

Evaluasi dan Pengembangan Proses Belajar-mengajar di Perguruan Tinggi

Iwan Jazadi

Abstract: This article argues that ensuring university graduates that are qualified and professional is imperative. However, by and large, it is discovered that surface approaches to learning still dominate teaching and learning processes in Indonesian higher learning institutions. Such approaches imply that students' degree of qualification and professionalism upon graduation is merely superficial and very limited to familiar areas of application, while hard to be transformed for new challenges and problems. For this reason, future development of teaching and learning processes in Indonesian higher learning institutions should foster deep approaches to learning. This can take place if the curriculum is learner-centered and competency-based in its true sense. At the end of the paper, some examples of creative teaching and learning processes that foster deep learning are discussed.

Kata kunci: pendekatan belajar mendalam, pendekatan berpusat pada siswa, keterampilan berpikir, kurikulum berbasis kompetensi.

Peningkatan kualitas dan profesionalisme lulusan suatu perguruan tinggi harus terus dilakukan, terutama karena pekerjaan yang prestisius dan bergaji baik di tingkat daerah, nasional dan internasional umumnya menuntut keahlian dan kecakapan tinggi di samping komitmen dan integritas pribadi yang teruji. Dengan kata lain, bermodal kualitas dan profesionalisme yang handal dan bersaing, seorang lulusan tidak hanya bergantung pada lapangan kerja di daerahnya, tetapi juga siap untuk bekerja di seluruh wilayah Indonesia dan belahan

Iwan Jazadi adalah dosen Universitas Muhammadiyah Mataram.

dunia lainnya. Misalnya, seorang lulusan dalam bidang pertanian atau teknologi informasi dari suatu perguruan tinggi di Kalimantan, dengan keahlian dan kecakapan yang dimilikinya, diterima bekerja di suatu perusahaan multinasional di Jawa Barat, dan dalam waktu dua tahun setelah itu ditugaskan di Australia atau di Thailand. Contoh serupa ini adalah suatu hal yang biasa terjadi di era globalisasi dewasa ini. Oleh karena itu, segala peluang dan kemungkinan ke arah itu perlu dijajagi dan diantisipasi oleh penyelenggara perguruan tinggi.

Perubahan menuju pembenahan kurikulum dan proses belajar-mengajar di perguruan tinggi didukung oleh kecenderungan global pendidikan. Budihardjo (2003) menemukan bahwa paradigma perguruan tinggi mengalami perubahan, antara lain, dari monopoli ke kompetisi, dari aturan yang mengikat ke aturan yang luwes, dan dari ekonomi berbasis materi kepada ekonomi berbasis pengetahuan. Di tingkat ASEAN, Budihardjo juga menemukan kecenderungan munculnya inovasi dan perubahan peran perguruan tinggi, perubahan sistem atau reformasi pendidikan, penerapan *Total Quality Management* di dunia pendidikan, *quality assurance*, pengembangan karier alumni, internasionalisasi perguruan tinggi, dan semacamnya. Di Indonesia, perubahan dalam kebijakan pendidikan juga diarahkan kepada terwujudnya desentralisasi pendidikan sampai ke tingkat institusi dan pengembangan kurikulum berbasis kompetensi atau keahlian dan kecakapan yang akan berguna bagi lulusan dalam kehidupan dan persaingan di pasar kerja nasional dan global (Jazadi, 2003a).

Paparan di atas adalah manifestasi keinginan dan kecenderungan, yang dalam banyak hal belum menjadi kenyataan dalam dunia perguruan tinggi Indonesia. Untuk menuju ke arah itu, dalam tulisan ini, langkah pertama yang perlu dilakukan adalah memotret secara evaluatif dunia perguruan tinggi, khususnya berkaitan dengan proses belajar-mengajar berdasarkan beberapa referensi akademik, dan kemudian berdasarkan pengamatan. Selanjutnya, berangkat dari potret tersebut, penulis akan membahas agenda pengembangan proses belajar-mengajar ke depan, yang mencakup pemaparan tentang dua fondasi pembelajaran tingkat tinggi (*deep approaches to learning* dan *learner-centeredness*), kurikulum berbasis kompetensi, dan beberapa contoh cara mengajar kreatif.

POTRET EVALUATIF PERGURUAN TINGGI

Banyak peneliti, pengamat, dan praktisi mengemukakan bahwa proses belajar-mengajar di perguruan tinggi belum menunjukkan kualitas sebagaimana diharapkan dalam visi, misi dan tujuan lembaga pendidikan tersebut. Pendekatan pembelajaran yang berlangsung masih bersifat superfisial (*surface approaches to learning*), yaitu pendekatan belajar-mengajar yang diorientasikan untuk me-

menuhi tuntutan eksternal, biasanya persyaratan ujian, di mana bahan-bahan yang dipelajari tetap terpisah dan tak berkaitan, secara internal (keilmuan) atau personal, dan sifat penguasaannya adalah hafalan dan reproduksi *verbatim* (Eley, 1993: 74; Gibbs, 1993: 8). Beberapa penelitian, pengamatan, dan refleksi proses belajar-mengajar di perguruan tinggi dirangkum di bawah ini.

Penelitian Hamzah dan Rahman (2002) menunjukkan bahwa mahasiswa di Jurusan Matematika FMIPA Universitas Negeri Makassar cenderung malas, lesu dan tidak bersemangat dalam mengikuti perkuliahan. Dalam kuliah, umumnya mereka hanya membawa satu atau dua lembar kertas dan mencatat seadanya materi perkuliahan, atau mencatat persis sama dengan apa yang ditulis oleh dosen di papan tulis. Mahasiswa juga tampak tidak tertarik untuk mencari materi lain sebagai tambahan materi perkuliahannya.

Budihardjo (2003) mengemukakan beberapa potret dunia perguruan tinggi di Indonesia. Pertama, proses belajar-mengajarnya dijejali dengan teori sehingga kehilangan kecakapan praktis yang menjadi tuntutan kebutuhan dunia kerja, baik dunia bisnis maupun dunia industri. Kedua, pola pembelajarannya bergantung pada dosen (*lecturer-oriented* atau *faculty-centered*). Para mahasiswa cenderung pasif, dan diperlakukan sebagai tong kosong untuk diisi oleh dosennya. Ketiga, teori yang diajarkan umumnya berasal dari Barat sehingga sering kehilangan relevansi dengan kondisi di Indonesia. Keempat, muatan belajar-mengajar antara satu mata kuliah dengan mata kuliah lain apalagi lintas program studi sangat minimal; masing-masing berjalan sendiri sehingga tidak merefleksikan kehidupan yang interdisipliner dan integral. Para mahasiswa umumnya tidak berkesempatan untuk melihat hubungan logis antara mata kuliah atau disiplin ilmu dengan yang lain. Kelima, kurikulum dan silabus cenderung seragam, searah, kaku dan *top-down*, sehingga mengabaikan kekhasan lokal yang sangat variatif di Indonesia.

Prihadiyoko (2002) mencermati bahwa penyelenggaraan proses belajar-mengajar di Indonesia masih bersifat rutinitas, dijalankan secara mekanis, dan kehilangan nuansa pedagogis. Sebagai rutinitas, apa yang berlangsung dari hari ke hari, minggu ke minggu sepanjang tahun cenderung sama, monoton, tidak ada yang baru, atau tidak ada inovasi. Dijalankan secara mekanis karena segala yang dilakukan harus mengikuti juklak dan juknisnya, tak ubahnya seperti mesin yang cara bekerjanya memang tak dapat diubah-ubah. Jadi, sentuhan kemanusiaan, termasuk emosi, perasaan, dan elemen subjektif lainnya dianggap sebagai hal tabu dalam proses akademik ilmiah tersebut. Padahal, nuansa pedagogis yang dicirikan oleh interaksi humanis sangatlah berperan dalam proses pembelajaran.

Asy'arie (2002) mengamati bahwa ilmu-ilmu yang diajarkan di Indonesia, termasuk di perguruan tinggi, bersifat antirealitas dan diperlakukan sebagai produk, bukan proses. Ia mengemukakan bahwa ilmu-ilmu yang diajarkan tidak memberi kesempatan kepada mahasiswa untuk bergumul dan mengkaji realitas secara intensif. Asy'arie menambahkan bahwa keadaan menjadi buruk karena ketika suatu ilmu diajarkan, kenyataan yang menjadi sumber teoretisasinya telah berubah. Padahal, di sisi lain, ilmu itu sendiri diperlakukan sebagai produk yang bebas konteks dan bahkan ahistoris. Walhasil, ilmu yang dipelajari mahasiswa tak lebih dari proses menghafal, yang pada saatnya akan hilang seiring dengan berakhirnya masa keharusan ujian untuk menghafalnya.

Singkatnya, dapatlah dikatakan dalam banyak kasus lulusan perguruan tinggi Indonesia belum mampu menerapkan keahlian dan kecakapan pembelajaran tingkat tinggi. Indikasi ini semakin jelas, misalnya, ketika mahasiswa harus menulis skripsi pada akhir masa studi, atau setelah ia mempelajari begitu banyak teori selama bertahun-tahun. Penulisan skripsi yang sebenarnya merupakan kesempatan mahasiswa mengaplikasikan, memadukan, menganalisis, mensintesis, dan mengkontekstualisasikan – ini semua termasuk keahlian berpikir tingkat tinggi, *higher order thinking skills* (Nagappan, 2001) – berubah menjadi proses penjiplakan, penyontekan skripsi atau karya ilmiah orang lain, proses manipulasi dan bisnis jual beli skripsi, bahkan melibatkan oknum dosen sendiri sebagai pembuat dan penjual skripsi (Jazadi, 2003a: 2-3).

Sebagai konsekuensi dari mudurnya nilai substansial proses belajar-mengajar di perguruan tinggi sebagaimana dikemukakan di atas, beberapa kalangan kemudian secara keliru memandang bahwa perguruan tinggi adalah peristiwa untuk mendapatkan status. Proses belajar-mengajar tidak lagi ditempatkan sebagai agenda nomor satu; sebaliknya, yang menjadi orientasi perkuliahan adalah nilai, indeks prestasi, dan ijazah. Kompetensi tingkat tinggi yang dipersyaratkan bagi lulusan perguruan tinggi di banyak institusi sering tidak lagi berkorelasi dengan nilai abstraktif A, B, C dan seterusnya, sementara penyandanginya tidak merasa tidak pantas karena tidak ada penjelasan kualitatif tentang kompetensi riil dalam daftar nilai yang diperolehnya. Inilah salah satu sebab banyak sarjana Indonesia yang menganggur. Di samping itu ada orang-orang tertentu, termasuk oknum pejabat pemerintah, yang membeli (jadi tidak mengikuti proses belajar-mengajar sama sekali) gelar akademik untuk meningkatkan status sosialnya (Asy'arie, 2002; Jazadi, 2003a: 2).

Demikianlah beberapa hal yang menjadi tantangan ke depan bagi pengelola, pengajar, dan pegawai di perguruan tinggi, yaitu tantangan untuk berbenah diri, bangun dari kegamangan-kegamangan yang berkepanjangan, yang

disadari atau tidak, ada hubungannya dengan keterpurukan negeri ini. Tentu saja potret ini tidak eksklusif Indonesia, apalagi kalau dilihat secara kasus per kasus. Bahkan di negara semaju Inggris dan Amerika Serikat pun gejala serupa juga ada, seperti dilaporkan oleh Gibbs (1993) dan Hansen dan Stephen (2000). Namun, indikasi semacam ini tidak bisa dijadikan justifikasi karena secara makro kualitas pendidikan di negara kita memang terpuruk, seperti ditunjukkan dengan rendahnya indeks sumber daya manusia Indonesia (*The Jakarta Post*, 2002) dan rendahnya kualitas pendidikan dan peringkat prestasi akademik pelajar Indonesia di tingkat Asia dan dunia (Suyanto, 2002).

Pada bagian-bagian berikut, saya akan membahas agenda pengembangan proses belajar-mengajar di perguruan tinggi Indonesia yang akan memberi peluang tercapainya keahlian dan profesionalisme lulusan. Pembahasan dimulai dengan pendekatan pembelajaran kreatif, yang mencakup pendekatan pembelajaran mendalam dan pendekatan berbasis peserta didik, yang menjadi landasan pembelajaran tingkat tinggi. Kemudian, saya mengkaji agenda kurikulum kompetensi yang sejalan dengan kedua landasan sebelumnya. Akhirnya, tiga contoh kegiatan belajar-mengajar non-konvensional disajikan untuk menunjukkan bahwa dosen, bersama mahasiswanya, dapat selalu membuat terobosan untuk mengoptimalkan proses dan hasil pembelajarannya.

PENGEMBANGAN PBM DI PERGURUAN TINGGI

Pendekatan Belajar Mendalam

Sebagai pembelajar tingkat perguruan tinggi, mahasiswa diharapkan dapat menerapkan pendekatan belajar mendalam (*deep approaches to learning*). Dalam pendekatan itu ia mempelajari sesuatu karena didorong oleh motivasi pribadi, untuk menemukan makna-makna dasar dan hubungan struktural yang melekat pada materi tersebut, dan mengaitkannya dengan struktur pengetahuan dan pengalaman pribadi (Eley, 1993: 75). Dalam kondisi demikian, sebagai sintesis *input* baru dan pengalamannya sendiri, pembelajar mengkonstruksikan maknanya sendiri atau menghasilkan pengetahuan versi baru (Gibbs, 1993: 8; Paran, 2003: 111).

Pendekatan belajar mendalam memungkinkan mahasiswa untuk menerapkan keterampilan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills*), yaitu “berbagai macam keterampilan berpikir kritis yang diperlukan untuk menggunakan alat-alat komunikasi dan teknologi yang ditemukan dalam kehidupan sehari-hari dan dalam memasuki dunia kerja” (Nagappan, 2001: 192). Keterampilan kritis tersebut mencakup pemahaman, interpretasi, aplikasi luwes pengetahuan

dan kecakapan, dan pengumpulan/pengaturan berbagai informasi dan sumber daya untuk menghadapi atau menjawab tantangan atau persoalan baru, yang tidak bisa dipecahkan menggunakan aplikasi rutin pengetahuan yang telah dipelajari (Paran, 2003: 111). Jadi berpikir tingkat tinggi berbeda dengan berpikir tingkat rendah yang merepresentasikan rutinitas, aplikasi mekanistik, dan pemanfaatan pikiran secara terbatas.

Dalam hal ini, perlu dibedakan antara pengetahuan (*knowledge*), keterampilan (*skills*), pemahaman (*understanding*) dan nilai (*values*) sebagai bentuk kompetensi yang ingin dicapai lulusan (Sparkes, 1993: 21-22). Pengetahuan (*knowledge*) adalah informasi yang telah dihafal dan dapat dimunculkan kembali untuk menjawab suatu pertanyaan. Keterampilan (*skills*) adalah apa yang dapat dilakukan tanpa harus berpikir banyak tentang itu, misalnya bermain tenis, membaca dan mengetik. Pembelajaran pengetahuan dan keterampilan lebih dekat dengan proses berpikir tingkat rendah dan superfisial. Sementara itu, pemahaman (*understanding*) identik dengan kecakapan berpikir tingkat tinggi sebagaimana dibahas di atas. Adapun nilai (*values*) merupakan ranah afektif, moral, dan etik dari kemanusiaan.

Walaupun tujuan pembelajaran perguruan tinggi adalah pencapaian kecakapan berpikir tingkat tinggi, Sparkes (1993) mengingatkan bahwa pada tahapan-tahapan pembelajaran, suatu pelajaran atau mata kuliah lebih dititikberatkan pada satu ranah tertentu. Mata kuliah dasar seperti Ilmu Sosial Dasar dititikberatkan pada pengetahuan atau "ilmu", Pendidikan Agama atau Pancasila pada ranah "pendidikan" dalam pengertian afektif, perasaan dan moral, *Speaking* (salah satu mata kuliah di Program Studi Bahasa Inggris) pada keterampilan, bukan pengetahuan atau teori tentang berbicara. Sementara, pada semester-semester atas, mulai bermunculan pelajaran-pelajaran yang di depannya ada kata analisis, kajian atau studi yang merupakan representasi ranah *understanding*. Jadi, kecakapan berpikir tingkat tinggi adalah tujuan kurikulum perguruan tinggi secara kumulatif, yang berpuncak pada penulisan skripsi. Sementara itu, untuk memungkinkan pembelajaran mendalam (*deep learning*) pada semua pelajaran, termasuk pada pelajaran yang berorientasi *knowledge*, sumber daya dan metodologi pembelajaran menjadi sangat berperan.

Pembelajaran Berbasis Mahasiswa

Sebagaimana dibahas di atas, untuk memungkinkan pembelajaran mendalam dalam setiap mata kuliah, sumber dan metodologi pembelajaran menjadi penentu. Salah satu cara utama adalah dengan menerapkan pendekatan

pembelajaran berbasis mahasiswa (*learner-centered approaches*), yaitu suatu pandangan yang mengkombinasikan fokus pada pembelajar dan pembelajaran bermakna. Pembelajar membawa empat jenis karakteristik, yaitu latar belakang (bawaan, sejarah, lingkungan, dan pengalaman), cara pandang (keyakinan, cara berpikir), kapasitas (bakat), dan kebutuhan (minat dan tujuan) (Jazadi, 2003b). Karakteristik ini menentukan dalam proses belajar-mengajar. Oleh karena itu, mengakui dan melibatkan karakteristik tersebut dalam proses belajar-mengajar akan membawa hasil optimal. Adapun pembelajaran bermakna adalah proses di mana mahasiswa terlibat, aktif, bekerja sama, mencari tahu, membuat keputusan, mengontrol, bertanggung jawab, dan membuat tujuan mereka sendiri (Hansen & Stephen, 2000).

Ada beberapa alasan mengapa pendekatan berbasis pembelajar ini menjadi alternatif (Jazadi, 2002). Pertama, perubahan kecenderungan struktur politik khususnya di negara berkembang, termasuk Indonesia, yang mengharuskan diterapkannya filosofi mengajar yang mempromosikan demokrasi. Kedua, era dewasa ini ditandai oleh kemudahan mengakses teknologi canggih untuk mencari dan menyebarkan informasi baru, sehingga mengharuskan diterapkannya pendidikan yang luwes untuk mengakomodasikan perkembangan dunia. Terakhir, penelitian dan percobaan dalam disiplin kependidikan sejak tahun 1960 telah membuktikan keefektifan pendekatan-pendekatan yang dijalankan oleh peserta didik (*learner-driven approaches*).

Dalam pendekatan berbasis peserta didik, peran dosen adalah sebagai fasilitator (lebih jauh tentang istilah ini, baca Rogers, 1983; Voller, 1997; Knowles, Holton & Swanson, 1998; Torres, 2001), suatu peran strategis yang mengharuskan dosen untuk terus belajar dan mengikuti perkembangan terbaru dalam disiplin ilmunya. Di sisi lain, seorang fasilitator menyadari bahwa kadang-kadang ada hal-hal yang lebih dahulu diketahui mahasiswa sehingga ia berseorang hati untuk saling berbagi dengan mahasiswanya. Dalam proses belajar-mengajar semacam ini, perasaan kolegial antara dosen dan mahasiswa terbina, sebagaimana halnya kehidupan nyata; di sisi lain, penghargaan kepada posisi masing-masing terpelihara secara alamiah. Jadi, sebagai fasilitator, seorang dosen atau guru tidak kehilangan atau berkurang pekerjaannya, bersantai saja di kelas (tinggal menunggu mahasiswa menyelesaikan tugas yang ada di buku teks, misalnya), atau tidak perlu khawatir kehilangan statusnya sebagai orang yang berilmu, seperti kecenderungan beberapa kalangan tertentu di Indonesia (Krasnick, 1995; Dardjowidjojo, 2001).

Memang harus diakui ada pengamat dan peneliti yang mengemukakan bahwa pembelajar Indonesia belum siap untuk mengikuti kegiatan belajar-

mengajar yang berbasis mahasiswa. Dardjowidjojo (2001) mengamati bahwa budaya Jawa yang paternalistik masih sangat kental di Indonesia sehingga murid tidak menggunakan daya kreatifnya dalam kegiatan belajar-mengajar. Krasnick (1995) menemukan bahwa para pejabat Indonesia yang mengikuti program *pre-departure* untuk menempuh pendidikan ke luar negeri tidak banyak mengambil inisiatif dan cenderung menunggu perintah sebagaimana mereka berperan sebagai staf di kantor-kantor pemerintah. Namun, harus disadari bahwa temuan tersebut bersifat stereotipikal, tidak dapat digeneralisasikan untuk merepresentasikan rakyat atau pembelajar Indonesia secara keseluruhan. Kenyataannya, banyak analisis dan temuan yang menunjukkan bahwa pembelajar Indonesia sangat siap dengan pendekatan pembelajaran aktif. Secara historis, budaya Jawa identik dengan ketaatan dan penyerahan diri rakyat kepada pemimpinnya. Sekalipun mereka diperlakukan semena-mena, mereka tidak melawan, karena mereka memahami bahwa mereka tidak berdaya. Artinya, untuk konteks sekarang, ketika pemberdayaan dilakukan, orang atau pelajar Jawa bisa menjadi sangat kritis dan mandiri (Partokusumo, 1999; Nugroho, 2003). Bukti bahwa mahasiswa Indonesia memiliki sikap mandiri adalah peran aktif mereka dalam berbagai aksi dan demonstrasi dalam penumbangan rezim Sukarno, Suharto, dan Abdurrahmad Wahid (Mackie, 1993; Witoelar, 2001; Guest, 2002). Dengan demikian, peserta didik akan mampu menerima cara belajar aktif karena mereka sangat berpotensi untuk itu, walaupun pada tahap-tahap awal, mereka perlu dilatih dengan cara-cara belajar aktif atau kritis (Ryan, 1997; Wenden, 2002).

KURIKULUM BERBASIS KOMPETENSI

Seperti dikemukakan di awal tulisan ini, dewasa ini Indonesia memasuki era kurikulum berbasis kompetensi. Untuk itu, model kurikulum berbasis kompetensi yang perlu dikembangkan adalah yang bisa bersinergi dengan prinsip-prinsip pembelajaran mendalam berbasis mahasiswa sebagaimana dibahas di atas. Namun sebelum membahas hal ini, perlu dijelaskan istilah *kurikulum* untuk menghindari kesalahpahaman. Istilah ini sering dipahami secara sempit dan pragmatis, padahal maknanya secara luas adalah makna yang harus dijadikan pegangan. Secara sempit, kata *kurikulum* merujuk pada buku yang disediakan oleh Departemen Pendidikan Nasional (Depdiknas) yang disebut *Garis-Garis Besar Program Pengajaran (GBPP)*. Dengan kesempitan pemahaman semacam ini, pembahasan tentang kurikulum berarti terbatas pada tujuan, bahan,

dan metode mengajar sebagaimana dimandatkan oleh pemerintah, yang kemudian terkesan tidak menarik dan membosankan.

Sementara itu, *kurikulum* dalam pengertian sebenarnya adalah proses-proses pembuatan kebijakan yang relevan yang dilakukan oleh semua pihak pendidikan yang berkepentingan, yang hasilnya dapat berupa dokumen kebijakan seperti GBPP, silabus atau daftar bahan ajar, program pelatihan guru, bahan dan sumber belajar, kegiatan belajar-mengajar, dan kegiatan ujian dan evaluasi (Miller, 1987; Johnson, 1989). Jadi, pembicaraan tentang kurikulum tidaklah berarti terpaku pada keinginan satu pihak, seperti pemerintah saja, tetapi meliputi kepentingan semua pihak terkait, termasuk pendidik dan peserta didik. Dalam hal ini, kurikulum harus dipahami sebagai suatu sistem pembelajaran yang komponen-komponennya tidaklah bersifat linear atau searah, yang satu setelah yang lain, sepenuhnya direncanakan, tetapi bersifat multi arah, bisa dimulai dari yang mana saja, seimbang antara yang direncanakan dan yang muncul tiba-tiba, dan seterusnya. Singkatnya kurikulum sekomples manusia dan agenda-agendanya (Graves, 2000). Dengan demikian berbicara tentang kurikulum sudah sepantasnya menarik, karena berkaitan dengan politik pendidikan yang menentukan bagi nasib bangsa di masa yang akan datang.

Sekarang, akan dibahas apakah *kurikulum berbasis kompetensi*, apa ciri khasnya, dan bagaimana penerapannya. Kata *kompetensi* berakar pada kata kompeten, yang berarti cakap atau mampu. Kurikulum berbasis kompetensi mengarahkan peserta didik agar menjadi cakap atau mampu menangani masalah yang dihadapi dalam kehidupan sehari-hari dan di dunia kerja. Kegiatan pembelajaran dirancang menurut kecakapan-kecakapan yang langsung dapat diobservasi dalam kehidupan sehari-hari, ketimbang abstraksi atau pengkognisian melalui ujian dan tugas-tugas yang tidak merefleksikan kehidupan sehari-hari (Docking, 1994; Hagan, 1994; Richards & Rodgers, 2001). Jadi, pembeda kunci antara model kurikulum berbasis kompetensi dengan model yang lain, khususnya kurikulum ala Tyler (1949) atau Taba (1962) yang telah menjadi rujukan utama pengembangan kurikulum Indonesia selama lebih dari setengah abad ini, adalah macam tujuan yang hendak dicapai. Tujuan yang ingin dicapai dalam kurikulum berbasis kompetensi adalah kompetensi atau kecakapan hidup, baik yang bersifat moral, sosial maupun profesional, sedangkan kurikulum ala Tyler lebih menekankan pencapaian tujuan yang bersifat instruksional atau pengajaran yang mencerminkan kondisi kelas yang sering tidak berterima dengan kenyataan dalam kehidupan sehari-hari. Itulah sebabnya mengapa penyimpangan akademik, termasuk fenomena yang telah dipaparkan di dunia perguruan tinggi tadi, tidak memunculkan keprihatinan.

Oleh karena sifatnya yang mengakar pada kehidupan sehari-hari, kurikulum berbasis kompetensi harus mencerminkan ciri-ciri seperti memadukan proses dan hasil pembelajaran, mengakomodasikan kebutuhan siswa/mahasiswa dan pendidik yang bersifat subjektif ataupun objektif, merespons dan mengakar pada keadaan dan isu-isu lokal dan kini, mengaitkan satu pelajaran dengan pelajaran yang lain atau *cross-curricular*; dan melakukan penilaian dengan cara yang bervariasi.

Pengintegrasian Proses dan Hasil Belajar

Dalam kurikulum berbasis kompetensi, hasil belajar atau kompetensi yang ingin dicapai sebagian besar diukur melalui proses atau kegiatan pembelajaran. Dalam hal ini, proses pembelajaran diupayakan untuk mereplikasi, mencerminkan atau merekonstruksi kehidupan sehari-hari, tempat peserta didik layaknya warga masyarakat saling berinteraksi, menemukan dan sama-sama berusaha memecahkan masalah. Jadi, belajar kelompok, *project work*, *problem-based learning* dan *experiential learning* adalah beberapa model pembelajaran berbasis kompetensi. Misalnya, dalam *problem-based learning*, tidak ada penyajian materi di tahap awal; mahasiswa menemukan sendiri apa yang mereka perlu pelajari setelah berhadapan dengan masalah dan kemudian mempelajari apa yang mereka perlukan untuk menangani masalah tersebut; tidak ada penekanan pada pemecahan masalah semata; masalah-masalah sengaja dieksploitasi untuk keperluan pembelajaran; ciri-ciri pendekatan ini antara lain ialah ada masalah yang relevan, adanya keinginan untuk mengetahui, integrasi pengetahuan, dan interaksi (Gibbs, 1993: 16).

Pengakomodasian Kebutuhan Warga Pembelajaran

Kurikulum berbasis kompetensi dibangun di atas asumsi bahwa peserta didik dan pendidik adalah manusia utuh yang memiliki ciri khas personal, sekalipun tetap diupayakan untuk dikemas secara seirama, dengan siswa atau guru lainnya. Pengakuan atas keragaman kebutuhan subjektif akan membantu memaksimalkan hasil pembelajaran yang menjadi tujuan yang disepakati bersama atau kebutuhan objektif peserta didik. Dengan demikian, kegiatan pembelajaran tidak hanya akan merujuk pada naskah-naskah kurikulum dan buku teks yang telah disediakan, tetapi juga pada cara, bahan dan sumber belajar yang digali dari peserta didik sendiri, dan dari guru sendiri termasuk bacaan-bacaan profesional seperti jurnal ilmiah dan buku baru di bidangnya.

Merespons dan Mengakar pada Keadaan dan Isu-isu Lokal dan Kini

Kurikulum berbasis kompetensi dibangun di atas fondasi kenyataan. Bagi seseorang, kenyataan berawal secara spasial pada dirinya sendiri (baik fisik maupun ide-idenya), kemudian pada wilayah sekitar dirinya dan kemudian pada wilayah-wilayah yang semakin jauh dari dirinya, dan secara temporal pada saat ini, hari ini, bulan ini, tahun ini dan seterusnya sehingga akhirnya terkait dengan sejarah dan masa depan.

Dengan menerapkan prinsip realis, bahan-bahan pelajaran tidak akan terkesan teoretik karena peserta belajar dapat menemukan hubungan antara bahan tersebut dengan kenyataan mereka “di sini” dan “saat ini”, *here and now* (Asy'arie, 2002). Misalnya, suatu pelajaran geografi tentang Eropa atau sejarah zaman batu tidak akan menjadi hafalan mekanistik jika peserta didik dapat menarik benang penghubung kondisi spasial atau temporal tersebut dengan kenyataan kesehariannya. Implikasi dari prinsip ini adalah perlunya pengembangan bahan-bahan muatan lokal untuk semua pelajaran, bukan satu atau dua pelajaran tertentu saja. Penelitian yang dilakukan oleh Chandran (2003) menunjukkan bahwa buku pelajaran dan buku tugas bahasa Inggris yang disediakan oleh penulis dan penerbit lokal laris manis di Malaysia karena isi buku tersebut dimulai dari keadaan dan isu-isu yang ditemukan oleh siswa di lingkungan sekitarnya. Padahal di negeri ini juga ada buku wajib yang disediakan oleh pemerintah pusat, yang kenyataannya jarang dipakai.

Cross-Curricular

Kehidupan yang kita jalani pada hakikatnya bersifat utuh, satu, integral, dan mempunyai komponen saling berkaitan. Kurikulum berbasis kompetensi menganut prinsip bahwa adanya bermacam-macam mata pelajaran dan disiplin keilmuan bukanlah merupakan hakikat, tetapi strategi dan penekanan untuk mempermudah proses pembelajaran. Dengan pemahaman ini, rancangan, kegiatan dan muatan satu pelajaran tidak boleh bersifat eksklusif dan bertentangan dengan agenda pelajaran lain karena hal tersebut akan mempersulit proses pemahaman peserta didik (Gibbs, 1993: 14). Lebih dari itu, dosen dari pelajaran yang berbeda, apalagi yang sama, harus mulai bekerja sama dalam merancang bahan ajar, dalam memonitor perkembangan pembelajaran dan penguasaan peserta didik. Ketua program studi memegang peran kunci untuk mensinergikan semua mata pelajaran, memastikan para staf pengajar bekerja sama, dan memastikan bahwa setiap siswa terlibat dalam kegiatan pembelajaran secara optimal.

Penilaian Melalui Berbagai Sumber

Setiap orang mempunyai kapasitas untuk menilai apa yang dialami, dirasakan, atau diinginkan, atau apa yang dilihat pada orang lain, walaupun derajat kapasitas tersebut bisa bervariasi. Dengan demikian, kemampuan untuk menilai tidak hanya hak prerogatif pemerintah atau guru. Peserta didik, sekalipun sering tak dilibatkan dalam proses penilaian, tetap melakukan penilaian terhadap perkembangan belajar diri dan teman-temannya. Kurikulum berbasis kompetensi dikembangkan di atas prinsip bahwa penilaian perkembangan dan hasil belajar dapat dilakukan oleh peserta didik dan teman sebaya siswa (*self dan peer assessment*) untuk memastikan bahwa semua keprihatinan dan kebutuhan pembelajar tertangani dengan baik.

Di samping cara evaluasi di atas, untuk menunjukkan bukti kompetensi, hasil pembelajaran peserta didik, terutama yang bagus, baik berupa tulisan, rekaman audio dan/atau visual, termasuk hasil ujian dikoleksi sebagai *portfolio*, yang nantinya berguna sebagai potret kompetensi peserta bersangkutan, di samping nilai abstraksi yang termuat dalam transkrip akademik. Bagi lulusan perguruan tinggi, *portfolio* dapat dilampirkan sebagai bahan pertimbangan dalam melamar suatu pekerjaan.

Cara penilaian yang lain adalah yang dilakukan oleh guru. Cara penilaian yang penting dalam hal ini adalah bagaimana guru bisa mengamati kompetensi apa yang sudah dan belum dikuasai pembelajar selama berlangsungnya suatu proses pembelajaran dan penugasan. Ini penting karena penilaian dengan cara lain seperti tes tulis hanya mencakup aspek kognitif atau pengabstraksian dari aspek-aspek yang lain, termasuk aspek afektif (sikap, moral, dan spiritual) dan psikomotorik (keterampilan dan aplikasi dalam kehidupan). Dalam hal ini, kegiatan pembelajaran harus memuat komponen-komponen kompetensi bersama indikator-indikatornya yang dipahami oleh dosen dan mahasiswa. Peran naskah kurikulum yang disediakan pemerintah atau kelompok profesi adalah untuk menyiapkan dukungan semacam ini. Misalnya, naskah kurikulum di Amerika dan Australia bukan hanya memuat komponen kompetensi yang ingin dicapai dan indikatornya, tetapi juga *vignett* (contoh nyata kegiatan dan hasil pembelajaran oleh seorang peserta didik) yang dibuat berdasarkan hasil penelitian, sehingga guru dapat memahami naskah kurikulum tersebut dengan mudah (McKay & Scarino, 1991; Snow, 2000; TESOL, 1997).

CONTOH KEGIATAN PEMBELAJARAN NON-KONVENSIONAL

Di bagian ini diringkas tiga contoh kegiatan pembelajaran nonkonvensional yang telah dilakukan oleh praktisi perguruan tinggi di Indonesia dan

dunia. *Pertama*, Hamzah dan Rahman (2002) menemukan bahwa mahasiswa di Jurusan Matematika Universitas Negeri Makasar tidak terlibat dalam pembelajaran mendalam, ditunjukkan antara lain oleh ketergantungan mereka hanya pada catatan-catatan kuliah sebagaimana ditulis oleh dosen di papan tulis. Keprihatinan ini menginspirasi mereka untuk melakukan penelitian tindakan dengan memperkenalkan pendekatan belajar baru, yaitu penulisan jurnal perkuliahan, untuk meningkatkan kemampuan mahasiswa untuk belajar mandiri pada mata kuliah Geometri yang mereka bina. Mereka mengikuti petunjuk ahli tentang prosedur pendekatan tersebut, seperti orientasi teknik-teknik di awal tahun ajaran, kemudian penyiapan daftar bahan bacaan (buku, jurnal, dan makalah) yang dapat diakses oleh mahasiswa secara mandiri, dan lain-lain. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa para mahasiswa mengalami perubahan dalam hal minat, cara dan hasil belajar setelah terbiasa melakukan pendekatan baru tersebut. Tumbuh rasa cinta menulis dalam diri mereka dalam tema-tema Geometri; mereka juga termotivasi mencari sendiri literatur-literatur di luar perkuliahan. Singkatnya, ada perubahan signifikan dari cara belajar yang sebelumnya sekadar untuk memenuhi persyaratan ujian (*surface learning*) menjadi cara belajar yang didorong secara intrinsik untuk mengkaji pelajaran secara mendalam (*deep learning*).

Kedua, Legutke dan Thomas (1991) melaporkan beberapa studi kasus di Eropa tentang pengajaran bahasa asing yang dilakukan berdasarkan *project work*. *Project work* adalah kegiatan belajar-mengajar yang didasarkan pada tema-tema dan tugas-tugas sehari-hari yang dihasilkan dari kesepakatan bersama dari semua peserta belajar. Proyek pembelajaran bahasa asing tersebut terdiri atas tiga macam: *encounter, text, and class correspondence projects*. Proyek *encounter* memungkinkan mahasiswa untuk membuat kontak langsung dengan pembicara asli, misalnya, dengan mewawancarai turis dalam bahasa target di bandara, hotel, perusahaan multinasional, dan pusat wisata. Pembicara asli juga diundang ke sekolah untuk menjadi narasumber. Kedua, proyek teks memungkinkan mahasiswa untuk bergumul dengan teks-teks dari kehidupan sehari-hari yang diperoleh dari majalah, koran, berita dan film TV, lagu, puisi, stiker, brosur, manual, dan lain-lain. Terakhir, proyek korespondensi kelas merangsang mahasiswa untuk berkomunikasi dengan orang lain di luar negeri dalam bahasa target melalui surat, cerita foto, dan teks yang memperkaya pemahaman lintas budaya.

Ketiga, Coleman (1987, 1992, 1996) melihat bahwa budaya ruang kelas di Indonesia adalah ajang tontonan mengajar, *teaching spectacles*, di mana dosen adalah pemain aktif, sementara mahasiswa adalah penonton pasif. Dia mengamati dalam kegiatan belajar-mengajar fenomena mahasiswa datang ter-

lambat, keluar masuk ruangan, tanpa merasa terganggu dengan dosen yang sibuk pidato di depan kelas, sebagai hal yang lazim terjadi di Indonesia. Untuk itu, ia kemudian membuat inovasi gaya pembelajaran yang ia sebut dengan *learning festival*, di mana semua mahasiswa terlibat sebagai pemain atau memiliki peran dalam kegiatan pembelajaran. Dengan gaya pembelajaran seperti itu, Coleman melihat bahwa mahasiswa tidak lagi dibatasi aturan-aturan sosial yang memisahkan diri mereka dengan yang lain dan dengan dosen; semua mahasiswa berdiri, berinteraksi, bergabung, dan berbaur. Keefektifan pembelajaran semacam ini dibantu oleh adanya asisten-asisten dosen atau dosen muda yang membantu kegiatan komunikatif para mahasiswa yang mencapai jumlah seratus dalam satu kelas.

Ketiga contoh di atas menunjukkan bahwa ada saja cara untuk mengoptimalkan pembelajaran mahasiswa selama dosen memiliki waktu dan komitmen untuk merefleksikan aktivitas pengajarannya, mencari celah-celah untuk perbaikan atau menyempurnakan proses pengajarannya.

PENUTUP

Proses belajar-mengajar di dunia perguruan tinggi Indonesia perlu mendapat penanganan yang serius dan sistematis, tentu saja seirama dengan aspek-aspek lainnya, yang tidak menjadi fokus tulisan ini. Pada bagian awal tulisan, penanganan ini telah ditunjukkan bahwa secara umum ditemukan kondisi pembelajaran tidak kondusif untuk tingkat pembelajaran tingkat tinggi, karena perguruan tinggi Indonesia antara lain dicirikan oleh pengajaran yang berbasis teori, dosen, dan Barat, dengan kebijakan kurikulum yang seragam dan kaku, bahan ajar yang ketinggalan zaman, dan cara mengajar yang mekanis dan kehilangan nuansa pedagogis. Berangkat dari kondisi lapangan tersebut, kemudian penulis menyusun beberapa agenda pembelajaran masa depan yang meliputi proses pembelajaran mendalam, berbasis mahasiswa, kurikulum berbasis kompetensi, dan beberapa contoh kegiatan belajar-mengajar yang relevan. Dengan pembahasan tersebut, diharapkan perguruan tinggi Indonesia sedikit mendapat pencerahan. Tentu perubahan tidak akan berlangsung dalam waktu cepat, tetapi keseriusan untuk memulai hari ini, saat ini, dari diri sendiri, termasuk diri pimpinan dan staf perguruan tinggi, dan mahasiswa, perubahan ke arah kebaikan itu adalah suatu keniscayaan.

DAFTAR RUJUKAN

- Asy'arie, M. 2002, 9 Juli. Pendidikan Sekolah Kita Antirealitas. *Kompas*, hlm. 4.
Budihardjo, E. 2003, 14 Februari. Membumikan Iptek. *Kompas*, hlm. 4.

- Chandran, S. 2003. Where are the ELT Textbooks? Dalam W. Renandya (Ed.), *Methodology and Materials Design in Language Teaching: Current Perceptions and Practices and Their Implications, Anthology Series 44* (hlm. 161-169). Singapore: SEAMEO-RELC.
- Coleman, H. 1987. Teaching Spectacles and Learning Festivals. *ELT Journal*, 41 (2): 97-103.
- Coleman, H. 1992. Moving the Goalposts: Project Evaluation in Practice. Dalam J.C. Alderson & A. Beretta (Eds.), *Evaluating Second Language Education* (hlm. 222-249). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, H. 1996. Shadow Puppets and Language Lessons: Interpreting Classroom Behaviour in its Cultural Context. Dalam H. Coleman (Ed.), *Society and the Language Classroom* (hlm. 64-85). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooper, C. 1997. *Learner-Centred Assessment*. Launceston, Tasmania: Global Learning.
- Dardjowidjojo, S. 2001. Cultural Constraints in the Implementation of Learner Autonomy: The Case in Indonesia. *Journal of Southeast Asian Education*, 2 (2): 309-322.
- Docking, R. 1994. Competency-Based Curricula -- the Big Picture. *Prospect*, 9 (2): 8-17.
- Eley, M.G. 1993. Differential Study Approaches within Individual Students. Dalam A.R. Viskovic (Ed.), *Research and Development in Higher Education* (Vol. 14, hlm. 75-82). Australia: HERSDA.
- Gibbs, G. 1993. The CNAA Improving Student Learning Project. Dalam A.R. Viskovic (Ed.), *Research and Development in Higher Education* (Vol. 14, hlm. 8-19). Australia: HERSDA.
- Graves, K.E. 2000. *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Boston: Heinle & Heinle.
- Guest, M. 2002. A Critical 'Checkbook' for Culture Teaching and Learning. *ELT Journal*, 52 (2): 154-161.
- Hagan, P. 1994. Competency-Based Curriculum: the NSW AMES Experience. *Prospect*, 9 (2): 30-40.
- Hamzah, & Rahman, A. 2002. Peningkatan Kemampuan Mahasiswa untuk Belajar Mandiri pada Mata Kuliah Geografi melalui Penulisan Jurnal Perkuliahan. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 9 (2): 142-150.
- Hansen, E.J. & Stephen, J.A. 2000. The Ethics of Learner-Centered Education, Dynamics that Impede the Process. *Change*, 33 (5): 40-47.
- Jazadi, I. 2002. Introducing Learner-Centeredness in a Top-Down Fashion: The Case of Indonesian High School English Curriculum. Dalam K. Cadman (Ed.), *Learners from Diverse Cultures: ACTA & ESLE National Conference Proceedings*. Adelaide, 20-22 January.

- Jazadi, I. 2003a. *Pengembangan Kurikulum Berbasis Kompetensi di Perguruan Tinggi: Isu dan Agenda*. Pidato ilmiah disampaikan pada wisuda sarjana S1 dan D3 Universitas Muhammadiyah Mataram, Mataram, 23 September.
- Jazadi, I. 2003b. *An Investigation of Current Constraints and Potential Resources for Developing Learner-Centred Curriculum Frameworks for English Language at High Schools in Lombok, Indonesia*. Disertasi tidak dipublikasikan. Adelaide: University of South Australia.
- Johnson, R.K. (Ed.). 1989. *The Second Language Curriculum*. New York: Cambridge University Press.
- Knowles, M.S., Holton, E. & Swanson, R.A. 1998. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (5th ed.). Texas: Gulf Pub. Co.
- Krasnick, H. 1995. The Role of Linguaculture and Intercultural Communication in ASEAN in the Year 2020: Prospects and Predictions. Dalam M.L. Tickoo (Ed.), *Language and Culture in Multicultural Societies: Viewpoints and Visions, Anthology Series 36* (hlm. 81-93). Singapore: SEAMEO-RELC.
- Legutke, M. & Thomas, H. 1991. *Process and Experience in the Language Classroom*. London-New York: Longman.
- Mackie, J. 1993. Indonesia: Economic Growth and Depoliticization. Dalam J.W. Morley (Ed.), *Driven by Growth: Political Change in the Asia-Pacific Region (Studies of the East Asian Institute)* (hlm. 69-96). Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
- McKay, P. & Scarino, A. 1991. *ESL Framework of Stages: An Approach to ESL Learning in Schools, K-12*. Carlton, Vic.: Curriculum Corporation.
- Miller, A.H. 1987. *Course Design for University Lecturers*. London: Kogan Page.
- Nagappan, R. 2001. Language Teaching and the Enhancement of Higher Order Thinking Skills. Dalam W. Renandya & N.R. Sunga (Eds.), *Language Curriculum and Instruction in Multicultural Societies, Anthology Series 42* (hlm. 190-223). Singapore: SEAMEO-RELC.
- Nugroho, H. 2003. *Menumbuhkan Ide-Ide Kritis*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Paran, A. 2003. Helping Learners to Become Critical: How Coursebooks Can Help. Dalam W.A. Renandya (Ed.), *Methodology and Materials Design in Language Teaching, Anthology Series 44* (hlm. 109-124). Singapore: SEAMEO-RELC.
- Partokusumo, K.K. 1999. Kebudayaan Jawa dan Proses Demokratisasi. Dalam A.R. Sarjono (Ed.), *Pembebasan Budaya-Budaya* (hlm. 209-224). Jakarta: Gramedia & Pusat Kesenian Jakarta TIM.
- Prihadiyoko, I. 2002, 17 Desember. Ke mana Arah Reformasi Perguruan Tinggi Kita? *Kompas*, hlm. 4.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C.R. 1983. *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Ohio: C.E. Merrill Pub. Co.

- Ryan, S.M. 1997. Preparing Learners for Independence. Dalam P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (hlm. 215-224). New York: Addison Wesley Longman.
- Snow, M.A. 2000. *Implementing the ESL Standards for Pre-K-12 Students through Teacher Education*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.
- Sparkes, J. 1993. Course Options: Some thoughts on Helping Choosers. Dalam A.R. Viskovic (Ed.), *Research and Development in Higher Education* (Vol. 14, hlm. 20-26). Australia: HERSDA.
- Suyanto. 2002, 29 April. Kelas Unggulan yang Sesat dalam Sistem Sekolah Kita. *Kompas*, hlm. 4.
- Taba, H. 1962. *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace & World.
- TESOL. 1997. *ESL Standards for Pre-K-12 Students*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.
- The Jakarta Post. 2002, 25 July. *UNDP Report Finds Indonesia More Democratic but Nothing Else*, hlm. 1.
- Torres, C.B. 2001. *The Appreciative Facilitator: A Handbook for Facilitators and Teachers*. Maryville, TN: Mobile Team Challenge.
- Tyler, R.W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Voller, P. 1997. Does the Teacher have a Role in Autonomous Language Learning? Dalam P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (hlm. 98-113). New York: Addison Wesley Longman.
- Wenden, A.L. 2002. Learner Development in Language Learning. *Applied Linguistics*, 23 (1): 32-55.
- Witoelar, W. 2001. Horizontal Conflict and the Ordinary People of Post-Suharto Indonesia. Dalam J.A. Camilleri & L. Marshall (Eds.), *Religion and Culture in Asia Pacific: Violence or Healing* (hlm. 42-46). Melbourne: Vista Publications.