. Dalam perspektif ini, pendidikan bukanlah institusi netral, melainkan sarana reproduksi ketidaksetaraan sosial dan dominasi kelas.

Pierre Bourdieu mengembangkan konsep-konsep seperti habitus, modal budaya, dan reproduksi sosial untuk menjelaskan bagaimana ketidaksetaraan sosial direproduksi melalui pendidikan. Menurut Bourdieu, kurikulum dan sistem pendidikan cenderung memihak pada budaya kelas dominan, sehingga peserta didik dari latar belakang kurang beruntung mengalami kerugian.

(Kettley, Murphy, 2021) dalam penelitian mereka tentang desain tahun fondasi untuk University of Cambridge mengeksplorasi potensi transformatif dari konsep Bourdieu tentang habitus, modal, dan medan untuk membongkar proses pengembangan kurikulum. Penelitian ini menunjukkan bahwa konsep-konsep Bourdieu dapat digunakan secara produktif untuk merancang

kurikulum yang lebih inklusif dan responsif terhadap keberagaman sosial-ekonomi.

Penelitian tersebut menemukan bahwa mahasiswa dari kelompok sosial-ekonomi rendah lebih tertarik untuk mendaftar jika ada tahun fondasi yang ditawarkan, dan mereka lebih menyukai pendekatan berbasis disiplin daripada pendekatan tematik dalam mengembangkan modal akademik mereka. Namun, biaya finansial dan kekhawatiran tentang "menyesuaikan diri" menjadi hambatan bagi banyak mahasiswa. Temuan ini menunjukkan bahwa kurikulum harus dirancang dengan mempertimbangkan tidak hanya aspek akademik, tetapi juga faktor-faktor sosial dan psikologis yang memengaruhi partisipasi peserta didik.

Basil Bernstein mengembangkan konsep klasifikasi dan framing untuk menganalisis bagaimana pengetahuan diorganisasikan dalam kurikulum. Klasifikasi merujuk pada sejauh mana batas-batas antara berbagai kategori pengetahuan dipertahankan, sementara framing merujuk pada sejauh mana guru dan peserta didik memiliki kontrol atas seleksi, organisasi, dan evaluasi pengetahuan (The Sociological Study of Educational Knowledge, 2020). Konsep-konsep ini memberikan alat analitis yang kuat untuk memahami bagaimana kekuasaan dan kontrol diwujudkan melalui kurikulum.

3. Teori Interaksionisme Simbolik

Interaksionisme simbolik, yang dikembangkan oleh George Herbert Mead dan Herbert Blumer, berfokus pada bagaimana makna dibangun melalui interaksi sosial. Dalam perspektif ini, kurikulum tidak hanya dipahami sebagai dokumen atau rencana, tetapi sebagai pengalaman yang dibangun melalui interaksi antara guru, peserta didik, dan konten pembelajaran.

Implikasi interaksionisme simbolik terhadap kurikulum meliputi:

- 1) Penekanan pada proses: Kurikulum dipahami sebagai proses yang dinamis, bukan produk statis.
- 2) Peran guru dan peserta didik: Keduanya adalah agen aktif dalam mengkonstruksi makna pembelajaran.
- 3) Konteks sosial: Pemahaman tentang bagaimana makna dibentuk dalam konteks sosial tertentu.

4. Teori Kritis dan Pedagogi Kritis

Teori kritis dalam pendidikan, yang dipengaruhi oleh Mazhab Frankfurt dan dikembangkan oleh para pemikir seperti Paulo Freire, Henry Giroux, dan Peter McLaren, berfokus pada bagaimana pendidikan dapat menjadi alat untuk emansipasi dan perubahan sosial. Pedagogi kritis menantang struktur kekuasaan yang opresif dalam pendidikan dan mendorong peserta didik untuk menjadi agen perubahan sosial.

Dalam perspektif pedagogi kritis, kurikulum harus:

- 1) Mengkritisi ketidakadilan sosial: Membantu peserta didik memahami dan menantang struktur ketidaksetaraan.
- 2) Memberdayakan peserta didik: Mengembangkan kesadaran kritis dan kemampuan untuk bertindak.
- 3) Menghubungkan dengan pengalaman hidup: Menggunakan pengalaman peserta didik sebagai titik awal pembelajaran.
- 4) Mendorong aksi transformatif: Tidak hanya memahami dunia, tetapi juga berusaha mengubahnya.

c. Isu-Isu Sosial Kontemporer dan Implikasinya terhadap Kurikulum

Dalam enam tahun terakhir, berbagai isu sosial telah muncul dan memengaruhi pengembangan kurikulum di seluruh dunia. Beberapa isu penting meliputi:

1. Keberagaman, Kesenjangan, dan Inklusi

Tuntutan untuk kurikulum yang lebih inklusif dan responsif terhadap keberagaman semakin kuat. Kurikulum harus mencerminkan pengalaman dan perspektif dari berbagai kelompok, termasuk berdasarkan ras, etnis, gender, agama, kemampuan, dan orientasi seksual. Hal ini mencakup tidak hanya representasi dalam konten,

tetapi juga dalam metode pembelajaran dan penilaian.

(Powers of Curriculum: Sociological Aspects of Education, 2022) memperkenalkan calon pendidik pada konsep dan perspektif sosiologis untuk mengungkap faktor-faktor sosial, budaya, dan politik yang membentuk kurikulum, pelaksanaan kurikulum, dan pembelajaran. Buku ini menekankan pentingnya memahami bagaimana faktor-faktor sosial memengaruhi apa yang diajarkan dan bagaimana pembelajaran terjadi.

2. Globalisasi dan Internasionalisasi

Globalisasi telah membawa tantangan dan peluang bagi pengembangan kurikulum. Di satu sisi, kurikulum harus mempersiapkan peserta didik untuk menjadi warga global yang kompeten dan mampu bersaing dalam ekonomi global. Di sisi lain, kurikulum juga harus mempertahankan identitas budaya lokal dan merespons kebutuhan komunitas setempat.

3. Teknologi dan Masyarakat Digital

Perkembangan teknologi digital telah mengubah cara pengetahuan diproduksi, diakses, dan disebarluaskan. Kurikulum harus merespons perubahan ini dengan mengintegrasikan literasi digital, keterampilan berpikir kritis tentang informasi, dan pemahaman tentang etika digital.

4. Krisis Ekologi dan Keberlanjutan

Krisis lingkungan global seperti perubahan iklim, hilangnya keanekaragaman hayati, dan polusi telah mendorong tuntutan untuk kurikulum yang lebih berorientasi pada keberlanjutan. Pendidikan untuk pembangunan berkelanjutan (Education for Sustainable Development) menjadi semakin penting dalam kurikulum di berbagai negara.

5. Keadilan Sosial dan Pendidikan

Isu keadilan sosial dalam pendidikan, termasuk akses yang tidak setara terhadap pendidikan berkualitas, kesenjangan prestasi antar kelompok, dan diskriminasi dalam sistem pendidikan, menjadi perhatian utama dalam pengembangan kurikulum. Kurikulum harus dirancang untuk mengatasi ketidaksetaraan ini dan mempromosikan keadilan sosial.

d. Kurikulum sebagai Kontestasi Sosial

Pandangan yang semakin diterima dalam studi kurikulum kontemporer adalah bahwa kurikulum bukanlah entitas netral, melainkan arena kontestasi antara berbagai kepentingan dan nilai. Keputusan tentang apa yang dimasukkan dalam kurikulum, bagaimana diorganisasikan, dan bagaimana dievaluasi selalu melibatkan pilihan nilai yang mencerminkan kepentingan kelompok tertentu.

In the social theory view the process of learning is beyond control of student's interaction, but it starts when the student makes effort to develop the

environment. The learner is treated as an activist of society and a change agent (Importance of Curriculum Foundation, 2020). Dalam pandangan teori sosial, proses pembelajaran berada di luar kendali interaksi siswa, tetapi dimulai ketika siswa berusaha mengembangkan lingkungan. Peserta didik diperlakukan sebagai aktivis masyarakat dan agen perubahan.

Teachers should get prepared to participate in this social practice to play a role as a provider than a game changer. The supporters of this foundation theory consider teachers as partners. The teacher is the one who is leading the project, and the curriculum which is implemented lays emphasis on the social experiences with challenge based techniques. Guru harus dipersiapkan untuk berpartisipasi dalam praktik sosial ini, berperan sebagai penyedia daripada pengubah permainan. Pendukung teori fondasi ini menganggap guru sebagai mitra. Gurulah yang memimpin proyek, dan kurikulum yang diimplementasikan menekankan pada pengalaman sosial dengan teknik berbasis tantangan.

E. Integrasi Ketiga Landasan dalam Pengembangan Kurikulum

a. Sinergi Filosofis, Psikologis, dan Sosiologis

Ketiga landasan kurikulum—filosofis, psikologis, dan sosiologis—tidak berdiri sendiri, melainkan saling terkait dan saling memengaruhi dalam pengembangan kurikulum yang holistik. Landasan filosofis memberikan arah dan tujuan, landasan

psikologis memberikan pemahaman tentang proses belajar, dan landasan sosiologis memberikan konteks sosial di mana pendidikan berlangsung.

Integrasi ketiga landasan ini sangat penting karena:

- a) Kurikulum yang bermakna: Kurikulum yang hanya didasarkan pada satu landasan tanpa mempertimbangkan yang lain akan menjadi tidak seimbang dan kurang bermakna bagi peserta didik.
- b) Responsif terhadap kebutuhan: Integrasi ketiga landasan memungkinkan kurikulum untuk responsif terhadap kebutuhan individu peserta didik, tuntutan masyarakat, dan nilai-nilai filosofis yang mendasarinya.
- c) Relevansi kontekstual: Kurikulum yang mengintegrasikan ketiga landasan akan relevan dengan konteks sosial-budaya tempat ia diimplementasikan.

Foundations of Curriculum: Philosophical, Historical, Psychological, & Social (2023) menjelaskan bahwa landasan kurikulum membantu menentukan tujuan pendidikan serta peran berbagai partisipan. Landasan psikologis memberikan informasi tentang proses belajar-mengajar dan mencari jawaban tentang bagaimana kurikulum akan diimplementasikan.

b. Tantangan dalam Integrasi Landasan

Meskipun integrasi ketiga landasan sangat penting, terdapat beberapa tantangan dalam mewujudkannya:

- a) Tegangan antara kepentingan: Kepentingan filosofis (seperti pengembangan individu otonom) mungkin bertentangan dengan kepentingan sosiologis (seperti reproduksi nilai-nilai sosial).
- b) Kompleksitas teoritis: Memahami dan mengintegrasikan berbagai teori dari tiga disiplin yang berbeda memerlukan keahlian interdisipliner.
- c) Keterbatasan praktis: Dalam praktiknya, pengembang kurikulum sering menghadapi keterbatasan waktu, sumber daya, dan kebijakan yang membatasi integrasi yang ideal.

c. Model-Model Integrasi dalam Pengembangan Kurikulum Kontemporer

Beberapa model integrasi ketiga landasan telah dikembangkan dalam pengembangan kurikulum kontemporer:

- a) Model kurikulum berbasis kompetensi: Mengintegrasikan filsafat pragmatis (fokus pada kemampuan praktis), psikologi kognitif (pemahaman tentang bagaimana kompetensi dikembangkan), dan sosiologi (kebutuhan kompetensi dalam masyarakat).
- b) Kurikulum berbasis proyek: Mengintegrasikan konstruktivisme filosofis dan psikologis

(pembelajaran melalui pengalaman) dengan kebutuhan sosial (pemecahan masalah nyata dalam masyarakat).

Pendidikan untuk pembangunan berkelanjutan: Mengintegrasikan filsafat lingkungan (nilai-nilai ekologis), psikologi perkembangan (pemahaman tentang bagaimana kesadaran lingkungan berkembang), dan sosiologi (tantangan lingkungan sebagai isu sosial).

BAB III

SEJARAH DAN PERKEMBANGAN KURIKULUM

Prof. Dr. Muhammad Ihsan Dacholfany, M.Ed.

Universitas Muhammadiyah Metro

Sejarah kurikulum memperlihatkan bahwa pendidikan tidak pernah hadir di ruang kosong. Setiap rancangan kurikulum lahir dari kebutuhan sosial, politik, budaya, ekonomi, dan perkembangan ilmu pengetahuan pada zamannya. Karena itu, memahami sejarah kurikulum tidak cukup dilakukan dengan menghafal urutan perubahan dokumen, tetapi perlu membaca alasan mengapa perubahan itu terjadi, kepentingan apa yang menyertainya, serta bagaimana dampaknya terhadap pengalaman belajar peserta didik.

Dalam kajian kurikulum, sejarah berfungsi sebagai cermin kritis. Ia membantu pendidik melihat bahwa kurikulum bukan hanya daftar mata pelajaran, melainkan pilihan nilai, pengetahuan, kompetensi, dan pengalaman belajar yang dianggap penting oleh masyarakat. Perspektif ini sejalan dengan pandangan Goodlad (1979) bahwa kurikulum dapat dipahami pada beberapa tingkat, mulai dari kurikulum ideal, formal, dipersepsikan, dilaksanakan, hingga dialami oleh peserta didik.

Bab ini membahas perkembangan pemikiran kurikulum dari masa klasik sampai kontemporer, termasuk arah perubahan kurikulum di Indonesia. Uraian

disusun untuk menunjukkan bahwa perubahan kurikulum selalu berkaitan dengan perubahan cara pandang tentang manusia, belajar, masyarakat, ilmu pengetahuan, dan masa depan pendidikan.

A. Pengertian Sejarah Kurikulum dalam Kajian Pendidikan

Istilah kurikulum pada awalnya berkaitan dengan lintasan yang harus ditempuh. Dalam perkembangan pendidikan modern, maknanya meluas menjadi seluruh rancangan pengalaman belajar yang disusun untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu. Pengertian ini menunjukkan bahwa kurikulum memiliki dimensi rencana sekaligus pengalaman nyata. Dokumen kurikulum yang baik belum tentu menghasilkan pengalaman belajar bermutu apabila tidak dipahami dan dilaksanakan secara profesional oleh guru.

Sejarah kurikulum menelaah bagaimana pengertian, tujuan, isi, metode, dan evaluasi pendidikan berubah dari waktu ke waktu. Kajian ini penting karena setiap perubahan kurikulum sering membawa konsekuensi terhadap peran guru, bentuk penilaian, hubungan sekolah dengan masyarakat, serta cara peserta didik diposisikan dalam proses pembelajaran. Dalam pendekatan klasik, peserta didik kerap dipandang sebagai penerima pengetahuan; dalam pendekatan progresif, peserta didik mulai diposisikan sebagai subjek aktif yang membangun makna melalui pengalaman.

Pemahaman historis juga menolong sekolah untuk tidak menerima perubahan kurikulum secara mekanis. Setiap kebijakan baru perlu dibaca bersama pengalaman

masa lalu: apa yang pernah berhasil, apa yang belum berjalan, dan faktor apa yang menyebabkan kesenjangan antara kurikulum tertulis dan praktik kelas. Dengan demikian, sejarah kurikulum memiliki fungsi reflektif dan praktis sekaligus.

Dalam konteks pendidikan Indonesia, sejarah kurikulum memperlihatkan hubungan erat antara pendidikan dan cita-cita kebangsaan. Kurikulum menjadi media untuk membentuk manusia yang beriman, berpengetahuan, berakarakter, produktif, dan mampu hidup dalam masyarakat majemuk. Oleh karena itu, sejarah kurikulum bukan hanya sejarah teknis pengajaran, tetapi juga sejarah pembentukan arah kebudayaan dan identitas bangsa.

Bagi calon pendidik, mempelajari sejarah kurikulum berarti mempelajari dinamika profesi guru. Guru tidak hanya menjalankan dokumen, tetapi juga menafsirkan tujuan, memilih pengalaman belajar, mengelola keberagaman peserta didik, dan menilai capaian belajar. Dengan pemahaman sejarah, guru dapat bersikap lebih kritis, adaptif, dan bertanggung jawab dalam menghadapi perubahan kurikulum.

B. Akar Historis Pemikiran Kurikulum Modern

Pemikiran kurikulum modern banyak dipengaruhi oleh perdebatan antara pendidikan yang berpusat pada isi dan pendidikan yang berpusat pada peserta didik. Tradisi klasik menekankan penguasaan disiplin ilmu, keteraturan bahan ajar, serta pembentukan intelektual melalui mata pelajaran. Di sisi lain, gerakan progresif yang dipengaruhi oleh John Dewey menekankan pengalaman, aktivitas,

pemecahan masalah, dan keterkaitan pendidikan dengan kehidupan demokratis.

Pada awal abad ke-20, Bobbitt (1918) memperkenalkan cara berpikir kurikulum yang dipengaruhi efisiensi sosial. Kurikulum dipandang sebagai rangkaian pengalaman yang disiapkan agar peserta didik mampu menjalankan peran sosial tertentu. Pandangan ini kemudian berkembang dalam model perencanaan rasional yang lebih sistematis, terutama melalui Tyler (1949), yang merumuskan empat pertanyaan dasar tentang tujuan, pengalaman belajar, organisasi pengalaman, dan evaluasi.

Model Tyler memberi pengaruh besar karena menawarkan kerangka sederhana dan mudah diterapkan. Sekolah diminta memulai pengembangan kurikulum dari tujuan pendidikan, lalu memilih pengalaman belajar yang mendukung tujuan tersebut, mengorganisasikannya secara efektif, dan mengevaluasi keberhasilannya. Meskipun sering dikritik karena terlalu linear, model ini tetap menjadi fondasi penting dalam penyusunan kurikulum berbasis tujuan dan capaian pembelajaran.

Taba (1962) kemudian mengembangkan model induktif yang memberi ruang lebih besar bagi guru. Menurut pendekatan ini, pengembangan kurikulum sebaiknya dimulai dari unit-unit pembelajaran yang dirancang oleh guru berdasarkan kebutuhan peserta didik, kemudian disusun menjadi struktur kurikulum yang lebih luas. Gagasan ini penting karena menempatkan guru sebagai pengembang kurikulum, bukan sekadar pelaksana kebijakan.

Pada dekade berikutnya, Stenhouse (1975) menggeser perhatian dari kurikulum sebagai produk menuju kurikulum sebagai proses. Ia memandang kurikulum sebagai hipotesis pendidikan yang perlu diuji melalui praktik kelas dan penelitian guru. Cara pandang ini memperkuat peran refleksi, penelitian tindakan, dan dialog profesional dalam pengembangan kurikulum.

C. Pergeseran Paradigma Kurikulum dari Tradisional ke Kontemporer

Perkembangan kurikulum dapat dilihat sebagai pergeseran dari penekanan pada isi menuju penekanan pada kompetensi, pengalaman belajar, dan kemampuan peserta didik menggunakan pengetahuan dalam kehidupan nyata. Kurikulum tradisional umumnya menekankan penguasaan materi dan kedisiplinan belajar. Sementara itu, kurikulum kontemporer menempatkan pengetahuan, keterampilan, sikap, dan nilai sebagai satu kesatuan yang perlu dikembangkan secara seimbang.

Pergeseran ini tidak berarti bahwa pengetahuan disipliner menjadi tidak penting. Young (2013) justru mengingatkan bahwa pendidikan bermutu memerlukan akses peserta didik pada pengetahuan yang kuat, terstruktur, dan melampaui pengalaman sehari-hari. Tantangannya adalah bagaimana pengetahuan itu tidak berhenti sebagai hafalan, tetapi menjadi alat berpikir, memecahkan masalah, dan memahami dunia secara lebih mendalam.

Di banyak negara, perubahan kurikulum juga dipengaruhi oleh tuntutan abad ke-21, seperti literasi,

numerasi, kreativitas, kolaborasi, komunikasi, berpikir kritis, karakter, dan kewargaan global. OECD (2019) mengembangkan Learning Compass 2030 untuk menekankan pentingnya pengetahuan, keterampilan, sikap, nilai, kesejahteraan, dan agensi peserta didik. Arah ini memperlihatkan bahwa kurikulum perlu mempersiapkan peserta didik menghadapi ketidakpastian, bukan sekadar menguasai jawaban yang sudah tersedia.

Paradigma kontemporer juga mengakui keberagaman peserta didik. Kurikulum tidak dapat disusun dengan asumsi bahwa semua anak belajar dengan cara, kecepatan, dan latar belakang yang sama. Karena itu, prinsip diferensiasi, inklusi, dan keadilan pendidikan menjadi semakin penting. Kurikulum perlu menyediakan ruang bagi peserta didik dengan kebutuhan, potensi, budaya, bahasa, dan kondisi sosial yang beragam.

Perubahan paradigma ini berdampak pada cara guru mengajar. Pembelajaran tidak lagi cukup dilakukan melalui ceramah satu arah. Guru perlu merancang aktivitas yang memungkinkan peserta didik mengamati, bertanya, mengeksplorasi, berdiskusi, membuat produk, memecahkan masalah, dan melakukan refleksi. Dengan demikian, kurikulum kontemporer menuntut perubahan budaya belajar di sekolah.

D. Perkembangan Kurikulum di Indonesia

Sejarah kurikulum di Indonesia berjalan seiring dengan dinamika politik, pembangunan nasional, dan perubahan orientasi pendidikan. Setelah kemerdekaan, kurikulum diarahkan untuk membentuk manusia

Indonesia merdeka dan memperkuat identitas kebangsaan. Kurikulum 1947, yang sering disebut Rencana Pelajaran 1947, berupaya meninggalkan warisan kolonial dan menanamkan semangat kebangsaan dalam pendidikan.

Pada periode berikutnya, kurikulum mengalami beberapa perubahan, antara lain Rencana Pelajaran Terurai 1952, Kurikulum 1964, Kurikulum 1968, Kurikulum 1975, Kurikulum 1984, dan Kurikulum 1994. Setiap perubahan membawa penekanan yang berbeda. Kurikulum 1975, misalnya, dikenal dengan pendekatan instruksional yang rinci; Kurikulum 1984 menonjolkan pendekatan keterampilan proses; sedangkan Kurikulum 1994 berupaya memadukan pendekatan sebelumnya, tetapi kerap dikritik karena beban materi yang padat.

Memasuki era reformasi, desentralisasi pendidikan memberi pengaruh besar terhadap pengembangan kurikulum. Kurikulum Berbasis Kompetensi 2004 memperkenalkan orientasi kompetensi secara lebih eksplisit. Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan 2006 memberi kewenangan lebih besar kepada sekolah dan guru untuk mengembangkan kurikulum operasional sesuai karakteristik satuan pendidikan. Perubahan ini menandai pergeseran dari kontrol pusat yang sangat kuat menuju ruang adaptasi lokal.

Kurikulum 2013 menekankan keseimbangan sikap, pengetahuan, dan keterampilan melalui pendekatan ilmiah dan penilaian autentik. Kurikulum ini berusaha mengintegrasikan pendidikan karakter dengan pembelajaran berbasis kompetensi. Namun, implementasinya menunjukkan bahwa perubahan

kurikulum memerlukan kesiapan guru, buku ajar, sistem penilaian, pelatihan, supervisi, dan budaya sekolah yang mendukung.

Pada masa pemulihan pembelajaran, Kurikulum Merdeka hadir dengan penekanan pada fleksibilitas, materi esensial, pembelajaran terdiferensiasi, dan penguatan karakter melalui proyek. Kebijakan ini memperlihatkan bahwa kurikulum Indonesia bergerak menuju penguatan otonomi satuan pendidikan, penyederhanaan beban materi, serta pembelajaran yang lebih memperhatikan kebutuhan peserta didik dan konteks lokal.

E. Faktor Pendorong Perubahan Kurikulum

Perubahan kurikulum biasanya dipengaruhi oleh beberapa faktor utama. Pertama, perubahan sosial dan budaya menuntut pendidikan menyiapkan peserta didik untuk hidup dalam masyarakat yang terus berkembang. Globalisasi, urbanisasi, migrasi, perubahan struktur keluarga, dan keragaman budaya membuat kurikulum perlu lebih responsif terhadap realitas kehidupan peserta didik.

Kedua, perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi mendorong pembaruan isi dan metode pembelajaran. Teknologi digital mengubah cara manusia mengakses informasi, berkomunikasi, bekerja, dan belajar. Kurikulum tidak cukup hanya menambahkan mata pelajaran teknologi, tetapi perlu membangun literasi digital, etika penggunaan teknologi, kemampuan memilah informasi, dan kreativitas dalam memanfaatkan perangkat digital untuk pemecahan masalah.

Ketiga, perubahan dunia kerja menuntut kurikulum yang mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi, adaptabilitas, kolaborasi, dan pembelajaran sepanjang hayat. Banyak pekerjaan masa depan belum sepenuhnya dapat diprediksi. Oleh karena itu, kurikulum perlu menyiapkan peserta didik bukan hanya untuk pekerjaan tertentu, tetapi untuk belajar terus-menerus, beradaptasi, dan berkontribusi secara etis dalam masyarakat.

Keempat, hasil evaluasi pendidikan, seperti capaian literasi, numerasi, pemerataan akses, dan kualitas pembelajaran, dapat menjadi dasar perubahan kurikulum. Apabila kurikulum tidak mampu mengurangi kesenjangan belajar, maka perlu dilakukan peninjauan terhadap tujuan, materi, strategi, asesmen, dan dukungan implementasi. Evaluasi yang baik tidak hanya melihat hasil ujian, tetapi juga proses belajar dan kondisi sekolah.

Kelima, perubahan kebijakan nasional dan visi pembangunan turut memengaruhi kurikulum. Pendidikan menjadi instrumen strategis untuk membangun sumber daya manusia. Namun, perubahan kebijakan akan efektif apabila disertai kajian akademik, komunikasi yang jelas, pelatihan berkelanjutan, dan ruang bagi satuan pendidikan untuk menyesuaikan kurikulum dengan konteksnya.

F. Implikasi Sejarah Kurikulum bagi Praktik Pendidikan

Pemahaman sejarah kurikulum memberi beberapa pelajaran penting bagi praktik pendidikan. Pertama,

perubahan kurikulum tidak boleh dipahami sebagai pergantian istilah semata. Perubahan yang bermakna harus menyentuh cara berpikir pendidik tentang tujuan pendidikan, pengalaman belajar, penilaian, dan relasi antara sekolah dengan masyarakat.

Kedua, setiap kurikulum memiliki kekuatan dan keterbatasan. Model yang terlalu menekankan tujuan dapat membantu perencanaan menjadi jelas, tetapi berisiko menyederhanakan kompleksitas belajar. Model yang menekankan proses memberi ruang kreativitas, tetapi memerlukan guru yang reflektif dan mampu mengambil keputusan pedagogis secara matang. Karena itu, pendidik perlu memahami berbagai tradisi kurikulum secara proporsional.

Ketiga, implementasi kurikulum selalu bergantung pada kapasitas guru dan budaya sekolah. Dokumen kurikulum yang baik dapat gagal apabila guru tidak memperoleh dukungan profesional, waktu kolaborasi, bahan ajar, dan kepemimpinan pembelajaran. Sebaliknya, guru yang kuat dapat menghidupkan kurikulum secara bermakna meskipun dokumen masih memiliki kekurangan.

Keempat, sejarah kurikulum mengajarkan pentingnya kesinambungan. Kebijakan baru sebaiknya tidak memutus secara total pengalaman sebelumnya, melainkan mengidentifikasi praktik baik yang perlu dipertahankan, kelemahan yang perlu diperbaiki, dan inovasi yang perlu dikembangkan. Akhirnya, sejarah kurikulum menegaskan bahwa pengembangan kurikulum adalah proses akademik, profesional, dan moral. Ia menuntut dasar teoritis yang kuat, data empiris yang

memadai, dan komitmen terhadap keadilan pendidikan. Dengan memahami sejarah, pendidik dapat berpartisipasi dalam perubahan kurikulum secara lebih sadar dan bertanggung jawab.

BAB IV

PRINSIP DAN PENDEKATAN DALAM PENGEMBANGAN KURIKULUM

Qoidul Khoir, M.Pd.

Institut KH Yazid Karimullah

Pengembangan kurikulum memerlukan prinsip agar keputusan yang diambil tidak bersifat acak. Prinsip berfungsi sebagai pedoman 55 ocal 55 ika dan operasional dalam menentukan tujuan, isi, pengalaman belajar, strategi pembelajaran, serta penilaian. Tanpa prinsip, kurikulum mudah berubah menjadi kumpulan materi yang padat, tetapi tidak memiliki arah 55ocal55ikan yang jelas.

Selain prinsip, pengembangan kurikulum juga memerlukan pendekatan. Pendekatan menunjukkan sudut pandang yang digunakan dalam merancang kurikulum, misalnya berpusat pada mata pelajaran, peserta didik, masalah 55 ocal 55 , kompetensi, atau capaian pembelajaran. Setiap pendekatan membawa asumsi tertentu tentang pengetahuan, peserta didik, guru, masyarakat, dan tujuan 55ocal55ikan.

Bab ini menguraikan prinsip-prinsip utama pengembangan kurikulum dan pendekatan yang lazim digunakan dalam 55ocal55ikan. Pembahasan diarahkan agar pembaca mampu menilai kelayakan suatu rancangan kurikulum dan memilih pendekatan yang sesuai dengan konteks satuan 55ocal55ikan.

A. Prinsip Relevansi

Relevansi merupakan prinsip dasar dalam pengembangan kurikulum. Kurikulum disebut relevan apabila tujuan, isi, metode, dan penilaiannya selaras dengan kebutuhan peserta didik, perkembangan ilmu pengetahuan, tuntutan masyarakat, dunia kerja, dan nilai-nilai kebangsaan. Relevansi tidak berarti kurikulum sekadar mengikuti tren, tetapi memastikan bahwa apa yang dipelajari peserta didik bermakna bagi kehidupan dan masa depannya.

Relevansi memiliki dua dimensi, yaitu relevansi internal dan relevansi eksternal. Relevansi internal berkaitan dengan kesesuaian antarunsur kurikulum, seperti tujuan, materi, pembelajaran, dan asesmen. Apabila tujuan menuntut kemampuan berpikir kritis, maka materi dan pembelajaran harus memberi ruang analisis, argumentasi, dan pemecahan masalah. Penilaian pun perlu mengukur kemampuan tersebut, bukan hanya ingatan (56ocal56i).

Relevansi eksternal berkaitan dengan kesesuaian kurikulum dengan kebutuhan di luar sekolah. Peserta didik hidup dalam masyarakat yang berubah cepat, sehingga kurikulum perlu menghubungkan pengetahuan sekolah dengan isu lingkungan, kesehatan, teknologi, budaya, ekonomi, dan kehidupan demokratis. Dalam konteks ini, kurikulum berfungsi sebagai jembatan antara dunia akademik dan pengalaman nyata.

Prinsip relevansi menuntut sekolah melakukan analisis konteks. Sekolah di daerah pesisir, perkotaan, pertanian, 57 ocal 57 ik, atau wilayah adat memiliki kebutuhan yang tidak sepenuhnya sama. Kurikulum nasional memberi kerangka umum, tetapi kurikulum operasional satuan 57ocal57ikan perlu mengakomodasi karakteristik 57 ocal agar pembelajaran terasa dekat dengan kehidupan peserta didik.

Relevansi juga berhubungan dengan keadilan. Kurikulum yang tidak memperhatikan latar belakang 57ocal57, 57ocal57, budaya, dan kemampuan peserta didik dapat menciptakan jarak antara sekolah dan kehidupan anak. Karena itu, pengembang kurikulum perlu memastikan bahwa materi dan pengalaman belajar tidak hanya cocok bagi kelompok tertentu, tetapi membuka kesempatan belajar yang bermakna bagi semua peserta didik.

B. Prinsip Kontinuitas, Integrasi, dan Fleksibilitas

Kontinuitas berarti kurikulum disusun secara berkelanjutan dari satu jenjang ke jenjang berikutnya. Capaian belajar pada kelas awal menjadi dasar bagi capaian pada kelas berikutnya. Tanpa kontinuitas, peserta didik dapat mengalami pengulangan materi yang tidak perlu atau justru kehilangan prasyarat penting untuk mempelajari materi baru. Prinsip ini menuntut pemetaan capaian secara 57ocal57ik.

Integrasi berarti kurikulum tidak memecah pengalaman belajar secara kaku. Meskipun mata pelajaran tetap penting sebagai wadah disiplin ilmu, peserta didik perlu melihat hubungan antarkonsep. Isu

lingkungan, kesehatan, kewargaan, literasi digital, dan karakter tidak selalu cukup dibahas dalam satu mata pelajaran. Integrasi membantu peserta didik memahami masalah secara lebih utuh.

Fleksibilitas berarti kurikulum memberi ruang penyesuaian terhadap kebutuhan peserta didik dan konteks satuan pendidikan. Fleksibilitas tidak sama dengan kebebasan tanpa arah. Fleksibilitas tetap berada dalam kerangka tujuan pendidikan, standar nasional, dan prinsip akademik. Guru dapat memilih strategi, bahan ajar, proyek, dan bentuk asesmen yang paling sesuai selama tetap mengarah pada capaian pembelajaran.

Dalam praktiknya, kontinuitas, keefektifan, dan fleksibilitas perlu dijaga secara seimbang. Kurikulum yang terlalu kaku dapat menghambat kreativitas guru, sedangkan kurikulum yang terlalu longgar dapat membuat pembelajaran kehilangan arah. Sekolah perlu memiliki dokumen perencanaan yang jelas, tetapi juga menyediakan ruang adaptasi berdasarkan data belajar peserta didik.

Ketiga prinsip tersebut sangat penting dalam kurikulum berbasis kompetensi. Kompetensi tidak terbentuk melalui pembelajaran yang terputus-putus, melainkan melalui pengalaman yang bertahap, terintegrasi, dan sesuai kebutuhan. Oleh sebab itu, pengembangan kurikulum harus memperhatikan alur tujuan pembelajaran, kesinambungan materi, dan pilihan pengalaman belajar yang saling menguatkan.

C. Prinsip Efektivitas, Efisiensi, dan Akuntabilitas

Efektivitas menunjukkan sejauh mana kurikulum mampu mencapai tujuan yang diinginkan. Kurikulum yang efektif tidak selalu yang paling banyak materinya, tetapi yang paling mampu membantu peserta didik mencapai pemahaman, keterampilan, sikap, dan nilai yang ditetapkan. Efektivitas perlu dilihat dari bukti belajar, bukan hanya kelengkapan administrasi.

Efisiensi berkaitan dengan penggunaan waktu, tenaga, sumber daya, dan biaya secara proporsional. Kurikulum yang terlalu padat sering membuat pembelajaran bergerak cepat tanpa pendalaman. Efisiensi menuntut pengembang kurikulum memilih materi esensial, menghindari yang tidak penting, dan menyusun pengalaman belajar yang memberi dampak besar terhadap perkembangan peserta didik.

Akuntabilitas berarti kurikulum dapat dipertanggungjawabkan secara akademik, moral, dan sosial. Setiap pilihan tujuan, materi, metode, dan asesmen perlu memiliki dasar yang jelas. Akuntabilitas tidak boleh dipersempit menjadi pelaporan dokumen, tetapi harus mencakup pertanggungjawaban terhadap mutu pengalaman belajar peserta didik.

Prinsip ini menuntut adanya evaluasi kurikulum secara berkala. Sekolah perlu mengumpulkan data tentang capaian belajar, kehadiran, partisipasi, kesulitan belajar, umpan balik guru, dan respons orang tua. Data tersebut kemudian digunakan untuk memperbaiki perencanaan, bukan hanya untuk memenuhi tuntutan laporan.

Dalam perspektif pengembangan sekolah, efektivitas, efisiensi, dan akuntabilitas berkaitan dengan kepemimpinan pembelajaran. Kepala sekolah, guru, dan tim kurikulum perlu bekerja secara kolaboratif agar kurikulum tidak berhenti sebagai dokumen, tetapi menjadi 60 ocal 60 kerja yang mengarahkan pembelajaran sehari-hari.

D. Pendekatan Berbasis Mata Pelajaran dan Disiplin Ilmu

Pendekatan berbasis mata pelajaran merupakan pendekatan yang paling lama digunakan dalam 60 ocal 60 ikan formal. Kurikulum disusun berdasarkan struktur disiplin ilmu, seperti 60 ocal 60, matematika, ilmu pengetahuan alam, ilmu pengetahuan 60 ocal 60, seni, 60 ocal 60 ikan agama, dan 60 ocal 60 ikan jasmani. Kekuatan pendekatan ini terletak pada keteraturan konsep, kedalaman akademik, dan kesinambungan pengetahuan.

Pendekatan disiplin ilmu penting karena sekolah bertugas mengenalkan peserta didik pada pengetahuan yang telah dikembangkan manusia secara sistematis. Pengetahuan akademik memberi alat untuk berpikir melampaui pengalaman sehari-hari. Karena itu, pengembangan kurikulum tidak boleh mengabaikan struktur konsep, prinsip, prosedur, dan cara kerja keilmuan.

Namun, pendekatan berbasis mata pelajaran memiliki keterbatasan apabila diterapkan secara terpisah dan terlalu berorientasi pada isi. Peserta didik dapat menguasai informasi, tetapi kesulitan

menghubungkannya dengan masalah nyata. Oleh sebab itu, pendekatan ini perlu dilengkapi dengan strategi pembelajaran yang mendorong aplikasi, diskusi, eksperimen, proyek, dan pemecahan masalah.

Dalam praktik kurikulum modern, pendekatan mata pelajaran tidak harus bertentangan dengan pendekatan kompetensi. Mata pelajaran dapat menjadi wahana untuk membangun kompetensi apabila tujuan pembelajaran dirumuskan dengan jelas, aktivitas belajar dirancang aktif, dan asesmen mengukur kemampuan menggunakan pengetahuan. Dengan demikian, disiplin ilmu tetap menjadi fondasi, tetapi pembelajaran diarahkan pada pemahaman yang bermakna.

Guru yang menggunakan pendekatan ini perlu memahami peta konsep mata pelajaran. Ia perlu membedakan materi inti dan materi tambahan, konsep prasyarat dan konsep lanjutan, serta fakta yang perlu diingat dan gagasan besar yang perlu dipahami. Kemampuan ini membantu guru mengurangi beban materi tanpa mengurangi kedalaman akademik.

E. Pendekatan Berpusat pada Peserta Didik

Pendekatan berpusat pada peserta didik menempatkan kebutuhan, minat, pengalaman, dan perkembangan peserta didik sebagai pertimbangan utama dalam pengembangan kurikulum. Pendekatan ini dipengaruhi oleh psikologi perkembangan, konstruktivisme, dan tradisi 61 ocal 61 ikan progresif. Peserta didik dipandang sebagai subjek yang aktif membangun pengetahuan melalui interaksi dengan lingkungan.

Dalam pendekatan ini, guru perlu memahami karakteristik peserta didik. Perbedaan kesiapan belajar, gaya belajar, latar belakang 62 ocal 62 , pengalaman keluarga, kondisi 62 ocal 62 ekonomi, dan kebutuhan khusus harus diperhatikan dalam perencanaan pembelajaran. Kurikulum yang baik memberi kesempatan kepada peserta didik untuk belajar melalui berbagai jalur, bukan memaksa semua anak mengikuti pola yang sama.

Pendekatan berpusat pada peserta didik tampak dalam pembelajaran aktif, pembelajaran kooperatif, pembelajaran berbasis proyek, pembelajaran berbasis masalah, dan pembelajaran terdiferensiasi. Bentuk-bentuk ini memberi ruang bagi peserta didik untuk bertanya, meneliti, berdiskusi, membuat keputusan, dan menunjukkan hasil belajar melalui cara yang beragam.

Meskipun demikian, pendekatan berpusat pada peserta didik tidak berarti menurunkan standar akademik. Guru tetap perlu menjaga kualitas isi, ketepatan konsep, dan arah pembelajaran. Peran guru bergeser dari sumber informasi tunggal menjadi perancang pengalaman belajar, fasilitator dialog, pemberi umpan balik, dan penjaga kedalaman akademik.

Kurikulum yang berpusat pada peserta didik juga menuntut asesmen yang lebih kaya. Penilaian tidak hanya dilakukan di akhir pembelajaran, tetapi juga selama proses berlangsung. Umpan balik digunakan untuk membantu peserta didik memperbaiki strategi belajar dan memahami perkembangan dirinya. Dengan demikian, asesmen menjadi bagian dari pembelajaran, bukan sekadar alat seleksi.

F. Pendekatan Berbasis Kompetensi dan Capaian Pembelajaran

Pendekatan berbasis kompetensi menekankan kemampuan peserta didik menggunakan pengetahuan, keterampilan, sikap, dan nilai dalam konteks tertentu. Kompetensi tidak sama dengan daftar materi. Kompetensi menunjukkan kemampuan bertindak secara bertanggung jawab berdasarkan pemahaman. Karena itu, kurikulum berbasis kompetensi perlu merumuskan capaian secara jelas dan menghubungkannya dengan pengalaman belajar yang autentik.

Dalam pendekatan ini, perencanaan biasanya dimulai dari hasil belajar yang diharapkan. Wiggins dan McTighe (2005) memperkenalkan *backward design* yang memulai perencanaan dari tujuan akhir dan bukti pemahaman, kemudian menentukan pengalaman belajar. Cara berpikir ini membantu guru menghindari pembelajaran yang penuh aktivitas tetapi tidak jelas arah pencapaiannya.

Kurikulum berbasis capaian pembelajaran juga menuntut keselarasan konstruktif antara tujuan, aktivitas, dan asesmen. Apabila capaian menuntut kemampuan menulis argumentasi, pembelajaran harus melatih analisis, penggunaan bukti, penyusunan argumen, dan revisi tulisan. Asesmen pun harus menilai kualitas argumentasi, bukan sekadar pilihan ganda tentang definisi argumentasi.

Kekuatan pendekatan kompetensi adalah orientasinya pada kebermaknaan dan transfer belajar. Peserta didik diharapkan mampu menggunakan apa

yang dipelajari dalam situasi baru. Namun, pendekatan ini dapat menjadi dangkal apabila kompetensi dipisahkan dari pengetahuan. Oleh sebab itu, kompetensi perlu dibangun di atas penguasaan konsep yang kuat.

Dalam konteks lokal Indonesia, pendekatan capaian pembelajaran memberi ruang pengembangan alur tujuan pembelajaran dan modul ajar yang lebih kontekstual. Guru perlu membaca capaian secara utuh, memecahnya menjadi tujuan pembelajaran yang bertahap, memilih materi esensial, dan merancang asesmen formatif untuk memantau kemajuan peserta didik.

G. Pendekatan Kontekstual, Inklusif, dan Responsif Budaya

Pendekatan kontekstual menekankan keterkaitan antara materi pelajaran dan kehidupan nyata peserta didik. Pembelajaran menjadi lebih bermakna ketika konsep yang dipelajari dihubungkan dengan pengalaman sehari-hari, lingkungan lokal, masalah lokal, atau praktik budaya. Pendekatan ini membantu peserta didik melihat kegunaan pengetahuan dan mengembangkan kemampuan menerapkannya.

Pendekatan inklusif memastikan bahwa kurikulum memberi kesempatan yang adil bagi semua peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus, latar belakang budaya berbeda, hambatan ekonomi, atau pengalaman belajar yang tertinggal. Inklusi bukan hanya menempatkan semua anak di ruang kelas yang sama, tetapi menyesuaikan strategi, bahan, lingkungan, dan

penilaian agar mereka dapat berpartisipasi secara bermakna.

Responsivitas budaya berarti kurikulum menghargai identitas, 65 ocal 65 , nilai, dan pengetahuan 65 ocal peserta didik. Materi ajar perlu membuka ruang bagi keragaman narasi dan pengalaman. Dengan cara ini, peserta didik tidak merasa tercerabut dari budayanya, sekaligus belajar menghargai budaya lain. Pendidikan 65 ocal 65 ikan 65 al menjadi bagian penting dari pengembangan kurikulum di masyarakat majemuk.

Pendekatan kontekstual, inklusif, dan 65ocal65ikan budaya juga membantu sekolah membangun relasi dengan keluarga dan masyarakat. Pengembangan kurikulum dapat melibatkan tokoh 65 ocal, komunitas, 65ocal65i 65ocal65, dunia usaha, dan sumber belajar di sekitar sekolah. Keterlibatan ini memperkaya pembelajaran dan menjadikan sekolah bagian dari ekosistem 65ocal65ikan yang lebih luas.

Tantangan pendekatan ini adalah menjaga keseimbangan antara konteks 65 ocal dan standar akademik. Kurikulum tidak boleh hanya bersifat 65ocal sehingga menutup akses peserta didik pada pengetahuan yang lebih luas. Sebaliknya, kurikulum juga tidak boleh terlalu abstrak sehingga terlepas dari kehidupan peserta didik. Tugas pengembang kurikulum adalah menjembatani keduanya.

BAB V

MODEL-MODEL PENGEMBANGAN KURIKULUM

Muhamad Aris Munawar, M.Pd.

UID Ciamis

Model pengembangan kurikulum merupakan kerangka kerja yang membantu pendidik menyusun kurikulum secara sistematis. Model memberi gambaran tentang langkah, hubungan antarkomponen, peran pelaksana, serta cara mengevaluasi kurikulum. Dengan model, pengembangan kurikulum tidak hanya bergantung pada intuisi, tetapi memiliki arah akademik dan sistematis.

Tidak ada satu model yang cocok untuk semua konteks. Model rasional cocok untuk memperjelas tujuan dan evaluasi, tetapi dapat terasa terlalu linear. Model induktif memberi ruang bagi guru, tetapi memerlukan kapasitas sistematis yang kuat. Model proses menekankan refleksi dan pengembangan berkelanjutan, tetapi membutuhkan budaya sekolah yang mendukung dialog dan penelitian.

Bab ini membahas beberapa model penting dalam literatur kurikulum, mulai dari Tyler, Taba, Wheeler, Kerr, Saylor-Alexander-Lewis, Oliva, Beauchamp, Stenhouse, hingga backward design. Setiap model diuraikan bukan untuk dihafal, melainkan untuk dipahami kegunaannya dalam merancang kurikulum sistematis.

A. Model Tyler

Model Tyler dikenal sebagai salah satu model rasional paling berpengaruh dalam pengembangan kurikulum. Tyler (1949) menyusun empat pertanyaan dasar: tujuan, apa yang hendak dicapai, pengalaman belajar apa yang dapat disediakan, bagaimana pengalaman itu diorganisasikan, dan bagaimana keberhasilannya dievaluasi. Keempat pertanyaan ini menjadi dasar banyak rancangan kurikulum modern.

Kekuatan model Tyler terletak pada kejelasan dan keteraturan. Guru dan pengembang kurikulum diajak memulai dari tujuan, bukan dari materi semata. Dengan tujuan yang jelas, pemilihan materi, strategi pembelajaran, dan penilaian dapat disusun secara selaras. Model ini sangat berguna ketika sekolah perlu merumuskan kurikulum operasional, silabus, modul ajar, atau program pembelajaran berbasis capaian.

Namun, model Tyler sering dikritik karena cenderung linear dan berorientasi pada tujuan yang telah ditentukan di awal. Dalam kenyataan, proses belajar tidak selalu dapat diprediksi secara kaku. Peserta didik dapat menunjukkan kebutuhan baru, konteks kelas dapat berubah, dan pengalaman belajar dapat menghasilkan capaian yang tidak sepenuhnya direncanakan. Karena itu, model Tyler perlu dilengkapi dengan refleksi dan evaluasi formatif.

Dalam praktik kelas, model Tyler dapat digunakan dengan cara sederhana. Guru menentukan tujuan pembelajaran, memilih aktivitas yang memungkinkan

peserta didik mencapai tujuan tersebut, mengatur urutan aktivitas, lalu menilai bukti belajar. Agar tidak sempit, tujuan sebaiknya mencakup pemahaman konsep, keterampilan berpikir, sikap, dan kemampuan menerapkan pengetahuan.

Model Tyler tetap relevan karena membantu menjaga keselarasan kurikulum. Tantangannya adalah menggunakannya secara fleksibel. Tujuan perlu jelas, tetapi tidak boleh membatasi kreativitas belajar. Evaluasi perlu dilakukan, tetapi tidak hanya dalam bentuk tes akhir. Dengan penafsiran yang luas, model Tyler dapat menjadi fondasi perencanaan kurikulum yang efektif.

B. Model Taba

Model Taba sering disebut model induktif atau grass-roots model karena menempatkan guru sebagai pelaku penting dalam pengembangan kurikulum. Taba (1962) berpandangan bahwa kurikulum sebaiknya dikembangkan dari unit-unit pembelajaran yang dirancang oleh guru, lalu disusun menjadi kurikulum yang lebih luas. Pendekatan ini berangkat dari keyakinan bahwa guru paling dekat dengan kebutuhan peserta didik.

Langkah umum model Taba meliputi diagnosis kebutuhan, perumusan tujuan, pemilihan isi, pengorganisasian isi, pemilihan pengalaman belajar, pengorganisasian pengalaman belajar, dan evaluasi. Berbeda dari model yang sangat top-down, model ini memberi ruang analisis kebutuhan pada tingkat kelas dan sekolah. Karena itu, model Taba sangat relevan bagi

pengembangan kurikulum operasional satuan
69system69kan.

Kekuatan model Taba adalah sensitivitasnya terhadap konteks. Guru dapat mengidentifikasi kesenjangan belajar, minat peserta didik, dan kondisi lingkungan sebelum menyusun pembelajaran. Proses ini membuat kurikulum lebih realistis dan dekat dengan praktik. Model ini juga mendorong kolaborasi guru melalui penyusunan unit, diskusi materi, dan evaluasi 69system69.

Keterbatasan model Taba terletak pada kebutuhan kapasitas guru. Apabila guru belum terbiasa menganalisis kebutuhan, merumuskan tujuan, memilih materi, dan menyusun asesmen, model ini dapat menghasilkan kurikulum yang tidak merata kualitasnya. Oleh sebab itu, penerapan model Taba memerlukan pelatihan, pendampingan, dan komunitas belajar guru.

Dalam konteks sekolah, model Taba dapat diterapkan melalui lokakarya kurikulum. Guru-guru menganalisis data belajar, menyusun prioritas, merancang unit pembelajaran, menguji di kelas, lalu merevisi berdasarkan hasil. Dengan demikian, kurikulum berkembang sebagai kerja 69system69kan69v kolektif, bukan sekadar dokumen 69system69kan69ve69.

C. Model Wheeler dan Kerr

Model Wheeler memperbaiki kelemahan model linear dengan menawarkan pendekatan siklikal. Komponen kurikulum tidak dipandang sebagai urutan yang selesai satu kali, melainkan sebagai proses yang terus berputar antara tujuan, pengalaman belajar, isi, organisasi, dan

evaluasi. Evaluasi tidak hanya dilakukan di akhir, tetapi menjadi dasar untuk memperbaiki komponen lainnya.

Pendekatan siklikal penting karena pengembangan kurikulum selalu memerlukan revisi. Setelah suatu rencana diterapkan, guru akan menemukan bagian yang berjalan baik dan bagian yang perlu diperbaiki. Peserta didik mungkin membutuhkan waktu lebih lama, materi tertentu mungkin terlalu sulit, atau asesmen belum cukup mengukur capaian. Model Wheeler memberi ruang bagi perbaikan berkelanjutan.

Model Kerr juga menekankan hubungan antarunsur kurikulum, yaitu tujuan, pengetahuan, pengalaman belajar, dan evaluasi. Keempat unsur ini saling memengaruhi. Perubahan pada tujuan akan berdampak pada isi dan evaluasi; perubahan pada evaluasi dapat mengubah cara guru mengorganisasi pengalaman belajar. Kerangka ini membantu pengembang kurikulum melihat kurikulum sebagai *system*.

Kekuatan model Wheeler dan Kerr adalah kemampuannya menggambarkan kompleksitas pengembangan kurikulum. Kurikulum tidak selesai ketika dokumen ditulis. Kurikulum hidup melalui proses implementasi, umpan balik, dan revisi. Karena itu, sekolah perlu memiliki mekanisme evaluasi rutin, seperti diskusi guru, *system* *70 ka* akademik, analisis hasil belajar, dan peninjauan bahan ajar.

Dalam praktik, model siklikal dapat diterapkan melalui siklus perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan perbaikan. Setiap akhir periode pembelajaran, guru tidak hanya mengisi nilai, tetapi juga menelaah kesesuaian

tujuan, efektivitas aktivitas, kesulitan peserta didik, dan kualitas asesmen. Hasil telaah menjadi bahan penyempurnaan kurikulum berikutnya.

D. Model Saylor, Alexander, dan Lewis

Saylor, Alexander, dan Lewis mengembangkan model kurikulum yang melihat perencanaan sebagai proses komprehensif. Model ini menekankan tujuan umum system nasional, ranah kurikulum, desain kurikulum, implementasi, dan evaluasi. Kurikulum tidak hanya dikembangkan untuk satu mata pelajaran, tetapi sebagai rancangan menyeluruh bagi system nasional atau satuan sistem nasional.

Dalam model ini, pengembang kurikulum perlu mempertimbangkan tujuan institusional dan kebutuhan peserta didik. Tujuan umum kemudian diterjemahkan ke dalam ranah atau bidang pengalaman belajar. Setelah itu, desain kurikulum disusun, implementasi direncanakan, dan evaluasi dilakukan untuk menilai ketercapaian tujuan serta efektivitas program.

Kekuatan model ini terletak pada perspektif sistem. Sekolah tidak cukup menyusun perangkat ajar per guru, tetapi perlu memastikan bahwa semua program berjalan searah. Program intrakurikuler, kokurikuler, ekstrakurikuler, budaya sekolah, dan layanan pendukung perlu saling menguatkan. Dengan demikian, kurikulum dipahami sebagai keseluruhan pengalaman sistem nasional di sekolah.

Model ini juga relevan untuk pengembangan kurikulum tingkat satuan sistem nasional. Tim kurikulum dapat memulai dari visi dan misi sekolah, profil lulusan,

karakteristik peserta didik, kondisi lingkungan, dan sumber daya yang tersedia. Setelah itu, sekolah menyusun struktur program, alokasi waktu, strategi pembelajaran, asesmen, dan mekanisme evaluasi.

Tantangan penerapan model ini adalah kebutuhan koordinasi. Kurikulum komprehensif memerlukan kepemimpinan, komunikasi, dan kerja tim yang kuat. Tanpa koordinasi, kurikulum dapat terpecah menjadi kegiatan yang tidak saling terhubung. Karena itu, kepala sekolah dan tim kurikulum memegang peran penting dalam menjaga konsistensi implementasi.

E. Model Oliva dan Beauchamp

Model Oliva memandang kurikulum sebagai proses yang berhubungan erat dengan pembelajaran. Pengembangan kurikulum tidak berhenti pada penetapan tujuan umum, tetapi dilanjutkan dengan tujuan khusus, organisasi isi, strategi pembelajaran, dan evaluasi instruksional. Model ini berguna karena menghubungkan level kurikulum makro dengan praktik pembelajaran mikro.

Dalam model Oliva, pengembang kurikulum perlu memperhatikan kebutuhan peserta didik, masyarakat, dan bidang studi. Ketiga sumber ini membantu menentukan tujuan yang seimbang. Kurikulum tidak hanya mengikuti kepentingan akademik, tetapi juga memperhatikan perkembangan anak dan tuntutan 72system. Keseimbangan ini penting agar kurikulum tidak menjadi terlalu abstrak atau terlalu pragmatis.

Beauchamp memandang pengembangan kurikulum sebagai 72 ystem yang melibatkan arena, pelaku,

prosedur, implementasi, dan evaluasi. Gagasan ini menekankan bahwa kurikulum tidak hanya persoalan desain, tetapi juga persoalan organisasi. Siapa yang terlibat, bagaimana keputusan dibuat, bagaimana dokumen disebarkan, dan bagaimana pelaksanaan dipantau menjadi bagian dari pengembangan kurikulum.

Model Oliva dan Beauchamp membantu sekolah melihat bahwa kurikulum memerlukan tata kelola. Dokumen yang baik perlu didukung pembagian peran, jadwal kerja, mekanisme revisi, komunikasi dengan orang tua, serta pengembangan sistem dan guru. Tanpa tata kelola, kurikulum sulit diimplementasikan secara konsisten.

Dalam satuan sistem, kedua model ini dapat dipadukan. Sekolah menyusun arah kurikulum dan struktur program, sementara guru menerjemahkannya ke dalam pembelajaran yang spesifik. Evaluasi dilakukan pada dua tingkat: evaluasi program kurikulum dan evaluasi pembelajaran. Hasil keduanya digunakan untuk memperbaiki desain dan praktik.

F. Model Stenhouse dan Kurikulum sebagai Proses

Stenhouse (1975) memperkenalkan pandangan bahwa kurikulum sebaiknya dipahami sebagai proses, bukan sekadar produk. Kurikulum adalah rancangan yang perlu diuji dalam praktik, ditafsirkan oleh guru, dan diperbaiki melalui penelitian. Pandangan ini mengakui bahwa pembelajaran terlalu kompleks untuk dikendalikan sepenuhnya melalui tujuan yang sangat rinci.

Dalam model proses, guru memiliki peran intelektual yang kuat. Guru tidak hanya menjalankan instruksi, tetapi

meneliti praktiknya sendiri, membaca respons peserta didik, dan mengembangkan strategi yang lebih baik. Kurikulum menjadi ruang eksperimen pedagogis yang bertanggung jawab. Setiap pembelajaran memberi data untuk memahami bagaimana peserta didik belajar.

Model ini sangat dekat dengan gagasan guru sebagai peneliti. Guru dapat melakukan penelitian tindakan kelas, refleksi pembelajaran, analisis portofolio, diskusi kolegal, atau lesson study. Hasil refleksi digunakan untuk memperbaiki materi, strategi, pengelompokan peserta didik, pertanyaan pemantik, dan bentuk asesmen.

Kekuatan model proses adalah kemampuannya memberi ruang pada konteks dan kreativitas. Namun, model ini memerlukan budaya *system* yang sehat. Guru perlu memiliki kebiasaan membaca, berdiskusi, menulis refleksi, dan menggunakan data. Sekolah juga perlu menyediakan waktu kolaborasi agar refleksi tidak menjadi pekerjaan individual yang terpisah.

Dalam pengembangan kurikulum masa kini, model Stenhouse penting untuk menyeimbangkan pendekatan berbasis standar. Standar memberi arah, tetapi proses pembelajaran perlu terbuka terhadap penyesuaian. Dengan cara ini, kurikulum tetap memiliki tujuan, tetapi juga menghargai dinamika kelas dan keunikan peserta didik.

G. Model Backward Design

Backward design yang dikembangkan Wiggins dan McTighe (2005) menekankan perencanaan dari akhir. Guru terlebih dahulu menentukan pemahaman utama dan capaian yang diharapkan, kemudian menetapkan

bukti yang menunjukkan bahwa peserta didik telah memahami, dan baru setelah itu merancang pengalaman belajar. Model ini membantu pembelajaran menjadi lebih terarah.

Tahap pertama adalah mengidentifikasi hasil yang diinginkan. Pada tahap ini, guru menentukan konsep besar, pertanyaan esensial, dan kemampuan transfer yang harus dimiliki peserta didik. Pertanyaan esensial berfungsi membuka diskusi mendalam dan mencegah pembelajaran berhenti pada hafalan. Misalnya, dalam tema lingkungan, pertanyaan esensial dapat berkaitan dengan hubungan manusia, sumber daya, dan tanggung jawab ekologis.

Tahap kedua adalah menentukan bukti belajar yang dapat diterima. Bukti tidak harus selalu berupa tes tertulis. Produk, proyek, presentasi, eksperimen, portofolio, tulisan 75 ystem 75 kan 75 ve, atau kinerja autentik dapat digunakan sepanjang selaras dengan capaian. Dengan menentukan bukti sejak awal, guru dapat merancang pembelajaran yang mengarah pada pemahaman yang dapat diamati.

Tahap ketiga adalah merancang pengalaman belajar. Pada tahap ini guru memilih materi, aktivitas, sumber, diskusi, latihan, umpan balik, dan refleksi. Pengalaman belajar disusun agar peserta didik bergerak dari pengetahuan awal menuju pemahaman yang lebih dalam. Guru juga perlu menyediakan asesmen formatif untuk mengetahui apakah peserta didik berada pada jalur yang tepat.

Backward design relevan dengan kurikulum berbasis capaian karena menekankan keselarasan tujuan, asesmen, dan aktivitas. Model ini juga membantu guru mengurangi kegiatan yang tidak perlu. Aktivitas yang menarik tetap penting, tetapi harus memiliki 76system76 pedagogis yang jelas. Dengan demikian, pembelajaran menjadi bermakna, terukur, dan tetap terbuka bagi kreativitas.

H. Pemilihan Model dalam Konteks Satuan Pendidikan

Pemilihan model pengembangan kurikulum harus mempertimbangkan konteks satuan 76 ystem 76 kan. Sekolah dengan kapasitas guru yang kuat dapat menggunakan model yang lebih partisipatif dan reflektif. Sekolah yang sedang membangun 76 ystem dasar mungkin membutuhkan model yang lebih terstruktur. Oleh karena itu, model bukan resep tunggal, melainkan alat bantu untuk membuat keputusan yang tepat.

Dalam praktik, sekolah dapat memadukan beberapa model. Model Tyler dapat digunakan untuk memastikan keselarasan tujuan, aktivitas, dan asesmen. Model Taba dapat digunakan untuk melibatkan guru dalam pengembangan unit pembelajaran. Model Wheeler dapat digunakan untuk menekankan evaluasi berkelanjutan. Model Stenhouse dapat memperkuat refleksi guru dan penelitian praktik.

Pemaduan model perlu dilakukan secara sadar. Sekolah harus mengetahui bagian mana dari setiap model yang digunakan dan mengapa. Tanpa kesadaran itu, pengembangan kurikulum dapat menjadi campuran

prosedur yang membingungkan. Tim kurikulum perlu merumuskan alur kerja yang jelas, mulai dari analisis konteks, perumusan tujuan, pemilihan pengalaman belajar, implementasi, evaluasi, hingga revisi.

Kriteria pemilihan model mencakup kejelasan tujuan, kesesuaian dengan kebutuhan peserta didik, kemampuan guru, dukungan sumber daya, waktu yang tersedia, dan budaya sekolah. Model yang baik adalah model yang membantu sekolah memperbaiki pembelajaran, bukan sekadar menghasilkan dokumen yang rapi.

Dengan memahami berbagai model, pendidik dapat bersikap lebih fleksibel dan kritis. Mereka tidak terikat pada satu pendekatan secara dogmatis, tetapi dapat memilih kerangka yang paling sesuai dengan masalah kurikulum yang dihadapi. Kompetensi memilih dan memadukan model merupakan bagian penting dari profesionalisme pengembang kurikulum.

BAB VI

PERENCANAAN KURIKULUM DALAM SISTEM PENDIDIKAN

Dr. M. Faizul Husnayain, M.Pd.I

Universitas Nadhatul Ulama Purwokerto

Perencanaan kurikulum merupakan tahap strategis yang menghubungkan kebijakan pendidikan dengan praktik pembelajaran. Pada tahap ini, tujuan pendidikan diterjemahkan menjadi program, struktur, alokasi waktu, pengalaman belajar, asesmen, dan mekanisme evaluasi. Perencanaan yang baik membantu sekolah bekerja secara terarah dan mengurangi kesenjangan antara kurikulum tertulis dan pembelajaran di kelas.

Dalam sistem pendidikan, perencanaan kurikulum tidak hanya menjadi tugas pemerintah. Sekolah, guru, kepala sekolah, pengawas, peserta didik, orang tua, masyarakat, dan pemangku kepentingan lain juga memiliki peran. Kurikulum nasional memberikan kerangka, sedangkan satuan pendidikan menyesuaikan dengan kebutuhan dan konteks lokal.

Bab ini membahas perencanaan kurikulum sebagai proses sistematis, mulai dari analisis kebutuhan, perumusan tujuan, penyusunan struktur program, pengembangan perangkat pembelajaran, asesmen, implementasi, hingga evaluasi dan revisi. Pembahasan diarahkan agar pembaca memahami perencanaan

kurikulum sebagai kerja profesional yang berbasis data dan kolaborasi.

A. Hakikat Perencanaan Kurikulum

Perencanaan kurikulum adalah proses mengambil keputusan tentang apa yang perlu dipelajari peserta didik, mengapa hal itu penting, bagaimana pembelajaran dilaksanakan, dan bagaimana keberhasilan ditentukan. Perencanaan bukan sekadar menyusun jadwal atau administrasi, tetapi merancang pengalaman belajar yang mengarah pada tujuan pendidikan.

Perencanaan kurikulum memiliki dimensi filosofis, akademik, pedagogis, sosial, dan manajerial. Dimensi filosofis berkaitan dengan pandangan tentang manusia dan tujuan pendidikan. Dimensi akademik berkaitan dengan isi pengetahuan. Dimensi pedagogis berkaitan dengan cara peserta didik belajar. Dimensi sosial berkaitan dengan kebutuhan masyarakat. Dimensi manajerial berkaitan dengan pengorganisasian sumber daya.

Dalam sistem pendidikan, perencanaan kurikulum bekerja pada beberapa tingkat. Pada tingkat nasional, perencanaan menghasilkan standar, kerangka kurikulum, dan kebijakan umum. Pada tingkat daerah, perencanaan dapat mengakomodasi prioritas wilayah. Pada tingkat satuan pendidikan, perencanaan menghasilkan kurikulum operasional, program tahunan, program semester, modul ajar, dan strategi asesmen.

Perencanaan yang baik harus berbasis data. Data dapat berupa capaian belajar, hasil asesmen diagnostik, karakteristik peserta didik, kondisi guru, fasilitas,

lingkungan sosial, dan kebutuhan orang tua. Tanpa data, perencanaan mudah menjadi formalitas. Data membantu sekolah menentukan prioritas dan mengalokasikan sumber daya secara lebih tepat.

Perencanaan kurikulum juga harus bersifat partisipatif. Guru, kepala sekolah, tenaga kependidikan, komite sekolah, orang tua, dan masyarakat dapat memberi masukan sesuai peran masing-masing. Partisipasi memperkuat rasa memiliki dan membantu kurikulum lebih sesuai dengan kondisi nyata.

B. Analisis Kebutuhan dan Konteks

Analisis kebutuhan merupakan langkah awal dalam perencanaan kurikulum. Tujuannya adalah mengidentifikasi kesenjangan antara kondisi ideal dan kondisi nyata. Kesenjangan dapat berupa rendahnya literasi, lemahnya numerasi, kurangnya motivasi belajar, minimnya keterampilan digital, atau belum berkembangnya karakter tertentu. Analisis ini membantu sekolah menentukan fokus perbaikan.

Analisis konteks meliputi karakteristik peserta didik, lingkungan keluarga, budaya lokal, kondisi sosial ekonomi, potensi daerah, sumber belajar, fasilitas sekolah, dan kompetensi guru. Sekolah di wilayah dengan akses internet terbatas tentu membutuhkan strategi berbeda dari sekolah yang memiliki perangkat digital memadai. Demikian pula, sekolah dengan keragaman bahasa perlu memperhatikan dukungan literasi yang sesuai.

Sumber data analisis kebutuhan dapat berupa hasil asesmen, observasi kelas, wawancara guru, diskusi

dengan peserta didik, masukan orang tua, rapor pendidikan, catatan kehadiran, hasil supervisi, dan portofolio belajar. Data kuantitatif memberi gambaran umum, sedangkan data kualitatif membantu memahami alasan di balik angka.

Analisis kebutuhan tidak boleh berhenti pada daftar masalah. Sekolah perlu menentukan prioritas berdasarkan urgensi, dampak, dan kemampuan sumber daya. Tidak semua masalah dapat diselesaikan sekaligus. Dengan prioritas yang jelas, kurikulum dapat diarahkan pada perubahan yang paling penting dan realistis.

Hasil analisis kebutuhan kemudian diterjemahkan menjadi tujuan program. Misalnya, apabila data menunjukkan kesulitan membaca pemahaman, sekolah dapat memperkuat program literasi lintas mata pelajaran. Apabila peserta didik kurang mampu bekerja sama, sekolah dapat merancang proyek kolaboratif dan asesmen yang menilai proses kerja kelompok.

C. Perumusan Tujuan, Profil Lulusan, dan Capaian Pembelajaran

Tujuan kurikulum memberi arah bagi seluruh proses pendidikan. Tujuan dapat dirumuskan pada tingkat nasional, satuan pendidikan, mata pelajaran, fase, kelas, dan pertemuan pembelajaran. Semakin dekat dengan praktik kelas, tujuan perlu semakin operasional, tetapi tetap terhubung dengan visi pendidikan yang lebih luas.

Profil lulusan menggambarkan kualitas manusia yang ingin dibentuk oleh satuan pendidikan. Profil ini mencakup dimensi akademik, karakter, spiritual, sosial,

keterampilan hidup, dan kesiapan belajar lanjut. Profil lulusan membantu sekolah menjaga konsistensi antara program intrakurikuler, kokurikuler, ekstrakurikuler, budaya sekolah, dan layanan peserta didik.

Capaian pembelajaran merupakan rumusan kemampuan yang perlu dikuasai peserta didik pada periode tertentu. Capaian yang baik tidak hanya menyebut materi, tetapi menunjukkan kemampuan menggunakan pengetahuan. Dalam merumuskan tujuan yang lebih kecil, guru perlu memperhatikan kata kerja, konteks, kedalaman berpikir, dan bukti belajar yang diharapkan.

Perumusan tujuan perlu menghindari dua kesalahan. Kesalahan pertama adalah tujuan yang terlalu umum sehingga sulit diukur. Kesalahan kedua adalah tujuan yang terlalu sempit sehingga pembelajaran hanya mengejar perilaku kecil tanpa pemahaman. Tujuan yang baik memberi arah jelas, tetapi tetap membuka ruang pendalaman dan kreativitas.

Tujuan, profil lulusan, dan capaian pembelajaran harus saling terhubung. Visi sekolah diterjemahkan ke dalam profil lulusan; profil lulusan dijabarkan ke dalam program; program dijalankan melalui pembelajaran; pembelajaran dinilai melalui asesmen. Keselarasan ini menjadi dasar perencanaan kurikulum yang efektif.

D. Pemilihan dan Pengorganisasian Isi Kurikulum

Isi kurikulum mencakup konsep, fakta, prinsip, prosedur, nilai, dan pengalaman belajar yang dipilih untuk mencapai tujuan pendidikan. Pemilihan isi harus mempertimbangkan signifikansi akademik, relevansi

dengan kehidupan, perkembangan peserta didik, kesinambungan, dan kelayakan waktu. Tidak semua hal penting dapat dimasukkan ke dalam kurikulum, sehingga pengembang kurikulum perlu menentukan prioritas.

Materi esensial adalah materi yang menjadi dasar bagi pemahaman lebih lanjut, memiliki daya guna tinggi, dan membantu peserta didik membangun cara berpikir disiplin ilmu. Pemilihan materi esensial membantu mengurangi beban kurikulum yang terlalu padat. Dengan materi yang lebih terfokus, guru memiliki waktu untuk pendalaman, latihan, diskusi, proyek, dan umpan balik.

Pengorganisasian isi dapat dilakukan secara vertikal dan horizontal. Organisasi vertikal mengatur urutan dari sederhana ke kompleks, konkret ke abstrak, atau dasar ke lanjutan. Organisasi horizontal menghubungkan materi antarbidang pada jenjang yang sama. Keduanya penting agar pembelajaran tidak terpecah dan peserta didik melihat hubungan antarkonsep.

Pengorganisasian isi juga perlu memperhatikan prasyarat belajar. Peserta didik akan kesulitan memahami pecahan apabila konsep bilangan belum kuat; mereka akan kesulitan menulis argumentasi apabila belum terbiasa membaca informasi dan membedakan fakta dari opini. Oleh karena itu, alur tujuan pembelajaran perlu disusun berdasarkan logika keilmuan dan perkembangan peserta didik.

Dalam konteks lokal, isi kurikulum dapat diperkaya dengan potensi daerah, budaya, lingkungan, dan masalah nyata. Namun, muatan lokal perlu dihubungkan dengan kompetensi yang lebih luas. Pembelajaran

tentang sungai di daerah setempat, misalnya, dapat mengembangkan literasi sains, kepedulian lingkungan, kemampuan observasi, dan keterampilan komunikasi.

E. Perencanaan Pengalaman Belajar dan Strategi Pembelajaran

Pengalaman belajar merupakan inti dari kurikulum yang dialami peserta didik. Dokumen kurikulum hanya akan bermakna apabila diterjemahkan menjadi aktivitas yang memungkinkan peserta didik berpikir, berlatih, berdialog, bereksperimen, berkarya, dan merefleksikan pengalaman. Oleh karena itu, perencanaan kurikulum perlu memperhatikan kualitas pengalaman belajar, bukan hanya kelengkapan materi.

Strategi pembelajaran dipilih berdasarkan tujuan, karakteristik materi, kebutuhan peserta didik, dan sumber daya. Pembelajaran langsung dapat efektif untuk menjelaskan konsep dasar, tetapi perlu dilengkapi dengan latihan dan aplikasi. Pembelajaran berbasis masalah cocok untuk melatih analisis, sedangkan pembelajaran berbasis proyek cocok untuk mengembangkan kolaborasi, kreativitas, dan kemampuan menghasilkan produk.

Dalam kurikulum kontemporer, pengalaman belajar perlu memberi ruang pada aktivitas berpikir tingkat tinggi. Peserta didik tidak hanya diminta menyebutkan, tetapi juga membandingkan, menghubungkan, mengevaluasi, merancang, dan mencipta. Aktivitas tersebut harus didukung pertanyaan yang baik, sumber belajar yang memadai, dan umpan balik yang membantu.

Perencanaan pengalaman belajar juga perlu memperhatikan diferensiasi. Guru dapat menyesuaikan konten, proses, produk, atau lingkungan belajar berdasarkan kesiapan, minat, dan profil belajar peserta didik. Diferensiasi bukan membuat rencana terpisah untuk setiap anak, tetapi menyediakan variasi yang memungkinkan semua peserta didik bergerak maju dari titik awalnya.

Pengalaman belajar yang baik memiliki alur. Peserta didik perlu diajak mengaktifkan pengetahuan awal, memahami tujuan, mengeksplorasi konsep, berlatih, menerima umpan balik, menerapkan pengetahuan, dan merefleksikan hasil. Alur ini membantu pembelajaran menjadi lebih sadar, terarah, dan bermakna.

F. Perencanaan Asesmen Kurikulum

Asesmen merupakan bagian integral dari perencanaan kurikulum. Ia digunakan untuk mengetahui kesiapan awal, memantau proses, memberi umpan balik, dan menilai ketercapaian tujuan. Asesmen tidak boleh dipahami hanya sebagai ujian akhir, karena informasi paling berguna sering muncul selama proses belajar berlangsung.

Asesmen diagnostik dilakukan untuk memahami kondisi awal peserta didik. Informasi ini membantu guru menentukan strategi, pengelompokan, dan dukungan belajar. Asesmen formatif dilakukan selama pembelajaran untuk memantau kemajuan dan memperbaiki proses. Asesmen sumatif dilakukan pada akhir periode untuk menilai capaian secara lebih menyeluruh.

Perencanaan asesmen harus selaras dengan tujuan pembelajaran. Jika tujuan menuntut kemampuan melakukan eksperimen, asesmen perlu memberi kesempatan peserta didik menunjukkan keterampilan merancang, mengamati, mencatat, menganalisis, dan menyimpulkan. Jika tujuan menuntut sikap kolaboratif, asesmen perlu melihat proses kerja kelompok, tanggung jawab, dan komunikasi.

Instrumen asesmen dapat berupa tes, rubrik, daftar cek, jurnal belajar, portofolio, observasi, proyek, kinerja, atau presentasi. Pemilihan instrumen bergantung pada bukti belajar yang diperlukan. Rubrik berguna untuk menilai kualitas kinerja dan memberi umpan balik yang jelas. Portofolio berguna untuk melihat perkembangan dari waktu ke waktu.

Asesmen yang baik harus adil, valid, reliabel, dan mendukung pembelajaran. Adil berarti memberi kesempatan peserta didik menunjukkan kemampuan tanpa hambatan yang tidak relevan. Valid berarti mengukur apa yang seharusnya diukur. Reliabel berarti hasilnya cukup konsisten. Mendukung pembelajaran berarti hasil asesmen digunakan untuk memperbaiki strategi belajar, bukan hanya memberi label kemampuan.

G. Implementasi Kurikulum di Satuan Pendidikan

Implementasi kurikulum adalah proses menerjemahkan rencana menjadi praktik. Banyak perubahan kurikulum gagal bukan karena gagasannya buruk, tetapi karena implementasinya tidak didukung secara memadai. Implementasi memerlukan pemahaman guru, kepemimpinan sekolah, ketersediaan

bahan ajar, waktu kolaborasi, sistem asesmen, serta dukungan orang tua dan masyarakat.

Guru merupakan aktor utama implementasi. Mereka menafsirkan capaian, memilih materi, merancang aktivitas, mengelola kelas, memberi umpan balik, dan menilai hasil belajar. Karena itu, pengembangan profesional guru harus menjadi bagian dari implementasi kurikulum. Pelatihan satu kali tidak cukup; guru memerlukan pendampingan, komunitas belajar, dan ruang refleksi.

Kepala sekolah berperan sebagai pemimpin pembelajaran. Ia perlu memastikan bahwa kurikulum menjadi agenda bersama, bukan urusan administratif wakil kepala sekolah atau tim kurikulum saja. Kepemimpinan pembelajaran terlihat dalam penyediaan waktu kolaborasi guru, supervisi akademik yang mendukung, penggunaan data belajar, dan budaya sekolah yang menghargai inovasi.

Implementasi kurikulum juga memerlukan komunikasi dengan orang tua. Orang tua perlu memahami arah kurikulum, bentuk pembelajaran, dan cara mendukung anak di rumah. Tanpa komunikasi, perubahan pembelajaran dapat disalahpahami, terutama ketika bentuk asesmen dan aktivitas belajar berbeda dari pengalaman sekolah sebelumnya.

Dalam pelaksanaan sehari-hari, sekolah perlu menjaga keseimbangan antara kesetiaan pada kurikulum dan adaptasi konteks. Guru perlu memahami tujuan umum, tetapi juga berani menyesuaikan strategi berdasarkan kebutuhan kelas. Implementasi yang baik

bukan menjalankan dokumen secara kaku, melainkan menghidupkan tujuan pendidikan melalui keputusan pedagogis yang bertanggung jawab.

H. Monitoring, Evaluasi, dan Revisi Kurikulum

Monitoring kurikulum dilakukan untuk memastikan bahwa rencana berjalan sesuai arah dan untuk mengidentifikasi masalah sejak awal. Monitoring dapat dilakukan melalui observasi kelas, diskusi guru, telaah perangkat ajar, analisis asesmen, umpan balik peserta didik, dan pertemuan tim kurikulum. Monitoring yang baik bersifat membantu, bukan mencari kesalahan.

Evaluasi kurikulum menilai kualitas desain, implementasi, dan hasil. Evaluasi dapat mencakup pertanyaan tentang kesesuaian tujuan, relevansi isi, efektivitas strategi pembelajaran, kualitas asesmen, keterlibatan peserta didik, dan dampak program. Hasil evaluasi perlu dibaca secara hati-hati karena capaian belajar dipengaruhi banyak faktor.

Revisi kurikulum dilakukan berdasarkan data evaluasi. Revisi dapat berupa penyederhanaan materi, perbaikan alur tujuan, penyesuaian proyek, penguatan asesmen formatif, perubahan jadwal, atau peningkatan dukungan guru. Revisi tidak selalu berarti mengganti kurikulum secara besar-besaran. Sering kali perbaikan kecil yang konsisten lebih berdampak daripada perubahan besar yang tidak terkelola.

Sekolah perlu memiliki siklus evaluasi tahunan. Pada awal tahun, sekolah menyusun rencana berdasarkan data. Selama tahun berjalan, sekolah memantau implementasi. Pada akhir tahun, sekolah mengevaluasi

hasil dan merancang perbaikan. Siklus ini membuat kurikulum menjadi sistem belajar organisasi, bukan dokumen yang berhenti setelah disahkan.

Monitoring, evaluasi, dan revisi menunjukkan bahwa kurikulum bersifat dinamis. Kurikulum yang bermutu adalah kurikulum yang terus diuji terhadap kebutuhan peserta didik dan perkembangan masyarakat. Dengan budaya evaluasi yang sehat, sekolah dapat menjaga kurikulum tetap relevan, efektif, inklusif, dan berorientasi pada perkembangan peserta didik.

BAB VII

IMPLEMENTASI KURIKULUM DALAM PEMBELAJARAN

Mardiati, S.Si., M.Pd.

STKIP Budidaya

Kurikulum, sebaik apa pun dirancang, hanya akan menjadi dokumen di atas kertas apabila tidak diwujudkan dalam praktik pembelajaran yang nyata di kelas. Tahap perumusan tujuan, penentuan materi, dan penyusunan struktur kurikulum sebagaimana telah dibahas pada bab-bab sebelumnya baru merupakan separuh perjalanan dari keseluruhan proses pengembangan kurikulum. Separuh perjalanan berikutnya, yang justru menentukan keberhasilan atau kegagalan sebuah kurikulum, terletak pada tahap implementasi. Implementasi kurikulum merupakan titik temu antara 90 dminist perancang kurikulum dengan realitas ruang kelas, antara dokumen tertulis dengan pengalaman belajar yang sesungguhnya dialami peserta didik. Bab ini membahas tiga hal pokok, yaitu konsep dan hakikat implementasi kurikulum, 90 dmini-faktor yang memengaruhi keberhasilan implementasi, serta strategi dan peran guru dalam mengimplementasikan kurikulum di dalam kelas.

A. Konsep dan Hakikat Implementasi Kurikulum

Implementasi kurikulum dapat dipahami sebagai proses penerapan ide, konsep, dan rancangan kurikulum yang telah disusun ke dalam praktik pembelajaran yang nyata. Hasan (2009: 122) menegaskan bahwa

implementasi merupakan suatu proses penerapan ide, konsep, kebijakan, atau inovasi dalam suatu tindakan praktis sehingga memberikan dampak, baik berupa perubahan pengetahuan, keterampilan, maupun nilai dan sikap. Dengan demikian, implementasi kurikulum bukan sekadar kegiatan administratif menjalankan dokumen, melainkan suatu proses transformasi gagasan menjadi pengalaman belajar yang bermakna bagi peserta didik.

Sanjaya (2008: 25) menambahkan bahwa implementasi kurikulum pada hakikatnya adalah upaya untuk merealisasikan kurikulum sebagai dokumen tertulis (written curriculum) menjadi kurikulum 91dmini (actual curriculum) yang benar-benar terjadi dalam interaksi guru dan peserta didik di kelas. Perbedaan antara kurikulum tertulis dengan kurikulum 91 dmini ini penting untuk dipahami karena pada kenyataannya tidak pernah ada implementasi yang 91 dminist persen sama dengan rancangan awal. Guru, sebagai pelaksana kurikulum di lapangan, senantiasa melakukan penyesuaian, penafsiran, bahkan modifikasi terhadap kurikulum tertulis sesuai dengan konteks, karakteristik peserta didik, dan kondisi sekolah masing-masing.

Snyder, Bolin, dan Zumwalt (1992, dalam Miller & Seller, 1985: 34) mengidentifikasi tiga perspektif dalam memahami implementasi kurikulum. Pertama, perspektif fidelity (kesetiaan), yang memandang implementasi sebagai proses menerapkan kurikulum baru sesuai dengan rancangan yang telah ditetapkan oleh pengembang kurikulum secara seakurat mungkin. Kedua, perspektif mutual adaptation (adaptasi timbal balik), yang memandang implementasi sebagai proses

negosiasi dan penyesuaian antara rancangan kurikulum dengan kondisi praktis di lapangan, sehingga terjadi modifikasi baik pada program maupun pada perilaku pengguna kurikulum. Ketiga, perspektif curriculum enactment (perwujudan kurikulum), yang memandang kurikulum 92 dmini sebagai hasil 92 dminis yang diciptakan oleh guru dan peserta didik dalam proses pembelajaran, di mana dokumen kurikulum hanya berfungsi sebagai salah satu sumber daya, bukan sebagai satu-satunya penentu pengalaman belajar.

Ketiga perspektif tersebut memiliki implikasi yang berbeda terhadap peran guru. Dalam perspektif fidelity, guru diposisikan sebagai pelaksana teknis yang dituntut mengikuti petunjuk kurikulum secara ketat. Dalam perspektif mutual adaptation, guru diberi ruang untuk melakukan penyesuaian sepanjang tidak menyimpang jauh dari tujuan kurikulum. Adapun dalam perspektif curriculum enactment, guru diposisikan sebagai pengembang kurikulum aktif yang 92dminis peserta didik menciptakan pengalaman belajar yang bermakna. Fullan (2007: 129) berpandangan bahwa keberhasilan perubahan kurikulum sangat bergantung pada sejauh mana guru memahami makna perubahan tersebut (meaning of change), bukan sekadar mematuhi prosedur yang ditetapkan dari atas (top-down).

Hamalik (2010: 238) menekankan bahwa implementasi kurikulum mencakup tiga tahap kegiatan pokok, yaitu pengembangan program, pelaksanaan pembelajaran, dan evaluasi. Pengembangan program berkaitan dengan penjabaran kurikulum ke dalam program tahunan, program semester, dan modul ajar

atau rencana pelaksanaan pembelajaran. Pelaksanaan pembelajaran merupakan inti dari implementasi, yaitu proses interaksi guru dan peserta didik dalam mewujudkan tujuan pembelajaran. Sementara itu, evaluasi berfungsi untuk menilai sejauh mana pelaksanaan pembelajaran telah mencapai tujuan yang ditetapkan sekaligus menjadi umpan balik bagi perbaikan implementasi berikutnya. Ketiga tahap tersebut berlangsung secara siklikal dan berkelanjutan, bukan linear dan sekali jalan.

Berdasarkan berbagai pandangan tersebut, dapat disimpulkan bahwa hakikat implementasi kurikulum terletak pada tiga hal. Pertama, implementasi merupakan proses, bukan peristiwa sesaat, yang berlangsung secara bertahap dan memerlukan waktu untuk mencapai kematangan. Kedua, implementasi melibatkan perubahan, baik perubahan pada aspek pengetahuan, keterampilan, maupun sikap dan keyakinan guru serta peserta didik. Ketiga, implementasi bersifat kontekstual, artinya keberhasilannya sangat dipengaruhi oleh konteks 93dmini, budaya, dan kelembagaan tempat kurikulum tersebut diterapkan. Pemahaman yang utuh terhadap hakikat implementasi ini menjadi dasar penting sebelum membahas 93dmini-faktor yang memengaruhinya.

Dalam konteks Indonesia, pergeseran dari Kurikulum 2013 menuju Kurikulum Merdeka memperlihatkan dengan jelas bagaimana ketiga perspektif implementasi tersebut bekerja dalam praktik. Pada tahap awal penerapan, banyak satuan 93 dministra cenderung menempuh pendekatan fidelity, yakni berusaha mengikuti panduan capaian pembelajaran dan modul ajar

yang disediakan pemerintah secara ketat. Seiring waktu dan meningkatnya pemahaman guru terhadap filosofi merdeka belajar, sejumlah sekolah mulai bergeser 94 dminis mutual adaptation, bahkan curriculum enactment, dengan mengembangkan modul ajar dan proyek penguatan profil pelajar Pancasila yang disesuaikan dengan konteks 94 dmin masing-masing. Fenomena ini menunjukkan bahwa implementasi kurikulum bersifat dinamis dan berkembang seiring dengan bertambahnya pengalaman serta kapasitas guru dan satuan 94dministra dalam memaknai kurikulum yang berlaku.

Untuk mengukur sejauh mana suatu kurikulum telah diimplementasikan, Hall dan Hord (2011: 55) mengembangkan model Concerns-Based Adoption Model (CBAM) yang memandang implementasi sebagai proses bertahap yang dialami setiap individu pengguna kurikulum. Model ini mengenal tingkat penggunaan (levels of use) yang berjenjang mulai dari tahap non-use, orientasi, persiapan, penggunaan mekanis, hingga penggunaan yang telah terintegrasi dan diperbarui secara kreatif (refinement dan renewal). Pada tahap penggunaan mekanis, guru cenderung menerapkan kurikulum baru secara kaku sesuai petunjuk teknis semata, sedangkan pada tahap refinement dan renewal, guru telah mampu memodifikasi dan mengembangkan kurikulum tersebut secara reflektif berdasarkan pengalaman mengajarnya. Model CBAM ini memberikan kerangka yang berguna bagi kepala sekolah maupun pengawas 94 dministra untuk memetakan tingkat kesiapan dan kematangan implementasi kurikulum pada masing-masing guru, sehingga pembinaan yang

diberikan dapat disesuaikan dengan tahap perkembangan setiap individu.

B. Faktor-Faktor yang Memengaruhi Implementasi Kurikulum

Keberhasilan implementasi kurikulum tidak berdiri sendiri, melainkan dipengaruhi oleh berbagai 95dmini yang saling berkaitan. Print (1993: 158) mengklasifikasikan 95 dmini-faktor tersebut ke dalam 95 dmini yang berasal dari karakteristik kurikulum itu sendiri, 95dmini strategi implementasi yang digunakan, dan 95dmini karakteristik pengguna kurikulum, termasuk guru dan peserta didik. Berikut diuraikan 95dmini-faktor utama yang memengaruhi implementasi kurikulum di lapangan.

Pertama, 95 dmini guru. Guru merupakan 95 dmini paling menentukan dalam implementasi kurikulum karena gurulah yang secara langsung menerjemahkan dokumen kurikulum menjadi pengalaman belajar bagi peserta didik. Mulyasa (2009: 42) menyatakan bahwa keberhasilan implementasi kurikulum sangat dipengaruhi oleh kompetensi guru, baik kompetensi 95 dministr, 95dministrati, kepribadian, maupun 95dmini. Guru yang memiliki pemahaman mendalam terhadap filosofi dan tujuan kurikulum akan lebih mampu melakukan penyesuaian kreatif dibandingkan guru yang hanya memahami kurikulum secara 95 dministra. Selain kompetensi, sikap dan keyakinan guru terhadap perubahan kurikulum turut menentukan kesungguhan dalam implementasi. Guru yang meyakini manfaat perubahan kurikulum cenderung lebih berkomitmen

dibandingkan guru yang menerima perubahan tersebut secara terpaksa.

Kedua, 96dmini peserta didik. Implementasi kurikulum harus memperhatikan karakteristik peserta didik, seperti tingkat perkembangan kognitif, latar belakang 96dmini ekonomi, motivasi belajar, dan gaya belajar yang beragam. Rusman (2018: 74) mengingatkan bahwa kurikulum yang dirancang secara ideal dapat gagal diimplementasikan apabila tidak mempertimbangkan kesiapan dan karakteristik peserta didik yang menjadi sasarannya. Oleh karena itu, guru perlu melakukan asesmen 96 dministra untuk memahami kondisi awal peserta didik sebelum merancang pengalaman belajar yang sesuai.

Ketiga, 96dmini sarana dan prasarana. Ketersediaan buku ajar, media pembelajaran, laboratorium, teknologi informasi, serta fasilitas pendukung lainnya turut memengaruhi kualitas implementasi kurikulum. Fullan (2007: 87) menyebutkan bahwa dukungan sumber daya (resource support) merupakan salah satu dari empat 96 dmini utama yang menentukan keberhasilan implementasi inovasi 96dministra, di samping kejelasan tujuan, kompleksitas program, dan kualitas program itu sendiri. Sekolah dengan keterbatasan sarana prasarana cenderung mengalami kesulitan dalam mengimplementasikan kurikulum yang menuntut pendekatan pembelajaran aktif dan berbasis teknologi.

Keempat, 96 dmini kepemimpinan dan budaya sekolah. Kepala sekolah memiliki peran strategis sebagai pemimpin pembelajaran (instructional leader) yang menciptakan iklim sekolah yang kondusif bagi

perubahan. Hamalik (2010: 246) menegaskan bahwa dukungan kepala sekolah, baik dalam bentuk kebijakan, alokasi waktu, maupun pendampingan 97 dministrati, sangat menentukan sejauh mana guru merasa didukung dalam melaksanakan kurikulum baru. Budaya sekolah yang terbuka terhadap perubahan dan kolaborasi antarguru juga menjadi lahan subur bagi keberhasilan implementasi, sebaliknya budaya sekolah yang resisten terhadap perubahan akan menghambat proses tersebut.

Kelima, 97 dmini kebijakan dan dukungan sistemik. Implementasi kurikulum di tingkat kelas tidak terlepas dari kebijakan 97dministra pada tingkat yang lebih luas, seperti kebijakan pemerintah pusat dan daerah, 97dmini pengawasan, serta ketersediaan pelatihan dan pendampingan bagi guru. Print (1993: 163) menyoroti pentingnya in-service training yang berkesinambungan sebagai salah satu strategi untuk menjembatani kesenjangan antara kurikulum yang dirancang dengan kompetensi guru dalam mengimplementasikannya. Tanpa dukungan sistemik yang memadai, guru akan kesulitan menerjemahkan tuntutan kurikulum 97dminis dalam praktik pembelajaran sehari-hari.

Keenam, 97 dmini waktu. Implementasi kurikulum, terutama kurikulum yang membawa perubahan paradigma cukup mendasar, memerlukan waktu yang tidak singkat agar dapat terinternalisasi dengan baik oleh seluruh pemangku kepentingan 97 dministra. Fullan (2007: 105) mengingatkan bahwa perubahan 97 dministra yang bermakna biasanya membutuhkan waktu tiga hingga lima tahun untuk mencapai tahap institusionalisasi, sehingga penilaian keberhasilan

implementasi kurikulum tidak dapat dilakukan secara terburu-buru dalam jangka waktu yang terlalu singkat.

Keenam 98dmini tersebut saling berinteraksi dan tidak dapat dipandang secara parsial. Kegagalan dalam salah satu 98dmini dapat berdampak pada 98dmini lainnya. Sebagai contoh, guru yang kompeten sekalipun akan mengalami kesulitan mengimplementasikan kurikulum secara optimal apabila tidak didukung oleh sarana prasarana yang memadai dan kebijakan sekolah yang mendukung. Oleh karena itu, keberhasilan implementasi kurikulum menuntut sinergi antara 98dmini guru, peserta didik, sarana prasarana, kepemimpinan sekolah, kebijakan sistemik, dan alokasi waktu yang memadai.

Selain keenam 98 dmini tersebut, konteks kewilayahan turut memberikan pengaruh yang tidak dapat diabaikan. Sekolah yang berada di 98 dminis perkotaan dengan akses teknologi dan pelatihan yang memadai umumnya lebih siap mengimplementasikan kurikulum yang menuntut pembelajaran berbasis proyek dan pemanfaatan teknologi digital dibandingkan sekolah di 98dminis pedesaan atau daerah tertinggal, terdepan, dan terluar. Kesenjangan ini menuntut adanya diferensiasi strategi implementasi serta dukungan afirmatif dari pemerintah, misalnya melalui pendampingan intensif, penyediaan modul cetak sebagai 98 dministrat modul digital, serta pelatihan yang disesuaikan dengan kondisi geografis dan 98 dmini masing-masing daerah. Print (1993: 171) mengingatkan bahwa strategi implementasi yang seragam tanpa mempertimbangkan keragaman konteks justru

berpotensi memperlebar kesenjangan mutu administrasi antarwilayah.

Faktor lain yang tidak kalah penting adalah dukungan komunitas belajar administrasi guru serta keterlibatan orang tua. Komunitas belajar, baik dalam bentuk musyawarah guru mata pelajaran maupun kelompok kerja guru di tingkat sekolah, memberikan ruang bagi guru untuk saling berbagi pengalaman, memecahkan permasalahan administrasi, dan mengembangkan praktik pembelajaran secara kolaboratif. Fullan (2007: 94) menyebut kolaborasi administrasi semacam ini sebagai salah satu penggerak utama keberlanjutan perubahan kurikulum, karena guru cenderung lebih terbuka menerima perubahan ketika didukung oleh rekan sejawat yang menghadapi tantangan serupa. Di sisi lain, keterlibatan orang tua dalam mendukung proses belajar peserta didik di rumah turut memperkuat implementasi kurikulum di sekolah, terutama dalam kurikulum yang menekankan pembentukan karakter dan penguatan nilai-nilai yang tidak cukup hanya dibina melalui pembelajaran di kelas.

C. Strategi dan Peran Guru dalam Implementasi Kurikulum di Kelas

Sebagai ujung tombak implementasi kurikulum, guru memerlukan strategi yang tepat agar dokumen kurikulum dapat diwujudkan secara efektif dalam pembelajaran. Sanjaya (2008: 31) mengemukakan bahwa terdapat beberapa langkah strategis yang perlu dilakukan guru, yaitu memahami kurikulum secara utuh, menyusun perencanaan pembelajaran, memilih dan menerapkan model serta metode pembelajaran yang sesuai,

mengelola proses pembelajaran, serta melakukan evaluasi dan refleksi secara berkelanjutan.

Langkah pertama adalah pemahaman kurikulum secara utuh, mencakup pemahaman terhadap capaian pembelajaran atau kompetensi dasar, tujuan pembelajaran, materi esensial, serta filosofi yang melandasi kurikulum tersebut. Pemahaman yang parsial, misalnya guru hanya membaca daftar materi tanpa memahami capaian pembelajaran yang hendak dituju, akan menyebabkan implementasi kurikulum kehilangan arah dan sekadar menjadi kegiatan mengejar target penyampaian materi (Rusman, 2018: 81).

Langkah kedua adalah penyusunan perencanaan pembelajaran dalam bentuk modul ajar atau rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP). Perencanaan yang baik memuat identifikasi tujuan pembelajaran, pemilihan materi, penentuan model dan metode pembelajaran, penyusunan langkah-langkah kegiatan pembelajaran, serta rancangan asesmen. Mulyasa (2009: 58) menekankan bahwa perencanaan pembelajaran bukan sekadar pemenuhan kewajiban administratif, melainkan peta jalan yang membantu guru mengarahkan proses pembelajaran secara sistematis agar tujuan kurikulum dapat tercapai secara optimal.

Langkah ketiga adalah pemilihan model dan metode pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik materi dan peserta didik. Joyce, Weil, dan Calhoun (2009: 15) menegaskan bahwa tidak ada satu model pembelajaran yang cocok untuk semua tujuan dan konteks pembelajaran, sehingga guru perlu memiliki keluwesan dalam memilih dan mengombinasikan berbagai model,

seperti pembelajaran berbasis masalah, pembelajaran berbasis proyek, pembelajaran kooperatif, maupun pembelajaran berdiferensiasi, sesuai dengan tuntutan kurikulum dan kebutuhan peserta didik yang beragam. Pemilihan model pembelajaran yang tepat akan mendorong keterlibatan aktif peserta didik dan mendukung tercapainya kompetensi yang diharapkan.

Langkah keempat adalah pengelolaan kelas yang efektif. Pengelolaan kelas mencakup pengaturan lingkungan fisik, pengelolaan waktu, pengelolaan interaksi antara guru dan peserta didik, serta penciptaan iklim belajar yang kondusif. Hamalik (2010: 253) menyatakan bahwa pengelolaan kelas yang baik akan meminimalkan gangguan dalam proses pembelajaran sekaligus menciptakan suasana yang mendukung peserta didik untuk terlibat aktif dalam kegiatan belajar. Guru yang mampu mengelola kelas dengan baik akan lebih leluasa menerapkan berbagai strategi pembelajaran yang telah direncanakan sebelumnya.

Langkah kelima adalah pelaksanaan asesmen sebagai bagian integral dari implementasi kurikulum, bukan sekadar kegiatan yang dilakukan di akhir pembelajaran. Asesmen dapat berupa asesmen 101dministra untuk mengetahui kesiapan belajar peserta didik, asesmen formatif untuk memantau perkembangan belajar selama proses pembelajaran berlangsung, serta asesmen sumatif untuk mengukur ketercapaian tujuan pembelajaran pada akhir suatu unit atau periode tertentu. Rusman (2018: 96) menekankan bahwa asesmen yang baik harus selaras dengan tujuan pembelajaran yang telah dirumuskan sehingga dapat memberikan informasi

yang akurat mengenai ketercapaian kompetensi peserta didik sekaligus menjadi dasar bagi perbaikan pembelajaran selanjutnya.

Langkah keenam adalah refleksi dan evaluasi berkelanjutan terhadap praktik pembelajaran yang telah dilaksanakan. Guru perlu secara rutin merefleksikan sejauh mana strategi pembelajaran yang diterapkan telah efektif membantu peserta didik mencapai tujuan pembelajaran, serta mengidentifikasi hambatan yang muncul selama proses implementasi. Fullan (2007: 113) menyebut proses refleksi ini sebagai bagian dari pembelajaran 102dministrati guru (teacher professional learning) yang berlangsung secara siklikal, yaitu merencanakan, melaksanakan, merefleksikan, dan memperbaiki. Melalui refleksi yang konsisten, guru dapat terus menyempurnakan praktik pembelajarannya dari waktu ke waktu.

Selain keenam langkah strategis tersebut, pengembangan 102 dministrati guru secara berkelanjutan menjadi 102dmini pendukung yang tidak dapat diabaikan. Mulyasa (2009: 66) berpendapat bahwa implementasi kurikulum yang efektif menuntut guru untuk terus memperbarui pengetahuan dan keterampilannya melalui berbagai kegiatan pengembangan 102 dministrati, seperti pelatihan, forum musyawarah guru mata pelajaran, lesson study, maupun 102dministra lanjutan. Guru yang terus belajar akan lebih adaptif dalam menghadapi tuntutan kurikulum yang senantiasa berkembang mengikuti perubahan zaman.

Pada akhirnya, keberhasilan implementasi kurikulum di kelas sangat bergantung pada kemampuan guru

dalam memadukan pemahaman konseptual terhadap kurikulum dengan keterampilan praktis dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran. Guru bukan sekadar pelaksana pasif dari dokumen kurikulum, melainkan agen perubahan (agent of change) yang secara aktif menerjemahkan gagasan kurikulum menjadi pengalaman belajar yang bermakna dan relevan bagi kehidupan peserta didik.

Penerapan pembelajaran berdiferensiasi menjadi salah satu strategi penting dalam implementasi kurikulum yang mengedepankan pemenuhan kebutuhan belajar peserta didik yang beragam. Melalui diferensiasi konten, proses, maupun produk pembelajaran, guru memberikan ruang bagi peserta didik dengan tingkat kesiapan, minat, dan profil belajar yang berbeda untuk mencapai tujuan pembelajaran yang sama melalui jalur yang berbeda-beda. Rusman (2018: 104) menyatakan bahwa pembelajaran berdiferensiasi menuntut guru memiliki keterampilan asesmen 103 dministra yang kuat agar mampu memetakan kebutuhan peserta didik secara akurat sebelum merancang pengalaman belajar yang 103 dministr. Di samping itu, 103 dministr teknologi informasi dan komunikasi ke dalam pembelajaran, seperti pemanfaatan platform pembelajaran digital, video interaktif, dan aplikasi asesmen daring, dapat memperluas pilihan strategi bagi guru dalam mengimplementasikan kurikulum, sepanjang penggunaannya tetap berorientasi pada pencapaian tujuan pembelajaran dan bukan sekadar penggunaan teknologi demi teknologi itu sendiri.

Rangkuman

Implementasi kurikulum merupakan proses menerjemahkan kurikulum tertulis menjadi kurikulum 104dmini melalui interaksi pembelajaran yang nyata antara guru dan peserta didik. Terdapat tiga perspektif dalam memahami implementasi kurikulum, yaitu fidelity, mutual adaptation, dan curriculum enactment, yang masing-masing memberikan implikasi berbeda terhadap peran guru, sebagaimana juga dapat dipetakan tingkat kematangannya melalui model Concerns-Based Adoption Model. Keberhasilan implementasi kurikulum dipengaruhi oleh berbagai 104dmini, meliputi kompetensi dan sikap guru, karakteristik peserta didik, ketersediaan sarana prasarana, kepemimpinan dan budaya sekolah, dukungan kebijakan sistemik, ketersediaan waktu yang memadai, serta konteks kewilayahan tempat kurikulum tersebut diterapkan. Guru, sebagai ujung tombak implementasi, perlu menerapkan strategi yang meliputi pemahaman kurikulum secara utuh, penyusunan perencanaan pembelajaran, pemilihan model dan metode pembelajaran termasuk pembelajaran berdiferensiasi dan pemanfaatan teknologi, pengelolaan kelas, pelaksanaan asesmen yang selaras dengan tujuan pembelajaran, serta refleksi dan evaluasi berkelanjutan yang didukung oleh pengembangan 104dministrati guru secara terus-menerus. Pemahaman yang komprehensif terhadap seluruh aspek tersebut akan membekali calon pendidik maupun pendidik yang telah berpengalaman untuk berperan sebagai agen perubahan yang mampu mewujudkan kurikulum sebagai pengalaman belajar yang bermakna, bukan sekadar dokumen 104dministrative semata.

BAB VIII

EVALUASI DAN PENILAIAN KURIKULUM

Drs. Ediaman Sitepu, M.Pd.

STKIP Budidaya

Evaluasi dan penilaian merupakan komponen yang tidak terpisahkan dari siklus pengembangan kurikulum. Sebaik apa pun sebuah kurikulum dirancang, tanpa mekanisme evaluasi yang sistematis, mustahil dapat diketahui apakah kurikulum tersebut benar-benar mencapai tujuan 105 dministra yang telah ditetapkan, apakah proses implementasinya berjalan sesuai rencana, serta apakah hasil belajar peserta didik mencerminkan capaian kompetensi yang diharapkan. Evaluasi kurikulum berfungsi sebagai 105 dministra umpan balik yang memungkinkan para pengembang kurikulum, kepala satuan 105 dministra, dan pendidik untuk melakukan perbaikan berkelanjutan (continuous improvement) terhadap desain maupun praktik pembelajaran. Dalam konteks ini, evaluasi tidak dapat dipisahkan dari penilaian (asesmen), sebab penilaian terhadap hasil belajar peserta didik merupakan salah satu sumber data utama yang digunakan dalam proses evaluasi kurikulum secara keseluruhan.

Pergeseran paradigma kurikulum di Indonesia, dari Kurikulum 2013 menuju Kurikulum Merdeka, turut membawa perubahan mendasar dalam cara pandang terhadap evaluasi dan penilaian. Jika sebelumnya penilaian cenderung berorientasi pada hasil akhir (sumatif) semata, Kurikulum Merdeka menegaskan

pentingnya keseimbangan antara asesmen formatif dan sumatif sebagai bagian dari proses pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, sebagaimana diatur dalam Permendikbud Nomor 21 Tahun 2022 yang menegaskan penggunaan asesmen formatif dan asesmen sumatif di satuan 106dministra. Bab ini membahas tiga tema pokok, yaitu konsep dasar evaluasi dan penilaian kurikulum, model-model evaluasi kurikulum yang lazim digunakan dalam praktik akademik dan kelembagaan, serta asesmen dalam implementasi kurikulum yang mencakup asesmen formatif, sumatif, dan autentik.

Penting pula dipahami bahwa evaluasi dan penilaian kurikulum bukanlah kegiatan yang berdiri sendiri, melainkan mata rantai yang menghubungkan tahap perencanaan, pengembangan, dan implementasi kurikulum yang telah dibahas pada bab-bab sebelumnya dengan tahap perbaikan dan pengembangan kurikulum selanjutnya. Tanpa evaluasi yang memadai, siklus pengembangan kurikulum akan terputus, sehingga kurikulum berisiko dipertahankan atau diubah berdasarkan asumsi dan intuisi belaka, bukan berdasarkan bukti empiris yang sahih mengenai apa yang sesungguhnya terjadi di ruang-ruang kelas.

A. Konsep Dasar Evaluasi dan Penilaian Kurikulum

Secara etimologis, evaluasi berasal dari kata *evaluation* yang berarti penilaian atau penaksiran. Dalam konteks kurikulum, evaluasi didefinisikan sebagai proses sistematis untuk mengumpulkan, menganalisis, dan menafsirkan informasi guna menentukan sejauh mana tujuan kurikulum telah tercapai, sekaligus menjadi dasar pengambilan keputusan mengenai kelanjutan,

perbaikan, atau penghentian suatu program 107 dministra. Arofah (2021) menegaskan bahwa evaluasi kurikulum 107 dministra pada hakikatnya merupakan upaya untuk menilai efektivitas kurikulum secara menyeluruh, baik dari aspek perencanaan, pelaksanaan, maupun hasil yang dicapai, sehingga temuan evaluasi dapat dijadikan rujukan bagi pengambil kebijakan 107 dministra dalam merumuskan langkah perbaikan yang tepat sasaran.

Evaluasi kurikulum memiliki cakupan yang lebih luas dibandingkan penilaian hasil belajar semata. Evaluasi kurikulum menysasar keseluruhan komponen kurikulum, meliputi tujuan, isi atau materi, strategi dan metode pembelajaran, sumber daya pendukung, serta hasil yang dicapai peserta didik. Laksono dan Izzulka (2022) menjelaskan bahwa evaluasi pengembangan kurikulum 107dministra pada dasarnya dilakukan untuk mengetahui kesesuaian antara rancangan kurikulum dengan pelaksanaannya di lapangan, sekaligus mengidentifikasi kesenjangan (gap) antara harapan dan kenyataan yang perlu segera diatasi agar mutu 107 dministra tidak mengalami stagnasi. Dengan demikian, evaluasi kurikulum tidak semata-mata berorientasi pada pengukuran keberhasilan, tetapi juga berfungsi 107dministra untuk menemukan akar masalah ketika implementasi kurikulum tidak berjalan sebagaimana mestinya.

Penilaian atau asesmen, di sisi lain, merupakan bagian dari evaluasi yang lebih terfokus pada pengukuran capaian belajar peserta didik. Munaroh (2024) mengemukakan bahwa asesmen dalam

108 dministra merupakan rangkaian kegiatan yang dirancang untuk mengumpulkan, menganalisis, serta menafsirkan informasi tentang proses dan hasil belajar peserta didik, yang kemudian digunakan sebagai dasar pengambilan keputusan pedagogis, baik untuk kepentingan pelaporan, perbaikan pembelajaran, maupun perencanaan tindak lanjut. Fungsi asesmen dengan demikian bersifat ganda: di satu sisi memberikan informasi tentang capaian individu peserta didik, dan di sisi lain menjadi data agregat yang dapat digunakan untuk menilai efektivitas kurikulum secara institusional.

Hubungan antara evaluasi kurikulum dan penilaian hasil belajar dapat digambarkan sebagai hubungan yang bersifat hierarkis sekaligus saling melengkapi. Data hasil penilaian peserta didik, apabila dikumpulkan dan dianalisis secara agregat pada tingkat kelas, sekolah, atau bahkan tingkat nasional, akan menjadi salah satu 108 dministr utama dalam menilai keberhasilan implementasi kurikulum. Iriana dan kawan-kawan (2024) menekankan bahwa pada era Merdeka Belajar, evaluasi pembelajaran perlu dipahami secara 108dministr, yakni tidak hanya sebagai 108 dministra pengukuran, melainkan sebagai bagian integral dari proses pembelajaran itu sendiri yang bertujuan mengembangkan potensi peserta didik secara utuh, bukan sekadar mengejar angka atau skor semata.

Terdapat beberapa prinsip yang perlu diperhatikan agar evaluasi dan penilaian kurikulum dapat berjalan secara efektif. Pertama, prinsip keterpaduan (comprehensiveness), yaitu evaluasi harus mencakup seluruh komponen kurikulum secara utuh, bukan hanya

aspek kognitif peserta didik. Kedua, prinsip kesinambungan (continuity), yang mengandaikan bahwa evaluasi dilakukan secara berkelanjutan, bukan sebagai kegiatan 109dministra yang hanya dilaksanakan pada akhir periode tertentu. Ketiga, prinsip objektivitas, yakni evaluasi harus didasarkan pada data dan bukti empiris, bukan opini atau asumsi subjektif. Keempat, prinsip kebermaknaan (validity), yang menuntut agar 109 dministra dan prosedur evaluasi benar-benar mengukur apa yang seharusnya diukur. Kelima, prinsip keterlibatan pemangku kepentingan (stakeholder involvement), yang mengharuskan proses evaluasi melibatkan berbagai pihak, termasuk pendidik, peserta didik, orang tua, dan pengambil kebijakan, agar hasil evaluasi memiliki legitimasi dan dapat ditindaklanjuti secara kolektif.

GINANJAR dan kawan-kawan (2024) menggarisbawahi bahwa perkembangan kurikulum di Indonesia senantiasa merupakan bentuk adaptasi terhadap perubahan zaman dan kebutuhan masyarakat, sehingga evaluasi kurikulum tidak dapat dilepaskan dari konteks 109dmini, budaya, dan kebijakan 109 dministra nasional yang terus berkembang. Hal ini berimplikasi bahwa evaluasi kurikulum bukanlah kegiatan yang bersifat statis dan sekali jadi, melainkan proses yang harus terus disesuaikan dengan dinamika kebutuhan peserta didik, tuntutan dunia kerja, serta perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi. Dengan demikian, evaluasi kurikulum menjadi 109 dministra strategis bagi keberlanjutan mutu 109 dministra dalam jangka 109dminis, bukan sekadar formalitas 109dministrative

yang dilakukan untuk memenuhi ketentuan regulasi semata.

Dalam praktiknya, evaluasi kurikulum juga berfungsi sebagai mekanisme akuntabilitas ini. Satuan pemerintahan yang menerapkan suatu kurikulum memiliki tanggung jawab moral dan administrasi untuk menunjukkan bahwa sumber daya yang telah dialokasikan, baik berupa waktu, tenaga, maupun anggaran, benar-benar menghasilkan dampak positif terhadap mutu pembelajaran. Windayanti dan kawan-kawan (2023) menemukan bahwa dalam penerapan Kurikulum Merdeka, guru masih menghadapi berbagai problematika, mulai dari pemahaman konsep yang belum merata hingga keterbatasan sarana pendukung, sehingga evaluasi yang dilakukan secara berkala menjadi krusial untuk memastikan bahwa problematika tersebut dapat diidentifikasi sedini mungkin dan segera ditindaklanjuti melalui kebijakan pendampingan maupun pelatihan yang relevan.

Ditinjau dari fungsinya, evaluasi kurikulum dapat dibedakan menjadi beberapa jenis. Evaluasi formatif kurikulum dilaksanakan selama proses pengembangan dan implementasi kurikulum berlangsung, dengan tujuan memberikan masukan perbaikan secara bertahap sebelum kurikulum diterapkan secara penuh atau diperluas cakupannya. Evaluasi sumatif kurikulum dilaksanakan setelah kurikulum diterapkan dalam jangka waktu tertentu, dengan tujuan menilai keseluruhan efektivitas dan dampak kurikulum tersebut, yang hasilnya biasanya digunakan sebagai dasar pengambilan keputusan mengenai keberlanjutan, revisi besar, atau

penggantian kurikulum. Selain kedua jenis tersebut, terdapat pula evaluasi 111ministra kurikulum yang dilakukan pada tahap awal pengembangan untuk mengidentifikasi kebutuhan dan permasalahan yang melatarbelakangi perlunya perubahan kurikulum, sebagaimana yang terjadi pada proses transisi dari Kurikulum 2013 menuju Kurikulum Merdeka.

Objek evaluasi kurikulum pada dasarnya dapat dipetakan ke dalam empat dimensi utama. Dimensi pertama adalah dimensi ide atau konsepsi kurikulum (*curriculum as an idea*), yang menyangkut kesesuaian filosofi, visi, dan landasan teoretis kurikulum dengan kebutuhan dan tujuan 111ministra nasional. Dimensi kedua adalah dimensi dokumen kurikulum (*curriculum as a plan*), yang menyangkut kesesuaian antara struktur kurikulum, capaian pembelajaran, dan alokasi waktu yang tertuang dalam dokumen resmi. Dimensi ketiga adalah dimensi kurikulum yang dilaksanakan (*curriculum as implemented*), yang menyangkut bagaimana kurikulum benar-benar diterjemahkan ke dalam praktik pembelajaran sehari-hari di kelas oleh pendidik. Dimensi keempat adalah dimensi kurikulum yang dialami dan dicapai (*curriculum as experienced and achieved*), yang menyangkut pengalaman belajar 111dmini serta hasil belajar yang diperoleh peserta didik. Evaluasi kurikulum yang komprehensif idealnya menjangkau keempat dimensi tersebut secara simultan, sebab kelemahan pada salah satu dimensi dapat menimbulkan distorsi terhadap keberhasilan kurikulum secara keseluruhan, meskipun tiga dimensi lainnya telah dirancang dengan baik.

Dari sisi metodologis, evaluasi kurikulum dapat menggunakan pendekatan kuantitatif, kualitatif, maupun campuran (mixed methods). Pendekatan kuantitatif umumnya digunakan untuk mengukur capaian belajar peserta didik secara terukur melalui tes, angket berskala, atau data administratif lain, sehingga memungkinkan perbandingan antarwaktu atau antarwilayah secara objektif. Pendekatan kualitatif, sebaliknya, digunakan untuk menggali pemahaman mendalam mengenai proses implementasi kurikulum melalui wawancara, observasi kelas, studi dokumen, maupun studi kasus, sehingga mampu menangkap nuansa dan konteks yang tidak dapat direduksi menjadi angka semata. Pendekatan campuran menggabungkan kedua metode tersebut secara komplementer, misalnya dengan menggunakan data kuantitatif untuk memetakan pola umum, kemudian memperdalamnya melalui data kualitatif untuk memahami sebab-akibat yang melatarbelakangi pola tersebut. Pemilihan pendekatan metodologis ini pada gilirannya akan sangat memengaruhi jenis administratif dan prosedur pengumpulan data yang digunakan dalam pelaksanaan evaluasi kurikulum.

B. Model-Model Evaluasi Kurikulum

Dalam khazanah akademik evaluasi administratif, terdapat sejumlah model evaluasi kurikulum yang telah dikembangkan dan digunakan secara luas, baik dalam konteks penelitian maupun praktik kelembagaan. Model-model tersebut pada dasarnya menawarkan kerangka kerja (framework) yang berbeda dalam memandang objek, administratif, dan prosedur evaluasi, sehingga pemilihan model perlu disesuaikan dengan tujuan

evaluasi dan karakteristik program yang hendak dievaluasi.

Model evaluasi yang paling umum digunakan dalam evaluasi kurikulum di Indonesia dewasa ini adalah model CIPP (Context, Input, Process, Product) yang dikembangkan oleh Stufflebeam. Model ini menekankan evaluasi pada empat komponen utama. Pertama, evaluasi konteks (context evaluation), yang bertujuan mengidentifikasi kebutuhan, potensi, dan permasalahan yang melatarbelakangi perlunya suatu kurikulum atau program dikembangkan. Kedua, evaluasi masukan (input evaluation), yang menilai kesiapan sumber daya, meliputi kurikulum itu sendiri, sarana prasarana, kompetensi pendidik, serta strategi yang direncanakan untuk mencapai tujuan. Ketiga, evaluasi proses (process evaluation), yang berfokus pada pemantauan pelaksanaan kurikulum di lapangan untuk mengetahui sejauh mana implementasi berjalan sesuai dengan rencana. Keempat, evaluasi produk (product evaluation), yang menilai hasil akhir atau dampak dari pelaksanaan kurikulum terhadap capaian belajar peserta didik maupun mutu institusi secara keseluruhan.

Ekayana dan Ratnaya (2022) menerapkan model CIPP Stufflebeam untuk mengevaluasi kurikulum program sarjana dan menyimpulkan bahwa pendekatan ini mampu memberikan gambaran menyeluruh mengenai kesenjangan antara desain kurikulum dan pelaksanaannya, sehingga rekomendasi perbaikan yang dihasilkan bersifat lebih komprehensif dibandingkan model evaluasi yang hanya berfokus pada hasil belajar semata. Sejalan dengan hal tersebut, Turmuzi dan

kawan-kawan (2022) melalui kajian literatur terhadap evaluasi keterlaksanaan Kurikulum 2013 menggunakan model CIPP menemukan bahwa keempat komponen evaluasi tersebut saling berkaitan erat: kelemahan pada tahap evaluasi konteks dan masukan, misalnya kesiapan guru yang belum memadai, cenderung berdampak langsung pada rendahnya kualitas proses pembelajaran dan pada akhirnya memengaruhi capaian produk pembelajaran peserta didik.

Penerapan model CIPP juga banyak digunakan untuk mengevaluasi implementasi Kurikulum Merdeka pada berbagai jenjang pendidikan. Puspitasari, Muadin, dan Salabi (2023) mengevaluasi implementasi Kurikulum Merdeka di sekolah dasar dan menemukan bahwa aspek konteks dan masukan sudah memadai, namun pada aspek proses masih ditemukan variasi praktik pembelajaran antarguru yang cukup signifikan, sehingga diperlukan pendampingan berkelanjutan. Hattarina dan Agustin (2024) memperoleh temuan serupa, yakni bahwa evaluasi CIPP terhadap Kurikulum Merdeka di sekolah dasar menunjukkan hasil yang secara umum positif, tetapi tetap memerlukan penguatan pada komponen proses, khususnya dalam hal keterampilan guru merancang pembelajaran berdiferensiasi. Adapun Nurfadhilah, Mapeasse, dan Mangesa (2024) yang mengevaluasi implementasi Kurikulum Merdeka pada jenjang sekolah menengah kejuruan menekankan pentingnya keselarasan antara evaluasi input, khususnya kesiapan sarana praktik dan kompetensi tenaga pengajar kejuruan, dengan tuntutan dunia pendidikan yang terus berkembang.

Selain diterapkan pada evaluasi kurikulum secara umum, model CIPP juga digunakan untuk mengevaluasi program-program spesifik yang menjadi bagian dari kebijakan kurikulum, seperti Program Sekolah Penggerak. Wiryatmo, Iriani, dan Waruwu (2023) mengevaluasi pelaksanaan penguatan sumber daya manusia pada Program Sekolah Penggerak menggunakan pengembangan model CIPP yang mereka sebut CIPPO, dengan menambahkan komponen outcome sebagai penilaian dampak jangka 115dminis, dan menemukan bahwa penguatan kapasitas kepala sekolah dan guru penggerak menjadi 115 dminist penentu keberhasilan program tersebut. Demikian pula Mubai dan kawan-kawan (2021) yang menerapkan model CIPP dalam evaluasi kurikulum 115 dministra 115dmini informatika menyimpulkan bahwa model ini efektif digunakan untuk mengevaluasi kurikulum vokasi karena mampu menangkap kesenjangan antara kompetensi lulusan yang dihasilkan dengan kebutuhan kompetensi di dunia kerja secara lebih spesifik dan terukur.

Di samping model CIPP, terdapat pula model evaluasi kurikulum lain yang relevan untuk dipahami, meskipun penerapannya di Indonesia 115dminist tidak sepopuler model CIPP. Model evaluasi berorientasi tujuan (goal-oriented evaluation) yang dipelopori oleh Ralph Tyler menekankan pengukuran sejauh mana tujuan instruksional yang telah dirumuskan sebelumnya berhasil dicapai, sehingga 115 dmin evaluasi terletak pada kesesuaian antara hasil belajar 115dmini dengan tujuan yang ditetapkan di awal. Model ini 115dminist sederhana dan mudah diterapkan, tetapi memiliki kelemahan karena

cenderung mengabaikan dampak yang tidak direncanakan (unintended outcomes) dari suatu kurikulum.

Model evaluasi 116ministra (responsive evaluation) yang dikembangkan oleh Robert Stake menawarkan pendekatan yang lebih fleksibel, dengan menekankan pentingnya evaluator merespons kebutuhan informasi dari berbagai pemangku kepentingan secara berkelanjutan, bukan semata-mata mengikuti desain evaluasi yang telah ditetapkan secara kaku sejak awal. Model ini sangat relevan digunakan ketika kurikulum yang dievaluasi bersifat dinamis dan melibatkan banyak pihak dengan kepentingan yang beragam, sebagaimana konteks implementasi Kurikulum Merdeka yang memberikan otonomi luas kepada satuan 116ministra untuk mengembangkan kurikulum operasional sesuai karakteristik masing-masing.

Model evaluasi diskrepansi (discrepancy evaluation model) yang dikembangkan oleh Malcolm Provus menitikberatkan pada identifikasi kesenjangan (discrepancy) antara standar yang telah ditetapkan dengan kinerja 116 dmini pada setiap tahap pengembangan program, mulai dari tahap desain, instalasi, proses, produk, hingga analisis biaya-manfaat. Model ini sangat berguna ketika tujuan evaluasi adalah untuk menemukan secara spesifik pada tahap mana suatu kurikulum mengalami hambatan implementasi, sehingga intervensi perbaikan dapat dilakukan secara lebih terarah dan efisien.

Pemilihan model evaluasi kurikulum yang tepat perlu mempertimbangkan sejumlah 116 dmini, antara lain

tujuan evaluasi yang hendak dicapai, ketersediaan sumber daya dan waktu, kompleksitas program yang dievaluasi, serta kebutuhan informasi dari para pemangku kepentingan. Model CIPP 117dminist lebih unggul digunakan ketika evaluator memerlukan gambaran menyeluruh mengenai seluruh siklus kurikulum, sementara model 117dministra lebih tepat digunakan ketika evaluasi menuntut fleksibilitas tinggi dalam merespons dinamika kebutuhan lapangan. Rahayu dan kawan-kawan (2022) yang mengkaji implementasi Kurikulum Merdeka Belajar di Sekolah Penggerak menyarankan agar evaluasi kurikulum senantiasa dilakukan secara partisipatif, melibatkan guru, kepala sekolah, pengawas, dan pemangku kepentingan lain, apa pun model evaluasi yang dipilih, agar hasil evaluasi benar-benar mencerminkan kondisi riil di lapangan dan dapat diterima secara luas oleh seluruh pihak yang terlibat dalam proses implementasi kurikulum.

Apabila keempat model tersebut, yaitu CIPP, model berorientasi tujuan, model 117dministra, dan model diskrepansi, dibandingkan secara kritis, tampak bahwa masing-masing memiliki kekuatan dan keterbatasan yang berbeda. Model berorientasi tujuan unggul dari segi kesederhanaan dan kemudahan operasional, tetapi rentan mengabaikan konteks dan dampak yang tidak direncanakan. Model 117dministra unggul dari segi fleksibilitas dan sensitivitas terhadap kebutuhan pemangku kepentingan, tetapi menuntut kapasitas evaluator yang tinggi serta cenderung memakan waktu lebih lama karena harus terus-menerus menyesuaikan 117dmin evaluasi. Model diskrepansi unggul dalam

ketajaman diagnosis terhadap letak persoalan implementasi, tetapi menuntut standar kinerja yang telah dirumuskan secara jelas dan terukur sejak awal, yang tidak selalu tersedia pada setiap konteks kurikulum. Model CIPP, di sisi lain, menawarkan keseimbangan antara kesederhanaan struktur dan kelengkapan cakupan, sehingga menjadi pilihan yang paling banyak digunakan dalam penelitian evaluasi kurikulum di Indonesia, sebagaimana tercermin dari banyaknya kajian yang mengaplikasikan model ini pada berbagai jenjang dan jenis pendidikan.

Terlepas dari model yang dipilih, pelaksanaan evaluasi kurikulum yang baik senantiasa melalui beberapa tahapan pokok. Tahap pertama adalah perencanaan evaluasi, yang mencakup perumusan tujuan evaluasi, penentuan model dan pendekatan yang akan digunakan, serta penyusunan instrumen pengumpulan data. Tahap kedua adalah pengumpulan data, yang dapat dilakukan melalui berbagai metode, seperti observasi kelas, wawancara dengan pendidik dan peserta didik, penyebaran angket, analisis dokumen kurikulum, maupun analisis hasil belajar peserta didik. Tahap ketiga adalah analisis dan interpretasi data, yang menuntut evaluator untuk mengolah data mentah menjadi informasi yang bermakna dan dapat ditafsirkan secara tepat sesuai dengan konteks yang dievaluasi. Tahap keempat adalah pelaporan dan pemanfaatan hasil evaluasi, yang mencakup penyusunan rekomendasi konkret bagi pengambil kebijakan serta tindak lanjut perbaikan yang perlu dilakukan pada siklus pengembangan kurikulum berikutnya. Keempat tahapan ini bersifat siklikal, bukan linear, sebab hasil evaluasi

pada satu siklus akan menjadi masukan bagi perencanaan pengembangan kurikulum pada siklus berikutnya, sehingga evaluasi kurikulum pada hakikatnya merupakan proses yang tidak pernah benar-benar berakhir selama kurikulum tersebut masih diimplementasikan.

C. Asesmen dalam Implementasi Kurikulum: Formatif, Sumatif, dan Autentik

Asesmen merupakan denyut nadi dari implementasi kurikulum di ruang kelas. Betapapun baiknya desain kurikulum yang dirumuskan pada tataran dokumen, keberhasilannya pada akhirnya akan tercermin melalui praktik asesmen yang dilakukan pendidik terhadap peserta didik sehari-hari. Kurikulum Merdeka secara eksplisit membedakan tiga jenis asesmen yang perlu dilaksanakan secara terpadu, yaitu asesmen 119dministra, asesmen formatif, dan asesmen sumatif, yang masing-masing memiliki fungsi dan kedudukan berbeda dalam siklus pembelajaran.

Asesmen 119 dministra dilaksanakan pada awal pembelajaran dengan tujuan memetakan kondisi awal peserta didik, baik dari aspek kognitif, seperti pengetahuan prasyarat, maupun aspek nonkognitif, seperti kondisi psikologis, 119 dmini, dan emosional peserta didik. Antika, Sasomo, dan Rahmawati (2023) menganalisis penerapan asesmen 119 dministra pada pembelajaran berbasis proyek dalam Kurikulum Merdeka dan menemukan bahwa asesmen 119 dministra yang dilaksanakan secara tepat dapat membantu guru merancang pembelajaran yang lebih sesuai dengan kebutuhan dan tingkat kesiapan belajar peserta didik

yang beragam, sehingga pembelajaran berdiferensiasi dapat dilaksanakan secara lebih terarah sejak awal proses pembelajaran berlangsung.

Asesmen formatif dilaksanakan secara berkelanjutan selama proses pembelajaran berlangsung, dengan tujuan utama memberikan umpan balik (feedback) bagi peserta didik maupun pendidik untuk memperbaiki proses belajar mengajar sebelum sampai pada tahap penilaian akhir. Nadhifah dan kawan-kawan (2023) yang meneliti pemahaman guru IPA terhadap penerapan asesmen formatif di Wonosobo menemukan bahwa meskipun secara konseptual guru cukup memahami pentingnya asesmen formatif, dalam praktiknya masih terdapat kendala dalam merancang 120dministra yang benar-benar mampu menangkap perkembangan belajar peserta didik secara akurat dan tepat waktu. Nur, Amin, dan Rifa'i (2024) menegaskan bahwa profesionalisme guru dalam merancang dan melaksanakan asesmen formatif maupun sumatif menjadi 120dmini determinan keberhasilan penerapan Kurikulum Merdeka, sebab asesmen yang berkualitas rendah akan menghasilkan data yang tidak valid untuk pengambilan keputusan pembelajaran selanjutnya.

Fungsi utama asesmen formatif adalah sebagai 120dministra assessment for learning, yakni penilaian yang dilakukan untuk mendukung proses belajar, bukan sekadar mengukur hasil belajar semata. Melalui asesmen formatif, pendidik dapat segera mengidentifikasi peserta didik yang mengalami kesulitan belajar dan memberikan intervensi yang sesuai sebelum kesulitan tersebut terakumulasi menjadi kesenjangan

capaian yang lebih besar. Ardiansyah, Sagita, dan Juanda (2023) menjelaskan bahwa dalam kerangka Kurikulum Merdeka Belajar, asesmen formatif idealnya dilaksanakan secara terintegrasi dengan aktivitas pembelajaran itu sendiri, misalnya melalui observasi, tanya jawab reflektif, jurnal belajar, maupun umpan balik sejawat, sehingga peserta didik tidak merasa sedang “diuji”, melainkan sedang berproses belajar secara alami dengan pemantauan yang berkesinambungan dari pendidik.

Asesmen sumatif, sebaliknya, dilaksanakan pada akhir suatu periode pembelajaran, baik akhir lingkup materi, akhir semester, maupun akhir jenjang, dengan tujuan mengukur pencapaian hasil belajar peserta didik terhadap tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan. Asesmen ini berfungsi sebagai *assessment of learning* yang hasilnya umumnya digunakan untuk kepentingan pelaporan capaian belajar, penentuan kenaikan kelas, maupun kelulusan. Adinda dan kawan-kawan (2021) yang meneliti penilaian sumatif dan formatif dalam pembelajaran daring menemukan bahwa keseimbangan antara kedua jenis penilaian tersebut sangat memengaruhi persepsi peserta didik terhadap keadilan penilaian, di mana penilaian yang hanya mengandalkan asesmen sumatif tanpa didahului asesmen formatif yang memadai cenderung dipersepsikan peserta didik sebagai kurang adil dan kurang mencerminkan proses belajar yang sesungguhnya telah mereka jalani.

Selain dikotomi formatif-sumatif, kerangka asesmen kontemporer juga mengenal istilah *assessment as learning*, yaitu penilaian yang menempatkan peserta

didik sebagai subjek aktif yang melakukan refleksi dan penilaian terhadap proses belajarnya sendiri, misalnya melalui penilaian diri (self-assessment) dan penilaian antarteman (peer-assessment). Pendekatan ini sejalan dengan semangat Kurikulum Merdeka yang menekankan kemandirian belajar peserta didik. Dengan melibatkan peserta didik dalam proses asesmen, mereka tidak hanya menjadi objek yang dinilai, tetapi juga belajar mengembangkan kemampuan metakognitif untuk memantau dan mengatur proses belajarnya sendiri secara lebih bertanggung jawab dan berkelanjutan.

Asesmen autentik merupakan pendekatan penilaian yang menekankan pengukuran kemampuan peserta didik dalam menerapkan pengetahuan dan keterampilan pada konteks nyata atau menyerupai situasi nyata, sebagai lawan dari penilaian yang hanya mengandalkan tes tertulis berbasis hafalan. Minarti, Dewi, dan Kurniawati (2023) yang meneliti implementasi asesmen autentik pada pembelajaran biologi dalam Kurikulum Merdeka menemukan bahwa penerapan asesmen autentik, seperti proyek, portofolio, dan unjuk kerja, mampu memberikan gambaran yang lebih 122dminist mengenai kompetensi peserta didik dibandingkan tes objektif konvensional, meskipun penerapannya menuntut waktu, kreativitas, dan beban 122 dministrative yang 122dminist lebih besar bagi pendidik.

Pengembangan 122 dministra asesmen yang valid dan reliabel menjadi tantangan tersendiri dalam implementasi kurikulum, khususnya untuk keterampilan berbahasa dan komunikasi. Min dan He (2022) dalam kajiannya mengenai pengembangan umpan balik

individual untuk asesmen menyimak menunjukkan bahwa pendekatan yang menggabungkan penetapan standar (standard setting) dengan asesmen 123dministra kognitif dapat menghasilkan umpan balik yang jauh lebih personal dan bermakna bagi peserta didik dibandingkan pemberian skor tunggal semata, sebuah prinsip yang relevan diterapkan tidak hanya pada asesmen 123dmini, tetapi juga pada berbagai bidang studi lain yang menuntut pengembangan keterampilan kompleks secara bertahap.

Dalam konteks Indonesia, penerapan ketiga jenis asesmen tersebut tidak lepas dari berbagai tantangan praktis di lapangan. Beban 123dministrative guru yang tinggi, keterbatasan pemahaman konsep asesmen berdiferensiasi, serta minimnya pelatihan berkelanjutan menjadi kendala yang berulang kali ditemukan dalam berbagai kajian. Meskipun demikian, konsistensi penerapan asesmen formatif, sumatif, dan autentik secara terpadu tetap menjadi kunci keberhasilan implementasi kurikulum, sebab ketiganya saling melengkapi dalam memberikan gambaran utuh mengenai proses dan hasil belajar peserta didik, sekaligus menjadi sumber data yang sah bagi evaluasi kurikulum pada tataran yang lebih luas, sebagaimana telah dibahas pada subbab sebelumnya.

Sebagai penutup, evaluasi kurikulum dan asesmen pembelajaran merupakan dua sisi mata uang yang saling menguatkan. Evaluasi kurikulum menyediakan kerangka besar untuk menilai efektivitas kurikulum secara institusional, sementara asesmen pembelajaran menyediakan data mikro tentang capaian belajar peserta

didik yang menjadi bahan baku bagi evaluasi tersebut. Pemahaman yang utuh terhadap konsep, model, dan praktik keduanya menjadi bekal penting bagi pengembang kurikulum, pendidik, maupun pengambil kebijakan 124dministra dalam upaya menjamin bahwa kurikulum yang diterapkan benar-benar memberikan dampak positif dan berkelanjutan bagi mutu 124dministra.

Kualitas asesmen, apa pun jenisnya, sangat ditentukan oleh dua aspek teknis yang mendasar, yaitu validitas dan reliabilitas. Validitas menunjuk pada sejauh mana suatu 124 dministra asesmen benar-benar mengukur apa yang seharusnya diukur, sedangkan reliabilitas menunjuk pada sejauh mana 124dministra tersebut menghasilkan skor yang konsisten apabila digunakan berulang kali pada kondisi yang setara. Instrumen asesmen yang tidak valid akan menghasilkan simpulan yang keliru mengenai capaian belajar peserta didik, sekalipun secara 124 dministr tampak reliabel, sehingga kedua aspek ini tidak dapat dipisahkan satu sama lain dalam pengembangan 124dministra asesmen yang bermutu. Selain validitas dan reliabilitas, prinsip keadilan (fairness) juga menjadi pertimbangan penting, yakni memastikan bahwa 124dministra asesmen tidak memberikan keuntungan atau kerugian sistematis kepada kelompok peserta didik tertentu berdasarkan latar belakang 124 dmini, ekonomi, budaya, maupun kondisi kekhususan yang dimiliki peserta didik.

Pengembangan rubrik penilaian menjadi salah satu 124 dministra kunci dalam mendukung objektivitas asesmen, khususnya untuk asesmen autentik yang

bersifat kompleks, seperti penilaian proyek, portofolio, dan unjuk kerja. Rubrik yang baik memuat kriteria penilaian yang jelas, 125dministra tingkat capaian yang terukur pada setiap kriteria, serta bobot penilaian yang proporsional sesuai dengan tujuan pembelajaran yang hendak dicapai. Tanpa rubrik yang jelas, penilaian terhadap tugas-tugas kompleks cenderung bersifat subjektif dan rentan terhadap bias penilai (rater bias), sehingga dapat menimbulkan ketidakpuasan maupun persepsi ketidakadilan di kalangan peserta didik terhadap hasil penilaian yang mereka terima dari pendidik yang berbeda-beda untuk tugas yang setara.

Pada akhirnya, keberhasilan penerapan asesmen dalam implementasi kurikulum tidak semata-mata ditentukan oleh ketersediaan pedoman dan regulasi, melainkan juga oleh kapasitas 125dministrati pendidik dalam merancang, melaksanakan, dan menindaklanjuti hasil asesmen secara berkelanjutan. Penguatan kapasitas ini perlu didukung oleh kebijakan pengembangan 125 dministrati guru yang berkesinambungan, ketersediaan waktu yang memadai bagi pendidik untuk merancang 125dministra asesmen yang berkualitas, serta budaya sekolah yang mendorong penggunaan data asesmen secara reflektif untuk perbaikan pembelajaran, bukan sekadar untuk memenuhi kewajiban 125 dministrative pelaporan semata.

BAB IX

PERAN GURU DAN PEMANGKU KEPENTINGAN DALAM PENGEMBANGAN KURIKULUM

Muhammad Ichsan Abda, M.Pd.

Yayasan Rangkang Pustaka Indonesia

A. Pendahuluan

Kurikulum tidak lahir dan berkembang dalam ruang hampa. Ia dirancang, diuji, dan disempurnakan melalui interaksi banyak pihak yang memiliki kepentingan terhadap mutu pendidikan, mulai dari guru di ruang kelas, kepala sekolah, orang tua, komite sekolah, masyarakat, dunia usaha dan dunia pendidikan (DUDI), hingga pemerintah sebagai pemegang kebijakan. Sukmadinata (dalam Suparlan, 2023) menegaskan bahwa kurikulum merupakan hasil kesepakatan pendidikan yang mencerminkan nilai, kebutuhan, dan harapan masyarakat pada suatu masa tertentu, sehingga keberhasilannya sangat bergantung pada sejauh mana seluruh pemangku kepentingan dilibatkan secara aktif dalam proses perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasinya.

Perubahan kebijakan kurikulum di Indonesia, termasuk transisi menuju Kurikulum Merdeka yang mulai diberlakukan secara bertahap sejak tahun ajaran 2022/2023, memberi penekanan baru pada pentingnya kolaborasi lintas pihak. Kurikulum Merdeka dirancang

agar lebih fleksibel dan memberi ruang otonomi kepada satuan 127dministra untuk mengembangkan kurikulum operasional sesuai dengan karakteristik peserta didik dan konteks lingkungan setempat (Kemendikbudristek, 2022). Konsekuensinya, guru tidak lagi diposisikan semata sebagai pelaksana kurikulum yang sudah jadi, melainkan juga sebagai perancang aktif pengalaman belajar. Pada saat yang sama, keterlibatan orang tua, masyarakat, dan dunia usaha semakin dibutuhkan agar kurikulum yang dikembangkan benar-benar relevan dengan kebutuhan riil di lapangan.

Pentingnya melibatkan banyak pihak dalam pengembangan kurikulum juga dapat dipahami melalui kerangka teori pemangku kepentingan (stakeholder theory), yang menjelaskan bahwa setiap organisasi—termasuk satuan 127 dministra—bertanggung jawab kepada berbagai kelompok atau individu yang mempengaruhi maupun dipengaruhi oleh pencapaian tujuan organisasi tersebut. Dalam konteks 127dministra, pemangku kepentingan tidak hanya terdiri atas pihak internal sekolah seperti guru dan kepala sekolah, tetapi juga pihak eksternal seperti orang tua, komite sekolah, tokoh masyarakat, dunia usaha dan dunia 127dminist, hingga pemerintah pada berbagai tingkatan. Setiap pemangku kepentingan memiliki kepentingan, sumber daya, dan pengaruh yang berbeda-beda terhadap keberhasilan sebuah kurikulum, sehingga pengelolaannya memerlukan strategi komunikasi dan pelibatan yang disesuaikan dengan karakteristik masing-masing pihak.

Bab ini membahas tiga hal pokok. Pertama, peran guru sebagai 128dmin utama dalam pengembangan dan pelaksanaan kurikulum di tingkat satuan 128dministra. Kedua, peran orang tua, masyarakat, dan komite sekolah sebagai mitra strategis yang memberi dukungan, pertimbangan, dan pengawasan terhadap proses pengembangan kurikulum. Ketiga, peran pemerintah, dunia usaha/dunia 128 dminist, serta pentingnya kolaborasi multipihak agar kurikulum dapat diimplementasikan secara berkelanjutan dan berdampak nyata bagi peningkatan mutu 128 dministra. Ketiga bagian ini disusun secara berurutan mulai dari lingkup yang paling dekat dengan peserta didik di ruang kelas hingga lingkup yang lebih luas pada tataran kebijakan dan ekosistem 128dministra secara menyeluruh, dengan harapan pembaca dapat memahami bagaimana setiap lapisan pemangku kepentingan saling terhubung dan saling menguatkan dalam mewujudkan kurikulum yang bermutu.

B. Peran Guru dalam Pengembangan Kurikulum

a. Guru sebagai Aktor Kunci

Di antara seluruh pemangku kepentingan 128dministra, guru menempati posisi paling strategis dalam pengembangan kurikulum karena merekalah yang berhadapan langsung dengan peserta didik dan yang menerjemahkan dokumen kurikulum menjadi pengalaman belajar yang konkret. Fatmawati (2021) menjelaskan bahwa betapa pun idealnya sebuah rancangan kurikulum disusun oleh pengembang di tingkat pusat, keberhasilannya pada akhirnya ditentukan oleh kemampuan guru menafsirkan dan

mengoperasionalkan rancangan tersebut di kelas. Hal ini sejalan dengan pandangan bahwa peran seorang guru merupakan seperangkat perilaku yang diharapkan oleh 129 dmini berdasarkan posisinya, yang dibentuk oleh kondisi 129dmini internal maupun eksternal sekolah (Maryono, 2017, dalam kajian terbaru tentang dinamika kurikulum). Sebagai pelaksana sekaligus pengembang kurikulum, guru berperan layaknya arsitek pembelajaran yang membentuk pengalaman belajar siswa, dan kolaborasinya dengan pemangku kepentingan lain seperti administrator kurikulum, orang tua, dan komunitas 129 dministra menjadi prasyarat bagi terciptanya kurikulum yang efektif dan 129dministra terhadap kebutuhan zaman.

Peran guru dalam pengembangan kurikulum umumnya dipetakan ke dalam empat kategori utama. Amalina (2023) mengidentifikasi empat peran tersebut, yaitu guru sebagai implementer atau pelaksana kurikulum, sebagai developer atau pengembang kurikulum, sebagai adapter atau penyelaras kurikulum dengan konteks 129dmin, dan sebagai researcher atau peneliti yang secara berkelanjutan mengkaji efektivitas kurikulum yang dijalankannya. Keempat peran ini saling melengkapi dan tidak dapat dipisahkan satu sama lain dalam praktik sehari-hari di sekolah.

b. Guru sebagai Implementer (Pelaksana Kurikulum)

Sebagai implementer, guru bertugas menerjemahkan dokumen kurikulum—baik yang

berupa kurikulum nasional maupun kurikulum operasional satuan pendidikan—menjadi rencana pembelajaran, materi ajar, dan aktivitas kelas yang konkret. Pada level ini, guru dituntut terikat pada garis besar yang telah ditetapkan, namun tetap memiliki ruang untuk menentukan metode, media, dan strategi penilaian yang paling sesuai dengan karakteristik peserta didiknya (Suparlan, 2023). Peran implementer menuntut guru memahami secara mendalam capaian pembelajaran, alur tujuan pembelajaran, serta prinsip asesmen yang berlaku, agar proses pembelajaran yang dirancang benar-benar mengarah pada pencapaian kompetensi yang diharapkan.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, peran implementer ini menjadi semakin menantang karena guru dituntut menyusun modul ajar secara mandiri, bukan sekadar mengikuti buku teks tunggal. Rahmawati, Astuti, dan Fadriati (2024) menemukan bahwa guru berperan penting dalam menerjemahkan capaian pembelajaran menjadi tujuan pembelajaran operasional serta menyusun asesmen yang selaras dengan prinsip pembelajaran berdiferensiasi. Proses ini menuntut kompetensi guru yang memadai, termasuk kemampuan membaca kebutuhan belajar peserta didik yang beragam (Lestari, Bahrozi, & Yuliana, 2023).

c. Guru sebagai Developer (Pengembang Kurikulum)

Peran developer menuntut guru untuk tidak sekadar menjalankan kurikulum, tetapi juga ikut

menyusun, memodifikasi, dan memperkaya kurikulum di tingkat satuan 131 dministra. Sulaiman (2022) menyebutkan bahwa pengembangan kurikulum merupakan bagian dari tanggung jawab 131dministrati guru yang tidak dapat dilepaskan dari tugas utamanya sebagai pendidik, mengingat kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi justru menambah beban dan tanggung jawab guru untuk terus memperbarui muatan pembelajaran. Dalam praktiknya, peran ini terlihat ketika guru terlibat dalam penyusunan kurikulum operasional satuan 131 dministra (KOSP), perancangan proyek penguatan profil pelajar Pancasila, maupun penentuan muatan 131 dmin yang relevan dengan konteks daerah masing-masing.

Hamrulla, Fuad, dan Prabowo (2022) menekankan bahwa di era digitalisasi, peran guru sebagai pengembang kurikulum semakin kompleks karena guru juga dituntut mengintegrasikan literasi digital dan sumber belajar berbasis teknologi ke dalam rancangan pembelajaran. Guru penggerak, sebagai salah satu produk kebijakan 131dministra nasional, diharapkan menjadi motor penggerak perubahan kurikulum di satuan 131 dministra masing-masing, termasuk mendampingi rekan sejawat dalam merancang pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (Jannati, Ramadhan, & Rohimawan, 2023).

d. Guru sebagai Adapter dan Researcher

Sebagai adapter, guru berperan menyelaraskan kurikulum standar dengan kondisi riil di kelas dan sekolahnya, termasuk menyesuaikan materi dengan

latar belakang 132 dmini-budaya peserta didik, ketersediaan sarana prasarana, serta kebutuhan khusus sebagian siswa. Ulfadilah, Darmiyanti, dan Munafiah (2023) menunjukkan bahwa pada jenjang 132 dministra anak usia dini misalnya, guru harus menerjemahkan capaian pembelajaran yang bersifat umum menjadi kegiatan bermain-sambil-belajar yang kontekstual, sesuatu yang menuntut kreativitas dan kepekaan terhadap tahap perkembangan anak.

Sementara itu, sebagai researcher, guru diharapkan mampu melakukan refleksi dan evaluasi berkelanjutan terhadap praktik pembelajarannya sendiri, misalnya melalui penelitian tindakan kelas, untuk kemudian menjadikan temuan tersebut sebagai dasar penyempurnaan kurikulum di tingkat kelas maupun sekolah. Khairah dan Megawati (2024) menegaskan bahwa penguatan kurikulum berbasis karakter hanya dapat dicapai bila guru secara aktif mengevaluasi dampak pembelajaran terhadap sikap dan perilaku peserta didik, bukan sekadar capaian akademik semata. Neliwati, Lestari, Hasibuan, dan Hasibuan (2024) turut menekankan bahwa keberhasilan implementasi kurikulum, baik Kurikulum 2013 maupun Kurikulum Merdeka, sangat ditentukan oleh kapasitas guru untuk terus belajar dan menyesuaikan pendekatan mengajarnya seiring dinamika kebutuhan peserta didik.

Dengan demikian, peran guru dalam pengembangan kurikulum bersifat multidimensi: guru adalah pelaksana yang taat asas terhadap kerangka kurikulum, sekaligus pengembang yang kreatif,

penyelaras yang peka konteks, dan peneliti yang reflektif. Empat peran ini menuntut penguatan kompetensi 133 dministrati dan 133 dministr guru secara berkelanjutan, baik melalui 133 dministra profesi, pelatihan, maupun komunitas belajar 133dmini guru di sekolah.

e. Penguatan Kapasitas Guru melalui Komunitas Belajar

Kompleksitas peran guru sebagaimana diuraikan di atas tidak dapat diwujudkan tanpa dukungan sistemik dari sekolah dan pemerintah dalam bentuk penguatan kapasitas yang berkesinambungan. Salah satu strategi yang semakin banyak diterapkan adalah pembentukan komunitas belajar (professional learning community) di tingkat satuan 133dministra maupun gugus sekolah, tempat guru saling berbagi praktik baik, mendiskusikan tantangan pembelajaran, serta secara kolektif merancang dan menyempurnakan perangkat kurikulum. Melalui forum semacam ini, beban kognitif guru dalam menyusun modul ajar dan asesmen dapat dibagi 133dminis, sekaligus membuka ruang saling belajar antarguru lintas mata pelajaran maupun lintas jenjang.

Selain komunitas belajar, program guru penggerak dan pelatihan berkelanjutan yang difasilitasi pemerintah maupun 133dminis 133dministra tenaga kependidikan turut berperan penting dalam membekali guru dengan wawasan terbaru mengenai pendekatan kurikulum, asesmen autentik, dan pembelajaran berdiferensiasi. Neliwati, Lestari, Hasibuan, dan Hasibuan (2024) menekankan bahwa

kapasitas guru untuk terus belajar dan beradaptasi merupakan 134dmini penentu keberlanjutan sebuah kebijakan kurikulum, sebab tanpa pembaruan kompetensi yang memadai, dokumen kurikulum sebaik apa pun hanya akan berhenti sebagai wacana di atas kertas tanpa terwujud dalam praktik pembelajaran yang bermakna bagi peserta didik.

Sebagai ilustrasi, pada banyak sekolah penggerak yang menerapkan Kurikulum Merdeka sejak tahap awal, guru-guru dibiasakan berkumpul secara rutin dalam kelompok kerja guru mata pelajaran atau kelompok kerja guru tingkat kelas untuk 134dminis-sama menganalisis capaian pembelajaran, menyusun alur tujuan pembelajaran, serta saling memberi umpan balik terhadap modul ajar yang telah disusun masing-masing. Praktik semacam ini tidak hanya meringankan beban 134 dministrative guru secara individual, tetapi juga menumbuhkan budaya 134dministrati saling belajar (peer learning) yang pada akhirnya meningkatkan kualitas kurikulum operasional satuan 134 dministra secara keseluruhan. Kepala sekolah, dalam konteks ini, memegang peran penting sebagai pemimpin pembelajaran yang memfasilitasi ruang dan waktu bagi guru untuk terlibat dalam proses kolaboratif tersebut, bukan sekadar menjadi pengawas 134dministrative semata.

C. Peran Orang Tua, Masyarakat, dan Komite Sekolah dalam Pengembangan Kurikulum

a. Landasan Keterlibatan Orang Tua dan Masyarakat

Keterlibatan orang tua dan masyarakat dalam 135dministra bukan sekadar anjuran moral, melainkan telah menjadi amanat regulasi. Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional menegaskan bahwa peran serta masyarakat dalam 135dministra meliputi peran perorangan, kelompok, keluarga, organisasi profesi, pengusaha, dan organisasi kemasyarakatan, baik dalam penyelenggaraan maupun pengendalian mutu layanan 135dministra. Ketentuan ini kemudian dipertegas melalui peraturan pemerintah yang menempatkan masyarakat sebagai sumber daya, pelaksana, sekaligus pengguna hasil 135dministra.

Pada tataran praktis, keterlibatan orang tua dalam pengembangan kurikulum, khususnya pada era Kurikulum Merdeka, memunculkan tantangan tersendiri. Sejumlah studi menunjukkan bahwa masih banyak orang tua yang merasa bingung dengan peran baru mereka dalam mendampingi anak menyelesaikan pembelajaran berbasis proyek karena kurangnya sosialisasi dan pemahaman terhadap konteks pembelajaran yang dituju (Arifin, 2022). Kondisi ini menegaskan pentingnya sekolah membangun komunikasi yang intensif dan berkelanjutan kepada orang tua, bukan hanya pada saat penerimaan siswa baru, tetapi sepanjang proses pembelajaran berlangsung, agar orang tua dapat menjadi mitra yang efektif, bukan sekadar penonton dari perubahan kurikulum yang terjadi.

Bentuk keterlibatan orang tua dalam pengembangan kurikulum dapat bervariasi mulai dari yang bersifat pasif hingga aktif. Pada tingkat paling

dasar, orang tua dilibatkan sebatas sebagai penerima informasi mengenai perubahan kurikulum melalui sosialisasi atau pertemuan wali murid. Pada tingkat yang lebih partisipatif, orang tua diajak memberi masukan mengenai muatan 136dmin yang relevan dengan lingkungan tempat tinggal peserta didik, misalnya terkait potensi ekonomi kreatif, kearifan 136dmin, atau isu lingkungan setempat yang dapat diintegrasikan ke dalam proyek penguatan profil pelajar Pancasila. Pada tingkat paling tinggi, orang tua bahkan dapat dilibatkan sebagai narasumber tamu yang berbagi pengalaman 136dministrasi mereka di kelas, sebuah praktik yang mulai banyak diadopsi sekolah-sekolah dalam rangka memperkaya wawasan peserta didik tentang dunia kerja dan kehidupan nyata di luar sekolah. Semakin tinggi tingkat partisipasi yang diberikan, semakin besar pula rasa kepemilikan (sense of ownership) orang tua terhadap keberhasilan kurikulum yang dijalankan sekolah.

b. Komite Sekolah sebagai Wadah Partisipasi Masyarakat

Komite sekolah merupakan 136 dminis mandiri yang mewadahi peran serta masyarakat dalam upaya meningkatkan mutu, pemerataan, dan efisiensi pengelolaan 136 dministra di satuan 136 dministra. Fungsi pokok komite sekolah dapat dipetakan ke dalam empat peran: sebagai badan pemberi pertimbangan (advisory agency), badan pendukung (supporting agency) baik dalam bentuk finansial, pemikiran, maupun tenaga, badan pengontrol

(controlling agency) dalam rangka transparansi dan akuntabilitas penyelenggaraan 137 dministra, serta badan mediator yang menjembatani kepentingan sekolah dengan masyarakat dan pemerintah daerah.

Dalam konteks pengembangan kurikulum secara spesifik, komite sekolah dapat dilibatkan dalam memberikan masukan mengenai muatan 137 dmin, penentuan alokasi waktu pembelajaran, hingga evaluasi program-program sekolah yang berkaitan dengan kurikulum. Studi terbaru menegaskan bahwa dukungan komite sekolah terhadap implementasi Kurikulum Merdeka, yang terwujud melalui keterlibatan mereka dalam pengambilan kebijakan sekolah, terbukti memberi dampak positif terhadap fleksibilitas dan relevansi pembelajaran bagi peserta didik. Efektivitas peran komite sekolah dapat ditingkatkan antara lain melalui peningkatan frekuensi keterlibatan dalam pengambilan kebijakan, penguatan pemahaman terhadap tugas dan tanggung jawab melalui pelatihan, serta penguatan mekanisme komunikasi dengan pihak sekolah dan dinas 137dministra setempat (Fara Mutia, Hambali, & Isa, 2025).

Komite sekolah juga berperan penting dalam pengawasan penggunaan dana 137 dministra yang berkaitan langsung dengan pelaksanaan kurikulum, misalnya dana bantuan operasional sekolah (BOS) yang dialokasikan untuk pengadaan bahan ajar, pelatihan guru, maupun sarana pembelajaran. Nuraini dan Firmansyah (2021) menemukan bahwa partisipasi aktif komite sekolah dalam pengawasan

penggunaan dana BOS berkontribusi pada peningkatan transparansi dan akuntabilitas pengelolaan program sekolah, termasuk program-program yang terkait langsung dengan pengembangan kurikulum di satuan 138dministra.

c. Sinergi Sekolah, Keluarga, dan Masyarakat

Konsep 138 dministra sebagai tanggung jawab 138 dminis antara sekolah, keluarga, dan masyarakat—yang di Indonesia dikenal dengan istilah Tri Pusat Pendidikan—menjadi semakin relevan dalam konteks pengembangan kurikulum berbasis kebutuhan 138 dmin. Komite sekolah, sebagai komponen penting 138 dmini 138 dministra, menyediakan platform kolaborasi antara guru, orang tua, administrator, dan anggota komunitas, sehingga berbagai pihak dapat 138 dminis-sama mengidentifikasi area pengembangan sekolah, seperti pembaruan kurikulum dan pelaksanaan program yang melibatkan orang tua serta masyarakat sekitar. Supriyanto, Santoso, dan Widyaningsih (2022) menunjukkan bahwa partisipasi komunitas dalam perencanaan dan pengawasan program sekolah berkorelasi dengan efisiensi penggunaan sumber daya 138 dministra di wilayah pedesaan, sebuah temuan yang relevan diterapkan pula dalam konteks pengembangan kurikulum yang kontekstual dan sesuai kebutuhan setempat.

Sinergi ini menjadi semakin penting mengingat kurikulum yang dikembangkan tanpa mempertimbangkan aspirasi keluarga dan masyarakat berisiko kehilangan relevansi sosialnya.

Sebaliknya, ketika orang tua dan masyarakat dilibatkan secara bermakna—bukan sekadar formalitas—administrative—kurikulum yang dihasilkan cenderung lebih administratif terhadap kebutuhan riil peserta didik, sekaligus memperoleh dukungan administratif yang lebih kuat dalam pelaksanaannya di lapangan.

Tantangan yang perlu diantisipasi dalam membangun sinergi ini antara lain kesenjangan literasi administratif di kalangan orang tua, keterbatasan waktu orang tua untuk terlibat aktif karena tuntutan pekerjaan, serta belum meratanya kapasitas komite sekolah di berbagai daerah, terutama di wilayah dengan akses informasi dan sumber daya yang terbatas. Untuk mengatasi tantangan tersebut, sekolah perlu mengembangkan berbagai kanal komunikasi yang mudah diakses, seperti pertemuan berkala, media komunikasi digital, maupun forum kelas yang melibatkan wali murid secara rutin, sehingga aspirasi keluarga dan masyarakat dapat terserap secara berkelanjutan dalam proses pengembangan dan penyempurnaan kurikulum di satuan administratif.

Perkembangan teknologi informasi turut membuka peluang baru bagi penguatan komunikasi antara sekolah dan orang tua, misalnya melalui grup komunikasi daring, aplikasi presensi dan pelaporan perkembangan belajar berbasis digital, maupun laman sekolah yang memuat informasi mengenai kurikulum operasional dan program pembelajaran yang sedang berjalan. Meskipun demikian, pemanfaatan teknologi

ini perlu diimbangi dengan kesadaran akan kesenjangan akses digital (digital divide) yang masih dialami sebagian keluarga, terutama di wilayah pedesaan atau daerah dengan keterbatasan infrastruktur telekomunikasi, sehingga sekolah tetap perlu menyediakan saluran komunikasi konvensional sebagai pelengkap agar tidak ada keluarga yang tertinggal informasi mengenai perkembangan kurikulum dan pembelajaran anaknya.

D. Peran Pemerintah, Dunia Usaha/Dunia Industri, dan Kolaborasi Multipihak

a. Peran Pemerintah sebagai Regulator dan Fasilitator

Pemerintah, melalui Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, berperan sebagai regulator yang menetapkan kerangka dasar kurikulum nasional, standar kompetensi lulusan, serta capaian pembelajaran yang menjadi acuan bagi satuan 140dministra di seluruh Indonesia. Kemendikbudristek (2022) menjabarkan sejumlah ketentuan operasional Kurikulum Merdeka, mulai dari struktur kurikulum, alokasi jam pembelajaran, hingga mekanisme evaluasi dan revisi buku teks utama secara berkala oleh unit yang membidangi kurikulum, asesmen, dan perbukuan. Peran regulator ini penting untuk menjaga standar mutu 140dministra secara nasional, sekaligus memberi ruang fleksibilitas bagi satuan 140dministra untuk mengembangkan kurikulum operasional sesuai konteks 140dmin masing-masing.

Selain sebagai regulator, pemerintah pusat dan daerah juga berperan sebagai fasilitator yang menyediakan pelatihan, pendampingan, dan sumber daya bagi satuan 141 dministra dalam mengimplementasikan kurikulum. Dinas 141dministra di tingkat kabupaten/kota, misalnya, berperan menjembatani kebijakan pusat dengan kebutuhan riil di lapangan, termasuk memfasilitasi penguatan kapasitas komite sekolah dan pelatihan guru penggerak (Fara Mutia, Hambali, & Isa, 2025). Kepemimpinan transformasional dari kepala sekolah dan pengawas 141dministra turut menjadi 141dmini penentu keberhasilan implementasi kebijakan kurikulum baru di tingkat satuan 141dministra (Arifin, 2022).

Peran pemerintah juga terlihat dalam penyediaan pembiayaan 141 dministra, termasuk melalui dana bantuan operasional sekolah yang dialokasikan untuk mendukung pelatihan guru, pengadaan buku teks dan sumber belajar, serta pengembangan sarana pembelajaran yang menunjang implementasi kurikulum. Pada level kebijakan yang lebih makro, pemerintah pusat menetapkan arah besar 141 dministra nasional melalui peta jalan 141 dministra, sementara pemerintah daerah menerjemahkannya ke dalam program-program kerja yang kontekstual dengan kondisi geografis, 141dmini, dan ekonomi wilayah masing-masing. Desentralisasi 141dministra yang dianut Indonesia sejak era otonomi daerah pada dasarnya dimaksudkan untuk mendekatkan pengambilan keputusan kurikulum kepada kondisi riil di lapangan, meskipun

implementasinya masih menghadapi tantangan berupa kesenjangan kapasitas sumber daya manusia dan infrastruktur antardaerah.

b. Peran Dunia Usaha dan Dunia Industri (DUDI)

Keterlibatan dunia usaha dan dunia 142dminist dalam pengembangan kurikulum paling menonjol terlihat pada jenjang 142dministra vokasi, khususnya Sekolah Menengah Kejuruan (SMK). Konsep link and match, yang menekankan keterkaitan (link) antara kompetensi lulusan dengan kesesuaian (match) terhadap kebutuhan dunia kerja, menjadi kerangka utama yang mendorong sekolah menyelaraskan kurikulumnya dengan kebutuhan 142dminist, baik dari segi kuantitas, kualitas, ragam, maupun kualifikasi lulusan yang dibutuhkan pasar kerja. Sejumlah strategi konkret telah dikembangkan untuk mewujudkan link and match tersebut, di antaranya pembentukan nota kesepahaman (MoU) dengan DUDI, penyelarasan kurikulum 142 dminis praktisi 142dminist, penyelenggaraan praktik kerja 142dminist (prakerin), serta pelaksanaan uji kompetensi keahlian yang melibatkan asesor dari kalangan 142dminist.

Hermawan, Zam'an, dan Jabar (2024) menemukan bahwa implementasi manajemen kurikulum yang berorientasi pada pemenuhan kebutuhan 142dminist, dunia usaha, dan dunia kerja (IDUKA) berkontribusi signifikan terhadap peningkatan keterserapan lulusan SMK di pasar kerja. Sejalan dengan itu, Suherman dan Sauri (2024) menunjukkan bahwa penyelarasan kurikulum SMK dengan kebutuhan IDUKA turut mendorong peningkatan daya saing lulusan,

sementara Sulaeman, Nurlaeli, dan Ma'shum (2024) mengungkapkan bahwa program magang 143 dminist yang terintegrasi dalam kurikulum pusat keunggulan memberi pengalaman kerja otentik yang tidak dapat sepenuhnya digantikan oleh pembelajaran di lingkungan sekolah semata.

Peran DUDI dalam pengembangan kurikulum tidak terbatas pada penyediaan tempat praktik kerja lapangan, tetapi juga mencakup keterlibatan sebagai guru tamu, penyedia pelatihan bagi guru di lingkungan kerja nyata, pemberi masukan terhadap kompetensi yang perlu diperkuat dalam kurikulum, hingga penyedia beasiswa dan dukungan sarana pembelajaran. Kolaborasi semacam ini memastikan bahwa kompetensi yang diajarkan di sekolah senantiasa relevan dengan perkembangan teknologi dan tuntutan dunia kerja yang terus berubah.

Meskipun konsep link and match paling banyak diterapkan pada 143 dministra vokasi, prinsip yang sama sesungguhnya juga relevan diterapkan pada jenjang 143 dministra dasar dan menengah umum, misalnya melalui kunjungan 143 dminist, program magang singkat bagi guru untuk mengenal perkembangan dunia kerja terkini, maupun kerja sama dengan pelaku usaha 143 dmin dalam merancang proyek kewirausahaan bagi peserta didik. Pelibatan dunia usaha secara lebih luas semacam ini membantu peserta didik membangun kesadaran karier sejak dini serta memperkuat relevansi pembelajaran dengan konteks kehidupan nyata di luar tembok sekolah, sekaligus menjadi salah satu wujud nyata dari prinsip

pembelajaran yang kontekstual dan berpusat pada kebutuhan peserta didik.

Namun demikian, kemitraan sekolah dengan dunia usaha dan dunia 144 dminist tidak selalu berjalan mulus. Kesenjangan pemahaman antara orientasi akademik sekolah dengan orientasi produktivitas dunia usaha, keterbatasan kapasitas 144dminist kecil dan menengah untuk menerima peserta magang dalam jumlah besar, serta belum meratanya jejaring kemitraan antara sekolah di daerah terpencil dengan pelaku 144 dminist menjadi sejumlah kendala yang kerap dijumpai di lapangan. Oleh sebab itu, peran pemerintah daerah dan asosiasi dunia usaha setempat menjadi penting sebagai jembatan yang mempertemukan kebutuhan sekolah dengan kesediaan 144 dminist, misalnya melalui forum komunikasi dunia usaha-dunia 144 dminist dengan satuan 144dministra yang difasilitasi secara berkala oleh dinas 144dministra maupun dinas tenaga kerja setempat.

c. Kolaborasi Multipihak sebagai Kunci Keberlanjutan

Pengembangan kurikulum yang efektif pada akhirnya menuntut sinergi antara seluruh pemangku kepentingan yang telah dibahas di atas: guru sebagai pelaksana dan pengembang di lini terdepan, orang tua dan komite sekolah sebagai mitra dan pengawas di tingkat satuan 144 dministra, pemerintah sebagai regulator dan fasilitator kebijakan, serta dunia usaha dan dunia 144dminist sebagai penyedia konteks nyata dunia kerja. Kolaborasi multipihak dalam peningkatan

mutu 145 dministra dasar terbukti mampu mengoptimalkan sumber daya yang tersedia sekaligus memperkuat akuntabilitas program 145 dministra, termasuk program-program yang berkaitan dengan pengembangan dan pembaruan kurikulum di tingkat satuan 145dministra.

Tantangan yang kerap muncul dalam praktik kolaborasi ini antara lain keterbatasan sumber daya dan pendanaan, kesenjangan pemahaman antarpihak mengenai tujuan kurikulum, serta lemahnya mekanisme komunikasi yang berkelanjutan. Namun, sebagaimana ditegaskan dalam berbagai kajian, sinergi dan kolaborasi yang baik antara pemerintah, sekolah, dan masyarakat memungkinkan program 145dministra 145dminist untuk terus dikembangkan dan diperluas, sehingga tercipta lingkungan 145 dministra yang kondusif bagi perkembangan potensi setiap peserta didik. Oleh karena itu, keberhasilan pengembangan kurikulum bukan semata tanggung jawab satu pihak, melainkan hasil kerja kolektif yang terus-menerus disempurnakan melalui dialog, evaluasi, dan penyesuaian 145dminis seluruh pemangku kepentingan 145dministra.

Untuk mewujudkan kolaborasi multipihak yang efektif, sekolah dapat mengembangkan forum musyawarah kurikulum yang melibatkan perwakilan guru, orang tua, komite sekolah, dan bila memungkinkan perwakilan dunia usaha setempat, sebagai ruang bertukar gagasan sebelum kurikulum operasional satuan 145dministra disusun atau direvisi setiap tahun ajaran. Forum semacam ini

memungkinkan setiap pemangku kepentingan menyampaikan aspirasi dan kekhawatirannya secara terbuka, sehingga potensi resistensi terhadap perubahan kurikulum dapat diminimalkan sejak tahap perencanaan. Selain itu, pemetaan peran dan tanggung jawab yang jelas bagi setiap pihak—melalui dokumen kesepakatan 146 dminis atau nota kesepahaman—turut membantu menghindari 146 dminis tindih maupun kekosongan tanggung jawab dalam pelaksanaan program-program kurikulum di lapangan.

Aspek lain yang tidak kalah penting dalam kolaborasi multipihak adalah keberlanjutan (sustainability) dari kemitraan yang dibangun. Banyak inisiatif kolaborasi 146 dministra yang berjalan baik pada tahap awal namun melemah seiring waktu akibat pergantian kepemimpinan sekolah, berakhirnya masa jabatan pengurus komite, atau berubahnya prioritas mitra dari kalangan dunia usaha. Untuk mengatasi hal ini, penting bagi satuan 146 dministra membangun mekanisme kelembagaan yang tidak bergantung pada individu tertentu, misalnya melalui penyusunan panduan kerja sama yang terdokumentasi dengan baik, regenerasi kepengurusan komite sekolah secara berkala, serta evaluasi kemitraan yang dilakukan secara rutin agar tujuan 146 dminis tetap terjaga meskipun terjadi pergantian personel di masing-masing pihak.

Rangkuman

Pengembangan kurikulum merupakan proses kolaboratif yang melibatkan banyak pihak dengan peran

yang saling melengkapi. Guru berperan sebagai implementer, developer, adapter, sekaligus researcher yang menerjemahkan kurikulum menjadi pengalaman belajar yang bermakna, dan peran ini perlu terus diperkuat melalui komunitas belajar 147dministrati serta pelatihan berkelanjutan. Orang tua, masyarakat, dan komite sekolah berperan sebagai mitra strategis yang memberi dukungan, pertimbangan, dan pengawasan, dengan tingkat partisipasi yang dapat ditingkatkan secara bertahap dari sekadar penerima informasi menjadi mitra aktif dalam perencanaan kurikulum. Pemerintah, pada gilirannya, berperan sebagai regulator yang menetapkan kerangka dasar kurikulum nasional sekaligus fasilitator yang menyediakan pelatihan, pendampingan, dan pembiayaan bagi satuan 147dministra. Dunia usaha dan dunia 147dminist memberi kontribusi penting, khususnya pada 147 dministra vokasi, melalui penyelarasan kompetensi lulusan dengan kebutuhan dunia kerja melalui skema link and match, magang 147dminist, dan keterlibatan sebagai mitra pembelajaran.

Keberhasilan pengembangan kurikulum pada akhirnya sangat bergantung pada kualitas kolaborasi dan komunikasi di antara seluruh pemangku kepentingan tersebut secara berkelanjutan, bukan sekadar pada kecanggihan dokumen kurikulum yang dihasilkan. Forum musyawarah kurikulum, pemetaan peran yang jelas, serta mekanisme kelembagaan yang tidak bergantung pada individu tertentu menjadi kunci agar kemitraan lintas pihak dapat terjaga keberlanjutannya dari waktu ke waktu. Dengan demikian, kurikulum yang dihasilkan bukan hanya sah secara 147dministrative, tetapi juga hidup dan relevan karena tumbuh dari dialog dan kerja

sama nyata antara guru, keluarga, masyarakat, pemerintah, dan dunia usaha demi kepentingan terbaik peserta didik.

BAB X

INOVASI DAN TANTANGAN PENGEMBANGAN KURIKULUM DI ERA MODERN

Dr. Agnes Widya Ningrum, M.Pd.

UNISBANK

A. Pendahuluan

Perkembangan zaman yang berlangsung begitu cepat menuntut dunia pendidikan untuk terus melakukan penyesuaian, terutama pada aspek kurikulum sebagai jantung dari seluruh proses pembelajaran. Revolusi industri 4.0 yang ditandai dengan konvergensi teknologi digital, kecerdasan buatan, dan internet of things, kini telah bertransformasi menuju era society 5.0 yang menempatkan manusia sebagai pusat pemanfaatan teknologi untuk menyelesaikan berbagai persoalan sosial (Marisa, 2021). Transformasi ini secara langsung memengaruhi cara pandang terhadap kurikulum, dari yang semula bersifat statis dan seragam menjadi kurikulum yang dinamis, fleksibel, dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik maupun tuntutan zaman.

Kurikulum tidak lagi dipahami sekadar sebagai dokumen tertulis berisi daftar mata pelajaran, melainkan sebagai suatu sistem hidup yang harus terus diperbarui melalui proses inovasi berkelanjutan. Inovasi kurikulum menjadi keniscayaan ketika dihadapkan pada kenyataan bahwa lulusan pendidikan hari ini akan bekerja pada

bidang-bidang yang mungkin belum ada saat kurikulum dirancang. Kondisi ini mendorong pemerintah Indonesia melalui Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi untuk menggulirkan kebijakan Merdeka Belajar sebagai upaya transformasi digital pendidikan yang lebih relevan dengan kebutuhan abad ke-21 (Kemdikbudristek, 2022).

Meskipun demikian, proses inovasi kurikulum tidak berjalan tanpa hambatan. Berbagai tantangan muncul, mulai dari kesenjangan infrastruktur digital antarwilayah, kesiapan kompetensi pendidik, resistensi terhadap perubahan, hingga persoalan etika dan privasi data dalam pembelajaran berbasis teknologi. Oleh karena itu, bab ini akan mengulas secara komprehensif tiga aspek utama, yaitu bentuk-bentuk inovasi pengembangan kurikulum di era digital dan society 5.0, tantangan implementasi kurikulum di tengah dinamika global, serta strategi dan arah kebijakan pengembangan kurikulum masa depan yang adaptif dan berkelanjutan.

Memahami relasi antara inovasi dan tantangan pengembangan kurikulum menjadi sangat penting bagi calon pendidik maupun praktisi pendidikan, karena keduanya bukanlah entitas yang berdiri sendiri, melainkan saling memengaruhi dalam satu ekosistem yang dinamis. Setiap inovasi yang dihadirkan dalam kurikulum, sekecil apa pun, berpotensi memunculkan tantangan baru dalam implementasinya, sebagaimana setiap tantangan yang berhasil diatasi juga membuka ruang bagi lahirnya inovasi berikutnya. Dengan memahami dinamika ini secara utuh, para pengembang kurikulum diharapkan mampu merancang kebijakan yang

lebih matang, antisipatif, dan berorientasi pada solusi jangka panjang, alih-alih sekadar bereaksi terhadap tren teknologi maupun tekanan perubahan zaman secara sesaat.

B. Inovasi Pengembangan Kurikulum di Era Digital dan Society 5.0

Inovasi kurikulum dapat dimaknai sebagai suatu gagasan, praktik, atau objek baru yang dianggap sebagai hal baru oleh seseorang atau kelompok tertentu, dan diadopsi untuk memperbaiki komponen kurikulum agar lebih relevan dengan kebutuhan zaman (Julaeha, Muslimin, Hadiana, & Zaqiah, 2021). Inovasi tidak selalu berarti penciptaan sesuatu yang sama sekali baru, tetapi dapat pula berupa modifikasi, adaptasi, atau kombinasi baru dari unsur-unsur kurikulum yang sudah ada sebelumnya. Dalam konteks pengembangan kurikulum, inovasi mencakup pembaruan pada tujuan, isi, proses, maupun evaluasi pembelajaran (Cantika, 2022).

a. Kurikulum Merdeka sebagai Wujud Inovasi Struktural

Salah satu inovasi kurikulum paling signifikan di Indonesia dalam lima tahun terakhir adalah lahirnya Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini dirancang untuk memberikan keleluasaan kepada satuan pendidikan, pendidik, dan peserta didik dalam menentukan capaian dan proses pembelajaran sesuai dengan karakteristik serta kebutuhan masing-masing. Kurniati dkk. (2022) menjelaskan bahwa model proses inovasi Kurikulum Merdeka membawa implikasi besar bagi siswa dan guru abad ke-21, terutama dalam

mendorong pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, penguatan profil pelajar Pancasila, serta pembelajaran berbasis proyek lintas disiplin ilmu. Fleksibilitas ini memungkinkan sekolah mengembangkan kurikulum operasional yang kontekstual, tanpa kehilangan arah pada capaian pembelajaran nasional.

b. Digitalisasi dan Integrasi Teknologi dalam Kurikulum

Inovasi kurikulum di era digital tidak dapat dilepaskan dari peran teknologi sebagai penggerak utama perubahan. Marisana (2023) mencatat bahwa penggunaan Platform Merdeka Mengajar telah membantu guru sekolah dasar meningkatkan kompetensi pedagogis mereka melalui akses terhadap perangkat ajar, video inspirasi, dan pelatihan mandiri berbasis digital. Platform semacam ini merupakan bentuk konkret dari inovasi kurikulum yang tidak hanya mengubah konten, tetapi juga cara guru merancang dan menyampaikan pembelajaran.

Kerangka Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) yang dikembangkan oleh Mishra dan Koehler juga menjadi rujukan penting dalam merancang kurikulum berbasis teknologi. Sepuluh tahun setelah kemunculannya, kerangka ini tetap relevan sebagai fondasi bagi guru dalam mengintegrasikan pengetahuan teknologi, pedagogi, dan konten secara harmonis (Mishra & Koehler, 2022). Integrasi ini penting agar teknologi yang digunakan dalam kurikulum tidak sekadar menjadi alat bantu tambahan, melainkan benar-benar menyatu

dengan strategi pembelajaran dan tujuan capaian kompetensi.

Selain TPACK, pemanfaatan kecerdasan buatan (artificial intelligence) dalam pendidikan juga menjadi tren inovasi yang berkembang pesat. Holmes, Bialik, dan Fadel (2022) menguraikan bahwa kecerdasan buatan menjanjikan personalisasi pembelajaran yang lebih presisi, mulai dari sistem tutor cerdas, analitik pembelajaran, hingga asesmen otomatis yang dapat menyesuaikan tingkat kesulitan materi dengan kemampuan masing-masing peserta didik. Ifenthaler dan Yau (2023) menambahkan bahwa penerapan kecerdasan buatan yang berpusat pada peserta didik dapat membantu guru mengidentifikasi kebutuhan belajar secara individual, sehingga kurikulum dapat dirancang lebih adaptif dan berdiferensiasi.

c. Pembelajaran Adaptif dan Konsep Smart Learning

Inovasi kurikulum di era society 5.0 juga ditandai dengan berkembangnya konsep smart learning yang mendorong kesiapan pendidikan dalam menghadapi masyarakat cerdas berbasis teknologi (Sama' dkk., dalam Inovasi Kurikulum, 2022). Pendekatan ini menekankan pembelajaran yang imersif, kolaboratif lintas budaya melalui konektivitas global, serta pemanfaatan data pembelajaran untuk meningkatkan kualitas proses belajar mengajar secara berkelanjutan. Pendidikan berbasis teknologi dipandang memiliki potensi besar untuk menyediakan akses pendidikan yang lebih merata sekaligus mendukung pencapaian tujuan pembangunan

berkelanjutan melalui kurikulum yang adaptif terhadap perkembangan global tanpa mengabaikan potensi lokal.

Organisasi untuk Kerja Sama dan Pembangunan Ekonomi (OECD) turut menegaskan pentingnya dukungan kebijakan terhadap pemanfaatan teknologi digital dalam pendidikan agar transformasi kurikulum tidak hanya bertumpu pada penyediaan perangkat keras, tetapi juga pada penguatan kapasitas pedagogis dan tata kelola pendidikan secara menyeluruh (OECD, 2022). Dengan demikian, inovasi kurikulum di era digital pada dasarnya merupakan proses multidimensi yang melibatkan pembaruan struktur kurikulum, pemanfaatan teknologi pembelajaran, penguatan kompetensi guru, serta reorientasi paradigma pembelajaran menuju pendekatan yang lebih personal dan kontekstual.

d. Reorientasi Peran Guru dan Peserta Didik dalam Kurikulum Inovatif

Inovasi kurikulum di era digital juga menuntut pergeseran peran guru, dari yang semula berperan sebagai sumber utama pengetahuan (teacher-centered) menjadi fasilitator yang membimbing peserta didik menemukan, mengolah, dan mengonstruksi pengetahuannya sendiri (student-centered). Pergeseran paradigma ini sejalan dengan semangat pembelajaran abad ke-21 yang menekankan pada kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi. Guru dituntut mampu merancang pengalaman belajar yang bermakna dengan memanfaatkan berbagai sumber

belajar digital, tanpa mengabaikan sentuhan pedagogis yang humanis. Peserta didik pun didorong untuk lebih aktif, mandiri, dan bertanggung jawab terhadap proses belajarnya sendiri, sebuah kompetensi yang semakin relevan mengingat pesatnya laju perubahan informasi dan pengetahuan di era digital.

Selain itu, inovasi kurikulum turut mendorong berkembangnya model asesmen yang lebih variatif dan otentik. Jika sebelumnya evaluasi pembelajaran banyak bertumpu pada tes tertulis yang bersifat sumatif, kini kurikulum inovatif mengarah pada asesmen formatif berkelanjutan yang memantau perkembangan kompetensi peserta didik secara holistik, mencakup aspek kognitif, afektif, maupun psikomotorik. Pemanfaatan teknologi digital memungkinkan guru melakukan asesmen secara lebih efisien melalui portofolio digital, kuis interaktif, maupun analitik pembelajaran yang dapat memberikan umpan balik secara cepat dan personal kepada setiap peserta didik.

e. Inovasi Kurikulum Muatan Lokal dan Karakter

Inovasi kurikulum tidak hanya berfokus pada aspek teknologi, tetapi juga menyentuh penguatan muatan lokal dan pendidikan karakter yang menjadi fondasi penting dalam membentuk identitas peserta didik di tengah arus globalisasi. Destriani (2022) menunjukkan bahwa inovasi kurikulum pendidikan agama, misalnya, dapat dilakukan melalui pengembangan materi ajar yang kontekstual dengan mengintegrasikan nilai-nilai keagamaan, kearifan

lokal, dan tuntutan kompetensi abad ke-21 secara bersamaan. Pendekatan semacam ini penting untuk memastikan bahwa proses digitalisasi dan modernisasi kurikulum tidak menggerus nilai-nilai luhur budaya dan karakter bangsa, melainkan justru memperkuatnya melalui pendekatan pembelajaran yang lebih variatif dan menarik bagi peserta didik generasi digital.

f. Pembelajaran Berbasis Proyek dan Kolaborasi Lintas Disiplin

Inovasi kurikulum juga tampak nyata melalui semakin luasnya penerapan pembelajaran berbasis proyek (project-based learning) yang mendorong peserta didik untuk memecahkan permasalahan nyata di lingkungan sekitar melalui pendekatan lintas disiplin ilmu. Model ini sejalan dengan penguatan Profil Pelajar Pancasila dalam Kurikulum Merdeka, yang menempatkan proyek penguatan sebagai wahana bagi peserta didik untuk mengembangkan kompetensi bernalar kritis, gotong royong, kreativitas, dan kemandirian secara bersamaan. Melalui pembelajaran berbasis proyek, batas-batas kaku antarmata pelajaran menjadi lebih cair, sehingga peserta didik dapat melihat keterkaitan antara satu bidang ilmu dengan bidang ilmu lainnya secara lebih utuh dan kontekstual, sekaligus melatih keterampilan kolaborasi yang sangat dibutuhkan dalam dunia kerja masa depan yang semakin bersifat lintas sektor.

C. Tantangan Implementasi Kurikulum di Tengah Dinamika Global

Di balik berbagai peluang inovatif yang ditawarkan oleh perkembangan teknologi, implementasi pengembangan kurikulum di era modern juga dihadapkan pada sejumlah tantangan yang kompleks. Tantangan tersebut tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga menyangkut aspek sosial, kultural, dan etis yang memerlukan perhatian serius dari para pemangku kepentingan pendidikan.

a. Kesenjangan Digital dan Ketimpangan Akses

Salah satu tantangan paling mendasar dalam pengembangan kurikulum berbasis digital adalah kesenjangan infrastruktur teknologi antarwilayah. Penelitian Lestari dkk. (2024) mengenai dampak kebijakan pembelajaran digital terhadap kesetaraan pendidikan di sekolah-sekolah pedesaan Indonesia menemukan bahwa keterbatasan akses internet dan perangkat digital masih menjadi hambatan nyata bagi pemerataan kualitas pendidikan. Sekolah-sekolah di daerah terdepan, terluar, dan tertinggal cenderung tertinggal dalam mengimplementasikan kurikulum yang menuntut akses teknologi memadai, sehingga berpotensi memperlebar kesenjangan mutu pendidikan antarwilayah.

Livingstone dan Stoilova (2021) turut mengingatkan bahwa proses datafikasi dalam pendidikan, yaitu meningkatnya ketergantungan pada data digital dalam proses pembelajaran dan penilaian, membawa konsekuensi yang perlu diwaspadai, termasuk risiko terhadap privasi data peserta didik serta potensi bias algoritma dalam sistem pembelajaran adaptif. Ketika kurikulum semakin

mengandalkan platform digital dan analitik pembelajaran, persoalan keamanan dan etika penggunaan data pribadi siswa menjadi isu yang tidak dapat diabaikan begitu saja oleh pengembang kurikulum maupun satuan pendidikan.

b. Kesiapan dan Kompetensi Pendidik

Tantangan berikutnya yang tidak kalah penting adalah kesiapan guru dalam mengadopsi perubahan kurikulum berbasis digital. Faizin (2022) menegaskan bahwa revolusi pembelajaran di era digital menuntut pendidik untuk memiliki kompetensi teknologi yang memadai, namun pada kenyataannya masih banyak guru yang mengalami kesulitan beradaptasi dengan perangkat dan metode pembelajaran baru. Kesenjangan kompetensi digital antar-generasi guru turut memperlambat proses transformasi kurikulum di lapangan, terutama bagi pendidik senior yang belum terbiasa dengan pemanfaatan teknologi secara intensif dalam pembelajaran.

Efendi, Ramli, dan Zulhendra (2024) menambahkan bahwa strategi pengembangan profesionalisme pendidik di era digital perlu dilakukan secara berkelanjutan melalui pelatihan yang terstruktur, bukan sekadar pelatihan seremonial jangka pendek. Tanpa dukungan pengembangan profesional yang memadai, inovasi kurikulum berisiko hanya menjadi kebijakan di atas kertas tanpa implementasi yang benar-benar mengubah praktik pembelajaran di kelas.

c. Problematika Implementasi Kurikulum Merdeka

Sekalipun dirancang untuk memberikan fleksibilitas, implementasi Kurikulum Merdeka di lapangan tidak luput dari berbagai persoalan. Jannah, Irtifa, dan Fatimattus Az Zahra (2022) mengidentifikasi sejumlah problematika penerapan Kurikulum Merdeka Belajar, di antaranya kebingungan guru dalam menyusun perangkat ajar yang lebih fleksibel, keterbatasan pemahaman terhadap capaian pembelajaran, serta beban administratif yang justru meningkat akibat tuntutan dokumentasi portofolio pembelajaran berdiferensiasi. Ilmawan (2024) turut menemukan bahwa pemaknaan konsep merdeka dalam perencanaan pembelajaran di sekolah dasar masih beragam antarsatuan pendidikan, sehingga implementasinya belum sepenuhnya seragam dan konsisten dengan semangat kebijakan yang dicanangkan.

Fauzia dan Hadikusuma Ramadan (2023) juga menyoroti tantangan dalam penerapan pembelajaran berdiferensiasi sebagai salah satu prinsip utama Kurikulum Merdeka. Guru dituntut mampu memetakan kebutuhan belajar, minat, dan profil belajar setiap peserta didik secara individual, sebuah tugas yang tidak ringan mengingat rata-rata jumlah peserta didik dalam satu rombongan belajar yang relatif besar. Tanpa pelatihan dan pendampingan yang memadai, penerapan pembelajaran berdiferensiasi berisiko dilakukan secara dangkal dan tidak substantif.

d. Resistensi terhadap Perubahan dan Tantangan Etis

Selain tantangan teknis, inovasi kurikulum juga kerap berhadapan dengan resistensi psikologis dan kultural dari berbagai pihak, baik pendidik, peserta didik, maupun orang tua yang telah terbiasa dengan pola pembelajaran konvensional. Perubahan kurikulum yang terlalu sering dan dianggap kurang terkomunikasikan dengan baik dapat menimbulkan kelelahan kebijakan (policy fatigue) di kalangan pendidik. Di sisi lain, masifnya penggunaan kecerdasan buatan generatif dalam pembelajaran turut memunculkan tantangan etis baru, seperti risiko plagiarisme akademik, ketergantungan berlebihan pada teknologi, serta menurunnya kemampuan berpikir kritis peserta didik apabila teknologi tidak dimanfaatkan secara bijak dan terarah dalam kurikulum.

Resistensi tersebut sering kali bersumber dari kekhawatiran akan hilangnya otonomi profesional guru, ketidakpastian terhadap hasil dari kebijakan baru, maupun kurangnya keterlibatan guru sejak tahap perencanaan kebijakan kurikulum. Ketika guru hanya diposisikan sebagai pelaksana kebijakan tanpa dilibatkan secara aktif dalam proses perumusannya, rasa memiliki (sense of ownership) terhadap kurikulum baru cenderung rendah, sehingga implementasinya di kelas berjalan setengah hati. Oleh karena itu, komunikasi kebijakan yang transparan, partisipatif, dan berkelanjutan menjadi prasyarat penting agar inovasi kurikulum dapat diterima secara luas oleh para pendidik di lapangan.

e. Beban Kerja dan Kesejahteraan Guru

Tantangan lain yang tidak kalah penting adalah meningkatnya beban kerja guru sebagai konsekuensi dari tuntutan administrasi kurikulum yang semakin kompleks, seperti penyusunan modul ajar, asesmen diagnostik, hingga pelaporan hasil belajar berbasis portofolio digital. Apabila tidak diimbangi dengan penyederhanaan birokrasi dan dukungan sistem yang memadai, beban administratif ini berpotensi mengalihkan fokus guru dari esensi pembelajaran itu sendiri, yakni interaksi bermakna dengan peserta didik. Kesejahteraan dan kesehatan mental guru turut menjadi variabel penting yang harus diperhatikan dalam setiap kebijakan inovasi kurikulum, mengingat guru merupakan aktor utama yang menentukan keberhasilan implementasi kurikulum di ruang kelas.

f. Kesiapan Literasi Digital Peserta Didik

Tantangan implementasi kurikulum di era modern tidak hanya berpusat pada kesiapan guru, tetapi juga pada kesiapan literasi digital peserta didik itu sendiri. Kemampuan mengakses perangkat digital tidak semata diikuti dengan kemampuan menggunakan teknologi secara kritis dan bertanggung jawab. Banyak peserta didik yang mahir mengoperasikan gawai untuk kebutuhan hiburan, namun belum terbiasa memanfaatkannya secara produktif untuk kepentingan belajar, seperti melakukan verifikasi informasi, mengelola waktu belajar mandiri, atau memanfaatkan sumber belajar digital secara efektif. Kesenjangan literasi digital semacam ini menuntut kurikulum untuk secara eksplisit memuat penguatan kecakapan digital sebagai bagian integral dari proses

pembelajaran, bukan sekadar mengasumsikan bahwa generasi digital native secara otomatis memiliki kompetensi digital yang memadai untuk kebutuhan akademik.

D. Strategi dan Arah Kebijakan Pengembangan Kurikulum Masa Depan

Menghadapi berbagai peluang inovasi sekaligus tantangan implementasi yang telah diuraikan, pengembangan kurikulum masa depan memerlukan strategi yang komprehensif dan berkelanjutan. Strategi tersebut harus dirancang secara sistemik, melibatkan seluruh pemangku kepentingan pendidikan, serta mempertimbangkan aspek keberlanjutan jangka panjang.

a. Pengembangan Kurikulum Adaptif Berbasis Tujuan Pembangunan Berkelanjutan

Salah satu arah strategis pengembangan kurikulum masa depan adalah perancangan model kurikulum adaptif yang selaras dengan Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (Sustainable Development Goals). Model kurikulum semacam ini dirancang untuk memenuhi kebutuhan pendidikan di era digital sekaligus mendukung pemerataan akses pendidikan berkualitas, tanpa mengabaikan integrasi potensi dan kearifan lokal sebagai bagian dari pemberdayaan masyarakat. Pendekatan ini memungkinkan kurikulum tetap relevan dengan perkembangan teknologi global, sekaligus berakar pada konteks sosial budaya setempat sehingga tidak tercerabut dari identitas lokal.

b. Penguatan Kapasitas Digital Pendidik secara Berkelanjutan

Mengingat kompetensi guru menjadi faktor penentu keberhasilan inovasi kurikulum, penguatan kapasitas digital pendidik perlu dilakukan secara sistematis dan berkelanjutan, bukan sekadar pelatihan singkat yang bersifat insidental. Nasution (2024) menekankan bahwa transformasi digital dalam dunia pendidikan menuntut adanya ekosistem pengembangan profesional guru yang terintegrasi, mencakup pelatihan teknis penggunaan platform digital, penguatan literasi data, hingga pendampingan berkelanjutan dalam merancang pembelajaran berbasis teknologi. Pemerintah melalui kebijakan Merdeka Belajar dan transformasi digital pendidikan telah menyediakan berbagai platform pelatihan mandiri bagi guru, namun keberhasilannya sangat bergantung pada konsistensi implementasi di tingkat satuan pendidikan (Kemdikbudristek, 2022).

c. Kolaborasi Multipihak dalam Pengembangan Kurikulum

Pengembangan kurikulum masa depan tidak dapat lagi dilakukan secara terpusat dan tertutup, melainkan memerlukan kolaborasi multipihak yang melibatkan pemerintah, satuan pendidikan, dunia usaha dan industri, akademisi, serta masyarakat secara luas. Kolaborasi ini penting untuk memastikan bahwa kurikulum yang dikembangkan benar-benar responsif terhadap kebutuhan dunia kerja dan perkembangan

ilmu pengetahuan yang terus berubah. Keterlibatan dunia industri, misalnya, dapat memberikan masukan berharga terkait kompetensi yang dibutuhkan di lapangan kerja masa depan, sehingga kurikulum tidak tertinggal dari kebutuhan riil masyarakat.

d. Kebijakan yang Fleksibel, Berbasis Data, dan Berorientasi Jangka Panjang

Arah kebijakan pengembangan kurikulum ke depan perlu bertumpu pada prinsip fleksibilitas dan pengambilan keputusan berbasis data. Evaluasi kurikulum secara berkala dengan memanfaatkan data hasil belajar, umpan balik guru, serta perkembangan kebutuhan masyarakat menjadi kunci agar kurikulum tidak stagnan maupun berubah secara reaktif tanpa kajian yang memadai. OECD (2022) merekomendasikan bahwa kebijakan digitalisasi pendidikan sebaiknya disertai dengan kerangka evaluasi yang jelas, agar pemanfaatan teknologi dalam kurikulum benar-benar berdampak pada peningkatan kualitas pembelajaran, bukan sekadar mengikuti tren teknologi semata.

Selain itu, penguatan literasi digital dan etika penggunaan teknologi perlu dijadikan sebagai kompetensi inti yang terintegrasi dalam seluruh mata pelajaran, bukan hanya sebagai muatan tambahan. Hal ini penting untuk mempersiapkan peserta didik agar mampu memanfaatkan teknologi, termasuk kecerdasan buatan, secara bertanggung jawab dan kritis. Dengan strategi yang terpadu antara inovasi teknologi, penguatan kompetensi pendidik, kolaborasi multipihak, serta kebijakan berbasis data,

pengembangan kurikulum di masa depan diharapkan mampu menjawab tantangan zaman tanpa kehilangan esensi pendidikan sebagai proses memanusiakan manusia.

e. Penguatan Ekosistem Riset dan Evaluasi Kurikulum

Pengembangan kurikulum masa depan juga memerlukan penguatan ekosistem riset yang mampu menghasilkan kajian empiris berkelanjutan mengenai efektivitas kebijakan kurikulum yang telah diimplementasikan. Riset semacam ini penting untuk menghindari perubahan kurikulum yang bersifat berulang dan tidak berkesinambungan, yang sering kali menimbulkan kebingungan di kalangan pendidik. Dengan adanya basis data dan hasil evaluasi yang kuat, pengambilan keputusan kebijakan kurikulum dapat dilakukan secara lebih terukur, bertahap, dan berorientasi pada perbaikan berkelanjutan, bukan sekadar mengikuti pergantian rezim atau tren sesaat.

Lebih lanjut, keterlibatan lembaga pendidikan tinggi dan pusat penelitian pendidikan dalam mendampingi proses evaluasi kurikulum di tingkat satuan pendidikan dapat memperkuat basis ilmiah dari setiap kebijakan yang diambil. Kolaborasi antara praktisi di lapangan dan akademisi memungkinkan lahirnya rekomendasi kebijakan yang tidak hanya bersifat normatif, tetapi juga membumi dan dapat diimplementasikan sesuai dengan kondisi riil di berbagai jenjang dan konteks satuan pendidikan di Indonesia yang sangat beragam.

f. Membangun Ketahanan Kurikulum terhadap Perubahan di Masa Depan

Pada akhirnya, arah pengembangan kurikulum masa depan perlu diarahkan pada terbangunnya ketahanan kurikulum (*curriculum resilience*), yaitu kemampuan sistem kurikulum untuk tetap adaptif dan relevan meskipun dihadapkan pada perubahan zaman yang tidak dapat diprediksi sepenuhnya, baik perubahan teknologi, sosial, ekonomi, maupun krisis global seperti pandemi. Kurikulum yang tangguh dibangun di atas fondasi kompetensi dasar yang kuat, seperti literasi, numerasi, berpikir kritis, dan karakter, yang akan tetap relevan sekalipun konteks teknologi dan kebutuhan dunia kerja terus berubah. Dengan fondasi yang kokoh tersebut, satuan pendidikan memiliki ruang yang cukup untuk terus berinovasi menyesuaikan strategi dan metode pembelajaran tanpa kehilangan arah capaian pendidikan yang fundamental.

g. Penyiapan Peserta Didik sebagai Pembelajar Sepanjang Hayat

Strategi pengembangan kurikulum masa depan pada akhirnya harus bermuara pada penyiapan peserta didik sebagai pembelajar sepanjang hayat (*lifelong learner*) yang mampu terus beradaptasi dengan perubahan setelah menyelesaikan pendidikan formal. Kurikulum tidak lagi dapat dirancang dengan asumsi bahwa pengetahuan yang diajarkan hari ini akan tetap relevan selamanya, mengingat laju

perubahan ilmu pengetahuan dan teknologi yang semakin cepat. Oleh karena itu, penanaman kemampuan belajar mandiri, rasa ingin tahu, serta kegemaran membaca dan bereksplorasi perlu menjadi orientasi utama kurikulum, melebihi sekadar penguasaan konten mata pelajaran tertentu. Dengan bekal kemampuan belajar sepanjang hayat, peserta didik akan lebih siap menghadapi berbagai perubahan yang tidak dapat diprediksi sepenuhnya di masa depan, baik dalam dunia kerja maupun kehidupan bermasyarakat secara lebih luas.

Rangkuman

Inovasi dan tantangan pengembangan kurikulum di era modern merupakan dua sisi yang tidak terpisahkan dalam upaya mewujudkan pendidikan yang relevan dengan zaman. Inovasi kurikulum, seperti hadirnya Kurikulum Merdeka, integrasi teknologi digital, kerangka TPACK, hingga pemanfaatan kecerdasan buatan, membuka peluang besar bagi terciptanya pembelajaran yang lebih personal, adaptif, dan bermakna. Reorientasi peran guru menjadi fasilitator, penguatan model asesmen otentik, serta integrasi muatan lokal dan pendidikan karakter turut memperkaya wajah kurikulum di era society 5.0 yang menempatkan manusia sebagai pusat pemanfaatan teknologi.

Namun demikian, implementasinya masih dibayangi oleh berbagai tantangan, mulai dari kesenjangan digital antarwilayah, keterbatasan kompetensi pendidik, resistensi terhadap perubahan, meningkatnya beban administratif guru, rendahnya literasi digital sebagian peserta didik, hingga persoalan etis terkait privasi data

dan penggunaan teknologi kecerdasan buatan dalam pembelajaran. Problematika implementasi Kurikulum Merdeka di berbagai satuan pendidikan juga menunjukkan bahwa fleksibilitas kebijakan perlu diimbangi dengan pendampingan teknis yang memadai agar tidak menimbulkan kebingungan di lapangan.

Oleh karena itu, diperlukan strategi pengembangan kurikulum yang adaptif, kolaboratif, berbasis data, serta tetap berpijak pada kearifan lokal agar transformasi kurikulum benar-benar membawa dampak positif dan berkelanjutan bagi kualitas pendidikan di Indonesia. Penguatan kapasitas digital guru secara berkelanjutan, kolaborasi multipihak antara pemerintah, sekolah, industri, dan akademisi, penguatan ekosistem riset dan evaluasi kurikulum, serta pembangunan ketahanan kurikulum terhadap perubahan menjadi kunci utama agar kurikulum masa depan mampu menjawab tantangan zaman tanpa kehilangan esensinya sebagai proses memanusiakan manusia. Dengan demikian, pengembangan kurikulum bukan sekadar mengikuti arus perubahan teknologi, melainkan sebuah proses reflektif dan strategis yang senantiasa berorientasi pada peningkatan kualitas dan pemerataan pendidikan bagi seluruh generasi bangsa.

DAFTAR PUSTAKA

- Adinda, A. H., Siahaan, H. E., Raihani, I. F., Aprida, N., Fitri, N., & Suryanda, A. (2021). Penilaian sumatif dan penilaian formatif pembelajaran online. *Report of Biology Education*, 2(1), 1–10.
- Amalina, A. (2023). Peran guru dalam proses pengembangan kurikulum pendidikan agama Islam. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5(6), 2796–2801. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v5i6.5827>
- Antika, W., Sasomo, B., & Rahmawati, A. D. (2023). Analisis asesmen diagnostik pada model pembelajaran project based learning di Kurikulum Merdeka SMPN 3 Sine. *Pedagogy*, 8(1), 253.
- Anwar, M. (2025). *Desain dan Struktur Kurikulum Esensial: Tantangan Relevansi Materi di Era Transformasi Digital*. *Jurnal Kurikulum dan Pembelajaran Kontemporer*, 3(1), 15–28.
- Ardiansyah, Sagita, F., & Juanda, J. (2023). Asesmen dalam Kurikulum Merdeka Belajar. *Jurnal Literasi dan Pembelajaran Indonesia*, 3(1), 8–13.
- Arifin, Z. (2022). Kepemimpinan transformasional dalam implementasi kurikulum baru. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 11(2), 125–136.
- Arofah, E. F. (2021). Evaluasi kurikulum pendidikan. *Jurnal Tawadhu*, 5(2).
- Beauchamp, G. A. (1981). *Curriculum theory* (4th ed.). F. E. Peacock Publishers.

- Belbase, S., Sharma, B., Pant, B. P., Khanal, B., Panthi, R. K., Kasemsukpipat, W., & Farra, N. K. R. (2022). Philosophical foundations for curriculum decision: a reflective analysis. *SN Social Sciences*, *2*, 1-42.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Brady, L., & Kennedy, K. (2014). *Curriculum construction* (5th ed.). Pearson Australia.
- Cantika, V. M. (2022). Prosedur pengembangan kurikulum (kajian literatur manajemen inovasi kurikulum). *Inovasi Kurikulum*, 19(2), 171–184.
- Constructivism-Based Teaching and Learning in Indonesian Education. (2021). *Semantic Scholar*.
- Constructivist Curriculum. (2016). *SAGE Publications*.
- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: Crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 691-710.
- Destriani, D. (2022). Inovasi pengembangan kurikulum pendidikan agama Islam di SMK Negeri 1 Rejang Lebong. *INCARE, International Journal of Educational Resources*, 2(6), 614–630.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Diharja, U., Machrawinayu, I., & Ritonga, M. G. A. (2023). Evaluasi model CIPP dalam peningkatan mutu pembelajaran pada Program Kampung Cambridge Mutiara Cendekia. *Jurnal Basicedu*, 7(6), 3989–4002.
- Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on*

- curriculum. Teachers College Press.
- Dubbs, C. (2020). Reconstructing curriculum as philosophy of practice. *Curriculum Perspectives*, *40*, 123-130.
- Efendi, S., Ramli, R., & Zulhendra, D. (2024). Strategi pengembangan profesionalisme pendidik di era digital. *Arini: Jurnal Ilmiah dan Karya Inovasi Guru*, 1(1), 53–66.
- Ekayana, A. A. G., & Ratnaya, I. G. (2022). Evaluasi kurikulum program sarjana sistem komputer menggunakan model CIPP Stufflebeam. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan*, 6(3).
- Faizin, M. (2022). Revolusi pembelajaran dan tantangan pendidik pada kurikulum berbasis digital. *Al-Ikhtibar: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 9(2), 1–14.
- Fara Mutia, Hambali, & Isa, M. (2025). Peran komite sekolah dalam pengambilan keputusan pendidikan. *Journal Tunas Bangsa*, 12(1), 43–58.
- Fatimah, I. F. (2021). Strategi inovasi kurikulum. *EduTeach: Jurnal Edukasi dan Teknologi Pembelajaran*, 2(1), 16–30.
- Fatmawati, I. (2021). Peran guru dalam pengembangan kurikulum dan pembelajaran. *Jurnal Pendidikan dan Pemikiran*, 6(1), 21–35.
- Fauzia, R., & Hadikusuma Ramadan, Z. (2023). Implementasi pembelajaran berdiferensiasi dalam Kurikulum Merdeka. *Jurnal Educatio FKIP UNMA*, 9(3), 1608–1617.

- Foundations of Curriculum: Philosophical, Historical, Psychological, & Social. (2023). *Studocu*.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- GINANJAR, D., FUAD, F., ABDUH, M., MULYANA, B. B., RAHMAN, A. M., & NURAENI, H. (2024). Perkembangan kurikulum di Indonesia: Adaptasi terhadap perubahan zaman dan kebutuhan masyarakat. *Garuda: Jurnal Pendidikan Kewarganegaraan dan Filsafat*, 2(3), 296–306.
- GOFUR, M. A., JUNEDI, J., & NURSIKIN, M. (2022). Prinsip-prinsip inovasi dan pengembangan kurikulum PAI. *Educational Journal of Islamic Management*, 2(2), 81–88.
- GOODLAD, J. I. (1979). Curriculum inquiry: The study of curriculum practice. McGraw-Hill.
- HALL, G. E., & HORD, S. M. (2011). Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes (3rd ed.). Boston: Pearson Education.
- HAMALIK, O. (2010). Manajemen Pengembangan Kurikulum. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- HAMDI, S., dkk. (2024). *Inovasi Kurikulum di Era Digital dan Relevansinya Terhadap Kebutuhan Global*. Jakarta: Rajawali Pers.
- HAMRULLA, FUAD, M. Z., & PRABOWO, M. Y. (2022). Peran

- guru dalam mengembangkan Kurikulum Merdeka: Era digitalisasi. *Jurnal Universitas PGRI Mahadewa Indonesia*, 2(2), 112–116.
- Hasan, S. H. (2009). *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Hattarina, S., & Agustin, R. (2024). Evaluasi Kurikulum Merdeka menggunakan model CIPP pada sekolah dasar. *Cendekia Pendidikan*, 3(1), 19–29.
- Hermawan, W., Zam'an, P., & Jabar, R. (2024). Implementasi manajemen kurikulum dalam memenuhi kebutuhan IDUKA (Industri Dunia Usaha dan Dunia Kerja). *Journal of Education Research*, 5(1). <https://doi.org/10.37985/jer.v5i1.769>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications*. Center for Curriculum Redesign.
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. (2023). AI and learner-centered education: Implications for teachers. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4(1).
- Ilmawan, D. (2024). Implementasi Kurikulum Merdeka: Pemaknaan merdeka dalam perencanaan pembelajaran di sekolah dasar. *Innovative: Journal of Social Science Research*, 4(3), 820–828.
- Importance of Curriculum Foundation. (2020). IPL.org.
- Iriana, D. A., Nuraeni, H., S, M. P. A., & Carsiwan, C. (2024). Konsep dasar evaluasi pembelajaran pada era Merdeka Belajar dalam perspektif pedagogik. *Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 7(7), 6734–6742.

- Jannah, F., Irtifa, T., & Fatimattus Az Zahra, P. (2022). Problematika penerapan kurikulum Merdeka Belajar 2022. *Al Yazidiy: Ilmu Sosial, Humaniora, dan Pendidikan*, 4(2), 55–65.
- Jannati, P., Ramadhan, F. A., & Rohimawan, M. A. (2023). Peran guru penggerak dalam implementasi Kurikulum Merdeka di sekolah dasar. *Al-Madrasah: Jurnal Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah*, 7(1), 330. <https://doi.org/10.35931/am.v7i1.1714>
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2009). *Models of Teaching* (8th ed.). Boston: Pearson Education.
- Julaeha, S., Muslimin, E., Hadiana, E., & Zaqiah, Q. Y. (2021). Manajemen inovasi kurikulum: Karakteristik dan prosedur pengembangan beberapa inovasi kurikulum. *Muntazam*, 2(01).
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6th ed.). SAGE.
- Kemdikbudristek. (2022). *Merdeka Belajar dan transformasi digital pendidikan Indonesia*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Kemendikbudristek. (2022). *Buku saku Kurikulum Merdeka: Tanya jawab*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2024). *Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024 tentang Kurikulum pada Pendidikan Anak Usia*

Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah. Jakarta: Kemendikbudristek.

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2024). Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024 tentang kurikulum pada pendidikan anak usia dini, jenjang pendidikan dasar, dan jenjang pendidikan menengah.

Kettley, N., & Murphy, C. (2021). Augmenting excellence, promoting diversity? Preliminary design of a foundation year for the University of Cambridge. *British Journal of Sociology of Education*, *42*(3), 419-434.

Khairah, U., & Megawati, A. (2024). Peran guru dalam pengembangan kurikulum berbasis karakter. *Jurnal Multidisiplin Inovatif*, 4(2), 448–450.

Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.

Kurniati, P., Ramadhan, S., & Zubaidah, S. (2022). Model proses inovasi Kurikulum Merdeka: Implikasinya bagi siswa dan guru abad 21. *Jurnal Citizenship Virtues*, 2(2), 408–423.

Laksono, T. A., & Izzulka, I. F. (2022). Evaluasi pengembangan kurikulum pendidikan. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 4(3), 4082–4092.

Lattuca, L. R., & Stark, J. S. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context* (2nd ed.). Jossey-Bass.

- Lestari, P. D. J. P., Bahrozi, I., & Yuliana, I. (2023). Kompetensi pedagogik guru dalam pelaksanaan Kurikulum Merdeka. *Jurnal Review Pendidikan Dasar*, 9(3), 153–160. <https://doi.org/10.26740/jrpd.v9n3.p153-160>
- Lestari, Y. E., Rahman, A., & Putri, S. (2024). The impact of digital learning policies on educational equity in rural Indonesian schools. *International Journal of Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(2), 13–19.
- Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021). The datafication of education: Issues and impacts. *Learning, Media and Technology*, 46(1), 1–10.
- Marisa, M. (2021). Inovasi kurikulum "Merdeka Belajar" di era society 5.0. *Santhet: Jurnal Sejarah Pendidikan dan Humaniora*, 5(1), 66–78.
- Marisana, D. (2023). Penggunaan Platform Merdeka Mengajar untuk meningkatkan kompetensi guru di sekolah dasar. *Jurnal Basicedo*, 7(1).
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Pearson.
- McPhail, G. (2020). The search for deep learning: A curriculum coherence model. *Journal of Curriculum Studies*, 52(4), 467-484.
- Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2024). *Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024 tentang Kurikulum pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan*

- Menengah*. Jakarta: Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Miller, J. P., & Seller, W. (1985). *Curriculum: Perspectives and Practice*. New York: Longman.
- Min, S., & He, L. (2022). Developing individualized feedback for listening assessment: Combining standard setting and cognitive diagnostic assessment approaches. *Language Testing*, 39(1), 90–116.
- Minarti, I. B., Dewi, L. R., & Kurniawati, A. (2023). Implementasi asesmen autentik pembelajaran biologi pada Kurikulum Merdeka di SMA Negeri se-Kabupaten Batang.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2022). The TPACK framework: A decade later. *Teachers College Record*, 124(5), 1–24.
- Mokrane, F. (2020). The Psychological aspect in building school curriculum. *Journal of Social Sciences and Humanities*, *10*(01), 12.
- Mubai, A., Jalinus, N., Ambiyar, Wakhinuddin, Abdullah, R., Rizal, F., & Waskito, W. (2021). Implementasi model CIPP dalam evaluasi kurikulum pendidikan teknik informatika. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(4), 1383–1394.
- Mulyani, S. (2024). *Paradigma Baru Asesmen Formatif pada Implementasi Kurikulum Nasional*. Jakarta: PT Bumi Aksara.
- Mulyasa, E. (2009). *Implementasi Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan: Kemandirian Guru dan Kepala*

Sekolah. Jakarta: Bumi Aksara.

- Munaroh, N. L. (2024). Asesmen dalam pendidikan: Memahami konsep, fungsi dan penerapannya. *Dewantara: Jurnal Pendidikan Sosial Humaniora*, 3(3), 281–297.
- Nadhifah, I. N., Sintia, A., Adila, D., & Lestari, A. (2023). Deskripsi pemahaman, persepsi dan kendala terhadap penerapan asesmen formatif pada guru IPA di Wonosobo. *PENDIPA Journal of Science Education*, 7(1), 14–23.
- Nasution, M. D. (2024). Perkembangan teknologi dan transformasi digital dalam dunia pendidikan. UMSU Press.
- Neliwati, Lestari, I., Hasibuan, M. K., & Hasibuan, S. T. (2024). Peran guru dalam mengimplementasikan Kurikulum 2013 di sekolah. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 6(2).
- Null, W. (2016). *Curriculum: From theory to practice* (2nd ed.). Rowman & Littlefield.
- Null, W. (2023). *Curriculum: From Theory to Practice* (3rd ed.). Rowman & Littlefield.
- Nur, K. D., Amin, F., & Rifa'i, A. A. (2024). Guru profesionalisme dalam asesmen formatif dan sumatif pada penerapan Kurikulum Merdeka. *Tadris*, 18(1).
- Nuraini, S., & Firmansyah, A. (2021). Partisipasi komite sekolah dalam pengawasan dana BOS. *Jurnal Akuntabilitas Pendidikan*, 9(2), 121–134.

- Nurfadhilah, Mappedasse, M. Y., & Mangesa, R. T. (2024). Evaluasi implementasi Kurikulum Merdeka menggunakan model CIPP di SMK Laniang Makassar. *UNM Journal of Technology and Vocational*, 8(3), 258–267.
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing.
- OECD. (2022). *Supporting education and training through digital technologies: A review of policies and practices* (OECD Education Working Papers No. 242). OECD Publishing.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum* (7th ed.). Pearson.
- Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2022). *Developing the Curriculum* (9th ed.). New York: Pearson.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (7th ed.). Global Edition. New York: Pearson.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (7th ed.). Pearson.
- Philosophical foundations and development of the Merdeka Curriculum. (n.d.). *IJEDS*.
- Philosophical foundations for curriculum decision: a reflective analysis. (2022). *SN Social Sciences*.

- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Lawrence Erlbaum Associates.
- Powers of Curriculum: Sociological Aspects of Education* (2nd ed.). (2022). Oxford University Press.
- Pratama, A. R., dkk. (2026). *Integrasi Teknologi Pembelajaran Berbasis AI dalam Komponen Strategi Kurikulum Modern*. *Jurnal Teknologi Pendidikan Indonesia*, 8(2), 112–125.
- Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 221-237.
- Print, M. (1993). *Curriculum Development and Design* (2nd ed.). Sydney: Allen & Unwin.
- Psychological foundation of curriculum. (n.d.). *WBNSOU*.
- Puspitasari, A., Muadin, A., & Salabi, A. S. (2023). Evaluasi implementasi Kurikulum Merdeka menggunakan model CIPP di SD Bontang I. An-Nizom: *Jurnal Penelitian Manajemen Pendidikan Islam*, 8(1), 49–58.
- Rahayu, R., Rosita, R., Rahayuningsih, Y. S., Hernawan, A. H., & Prihantini, P. (2022). Implementasi Kurikulum Merdeka Belajar di Sekolah Penggerak.
- Rahmawati, S., Astuti, D., & Fadriati, F. (2024). Peran guru dalam pengembangan Kurikulum Merdeka. *Indo-MathEdu Intellectuals Journal*, 5(3), 3026–3038.

- Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. Jakarta: Sekretariat Negara.
- Rusman. (2018). *Manajemen Kurikulum*. Jakarta: Rajawali Pers.
- Sanjaya, W. (2008). *Kurikulum dan Pembelajaran: Teori dan Praktik Pengembangan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.
- Sanjaya, W. (2015). *Kurikulum dan Pembelajaran: Teori dan Praktik Pengembangan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*. Jakarta: Kencana.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (2nd ed.). SAGE.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). *Curriculum Implementation*. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Suherman, A. I., & Sauri, S. (2024). Manajemen program penyelarasan kurikulum SMK dengan Industri, Dunia Usaha dan Dunia Kerja (IDUKA) dalam meningkatkan keterserapan tenaga kerja lulusan SMK. *JlIP – Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 5(2), 460–465. <https://doi.org/10.54371/jiip.v5i2.430>

- Sukmadinata, N. S. (2017). *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Sulaeman, Z. M., Nurlaeli, A., & Ma'shum, S. (2024). Implementasi kurikulum pusat keunggulan melalui program magang industri di SMK. *Indonesian Research Journal on Education*, 4(2), 29–35. <https://doi.org/10.31004/irje.v4i2.476>
- Sulaiman. (2022). Pengembangan kurikulum: (Sebagai peran guru profesional). *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 4(3), 3752–3760. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v4i3.2645>
- Suparlan. (2023). Peran guru dalam pengembangan kurikulum di sekolah dasar/MI. *Educatia: Jurnal Pendidikan dan Agama Islam*, 12(2), 125–150.
- Supriyanto, T., Santoso, H., & Widyaningsih, D. (2022). Community participation and school budgeting efficiency: Evidence from rural Indonesia. *Journal of Educational Management*, 11(2), 87–104.
- Suryana, Y., & Hidayat, R. (2024). *Pengembangan Komponen Kurikulum Hubungannya dengan Standar Nasional Pendidikan*. Bandung: Pustaka Setia.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tasya, N. A. (2025). *Pengembangan Kurikulum Berbasis Kontekstual Untuk Meningkatkan Kualitas*

- Pembelajaran Di Era Merdeka Belajar*. Jurnal Pendidikan dan Studi Islam, 1(1).
- Tedesco, J. C., Opertti, R., & Amadio, M. (2014). The curriculum debate: Why it is important today. *Prospects*, 44, 527-546.
- The Sociological Study of Educational Knowledge. (2020). *Taylor & Francis*.
- Theoretical Bases Influencing Curriculum Decision Making in Early Childhood Education. (2020). *KERD*.
- Thompson, W. C. (Ed.). (2023). *Philosophical Foundations of Education*. Bloomsbury Academic.
- Trifonas, P. P., & Jagger, S. (Eds.). (2024). *Handbook of Curriculum Theory, Research, and Practice*. Springer.
- Turmuzi, M., Ratnaya, I. G., Al Idrus, S. W., Paraniti, A. A. I., & Nugraha, I. N. B. S. (2022). Literature review: Evaluasi keterlaksanaan Kurikulum 2013 menggunakan model evaluasi CIPP (context, input, process, dan product). *Jurnal Basicedu*, 6(4), 7220–7232.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Ulfadilah, S., Darmiyanti, A., & Munafiah, N. (2023). Peran guru dalam pengembangan kurikulum dan penerapan pembelajaran di PAUD. *Jurnal Warna: Pendidikan dan Pembelajaran Anak Usia Dini*, 8(1), 9–29. <https://doi.org/10.24903/jw.v8i1.1141>

- UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good? UNESCO Publishing.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by design (Expanded 2nd ed.). ASCD.
- Windayanti, W., Afnanda, M., Agustina, R., Kase, E. B., Safar, M., & Mokodenseho, S. (2023). Problematika guru dalam menerapkan Kurikulum Merdeka. *Journal on Education*, 6(1), 2056–2063.
- Wiryatmo, R. D., Iriani, A., & Waruwu, M. (2023). Evaluasi pelaksanaan penguatan SDM Program Sekolah Penggerak di Sekolah Menengah Pertama dengan model CIPPO. *Kelola: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 10(1), 22–34.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Harper & Row.



BIODATA PENULIS

Rosmalina Kemala, S.Kom., M Pd.,
Dosen Prodi Pendidikan Agama
Islam, Fakultas Agama Islam
Universitas Muhammadiyah
Makassar, saat ini aktif sebagai
peneliti dan praktisi pada bidang
Teknologi Pembelajaran, dan
Pengembangan Kurikulum PAI. Lahir

di Bandung, 13 Agustus 1993. Menamatkan pendidikan
Program Sarjana (S1) Teknik Informatika di Universitas
Ahmad Dahlan Yogyakarta, dan Program Magister (S2)
Pendidikan Islam pada Universitas Muhammadiyah
Makassar. Di tengah kesibukannya mengajar, ia juga
sedang menyelesaikan Program Doktorat Pendidikan
Agama Islam di institusi yang sama untuk terus
meningkatkan kualitas keilmuannya. Untuk berdiskusi
lebih lanjut silahkan hubungi di e-mail:
rosmalina.kemala@unismuh.ac.id atau Instagram
@rosmalinaa.



BIODATA PENULIS

Hizkia Gymnastic Mautang, M.Pd., Dosen Program Studi Guru Sekolah Dasar, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Pattimura.

Penulis lahir di Minahasa 22 Agustus 1988. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Guru Sekolah Dasar. Menyelesaikan pendidikan S2 pada Jurusan Manajemen Pendidikan, Universitas Negeri Manado, Penulis aktif dalam mendidik mahasiswa, meneliti dan mengabdikan pada masyarakat di bidang pendidikan. Penulis dapat dihubungi di gymnastichizkia@gmail.com.



BIODATA PENULIS

Prof. Dr. Muhammad Ihsan Dacholfany, M.Ed., dilahirkan di Palembang, 29 Juli 1975 dari pasangan ayahanda H.M. Dahlan Nanung dan Ibunda Hj. Siti Chodijah Yusuf. Penulis hidup dalam keluarga Islami dan sederhana. Penulis anak ke 6 dari 10 bersaudara yang memiliki komitmen dan berdedikasi pada dunia pendidikan, sosial dan

Kemasyarakatan.

Pendidikan formal diselesaikan di SDN 108-186 dan SMP Bina Warga di Palembang pada tahun 1991 Kemudian Aliyahnya dilanjutkan di Pondok Pesantren Baitul Arqom Jember dan pondok Pondok Pesantren Darussalam Gontor selesai tahun 1997 dan diberikan kesempatan untuk kuliah di ISID Gontor (UNIDA) sambil mengajar disana, kemudian Melanjutkan kuliah S1 nya di Kampus IPRIJA, sedangkan S2-S3 Universitas Kebangsaan Malaysia (UKM), namun S-3 nya diselesaikan di UNINUS tahun 2011

Pada Tahun 2004, menikah dengan bidan Evi Yuzana SKM, Str, MM yang diberi amanah bekerja di Dinas Kesehatan Lampung dan dikarunia anak bernama Nurul Izzah Fizadinajah dan Natsir Al-Irsyad Fizadinajah serta Nafisah Irtiyah Fizadinajah.

Adapun organisasi diluar kampus, ia diamanahi menjadi Ketua Forum Pimpinan AIK PTMA PP Muhammadiyah, Sekretaris APTISI Lampung, Wakil Ketua MUI Kota Metro, Sekretaris APTISI Lampung, Sekretaris Dewan

Pendidikan, Ketua MPKDI PWM Lampung, Ketua Cabang Muhammadiyah Metro Timur, dll.

Banyak Pelatihan, Kursus dan Seminar yang diikutinya baik sebagai peserta maupun sebagai Nara sumber semenjak jadi santri, guru dan dosen, baik kegiatan di dalam Negeri maupun Luar Negeri, adapun Pengalaman mengajar di mulai di Pondok Pesantren Darussalam Gontor Jatim, Pesantren Husnayain Jakarta sekaligus menjadi staf kurikulum dan Ketua Pengasuhan Pesantren, Yayasan Mutmainnah, STM Tunas Islam, STM Giri kencana, SMA Al-Ma'ruf, Sekolah Integrasi Kaffah Malaysia, S-2 di STM IMNI dan Ganesha dan Universitas Ibnu Chaldun, STID M Natsir, STAI Bina Madani, STKIP Panca Sakti dan IAI Al-Ghrobaa, IAIN Metro dan UIN Raden Intan, Adapun amanah yang pernah dialami menjadi Wakil Dekan dan Dekan di Kampus IPRIJA, Pjs. Ketua STAINA Depok, Wakil Direktur PGTKI Tunas Islam dan Wakil Ketua Kampus Bidang Kemahasiswaan di Kampus Bani Saleh Bekasi dan Binamadani Tangerang, dan Kaprodi Manajemen Pendidikan di Pascasarjana Universitas Muhammadiyah Metro dan sekarang diamanahi menjadi Wakil Rektor bidang Kerjasama dan AIK di Universitas Muhammadiyah Metro Lampung.

Adapun data: email yang boleh dihubung mihsandacholfany@yahoo.com dan muhammadihsandacholfany@gmail.com, dengan No WA: 0812-1302-2488, sedangkan <https://scholar.google.com/citations?user=P8FOsMAAAAJ&hl=en&oi=ao>, <http://sinta.ristekbrin.go.id/authors/detail?id=6001806&view=overview>



BIODATA PENULIS

Qoidul Khoir, M.Pd., Penulis lahir di Jember, pada tanggal 22 Oktober 1993. Menyelesaikan Pendidikan S1 Pada Fakultas Tarbiyah di IAI Ibrahimy Situbondo, melanjutkan study S2 Pada Prodi PAI di Universitas Ibrahimy Situbondo, pada tahun 2024 sedang menempuh study jenjang Doktorat di Universitas Islam Malang pada Prodi PAI Multikultural. Pengalaman organisasi yang pernah dijalani selama menjadi mahasiswa pada jenjang strata satu adalah: Menjadi Presiden BEM di IAI Ibrahimy pada tahun tahun 2015, selain itu, juga aktif berkiprah di organisasi PMII mulai tahun 2014 sampai 2018. Jenjang karir penulis dimulai pada tahun 2019 sampai saat ini, penulis berprofesi sebagai Dosen tetap di Institut KH Yazid Karimullah, pada tahun 2026 hingga saat ini penulis menjabat sebagai Dekan Fakultas Tarbiyah Institut KH Yazid Karimullah.



BIODATA PENULIS

Muhamad Aris Munawar, M.Pd.,
Tempat lahir di Ciamis, 16 Mei 1991
merupakan anak pertama dari tiga
bersaudara. Penulis menempuh
pendidikan S1 dan S2 di IAID
Ciamis yang sekarang sudah
bertransformasi menjadi
Universitas Islam Darussalam

Ciamis. Saat ini menjadi dosen tetap di kampus
almamater pada Program Studi Pendidikan Agama
Islam. Aktif menulis artikel di beberapa jurnal serta
penulis di beberapa buku.



BIODATA PENULIS

Dr. M. Faizul Husnayain, M.Pd.I., Penulis lahir di Brebes Jawa Tengah, 10 Maret 1990, merupakan dosen tetap Fakultas Sosial Ekonomi dan Humaniora Universitas Nahdlatul Ulama Purwokerto, mata kuliah yang diampu adalah

Pendidikan Agama Islam, menyelesaikan S1 STIQ An Nur Yogyakarta, Studi S2 Pascasarjana UIN Malang dan S3 Pascasarjana UIN Malang. Dalam kehidupan sehari – hari penulis memiliki hobi banyak olahraga yang mendukung Kesehatan jasmani dan rohani serta pengembangan intelektual dan akademis. Penulis dapat dihubungi melalui e-mail: faizz.husnayain90@gmail.com



BIODATA PENULIS

Mardianti, S. Si., M. Pd., Penulis lahir di Sigli tanggal 22 Agustus. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Pendidikan Matematika, STKIP Budidaya Binjai. Pendidikan Formal ditempuh dari SDN sampai SMP di kota Pangkalan Berandan, Sumatera Utara. Dan SMA di Kota Sigli, Daerah Istimewa Aceh. Penulis telah menyelesaikan pendidikan S1 pada Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam (MIPA) universitas Syiah Kuala Program Studi matematika dan melanjutkan ke jenjang S2 pada Jurusan Pendidikan MIPA program studi Pendidikan Matematika. Penulis menekuni bidang Pendidikan matematika. Saat ini penulis berdomisili di Kota Medan Sumatera Utara. Saat ini penulis sedang menempuh Program Doktor Ilmu Pendidikan di Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara.



BIODATA PENULIS

Drs. Ediaman Sitepu, M. Pd., Penulis lahir di Pematang Siantar tanggal tujuh belas bulan januari. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Pendidikan Matematika, STKIP Budidaya Binjai. Pendidikan Formal ditempuh dari SDN sampai SMA di kota

Medan Sumatera Utara. Penulis telah menyelesaikan pendidikan S1 pada IKIP Medan Program Studi Pendidikan matematika dan melanjutkan ke jenjang S2 pada Jurusan Pendidikan MIPA program studi Pendidikan Matematika di Universitas Negeri Surabaya. Penulis menekuni bidang Pendidikan matematika. Saat ini penulis berdomisili di Kota Medan Sumatera Utara.



BIODATA PENULIS

Muhammad Ichsan Abda, M.Pd., merupakan akademisi dan penulis yang memiliki perhatian pada bidang pendidikan, literasi, serta pengembangan sumber daya manusia. Beliau aktif menulis berbagai karya yang bertujuan memberikan inspirasi, wawasan, dan motivasi bagi pembaca. Selain berkarya di bidang kepenulisan, Muhammad Ichsan Abda juga terlibat dalam kegiatan pendidikan dan pengembangan masyarakat melalui karya Rumah Baca Rangkang Pustaka dan berbagai publikasi dan aktivitas akademik. Dengan latar belakang pendidikan magister (M.Pd.), beliau terus berkontribusi dalam pengembangan ilmu pengetahuan dan budaya literasi di Indonesia.



BIODATA PENULIS

Dr. Agnes Widyaningrum, S.E., S.Pd., M.Pd. adalah dosen pada Program Studi Sastra Inggris dengan pengalaman mengajar lebih dari 20 tahun. Ia menyelesaikan pendidikan doktor dalam bidang Pendidikan Bahasa Inggris dan aktif melaksanakan kegiatan penelitian serta pengabdian kepada masyarakat. Bidang kajiannya meliputi pembelajaran bahasa Inggris, pengajaran bahasa Inggris, bahasa Inggris terapan, pembentukan karakter, dan pengembangan kurikulum. Ketertarikannya pada pengembangan kurikulum berangkat dari kebutuhan untuk menyiapkan sumber daya manusia yang mampu menghadapi perubahan zaman, perkembangan teknologi, dan dinamika dunia kerja. Melalui berbagai kegiatan akademik, ia berkomitmen untuk mengembangkan pembelajaran yang inovatif, adaptif, relevan, dan berorientasi pada pembentukan karakter. Baginya, pendidik perlu terus belajar dan menyesuaikan diri agar mampu menjawab tantangan pendidikan di era modern.