

QUO VADIS PRAKSIS EVALUASI KURIKULUM: STUDI PENDAHULUAN TERHADAP RANAH KURIKULUM YANG TERLUPAKAN^{*)}

QUO-VADIS CURRICULUM EVALUATION: A PRELIMINARY REVIEW TOWARD NEGLECTED SUBJECT IN CURRICULUM STUDIES

Al Musanna

**Sekolah Tinggi Agama Islam Gajah Putih Takengon
Jl. Aman Dimot No. 10 Takengon, Aceh Tengah
Email: win_moes@yahoo.co.id / winmoes78@gmail.com**

Abstract: *The curriculum is a product of the time, it has always been a representation of passion of time. The existence of curriculum evaluation plays a strategic role to find out the practical relevance of the curriculum and spirit of the times. The curriculum evaluation can determine not only whether the curriculum can contribute to prepare students to survive but also whether the curriculum is able to equip learners to live a noble life. Actually, the evaluation of the curriculum has not received sufficient attention from both academics and practitioners of education in developing countries, including in Indonesia. Efforts to understand and spread awareness about the significance of curriculum evaluation in reformulation of education policy are prerequisites in the improvement of education. This paper aims to conduct a literature review to give a spotlight on the dynamics of curriculum evaluation praxis.*

Keywords: *curriculum, evaluation, positivistic, naturalistic, and pragmatism*

Abstrak: *Setiap kurikulum merupakan produk zaman, sehingga keberadaannya senantiasa merepresentasikan semangat zaman ketika kurikulum tersebut dikembangkan. Untuk mengetahui relevansi teori dan praktik (praksis) kurikulum dengan tuntutan semangat zaman diperlukan adanya evaluasi kurikulum. Melalui evaluasi kurikulum dapat diketahui apakah kurikulum mampu berkontribusi mempersiapkan peserta didik bertahan hidup dan pada saat bersamaan mampu membekali peserta didik untuk menjalani dan memuliakan kehidupan (nobelling life). Dalam realitas aktualnya, evaluasi kurikulum belum mendapat perhatian proporsional di kalangan akademisi maupun praktisi pendidikan di negara-negara berkembang, termasuk di Indonesia. Untuk itu, upaya memahami dan menyebar-luaskan kesadaran mengenai signifikansi evaluasi kurikulum dalam reformulasi kebijakan pendidikan merupakan prasyarat dalam pembenahan pendidikan pada masa-masa mendatang. Tulisan ini bertujuan untuk melakukan studi literatur mengenai dinamika dan kompleksitas teori dan praktik evaluasi kurikulum yang diharapkan dapat memberi secerach terang mengenai salah satu ranah kajian dalam disiplin ilmu kurikulum.*

Kata Kunci: *evaluasi, kurikulum, positivistik, naturalistik dan pragmatis*

Pendahuluan

Curriculum evaluation may be the most universally misunderstood component of the curriculum improvement process. Demikian pernyataan Jaspardo (1998), Asisten Profesor pada Sekolah Pascasarjana Universitas Jhonson dan Wales ketika menguraikan realitas aktual evaluasi kurikulum dalam praksis studi kurikulum. Pernyataan tersebut tidak berlebihan dan mempunyai pijakan argumentasi yang kasat mata. Meskipun ditinjau secara historis, istilah evaluasi telah diperkenalkan Ralph W. Tyler sejak tahun 1940-an,

namun dalam kenyataannya istilah ini masih menyisakan sejumlah persoalan (McDavid dan Hawthorn, 2006; Arroyo, 2004). Perbedaan pandangan para pakar ketika memaknai evaluasi kurikulum telah menjadi salah satu persoalan klasik yang menimbulkan frustrasi sebagian kalangan untuk merumuskan definisi yang dapat disetujui bersama (konsensus). Persoalan mendasar dalam diskursus evaluasi kurikulum berkaitan dengan hakikat evaluasi kurikulum dan perbedaan substansial berbagai pendekatan yang telah dikembangkan.

^{*)} Diterima tanggal 9 Februari 2012 - dikembalikan tanggal 22 Februari 2012 - disetujui tanggal 1 Maret 2012

Dalam konteks pendidikan nasional, evaluasi kurikulum baik dalam tataran akademis maupun praktis masih kurang mendapat perhatian proporsional. Minimnya literatur dan diskursus ilmiah menjadi bukti tidak terbantahkan mengenai masih tersisihnya perhatian para akademisi terhadap bidang kajian ini. Pada tataran praktik, para pengambil kebijakan di bidang pendidikan dalam merumuskan dan mengajukan reformasi pendidikan sangat jarang mendasarkan kebijakannya pada evaluasi menyeluruh terhadap kurikulum yang berlaku (Surakhmad, 2009; Tilaar, 2002; Beeby, 1987). Tidak jarang pembenahan pendidikan berputar-putar dan mengulang kesalahan yang sebenarnya dapat dihindari apabila pertimbangan-pertimbangan ilmiah yang diperoleh melalui evaluasi kurikulum mendapat perhatian semestinya. Dalam kaitan ini, seorang pakar evaluasi kontemporer menyatakan bahwa evaluasi menjadi penanda penting antara pengetahuan ilmiah dengan yang bukan, ...*no science without evaluation, because without evaluation one could not distinguish science from pseudo-science* (Schriiven, 2001). Melalui evaluasi kurikulum yang memenuhi prosedur dan ketentuan yang telah dirumuskan, pembenahan pendidikan dalam berbagai dimensinya akan memiliki landasan yang lebih kukuh dalam pertanggungjawaban efektivitas dan kebermaknaan kurikulum sebagai medium pengembangan sumber daya manusia.

Pembahasan evaluasi kurikulum secara komprehensif tidak mudah dilakukan. Keterbatasan literatur dan relatif terabaikannya kajian ini merupakan salah satu tantangan ketika menekuni bidang kajian ini. Meskipun demikian, tantangan tersebut tidak sepatutnya memupuskan tekad pihak-pihak yang terpanggil jiwanya untuk berkontribusi dalam mengelaborasi topik yang sangat penting ini. Menyadari kompleksitas praksis evaluasi kurikulum, tulisan ini membatasi ruang lingkup pembahasan pada tiga masalah berikut: perdebatan intelektual seputar hakikat evaluasi kurikulum; berbagai pendekatan yang telah mewarnai pengembangan konseptual evaluasi kurikulum; dan pada bagian akhir tulisan ini akan menyajikan beberapa isu kontemporer mengenai evaluasi kurikulum. Pembahasan berikut didedikasikan agar dapat memantik (*triggering*) diskusi-diskusi lebih intensif dan konstruktif dalam memperkaya konsep dan praktik evaluasi kurikulum di Indonesia pada masa-masa mendatang.

Kajian Literatur dan Pembahasan Hakikat Evaluasi Kurikulum

Sebelum membahas hakikat evaluasi kurikulum, lebih dahulu dikemukakan penjelasan terhadap sejumlah istilah yang sering diidentikkan dengan evaluasi. Istilah-istilah yang sering digunakan secara tumpang tindih (*overlapping*) dan diidentikkan dengan evaluasi kurikulum adalah: pengukuran (*measurement*), asesmen (*assessment*), pertanggungjawaban (*accountability*), tes (*test*), penilaian hasil belajar dan penelitian. Berikut dikemukakan penjelasan mengenai istilah-istilah tersebut dan sedapat mungkin ditelusuri kedekatannya dengan istilah evaluasi kurikulum.

Pengukuran (*measurement*, Ingg; *muqayasah*, Arab) diartikan sebagai kegiatan yang dilakukan untuk 'mengukur' sesuatu. Mengukur pada hakikatnya adalah membandingkan sesuatu dengan atau atas dasar ukuran tertentu (Sudjiono, 2008). Melalui pengukuran diperoleh data apakah terdapat kesenjangan (*discrepancy*) antara keinginan dengan yang terjadi. Dalam *The Practice of Evaluation*, Rosa dan Nyre (1977) menyatakan: *measurement is static, it is the act or process of determining the extent, dimension, quantity, or capacity of something at one point in time. In education, measurement is the act of determining the extent to which an individual has learned or the degree which an individual possesses a certain characteristic, ability or talent*. Pengukuran lebih menekankan pada kuantitas atau membandingkan antara idealitas dan realitas, atau membandingkan tujuan dengan capaian akhir sebuah proses. Istilah yang juga berdekatan maknanya dengan pengukuran adalah tes. Secara harfiah, tes (*test*, Ingg.: *imtahan*, Arab) berasal dari bahasa Prancis kuno dari kata *testum*, artinya 'piring untuk menyisihkan logam-logam mulia' atau pendulang yang digunakan secara tradisional untuk memisahkan bijih emas dari unsur-unsur lainnya (Sudjiono, 2008). Tes dimaknai sebagai alat mengukur aspek pengetahuan, keterampilan, kemampuan atau performansi yang menarik perhatian pengguna hasil tes.

Istilah yang juga populer disandingkan dengan evaluasi adalah asesmen. Asesmen dalam pandangan teoretisi evaluasi berada pada posisi antara pengukuran dan evaluasi. Asesmen dipandang lebih luas dibanding pengukuran, tetapi belum sampai pada tataran evaluasi. Perbedaan asesmen dengan pengukuran terletak pada adanya pertimbangan

mengenai sisi kualitatif dari pengukuran (Rosa dan Nyre, 1977). Seorang pakar evaluasi menyatakan; *assessment is a broader descriptor of the kinds of educational measuring that teacher do, a descriptor that, while certainly including traditional paper-and-pencil tests, covers many more kinds of measurement procedures*" (Popham, 2006). Di bagian lain penjelasannya, Popham menjelaskan bahwa asesmen pendidikan adalah, *...a formal attempt to determine student's status with respect to educational variables interests. Assesment is a word that embraces diverse kinds of test and measurements*.

Istilah lain yang terkait dengan evaluasi adalah pertanggungjawaban (*accountability*). Pertanggungjawaban berkenaan dengan laporan sejauhmana keberhasilan atau kegagalan pencapaian sasaran yang ditentukan atau efektivitas program. Evaluasi dan pertanggungjawaban memiliki hubungan yang sangat erat, sebab pertanggungjawaban menuntut informasi yang diperoleh melalui evaluasi, hal ini sejalan dengan penegasan Rosa dan Nyre (1977) yang menyatakan, *accountability is usually a condition requiring evaluation; but accountability is not equivalent to evaluation*.

Penelitian dan evaluasi merupakan dua aktivitas yang sangat berdekatan, sehingga terkadang sukar dibedakan. Menurut Sukmadinata (2007) perbedaan penelitian dan evaluasi terletak pada sifatnya: penelitian bersifat *hypothesis driven*, sedang evaluasi lebih pada *decision driven*. Peneliti menempatkan realitas atau obyek penelitian untuk menguji hipotesis, sementara evaluator menempatkan sisi internal kegiatan atau program sebagai acuan. Selain itu, pertimbangan nilai (*value judgment*) dan penggunaan kriteria merupakan dua pembeda evaluasi dengan penelitian (Hasan, 2008). Dalam evaluasi harus ada keputusan tentang apakah data yang dikumpulkan menunjukkan pencapaian standar atau tidak, sebab tanpa keputusan (*judgement*) pekerjaan evaluasi menjadi kehilangan makna. Oliva (1993) menegaskan perbedaan evaluasi dan penelitian dalam rumusan berikut, *...evaluation is the process of making judgement, research is the process of gathering data to make judgement*. Dengan demikian, perbedaan penelitian dan evaluasi terletak pada tujuan dan fokusnya.

Evaluasi pembelajaran merupakan salah satu aspek evaluasi kurikulum. Dalam praktiknya, banyak

yang mengidentikkan evaluasi belajar dengan evaluasi kurikulum, padahal evaluasi hasil belajar hanya salah satu bagian dari evaluasi kurikulum. Beauchamp (1975) menegaskan bahwa evaluasi kurikulum mencakup empat dimensi: pertama, evaluasi penggunaan kurikulum oleh guru (*teacher use of curriculum*); kedua, evaluasi desain kurikulum (*evaluation of design*); ketiga, evaluasi hasil belajar peserta didik (*evaluation of pupil outcomes*); keempat, evaluasi sistem kurikulum (*evaluation of the curriculum system*). Dalam evaluasi kurikulum konteks kurikulum perlu mendapat perhatian, sehingga ketika evaluator melakukan evaluasi tidak hanya fokus pada hasil atau dokumen (bahan ajar atau rencana pembelajaran), tetapi juga memperhatikan pandangan dan harapan *stakeholders* terhadap kurikulum. Marsh dan Willis (2007) menggambarkan aktivitas evaluasi kurikulum sebagai berikut: *Curriculum evaluation includes studying how teachers and students interact with each other and with curriculum or syllabus in a particular setting. It is not confined to investigating only what students have learned or to analyzing lessons plans. Rather, curriculum evaluation can involve examination of the goals, rationale, and structure of both planned curriculum and enacted curriculum; a study of the context in which the enacted curriculum occurs (including inputs from parents and the community); and an analysis of the interest, motivations, reactions, and achievements of the students experiencing the curriculum*. Berdasar penjelasan kedua pakar tersebut, komponen evaluasi kurikulum merentang dari penilaian terhadap intensitas hubungan yang terjadi antara pendidik dan peserta didik, yang di dalamnya mencakup pula mengenai keyakinan, filosofi dan harapan-harapan yang dimiliki berbagai pihak, serta relevansi proses yang berlangsung tersebut dengan realitas kontekstual pembelajaran.

Dalam memaknai evaluasi kurikulum, langkah pertama yang harus diperhatikan berkaitan dengan pemaknaan istilah kurikulum. Posner (1992) menyatakan, *since the definition curriculum varies, we should expect evaluation to mean many things to many people, depending upon what they think a curriculum is*. Kejelasan apakah kurikulum dimaknai sebagai dokumen, rencana pembelajaran, pengalaman belajar, atau mata pelajaran harus disepakati dahulu sebelum mendefinisikan evaluasi kurikulum

(McCormick dan James, 1983; Ornstein dan Hunkins, 2009). Kelly (2006) dalam *The Curriculum: Theory and Practice* mengartikan evaluasi kurikulum sebagai upaya mengukur nilai dan efektivitas usaha pendidikan, baik pada level nasional atau ruang lingkup yang lebih sempit. Sementara itu, dalam *Handbook of Curriculum Evaluation*, Lewy (1977) menyatakan bahwa, *Evaluation essentially is the provision of information for the sake of facilitating decision making at various stages of curriculum development*. Melalui evaluasi kurikulum diharapkan dapat diungkap apakah kurikulum terlaksana atau berfungsi dengan baik, apakah materi telah disampaikan dengan menggunakan metode terbaik, apakah lulusan sekolah sukses pada jenjang pendidikan tinggi dan di dunia kerja, serta apakah mereka dapat menjalankan fungsi yang baik dalam kehidupan sehari-hari dan memberi kontribusi pada masyarakat. Melalui evaluasi kurikulum, dapat ditentukan apakah kurikulum yang dijalankan efektif ditinjau dari sisi pembiayaan, *cost-effective* (Oliva, 1993).

Berdasarkan penjelasan tersebut, hakikat evaluasi kurikulum sangat dipengaruhi dan ditentukan oleh pilihan definisi kurikulum yang dianut seseorang. Terlepas dari berbagai perbedaan pandangan sebagaimana dikemukakan sebelumnya, evaluasi kurikulum secara sederhana dapat dimaknai sebagai usaha sistematis mengumpulkan informasi mengenai suatu kurikulum untuk digunakan sebagai pertimbangan mengenai nilai dan arti kurikulum dalam suatu konteks tertentu (Hasan, 2008). Melalui evaluasi kurikulum tidak saja terkumpul informasi mengenai hasil belajar peserta didik, tetapi juga berkenaan dengan informasi bagaimana guru menyusun, melaksanakan pembelajaran dengan mempertimbangkan nilai dan arti pembelajaran dikaitkan dengan konteks yang melingkupinya.

Landasan Historis Evaluasi Kurikulum

Evaluasi secara umum bukan merupakan aktivitas yang sama sekali baru. Dalam bentuknya yang sederhana, evaluasi telah ada sejak peradaban Cina lebih dari 4000 tahun lalu (Calidoni-Lundberg, 2006; Madaus dan Kellaghan dalam Stufflebeam, *et.al*, 2000). Pada abad ke-20, evaluasi telah menjelma menjadi bidang kajian populer yang ditandai dengan mengemukanya berbagai teori dan penelitian yang menarik perhatian kalangan akademisi dan politisi di negara-negara maju, seperti Amerika dan Eropa.

Dalam sejarah perkembangan diskursus evaluasi kurikulum di Amerika, faktor-faktor politis telah memberi warna tersendiri terhadap praksis evaluasi kurikulum. Hal ini sebagaimana tergambar dalam persaingan Amerika dengan Uni Sovyet tahun 50-an dan revolusi teknologi Jepang tahun 80-an yang telah berdampak pada menguatnya kesadaran kalangan birokrasi dan politisi mengenai pentingnya evaluasi kurikulum dalam reformulasi kebijakan pendidikan di negara tersebut (Hasan, 2008; Palfrey dan Thomas, 1999).

Dalam tinjauan sejarahnya, evaluasi secara umum dan evaluasi kurikulum secara lebih spesifik telah melampaui sejumlah periode. Madaus dan Kellaghan (dalam Stufflebeam, Madaus dan Kellaghan, Ed., 2000) dalam *Program Evaluation: A Historical Overview* mengelompokkan sejarah evaluasi menjadi tujuh periode: *Age of Reform* (1792-1900), *Age of Efficiency* (1900-1930), *Age of Tylerian* (1930-1945), *Age of Innocence* (1946-1957), *Age of Development* (1958-1972), *Age of Professionalization* (1973-1983), dan *Age of Expansion and Integration* (1983-2000). Pada masing-masing periode, terdapat karakteristik evaluasi yang membedakannya dengan periode sebelum atau sesudahnya.

Dinamika yang terjadi dalam berbagai aspek kehidupan secara langsung atau tidak telah turut berkontribusi terhadap evaluasi. Menurut pandangan penulis, praksis evaluasi secara umum dan evaluasi kurikulum secara lebih spesifik akan selalu dipengaruhi dan diperkaya oleh diskursus filsafat, kebijakan (politik) pendidikan, pertumbuhan ekonomi dan perubahan sosial budaya yang terjadi (Greene dan McClintock, 1991). Perkembangan praksis evaluasi kurikulum pada masa-masa mendatang akan sangat ditentukan oleh berbagai kecenderungan yang terjadi dalam disiplin ilmu, tatanan politik, perkembangan filsafat dan tuntutan ekonomi, serta perubahan sosial-budaya yang masih berproses dalam mencari pola atau bentuk idealnya.

Pendekatan-pendekatan dalam Evaluasi Kurikulum

Evaluasi kurikulum tidak dapat dilepaskan dari perdebatan filosofis yang telah dan masih berlangsung. Persoalan mengenai hakikat realitas (ontologi), bagaimana metode untuk mengetahui realitas (epistemologi) dan pemaknaan fenomena

(aksiologi) merupakan simpul-simpul yang telah turut mewarnai diskursus evaluasi kurikulum. Berikut dikemukakan tinjauan filosofi evaluasi kurikulum positivisme, naturalisme, dan pragmatisme yang memberi landasan pendekatan evaluasi kuantitatif, kualitatif dan campuran.

Pendekatan Evaluasi Positivistik (Kuantitatif)

Positivisme merupakan filsafat penting dan memberi kontribusi menentukan terhadap perkembangan evaluasi kurikulum. Selama berabad-abad positivisme diagungkan sebagai satu-satunya pandangan-dunia (*world-view*) yang absah dalam menjelaskan realitas. Terdapat tiga kredo positivisme. Pertama, reduksionisme, yaitu paham yang melihat segala sesuatu terdiri atas bagian-bagian. Kedua, determinisme atau pandangan yang meyakini bahwa semesta bekerja menurut hukum sebab-akibat yang pasti. Ketiga, obyektivisme atau meyakini kebenaran bersifat obyektif, tidak tergantung pada pengamat dan cara mengamati (Mapajanti, 2005).

Implikasi pandangan positivistik dalam evaluasi tercermin pada prinsip pengukuran, kebakuan, dan keajegan. Seorang pakar dan oleh banyak kalangan ditempatkan sebagai bapak evaluasi, Tyler (dalam Gyroux, Penna dan Pinar, Ed., 1981) menegaskan bahwa evaluasi merupakan proses penentuan sejauhmana tujuan pembelajaran tercapai yang diidentifikasi pada perubahan perilaku peserta didik. Ketika menjelaskan pandangan Tyler tersebut, Saylor, dkk., (1981) menyatakan, *Tyler defined education as changed in behavior; hence evaluation consisted of measuring the extent to which such changes had taken place, consistent with the previously defined objectives of the educational program to be evaluated.* Evaluasi yang berparadigma positivisme menekankan pada penemuan hukum. Dalam kaitan ini, Calidoni-Lundberg (2006) mengungkapkan, *Positivist traditions aim to discover regularities and 'laws', applying natural sciences rules to social sciences. Explanations rest on the aggregation of individual elements and their behaviors and interactions, the whole is understood by looking at the parts, the basis for survey methods and econometric models used in evaluation.* Tradisi evaluasi berparadigma positivistik memiliki prosedur baku, sistematis, pemanfaatan instrumen yang teruji validitasnya, dan kemestian evaluator yang netral dan obyektif. Prosedur evaluasi kuantitatif meliputi kegiatan: 1) penentuan masalah

dan pertanyaan evaluasi; 2) penentuan variable, jenis data dan sumber data; 3) penentuan metodologi; 4) pengembangan instrumen; 5) penentuan proses pengumpulan data; dan 6) penentuan proses pengolahan data (Hasan, 2008).

Evaluasi kurikulum dengan pendekatan kuantitatif telah memberi kontribusi penting terhadap pengembangan kurikulum. Melalui evaluasi berparadigma positivistik, berbagai terobosan untuk meningkatkan efektivitas dan efisiensi kurikulum berhasil dilakukan. Pendekatan evaluasi kuantitatif sangat tepat digunakan untuk mengevaluasi kurikulum dalam skala besar, karena dapat diterapkan dengan menggunakan instrumen yang teruji validitas dan reliabilitasnya. Penggunaan instrumen evaluasi yang berbentuk tes atau dalam bentuk lainnya memungkinkan penghematan waktu, tenaga dan biaya dalam pelaksanaan evaluasi kurikulum. Meskipun demikian, penekanan terhadap dimensi kuantitas dalam pendekatan evaluasi ini telah berdampak tersisihkannya aspek-aspek yang lebih alami dan manusiawi yang seyogianya diperhatikan dalam praksis evaluasi kurikulum.

Pendekatan Evaluasi Naturalistik (Kualitatif)

Pendekatan evaluasi kuantitatif telah memberi kontribusi penting dalam kajian pendidikan, namun seiring luas dan kompleksitas cakupan evaluasi sejumlah pakar merasa kurang puas dan mengajukan pendekatan evaluasi kualitatif sebagai alternatif. Pada mulanya evaluasi kualitatif disikapi minor di kalangan pakar yang telah terbiasa dengan pendekatan kuantitatif, namun berkembangnya antropologi dan sosiologi yang memberi peluang pada keragaman pemaknaan dan pemahaman (*verstehen*) telah menyebabkan evaluasi kualitatif semakin diperhitungkan keberadaannya (Royse, et.al., 2009; Guba dan Lincoln, 1981). Sejak tahun 70-an pendekatan positivistik mulai mendapat kritik tajam dari para pakar yang menyebut dirinya sebagai pendukung evaluasi naturalistik. Para pakar alternatif ini bertolak dari kesadaran bahwa positivisme tidak sepenuhnya dapat diterapkan dalam kajian sosial yang menempatkan manusia sebagai aktor yang mempunyai kapasitas mengembangkan makna terhadap pengalaman hidup dan realitas. Kritik terhadap ketidakmampuan positivisme dalam menjelaskan fenomena sosial secara holistik menunjukkan kecenderungan yang semakin menguat akhir-akhir

ini. Hal ini sebagaimana tercermin dalam sejumlah literatur dan gerakan yang diusung kalangan kritis, feminis, dan postmodernis.

Pandangan yang lebih memberi tempat pada keragaman pemaknaan merupakan landasan penting evaluasi kualitatif. Secara teoretis dan praktis evaluator kualitatif berpijak pada asumsi-asumsi berikut: 1) praktik pendidikan di sekolah merupakan fenomena sosial yang kompleks. Masing-masing aspeknya tidak dapat dikaji secara parsial, melainkan harus dipahami secara holistik; 2) evaluasi harus dilakukan dalam jangka waktu relatif lama dan bersifat longitudinal; 3) untuk memahami fenomena persekolahan secara efektif menuntut adanya relasi langsung (*direct*), di tempat (*on-site*), dan bertemu muka dengan pihak-pihak terkait dan peristiwa yang terjadi; 4) evaluator dituntut memahami sikap (*attitudes*), nilai (*values*), dan keyakinan (*beliefs*) dari para pihak yang menjadi subyek evaluasi; 5) fungsi utama evaluator adalah menggambarkan situasi berdasar sudut pandang yang beragam (*richest*), secara penuh (*fullest*), dan sekomprensif mungkin yang dapat dilakukan (Ellis, Mackey dan Gleen, 1987). Menurut Royse, *et.al.*, (2009), setidaknya terdapat tiga karakteristik yang membingkai pandangan para pakar dalam memaknai evaluasi kualitatif, yakni: *focus on naturalistic inquiry in-situ, a reliance on the researcher as the instrument data collection, and reports emphasizing narrative than numbers*. Ketiga karakteristik pendekatan evaluasi kualitatif, memberi ruang kepada evaluator untuk mengungkap kompleksitas fenomena sosial praktis pendidikan dan memberi pemaknaan terhadap berbagai dimensinya yang tidak sepenuhnya dapat diukur dengan menggunakan instrumen baku, sebagaimana dikenal dalam pendekatan evaluasi positivistik.

Tujuan evaluasi kualitatif menekankan pada deskripsi dan pemaknaan komprehensif dan holistik. Pemahaman terhadap dimensi *emik* menjadi bagian penting yang ingin dicapai melalui evaluasi kualitatif tanpa menafikan sisi *etik*-nya. Dalam tradisi evaluasi kualitatif perhatian lebih diarahkan pada kasus atau masalah yang spesifik dan tidak dimaksudkan menghasilkan generalisasi yang dapat diterapkan untuk konteks atau fenomena lain (Frechtling: 2007; Cronbach, Ed., 1980; Stake, 1975; Guba dan Lincoln; 1981). Sasaran utama evaluasi kualitatif bukan pada pembuktian, melainkan diarahkan pada pengung-

kapkan makna fenomena secara holistik. Fokusnya tidak diarahkan untuk menangkap kilasan '*snapshot*' tetapi pada totalitas fenomena (Rosa dan Nyire, 1977). Dalam evaluasi kualitatif, evaluator memainkan peran dalam menyelami makna sebuah proses, sehingga tidak terjebak pada serpihan-serpihan permukaan. Keterlibatan para pihak (evaluator dan responden) merupakan kunci penting dalam pendekatan evaluasi kualitatif.

Sejak pertengahan abad ke-20 berbagai teori dan dukungan penerapan evaluasi kualitatif mulai menunjukkan *trend* menggembirakan. Diberinya ruang penerimaan terhadap sisi subyektif evaluator dan evaluand serta kompleksitas interaksi antara keduanya telah memperkaya diskursus evaluasi yang ditandai perkembangan sejumlah model evaluasi kualitatif (Denzin dan Lincoln, Ed., 2009; Patton, 2002). Para pakar yang sebelumnya terbiasa dengan pendekatan kuantitatif mulai membuka mata terhadap prospek evaluasi kualitatif dalam memperbaiki praktik pendidikan dan kurikulum. Sebagai contoh, Stake (1975; 2004) yang pada tahun 70-an dikenal sebagai pakar evaluasi kuantitatif mengembangkan model evaluasi responsif sebagai penyempurnaan model evaluasi *Countenant* yang positivistik. Penghujung tahun 80-an, Guba dan Lincoln (1989) yang lama berkecimpung dalam evaluasi kuantitatif memperkenalkan *Fourth Generation Evaluation* yang mengartikulasikan filosofi naturalistik dan kualitatif.

Perkembangan evaluasi kualitatif yang semakin menemukan tempat dalam diskursus evaluasi kurikulum menuntut adanya sikap yang arif. Penganut pandangan dikotomis yang meyakini hanya ada satu jalan yang benar selayaknya berpikir ulang terhadap pola pikir (*mindset*) yang dianutnya. Keragaman fenomena sosial dan konteksnya yang menjadi fokus evaluasi kurikulum menuntut adanya berbagai pendekatan yang diharapkan dapat memberi hasil lebih komprehensif.

Pendekatan Evaluasi Pragmatis (*Mixed Methods Evaluation*)

Selain positivisme dan naturalisme disiplin evaluasi juga diperkaya filsafat pragmatisme yang menjadi pijakan evaluasi campuran (Frechtling, 2007). Pragmatisme memiliki akar historis sejak peradaban Yunani, khususnya pada pemikiran Heraclitus, Protagoras dan kalangan Sophis (Buttler, 1968).

Dalam perspektif pragmatisme (disebut pula sebagai instrumentalisme, fungsionalisme, eksperimentalisme atau utilitarianisme) tidak pernah ada yang tetap, semuanya mengalir. Menurut Kneller (1971) terdapat tiga proposisi pragmatisme: 1) *the reality of change*; 2) *the essentially social and biological nature of man*; 3) *the relativity values*. Berdasarkan sudut pandang pragmatisme, kebenaran bersifat tentatif dan ditentukan oleh manfaat yang terdapat dalam pilihan tersebut yang diwarnai oleh dinamika sosial dan individual. Dari sudut pandang ontologisnya, pragmatisme mengakui realitas yang sepenuhnya teramati. Realitas tidak tetap atau stabil, sehingga diperlukan perubahan pemahaman terus-menerus untuk mengimbangi perubahan berkelanjutan (Greene, 2008; Johnson, Onwuegbuzie dan Turner, 2007; Butler; 1968).

Ditinjau dari latar belakang historisnya, evaluasi campuran berpijak dari keprihatinan sejumlah pakar terhadap konflik berkepanjangan antara pendukung evaluasi kuantitatif dan kualitatif yang menempatkan kedua paradigma dalam posisi diametral (Teddie dan Tashakkori, 2009; Smith dan Brandon, 2008; Smith dan Heshusius, 1986). Berbagai upaya menemukan titik temu dan sintesis kedua pendekatan mulai menunjukkan hasil dengan berkembangnya pendekatan jalan tengah, jalan ketiga, pendekatan campuran (*mixed methods*) atau nama lainnya (Patton, 2006). Greene dan McClintock (1991) menyatakan bahwa evaluasi campuran merupakan evaluasi multi-paradigma atau *multiplism*. Istilah *multiplisme* bermakna adanya keleluasaan dalam menggunakan lebih dari satu metode, kerangka teori, atau paradigma yang digunakan untuk mengatasi keterbatasan teknis dan politis ketika evaluator hanya menggunakan satu pendekatan evaluasi (kuantitatif atau kualitatif). Sejumlah penelitian dengan menggunakan pendekatan ini telah digunakan dalam mengevaluasi program pendidikan, kesehatan dan layanan sosial (Caracelli, 2006; Greene, 2005; Stufflebeam dan Shinkfield, 2007; Meyers, 2005).

Pendekatan evaluasi campuran berhasil mengatasi dilema yang sering dihadapi para pendukung pendekatan tunggal. Sikap terbuka yang ditawarkan pendekatan ketiga ini, memberi keleluasaan kepada evaluator memanfaatkan berbagai strategi, metode, dan teknik pengumpulan data dalam menentukan keputusan atau penilaian terhadap kurikulum. Pendekatan evaluasi campuran menuntut kesiapan

lebih pada diri evaluator, sebab harus terlebih dahulu mempunyai pemahaman yang baik terhadap kedua pendekatan (kuantitatif dan kualitatif).

Isu-isu Kontemporer Evaluasi Kurikulum

Sebagai suatu disiplin kajian yang sedang tumbuh, evaluasi kurikulum dihadapkan pada tantangan-tantangan baru. Kompleksitas persoalan yang dihadapi dalam berbagai aspek kehidupan disadari atau tidak, langsung atau tidak langsung telah memberi pengaruh terhadap perkembangan konsep dan praktik evaluasi kurikulum. Berbagai keunikan dalam praksis kurikulum menuntut evaluator kurikulum tidak berpuas diri dengan hanya satu pendekatan, sebaliknya senantiasa memberi ruang pada perspektif yang lebih beragam seiring tuntutan kompleksitas kehidupan saat ini dan di masa mendatang

Evaluasi kurikulum telah disepakati sebagai bagian penting dan menentukan dalam kajian kurikulum, tetapi kenyataan di Indonesia menunjukkan bahwa evaluasi kurikulum masih belum mendapat perhatian memadai dan relatif terkesampingkan dari perhatian. Dalam pengamatan sejumlah kritisi pendidikan di tanah air, para pengambil kebijakan lebih memilih untuk merubah atau mengganti kurikulum tanpa terlalu merasa berkepentingan untuk melakukan evaluasi menyeluruh terhadap kurikulum yang telah dan sedang berjalan (Surakhmad, 2009; Zamroni, 2000; Beeby, 1987). Ketika melakukan penilaian terhadap keberadaan evaluasi kurikulum di Indonesia, Tilaar (2002) menyatakan keprihatinan terhadap tersisihnya bidang kajian ini. Lebih lanjut, Tilaar menyatakan:

“Dunia pendidikan kita hampir muak dengan masalah kurikulum. Kurikulum silih berganti dan apabila terjadi suatu masalah dalam praktik pendidikan nasional yang dipermasalahkan adalah kurikulum. Selain itu, mekanisme penyusunan kurikulum sangat akademik, yaitu diturunkan dari atas. Evaluasi yang mendalam dari lapangan untuk perubahan kurikulum boleh dikatakan tidak terjadi dan seluruhnya diserahkan pada hasil analisis di dalam kerja para birokrat di pusat. Berbagai usaha untuk memperbaiki kurikulum bukanlah pekerjaan yang haram, bahkan merupakan suatu keharusan. Namun, barangkali titik tolak untuk mengadakan perubahan itulah yang keliru sehingga berbagai upaya yang baik itu tidak menemukan sasarannya.”

Kritik yang dikemukakan Tilaar menunjukkan akutnya problematika pendidikan nasional akibat dikesampingkannya evaluasi kurikulum. Selama ini, evaluasi kurikulum yang dijalankan lebih diarahkan pada pemenuhan tuntutan formalitas, sehingga berdampak pada degradasi fungsi evaluasi kurikulum. Evaluasi kurikulum seyogianya diposisikan sebagai kawah candradimuka untuk memperoleh masukan bagaimana lembaga pendidikan menyikapi dan mempersiapkan peserta didik menghadapi perubahan, tidak semata-mata sekadar melihat prestasi akademiknya. Hal ini didukung oleh pandangan Lewy (1977) yang menyatakan bahwa evaluasi kurikulum diperlukan untuk mengantisipasi perubahan cepat yang sedang berlangsung dan implikasinya terhadap praksis pendidikan, *It is necessary to identify the most important changes and undertakes studies of them in order to see what their implications are for new or modified educational objectives of what should be learned in institutionalized schooling.*

Problem lain dalam praksis evaluasi kurikulum terkait minimnya ruang artikulasi *stakeholders*. Evaluasi kurikulum yang berlangsung selama ini lebih menekankan perspektif yang berasal dari pengambil kebijakan dan para pakar, sementara perspektif yang lebih membumi yang bersumber dari pandangan guru, peserta didik dan komunitas lokal sering tersisihkan dalam identifikasi kesahihan dan relevansi kurikulum (Ellis, Mackey dan Glenn, 1987). Pengembangan kurikulum ke depan sejatinya dikembangkan berdasarkan hasil evaluasi terhadap pencapaian standar kurikulum dan pada saat bersamaan mampu mengungkap keberadaan kurikulum tersebut dalam memenuhi tuntutan relevansi dengan konteks sosial masyarakat pengguna kurikulum (Hasan, 2008; Caracelli, 2006). Aktivitas evaluasi kurikulum merupakan keniscayaan dalam upaya peningkatan kualitas dan kebermaknaan kurikulum.

Persoalan yang tidak kalah pentingnya adalah bagaimana menempatkan evaluasi kurikulum sebagai proses yang berkelanjutan. Seyogianya evaluasi dilakukan secara berkesinambungan sejak sebelum kurikulum dilaksanakan (konsep atau ide), selama berlangsungnya proses dan sesudah kurikulum diimplementasikan dalam rentang waktu tertentu (Oliva, 1993). Evaluasi kurikulum tidak hanya dilakukan sebatas melihat produk saja, tetapi juga

meliputi rangkaian kegiatan analisis situasional, pengembangan dan pemilihan alternatif kurikulum, ketika kurikulum dilaksanakan dan penilaian keberhasilan atau kegagalan kurikulum tersebut (Hasan, 2008; Kelly, 2006; Rosa dan Nyre, 1977). Idealnya, evaluasi kurikulum tidak semata-mata bertujuan untuk membuktikan (*prove*) apa yang sedang terjadi, tetapi juga diharapkan dapat memenuhi fungsi dalam meningkatkan (*improve*) kualitas dan relevansi kurikulum (Stufflebeam, Madaus dan Kallaghan, Ed., 2000). Caracelli (2006) dalam sebuah artikelnya menyatakan bahwa evaluasi kurikulum bertujuan untuk: pengembangan (*development purpose*), pertanggungjawaban (*accountability purpose*) dan pengetahuan (*knowledge purposes*). Kombinasi ketiga tujuan evaluasi kurikulum tersebut apabila berhasil dilakukan dapat berkontribusi terhadap pengembangan kurikulum pada berbagai jenis dan jenjang pendidikan. Melalui evaluasi kurikulum, diharapkan penggagasan dan implementasi kurikulum pendidikan pada masa-masa mendatang dapat mewujudkan tujuan pendidikan nasional sebagaimana tercantum dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yakni menghasilkan 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.

Simpulan dan Saran

Simpulan

Perdebatan intelektual seputar hakikat evaluasi kurikulum telah berlangsung sejak lama dan belum menunjukkan indikasi akan segera berakhir. Dinamika wacana dan praktik evaluasi kurikulum menuntut ruang pemaknaan dan pemanfaatan secara berkesinambungan. Diperlukan keberanian untuk melakukan terobosan berbasis penjelajahan intelektual terhadap praksis evaluasi kurikulum, baik dalam tataran akademis maupun praktis. Akademisi dan praktisi pendidikan dituntut untuk menempatkan evaluasi kurikulum sebagai bagian dalam proses untuk memperoleh informasi keberadaan kurikulum dan bagaimana tingkat kesesuaiannya dengan tuntutan zaman. Evaluasi kurikulum tidak sepantasnya dimaknai sebatas pengukuran efektifitas dan efesiensi pembelajaran *an-sich*, tetapi juga harus ditempatkan sebagai bagian dari mekanisme proses pertanggung-

jawaban publik mengenai eksistensi dan kebermaknaan kurikulum yang berlaku dalam mempersiapkan sumber daya manusia yang mumpuni dalam menjawab berbagai tuntutan zaman.

Dalam perkembangan yang telah dan masih berlangsung saat ini, terdapat sejumlah pendekatan dalam evaluasi kurikulum. Pendekatan evaluasi kurikulum tidak dapat dilepaskan dari kecenderungan semangat zamannya, *zeitgeist*. Dimulai dari tradisi kuantitatif yang merepresentasikan paradigma positivistik, evaluasi kurikulum berkembang ke arah yang lebih naturalistik dan kemudian diperkaya dengan pendekatan campuran yang mencoba menjembatani kedua pendekatan yang sering diposisikan secara diametral. Masing-masing pendekatan dengan fokus dan titik tekannya telah berkontribusi terhadap penggagasan dan pembenahan pendidikan secara umum dan kurikulum secara lebih spesifik. Diperlukan ketekunan dan keberanian akademisi dan praktisi untuk melakukan penelaahan secara seksama dan berkelanjutan terhadap berbagai pendekatan evaluasi kurikulum, sehingga menghasilkan perspektif dan penilaian yang jernih dan tidak hanya didasarkan sikap fanatisme buta terhadap satu pendekatan.

Dinamika yang terjadi dalam praksis evaluasi kurikulum sampai saat ini masih menyisakan sejumlah problematika. Harapan dan desakan masyarakat mengenai pentingnya kurikulum yang mampu membekali peserta didik menjawab tantangan zaman merupakan salah satu imperatif

terhadap adanya evaluasi menyeluruh terhadap kurikulum yang berlaku. Dalam perjalanan sejarah pendidikan nasional, evaluasi kurikulum yang dilakukan secara komprehensif dan berkelanjutan dalam kenyataannya masih terpinggirkan. Tidak mengherankan apabila sejumlah kritik menyatakan solusi terhadap kebijakan kurikulum pendidikan nasional sering mengulang kesalahan sebelumnya karena proses perumusan dan implementasi kebijakan tidak didasarkan pada hasil evaluasi. Praktik evaluasi kurikulum sering terjebak pada pemenuhan tuntutan formalitas. Minimnya perhatian dan dukungan terhadap evaluasi kurikulum menuntut adanya perubahan pola pikir (*mind-set*) para pengambil kebijakan pendidikan di tanah air.

Saran

Diskursus praksis evaluasi kurikulum masih berproses untuk menemukan bentuk idealnya, sehingga menuntut adanya kesungguhan dalam memahami bidang kajian yang sangat penting ini. Keragaman pendekatan dan model evaluasi kurikulum yang telah dikembangkan sejumlah pakar di perguruan tinggi dan pusat-pusat kajian seyogianya dipahami pihak-pihak yang bertanggungjawab dalam pelaksanaan pendidikan di tanah air. Fasilitasi dari pihak-pihak terkait dalam bentuk pelatihan, pembiayaan penelitian, dan desiminasi hasil evaluasi kurikulum sangat diperlukan untuk menjadikan evaluasi kurikulum tidak hanya berhenti sebatas diskusi di menara gading keilmuan di universitas.

Pustaka Acuan

- Arroyo, G. 2004. Tylers Rational and the Reconceptualist: Interview With Ralph W. Tyler (1902-1994) dalam *Revista Electronica de Investigacion Educative*, 6(2). 1-22
- Beauchamp, G. A. 1975. *Curriculum Theory*. Illionis: The Kagg Press
- Beeby, C. E. 1987. *Pendidikan di Indonesia: Penilaian dan Pedoman Perencanaan*, terj. BP3K dan YIIS, cet. III. Jakarta: LP3ES.
- Butler, D.J. 1968. *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion. Third Edition*. Manila: Friends Offset.
- Caracelli, V. J. 2006. Enhancing the Policy Process Through the Use of Ethnography and Other Study Framework: A Mixed Methods dalam *Research in The Schools*, 13 (1), 84-92
- Cronbach, L.J. Ed., 1980. *Toward Reform of Program Evaluation: Aims, Methods, and Institutional Arrangements*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., Ed. 2009. *Handbook of Qualitative Research*. Terj. Dariyatno. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Ellis, A. K., Mackey, J. A., dan Gleen, A.D. 1987. *The School Curriculum*. Needham Height: Allyn and Bacon.
- Frechtling, J. 2007. *User Friendly Handbook for Mixed Methods Evaluation*. New Jersey: National Science Foundations.

- Greene, J. C. 2008. Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? dalam *Journal of Mixed Methods Research*. 2 (1),. 7-22.
- Greene, J.C. 2005. The Generative Potential of Mixed Methods Inquiry dalam *International Journal of Research dan Method in Education*, 28 (2), 207-211.
- Greene, J.C., McCintock, Charless. 1991. The Evolution of Evaluation Methodology dalam *Theory Into Practice*, XXX (1), 13-21.
- Guba, E., Lincoln, Y. S.1989. *Fourth Evaluation Generation*. Thousand Oaks: SAGE Publication.
- Guba, E., Lincoln, Y.S. 1981. *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approach*. Thousand Oaks: SAGE Publication.
- Gyroux, H.A., Penna, A. N., Pinar, W.F., Ed. 1981. *Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*. Berkeley: McChutchan.
- Hasan, S. H. 2008. *Evaluasi Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Jasparro, R.J. 1998. Applying Systems Thinking to Curriculum Evaluation dalam *NASSP Bulletin*, 82 (598), 80-86.
- Johnson, R. Burke., O, Anthony J. and Turner, L.A. 2007. Toward a Definition of Mixed Methods dalam *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112-133.
- Kelly, A.V. 2006. *The Curriculum: Theory and Practice*. 5th Edition. London: SAGE Publisher.
- Kneller, G.F. Ed. 1971. *Foundations of Education. Third Edition*. New York: John Wiley and Sons.
- Lewy, A., Ed. 1977. *Handbook of Curriculum Evaluation*. Paris: International Institute for Educational Planning/Unesco.
- Mapajanti, A.A. 2005. *Kemandirian Lokal: Konsepsi Pembangunan, Organisasi dan Pendidikan dari Perspektif Sains Baru*. Jakarta: Gramedia.
- Marsh, C.J. dan Willis, G. 2007. *Curriculum: Alternative Approach, Ongoing Issues*. New York: McMillan Publishing.
- McCormick, R.M., James, M. 1983. *Curriculum Evaluation in Schools*. London: Croom Helm.
- McDavid, J.C., Hawthorn, L.R. 2006. *Program Evaluation and Performance Measurement: an Introduction to Practice*. Thousand Oaks: SAGE.
- Meyers, L.H. 2005. Time for Tun-Up: Comprehensive Curriculum Evaluation dalam *Principal Leadership*, 6 (1), 27-30.
- Oliva, P.F. 1993. *Curriculum Development*. Third Edition. New York: HarperCollins.
- Ornstein, A. C. Hunkins, F.P. 2009. *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Fourth Edition. Boston: Pearson International.
- Palfrey, C., Thomas, P. 1999. Politics and Policy Evaluation dalam *Public Policy and Administration*. 14 (4), 58-70.
- Patton, Michael Quin. 2002. Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective dalam *Qualitative Social Work*, 1 (3), 261-282.
- Patton, Michael Quinn. 2006. *How to Use Qualitative Method in Evaluation*. Terj. Budi Puspo Priyadi. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Popham, James W. 2006. *Transformatif Asseesment*. New York: ASCD
- Posner, G.F. 1992. *Analyzing the Curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Rosa, C., Nyre, G.F. 1977. *The Practice of Evaluation*. Los Angeles: ERIC Clearing House on Test, Measurement and Evaluation.
- Royse, D., Thyer, B.A., Padgett, D.K., Logan, TK., 2009. *Program Evaluation: an Introduction*. 4th Edition. Australia: Thompson.
- Saylor, J. Galen., Alexander, W.M., Lewis, A.J. 1981. *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. Fourth Edition. Tokyo: Holt-Saunders.
- Schriren, M.2001. Evaluation: Future Tense dalam *American Journal of Evaluation*, 22 (3), 301-307.
- Smith, J.K., Heshusius, L. 1986. Closing Down the Conversation: The End of the Quantitative-Qualitative Debate Among Educational Inquiry dalam *Educational Researcher*, 15 (4), 4-14.

- Smith, N.L., Brandon, P.R. 2008. *Fundamental Issues in Evaluation*. New York: The Guilford Press.
- Stake, R. E. 1975. *Program Evaluation: Particularly Responsive Evaluation*. Illionis: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation (CIRCE) University of Illionis.
- Stake, R.E. 2004. *Standard Based Evaluation and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks: SAGE Publication.
- Stufflebeam, D.F., Madaus, G.F. 2000. Program Evaluation: A Historical Overview dalam Stufflebeam, D.F., Madaus, G.F., Kellaghan, T. Ed. *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Second Edition. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Sudjiono, A. 2008. *Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: Rajawali Press.
- Sukmadinata, N.S. 2007. *Metode Penelitian Pendidikan*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Surakhmad, W. 2009. *Pendidikan Nasional: Strategi dan Tragedi*. Jakarta: Penerbit Kompas.
- Teddlie, C., Tashakkori, A. 2009. *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Los Angeles: SAGE.
- Tilaar, H.A.R. 2002. *Perubahan Sosial dan Pendidikan: Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia*. Jakarta: Grasindo.
- Tyler, R.W. 1981. Specific Approaches to Curriculum Development dalam Gyroux, H.A., Penna, A.N., Pinar, W.F., Ed. *Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*. Berkeley: McChutchan Publishing.
- Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional
- Zamroni. 2000. *Pendidikan Masa Depan*. Malang: Bigraf Publishing.