

BAB VII

EVALUASI KURIKULUM

Evaluasi kurikulum memegang peranan penting baik dalam penentuan kebijaksanaan pendidikan pada umumnya, maupun pada pengambilan keputusan dalam kurikulum khususnya. Hasil-hasil dari suatu evaluasi kurikulum dapat digunakan oleh para pengembang kurikulum dan para pemegang kebijaksanaan pendidikan dalam memilih dan menetapkan kebijaksanaan pengembangan kurikulum dan pengembangan sistem pendidikan. Hasil-hasil dari suatu evaluasi kurikulum juga dapat digunakan oleh guru-guru, kepala sekolah dan pelaksana pendidikan lainnya, dalam memahami dan membantu perkembangan siswa, memilih bahan ajaran, memilih metoda dan alat-alat pelajaran dan sebagainya.

Evaluasi kurikulum sukar untuk dapat dirumuskan secara tegas, hal itu disebabkan oleh beberapa faktor :

- a. Evaluasi kurikulum merupakan suatu fenomena yang berubah;
- b. Obyek dari evaluasi kurikulum adalah sesuatu yang berubah-ubah sesuai dengan definisi kurikulum;
- c. Evaluasi kurikulum merupakan suatu usaha yang dilakukan oleh manusia yang sifatnya juga berubah.

“Evaluasi dan kurikulum” merupakan dua disiplin yang berdiri sendiri. Ada pihak yang berpendapat antara keduanya tidak ada hubungan, tetapi ada pihak lain yang menyatakan keduanya mempunyai hubungan yang sangat erat. Pihak yang berpendapat adanya hubungan, hubungan tersebut merupakan hubungan sebab akibat. Perubahan dalam evaluasi kurikulum akan memberi warna kepada pelaksanaan kurikulum. Hubungan antara evaluasi dengan kurikulum bersifat organis, dan prosesnya berlangsung secara evolusioner. Pandangan-pandangan lama yang tidak sesuai lagi dengan tuntutan jaman, secara berangsur-angsur diganti dengan pandangan baru yang lebih sesuai.

R.A. Becher seorang ahli pendidikan dari Universitas Susse, Inggris menyatakan bahwa: "Tiap program pengembangan kurikulum mempunyai *style* dan karakteristik tertentu, dan evaluasi dari program tersebut akan memperlihatkan *style* dan karakteristik yang sama pula". Seorang evaluator akan menyusun program evaluasi kurikulum sesuai dengan *style* dan karakteristik kurikulum yang dikembangkannya juga terjadi sebaliknya, hasil program evaluasi kurikulum akan mempengaruhi pelaksanaan praktek kurikulum.

Konsep R.A. Becher tentang pengembangan kurikulum dan evaluasi kurikulum, pada mulanya bersifat deskriptif yaitu menekankan pada "*what is it?*", tetapi kemudian berkembang kepada yang bersifat preskriptif, yang menekankan pada "*what ought to be*". Konsep-konsep evaluasi kurikulum yang bersifat preskriptif, mempunyai tempat dalam konsep kurikulum yang bersifat preskriptif pula. Sebagai contoh teori dari Tylor dan Bloom, berisikan pedoman-pedoman praktis bagi pengembangan kurikulum, demikian juga dengan teori evaluasi kurikulumnya.

Evaluasi merupakan suatu usaha yang luas dan terus menerus untuk mengetahui hasil-hasil penggunaan isi dan proses pendidikan dalam mencapai tujuan yang telah ditentukan. Evaluasi juga meliputi rentangan yang luas, dari yang bersifat informal sampai dengan yang bersifat formal. Pada tingkat yang sangat informal evaluasi kurikulum terdiri atas perkiraan, dugaan atau pemberian pendapat tentang perubahan-perubahan yang telah dicapai oleh program sekolah. Pada tingkat yang lebih formal evaluasi kurikulum meliputi pengumpulan data dan pengukuran kemajuan ke arah tujuan yang telah ditentukan.

Apa yang dikemukakan di atas merupakan konsep evaluasi kurikulum yang sangat luas yang mencakup seluruh komponen dan kegiatan pendidikan. Tetapi evaluasi kurikulum sering juga dibatasi secara sempit, yaitu hanya ditekankan pada hasil-hasil yang dicapai oleh murid. Luas atau sempitnya suatu program evaluasi kurikulum sebenarnya ditentukan oleh tujuannya. Apakah evaluasi tersebut ditujukan untuk mengevaluasi keseluruhan sistem kurikulum atau hanya komponen-komponen tertentu dalam sistem kurikulum tersebut. Apakah evaluasi kurikulum mengevaluasi keseluruhan sistem atau komponen tertentu saja, diperlukan persyaratan-persyaratan tertentu, agar hasil evaluasi tersebut bermakna. Syarat-syarat suatu program evaluasi kurikulum "*acknowledge presence of values and valuing, orientation to goals, comprehensiveness, continuity, diagnostic worth and validity and integration*" (Doll, 1976) yang dikutip oleh A. Rifqi Amin (2013). Evaluasi kurikulum juga dapat dilihat dari dimensi yang dikandungnya, apakah mengevaluasi yang bersifat kuantitas atau kualitas.

Alat-alat yang digunakan untuk mengevaluasi dimensi kuantitatif sering kali berbeda dengan alat-alat untuk mengevaluasi dimensi kualitatif. Terutama dalam mengevaluasi komponen perkembangan dan prestasi yang dicapai anak, yang bersifat kuantitatif dapat diukur dengan menggunakan tes-tes standar. Tes standar tersebut ada yang diperuntukkan mengukur *aptitude* dan ada pula yang diperuntukkan mengukur *achievement*. Tes standar yang mengukur *aptitude* seperti : *scholastic aptitude test, special aptitude test, prognostic aptitude test*, tes standar yang mengukur *achievement* seperti *subject areas test, survey*

test, dan *diagnostic test*. Alat-alat yang sering digunakan untuk mengevaluasi dimensi kualitatif umpamanya: “*Questionnaire, interest inventories, temperament and adjustment inventories, nominating techniques, interviews, and anecdotal records*” (Wright, 1966).

Konsep Kurikulum

Kurikulum merupakan daerah studi intelek yang cukup luas. Banyak teori tentang kurikulum. Beberapa teori menekankan pada rencana, yang lain kepada inovasi, kepada dasar-dasar filosofis, dan pada konsep-konsep yang diambil dari ilmu perilaku manusia. Ini menunjukkan betapa luasnya teori-teori tentang kurikulum. Secara lebih sederhana dapat disimpulkan bahwa teori-teori kurikulum ada yang lebih menekankan pada isi kurikulum, situasi kurikulum serta organisasi kurikulum.

Strategi pengembangan yang menekankan pada isi umumnya berasal dari kurikulum modern. Sebab-sebab yang mendorong pembaharuan ini bermacam-macam. *Pertama*, karena didorong oleh keinginan untuk menguatkan kembali nilai-nilai moral dan budaya dari masyarakat. *Kedua*, dapat berasal dari dasar filosofis tentang struktur pengetahuan. *Ketiga*, karena adanya tuntutan bahwa kurikulum harus lebih berorientasi pada pekerjaan.

Faktor-faktor tersebut tidak timbul dari atau tidak ada hubungannya dengan sistem institusi persekolahan, tetapi sangat mempengaruhi pengembangan kurikulum. Pengaruhnya terhadap pengembangan kurikulum umpamanya, penguatan kembali nilai-nilai moral dan budaya akan meminta perhatian yang lebih besar pada kumpulan ilmu pengetahuan masa lalu, orientasi kepada pekerjaan akan lebih banyak melihat ke masa depan, sedang sudut pandang filosofis akan lebih menekankan pada disiplin kejiwaan.

Apapun juga titik tolaknya, penekanan pada isi kurikulum akan membawa beberapa akibat. Pengetahuan sebagai isi kurikulum, mempunyai nilai intrinsik, sesuatu yang akan diwariskan, sesuatu yang baru atau diperbaharui. Pengembangan kurikulum yang menekankan pada isi bersifat "*material centred*".

Kurikulum yang bersifat "*material centred*" memandang murid sebagai penerima resep yang pasif. Secara teoritis, kurikulum yang menekankan pada isi dapat diukur, mempunyai tujuan yang apabila telah ditransfer pada anak dapat dikuasai oleh anak.

Ini merupakan *engineering approach*. Anak dianggap bahan kasar yang tidak berdaya, bersama dengan teman-temannya yang lain dicetak melalui *blue print* masyarakat. Salah satu atribut dari organisasi kurikulum yang didasarkan pada pengetahuan (*knowledge based curriculum*), memungkinkan pengembangan dalam

jumlah besar. Melalui proses diseminasi mereka dapat menggunakan tehnik produksi massa untuk mendapatkan pendidikan massal.

Tipe kurikulum ini lebih menekankan pada masalah “dimana”, yakni sangat disesuaikan dengan lingkungannya. Tipe ini akan menghasilkan kurikulum pedesaan, kurikulum kelompok masyarakat tertentu, kurikulum daerah pesisir dan sebagainya. Tujuannya adalah menghasilkan kurikulum yang benar-benar merefleksikan dunia kehidupan dari lingkungan anak. Kurikulum yang menekankan pada situasi akan sangat beraneka, dibandingkan dengan kurikulum yang menekankan pada isi. Tujuan dari kurikulum ini adalah mencari kesesuaian antara kurikulum dengan situasi dimana pendidikan berlangsung.

Sifat lain dari tipe ini adalah kurang atau tidak menekankan pada spesifikasi isi dan organisasi, lebih menunjukkan fleksibilitas dalam interpretasi dan pelaksanaannya. Pengetahuan dianggap bersifat relatif terhadap situasi. Situasi yang khusus sesuai dengan kondisi setempat. Kurikulum ini ruang lingkupnya sempit, masa pengembangannya juga relatif lebih singkat dari masa diseminasinya. Kalau kurikulum yang menekankan pada isi merupakan "*engineering approach*" maka kurikulum yang menekankan situasi lebih mendekati "*gardening approach*". Kurikulum disusun sesuai dengan keadaan tanah, perhatian sangat ditumpahkan pada mempersiapkan kebun atau sawah.

Secara teoritis, mengevaluasi kurikulum yang menekankan pada situasi sangat sulit. Perencanaan dan pelaksanaan pengajaran sangat beraneka, peranan guru dalam mengembangkan dan menerapkan kreasinya sangat besar, sehingga cukup sulit untuk merancang suatu alat penilaian yang dapat mencakup skala yang sangat luas. Kesulitan lain adalah juga dalam menentukan standar kriteria.

Penekanan pada organisasi tipe kurikulum ini sangat menekankan pada proses belajar dan mengajar. Meskipun dengan berbagai perbedaan dan di sana-sini ada pertentangan sistem belajar berprogram serta konsep perkembangan dari Bruner dan Jean Piaget sangat mempengaruhi perkembangan kurikulum tipe ini. Perbedaan yang sangat jelas antara kurikulum yang menekankan pada organisasi dengan yang menekankan pada isi dan situasi, adalah memberikan perhatian yang sangat besar kepada pelajar atau siswa. Perihal belajar membuat program, partisipasi aktif dari murid menjadi landasan pokok.

Dalam "konsep perkembangan" dari Bruner sangat ditekankan peranan yang aktif dari siswa, karena belajar merupakan proses yang aktif. Dalam belajar aktif tersebut bahasa serta proses mental dari pelajar sangat memegang peranan utama. Anak, menurut Bruner merupakan hasil yang sangat kompleks daripada sejarah biologis dan sosial, harus

berpartisipasi secara aktif dalam lingkungan belajar, menguasai bahasa, dan menguasai kemampuan-kemampuan kognitif.

Apapun bentuknya belajar berprogram atau psikologi perkembangan dari Bruner, kurikulum yang menekankan pada organisasi memusatkan perhatiannya pada sekuen-sekuen belajar serta organisasi bahan ajaran melalui elaborasi, isi serta penyusunan prosedur pengukuran. Tipe kurikulum ini secara relatif bersifat "*situation free*". Kurikulum yang menekankan pada masalah belajar dan mengajar sebenarnya lebih dekat pada pendekatan kurikulum yang bersifat *generalised*. Inti dari kurikulum bukan terletak pada bahan-bahan yang dipelajari anak tetapi pada "*teacher's guide*".

Kurikulum yang menekankan pada organisasi menolak pendapat bahwa penguasaan pengetahuan merupakan alat untuk mencapai tujuan. Kurikulum yang menekankan pada organisasi juga sesungguhnya sukar untuk diukur. Secara teoritis, penyusunan tes yang spesifik dapat dibuat, tetapi seperti telah diutarakan di muka, isi kurikulum tidak spesifik, tujuannya dapat dicapai dengan cara yang berbeda-beda. Tes yang disusun akan banyak menyangkut proses belajar yang bersifat umum. Lebih jauh, kalau penyusunan tes hasil belajar didasarkan pada tujuan, maka kurikulum yang menekankan pada organisasi, tesnya akan lebih banyak mengukur tujuan-tujuan tingkat tinggi pada klasifikasi Bloom (analisis, sintesis, dan evaluasi).

Pelaksanaan dan Evaluasi Kurikulum

Di depan telah kita lihat bahwa, perbedaan penekanan dalam kurikulum mengakibatkan perbedaan di dalam pola rancangan, pola pengembangan serta di dalam integrasinya.

Konsep ini menekankan pada analisis pengetahuan baru yang ada, konsep situasi menuntut penilaian yang rinci tentang lingkungan belajar, dan konsep organisasi sangat memberi perhatian pada struktur dan sekuens belajar. Perbedaan-perbedaan dalam rancangan tersebut mempengaruhi langkah selanjutnya.

Pengembangan kurikulum yang berdasar pada isi, membutuhkan waktu, yaitu mempersiapkan situasi belajar dan menyatukannya dengan tujuan pengajaran adalah cukup lama. Kurikulum yang berdasar pada situasi waktu, yaitu untuk mempersiapkannya lebih pendek sedang kurikulum yang berdasarkan pada organisasi waktu persiapannya hampir sama dengan kurikulum yang berdasar pada isi. Meskipun demikian perhatian harus cukup banyak dipusatkan pada struktur konsep yang tidak kelihatan (*covert*) daripada pada analisis tujuan yang kelihatan (*overt*).

Kurikulum yang berdasar pada isi sangat mengutamakan peranan diseminasi. Meskipun kurang baik, mereka dapat memaksanya melalui jalur birokrasi. Tipe kurikulum ini mengikuti model "penyebaran" (difusi) dari pusat ke feri-feri (daerah). Sebaliknya "penyebaran" dari kurikulum situasi sangat menekankan pada penyiapan "*catalyc ingredient*" bagi pengembangan kurikulum yang bertitik tolak pada masyarakat. Dengan demikian "penyebaran" kurikulum ini memiliki *network* yang terpisah, tetapi masing-masing dapat menyesuaikan diri serta mencari keserasian antara pengarah yang bersifat pusat dengan tuntutan kebutuhan dan sifat-sifat lokal. Kurikulum yang berdasar pada organisasi, strategi "penyebarannya" sangat mengutamakan pada latihan guru. Penyebaran ini lebih merupakan pembaharuan dari dalam dan bukan karena paksaan atau keharusan dari luar.

Strategi evaluasi sebagai hasil dari teori kurikulum. Perbedaan strategi pengembangan dan "penyebaran" kurikulum, menimbulkan perbedaan pula dalam rancangan evaluasi. Pendekatan evaluasi yang bersifat komparatif atau menekankan pada sisi obyektivitas sangat sesuai bagi kurikulum yang bersifat rasional dan berdasar pada isi. Dalam kurikulum yang berdasar pada situasi sukar disusun evaluasi yang bersifat komparatif karena konteksnya bukan terhadap guru atau satu tujuan, tetapi terhadap banyak tujuan. Dengan menggunakan strategis Tylor atau Bloom mungkin dapat dibuat suatu modifikasi dengan menyusun tujuan yang bersifat universal yang dapat digunakan pada semua situasi. Tetapi tujuan yang bersifat umum seperti itu akan kabur, dan sukar menyusun alat evaluasinya. Pendekatan yang bersifat "*goal free*" (lebih menekankan pada penguasaan aktual dan bukan ideal) lebih memungkinkan, tetapi harus dihindari penjenjangan tujuan sampai pada perumusan tujuan yang sangat khusus, dengan kriteria yang khusus pula.

Pada kurikulum yang berdasar pada organisasi, tugas evaluasi lebih sulit lagi, karena isi dan hasil dari kurikulum bukan hal yang utama. Salah satu pemecahan bagi masalah ini adalah dengan pendekatan yang bersifat efektif seperti dalam proyek *humanities curriculum*. Dalam proyek itu dicari perbandingan antara materi dari proyek yang menggunakan guru terlatih dengan yang tidak terlatih. Juga evaluasinya berusaha meneliti pengaruh umum dari proyek dengan cara mengumpulkan bahan-bahan secara studi kasus dari sekolah-sekolah proyek. Meskipun pada mulanya pendekatan perbandingan lebih banyak memberikan hasil yang berharga, tetapi meminta waktu evaluator terlalu banyak untuk menyortir strateginya. Perkembangan yang kemudian dari bahan-bahan hasil studi kasus ternyata memberikan hasil yang lebih berharga bagi evaluasi.

Strategi evaluasi sangat bertalian erat dengan tipe. Kurikulum yang digunakan, seperti strategi pengembangan dan penyebaran dihasilkan oleh kurikulum yang menekankan pada isi "*Goal free evaluation*" dalam kebanyakan kurikulum bukan merupakan salah satu alternatif evaluasi tetapi merupakan satu-satunya prosedur evaluasi yang paling umum.

Lebih jauh bahwa macam-macam tipe evaluasi yang digunakan bertumpu pada aspek-aspek tertentu yang diutamakan dalam proses pelaksanaan kurikulum. Strategi evaluasi yang bersifat komparatif bertalian erat dengan kurikulum yang menekankan pada bahan ajaran atau isi kurikulum, pendekatan antropologis dalam evaluasi ditujukan untuk mengevaluasi tingkah laku dalam suatu lembaga sosial. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa terdapat hubungan yang erat antara evaluasi dengan kurikulum sebab teori kurikulum juga merupakan teori dari evaluasi kurikulum.

Peranan Evaluasi Kurikulum

Evaluasi kurikulum dapat dilihat sebagai proses sosial dan sebagai institusi sosial. Proyek-proyek evaluasi yang dikembangkan di Inggris umpamanya, juga di negara-negara lain, merupakan institusi sosial dari pada gerakan penyempurnaan kurikulum. Evaluasi kurikulum sebagai institusi sosial mempunyai asal-usul, sejarah, struktur serta tersendiri. Beberapa karakteristik dari proyek-proyek kurikulum yang telah dikembangkan di Inggris, umpamanya (1) lebih berkenaan dengan inovasi daripada kurikulum yang ada, (2) lebih berskala nasional daripada lokal, (3) dibiayai oleh dari luar yang berjangka pendek daripada anggaran tetap, (4) lebih banyak dipengaruhi oleh kebiasaan penelitian yang bersifat psikosomatis daripada oleh kebiasaan lama yang berupa penelitian sosial.

Peranan evaluasi *policy* dalam kurikulum khususnya pendidikan, umumnya minimal berkenaan dengan 3 hal : evaluasi sebagai moral *judgement*, evaluasi dan penentuan keputusan, evaluasi dan konsensus nilai.

Evaluasi sebagai moral *judgement*. Konsep utama dalam evaluasi adalah masalah nilai. Hasil dari suatu evaluasi berisi suatu nilai yang akan digunakan untuk tindakan selanjutnya. Hal ini mengandung dua pengertian. Pertama, evaluasi berisi suatu skala nilai moral, berdasarkan skala tersebut suatu objek evaluasi dapat dinilai. Kedua, evaluasi berisi suatu perangkat kriteria praktis, berdasarkan kriteria-kriteria tersebut, suatu hasil dapat dinilai.

Evaluasi bukan merupakan suatu proses tunggal, minimal meliputi dua kegiatan, pertama mengumpulkan informasi dan kedua, menentukan suatu keputusan. Kegiatan

yang pertama mungkin juga mengandung segi-segi nilai (terutama dalam memilih sumber informasi dan jenis, informasi yang akan dikumpulkan), tetapi belum menunjukkan suatu evaluasi. Dalam kegiatan yang kedua, yaitu menentukan keputusan menunjukkan suatu evaluasi, dasar pertimbangan yang digunakan adalah suatu perangkat nilai-nilai.

Karena masalah-masalah dan konsep-konsep dalam pendidikan selalu mengalami perkembangan, maka pertalian antara informasi pendidikan yang diperoleh dengan keputusan yang diambil tidak selalu sama, selalu mengalami perkembangan pula. Perkembangan ini terutama berkenaan dengan perkembangan atau perubahan nilai-nilai. Oleh karena itu, salah satu tugas dari evaluator pendidikan adalah mempelajari nilai-nilai tersebut. Atas dasar kerangka nilai-nilai tersebut maka keputusan pendidikan diambil.

Evaluasi dan penentuan keputusan. Siapa pengambil keputusan dalam pendidikan atau khususnya dalam pelaksanaan kurikulum. Pengambil keputusan dalam pelaksanaan pendidikan atau kurikulum itu banyak, yaitu : guru, murid, orang tua, kepala sekolah, para inspektur, pengembang kurikulum dan sebagainya. Pada prinsipnya tiap individu di atas mengadakan penentuan suatu keputusan sesuai dengan posisinya . Murid mengambil keputusan sesuai dengan posisinya sebagai murid. Guru mengambil berbagai keputusan sesuai dengan posisinya sebagai guru. Besar atau kecilnya peranan keputusan yang diambil oleh seseorang adalah sesuai dengan lingkup tanggungjawabnya serta lingkup masalah yang dihadapinya pada suatu saat. Beberapa hasil evaluasi menjadi bahan pertimbangan bagi murid untuk mengambil keputusan apakah ia harus lebih rajin belajar atau tidak, apakah ia harus memilih jurusan IPA atau IPS, dan sebagainya. Dengan perkataan lain keputusan yang diambil oleh murid sebagian besar berkenaan dengan kepentingannya sendiri.

Lain halnya dengan keputusan yang diambil oleh seorang guru, Ia mengambil keputusan bagi kepentingan seseorang atau beberapa orang murid, atau bagi semua murid. Demikian juga lingkup keputusan yang diambil oleh kepala sekolah, inspektur, pengembang kurikulum dan sebagainya berbeda-beda. Jadi tiap pengambil keputusan dalam proses evaluasi memiliki posisi nilai yang berbeda, sesuai dengan posisinya. Salah satu kesulitan yang dihadapi dalam penggunaan hasil evaluasi bagi pengambilan keputusan adalah hasil evaluasi yang diterima oleh berbagai pihak pengambil keputusan adalah sama. Sehingga masalah yang timbul adalah apakah hasil evaluasi tersebut bermanfaat bagi setiap pihak. Sudah tentu jawabannya, belum tentu. Suatu informasi mungkin lebih bermanfaat bagi pihak tertentu, tetapi kurang bermanfaat bagi pihak yang lain, dan seterusnya.

Dalam bagian yang terdahulu sudah dikemukakan bahwa penelitian pendidikan dan evaluasi kurikulum sebagai perilaku sosial berisi nilai-nilai. Dalam berbagai situasi pendidikan serta kegiatan pelaksanaan evaluasi kurikulum sejumlah nilai-nilai dibawakan oleh orang-orang yang turut terlibat dalam kegiatan penilaian atau evaluasi. Para partisipan dalam evaluasi pendidikan dapat terdiri dari orang tua, murid, guru, pengembang kurikulum, administrator, ahli politik, ahli ekonomi, penerbit, arsitek dan sebagainya.

Pernah diimpikan bahwa para partisipasi tersebut merupakan suatu kelompok yang homogen sebagai pengambil keputusan atas hasil penelitian, tetapi beberapa pengalaman menunjukkan bahwa hal itu tidak mungkin. Mereka mempunyai sudut pandang dan kepentingan tersendiri. Bagaimana caranya agar diantara mereka terdapat kesatuan penilaian. Kesatuan penilaian hanya dapat dicapai melalui suatu konsensus-konsensus nilai.

Secara historis, konsensus nilai dalam evaluasi kurikulum berasal dari tradisi tes mental serta eksperimen. Konsensus tersebut berupa kerangka kerja penelitian yang dipusatkan pada tujuan-tujuan khusus, pengukuran prestasi belajar yang bersifat behavioral, penggunaan analisis statistik dari pra tes dan post tes, dan lain-lain. Model penelitian di atas merupakan suatu "*Social Engineering*" atau sistem *approach* dalam pendidikan. Dalam model penelitian tersebut keseluruhan kegiatan dapat digambarkan dalam suatu *flow chart* yang merumuskan secara operasional input (*pra-test*) cara kegiatan (*treatment*) serta output (*post test*).

Model di atas mendapatkan beberapa kritik, tetapi kritik atau kesulitan tersebut yang paling utama adalah dalam merumuskan tujuan-tujuan khusus yang dapat diterima oleh seluruh partisipan evaluasi kurikulum serta perencanaan kurikulum. Juga diantara para partisipan harus ada persetujuan tentang tujuan-tujuan mana yang paling penting.

Selain harus terdapat konsensus tentang tujuan-tujuan yang akan dicapai dalam penggunaan model di atas juga harus ada konsensus tentang siapa diantara partisipan tersebut yang akan terlibat secara langsung. Tanpa adanya persetujuan tentang hal-hal tersebut maka sukar untuk dapat menyusun *flow chart* yang definitif. Model "*system approach*" atau "*social engineering*" bersifat "*goal based evaluation*", karena titik tolak dari tujuan-tujuan khusus. Karena model ini mempunyai beberapa keberatan, maka berkembang model evaluasi yang lain yang lebih bersifat "*goal free evaluation*".

Pendekatan evaluasi yang bersifat "*goal free*" bertolak dari sikap kebudayaan yang majemuk (*cultural pluralism*). Sikap kebudayaan yang majemuk mempunyai dasar relativitas, memandang bahwa tiap pandangan sama baiknya. Dalam evaluasi kurikulum

sudah tentu pandangan ini mempunyai kesulitan yang cukup besar, sebab alat-alat evaluasi yang digunakan bertolak dari posisi nilai yang berbeda. Dengan demikian evaluasi juga bersifat relatif. Evaluasi model ini dapat ditemukan pada para peneliti yang memandang pekerjaannya semata-mata hanya sebagai pengumpul data.

Ujian Sebagai Evaluasi Sosial

Sejak diperkenalkannya sistem ujian atau tes untuk umum di Amerika Serikat dan negara-negara lain, pengukuran yang berbentuk umum (publik) tersebut merupakan salah satu model evaluasi dalam pendidikan. Menguji adalah mengevaluasi tingkah laku individu. Sehubungan dengan ujian-ujian tersebut, maka tipe-tipe perilaku tertentu dipandang menunjukkan status lebih tinggi dibandingkan dengan yang lainnya. Evaluasi tentang pengetahuan serta perilaku skolastik seringkali menunjukkan status tersebut.

Dalam ujian pengetahuan dan perilaku skolastik selama bertahun-tahun keberhasilan dalam ujian sering ditentukan oleh keberhasilan mengingat fakta-fakta. Kecenderungan ini bukan saja didasari oleh teori psikologi lama yang memandang bahwa "otak yang lebih baik mampu menguasai fakta lebih banyak", tetapi juga oleh keadaan masyarakat dimana buku-buku sumber (teks) pengetahuan secara relatif tidak berubah selama dua dekade (*westminster shorter catechism*) digunakan sebagai teks di sekolah-sekolah di Skotlandia dari abad 17 sampai 19. Karena perubahan lingkungan maka dalam perkembangan selanjutnya tipe perilaku lain yaitu kemampuan menyimpulkan dipandang mempunyai nilai yang tinggi.

Ujian bukan saja menunjukkan nilai pengetahuan secara sosial, tetapi juga merupakan peraturan dari sekolah. Selama dua dekade abad 20, sejumlah ahli psikologi dikumpulkan dalam suatu komisi untuk menyusun tes kecerdasan. Hasilnya digunakan untuk menyeleksi anak-anak yang akan masuk ke sekolah menengah, yang tidak mampu membayar biaya sekolah. Kemudian tes tersebut digunakan sebagai alat penentuan kenaikan tingkat serta sebagai saringan masuk. Pelaksanaan ujian-ujian tersebut sejalan dengan anggapan masyarakat pada waktu itu, hanya sebagian penduduk mempunyai kemampuan untuk menguasai pengetahuan pada suatu jenis sekolah atau pada sekolah yang lebih tinggi. Sistem ujian yang mempunyai nilai historis ini juga digunakan untuk mengontrol efisiensi dan efektivitas pelaksanaan sekolah. Apakah sistem ini dipandang baik atau jelek tergantung pada pandangan yang menggunakannya.

Sistem ujian seperti di atas lebih banyak digunakan untuk mengukur atau menguji perilaku individu-individu. Untuk menilai gambaran sekolah yaitu tentang keadaan

murid, tentang pembiayaan sekolah, penyusunan rancangan dan pemeliharaan sekolah diperlukan data serta penilaian yang lain. Kalau untuk mengukur perilaku individu digunakan istilah *examination* atau *assessment* maka untuk penilaian keseluruhan situasi sekolah digunakan istilah *evaluation*.

Model-Model Evaluasi Kurikulum

Evaluasi kurikulum merupakan suatu tema yang luas, meliputi banyak kegiatan, sejumlah prosedur, bahkan dapat merupakan suatu lapangan studi yang berdiri sendiri. Evaluasi kurikulum juga merupakan suatu fenomena yang multifaset, memiliki banyak segi.

Bagian ini membahas perkembangan evaluasi kurikulum, yaitu evaluasi kurikulum sebagai fenomena sejarah, suatu elemen dalam proses sosial dihubungkan dengan perkembangan pendidikan.

a. Tradisi Penelitian

Evaluasi kurikulum menggunakan tradisi penelitian yang didasarkan atas teori dan metode testing mental serta eksperimen lapangan dari para ahli ilmu botani pertanian.

Tes mental atau tes psikometrik pada umumnya mempunyai 2 bentuk, yaitu tes intelegensi yang ditujukan untuk mengukur kemampuan bawaan, dan tes hasil belajar yang mengukur perilaku skolastik.

Eksperimen lapangan dalam bidang pendidikan dimulai tahun 1930 dengan menggunakan metode yang biasa digunakan dalam penelitian botani pertanian. Para ahli botani pertanian mengadakan percobaan untuk mengetahui produktivitas bermacam-macam benih. Beberapa macam benih ditanam pada petak-petak tanah yang memiliki kesuburan yang sama. Dari percobaan tersebut dapat diketahui benih mana yang paling produktif. Percobaan serupa juga dapat dilakukan untuk mengetahui pengaruh tanah, pupuk dan sebagainya terhadap produktifitas suatu macam benih.

Model eksperimen dalam bidang pertanian dapat digunakan dalam pendidikan, anak dapat disamakan dengan benih sedang kurikulum dan berbagai fasilitas serta sistem sekolah dapat disamakan dengan tanah dan pemeliharaannya. Untuk mengetahui tingkat kesuburan benih (anak) serta hasil yang dicapai pada akhir program percobaan dapat digunakan tes (*pra test* dan *post test*).

Salah satu dari *approach* evaluasi dalam eksperimen lapangan adalah mengadakan perbandingan antara dua macam kelompok anak, umpamanya yang menggunakan dua metode mengajar yang berbeda. Kelompok pertama belajar

membaca dengan metode global dan kelompok lain menggunakan metode unsur. Kelompok mana yang lebih baik atau lebih berhasil ? Apakah keberhasilan metode tersebut dapat ditransfer ke metode yang lain ? Rancangan penelitian lapangan ini dapat disebut "*preordinat*" sebab membutuhkan persiapan yang sangat teliti dan terinci. Besarnya sampel, variabel yang terkontrol, hipotesis *treatment*, tes hasil belajar dan sebagainya perlu dirumuskan secara terinci.

Beberapa kesulitan yang dihadapi dalam eksperimen tersebut: *pertama*, kesulitan administratif, sedikit sekolah yang bersedia dijadikan sekolah eksperimen. *Kedua*, masalah teknis dan logis, yaitu kesulitan menciptakan kondisi kelas sama untuk kedua kelompok anak tersebut. *Ketiga*, sukar untuk mencampurkan guru-guru untuk mengajar pada kelompok eksperimen dan kelompok kontrol, pengaruh guru-guru tersebut sukar dikontrol. *Keempat*, ada keterbatasan mengenai manipulasi eksperimental yang dapat dilakukan. Dalam bidang pertanian dengan rancangan yang sangat sempurna dapat dimanipulasi sampai 25 *treatment*, tetapi dalam penelitian pendidikan tidak mungkin melakukan *treatment* sebanyak itu.

b. Evaluasi dan Model Objektif

Evaluasi model objektif (model tujuan) berasal dari Amerika Serikat, perbedaan objektif dengan model *comparative* adalah dalam dua hal: *pertama*, dalam model objektif evaluasi merupakan bagian inti dari proses pengembangan kurikulum. Para evaluator mempunyai peranan menyediakan pendapat-pendapat orang luar tentang inovasi. Seringkali penelitian dilakukan pada akhir pengembangan kurikulum, kegiatan penilaian ini sering disebut evaluasi sumatif. Dalam hal-hal tertentu seringkali evaluator bekerja sebagai bagian dari tim pengembang. Informasi-informasi yang ditemukan dari hasil penelitiannya digunakan untuk penyempurnaan inovasi yang sedang berjalan. Evaluasi ini sering disebut evaluasi formatif. *Kedua*, kurikulum tidak dibandingkan dengan kurikulum lain tetapi diukur dengan seperangkat tujuan yang khusus. Para pengembang kurikulum yang menggunakan sistem instruksional akan menggunakan standar tertentu. Mereka menyusun tujuan atau kriteria sendiri. Tujuan *approach* perbandingan adalah menemukan agar kegiatan yang dilakukan. Kelompok eksperimen lebih baik dari kelompok kontrol. Oleh karena itu, kedua kelompok tersebut harus ekuivalen, tetapi dalam model objektif hal itu tidak menjadi soal.

Ada beberapa persyaratan yang harus dilakukan tim pengembang model objektif:

- (1) ada persetujuan tentang tujuan-tujuan kurikulum

- (2) menyatakan tujuan tersebut dalam perbuatan anak
- (3) menyusun materi kurikulum yang sesuai dengan tujuan tersebut
- (4) mengukur kesesuaian antara tingkah laku anak dengan hasil yang diinginkan.

Pendekatan inilah yang digunakan oleh Ralph Tylor (1950) yang dikutip oleh A. Rifqi Amin (2013) dalam menyusun tes dengan titik tolak pada perumusan tujuan tes sebagai asal mula *approach* yang sistematis. Pada tahun 1950-an Bloom dan kawan-kawan menyusun klasifikasi sistem tujuan yang meliputi domain kognitif. Mereka membagi proses mental yang berhubungan dengan belajar tersebut dalam 6 kategori yaitu : "*knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis dan evaluation*". Mereka membagi-bagi lagi tujuan tersebut pada sub tujuan yang lebih khusus. Perumusan tujuan-tujuan dari Bloom belum sampai pada perumusan tujuan yang bersifat behavioral, untuk itu diperlukan perumusan lebih lanjut yang sangat khusus dan sudah bersifat behavioral.

Dasar-dasar dari Tylor dan Bloom menjadi prinsip sentral dalam berbagai rancangan kurikulum, dan mencapai puncaknya dalam sistem belajar berprogram dan sistem instruksional.

Sistem pengajaran yang terkenal adalah IPI (Individual Prescribed Instruction), suatu program yang dikembangkan oleh Learning Research and Development Centre, Universitas Pittsburgh. Dalam IPI anak mengikuti kurikulum yang meliputi 7 unsur :

- (1) Tujuan-tujuan pengajaran disusun dalam daerah-daerah, tingkat-tingkat dan unit-unit.
- (2) Suatu prosedur program testing.
- (3) Pedoman prosedur penulisan.
- (4) Materi dan alat-alat pengajaran.
- (5) Kegiatan guru dalam kelas.
- (6) Kegiatan murid dalam kelas.
- (7) Prosedur pengelolaan kelas.

Tes untuk mengukur prestasi belajar anak merupakan bagian integral dari kurikulum. Tiap butir tes berkenaan dengan ketrampilan atau tingkat tertentu dari tujuan khusus. Untuk mengikuti program, anak harus mengambil dahulu tes penempatan, untuk menentukan dimana mereka harus mulai belajar. Kemudian anak dimonitor oleh guru dengan memberikan tes yang mengukur tingkah laku penguasaan tujuan khusus melalui *pre-test* dan *post-test*. Anak dianggap menguasai suatu unit

apabila memperoleh skor 80. Bila ini sudah dikuasai berarti tingkah laku anak sudah sesuai dengan kriteria.

c. Model Campuran Multivariansi

Evaluasi model perbandingan dan model Tylor dan Bloom melahirkan evaluasi model campuran multivariansi, yaitu strategi evaluasi yang menyatukan unsur-unsur dari kedua pendekatan tersebut. Strategi ini memungkinkan perbandingan lebih dari satu kurikulum dan secara serempak keberhasilan tiap kurikulum diukur berdasarkan kriteria khusus dari tiap kurikulum.

Seperti halnya pada eksperimen lapangan serta usaha-usaha awal dari Tylor dan Bloom, metoda inipun terlepas dari proyek evaluasi. Metode-metode tersebut masuk ke bidang kurikulum setelah komputer dan program paket berkembang yaitu tahun 1960. Dengan berkembangnya penggunaan komputer memungkinkan studi lapangan tidak dihambat oleh kesalahan dan kelambatan. Semua masalah pengolahan statistik dapat dikerjakan oleh komputer.

Langkah-langkah model multivariansi tersebut sebagai berikut :

- (1) Mencari sekolah yang berminat untuk dicoba/diselidiki.
- (2) Pelaksanaan program. Bila tidak ada pencampuran sekolah, tekanannya pada partisipasi yang optimal.
- (3) Sementara tim ini bekerja, menyusun tujuan-tujuan yang meliputi semua tujuan pengajaran, umpamanya dengan metode global dan metode unsur, dapat dipersiapkan tes (mencoba) tambahan.
- (4) Bila semua informasi yang diharapkan telah terkumpul, maka mulailah pekerjaan komputer.
- (5) Tipe analisis ini dapat juga digunakan untuk mengukur pengaruh bersama dari beberapa variabel yang berbeda.

Kesulitan-kesulitan yang dialami oleh perbandingan multivariansi ini diharapkan memberikan tes statistik yang signifikan, maka diperlukan seratus kelas dengan 10 pengukurnya. Dan ini lebih memungkinkan dari pada 10 kelas dengan 100 pengukuran. Jadi model multivariansi ini lebih sesuai bagi evaluasi kurikulum skala besar. Kesulitan lain adalah terlalu banyaknya variabel yang perlu dihitung pada suatu saat, kemampuan komputer hanya sampai 40 variabel, sedangkan dengan model ini dikumpulkan sampai 300 variabel. Kesulitan lain, meskipun model multivariansi telah mengurangi masalah kontrol berkenaan dengan eksperimen lapangan, tetapi tetap

menghadapi masalah-masalah perbandingan. Model-model evaluasi kurikulum tersebut berkembang dan digunakan untuk mengevaluasi model atau pendekatan kurikulum tertentu. Model perbandingan lebih sesuai untuk mengevaluasi pengembangan kurikulum yang menggunakan isi (*content based curriculum*), model tujuan lebih sesuai untuk digunakan dalam pengembangan kurikulum yang menggunakan pendekatan tujuan (*goal based curriculum*). Model campuran untuk mengevaluasi baik kurikulum yang menekankan pada isi, tujuan, maupun situasi (*situation based curriculum*).

