

PERUBAHAN KURIKULUM: REFLEKSI DAN TANTANGAN BAGI JURUSAN TEKNIK SIPIL DALAM PENGEMBANGAN KURIKULUM

Eko Suwarno

***Abstract:** Curriculum change: reflection and challenge for civil engineering department in developing curriculum. Generally curriculum programs are developed periodically by educational institutions. The reason for the curriculum change is the needs for relevance to redefining educational program. The expectation of the curriculum change and development is contribution toward better generic curriculum outcome improvement. Such expectations create new challenge for persons within institution and related system. The educational staffs to managerial persons are needed to think and involve in process curriculum change and curriculum implementation. The Number of education staff, supporting staff and management leader may have insufficient experience in developing curriculum. This paper is purposed to explore key aspects of theoretical framework of curriculum change for reflection for staffs within Civil Engineering.*

Abstrak: Perubahan Kurikulum: Refleksi dan Tantangan bagi Jurusan Teknik Sipil dalam Pengembangan Kurikulum. Pengembangan kurikulum umumnya dilakukan secara periodik oleh lembaga pendidikan. Alasan pengembangan kurikulum dapat berupa tuntutan kebutuhan relevansi, hingga redefinisi program pendidikan. Harapan dari pengembangan kurikulum adalah agar dapat memberikan kontribusi terhadap perbaikan *outcome* kurikulum secara lebih generik. Namun demikian harapan seperti itu akan menciptakan tantangan baru bagi segenap personal pelaku dan sistem terkait di institusi pendidikan tersebut. Para tenaga pendidik hingga personal manajemen dituntut berpikir dan terlibat dalam proses perubahan dan implementasinya. Sejumlah tenaga pendidik, staf pendukung hingga pimpinan jurusan sangat mungkin memiliki pengalaman terbatas dalam pengembangan kurikulum dan implementasinya. Artikel ini bermaksud menggali aspek kunci terkait kerangka teoretis tentang perubahan kurikulum untuk bahan refleksi bagi segenap staf di Jurusan Teknik Sipil.

Kata-kata kunci: pengembangan, kurikulum, tantangan

Dalam sepuluh tahun terakhir terdapat inovasi kurikulum, baik di Sekolah Menengah Kejuruan maupun Sekolah Menengah Umum di Indonesia. Di lem-

baga sekolah menengah antara lain inovasi tentang basis kompetensi, relevansi kurikulum terhadap dunia kerja, inklusi *soft/social skills* pada kurikulum, hingga

pemikiran tentang pendidikan nilai global untuk memberikan kontribusi terhadap pembentukan sikap bagi peserta didik. Sebagaimana umumnya pendidikan tinggi, pengembangan kurikulum dilakukan secara periodik. Dalam lingkup kecil, pengembangan dilakukan di tingkat materi matakuliah dan atau rumpun keahlian untuk menjaga kekinian materi. Dalam lingkup besar, dilakukan pengembangan kurikulum secara menyeluruh, termasuk pemikiran kembali relevansi visi dan misi kurikulum. Di Jurusan Teknik Sipil FT UM, pengembangan kurikulum pada lingkup besar ini telah melibatkan lembaga eksternal, yang terdiri dari pihak calon pengguna lulusan, konsultan bidang kurikulum, dan konsultan ahli bidang Teknik Sipil melalui program hibah *Due-Like* dan *Technical and Professional Support for Development Program (TPSDP)*. Namun komentar maupun tanggapan sinis terhadap dokumen kurikulum hasil pengembangan kerap dilontarkan oleh para tenaga pendidik jurusan. Program dan materi yang diharapkan mengalami perubahan sesuai paradigma kurikulum baru hasil pengembangan belum terlihat dirasakan secara signifikan. Penulis menduga bahwa munculnya tanggapan sinis dan kurangnya *concern* terhadap kurikulum hasil perubahan tersebut disebabkan elemen dan tahapan penting yang belum secara ideal dilakukan dan dipahami oleh segenap tenaga akademik jurusan dan program studi. Mengungkap dan mendiskusikan kerangka teori kunci tentang perubahan kurikulum menurut hemat penulis memiliki banyak manfaat bagi para pelaku pendidikan untuk lebih memahami tentang perubahan kurikulum tersebut.

Artikel ini bermaksud menggali aspek kunci terkait kerangka teoretis tentang perubahan kurikulum relevan untuk bahan refleksi sekaligus tantangan bagi segenap staf di Jurusan Teknik Sipil yang

baru saja mengembangkan dan mengimplementasikan kurikulum baru.

PERAN TENAGA PENDIDIKAN DALAM PENGEMBANGAN KURIKULUM

Suatu keputusan merubah, mengembangkan, dan kemudian melaksanakan suatu kurikulum merupakan pekerjaan sosiokultural. Keputusan untuk melaksanakan pengembangan akan didahului dengan terbentuknya opini khalayak utamanya tenaga pembelajaran bahwa kurikulum lama perlu diperbaiki. Dengan kata lain, perlu adanya opini penolakan dari sejumlah khalayak terhadap sekian aspek pada kurikulum lama dan mengganti aspek tersebut pada kurikulum baru. Proses penolakan terhadap kurikulum lama dan rencana merubah ini umumnya telah disepakati dan didukung oleh kebijakan lembaga. Proses selanjutnya adalah proses pengembangan. Proses pengembangan merupakan proses yang relatif lebih rumit. Proses pengembangan kurikulum bukanlah hanya merupakan proses teknis semata, namun melibatkan proses sosial antarpersonal di lingkungan lembaga pendidikan. Proses pengembangan melibatkan proses sosial karena masing-masing individu tenaga pendidik memiliki ideologi personal, predisposisi, nilai, dan kepercayaan yang berbeda terkait dengan perubahan dan pengembangan (Sparkes, 1990). Konsep personal tentang suatu issue atau pun paradigma tersebut akan dibawa ke dalam proses pengembangan kurikulum dan memberikan dorongan tindakan dalam proses pengembangan kurikulum baru.

Saat kurikulum telah dikembangkan menjadi dokumen kurikulum baru, ideal proses berikutnya adalah sosialisasi pada seluruh khalayak personal tenaga pendidik untuk diimplementasikan. Dua proses ini merupakan proses paling rumit karena melibatkan sejumlah banyak per-

sonal tenaga pendidik dalam lembaga tersebut. Dokumen kurikulum baru hasil pengembangan tersebut dapat direspon secara positif, diterima dan ditindaklanjuti dengan komitmen membelajarkan diri terkait dengan persyaratan untuk proses implementasi. Namun tak jarang kurikulum baru tersebut ditolak, yakni banyak para personal pendidik yang memandang perubahan tersebut sebagai tugas tambahan dan menghabiskan sejumlah waktu, tenaga, serta pikiran. Banyak tenaga pendidik memberikan respon dan memilih bertahan daripada mengimplementasikan kurikulum baru. Saat tugas utama tenaga pendidik pada proses implementasi adalah memaknai/menterjemahkan dokumen dan mengembangkan komunikasi untuk aktivitas pembelajaran kelas (Kirk, Macdonald & Tinning, 1997). Saat yang bersangkutan menyikapi dengan bertahan dan menolak kurikulum baru, maksud perubahan ideal dari kurikulum baru akan jauh dari harapan.

Gambaran sekilas di atas mengindikasikan bahwa perubahan kurikulum pada lembaga pendidikan merupakan hal yang kompleks, tidak linear, melibatkan sistem berlapis, dan berbagai dimensi, yakni berbentuk aktivitas sosial (Ball, 1985; Brady & Kennedy, 1999; Fullan, 1993; Fullan, 1997; Sparkes, 1991a). Tingkat keterlibatan personal tenaga pendidik dalam perubahan kurikulum akan mengakar pada sistem nilai mereka dan berdasar penilaian subjektif mereka utamanya berkaitan dengan investasi, curahan tenaga dan pikiran mereka pada perubahan (Sparkes, 1991b).

Terkait dengan motivasi keterlibatan personalia dalam pengembangan kurikulum, Sparkes (1991b:32), mengemukakan bahwa penghargaan berupa imbalan materi belum tentu dapat menyediakan *insight* dalam kehidupan personal pendidik, namun mereka juga harus memiliki pengertian bahwa mereka merupakan bagian dari proses perubahan/inovasi dalam

lembaga tempatnya bertugas. Aspek penting yang mempengaruhi partisipasi personal tenaga pendidik dalam perubahan kurikulum tersebut adalah perlunya diyakinkan bahwa potensi keuntungan dari perubahan akan setimbang dengan resiko *disrupsi status quo* terhadap kurikulum lama (Panaritis, 1995:626).

Bidang imbalan berbentuk perbaikan kemampuan siswa (*student outcome*) dan kepuasan personal pendidik, adalah penting. Para tenaga pendidik harus dibentuk keyakinannya bahwa kurikulum baru akan memberikan keluaran lebih baik untuk diri peserta didik. Lebih baiknya luaran (*outcome*) siswa akan menambah kepuasan profesionalisme serta menciptakan kesempatan kesejawatan antar personal tenaga pendidik (Panaritis, 1995).

Terkait dengan posisi personal tenaga pendidik dalam pengembangan kurikulum, tidak jarang muncul anggapan bahwa personal tenaga pendidik yang dilibatkan dalam pengembangan kurikulum adalah sebagai pihak pemenang, sedang mereka yang tidak dilibatkan sebagai pihak yang kalah. Pihak pemenang adalah mereka yang mengetahui dirinya sebagai pihak yang mendapat perolehan dan pengalaman lebih dari keterlibatannya dalam proses perubahan dari pihak yang kalah. Pernyataan ini dapat dimaknai bahwa sangatlah jarang perubahan tanpa adanya konflik (Sparkes, 1991b:20). Kontrasnya, tidak jarang pihak kalah mempersepsikan dan menggunakan kealahannya untuk mencari perolehan keuntungan lain (Sparkes, 1991b:21). Selain dua pihak tersebut, Roskies et al., (1988) mengidentifikasi sebuah kelompok lain, yakni pihak luar (*side liner*). Pihak ini tidak jelas secara personal mempertimbangkan relevansi perubahan, apakah perubahan tersebut bernilai positif atau negatif terhadap dirinya. Kelompok ini tidak mempersepsikan sebagai pihak diuntungkan (*winner*) atau sebagai pihak yang dirugikan (*loser*).

Bagaimana seseorang menanggapi/mempersepsikan sebuah perubahan baru dapat dipengaruhi oleh status dan posisinya dalam proses perubahan. Peran pihak pemenang, pihak yang terlibat dalam pengembangan kurikulum sepertinya lebih memiliki padangan positif daripada mereka yang tidak terlibat. Menurut Brady (1985:227), faktor status individu memiliki implikasi pendidikan penting. Personal tenaga pendidik yang mungkin dapat memberikan hambatan terhadap perubahan kurikulum perlu diperhatikan oleh jajaran pimpinan lembaga pendidikan. Pimpinan harus dapat memfasilitasi dialog antartena pendidik dan staf pendukung di lembaganya, tenaga pendidik, dan segenap staf pendukung untuk menghindari konflik atau persepsi lain yang kontra positif terhadap maksud perubahan kurikulum. Dimensi emosi antara kelompok terlibat dan kelompok lain yang tidak terlibat tidak boleh diabaikan (Hargreaves, 1998). Selanjutnya Hargreaves (1998:573) berpendapat bahwa para tenaga pendidik idealnya memiliki penyikap-an terhadap pengaruh dan manfaat perubahan kurikulum secara tulus terkait dengan emosi personal dan relasi kesejawatan. Terbangunnya penyikap-an positif dan tulus para personal secara melembaga akan memberikan kontribusi positif terhadap perubahan yang dimaksudkan pada kurikulum.

Walaupun pemberlakuan kurikulum baru hasil pengembangan telah dijadwalkan oleh kebijakan struktural, banyak aspek pendukung implementasi yang mestinya menyertai sering tidak secara langsung mengikuti jadwal tersebut. Jeffrey & Woods (1996), mengemukakan bahwa pada lembaga pendidikan umumnya tidak didapati aturan atau panduan kebiasaan terkait dengan bagaimana seseorang harus menyikapi situasi akibat perubahan tersebut. Tak terdapat pula prosedur formal serta model yang disepakati untuk pembentukan emosi/penyikap-

an individu terhadap situasi oleh adanya perubahan kurikulum. Umumnya, para personal pendidik dibiarkan untuk menyikapi dengan caranya sendiri (Jeffrey & Woods, 1996:327).

Faktor lain dalam proses perubahan kurikulum adalah kompetensi para tenaga pendidik. Sparkes (1991b) membedakan antara kompetensi teknis dan kompetensi prosedural. Kompetensi teknis merepresentasi kemampuan personal pendidik untuk melakukan keterampilan fisik. Sedangkan kompetensi prosedural adalah kemampuan personal pendidik dalam mentranslasikan konsep ke dalam praktik, menjembatani kesenjangan antara teori dengan praktik. Kompetensi prosedural membiasakan personal pendidik untuk membuat transformasi konseptual, dari ide abstrak pada kurikulum ke dalam praktik pembelajaran (Sparkes, 1991b).

Perubahan kurikulum menuntut para tenaga pendidik mentransformasi ide dalam dokumen kurikulum ke dalam praktik. Agar efektif, para personal pendidik perlu memiliki suatu kejelasan prosedural (*prosedural clarity*) tentang perubahan kurikulum. Tidak atau kurang dimilikinya kejelasan prosedural tersebut menyebabkan kesalahan translasi yang dapat memberikan pengaruh negatif terhadap hakekat perubahan (Sparkes, 1991b). Akibat yang ditimbulkan dapat berbentuk kekeliruan menterjemahkan hingga akibat yang menyakitkan, yakni saat personal tenaga pendidik berpikiran bahwa mereka telah ikut berubah, namun secara dangkal (*superficial*) dan belum menuju pada hakekat dari perubahan (Fullan, 1982). Dampak yang menyakitkan terjadi saat inovasi dipaksakan tanpa adanya dukungan fasilitas pengembangan yang memadai.

Personal pendidik dapat berperan sebagai pencipta pemaknaan (*creator of meaning*) dari perubahan kurikulum. Dalam merespon perubahan kurikulum para personal pendidik memiliki cara dan

pandangan tersendiri dalam menyelesaikan permasalahan tertentu yang berbeda (Sparkes, 1991a). Respon terhadap persyaratan kurikulum tersebut dapat tetap atau pun berkembang oleh waktu. Namun harus dicatat bahwa tiap perubahan memiliki keunikan tersendiri. Hal tersebut mensyaratkan pemilihan alat dan pemikiran yang berbeda dan sangat bergantung apakah personal pendidik melibatkan, menyesuaikan atau menyimpang dari persyaratan kurikulum baru (Webster, 1976). Tidak progresnya penyikapan dan komitmen personal tenaga pendidik telah diidentifikasi sebagai faktor berpengaruh pada proses perubahan.

Langsung atau pun tidak langsung, tenaga pendidik memiliki kontrol terhadap kurikulum. Para personal pendidik dituntut memiliki kepercayaan bahwa mereka harus berperan dalam pengembangan kurikulum. Keterbatasan penyikapan individu personal pendidik dari ideal yang disyaratkan akan membatasi kemungkinan terjadinya perbaikan yang diharapkan dari perubahan kurikulum. Namun kenyataannya adalah bahwa diskusi terkait pertanyaan seperti apa mestinya kurikulum umumnya jarang dibicarakan dan didiskusikan oleh para personal tenaga pendidik (Brazeo and Capelluti, 1995).

Saat kurikulum dan perubahannya dilakukan pada kurun waktu tertentu yang relatif lama, rangkaian proses menjadi terbiasa dan menyebabkan terpeliharanya sikap bertahan (*status quo*) terhadap kurikulum lama. Saat para personal pendidik dihadapkan pada situasi implementasi kurikulum baru hasil perubahan, seharusnya mereka terbiasa dengan rangkaian proses yang disyaratkan.

Tidaklah cukup bagi para personal pendidik hanya diberi sajian kurikulum baru dalam dokumen teks, melainkan harus disertai dengan rangkaian proses untuk mendukung implementasi (Bowe, Ball & Gold, 1992). Para personal tenaga

pendidik dituntut mengimplementasikan kurikulum baru yang tidak mereka kenal sebelumnya. Kelompok personal tenaga pendidik yang banyak terlibat dalam pengembangan sudah semestinya diberi akses dan dukungan untuk memberikan pemahan substansi dan hakekat dari perubahan kurikulum.

Relatif banyak personal tenaga pendidik yang terbatas pengalamannya dalam membuat kurikulum, menterjemahkan teori dengan pengaruh faktor luar dalam struktur kurikulum, hingga praktik dalam implementasi. Para personal pendidik terlibat dalam pembuatan kurikulum umumnya mengadopsi pendekatan informal, dengan pemahaman dan panduan yang seperangkat terbatas prosedur dan menghasilkan karya yang tidak dapat dimengerti dan diperkirakan untuk dijalankan. Bekerja dengan kurikulum baru mengharuskan personal pendidik memiliki bekal kemampuan dan penyikapan yang disyaratkan.

Paparan di atas menjelaskan bahwa konflik antara personal dan kurangnya penyikapan positif dapat menghambat kemungkinan terjadinya perbaikan yang diharapkan dari perubahan kurikulum. Idealnya, pimpinan dapat memfasilitasi dialog antarpersonal tenaga pendidik untuk menghindarkan konflik serta memungkinkan terjadinya dialog tentang seperti apa mestinya kurikulum baru dikembangkan dan diimplementasikan. Perubahan kurikulum yang dilakukan dalam kurun yang relatif lama dapat menyebabkan terpeliharanya sikap bertahan terhadap kurikulum lama. Tidaklah cukup bagi para personal pendidik hanya diberi sajian kurikulum baru dalam dokumen teks, melainkan harus disertai dengan rangkaian proses untuk mendukung implementasi.

DIMENSI PENYIKAPAN DALAM PERUBAHAN KURIKULUM

Keberhasilan perubahan kurikulum baru mensyaratkan tenaga pendidik terlibat dalam rangkaian proses yang berbeda. Keterlibatan tenaga pendidik dalam proses perubahan kurikulum berhenti pada empat muara proses, yakni sebuah visi yang diberbagikan (*a shared vision*), suatu bahasa yang diberbagikan (*a shared language*), pengambilan keputusan yang diberbagikan (*shared decision making*), dan komitmen yang diberbagikan (*a shared commitment*) untuk melaksanakan kurikulum. Secara bersama dimensi ini membentuk bagian proses perubahan kurikulum dalam bidang pembelajaran.

Visi yang Diberbagikan

Salah satu hal mendasar yang dijumpai dan dialami dari rangkaian pengembangan kurikulum adalah tidak hadirnya suatu visi yang diberbagikan. Tidak diberbagikannya visi tersebut menyebabkan kurang/tidak utuhnya pemahaman struktur dan materi kurikulum. Tidak diberbagikannya visi dapat disebabkan terbatasnya pelibatan sejumlah tenaga pendidik pada tahapan-tahapan semestinya untuk membangun pemahaman kerangka kerja konseptual dari kurikulum baru hasil pengembangan. Mayoritas tenaga pendidik kurang terlibat dan diposisikan untuk dapat berkontribusi pada pengembangan visi kurikulum. Tidak diberbagikannya visi dapat memberikan pengaruh pada kurangnya/dangkalnya pengetahuan dan pemahaman untuk menterjemahkan dan merumuskan silabus/rancangan pembelajaran sebagaimana disyaratkan kurikulum.

Kurangnya pemahaman tersebut juga disebabkan oleh kurangnya *access* dan kesempatan mereka untuk memperoleh pengetahuan umum tentang kurikulum yang didesiminasikan melalui kegiatan pengembangan profesional yang diselenggarakan untuk mendorong/mempromosi-

kan pengetahuan tenaga pendidik (Butler, 1992). Penyebab lainnya dapat berupa rendahnya tingkat *interest* tenaga pendidik. Yang lebih penting adalah bahwa kesempatan untuk menyediakan tindakan remedi bagi personal pendidik terkait dengan pengetahuan kurikulum dilupakan karena kurangnya sejarah, telusur perubahan-pengembangan kurikulum di antara para personal pendidik sebagai pelaku implementasi kurikulum.

Proses pengembangan kurikulum pada lembaga pendidikan sering terfragmentasi, faktor yang membatasi kemungkinan untuk berkembangnya suatu visi yang diperbagikan pada seluruh tingkatan pengembangan kurikulum. Terdapat kekurangsiapan interpretasi (*interpretive readiness*) oleh personal pendidik pada lembaga pendidikan yang bersangkutan (Barrett et al, 1995:361). Hal di atas menyebabkan aktivitas yang menyertai implementasi kurikulum berdasar pada informasi kabur/tidak jelas visi kurikulumnya. Konsekuensinya, rangkaian proses yang terjadi hanya didasarkan pada pemahaman individu secara parsial. Ini membuktikan adanya tidak koherensinya rangkaian pengembangan kurikulum baru.

Bahasa yang Diperbagikan

Implementasi kurikulum baru menuntut para tenaga pendidik mengembangkan bahasa baru dalam dua tingkatan. Pada tingkat pertama, tenaga pendidik dalam bidang studi harus mentranslasi dari definisi sempit berbasis mata diklat/mata kuliah untuk membuat sajian kurikulum secara interdisipliner. Pada tingkat ke dua para tenaga pendidik pada mata diklat yang berbeda dituntut membuat rangkaian narasi kurikulum untuk menjaga suatu dialog kurikulum untuk memfasilitasi dan mendukung implementasi kurikulum. Pemahaman bahasa antar mata diklat relatif sulit bagi para tenaga pendidik yang memiliki dan memegang kuat ideologi, predisposisi, nilai serta

kepercayaan personalnya. Kondisi ini ditambah dengan tidak adanya telusur sejarah yang kuat dari dialog antar personal pendidik bidang tentang materi matadiklat/matakuliah. Pengembangan sebuah bahasa kurikulum agar mudah dipahami untuk masa implementasi relatif kompleks dan tidak jarang bahasa ini menjadi sumber kebingungan tenaga pendidik.

Keputusan yang Diberbagikan

Proses pengembangan materi kurikulum dapat dihambat oleh kurangnya kerjasama antar dalam lingkup dan antar mata diklat. Salah satu faktor penyebabnya adalah tidak terdapatnya kejelasan prosedural (*prosedural clarity*) pada proses pengambilan keputusan (Sparkes, 1991b). Tugas implementasi antar dan dalam lingkup mata diklat mestinya melibatkan tenaga pendidik lebih dari satu bidang diklat untuk memfasilitasi pengembangan kurikulum secara yang padu. Pelibatan seperti ini relatif jarang dilakukan dan ini akan membatasi pengembangan materi kurikulum. Alasan umumnya yang dikemukakan adalah soal waktu/kesempatan dan *disinterest* dari sejumlah tenaga pendidik dan kesempatan.

Para tenaga pendidik perlu saling bertemu secara regular/periodik untuk maksud merancang, mendiskusikan, dan mengevaluasi perumusan dan pengembangan kurikulum, keberhasilan, dan kegagalannya (Perez, et al., 1998). Diabaikan proses pengambilan keputusan dalam implementasi kurikulum mengakibatkan tidak dicapainya perkembangan rangkaian perubahan yang dikehendaki.

Komitmen yang Diberbagikan

Umumnya proses pengembangan kurikulum didominasi dan diawasi oleh kegiatan yang bersifat individualistik. Komitmen bersama dari tenaga pendidik pada implementasi merupakan problematika lembaga pendidikan umumnya.

Tidak jarang para tenaga pendidik memandang bahwa mereka tak memiliki peran dan kontrol terhadap pada kegiatan pengembangan kurikulum (Brazee dan Capelluti, 1995). Banyak dari mereka berbeda sikap bahkan bertahan terhadap perubahan-pengembangan.

Paparan di atas memberikan pemahaman bahwa syarat keberhasilan dari perubahan kurikulum adalah tingkat keterlibatan tenaga pendidik dalam rangkaian proses perubahan hingga proses implementasi. Keterlibatan tersebut diharapkan dapat membentuk dimensi penyikapan bagi segenap pelaku kurikulum di lembaga pendidikan, yakni sebuah visi yang diberbagikan, suatu bahasa yang diberbagikan, pengambilan keputusan yang diberbagikan, dan komitmen yang diberbagikan untuk melaksanakan kurikulum. Dengan begitu, kebiasaan hanya memberikan dokumen kurikulum hasil perubahan dan kegiatan sosialisasi singkat sebagaimana dilakukan perlu diubah untuk memungkinkan dialog kondusif secara periodik untuk terbentuknya penyikapan sebagaimana disyarat dalam dimensi perubahan kurikulum.

ESENSI PENGETAHUAN DAN KETERLIBATAN TENAGA PENDIDIK

Esensi Pengetahuan

Pengetahuan tentang kurikulum oleh tenaga pendidik dapat berupa pengetahuan personal praktis, yakni kemampuan untuk menangkap ide-pengalaman masa lalu untuk dimanfaatkan-dikembangkan dalam menghadapi situasi masa datang (Clandinin, 1988). Titik mula dari perkembangan pengetahuan personal praktik berasal dari dokumen kurikulum seperti silabus/kerangka materi kurikulum sebagai basis pengetahuan pembelajaran. Sebelum membuat keputusan pedagogis tentang apa yang harus dibelajarkan, para tenaga pendidik, dituntut mengembangkan pemahaman tentang apa yang harus

dibelajarkan. Mereka dituntut memahami secara kritis seperangkat ide tentang apa yang diajarkan dan kaitannya dengan mata diklat lain. Pemahaman tersebut merupakan bekal awal terhadap dimensi pedagogis lain: transformasi, instruksi, evaluasi, dan refleksi (Shulman, 1987). Dokumen kurikulum membantu membangun keputusan tentang rancangan program pembelajaran dan praktiknya (Behar, 1994).

Umumnya dokumen kurikulum dinyatakan dalam istilah formal dan proporsional dan sering kurang menuju dengan tepat tentang bagaimana dan apakah materi-pengetahuan yang dinyatakan dapat dimengerti dan dilaksanakan oleh pelaku kurikulum, tenaga pendidik (Stengel, 1997:29). Beberapa penelitian telah menunjukkan sebuah relasi antara materi pembelajaran personal pendidik dan proses perencanaan pembelajarannya. Dalam mengembangkan kurikulum untuk peserta didik, para tenaga pendidik umumnya menekankan bidang yang lebih dikuasai dan menghindari/mengabaikan bidang/materi pembelajaran yang mereka kurang kuasai (Carlsen, 1991). Dikemukakan pula bahwa pengetahuan mata diklat tenaga pendidik dipengaruhi oleh bagaimana mereka menggali potensi mata diklat sebagaimana dideskripsikan pada kurikulum (Wilson dan Wineburg, 1988).

Latar belakang bidang keahlian personal pendidik mempengaruhi bagaimana mereka mengadaptasi kurikulum untuk memadukan pengetahuan pada mata diklat (Wilson & Wineburg, 1988) dan latar belakang bidang keahlian tersebut mempengaruhi bagaimana para tenaga pendidik berpikir tentang kurikulum yang sedang dijalankan (Jewett, Bain, and Ennis, 1998). Riset juga menunjukkan bahwa pengetahuan tenaga pendidik pada mata diklat dipengaruhi oleh kemampuan mereka dalam menyusun penjelasan (*explanasi*) atau aktivitas baru bagi siswa. Pengetahuan penguasaan tenaga

pendidik tentang materi secara langsung terkait terhadap apa yang dibelajarkan dan bagaimana materi tersebut dibelajarkan (Grossman, 1994). Ditunjukkan bahwa untuk perubahan yang sesungguhnya dapat terjadi dalam praktik pembelajaran, para tenaga pendidik harus memiliki kesempatan untuk mengembangkan profesi terkait dengan pengetahuan mata diklat (Penney & Fox, 1997).

Pengalaman perubahan kurikulum di lingkungan Jurusan Teknik Sipil mungkin merupakan salah model penyikapan terhadap proses perubahan/inovasi kurikulum yang cukup lengkap. Pentingnya dokumen kurikulum hasil perubahan, yang mungkin berisikan hasil perubahan visi, misi, serta materi kurikulum jarang memainkan peran lebih selain merupakan bagian dari rangkaian cerita dari perubahan/pengembangan kurikulum. Atau mungkin dapat dimaknai bahwa walau umumnya khalayak tenaga pendidik telah mengetahui pentingnya perubahan kurikulum, namun kurangnya ketulusan dalam keterlibatan dari mayoritas khalayak dapat merupakan tidak progresnya proses perubahan/pengembangan kurikulum.

Saat penyusunan kurikulum pembelajaran kelas oleh sejumlah tenaga pendidik berjalan secara terpisah, mengabaikan proses pengembangan kurikulum akan mengakibatkan implementasi yang selalu dibayangi oleh pengetahuan dan praktik masa lalu. Pengalaman dari beberapa lembaga pendidikan mengindikasikan bahwa marginalisasi dokumen kurikulum dari praktik kurikulum dapat dijelaskan dua perspektif, didominasi oleh kurikulum lama yang ada terhadap kurikulum baru dan adanya keengganan tenaga pendidik membangun hubungan dan perubahan terkait dengan kurikulum baru (Penney dan Fox, 1997).

Mempertahankan *status quo* merupakan hal nyaman bagi sebagian tenaga pendidik. Namun penyikapan mempertahankan tersebut hakekatnya membatasi

mereka dari kesempatan untuk menyerap dan memperoleh pengalaman baru dan atau lebih terkait dengan perubahan sebagaimana diharapkan oleh kurikulum. Sebelum adanya perubahan kurikulum, umumnya para tenaga pendidik telah merasa nyaman dengan kurikulum lama. Kurikulum baru umumnya disusun dan dikembangkan dengan konsepsi baru yang berbeda dari kurikulum lama. Perbedaan tersebut mencerminkan sebuah rangkaian perkembangan kurikulum oleh pengetahuan baru dari sekian mata diklat serta fokus untuk meningkatkan *outcome* kurikulum.

Pengembangan kurikulum baru membutuhkan para tenaga pendidik untuk merubah melampaui pengetahuan terhadap mata diklat yang telah mereka kuasai untuk menyesuaikan dengan visi yang dikandung kurikulum baru. Penguasaan yang lebih baik pada kurikulum baru diperlukan untuk memahami alasan pedagogis dan memberikan memotivasi para tenaga pendidik untuk upaya membuat perbedaan lebih berkembang serta membuat keterkaitan antara pengetahuan yang telah mereka kuasai dengan yang belum/tidak kuasai pada dokumen kurikulum lama dan baru (Shulman, 1987).

Kemampuan untuk membuat determinasi seperti itu lebih bergantung dan memerlukan adanya kejelasan prosedural terkait dengan proses dan dokumen kurikulum baru yang telah dikembangkan. Perubahan tersebut mensyaratkan para tenaga pendidik untuk memiliki keterampilan, keterlibatan, serta peran dalam proses kurikulum baru. Karena adanya perbedaan basis konseptual, para tenaga pendidik tidak lagi dapat bergantung hanya pada pengetahuan yang telah mereka kuasai dari kurikulum lama. Keterlibatan yang tidak menantang dalam hal pengetahuan dari kurikulum lama merupakan kelemahan pada konteks pembaruan (*inovasi*) kurikulum. Dalam proses pengembangan kurikulum baru terdapat

kecenderungan kuat di pihak tenaga pendidik, karena otonominya, menjadi sangat bergantung pada pengetahuan yang mereka miliki dan tak ada progres perubahan untuk melibatkan diri dengan kurikulum baru.

Esensi Keterlibatan

Proses penyusunan pengembangan kurikulum dikarakterisasi dengan penyikapan bahwa personal tenaga pendidik cenderung bertahan oleh kehadiran perubahan kurikulum. Pengakuan dari tenaga pendidik bahwa pemahaman kurikulum baru penting terhadap proses implementasi di lembaga pendidikan. Namun tak jarang terdapat hanya sedikit antusiasme untuk menggali dan mencapai pengetahuan untuk mendukung perubahan tersebut. Para tenaga pendidik mengadopsi secara pasif terkait dengan kurikulum baru dan lambannya progres pengetahuan mereka memberikan kontribusi pada berlanjutnya ketidaktentuan dan kebingungan proses pembuatan kurikulum. Materi kurikulum baru tidak pernah memperoleh, dipedomani, dipikirkan dan dipraktikkan secara penuh oleh para tenaga pendidik.

Salah satu kondisi yang menyebabkan penyikapan para tenaga pendidik tidak mengalami perubahan adalah kurangnya antusiasme para tenaga pendidik untuk membaca dan memahami secara mendalam tentang dokumen kurikulum atau kurangnya melibatkan diri pada diskusi dengan fokus pengembangan pengetahuan tentang visi dan materi kurikulum. Tidak berbedanya sikap para tenaga pendidik tetap tidak tertantang oleh proses pengembangan kurikulum.

Cara dimana kurikulum baru yang dikenalkan bergantung pada pengetahuan dan keterampilan dari individu yang ditugasi sebagai koordinator tim pembuat kurikulum. Personal ini selanjutnya ditugasi sebagai pemegang dan distributor pengetahuan kurikulum baru. Umumnya pula personal ini banyak dilibatkan pada

kegiatan pengembangan profesi terkait dengan pemahaman kurikulum baru yang dirancang sebagai kesempatan untuk personal pendidik dalam memahami hakekat visi dan materi kurikulum baru sebagaimana diprakarsai pihak pengembang selain sebagai akses untuk pengembangan pengetahuan praktis personal (Connelly and Clandinin, 1988). Pengetahuan dari kegiatan pengembangan tersebut biasanya didesiminasikan pada tenaga pendidikan lain yang terlibat dalam implementasi.

Sebagai konsekuensinya, personal pendidik lain sebagai pelaksana penanggung jawab dalam implementasi kurikulum sangat bergantung pada pengetahuan kurikulum yang disampaikan pada pertemuan para tenaga pendidik. Para tenaga pendidik umumnya menunggu pengetahuan yang disampaikan kepada mereka. Umumnya pula mereka berperan secara pasif daripada mengambil peran secara proaktif untuk memperoleh pengetahuan tentang kurikulum. Dalam hal perkembangan pengetahuan dari keterlibatan pertemuan perubahan kurikulum, tenaga pendidik terbukti kurang dan terbatas. Tidak semua tenaga pendidik dapat hadir kegiatan dalam pertemuan tenaga pendidik. Ketidakhadiran tersebut akan membuat hilangnya sekian informasi tentang perubahan kurikulum dan membuat tidak terkoneksi dan bertambahnya pengetahuan dari semestinya yang dituntut oleh perubahan kurikulum.

Saat forum pertemuan perubahan kurikulum berfokus pada aspek konseptual, tidak jarang muncul arahan yang menggiring ke arah aspek lain, misal penilaian praktis yang melenceng dari visi dan misi sebagaimana dituntut oleh perubahan kurikulum. Bahkan tak jarang fokus dari forum tergiring ke lain fokus di luar progres agenda forum. Pada awal implementasi arus informasi tentang pertemuan dari jajaran pimpinan ke para tenaga pendidik tidak terarah dan kesempatan

untuk berdiskusi dan menggali pertanyaan bagi para tenaga pendidik. Sangat jarang terdapat harapan bahwa memahami kurikulum dan dokumen terkait pada pertemuan atau forum lanjutan yang diselenggarakan lembaga. Dalam kasus tertentu, dokumen kurikulum sebagai sumber pembahasan dalam forum tidak disiapkan sebelum pertemuan. Konsekuensinya khalayak tenaga pendidik memiliki pemahaman kurang yang berasal dari sumber kedua. Padahal idealnya dokumen selalu dipegang sebagai pijakan pembahasan di tiap forum implementasi.

Dikemukakan pula, bahwa pengetahuan mata diklat tenaga pendidik dipengaruhi oleh bagaimana mereka menggali potensi mata diklat sebagaimana dideskripsikan pada kurikulum (Wilson & Wineburg, 1988).

Ringkasan paparan di atas memberikan pemahaman bahwa keahlian personal pendidik mempengaruhi bagaimana mereka mengadaptasi kurikulum untuk memadukan pengetahuan pada mata diklat (Wilson dan Wineburg, 1988).

Dominasi oleh kurikulum lama dapat menyebabkan adanya keengganan tenaga pendidik untuk membangun hubungan dan terkait dengan kurikulum perubahan kurikulum baru (Penney & Fox, 1977). Hakikat perubahan kurikulum idealnya terjadi pula pada dalam praktik pembelajaran. Para tenaga pendidik idealnya memiliki dan diberi kesempatan untuk mengembangkan profesi terkait dengan keahlian terkait dengan isi pembelajaran (Penney & Fox, 1997).

Kurangnya antusiasme menggali dan mencapai pengetahuan untuk mendukung perubahan tersebut dapat disebabkan tidak adanya mekanisme yang mengharuskan tenaga pendidik melibatkan diri pada dokumen dan secara tulus serta mandiri mencari pengetahuan untuk mengembangkan diri terkait dengan kurikulum baru. Aktivitas seperti itu sangat bergantung pada pimpinan lembaga. Penyi-

kapasif dan lambannya perkembangan pengetahuan mereka memberikan kontribusi pada berlanjutnya ketidak-tentuan dan kebingungan pada proses pengembangan dan implementasi kurikulum baru.

PENUTUP

Berdasarkan pembahasan di atas, dapat disimpulkan sebagai berikut. Pertama, konflik antara personal dan kurangnya penyikapan positif dari yang disyaratkan dapat menghambat kemungkinan terjadinya perbaikan yang diharapkan dari perubahan kurikulum. Pimpinan idealnya dapat memfasilitasi dialog antarpersonal tenaga pendidik untuk menghindari konflik serta memungkinkan terjadinya dialog tentang seperti apa mestinya kurikulum baru dikembangkan dan diimplementasikan.

Kedua, perubahan kurikulum yang dilakukan dalam kurun yang relatif lama dapat menyebabkan terpeliharanya sikap bertahan (*status quo*) terhadap kurikulum lama. Dengan begitu kebiasaan hanya memberikan dokumen kurikulum hasil perubahan dan kegiatan sosialisasi singkat sebagaimana dilakukan, perlu diubah untuk memungkinkan dialog kondusif secara periodik untuk terbentuknya penyikapan sebagaimana disyarat dalam dimensi perubahan kurikulum. Pimpinan mestinya membentuk dan memfasilitasi keterlibatan untuk dapat membentuk sikap bagi segenap pelaku kurikulum di lembaga pendidikan untuk memberbagikan visi, bahasa, pengambilan keputusan, dan komitmen untuk melaksanakan kurikulum.

Ketiga, dominasi oleh kurikulum lama dapat menyebabkan adanya keengganan tenaga pendidik untuk membangun hubungan dengan kurikulum baru. Hakikat perubahan kurikulum idealnya terjadi pula pada praktik pembelajaran. Para tenaga pendidik idealnya memiliki dan

diberi kesempatan untuk mengembangkan profesi terkait dengan keahliannya.

Keempat, kurangnya antusiasme dan penyikapan untuk menggali dan mencapai pengetahuan untuk mendukung perubahan tersebut dapat disebabkan tidak adanya mekanisme yang mengharuskan tenaga pendidik melibatkan diri dengan dokumen dan secara tulus dan mandiri mencari pengetahuan untuk mengembangkan diri terkait dengan kurikulum baru. Pimpinan semestinya memfasilitasi untuk terbangunnya mekanisme yang mengharuskan tenaga pendidik melibatkan diri dalam perubahan kurikulum, sehingga tujuan ideal pengembangan kurikulum secara terus menerus (*sustainable curriculum change*) dapat diwujudkan.

DAFTAR RUJUKAN

- Ball, S.J. 1985. School Politics, Teachers' Careers and Educational Change: A case study of becoming a comprehensive school. In L. Barton and S. Walker (eds), *Education and Social Change*. London: Croom Helm.
- Barrett, F.J., Thomas, G.F., and Hocevar, S.P. 1995. The central role of discourse in large scale change: A social construction perspective. *Journal of Applied Behavioral Science*, 31(3), 352–372.
- Behar, L.S. 1994. *The knowledge base of curriculum: an empirical analysis*. (Lanham, MD: University Press of America).
- Bowe, R., Ball, S.J. and Gold, A. 1992. *Reforming Education and Changing Schools: Case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Brady, L. 1985. Status in school based curriculum development" *Journal of Educational Administration*, 23(2), 219–228.
- Brady, L. and Kennedy, K. 1999. *Curriculum Construction*. Sydney: Prentice Hall.

- Brazee, E.N. and Capelluti, J. 1995. *Dissolving Boundaries: Toward an Integrative Curriculum*. Columbus, OH: National Middle School Association.
- Butler, J. 1992. Teacher Professional Development: An Australian Case Study. *Journal of Education for Teaching*, 18(3), 221-238.
- Carlsen, W.S. 1991. Subject matter knowledge and science teaching. In J. Brophy (ed), *Advances in Research on Teaching, Volume 2: Teachers' knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice*. (Greenwich: JAI Press).
- Clandinin, D.J., and Connelly, F.M. 1995. *Teachers' professional knowledge landscapes*. (New York: Teachers College Press).
- Connelly, F.M., and Clandinin, D. J. 1988. *Teachers as Curriculum Planners*. (New York: Teachers College Press).
- Fullan, M. 1997. The Complexity of the Change Process. In M. Fullan (ed), *The Challenge of School Change. A Collection of Articles*. Cheltenham: Hawker Brownlow Education.
- Grossman, P.L. 1994. Teachers' knowledge. In T. Husen and T. Postlethwaite (eds), *International*.
- Hargreaves, A. 1998. The emotions of teaching and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (eds), *International Handbook of Educational Change (1)*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Jeffrey, B. and Woods, P. 1996. Feeling Deprofessionalised: the social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325-343.
- Jewett, A. E., Bain, L., & Ennis, C. 1995. *The curriculum process in physical education*. Madison, WI: Brown and Benchmark.
- Kirk, D., Tinning, R., & Macdonald, D. 1997. Leinhardt, G. and Smith, D.A. (1985) Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 247-271.
- Panaritis, P. 1995. Beyond Brainstorming. Planning a successful interdisciplinary program. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 623-628.
- Penney, D., and Fox, B. 1997. At the wheel or back seat drivers? The role of teachers in contemporary curriculum reform. *Queensland Journal of Educational Research*, 13(2), 14-27.
- Perez, A.I., Blanco, N., Ogalla, M., and Rossi, F. 1998. The flexible role of the researcher within the changing context of practice: Forms of collaboration. *Educational Action Research*, 6(2), 241-254.
- Roskies, E., Liker, J., and Rioutman, D. 1988. Winners and losers: employee perceptions of their company's technological transformation. *Journal of Organizational Behaviour*, 9, 123-137.
- Shulman, L.S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sparkes, A.C. 1991a. Curriculum change: on gaining a sense of perspective. In N. Armstrong and A.C. Sparkes (eds), *Issues in Physical Education*. London: Cassell
- Sparkes, A.C. 1991b. Exploring the subjective dimensions of curriculum change. In N. Armstrong and A.C. Sparkes (eds), *Issues in Physical Education*. London: Cassell.
- Sparkes, A.C. 1991c. The culture of teaching, critical reflection and change: possibilities and problems.

- Educational Management and Administration*, 19, 4–19.
- Sparkes, A.C. 1989. *Culture and ideology in physical education*. In T.J. Templin and P.G.
- Webster, J.R. 1976. Curriculum Change and 'Crisis'. *British Journal of Educational Studies*, 24(3), 203–218.
- Wilson, S.M. and Wineburg, S.S. 1988. Peering at history through different lenses: the role of disciplinary perspectives in teaching history. *Teachers College Record*, 89(4), 525–39.