

# REFORMULASI KEYAKINAN GURU DALAM IMPLEMENTASI KURIKULUM

## REFORMULATION OF TEACHER BELIEFS IN CURRICULUM IMPLEMENTATION

Al Musanna  
Program Pascasarjana STAIN Gajah Putih Takengon  
Jl. Yos Sudarso No. 10. Takengon, Aceh Tengah  
e-mail: win\_moes@yahoo.co.id

Naskah diterima tanggal: 15/02/2016, direvisi tanggal: 24/08/2016, disetujui tanggal: 29/8/2016

**Abstract:** *This paper aims to provide another alternative perspective on teachers' beliefs towards curriculum implementation. This study focuses on the essence of teacher's belief in the curriculum implementation. It also gives attention to the reformulation approach of teacher belief. Based on literatur review, it reveals that the curriculum needs not only competent teachers but also positive beliefs teacher about the curriculum. Attention to the reformulation of teacher beliefs still in a peripheral and subordinate in praxis of curriculum development. Policy makers still in mainstreaming to develop teacher capability related to technical competence and procedural instruction. In fact, a number of researchers dictate that teacher beliefs significantly contribute to the success of the curriculum implementation. This literatur review concluded that teachers beliefs about the curriculum, academic climates, and interaction with learners are detrimental to the curriculum implementation. New beliefs and conceptions are at the heart of implementation. Reformulation of teacher beliefs requires a personalized approach to change and direct it positively to contribute to curriculum implementation.*

**Keywords:** *teachers beliefs, curriculum implementation, curriculum 2013*

**Abstrak:** *Kajian ini bertujuan untuk menyajikan perspektif terkait urgensi keyakinan guru dalam implementasi kurikulum. Masalah yang menjadi fokus kajian ini mencakup hakikat keyakinan guru dan implementasi kurikulum, serta pendekatan reformulasi keyakinan guru. Kajian ini dilakukan melalui penelusuran pustaka atau literatur. Hasil kajian menunjukkan bahwa implementasi kurikulum tidak hanya menuntut adanya guru yang kompeten. Kesuksesan dan kebermaknaan implementasi kurikulum meniscayakan adanya guru yang mempunyai dan memiliki keyakinan yang positif terhadap kurikulum. Keyakinan guru merupakan dimensi emik dari seorang guru yang membentuk perspektifnya terhadap praxis kurikulum. Selama beberapa dekade, reformulasi keyakinan guru masih berada pada posisi perifer dan subordinat dalam praxis pengembangan kurikulum karena dominasi atau pengarus-utamaan (mainstreaming) pengembangan kompetensi teknis guru dalam menjalankan prosedur pengajaran. Reformulasi keyakinan guru yang positif terhadap kurikulum merupakan prasyarat keberhasilan dan kebermaknaan implementasi kurikulum. Perubahan keyakinan guru memerlukan pendekatan personal dan emosional, tidak hanya bertumpu pada pendekatan rasional.*

**Kata Kunci:** *keyakinan guru, implementasi kurikulum, Kurikulum 2013*

## PENDAHULUAN

Guru sebagai pengembang dan pelaksana kurikulum memiliki dimensi personal dan sosial yang kompleks. Selama beberapa dekade, pandangan yang menempatkan guru sebagai pelaksana kurikulum telah mendominasi praksis pendidikan. Guru sebagai makhluk sosial tidak hanya berperan sebagai aktor mekanis yang bebas-nilai dalam melaksanakan kurikulum. Teori-teori pendidikan dan kebijakan pengembangan guru yang berakar pada paradigma positivistik berbasis standar telah berdampak pada simplikasi dan reduksi dimensi keyakinan guru (Day & Lee, [Ed.], 2011; Peck, Gallucci, & Sloan, 2010; Selwyn, 2007). Penekanan berlebihan terhadap kompetensi dan kognisi guru menyebabkan tersisihnya perhatian terhadap dimensi *emik* guru yang mencakup keyakinan dan imajinasi guru dalam mengembangkan kurikulum.

Konstruksi dan rekonstruksi keyakinan guru menjadi faktor penting dalam implementasi kurikulum. Keyakinan guru berkontribusi pada respon dan pemaknaan yang diberikan guru terhadap objek atau peristiwa pembelajaran (Schaaf, Stokking, & Verloop, 2008). Senada dengan hal tersebut, Song (2006) mengungkapkan, "*Teachers' beliefs are essential not only because they shape the way teachers define and understand physical and social realities but also because they are unavoidably intertwined with content knowledge and teaching pedagogy.*" Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa keyakinan guru mengenai peserta didik mempengaruhi sikap dan tindakannya dalam pembelajaran (Nation & Macalister, 2010; Varian, 2008; Sin & Koh, 2007). Guru yang mempunyai keyakinan bahwa pembelajaran adalah transfer pengetahuan akan berbeda dengan guru yang memaknainya sebagai proses transformatif dan kontekstual (Gay, 2010; Varian, 2008; Toney, 2009).

Dalam konteks pendidikan di Indonesia, studi tentang keyakinan guru dan perubahan kurikulum belum menjadi topik yang populer. Literatur dan penelitian terkait hal tersebut

masih sulit diperoleh. Hal ini tidak terlepas dari realitas kebijakan yang masih mengarus-utamakan pengembangan kompetensi guru terkait aspek teknis dan prosedur pengajaran sehingga studi tentang keyakinan guru menjadi tersisih dalam diskursus wacana kurikulum. Sejumlah survei menunjukkan bahwa keyakinan guru terkait kurikulum baru yang diterapkan oleh pemerintah sering bersifat negatif (Indratno, [ed.], 2013). Sujanto (2007) dalam *Guru dan Perubahan Kurikulum* mengungkapkan adanya kecenderungan yang luas di kalangan guru yang bingung dan cemas terkait perubahan apalagi yang bakal terjadi di lingkup tugasnya, khususnya terkait pengembangan kurikulum. Guru merasa jenuh, bosan, dan apatis melihat berbagai perubahan kebijakan pendidikan dan perubahan kurikulum yang terus terjadi. Pada saat bersamaan, guru merasa tidak pernah dilibatkan untuk memberikan kontribusi dalam menghasilkan kurikulum. Senada dengan hal tersebut, Ansyar (2015) mengungkapkan bahwa terdapat sejumlah faktor yang berkontribusi pada penerimaan dan penolakan guru terhadap inovasi pendidikan. Guru umumnya telah memiliki resistensi dalam diri masing-masing untuk mengubah atau tidak mengubah apa yang selama ini telah mereka lakukan. Guru yakin apa yang telah mereka lakukan dalam pembelajaran selama ini tidak ada masalah.

Keyakinan guru yang tidak konstruktif terhadap berbagai kebijakan pendidikan yang digulirkan pemerintah menuntut adanya respon yang sistematis. Apabila hal ini dibiarkan tanpa penanganan yang semestinya dapat berdampak kontraproduktif terhadap inovasi dan pembaharuan pendidikan di tanah air. Pembaharuan atau inovasi yang digulirkan tidak akan berdampak signifikan terhadap peningkatan kualitas pendidikan apabila upaya yang serius dan seksama dalam mempersiapkan guru tidak dilakukan. Perhatian terhadap reformulasi keyakinan guru mengenai profesi dan amanah yang diembannya mutlak diperlukan. Sehubungan dengan itu, kajian dan studi pendahuluan mengenai keyakinan guru menjadi

penting dilakukan. Melalui kajian yang dihasilkan diharapkan dapat membuka jalan dan diskusi lebih lanjut dari pihak-pihak terkait mengenai interelasi antara keyakinan guru dan implementasi kurikulum.

Masalah yang menjadi fokus kajian ini mencakup: hakikat keyakinan guru, signifikansi keyakinan guru dalam implementasi kurikulum; dan pendekatan reformulasi keyakinan guru. Kajian ini bertujuan untuk menyajikan perspektif para pakar terkait hakikat keyakinan guru, menjelaskan relasi keyakinan guru dan implementasi kurikulum, serta mengemukakan pendekatan atau model reformulasi keyakinan guru. Kajian ini dilakukan melalui studi literatur. Tahapan yang dilakukan melalui identifikasi literatur terkait untuk diklasifikasikan dan dianalisis secara kritis dan pada akhirnya diharapkan mampu menghasilkan sintesis pemikiran terkait masalah yang diajukan. Dengan cakupan pembahasan yang relatif belum populer dalam diskursus akademis di tanah air, paparan berikut tidak berpretensi untuk menghasilkan rumusan yang komprehensif mengenai keyakinan guru. Melalui paparan yang disajikan, diharapkan terjadi dialog yang konstruktif sehingga wacana dan praktik terkait keyakinan guru akan mendapat tempat yang lebih proporsional dalam diskursus akademis pengembangan kurikulum di tanah air.

## **KAJIAN LITERATUR DAN PEMBAHASAN Keyakinan Guru**

Keyakinan guru (*teacher belief*) merupakan perwujudan penilaian dan keputusan guru mengenai sesuatu. Keyakinan guru dimaknai sebagai pernyataan atau pandangan yang mencerminkan inti pemahaman pendidik mengenai peserta didik dan pemaknaannya terhadap hakikat keberhasilan pendidikan (Turner, Christensen, & Meyer dalam Saha & Dworkin, [Ed.], 2009). Prime & Miranda (2006) menyatakan bahwa keyakinan guru mencakup aktivitas emotif dan kognitif seseorang untuk mengkonstruksi teori dan pembelajaran yang terbentuk secara bertahap dan dikonstruksi dari

pengalamannya, baik sebagai peserta didik maupun ketika menjalani profesi sebagai pendidik. Keyakinan guru mencerminkan bagaimana seorang guru mengetahui dan menilai sesuatu. Melalui lensa keyakinannya, seorang guru memandang dan memaknai realitas dan profesinya secara berkelanjutan (Varian, 2008; Silverman, 2010; Correa, dkk., 2008). Oleh sebab itu, fenomena atau peristiwa yang sama dapat menghasilkan perspektif yang berbeda dari dua orang atau lebih disebabkan perbedaan keyakinan (Sin & Koh, 2007). Pendidik yang meyakini bahwa pembelajaran adalah proses transmisi atau transfer pengetahuan akan menampilkan interaksi pembelajaran yang berbeda dengan pendidik yang menempatkan pembelajaran sebagai proses transformatif yang menuntut keterlibatan aktif para pihak (Arends & Kilcher, 2010).

Keyakinan guru menjadi bingkai seorang guru dalam menginterpretasi dan memaknai realitas pendidikan. Sudut pandang dan lensa keyakinan tersebut mempengaruhi pola makna dan pola tindakan yang dimanifestasikan guru ketika berinteraksi dengan peserta didik, kolega, dan aktivitas belajar (Zacharias, 2005). Senada dengan pandangan tersebut, Song (2006) menyatakan "*The teacher belief system thus serves as an organizing framework that establishes the patterns of meaning, informs evaluations, determines views of right and wrong, and guides teacher decisions regarding curriculum and instruction.*" Kutipan tersebut menegaskan bahwa keputusan guru dalam bertindak sangat ditentukan oleh keyakinan-keyakinan yang telah membentuk kesadarannya. Pilihan tindakan yang dilakukan seorang guru dalam interaksinya dengan guru lainnya, materi atau bahan pelajaran, peserta didik seluruhnya dipengaruhi oleh keyakinan personalnya.

Keyakinan memiliki perbedaan mendasar dengan pengetahuan. Para pakar telah memberi perhatian besar untuk mengungkap perbedaaan antara pengetahuan dan keyakinan. Turner, Christensen, & Meyer (dalam Saha & Dworkin, [Ed.], 2009) menyatakan, "*beliefs represent*

*individuals' subjective knowledge and are distinguished from objective knowledge on several criteria. First, knowledge refers to factual propositions and is subject to the standards of truth, whereas beliefs are suppositions, not subject to outside evaluation. Second, knowledge is consensual, in contrast to beliefs, which can represent individual ideologies and commitments. Believers know that others may disagree. Third, knowledge does not have a valence, whereas beliefs are held with varying degrees of conviction from strong to weak.*" Kutipan tersebut memberi perspektif penting dalam memaknai keyakinan guru dan perbedaannya dengan pengetahuan. Pengetahuan dibentuk melalui pengalaman dan derajat kekuatannya lebih ditentukan oleh sisi rasional. Keberadaan proposisi faktual dan standar kebenaran yang berlaku umum (konsensus) berperan penting dalam pembentukan dan pemertahanan pengetahuan, sedangkan keyakinan lebih personal sifatnya. Keyakinan mempunyai dimensi lebih individual dan subjektif sehingga memerlukan pendekatan dan metode yang lebih unik untuk membentuk atau mengubahnya. Derajat kekuatan keyakinan guru dipengaruhi oleh banyak faktor (Nation & Macalister, 2010). Keyakinan guru terkait proses pembelajaran dan peserta didik misalnya dipengaruhi oleh faktor ideologis dan komitmen personalnya. Secara lebih spesifik dapat dikemukakan bahwa keyakinan guru terbentuk sebagai hasil dari pembacaannya terhadap literatur terkait, pengalamannya sebagai peserta didik, dan lingkungan yang membentuk perspektifnya selama menjalani profesinya (Prime & Miranda, 2006).

Penelitian tentang keyakinan guru telah mendapat perhatian beberapa kalangan, meskipun dalam jumlah yang masih sangat terbatas. Penelitian yang paling sering dikutip dan telah menjadi literatur klasik dalam studi keyakinan guru adalah karya Pajares (1992) berjudul *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. Tulisan dalam jurnal *Review of Educational*

*Research*, Vol. 63 (2) ini menjadi rujukan penting bagi peneliti-peneliti sesudahnya yang mempunyai minat untuk mengelaborasi mengenai keyakinan guru. Pada masanya (sekitar tahun 1990-an), keyakinan guru masih merupakan topik yang sangat asing dan belum mendapat perhatian memadai dari akademisi dan praktisi pendidikan sehingga kejelasan mengenai apa dan bagaimana keyakinan guru menjadi penting untuk dirumuskan. Pada bagian awal tulisan, Pajares mengungkapkan adanya kegamangan di kalangan akademisi dalam memaknai keyakinan guru. Meskipun, secara perlahan terdapat kecenderungan yang semakin menguat pada waktu itu bahwa keyakinan guru mempunyai kontribusi penting mempengaruhi konsepsi dan aksi guru dalam menjalankan profesinya sebagai pendidik.

Toney (2009) dalam penelitiannya memfokuskan perhatiannya pada keyakinan pedagogis. Toney mengungkapkan relasi keyakinan multikultural yang dimiliki mahasiswa calon guru dan dosen di perguruan tinggi yang ditelitinya. Hasil penelitian menunjukkan bahwa keyakinan mengenai perbedaan budaya dan identitas etnis yang dimiliki seseorang mempengaruhi bagaimana pola sikap dan tindakannya ketika berinteraksi dengan orang lain. Persepsi dan keyakinan yang dibawa dan terbentuk dari pengalaman sosio-kultural mahasiswa calon guru dan dosen di institusi pendidikan memberi bingkai yang mempengaruhi konstruksi persepsi dan tindakan pedagogisnya.

Keyakinan guru dan relasinya dengan kurikulum telah pula menarik perhatian Prime & Miranda (2006). Kedua peneliti ini mengungkapkan pengaruh keyakinan guru terhadap kurikulum. Penelitian yang dilakukan terhadap sejumlah guru sains di beberapa negara ini menemukan bahwa keyakinan guru mengenai kompleksitas pembelajaran sains dan persyaratan akademis yang tidak sepenuhnya dapat dipenuhi seluruh siswa berimplikasi pada praktik pembelajaran yang berlangsung. Keyakinan guru bahwa pembelajaran sains mempersyaratkan peserta didik yang mempunyai

kualifikasi tinggi menyebabkan guru sering 'menurunkan' standar pembelajaran. Hal ini dilakukan untuk menyesuaikan dengan taraf kualifikasi peserta didiknya. Senada dengan penelitian tersebut, tetapi dengan penekanan pada dimensi budaya, Varian (2008) mengungkapkan bahwa interaksi pembelajaran tidak mungkin dilepaskan dari keyakinan yang tertanam dalam benak guru. Keyakinan guru dan praktik pembelajaran yang dijalankannya senantiasa bersifat relasional. Keyakinan memberi lensa yang mempertajam dan pada saat bersamaan dapat menyebabkan kaburnya pandangan seseorang terhadap isu tertentu. Guru yang meyakini bahwa peserta didik merupakan makhluk budaya dengan seperangkat identitas personal dan sosial yang dimilikinya akan menampilkan praktik pembelajaran yang tanggap dan menghormati keberagaman yang dijewantahkan anak didik. Sebaliknya, guru dengan keyakinan yang menyeragamkan perbedaan budaya peserta didik cenderung memilih melakukan homogenisasi pendekatan pembelajaran. Dengan kaca mata budaya yang seragam, ruang bagi afirmasi keunikan personal dan kultural menjadi tidak mendapat tempat semestinya dalam praksis pendidikan.

Berdasarkan tinjauan tersebut, tergambar bahwa studi mengenai relasi antara keyakinan guru dan implementasi kurikulum masih sangat terbatas. Terlebih apabila ruang kajiannya dipersempit untuk konteks Indonesia. Untuk itu, studi pendahuluan berikut ini diharapkan dapat mengisi ruang kosong tersebut dan memantik para peneliti berikutnya untuk lebih memberi perhatian terhadap keyakinan guru.

### **Kurikulum dan Implementasi Kurikulum**

Istilah kurikulum pada awalnya digunakan dalam bidang olahraga pada masa Yunani Kuno. Kurikulum berasal dari kata *curere* (jarak yang ditempuh), *courier* (batas berlari), *curir* (pelari) atau *currere* yang berarti tempat berlari atau jalur pacu. Adapula yang menyatakan bahwa kurikulum berasal dari kata *career* yang dialih-

bahasakan menjadi karir atau perjalanan hidup. Hal ini tercermin pada penggunaan istilah *curriculum-vitae* yang populer diartikan dengan riwayat hidup. Secara terminologis terdapat diversitas definisi kurikulum yang diajukan para pakar (Asher, 2009). Penelusuran Portelly terhadap pandangan sejumlah pakar sampai tahun 1980-an telah terdapat lebih dari 120 definisi kurikulum.

Penelusuran tersebut menunjukkan bahwa variasi pemaknaan kurikulum berakar dari perbedaan sudut pandang yang digunakan para pakar. Secara umum terdapat dua titik pandang terhadap kurikulum: *Pertama*, pandangan yang menempatkan kurikulum sebagai suatu substansi, yakni bahwa kurikulum adalah sebuah rencana kegiatan belajar para siswa di sekolah yang mencakup rumusan tujuan, bahan ajar, proses kegiatan pembelajaran, jadwal dan kegiatan evaluasi. Dalam perspektif tersebut, kurikulum merupakan konsep yang disusun para ahli, disetujui pengambil kebijakan dan masyarakat sebagai pemakai; *Kedua*, pandangan yang memposisikan kurikulum sebagai sistem. Menurut pandangan ini, kurikulum merupakan rangkaian konsep tentang berbagai kegiatan pembelajaran yang masing-masing unitnya memiliki keterkaitan dengan semua unsur dalam sistem pendidikan.

Ditinjau dari sejarahnya, penerbitan *The Curriculum* yang ditulis Franklin W Bobbit pada tahun 1918 menandai dimulainya kajian sistematis dan ilmiah mengenai kurikulum. Bobbit (dalam Flinders & Thornton, Ed., 2005) memaknai kurikulum sebagai rangkaian pengalaman belajar untuk mengembangkan kemampuan seseorang agar dapat melakukan sesuatu dengan baik dalam mencapai kedewasaan. Kurikulum terdiri atas serangkaian pengalaman yang diarahkan secara sadar di sekolah untuk melengkapi dan menyempurnakan perkembangan potensi seseorang sehingga dapat berperan optimal dalam kehidupan sosial. Pada bagian lain tulisan Bobbit (dalam Flinders & Thornton, Ed., 2005) merumuskan kurikulum sebagai rangkaian pengalaman yang diarahkan secara sadar untuk

melengkapi dan menyempurnakan perkembangan potensi seseorang. Definisi ini menempatkan kurikulum sebagai rencana sistematis dan disesuaikan dengan kebutuhan kehidupan. Pemikiran Bobbit mengenai kurikulum tidak dapat dilepaskan dari paradigma manajemen, efisiensi sosial dan perkembangan industri pada awal abad ke-20. Kurikulum dalam perspektif tersebut mencerminkan formalisasi harapan yang dituangkan dalam dokumen atau program pembelajaran.

Selain pendapat di atas, kurikulum diartikan pula sebagai rencana mengenai kualitas pendidikan yang harus dimiliki peserta didik yang pencapaiannya dilakukan melalui suatu pengalaman belajar. Hal ini sebagaimana tertuang dalam Ketentuan Umum dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang menegaskan bahwa kurikulum adalah seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu. Definisi tersebut menempatkan kurikulum sebagai seperangkat rencana terkait komponen-komponen yang menjadi unsur penentu aktivitas pendidikan. Penempatan kurikulum sebagai rencana kemudian mendapat perhatian dan diterima secara luas dalam diskursus akademik dan praktik pengembangan kurikulum di berbagai institusi pendidikan. Kurikulum yang dimaksud dengan rencana mengenai pencapaian tujuan yang dilakukan secara sistematis melalui tahapan yang terukur menjadi dominan karena dinilai lebih praktis dan mudah dijalankan.

Pada akhir abad ke-20, popularitas pandangan bahwa kurikulum adalah rencana atau program pembelajaran untuk mengembangkan kompetensi peserta didik dalam memenuhi tuntutan pekerjaan dipandang tidak lagi memadai (Edwards & Bates, 2011). Sejumlah kritikus yang menamakan dirinya rekoneptualis berpendapat bahwa kurikulum tidak semestinya hanya memusatkan perhatian pada pengembangan

dimensi kognitif dan keterampilan, tetapi harus memberi ruang pada pengembangan potensi rasa, rasio, intuisi, dan aspek-aspek sosial budaya peserta didik. Kalangan rekoneptualis menempatkan kurikulum sebagai representasi simbolik (*symbolic representation*) filosofi, budaya, politik, dan ekspresi komunitas atau bangsa mengenai hal-hal yang dinilai penting dikuasai peserta didik, baik yang dituangkan dalam dokumen ataupun yang tersimpan dalam benak pengembang kurikulum. Kurikulum seyogianya dimaknai sebagai kumpulan gagasan dan aktivitas untuk mentransformasikan hal-hal terpilih yang dipandang bernilai untuk dikenang dari masa lalu, keyakinan pokok mengenai kondisi saat ini dan harapan mengenai masa depan. Dengan demikian, kurikulum merupakan manifestasi dari hasil pemilihan aspek-aspek yang dipandang penting untuk mempersiapkan peserta didik menghadapi berbagai tantangan kehidupan (Asher, 2009). Kurikulum merepresentasikan dimensi subjektif dan rasional pengembang dan pelaksana kurikulum, serta memmanifestasikan harapan ideal dan imajinasi kolektif sebuah komunitas yang ditransformasikan melalui praksis pendidikan (Slabbert & Hattingh, 2006). Dengan demikian, pengembangan kurikulum dimaknai sebagai identifikasi dan aktualisasi mengenai pengetahuan, sikap dan keterampilan yang dipandang penting untuk ditransmisikan dan ditransformasikan kepada peserta didik melalui pembelajaran di institusi pendidikan.

Berikut dikemukakan tinjauan terhadap implementasi kurikulum. Secara umum, implementasi sering diartikan sebagai proses penerapan ide, program aktivitas atau struktur baru untuk menghasilkan perubahan (Fullan, 2007). Implementasi kurikulum merupakan aktivitas mengaktualisasikan desain kurikulum untuk menghasilkan perubahan yang melibatkan pelaksana (aktor), sasaran, dan konteks kurikulum. Implementasi kurikulum mencerminkan proses penerapan konsep dan kebijakan kurikulum (kurikulum potensial) menjadi aktivitas pembelajaran sehingga peserta didik menguasai

seperangkat kompetensi. Dengan kata lain, implementasi kurikulum adalah aktivitas melaksanakan desain atau dokumen kurikulum yang meliputi pembelajaran, pelatihan, pengelolaan kelas, pemberian tugas, evaluasi, pengembangan media dan fasilitas pembelajaran. Secara sederhana, implementasi kurikulum dapat diartikan sebagai proses mentransfer ide, atau program untuk dilaksanakan.

Implementasi merupakan salah satu tahap krusial dalam pengembangan kurikulum. Tahap ini menjadi tolak-ukur efektivitas dan kebermaknaan kurikulum dalam mentransformasikan potensi peserta didik. Implementasi digunakan untuk menilai dan memahami secara mendalam kompleksitas yang dihadapi para pelaksana kurikulum ketika menjalankan tugas dan fungsinya. Desain atau dokumen kurikulum bagaimanapun baiknya tidak berarti apa-apa apabila belum diimplementasikan secara proporsional dan profesional. Hanya ketika kurikulum telah diimplementasikan, harapan atau idealitas yang dituangkan dalam rancangan dokumen kurikulum dapat dirasakan. Oleh sebab itu, tidaklah mengejutkan apabila tumpuan perhatian terhadap implementasi kurikulum menjadi sangat menarik berbagai kalangan. Akademisi dan praktisi pendidikan berkepentingan untuk memperoleh pemahaman yang baik terhadap implementasi kurikulum. Pada saat bersamaan melalui penelaahan secara seksama terhadap implementasi kurikulum diharapkan dapat diperoleh informasi komprehensif mengenai dinamika dan problematika yang terjadi selama proses ini berlangsung.

Secara umum, terdapat dua model implementasi kurikulum: *fidelity* dan *mutual-adaptation*. Model implementasi *fidelity* berorientasi teknis dan linear. Standar keberhasilan implementasi ditentukan berdasarkan kriteria kesesuaian rencana dan aplikasi kurikulum. Dalam perspektif model implementasi *fidelity*, ukuran keberhasilan implementasi ditentukan oleh kesesuaian pelaksanaan program, inovasi, kebijakan dengan rencana atau desain yang telah disusun

sebelumnya. Standar keberhasilan implementasi ditentukan berdasar kriteria kesesuaian rencana dan aplikasi kurikulum. Indikatornya berdasar kesesuaian pelaksanaan program, inovasi, kebijakan dengan rencana atau desain (Century, Ruddick & Freman, 2010). Model *fidelity* mencerminkan pendekatan pendidikan teknologi yang berakar pada filsafat positivistik yang memandang perubahan sebagai proses linear, spesifik dan terukur. Dalam model implementasi kurikulum *fidelity*, peran guru adalah menerapkan rancangan atau paket kurikulum tersebut secara baku dan spesifik dengan indikator dan tahapan yang terukur. Standar mengenai indikator keberhasilan sepenuhnya disiapkan. Perubahan dipandang sebagai proses linear sehingga tahapannya dapat diprediksi sejak awal. Indikator keberhasilan implementasi kurikulum ditentukan berdasar perbandingan sejauhmana kesesuaian rencana dan penerapannya (Bhattacharyya, Reeves, Zwarenstein, 2009).

Model implementasi *fidelity* menempatkan guru atau pendidik sebagai pelaksana kurikulum yang dihasilkan dari luar. Sebagai pelaksana kurikulum, guru menjalankan tugasnya dengan mengikuti aktivitas yang telah ditentukan secara baku dan spesifik dengan indikator dan tahapan pembelajaran yang lengkap dan terukur. Dengan demikian, ukuran baku mengenai indikator keberhasilan sepenuhnya disesuaikan dengan patokan-patokan yang ada. Kesesuaian pelaksanaan dengan perencanaan menjadi penentu penilaian keberhasilan atau kegagalan implementasi kurikulum. Model implementasi *fidelity* mempunyai kelebihan pada kejelasan tahapan dan indikator sehingga mudah mengukur keberhasilannya. Dengan kelebihan tersebut, model implementasi ini sangat populer dan diadopsi lembaga pendidikan di berbagai negara. Pilihan pada model ini dapat menghemat waktu dan biaya.

Pada perkembangannya, muncul ketidakpuasan terhadap model *fidelity* sehingga mendorong dikembangkannya model implementasi *mutual-adaptif*. Model ini menempatkan

implementasi kurikulum sebagai interaksi dan negosiasi antara pengembang, pelaksana dan konteks kurikulum. Berbeda dengan model *fidelity*, model *mutual-adaptive* menempatkan implementasi kurikulum sebagai interaksi dan negosiasi antara pengembang kurikulum, pelaksana kurikulum dan konteks di mana kurikulum tersebut dilaksanakan. McLaughlin (dalam Flinders & Thornton, 2005) menyatakan implementasi kurikulum tidak sebatas penerapan desain. Implementasi merupakan proses yang melibatkan negosiasi guru, peserta didik dan konteks. Lebih lanjut, McLaughlin (dalam Flinders & Thornton, 2005) mengemukakan karakteristik implementasi mutual adaptif yang menggambarkan bahwa menurut pendukung model atau pendekatan implementasi mutual adaptif, desain kurikulum dari luar berfungsi sebagai alat bantu pencapaian tujuan. Model adaptif mengapresiasi dimensi lokal dan partisipasi aktif para pihak dalam memahami desain dan konteks kurikulum. Model implementasi adaptif mempunyai tiga asumsi pokok, yakni humanisasi, kemampuan manusia mentransformasikan realitas, dan kurikulum sebagai aktivitas politis yang merepresentasikan kepentingan berbagai pihak (Aoki dalam Pinar, 2005). Ketiga asumsi tersebut menempatkan implementasi kurikulum sebagai aktivitas yang dinamis dan memberi ruang yang sangat terbuka pada subjektivitas dari pelaksana atau pengembang kurikulum. Pengembang kurikulum diberi ruang untuk mempertimbangkan konteks dan melakukan improvisasi yang dipandang relevan untuk keberhasilan implementasi kurikulum. Dimensi lokalitas dan keunikan pelaksanaan kurikulum menemukan ruang yang lebih memadai dalam model adaptif.

Paparan tersebut menunjukkan perbedaan yang kontras antara kedua model implementasi. Fokus dan indikator, serta orientasi akhir dari implementasi kurikulum menjadi simpul-simpul pembeda antara kedua model. Secara lebih spesifik, Aoki (dalam Pinar & Irwin, 2005) mengemukakan perbandingan model *fidelity* (instrumental) dan model adaptasi (situasional) dalam Tabel 1.

Tabel tersebut menunjukkan perbedaan landasan, aplikasi, dan implikasi kedua model. Kewenangan yang diberikan kepada pelaksana kurikulum menjadi faktor yang sangat berbeda antara kedua model. Sejalan dengan hal tersebut, para pakar telah mengembangkan model penelitian untuk mengungkap kompleksitas implementasi kurikulum. Peneliti yang menganut perspektif *fidelity* fokus penelitiannya adalah menemukan faktor-faktor yang dapat memaksimalkan implementasi, sementara peneliti adaptasi berupaya menjelaskan yang terjadi selama proses (*explain what happened in the process of implementation*) (Bhattacharyya, Reeves & Zwarenstein, 2009). Dengan kata lain, peneliti yang menganut perspektif *fidelity* fokus perhatiannya adalah mengungkap efektivitas dan efisiensi kurikulum dengan menggunakan standar-standar yang baku, sedangkan peneliti yang menganut model mutual-adaptif lebih menempatkan dinamika, makna, dan penilaian pelaksana terhadap proses yang berlangsung dalam implementasi. Peneliti adaptif menempatkan implementasi kurikulum sebagai proses dinamis, multi-dimensional, melibatkan pengaruh sosio-kultural dan memberi perhatian besar untuk memahami sisi pelaksana kurikulum dan konteksnya (Flinders & Thornton, 2005).

### **Historisitas dan Rasionalitas Kurikulum 2013**

Sejak pertengahan tahun 2014, pemerintah Republik Indonesia telah memutuskan untuk memberlakukan Kurikulum 2013 (K-13). Berbagai langkah strategis dalam mengimplementasikan kurikulum ini telah digulirkan. Inisiasi, sosialisasi, dan desiminasi kurikulum telah dilakukan, tetapi persepsi terkait kurikulum ini belum sepenuhnya sesuai harapan. Multi-interpretasi, miskonsepsi dan apatisme masih membayangi pelaksanaan Kurikulum 2013 (Indratno, 2013). Bahkan, pada penghujung tahun 2014 terjadi perubahan mendasar terkait pelaksanaan kurikulum ini. Pemerintah memutuskan untuk melakukan evaluasi dan menunda pemberlakuan K-13,



Tabel 1 Perbandingan Model Implementasi Kurikulum

Model <i>fidelity</i> /instrumental	Model adaptasi/situasional
Implementasi kurikulum adalah menginstal kurikulum ( <i>curriculum implementation is installing curriculum</i> )	Implementasi kurikulum adalah pemahaman mendalam mengenai kurikulum dan transformasinya ke dalam konteks.
Tugas guru adalah menerapkan kurikulum sesuai aturan baku ( <i>faithfully</i> ) untuk mencapai efesiensi.	Perhatian pelaksana (guru, dll.) adalah mentransformasikan kurikulum ke dalam konteks sesuai kondisi.
Dimensi subjektif implementator dipandang tidak relevan. Implementasi dipandang sebagai proses rasional.	Guru adalah aktor yang bertindak berdasar refleksinya terhadap kurikulum yang memmanifestasikan asumsi dan tindakannya.
Implementasi diposisikan sebagai rangkaian sebab-akibat ( <i>cause-effect relationship</i> ).	Kurikulum dipahami sebagai teks yang memerlukan refleksi kritis dalam proses tranformasi berkelanjutan pada kurikulum dan diri pelaksana.
Relasi teori dan praktik dalam perspektif ini adalah menjalankan kurikulum sebagaimana direncanakan (aplikasi situasi-praktik secara baku/idealnya).	Relasi teori dan paktik bersifat dialektis. Implementasi merupakan refleksi kurikulum sebagai rencana ( <i>curriculum as plan</i> ) dan kurikulum yang digunakan ( <i>curriculum in use</i> ).
Keberhasilan implementasi diukur berdasar indikator kurikulum terapan (aktual) berbanding panduan kurikulum (ideal).	Evaluasi implementasi ditujukan untuk mengungkap asumsi, minat, nilai, motif, perspektif, makna-makna simbolik, dan implikasi tindakan untuk perbaikan kurikulum.

Sumber: Pinar dan Irwin, [Ed.], (2005)

kecuali untuk sekolah yang dinilai telah memenuhi sejumlah persyaratan. Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 63 Tahun 2014 tentang Pemberlakuan Kurikulum Tahun 2006 dan Kurikulum 2013 menegaskan bahwa langkah ini dilakukan untuk menyelesaikan sejumlah permasalahan fundamental yang masih menggayuti konsep dan kerangka pelaksanaan kurikulum ini.

Polemik mengenai kurikulum di tanah air bukanlah fenomena baru. Sejarah perkembangan kurikulum di Indonesia telah diisi dengan sejumlah model dan pendekatan. Dimulai dari rencana pelajaran (*Lehrn Plan*) 1947; Rencana Pelajaran Terurai 1952; Kurikulum 1964 (Rencana Pendidikan); Kurikulum 1968; Kurikulum 1975; Kurikulum 1984 (Cara Belajar Siswa Aktif/CBSA); Kurikulum 1994; Kurikulum 2004 (Kurikulum Berbasis Kompetensi/KBK);

Kurikulum 2006 (Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan/KTSP); dan Kurikulum 2013/ Kurikulum Berbasis Kompetensi dan Karakter (Widyastono, 2014). Lintasan historis pengembangan kurikulum tersebut menunjukkan bahwa pengembangan kurikulum mencerminkan semangat zaman yang dinamis. Tuntutan sosial, budaya dan politik, serta perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi berkontribusi penting terhadap diskursus wacana dan praktik kurikulum.

Kurikulum 2013 bertitik tolak dari gagasan bahwa untuk merebut peluang bonus demografi diperlukan proses pendidikan yang mampu mempersiapkan sumber daya manusia yang mempunyai kualifikasi dan kompetensi tertentu (Indratno, 2013). Tujuan kurikulum ini adalah mengembangkan kompetensi anak bangsa yang berakhlak mulia, mandiri, demokratis, dan

bertanggung jawab yang dilakukan melalui pembelajaran saintifik. Kurikulum ini berorientasi pada pengembangan kompetensi inti peserta didik yang berfungsi sebagai integrator horizontal yang mengikat keseluruhan mata pelajaran dan jenjang pendidikan sebagai satu kesatuan. Mulyasa (2014) mengungkapkan bahwa Kurikulum 2013 difokuskan pada pembentukan kompetensi dan karakter peserta didik berupa paduan pengetahuan, keterampilan dan sikap yang dapat didemonstrasikan peserta didik sebagai wujud pemahaman terhadap konsep yang dipelajarinya secara kontekstual. Secara lebih spesifik, Kurikulum 2013 memiliki karakteristik sebagai berikut: a) Mengembangkan sikap spiritual dan sosial, rasa ingin tahu, kreativitas, kerja sama dengan kemampuan intelektual dan psikomotorik secara seimbang; b) Memberikan pengalaman belajar terencana ketika peserta didik menerapkan apa yang dipelajari di sekolah ke masyarakat dan memanfaatkan masyarakat sebagai sumber belajar secara seimbang; c) Mengembangkan sikap, pengetahuan dan keterampilan serta menerapkannya dalam berbagai situasi di sekolah dan di masyarakat; d) Memberi waktu yang cukup leluasa untuk mengembangkan berbagai sikap, pengetahuan dan keterampilan; e) Kompetensi dinyatakan dalam bentuk kompetensi inti kelas yang dirinci lebih lanjut dalam kompetensi dasar mata pelajaran; f) Kompetensi inti kelas menjadi unsur pengorganisasi (*organizing elements*) kompetensi dasar, di mana semua kompetensi dasar dan proses pembelajaran dikembangkan untuk mencapai kompetensi yang dinyatakan dalam kompetensi inti; dan g) Kompetensi dasar dikembangkan berdasarkan pada prinsip akumulatif, saling memperkuat (*reinforced*) dan memperkaya (*enriched*) antarmata pelajaran dan jenjang (Widyastono, 2014).

Kehadiran Kurikulum 2013 telah menimbulkan pro dan kontra. Persepsi dan keyakinan guru yang tidak sepenuhnya positif terhadap perubahan kurikulum mewarnai praksis Kurikulum 2013. Kondisi ini tidak dapat dilepaskan dari

fakta mengenai masih minimnya sosialisasi yang kreatif dan bermakna terkait keberadaan Kurikulum 2013. Pada sisi lain, upaya mereformulasi keyakinan guru terkait perubahan kurikulum belum mendapat perhatian yang semestinya.

### **Reformulasi Keyakinan Guru sebagai Prasyarat Implementasi Kurikulum**

Pemerintah dan pihak-pihak terkait secara berkelanjutan telah mengupayakan peningkatan kualitas pendidikan. Salah satu instrumen peningkatan kualitas dan kebermaknaan pendidikan dilakukan melalui kebijakan pengembangan kurikulum. Berbagai strategi dan kebijakan disusun untuk menjadikan kurikulum sebagai katalisator dan dinamisator pembenahan pendidikan. Upaya-upaya tersebut telah berkontribusi dalam memenuhi tuntutan pemerataan, peningkatan relevansi, dan kualitas pendidikan di tanah air. Namun, harus diakui bahwa terdapat sejumlah persoalan krusial dalam pengejawantahan kurikulum, diantaranya berkaitan dengan kemampuan guru dalam memahami dan mengaktualisasikan idealitas kurikulum dalam interaksi edukatif dengan peserta didiknya (Indratno, 2013). Pergantian dan pengembangan kurikulum dengan seperangkat rasionalitas yang menyertainya telah memantik terjadinya diskursus wacana di kalangan akademisi dan praktisi pendidikan di tanah air. Pandangan pro dan kontra dalam menyikapi kebijakan pergantian kurikulum sangat marak menghiasi media massa, baik cetak maupun *online*. Perubahan kurikulum yang dilakukan pemerintah di tengah kompleksitas persoalan pendidikan di tanah air menyebabkan upaya mencari titik temu dalam menyikapi perubahan kurikulum dari semua pemangku kepentingan menjadi tidak mudah dilakukan.

Salah satu persoalan yang mendominasi diskursus wacana dan praktik pengembangan kurikulum adalah terkait posisi guru. Secara umum, posisi sentral guru dalam implementasi kurikulum telah menjadi konsensus di kalangan para peneliti sejak lama. Guru menjadi pihak

yang tidak saja menjadi penghubung antara idealitas rumusan tujuan pendidikan dengan peserta didik, tetapi guru juga menjadi aktor kunci dalam mengaktualisasikan visi dan misi pendidikan dan pengajaran melalui kebersamaannya melalui interaksi dengan peserta didik. Kehadiran dan perjumpaan guru dengan peserta didik menjadi bagian penting yang turut memberi pengaruh dalam pengembangan potensi peserta didik secara komprehensif. Mulyasa (2014) menegaskan bahwa apapun kurikulumnya harus didukung oleh guru profesional karena mereka merupakan garda terdepan dan ujung tombak implementasi kurikulum dan pembelajaran yang berhadapan langsung dengan anak didik. Dengan kata lain, tanpa guru profesional perubahan kurikulum tidak akan memberikan sumbangan yang berarti terhadap kualitas pembelajaran dan mutu lulusan pada umumnya. Guru adalah faktor penentu karena yang terjadi di kelas adalah apa yang ada di benaknya. Bahkan, terdapat asumsi yang cukup populer yang menegaskan bahwa guru adalah kurikulum. Berangkat dari asumsi tersebut, perubahan kurikulum mempersyaratkan keberadaan guru yang benar-benar profesional yang menguasai isi dan substansi kurikulum, yang memahami secara mendalam standar kompetensi dan metodologi pembelajaran untuk mengembangkan kompetensi dan karakter peserta didik secara holistik.

Kedudukan sentral guru dalam pengembangan kurikulum telah dikemukakan para pakar sejak lama, tetapi perhatian terhadap reformulasi keyakinan guru dalam praksis pengembangan kurikulum masih belum mendapat tempat memadai. Hal ini berdampak tidak terwujudnya korelasi positif antara perubahan kurikulum dan perubahan keyakinan guru terhadap kurikulum yang digulirkan pemerintah. Padahal, keberhasilan penerapan kurikulum pada akhirnya sangat tergantung kepada perubahan *mindset* para guru. Kurikulum yang didesain dengan baik dan memenuhi semua persyaratan konseptual menjadi tidak berarti apabila guru sebagai pengembang dan pelaksana kurikulum

tidak mampu mengartikulasikan dokumen kurikulum. Para pengambil kebijakan kurikulum sudah saatnya mentransformasikan dirinya sehingga dapat secara sungguh-sungguh mengupayakan terjadinya reformulasi keyakinan guru sehingga terwujud sinergisitas (Correa, dkk., 2008; Shkedi, 2006). Keyakinan guru harus ditempatkan pada posisi yang tepat sehingga inovasi pendidikan dapat berhasil secara lebih optimal. Tanpa perubahan yang disengaja dan berimplikasi jangka panjang pada perubahan keyakinan guru yang positif terhadap inovasi yang digulirkan berbagai pihak berkepentingan, maka harapan terwujudnya perubahan menjadi utopis. Perubahan tersebut mungkin saja memberikan 'dampak kejut,' tetapi untuk jangka waktu yang lama hasil yang optimal tidak mungkin diperoleh.

Perubahan keyakinan guru menempati posisi penting dalam keberhasilan implementasi kurikulum. Akumulasi faktor internal dan eksternal menjadi hal yang niscaya dalam menentukan keberhasilan dan kebermaknaan kurikulum (Rogan, 2007). Kurikulum yang telah dirumuskan dengan baik dan memenuhi persyaratan konseptual tidak berarti banyak apabila keyakinan guru tidak berubah (Day & Lee, 2011; Peck, Gallucci, & Sloan, 2010). Perubahan keyakinan guru yang lebih optimis dalam memandang kurikulum harus ditempatkan para pengambil kebijakan sebagai fondasi pembenahan kurikulum. Shkedi (2006) menegaskan "*preparing teachers to implement such a curriculum must assist them uncover their perceptions and beliefs around content and pedagogy.*" Keyakinan guru memberi kontribusi penting terhadap keberhasilan dan kebermaknaan implementasi kurikulum. Nation & Macalister (2010) menegaskan, "*introducing change to teachers, then, means addressing teacher beliefs because what teachers believe affects how they teach.*" Perubahan kurikulum menuntut adanya perubahan keyakinan guru mengenai banyak hal. Pemberian kewenangan atau otoritas yang lebih luas kepada guru meniscayakan adanya keyakinan-keyakinan

baru pada diri guru sehingga dapat memaksimalkan pencapaian visi dan misi kurikulum yang baru.

Perubahan dan terbentuknya keyakinan guru yang positif terhadap kurikulum merupakan fondasi keberhasilan implementasi kurikulum dalam jangka panjang. Fullan (2007) menegaskan, "*changes in beliefs and understanding are the foundation of achieving lasting reform.*" Oleh sebab itu, keyakinan guru yang cenderung pesimistik dan apatis terkait perubahan kurikulum perlu menjadi salah satu prioritas untuk diubah terlebih dahulu. Perubahan atau pergantian kurikulum tidak akan berkontribusi banyak terhadap peningkatan kualitas pendidikan tanpa didahului oleh reformulasi keyakinan guru. Mulyasa (2014) menegaskan bahwa untuk menyukseskan implementasi Kurikulum 2013 dirasakan perlunya mengubah *mindset* guru agar mereka menyadari, memahami, peduli, dan memiliki komitmen yang tinggi untuk mengimplementasikan kurikulum dengan sepenuh hati. Mengubah *mindset* dalam penataan kurikulum dimaksudkan adalah mengubah pola pikir dan cara pandang guru, khususnya cara pandang guru terhadap pembelajaran dan peserta didik. Kutipan tersebut menegaskan kembali premis bahwa sebaik apapun kurikulum tentu sangat tergantung kepada para guru dengan seperangkat keyakinannya dan kompetensinya dalam menjalankan amanah profesinya.

Reformulasi keyakinan guru yang tidak kondusif terhadap perubahan atau pergantian kurikulum tidak dapat dilakukan secara sporadis dan sesaat (Gatt, 2009). Proses penghapusan keyakinan lama (*unlearning*) terkait kurikulum dan mengisinya dengan keyakinan-keyakinan baru (*relearning*) memerlukan proses yang melibatkan dimensi personal dan sosial. Pembentukan ulang keyakinan guru terkait perubahan kurikulum tidak hanya memerlukan alasan logis, tetapi juga melibatkan dimensi emosional guru. Pembuktian disertai alasan-alasan yang kukuh, dan ketidakpuasan terhadap realitas yang sedang berlangsung menjadi hal

penting untuk mereformulasi keyakinan guru. Turner, Christensen & Meyer (dalam Saha & Dworkin, 2009) mengemukakan: "*Research has suggested that beliefs can change only when an individual is dissatisfied with existing beliefs and is presented with a plausible alternative or when options for change represent challenges, rather than threats, to teachers.*" Kutipan tersebut menunjukkan bahwa perubahan keyakinan mempersyaratkan adanya motif internal. Munculnya ketidakpuasan terhadap keyakinan lama merupakan tahapan yang krusial dalam mendorong seseorang untuk memformulasi ulang keyakinan baru. Dalam konteks pendidikan nasional yang telah mengalami sejumlah pergantian kurikulum misalnya, keyakinan guru bahwa perubahan kurikulum lebih bersifat politis dan temporer harus dirombak ulang melalui pembuktian bahwa perubahan kurikulum merupakan keniscayaan dalam peningkatan kualitas pendidikan. Pada saat bersamaan, keyakinan-keyakinan lama yang dinilai kontraproduktif yang telah berakar dan tertanam dalam alam bawah sadar guru menuntut adanya keyakinan yang lebih variatif sehingga memungkinkan adanya ruang bagi guru untuk memilih keyakinan yang akan digunakannya dalam menjalankan tugas dan profesinya.

Untuk mengubah keyakinan guru terhadap kurikulum yang telah dan/atau akan dijalankan memerlukan pendekatan yang lebih akomodatif terhadap keragaman keyakinan guru (Nation & Macalister, 2010; Cotton, 2006). Strategi berkelanjutan diperlukan untuk mereformulasi keyakinan guru terkait implementasi kurikulum. Pelatihan atau sosialisasi formal terbukti tidak berdampak signifikan untuk mengubah keyakinan guru yang terlanjur apriori terhadap kurikulum. Reformulasi keyakinan guru memerlukan pelibatan secara intensif dimensi emosional dan personal guru (Turner, Christensen & Meyer dalam Saha & Dworkin, 2009; Gatt, 2009). Implementasi kurikulum merupakan 'respon habitual' yang di dalamnya melibatkan dimensi kesadaran dan keyakinan pelaku (Adriaanse, et. al., 2011). Pembentukan yang menyeluruh dan

melibatkan totalitas dimensi guru menjadi kata kunci untuk reformulasi keyakinan guru. Dengan kompleksitas pembentukannya, penataan, dan pembentukan ulang keyakinan guru tidak mungkin dilakukan secara sporadis dan temporer. Pelibatan berbagai *stakeholder* dan menggunakan varian pendekatan menjadi keniscayaan.

Keyakinan guru terkait kurikulum dibentuk melalui proses yang kompleks. Keyakinan terbentuk melalui kristalisasi dari hasil interaksi guru dengan berbagai pihak, kebijakan atau regulasi, pengalamannya sebagai peserta didik, pengalaman profesionalnya sebagai pendidik, pembacaannya terhadap literatur, dan lain-lain (Craig, 2006). Akumulasi faktor dan proses internal dalam diri guru tersebut pada gilirannya mempengaruhi kuat atau lemahnya keyakinan guru. Keyakinan guru merupakan produk dari berbagai faktor dan keberadaannya tidak konstan. Fluktuasi menjadi hal yang lumrah terjadi terkait keyakinan guru. Perhatian terhadap kompleksitas keyakinan dan strategi yang diperlukan untuk mereformulasinya menjadi penting dilakukan. Sebagai fenomena sosial budaya, keyakinan guru tidak dapat direformulasi menggunakan pendekatan yang tunggal atau seragam. Turner, Christensen & Meyer (dalam Saha & Dworkin, 2009) mengungkapkan perlunya pendekatan multidimensional dan komprehensif dalam memahami dan mengungkap kompleksitas keyakinan guru. Para penulis tersebut setelah menyajikan sejumlah temuan terkait keyakinan guru dan strategi untuk mereformulasinya menyatakan, *"because teacher beliefs are socially constructed and sustained, we suggest that researchers should consider multiple contexts if we are to understand how teacher beliefs evolve, are communicated through practice, and change."* Pandangan tersebut semakin menegaskan bahwa keyakinan guru yang terbentuk sebagai produk dari interaksi sosial sepenuhnya mempunyai muatan budaya yang tidak dapat dinafikan keberadaannya. Perubahan keyakinan guru mempersyaratkan adanya pertimbangan dan ruang yang memadai

untuk mengakomodasi dimensi personal yang dimiliki guru dan pada saat bersamaan juga memperhatikan dimensi konteks yang melatarinya. Keyakinan guru sebagai produk budaya mempersyaratkan adanya pendekatan yang tanggap budaya dan secara khusus memberikan perhatian pada dimensi personal dan sosialnya. Pengabaian terhadap hal tersebut hanya akan berdampak temporer dalam reformulasi keyakinan guru. Reformulasi keyakinan guru menuntut adanya perhatian para pihak yang berkepentingan yang dilakukan secara konsisten dan berkelanjutan sehingga mampu memberi kontribusi yang positif terhadap implementasi kurikulum.

## **SIMPULAN DAN SARAN**

### **Simpulan**

Keyakinan guru mencerminkan substansi pemahaman dan penilaian guru mengenai peserta didik, tanggungjawab profesionalnya sebagai pendidik, esensi pembelajaran, keberhasilan dan kebermaknaan pendidikan. Keyakinan guru terbentuk secara akumulatif dari pengalaman personalnya ketika berinteraksi dengan lingkungan sosial dan alamiahnya. Melalui lensa keyakinan yang dimilikinya, guru memaknai berbagai fenomena pembelajaran dan aktivitas pendidikan. Kompleksitas keyakinan guru menuntut adanya perhatian proporsional dari para pengambil kebijakan dalam percepatan pelaksanaan inovasi pendidikan, termasuk dalam implementasi kurikulum.

Keyakinan guru menjadi prasyarat keberhasilan dan kebermaknaan implementasi kurikulum. Keyakinan guru memberi bingkai dan mewarnai perspektif guru ketika mengimplementasikan kurikulum. Keyakinan guru yang positif terhadap kurikulum dapat meminimalisir hambatan internal implementasi kurikulum. Sebaliknya, keyakinan guru yang negatif atau apatis terhadap kurikulum baru yang digulirkan hanya akan memperpanjang daftar kegagalan inovasi pendidikan. Perhatian yang sungguh-sungguh untuk mereformulasi keyakinan guru sehingga lebih positif merupakan keniscayaan

untuk keberhasilan dan kebermaknaan implementasi kurikulum.

Karakteristik keyakinan guru yang sangat personal menyebabkan reformulasi keyakinan guru tidak dapat dilakukan secara formal dan massal. Karakteristik keyakinan guru yang personal, emosional dan subjektif menuntut adanya model atau pendekatan yang tidak hanya rasional dan obyektif. Pendekatan berbasis sosial, emosional, dan kontekstual dalam reformulasi keyakinan guru menjadi keniscayaan.

### Saran

Berdasarkan paparan tersebut, direkomendasikan kepada akademisi dan praktisi pendidikan di tanah air untuk memberi ruang dan perhatian lebih proporsional pada dimensi keyakinan guru dalam pengembangan kurikulum. Kajian yang lebih intensif untuk mengungkap intensitas dan pola keyakinan guru terkait perubahan dan pengembangan kurikulum penting dilakukan. Posisi sentral keyakinan guru dalam menentukan keberhasilan implementasi

kurikulum seyogianya lebih mendapat perhatian dalam desain dan pengembangan kurikulum. Pemberian ruang yang lebih memadai untuk mengakomodir kompleksitas keyakinan guru harus lebih mendapat perhatian di masa-masa mendatang. Untuk itu, identifikasi dan kejelasan mengenai keyakinan guru telah dirumuskan melalui kajian dan diskusi yang intensif yang melibatkan para pakar di bidangnya. Melalui kajian-kajian tersebut diharapkan dapat dirumuskan model reformulasi keyakinan guru untuk mendukung keberhasilan implementasi kurikulum di tanah air. Kepada para pihak yang bertanggungjawab dalam mendesain, mengimplementasikan, dan mengevaluasi kurikulum disarankan untuk memberi perhatian lebih besar terhadap keyakinan guru sehingga perubahan yang diharapkan melalui pemberlakuan kurikulum baru dapat terwujud. Melalui langkah-langkah yang demikian, idealitas untuk terwujudnya keyakinan-keyakinan guru yang produktif dan positif terhadap kurikulum yang akan dan sedang dilaksanakan akan menjadi kenyataan.

### PUSTAKA ACUAN

- Adriaanse, M.A., Gollwitzer, P.M., & De Ridder, D.T.D. 2011. Breaking Habits With Implementation Intentions: A Test of Underlying Processes, *Personality and Social Psychology Bulletin*. 37(4), 507-213.
- Ansyar, M. 2015. *Kurikulum: Hakikat, Fondasi, Desain dan Pengembangan*. Jakarta: Kencana.
- Arends, R.I., Kilcher, A. 2010. *Teaching for Student Learning: Becoming an Accomplished Teacher*. New York: Routledge.
- Asher, N. 2009. Considering Curriculum Questions and the Public Good in the Postcolonial, Global, 21st-Century Context, *Curriculum Inquiry*. 39(1), 195-207.
- Bhattacharyya, O., Reeves, S., & Zwarenstein, M. 2009. What Is Implementation Research? Rationale, Concepts and Practice, *Research on Social Work Practice*. 19(5), 494-502.
- Century, J., Ruddnick, M., Freeman, C. 2010. A Framework for Measuring Fidelity of Implementation: A Foundation for Shared Language and Accumulation of Knowledge, *American Journal of Evaluation*. 31(2), 199-218.
- Correa, C.A., Perry, M., Sims, L.M., Miller, K.F., & Fang, G. 2008. Connected and Culturally Embedded Beliefs: Chinese and US Teachers Talk about How Their Students Best Learn Mathematics, *Teaching and Teacher Education*. 4, 142-153.
- Cotton, D.R.E. 2006. Implementing Curriculum Guidance on Environmental Education: The Importance of Teachers' Beliefs, *Jurnal Curriculum Studies*. Vol. 38 (1), pp. 81-88.

- Craig, C.J. 2006. Why Is Dissemination So Difficult? The Nature of Teacher Knowledge and the Spread of Curriculum Reform, *American Educational Research Journal*. 43(2), 257-293.
- Day, C., Lee, JC-K. [Ed.]. 2011. *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change*. Netherland: Springer.
- Edwards, M.M., & Bates, L.S. 2011. Planning's Core Curriculum: Knowledge, Practice, and Implementation, *Journal of Planning Education and Research*. 31(2), 172-183.
- Flinders, D.J., Thornton, S.J. (Ed.). 2005. *The Curriculum Studies Reader*. New York: Taylor & Francis.
- Fullan, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change*. 4<sup>th</sup> Edition. New York: Teacher College.
- Gatt, I. 2009. Changing Perceptions, Practice and Pedagogy : Challenges for and Ways Into Teacher Change, *Journal of Transformative Education*. 7(2) 164-182.
- Gay, G. 2010. Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity, *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 145-152.
- Indratno, A.F [Ed.]. 2013. *Menyambut Kurikulum 2013*. Jakarta: Gramedia.
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah RI. *Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 63 Tahun 2014 tentang Pemberlakuan Kurikulum Tahun 2006 dan Kurikulum 2013*.
- Kementerian Pendidikan Nasional. *Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*.
- Mulyasa, E. 2014. *Guru dalam Implementasi Kurikulum 2013*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Nation, ISP., Macalister, J. 2010. *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
- Pajares, M.F. 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct, *Review of Educational Researcher*, 63(2), 234-242.
- Peck, CA., Gallucci, C., & Sloan, T. 2010. Negotiating Implementation of High-Stakes Performance Assessment Policies in Teacher Education: From Compliance to Inquiry, *Journal of Teacher Education*. 61(5), 452-163.
- Pinar, W.F. & Irwin, R.L. (Ed.). 2005. *Curriculum in New Key: Collected Works of Ted Aoki*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Prime, G.M. & Miranda, R.J. 2006. Urban Public High School Teachers' Beliefs about Science Learner Characteristics: Implications for Curriculum, *Urban Education*, 45(1), 511-153.
- Rogan, J.M. 2007. An Uncertain Harvest: a Case Study of Implementation of Innovation, *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 99-121.
- Saha, L. J. & Dworkin, A.G., (Ed.). 2009. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Netherland: Springer.
- Schaaf, M.F., Stokking, K.M, & Verloop, N. 2008. Teacher Beliefs and Teacher Behaviour in Portfolio Assessment, *Teaching and Teacher Education*, 24, 1691-1704
- Selwyn, D. 2007. Highly Quantified Teachers: No Child Leave Behind (NCLB) and Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 58(2), 124-135.
- Shkedi, A. 2006. "Curriculum and Teachers: An Encounter of Languages and Literatures, *Journal of Curriculum Studies*. 38(6), 721-735.

- Silverman, S.K. 2010. What Is Diversity?: An Inquiry Into Preservice Teacher Beliefs, *American Educational Research Journal*. 47(2), 295-329.
- Sin, S., Koh, M.S. 2007. A Cross-Cultural Study of Teachers' Beliefs and Strategies on Classroom Behavior Management in Urban American and Korean School Systems, *Education and Urban Society*. 39(2), 305-314.
- Slabbert, J.A. & Hattingh, A. 2006. 'Where is The Post-Modern Truth We Have Lost in Reductionist Knowledge?' A Curriculum's Epitaph, *Journal Curriculum Studies*. 38(1), 706-718.
- Song, K.H. 2006. Urban Teachers' Beliefs on Teaching, Learning, and Students : A Pilot Studi in United States of America, *Education and Urban Society*. 38(4), 482-495.
- Sujanto, B. 2007. *Guru Indonesia dan Perubahan Kurikulum: Mengorek Kegelisahan Guru*. Jakarta: Segung Seto.
- Toney, M.R. 2009. Pedagogical Beliefs and Practices of Culturally Responsive Teachers of African American Students. *Disertasi*. Illinois: Rosevelt University.
- Varian, N.A. 2008. Beliefs and Instructional Practices of Culturally Relevant Educators: A Qualitative Case Study. *Disertasi*. Ohio: The Graduate Faculty of The University of Akron.
- Widyastono, H. 2014. *Pengembangan Kurikulum di Era Otonomi Daerah: Dari Kurikulum 2004, 2006, ke Kurikulum 2013*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Zacharias, N.T. 2005. Teachers' Beliefs about Internationally-Published Materials: A Survey of Tertiary English Teachers in Indonesia, *RELC Journal*. 36(1), 24-37.