

BAB II

KAJIAN TEORI DAN KERANGKA PENELITIAN

Pada penelitian dan pengembangan model kurikulum kepesantrenan berbasis kompetensi ini, peneliti mengadopsi teori yang berkaitan dengan kurikulum, taksonomi pendidikan, pendidikan pesantren, tradisi dan budaya dalam pendidikan. Kajian teori ini digunakan sebagai landasan pengembangan model kurikulum dan juga untuk menemukan pendekatan yang akan dijadikan sebagai pisau analisis penelitian.

A. Kurikulum

Kurikulum ialah salah satu unsur penunjang dalam proses pendidikan. Istilah kurikulum berasal dari bahasa Latin *curriculum* yang berarti bahan pengajaran. Disebutkan pula berasal dari bahasa Perancis *courier* yang berarti berlari.¹ Mengutip Nana Sudjana, kata kurikulum berasal dari bahasa Yunani bermakna jarak yang harus ditempuh oleh pelari.²

Kata kurikulum juga semakna dalam bahasa Inggris “*race course* atau *runway*”.³ Dengan demikian kurikulum dapat dimaknai dengan sejumlah mata pelajaran yang harus ditempuh dan dipelajari anak didik.

¹ Nasution S, *Pengembangan Kurikulum*, (Bandung: Citra Adirya Bakti, 1991), h. 9.

² Nana Sudjana, *Pembinaan dan Pengembangan Kurikulum di Sekolah* (Bandung: Sinar Baru, 1991), h. 4.

³ Salamah, *Pengembangan Model Kurikulum Holistik Pendidikan Agama Islam Pada madrasah Tsanawiyah*, (Yogyakarta, 2016), h. 13.

Selanjutnya, Zais mengemukakan pernyataan serupa bahwa kurikulum adalah: *“a recourse of subject matters to be mastered”*.⁴ Berarti kurikulum dimaknai sebagai sejumlah sumber pelajaran yang didalamnya terdapat materi yang harus dikuasai peserta didik.

Sedangkan dalam pandangan modern kurikulum dipandang lebih luas, bukan hanya terbatas hanya pada serangkaian mata pelajaran saja. Selain digunakan sebagai alat untuk mencapai tujuan pendidikan, kurikulum juga digunakan sebagai pedoman yang memberi arah dalam pembelajaran. Menurut pandangan modern, kurikulum merupakan seluruh bentuk kegiatan peserta didik baik di dalam maupun di luar kelas dan berada dalam angkuh jawab sekolah, seperti yang dikemukakan oleh Beauchamp bahwa kurikulum adalah: *“a curriculum is a written document which may contain many ingredients, but basically it is a plan for the education of pupils during their enrollment in a given school”*,⁵ dari pernyataan tersebut dapat dipahami pula bahwasanya kurikulum adalah dokumen tertulis terdiri dari banyak komponen, dan pada hakikatnya merupakan rencana pendidikan selama siswa mengenyam pendidikan di sekolah.

Senada dengan pendapat di atas, Omar Hamalik mengartikan kurikulum sebagai semua kegiatan dan juga pengalaman siswa yang tersusun sistematis di bawah arahan sekolah, baik di dalam kelas ataupun di luar kelas. Pendapatnya tersebut bertolak dari pendapat Romine tentang kurikulum yang menyatakan:

⁴ Robert S Zais, *Curriculum Principles and Foundation* (New York: Harper & Row Publisher, 1976), h. 7.

⁵ George A. Beauchamp, *Curriculum Theory*, (Illionis: Kagg Press, 1975), h. 7.

“curriculum is interpreted to mean all of the organized courses, activities, and experiences which pupils have under direction of the school, whether in the classroom or not”. Menurut Hamalik pemaknaan ini mempunyai beberapa implikasi:

1. Interpretasi kurikulum luas, bukan saja terdiri dari dari berbagai mata pelajaran, namun juga mencakup seluruh kegiatan dan pengalaman di bawah naungan sekolah.
2. Kurikulum mencakup berbagai kegiatan ekstrakurikuler di luar kelas.
3. Pelaksanaan kurikulum terdapat di dalam dan luar kelas
4. Penyesuaian strategi dan metode pembelajaran dengan kegiatan pembelajaran.
5. Pendidikan bertujuan untuk membentuk pribadi siswa dan belajar cara hidup dalam komunitas sosial, jadi bukan hanya menyampaikan materi pelajaran.⁶

1. Anatomi Kurikulum

Anatomi kurikulum dikemukakan para ahli secara berbeda, namun memiliki beberapa kemiripan. Tyler berpendapat bahwa sebuah kurikulum hendaknya berisi empat materi komponen yang diajukan dalam 4 bentuk pertanyaan yaitu berupa: 1) apa tujuan yang seharusnya dicapai sekolah?, 2) bagaimana memilih bahan ajar untuk mencapai tujuan tersebut?, 3) bagaimana menyajikan bahan ajar yang

⁶ Oemar Hamalik, *Dasar-Dasar Pengembangan Kurikulum*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011), h. 3-5.

efektif?, 4) bagaimana menilai efektifitas belajar?.⁷ Sedangkan Miller dan Siller mengemukakan bahwa kurikulum meliputi komponen: 1) tujuan dan sasaran, 2) materi, 3) pengalaman belajar, 4) materi dan strategi pengajaran, 5) evaluasi.⁸ Maka berdasarkan pendapat-pendapat yang dipaparkan tersebut dapat disimpulkan bahwa kurikulum setidaknya terdiri dari minimal empat komponen utama yaitu tujuan, materi, strategi, dan evaluasi. Berikut diuraikan masing-masing komponen:

a. Tujuan

Tujuan dalam kurikulum laksana sasaran dari mata panah. Ia menentukan kemana arah pendidikan akan dibawa. Penyusunan tujuan pembelajaran menurut teori taksonomi Bloom dkk meliputi tiga ranah, yaitu kognitif, afektif dan psikomotorik. Ketiga ranah ini saling berhubungan. Melalui taksonomi tujuan pendidikan ini memudahkan mengamati dan mengukur hasil belajar. Penjelasan tentang teori ini akan dipaparkan pada poin tentang teori taksonomi.

Sedangkan menurut ilmuwan muslim, di antaranya Ibnu Khaldun, bahwa tujuan pendidikan ada yang berorientasi kepada akhirat, dan tujuan pendidikan yang berorientasi kepada duniawi. Artinya mempersiapkan Individu dari bidang keagamaan, mempersiapkannya menjadi bagian dari masyarakat yang mampu menghadapi berbagai persoalan yang ada, mempersiapkannya dari segi vokasional, mempersiapkannya menjadi orang

⁷ Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago: University of Chicago Press, 1949), h. 1.

⁸ John P Miller dan Wayne Seller, *Curriculum: Perspectives and practice* (New York & London: Longman, 1985), h. 175.

yang memiliki akhlak mulia, mempersiapkannya dari segi pemikiran, mempersiapkannya menjadi seniman yang Islami. Hal ini sejalan dengan yang diutarakan oleh Romine dalam Lisnawati, yakni tujuan pendidikan adalah membentuk pribadi dan membekali cara hidup di masyarakat.⁹

Senada dengan yang dikemukakan Ibnu Khaldun, esensi pendidikan Islam bagi Al-Abrasyi ialah mempersiapkan individu agar dapat hidup dengan sempurna melalui peningkatan pola berfikir bebas, mandiri, demokratis dengan namun tetap memperhatikan kecenderungannya dari aspek akal dan bakat dengan menitik beratkan pada peningkatan segi akhlak. Sedangkan tujuan-tujuan pendidikan Islam menurut 'Athiyah adalah: (1) pendidikan yang beradab, bermoral dan berakhlak; (2) memperhatikan kepentingan Ilmu dan umum; (3) memperhatikan manfaat dan faedah ilmu; (4) mempelajari ilmu untuk pengembangan kapasitas diri; (5) pendidikan kejuruan, kesenian dan pertukangan. Karena ciri utama dari kurikulum modern adalah memperhatikan ranah psikomotorik selain membekali siswa dengan pengetahuan dan moral pada ranah kognitif dan afektif.¹⁰

Pengutamaan tujuan pendidikan yang berorientasi pada akhlak atau kecerdasan emosional ini juga dikemukakan oleh Goleman. Dia menjelaskan bahwa kecerdasan emosi (EQ) sangatlah penting dalam meningkatkan prestasi belajar. Goleman menyatakan bahwa kecerdasan intelektual (IQ) menyumbang

⁹ Lisnawati, "Konsep Ideal Pendidikan Islam Pandangan Ibnu Khaldun Dalam Konteks Pendidikan Modern," *Jurnal Al-Muta'aliyah* 1, no. 1 (2017): h. h. 54-73.

¹⁰ Muhammad Athiyah al-Abrasyi, *Al-Tarbiyah Al-Islamiyah wa Fasilifatuha*, (Darul Fikr Al-'Araby, t.t.), h. 20-53.

hanya 20% untuk kesuksesan, sedangkan 80% sisanya disumbangkan oleh kecerdasan emosional (EQ). Sebagian besar orang menganggap bahwa orang yang memiliki IQ tinggi yang akan dapat meraih prestasi dalam belajar, padahal tidak seperti itu, karena ada yang gagal dan ada pula yang sukses. Jadi intelegensi bukan satu-satunya faktor kesuksesan, namun ada faktor lain yaitu emosi. Kecerdasan emosional yang rendah bisa menghambat pertimbangan intelektual dan menghancurkan karier. Kecerdasan emosional tidak selalu diputuskan sejak lahir atau karena sebuah faktor keturunan. Tapi kecerdasan emosional ada dalam diri setiap orang yang dapat dipelihara dan diperkuat.¹¹ Dari teori Goleman ini dapat disimpulkan bahwa untuk meraih prestasi belajar di sekolah, peserta didik harus memiliki kecerdasan emosional, karena kecerdasan emosional ini memiliki peranan yang besar serta penting untuk peserta didik karena kecerdasan ini mampu mengenali emosi, mengatur diri, mendorong diri, memiliki sikap peduli dan membentuk kerentanan sosial yang baik dalam mencapai tujuan hidup. Komponen ini sama pentingnya keberadaannya di dalam sebuah kurikulum.

b. Materi

Materi kurikulum adalah komponen yang berisikan serangkaian bahan ajar yang disusun untuk mencapai tujuan pendidikan. Di antara tokoh pendidikan Islam yang mengemukakan konsep mereka adalah Al-Ghazali, Ibnu Khaldun dan Syed Muhammad Naquib al-Attas. Al-Ghazali mengelompokkan

¹¹ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, (Bloomsbury Publishing, 1996), h. 53.

ilmu dalam dua jenis yaitu: (1) ilmu *fardhu 'ain* dan ilmu *fardhu kifāyah*; (2) ilmu syari'at dan ilmu bukan syari'at; (3) ilmu yang terpuji dan ilmu yang tercela. Dan dia lebih mengutamakan muatan ilmu dari pada metode pendidikan.

Adapun Ibn Khaldun sebagaimana al-Ghazali juga membagi ilmu kepada ilmu *naqliyyah* dan *'aqliyyah*. Skala prioritas yang membedakan pendapat keduanya, dimana al-Ghazali lebih menekankan pada urgensi posisi ilmu *fardhu 'ain* di atas semua ilmu. Meskipun demikian bukan berarti bahwa Ibn Khaldun mengabaikan skala prioritas karena ia juga menekankan pentingnya pelajaran Al-Qur'an pada usia awal pendidikan.

Sementara al-Attas sebagai konseptor Islamisasi ilmu pengetahuan beranggapan bahwa manusia bersifat dualistis, sehingga kurikulum harus memenuhi dua aspek: *pertama*, aspek pemenuhan kebutuhan tetap dan spiritual; *kedua*, aspek pemenuhan kebutuhan material dan emosional. Menurutnya penting memahami dan mengaplikasikan dengan benar ilmu *fardhu 'ain* dan *fardhu kifāyah*. selanjutnya ia membagi materi kurikulum kepada dua: *pertama*, Ilmu *fardhu 'ain*, yang meliputi ilmu Al-Qur'an, ilmu sunnah, ilmu syari'at, ilmu teologi, ilmu metafisika, dan ilmu kebahasaan (bahasa Arab). *Kedua*, ilmu *fardhu kifāyah* yang meliputi ilmu kemanusiaan (sosial, budaya, politik), ilmu alam, ilmu terapan, ilmu teknologi, perbandingan agama, kebudayaan barat, ilmu linguistik, dan sejarah Islam.¹²

¹² Fauzan, "Kurikulum Pendidikan Islam Dalam Perspektif Tokoh Pendidikan Islam," *Jurnal Ilmiah Peuradeun* 2, no. 01 (Januari 2014): h. 96-97.

c. Strategi

Strategi merupakan serangkaian kegiatan yang digunakan untuk mencapai tujuan. Gunarto mengemukakan beberapa model pembelajaran yang umumnya digunakan di sekolah di Indonesia, di antaranya metode *discovery learning*, metode karya wisata (*out door*), metode simulasi, metode diskusi, metode *talking stick*, metode *brainstorming*, dan metode pembelajaran luar kelas.¹³ Keberhasilan pengaplikasian metode pembelajaran ini tergantung pada kompetensi pendidik.

Menurut Dale Carnegie seseorang harus mengetahui tehnik dasar yang dapat digunakan dalam menangani manusia atau memimpin mereka, cara membuat orang lain menyukai kita dan bagaimana cara memikat orang lain agar mengikuti cara berfikir kita hingga cara bagaimana mengubah orang lain tanpa meyinggung atau membangkitkan kemarahannya. Tehnik yang benar bermanfaat untuk membantu seseorang dalam berkomunikasi dan bersosialisasi.¹⁴ Jika dikaitkan dengan dunia pendidikan maka teori pengembangan diri ini sangat sesuai untuk guru dalam mengembangkan kompetensinya sebagai pendidik. Dimana prinsip-prinsip Dale berkaitan erat dengan kompetensi profesional, kepribadian dan sosial seorang pendidik yang harus mampu mengembangkan pembelajaran.

¹³ Gunarto, *Model dan Metode Pembelajaran di Sekolah* (Semarang: Perpustakaan Nasional, 2013), h. 45-60.

¹⁴ Dale Carnegie, *How to Win Friends & Influence People* (New York: Simon and Schuster, 1981), h. 45.

d. Evaluasi

Evaluasi adalah proses memberikan makna, arti, nilai, kualitas, dan penentuan keputusan tentang suatu objek yang dievaluasi berdasarkan penilaian dan asesmen. Daniel L. Stufflebeam berpendapat bahwa evaluasi merupakan alat untuk menyediakan salah satu komponen yang diperlukan untuk menjamin mutu dan peningkatan. Dengan adanya evaluasi bukan serta merta menjamin kualitas yang tinggi, karena tanpa adanya tindak korektif maka hasil evaluasi tidak akan berfungsi.¹⁵

Evaluasi berfungsi sebagai pengendali mutu pendidikan, berdasarkan Pasal 57 UU tentang Sistem Pendidikan Nasional RI disebutkan bahwa evaluasi dijalankan dalam hal pengendalian mutu pendidikan secara nasional sebagai bentuk tanggung jawab penyelenggaraan pendidikan pada pihak yang berkepentingan. Evaluasi dilakukan pada peserta didik, lembaga, dan program pendidikan di jalur pendidikan formal, dan nonformal untuk jenjang, satuan maupun jenis pendidikan. Dalam pelaksanaan program maupun kegiatan, kontribusi evaluasi sangatlah penting untuk mengetahui bagaimana tingkat keberhasilan program atau kegiatan yang dimaksud. Jika dikaitkan dengan kegiatan pendidikan, maka evaluasi meliputi di dalamnya data dan juga informasi berkaitan dengan keberhasilan dan ketercapaian dari kegiatan

¹⁵ Daniel L. Stufflebeam dan Chris L. S. Coryn, *Evaluation, Theory, Models, And Applications*, (San Fransisco: Jossey Bass, 2014), h. 4.

tersebut. Keputusan akhir kemudian diambil berdasarkan data dan informasi yang telah di olah dan di analisis.¹⁶

Kemampuan melaksanakan evaluasi yang efektif sangat berkaitan erat dengan kompetensi profesional pendidik. Kemampuan ini merupakan kemampuan dasar yang harus dimilikinya.¹⁷ Profesionalisme guru adalah pilar utama kerangka evaluasi dan penilaian dan ada kebutuhan untuk memastikan bahwa penilaian guru ditindaklanjuti dengan peluang pembelajaran profesional yang memadai. Penting untuk merencanakan cara-cara inovatif untuk mengatur penyampaian peluang pembelajaran lokal. Pembelajaran professional dapat terjadi ketika praktisi mengunjungi sekolah lain, bertukar saran praktis dan melakukan penelitian tindakan.¹⁸ Artinya penting sekali melakukan studi banding antar sekolah oleh pendidik. Secolsky dan Denison mengemukakan tentang pentingnya melaksanakan evaluasi dan asesmen juga pada perguruan tinggi karena akan menentukan kualitas sebuah program.¹⁹ Berdasarkan hal tersebut peneliti menyimpulkan bahwa penyusunan instrumen evaluasi juga perlu menyesuaikan dengan bentuk evaluasi ideal yang ada pada perguruan

¹⁶ Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan Direktorat Pembinaan Tenaga Kependidikan, *Modul Evaluasi Pendidikan*, (Jakarta: Kemendikbud, 2018), h. 35-70.

¹⁷ Asrul, Rusydi Ananda, dan Rosnita, *Evaluasi Pembelajaran*, (Bandung: Citapusaka, 2014), h. 27-50.

¹⁸ Claire Shewbridge dkk., *(OECD Reviews of Evaluation and Assessment) in Education* (Northern Ireland United Kingdom, UK: OECD Publishing, 2014), h. 148.

¹⁹ Charles Secolsky dan D. Brian Denison, *Handbook On Measurement, Assessment, And Evaluation In Higher Education*, (New York: Routledge, 2018), h. 29.

tinggi. Karena perguruan tinggi adalah tingkat lanjutan dari jenjang pendidikan sekolah, maka perlu untuk melihat seperti apa bentuk evaluasi yang ideal pada pendidikan tinggi, sehingga dalam mendesain model evaluasi di lembaga sekolah dapat diarahkan sejalan dan berkelanjutan dengan yang dilakukan pada perguruan tinggi.

Dalam pelaksanaan evaluasi saat ini mengalami perubahan melalui dua proses, pertama melalui asesmen dengan mengumpulkan informasi dan dokumentasi, kemudian kedua melalui proses evaluasi dengan memberikan makna, nilai dan arti terhadap hal-hal yang dikumpulkan melalui asesmen.²⁰ Tujuan evaluasi adalah untuk melihat capaian dari tujuan pendidikan melalui hasil belajar di akhir kegiatan pendidikan.²¹ Dalam implementasinya, pelaksanaan evaluasi dilakukan melalui pengukuran yang konstan, berkelanjutan.²²

Peneliti menyimpulkan berdasarkan paparan di atas, bahwa konsep sebuah kurikulum hendaknya mampu memberikan bekal kepada peserta didik agar dapat melanjutkan pendidikan menuju tahap yang lebih tinggi melalui materi yang disesuaikan dengan tujuan pendidikan, yang disampaikan dengan metode dan strategi yang sesuai, kemudian dievaluasi untuk melihat ketercapaian tujuan.

²⁰ Yusuf Murni, *Asesmen dan Evaluasi Pendidikan*, (Jakarta: Fajar Interpratama Mandiri, 2017), h. 63.

²¹ Eko Putro Widoyoko, *Evaluasi Program Pembelajaran: Panduan Praktis Bagi Pendidik dan Calon Pendidik*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2011), h. 191.

²² Mochtar Kusuma, *Evaluasi Pendidikan (Pengantar, Kompetensi dan Implementasi)*, (Yogyakarta: Dua Satria Offset, 2016), h. 74-86.

Pendidikan seumur hidup sebagaimana yang diungkapkan oleh Skager tidak hanya persiapan untuk hidup, itu adalah bagian integral dari kehidupan untuk kualitas hidup yang lebih tinggi dan lebih baik dan itu bisa diwujudkan melalui lembaga pendidikan, merekonstruksi dan mereformasi kurikulum merupakan sebuah kebutuhan bagi lembaga pendidikan.²³ Komponen kurikulum ini juga sebagaimana termaktub dalam UU RI Nomor 20 Tahun 2003 tentang sistem pendidikan nasional yang menyebutkan bahwa kurikulum merupakan seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu.

2. Pengembangan Kurikulum

Pengembangan kurikulum selalu terjadi dalam dunia pendidikan untuk merespon tuntutan perkembangan yang terjadi di masyarakat. Pengembangan kurikulum biasa dilakukan oleh pemerintah ataupun lembaga pendidikan yang ingin melakukan perbaikan demi meningkatkan mutu pendidikan pada lembaganya. Menurut Sukmadinata, pengembangan kurikulum adalah sebuah perencanaan, pelaksanaan, dan penilaian yang dapat menjadi acuan bagi pengembangan kompetensi siswa secara maksimal dan optimal sesuai dengan tuntutan masyarakat dan perkembangan zaman.²⁴

²³ Rodney Skager dan Dave R.H (Editor), *Curriculum Evaluation for Lifelong Education*, (Oxford: Press Pergamon Unesco Institute of Education, 1977), h. 6-7.

²⁴ Nana Syaodih Sukmadinata, *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktek*, (Jakarta: Remaja Rosdakarya, 2011), h. 150.

Pada penelitian ini, pengembangan kurikulum yang peneliti lakukan adalah pada tingkat institusi. Menurut Arifin, pada tingkat ini terdapat beberapa kegiatan yang wajib dilaksanakan, diantaranya: (1) merumuskan tujuan yang hendak dicapai institusi; (2) menyusun standar kompetensi lulusan (SKL); (3) menetapkan isi kurikulum. SKL yang disusun berupa rumusan kompetensi yang harus dimiliki siswa setelah selesai mengikuti pembelajaran, baik dari aspek kompetensi pengetahuan, keterampilan, dan sikap. Dirumuskan sesuai dengan jenis dan juga tingkatannya yang menunjukkan harapan masyarakat terkait seluk-beluk pendidikan.²⁵

a. Model Pengembangan Kurikulum

Model pengembangan kurikulum ialah konstruksi atau pola yang digunakan untuk mengembangkan sebuah kurikulum guna memperbaiki ataupun membenahi kurikulum yang ada. Terdapat lima langkah yang dikemukakan Beauchamp dalam mengembangkan kurikulum, yaitu: (1) *the arena, or arenas in which the various processes of curriculum engineering are to take a place*; (2) *the involvement of people in the curriculum processes*; (3) *tasks and procedures for curriculum planning*; (4) *the tasks and procedures for curriculum implementation*; (5) *tasks and procedures for curriculum evaluation*.²⁶

²⁵ Zainal Arifin, *Konsep dan Model Pengembangan Kurikulum*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2013), h. 41.

²⁶ A. Beauchamp, *Curriculum Theory...*, h. 146.

Menurut pendapat tersebut, dapat disimpulkan, yakni dalam mengembangkan kurikulum hendaknya minimal mencakup 5 hal, yaitu

- 1) Menentukan ruang lingkup yang akan dicakup oleh kurikulum.
- 2) Memilih personalia yang akan dilibatkan dalam pengembangan kurikulum, dalam hal ini Beauchamp melibatkan para ahli yang memiliki pengaruhnya langsung terhadap pengembangan kurikulum.²⁷ Terdiri atas ahli kurikulum, para *ekspert* lain yang berkaitan, praktisi dan staf pengajar, dan narasumber lainnya.²⁸
- 3) Menetapkan langkah pengembangan kurikulum, dalam hal ini Beauchamp membaginya dalam lima langkah: (1) membentuk tim pengembang; (2) melakukan penilain terhadap kurikulum yang telah ada; (3) studi analisis kebutuhan; (4) merumuskan kriteria desain kurikulum baru, (5) menyusun dan menuliskan kurikulum yang baru.
- 4) Implementasi kurikulum.
- 5) Evaluasi kurikulum: (1) evaluasi pelaksanaan kurikulum oleh pengajar; (2) evaluasi desain kurikulum; (3) evaluasi hasil belajar siswa; (4) evaluasi keseluruhan sistem kurikulum.²⁹

²⁷Fristiana Irina, *Pengembangan Kurikulum: Teori, Konsep dan Aplikasi*, (Yogyakarta: Parama Ilmu, 2016), h. 230-232.

²⁸ Dakir, *Perencanaan dan "Pengembangan Kurikulum*, (Jakarta: Rineka Cipta, 2010), h. 106.

²⁹ Irina, *Pengembangan Kurikulum: Teori, Konsep dan Aplikasi*, h. 230-232.

b. Model Kurikulum

1) Model Kurikulum Humanistik

Konsep kurikulum humanistik memungkinkan individu untuk menggali jati diri dan mengaktualisasikan dirinya sesuai dengan ciri khas keunikan diri dan potensi masing-masing, menekankan pada upaya mengembangkan potensi yang ada pada setiap individu.³⁰ Dari sudut pandang psikologis, model ini sangat dipengaruhi oleh psikologi Gestalt, yang beranggapan bahwa anak adalah satu kesatuan yang menyeluruh. Dan kurikulum ini sangat dipengaruhi oleh filsafat progressivisme dari segi filosofis. Progressivisme memiliki karakteristik utama yaitu mempercayai manusia sebagai subjek yang memiliki kapasitas dalam beradaptasi dengan kawasan multikompleks dengan keterampilan dan kompetensinya.

Oleh karenanya maka asumsi dari kurikulum ini: (1) siswa adalah individu yang memiliki potensi dan kompetensi untuk dapat berkembang sendiri; (2) siswa adalah individu yang utuh menyeluruh; (3) subyek dan pusat utama pendidikan adalah siswa. Maka orientasi kurikulum humanistik adalah membina manusia seutuhnya dari aspek intelektual, spiritual, emosional dan fisik.

2) Model Kurikulum Rekontruksi Sosial

Kurikulum rekonstruksi sosial memiliki konsep yang menekankan pada potensi individu dan kebutuhan sosialnya serta perkembangan nilai sosial untuk

³⁰ John D. McNeil, *Curriculum: A Comprehensive Introduction*, (Boston: Little Brown And Company, 1977), h. 8-9.

dapat mengatasi problematika dalam kehidupan sosial, dan bertujuan untuk mewariskan dampak sosial dalam pembentukan generasi masyarakat mendatang yang lebih baik. Gagasan ini muncul di tahun 1920-an yang dipelopori oleh Harold Rug. Ia melihat telah terjadi kesenjangan antara kurikulum dengan kondisi masyarakat pada saat itu, karenanya ia ingin siswa memiliki filosofi baru dari pengetahuan agar dapat berbagai problem sosial dan selanjutnya tercipta masyarakat baru yang lebih baik.

Kurikulumnya memuat persoalan sosial nyata yang krusial, mendesak untuk dipecahkan. Kegiatan pembelajarannya menekankan interaksi dan kerjasama antara guru dan siswa. Evaluasinya pun dilakukan bersama, sehingga siswa dapat berpartisipasi langsung terhadap evaluasi kegiatan.³¹

3) Model Kurikulum Holistik

Pendidikan holistik merupakan sebuah proses pendidikan yang dapat membentuk manusia secara utuh dengan melibatkan seluruh dimensinya agar berkembang secara sempurna dan harmonis. Menurut Sudrajat, dari segi filosofis kurikulum holistik berdasarkan pada pemikiran bahwa sejatinya manusia bisa menemukan identitas dan arti serta tujuan hidup melalui interaksinya dengan masyarakat dan lingkungan serta nilai-nilai kemanusiaan di dalamnya.³²

³¹ Syaifuddin Sabda, *Pengembangan Kurikulum: Tinjauan Teoritis*, (Yogyakarta: Aswaja Pressindo, 2016), h. 43-66.

³² Akhmad Sudrajat, *Pengertian Pendekatan, Strategi, Metode, Teknik dan Model Pembelajaran*, (Bandung: Sinar Bari Algensindo, 2008), h. 47.

Terdapat empat karakteristik mendasar dari pendidikan holistik yang dikemukakan Miller sebagaimana yang dikutip oleh Johnson, yaitu:

*1) holistic education nurtures the development of the whole person, 2) holistic education involves relationship, 3) holistic education is concerned with life experiences, 4) holistic education enables learners to critically examine and define their values within a personal, cultural, and political context.*³³

Sedangkan konsep dasar kurikulum holistik menurut Miller adalah:

*“the focus of holistic education is on relationship: the relationship between linear thinking and intuition, the relationship between mind and body, the relationship among various domains of knowledge, the relationship between the individual and community, the relationship to the earth, and the relationship between self and self. In the holistic curriculum the student examines these relationship so that he or she gains both and awareness of them and the skills necessary to transform the relationship where it is appropriate”.*³⁴

Berdasarkan pada pandangan holistik Miller tersebut menurut Salamah kurikulum holistik didasarkan pada kerangka kerja, keseimbangan, keterpaduan dan keterhubungan. Hubungan antar bagian dan antar bagian dengan keseluruhan. Dan dalam hal ini siswa menguji hubungan-hubungan ini sehingga dapat meningkatkan keterampilan yang diperlukan untuk mentransformasikan hubungan-hubungan tersebut bila diperlukan.³⁵

Kurikulum yang didesain berdasarkan filosofis holistik berusaha untuk memposisikan siswa sebagai individu yang utuh dan membekali mereka

³³ Andrew P. Johnson, “Holistic Learning Theory and Holistic Education,” t.t., h. 5, https://www.academia.edu/19752569/Holistic_Learning_Theory_and_Holistic_Education.

³⁴ John P Miller, *The Holistic Curriculum, Revised and Expanded Edition*, (Ontario: OISE Press, 1996), h. 8.

³⁵ Salamah, “Implementasi Kurikulum Holistik Untuk Meningkatkan Hasil Belajar Pendidikan Agama Islam Pada Siswa Madrasah Tsanawiyah (MTs) di Banjarmasin,” *Al-Banjari: Jurnal Ilmiah Ilmu-Ilmu Keislaman* 14, no. 2 (2016): h. 133.

dengan keilmuan tentang kehidupan secara utuh dan menyeluruh. Konsep "keutuhan" harus menjadi inti dari proses pendidikan holistik. Keutuhan mengandung arti yang kaya, kompleks, dan terintegrasi. Tidak hanya aspek intelektual dari perkembangan manusia yang membutuhkan bimbingan dan pengasuhan, tetapi juga fisik, sosial, moral, estetika, kreatifitas, dan aspek spiritual.³⁶

Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa kurikulum holistik adalah kurikulum yang didasarkan pada filosofi yang memandang manusia secara utuh. Tujuan dari kurikulum ini adalah untuk mengembangkan dimensi fisik, emosional, moral, psikologis dan spritual siswa. Siswa diberdayakan untuk meningkatkan dan mengembangkan potensi mereka serta mendapatkan keterampilan hidup yang diperlukan untuk menjalani karir professional yang sukses. Melalui kurikulum holistik, siswa dapat meningkatkan prestasi akademik, kesehatan mental dan emosional, kemampuan memecahkan masalah, dan mengurangi dampak ketimpangan kompetensi dari berbagai dimensi dirinya. Karena kurikulum holistik memberikan kesempatan pada semua dimensi diri siswa untuk berkembang.

Berdasarkan paparan di atas, dapat disimpulkan bahwa dalam mengembangkan sebuah kurikulum, perlu memperhatikan model yang paling sesuai dengan rumpun keilmuan, pemilihan materi yang tepat, pemilihan metode, strategi dan evaluasi yang tepat, serta pelibatan pihak terkait yang berhubungan

³⁶ Sirous Mahmoudi dan dkk, "Holistic Education: An Approach for 21 Century," *International Education Studies Journal* 5, no. 2 (2012): h. 184.

langsung dengan pelaksanaan kurikulum dan kemudian menyusunnya dalam bentuk dokumen resmi. Sebagaimana yang diungkapkan oleh Kattington, bahwa kurikulum hendaknya diwujudkan dalam dokumen resmi sebagai panduan guru, dan fokus dari kurikulum adalah pada apa yang harus diajarkan.³⁷ Dalam mengembangkan kurikulum kepesantrenan berbasis kompetensi ini, peneliti mengacu pada ketiga prinsip model kurikulum di atas yaitu bertujuan untuk mengembangkan seluruh potensi peserta didik untuk dapat mencapai kompetensi yang diharapkan baik intelektual, spiritual, emosional dan fisik.

c. Model Desain Kurikulum

Desain kurikulum merupakan pengorganisasian anatomi kurikulum yang meliputi tujuan, materi, kegiatan pembelajaran dan evaluasi.³⁸ Syaifuddin Sabda memaparkan beberapa model desain kurikulum berdasarkan pendapat Zais dalam pengelompokan model desain kurikulum sebagai berikut:

1) *Subject Centered Design*

Desain ini berasal dari konsep pendidikan klasik yang menganggap bahwa pengetahuan, keterampilan dan nilai-nilai yang telah didapatkan di masa lalu oleh anak didik sangatlah penting. Sehingga kurikulum ini didesain berdasarkan materi yang pernah dipelajari sebelumnya. Desain ini juga dikenal dengan sebutan lain yaitu *subject academic*, karena ia mengutamakan dan menitik beratkan pada isi atau materi.

³⁷ Limon E Kattington (editor), *Handbook of Curriculum Development: Education in a competitive and Globalizing World Series*, (New York: Nova Science Publishers, 2010), h. 33.

³⁸ S Zais, *Curriculum Principles...*, h. 16.

2) *Learner Centered Design*

Desain ini bersumber dari konsep Rousseau tentang pendidikan alam yang menekankan pada perkembangan anak. Model ini berpandangan bahwa anak adalah subyek dalam pendidikan, sedangkan guru hanyalah sebagai motivator dan pembimbing untuk mengembangkan potensi anak yang beraneka ragam untuk berkembang. Eksistensi siswa merupakan ciri utama model ini, penyusunan kurikulum bertumpu pada minat, kebutuhan dan tujuan siswa.

Terdapat dua karakteristik utama model ini: (1) desain kurikulum dikembangkan berdasarkan pada anak dan bukan pada isi; (2) desain kurikulum dikembangkan bersama dengan siswa tanpa disusun sebelumnya. Adapun materi kurikulum diambil dari topik hangat terkini yang disesuaikan dengan tingkat perkembangan siswa.

3) *Problem Centered Design*

Desain ini bertolak pada pandangan filsafat yang mengutamakan anak. Hanya saja pada model ini anak tidak dipandang hanya sebagai makhluk individual melainkan juga sebagai makhluk sosial. Kurikulum disusun berdasarkan problem sosial yang dihadapi anak pada masa sekarang maupun yang akan datang. Materi disusun berdasarkan kebutuhan, kepentingan dan kompetensi siswa.

Model desain kurikulum ini disusun sebelumnya, karena kurikulumnya adalah sebuah hasil dari konsen anak terhadap masalah kehidupan dan dipandang penting untuk digali sebagai proses pembelajaran anak. Oleh karenanya model desain ini bertumpu pada isi dan juga pengembangan siswa.

4) *Unecapsulation Design*

Desain ini dikembangkan dari konsep Joseph Royce dalam rangka menghilangkan berbagai efek dari pembatasan. Tujuan dari model ini adalah untuk membentuk manusia yang memiliki tingkah laku yang dibangun dengan pengetahuan yang umumnya diperlukan dan berimbang, bukan dengan persepsi. Model ini lebih cocok diimplementasikan pada pendidikan umum, bukan untuk pendidikan khusus. Pengetahuan yang umumnya diperlukan dan berimbang ini meliputi empat bidang pengetahuan, yaitu: *rationalism*, *intuitionism*, *empirism*, dan *authoritarianism*.³⁹

Jika melihat keempat acuan model desain tersebut, maka kurikulum kepesantrenan yang peneliti kembangkan lebih mengarah kepada *subject centered design* dan *problem centered design*. Karena kurikulum kepesantrenan berbasis kompetensi ini bukan hanya bertumpu pada materi namun juga pada siswa.

B. Taksonomi Pendidikan

Teori taksonomi pendidikan dipilih oleh peneliti karena relevan dengan basis pengembangan kurikulum kepesantrenan yang bertumpu pada kompetensi. taksonomi pendidikan berbicara tentang tujuan pembelajaran yang dibagi ke dalam tiga domain kompetensi (kognitif, afektif, psikomotorik), yang mana setiap domain memiliki level capaian yang berbeda-beda dan setiap level memiliki indikator yang berbeda-beda pula.

³⁹ Syaifuddin Sabda, *Pengembangan Kurikulum...*, h. 114-151.

Kata “taksonomi” berasal dari bahasa Yunani *tassein* yang bermakna “untuk mengelompokkan” dan *nomos* yang bermakna “aturan”. Taksonomi dapat diartikan sebagai pengelompokan suatu hal berdasarkan hierarki (tingkatan) tertentu. Posisi taksonomi yang lebih tinggi bersifat lebih umum dan yang lebih rendah bersifat lebih spesifik. Menurut Bowler sebagaimana yang dikutip oleh Kuswana, taksonomi terdiri dari kelompok (taksa) dan materi pelajaran yang diurutkan menurut persamaan dan perbedaan, prinsip atau dasar klasifikasi (hukum), misalnya persamaan dalam struktur, perilaku, dan fungsi.⁴⁰

Taksonomi meninggalkan kemudahan dalam mendukung gaya berpikir, seperti yang diilustrasikan melalui pengelompokan unsurnya. Berikutnya, bagian disusun ke dalam bagian kelompok masing-masing dan mendapatkan aturan dua dimensi. Berdasarkan taksonomi, objek studi dapat dipilah menjadi kelompok-kelompok di satu dasar (taksonomi unidimensi), atau pada lebih dari satu dasar di waktu yang sama (taksonomi multidimensi). Misalnya, sepotong roti dapat diurutkan ke dalam taksonomi dua dimensi menurut warna roti (cokelat atau putih).⁴¹

1. Taksonomi Bloom Ranah Kognitif

Kerangka taksonomi yang diajukan oleh Bloom merupakan suatu cara untuk mengelompokkan tujuan pendidikan dalam hal yang kompleks secara bertingkat. Tujuan pembelajaran dalam ranah kognitif (intelektual) yang

⁴⁰ Wowo Sunaryo Kuswana, *Taksonomi Berfikir*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2013), h. 8-9.

⁴¹ Wowo Sunaryo Kuswana, *Taksonomi Berfikir...*, h. 10-11.

menyangkut kemampuan otak terbagi ke dalam 6 level yang diterapkan untuk membantu membangun pengetahuan dan dilambangkan dengan C (*Cognitive*).⁴²

Tingkatan susunan taksonomi Bloom ranah kognitif yaitu: (1) pengetahuan (*knowledge*); (2) pemahaman (*comprehension*); (3) penerapan (*application*); (4) analisis (*analysis*); (5) sintesis (*synthesis*); dan (6) evaluasi (*evaluation*).⁴³

Berikut penjabaran taksonomi Bloom ranah kognitif:

a. C1 (Pengetahuan/*Knowledge*)

Kemampuan yang ditekankan pada level ini adalah mengingat kembali objek yang telah dipelajari atau terfokus pada hapalan, meliputi jenis istilah, fakta khusus, konvensi, kecenderungan dan urutan, klasifikasi dan pengelompokan, kriteria serta metodologi. Meskipun level ini adalah yang terendah, namun ia merupakan dasar dan prasyarat untuk level berikutnya.

b. C2 (Pemahaman/*Comprehension*)

Kemampuan yang ditekankan pada level ini adalah memahami materi atau objek yang telah dipelajari, meliputi (1) *Translasi* (kemampuan mengubah simbol dari satu bentuk ke bentuk lain); (2) *Interpretasi* (kemampuan menjelaskan materi); (3) *Ekstrapolasi* (kemampuan memperluas arti). Pada level ini siswa menjawab pertanyaan dengan kata-katanya sendiri dan dengan memberikan contoh baik prinsip maupun konsep.

⁴² Benjamin S Bloom (Ed), *Taxonomy Of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals Handbook I cognitive Domain*, (New York: David McKay Company, 1974), h. 18.

⁴³ Imam Gunawan, Anggarini, dan Retno Palupi, "Taksonomi Bloom Revisi Ranah Kognitif: Kerangka Landasan Untuk Pembelajaran, Pengajaran, Dan Penilaian," *Jurnal Premiere Educandum* 2, no. 2 (2012): h. 100-108.

c. C3 (Penerapan/*Application*)

Kemampuan yang ditekankan pada level ini adalah menerapkan informasi pada situasi nyata, dimana peserta didik mampu menerapkan konsep dan prinsip yang ia miliki secara nyata pada situasi baru.

d. C4 (Analisis/*Analysis*)

Kemampuan yang ditekankan pada level ini adalah menguraikan suatu materi menjadi komponen-komponen yang lebih jelas, meliputi kemampuan menganalisis bagian atau unsur materi, mengidentifikasi hubungan dan prinsip. Dalam hal ini siswa dapat menjelaskan informasi ke dalam beberapa bagian, menemukan asumsi, memilah pendapat dan fakta serta mendeteksi hubungan sebab akibat.

e. C5 (Sintesis/*Synthesis*)

Kemampuan yang ditekankan pada level ini menciptakan dan mengkombinasikan unsur-unsur untuk dapat menyusun sebuah struktur yang unik. Kemampuan ini dapat berupa menghasilkan komunikasi yang unik, rencana atau kegiatan yang utuh, dan seperangkat hubungan abstrak. Siswa dapat menghasilkan hipotesis atau teori dengan menggabungkan berbagai pengetahuan dan disiplin keilmuan.

f. C6 (Evaluasi/*Evaluation*)

Kemampuan yang ditekankan pada level ini menilai manfaat suatu hal melalui bukti internal dan eksternal untuk tujuan tertentu berdasarkan kriteria yang jelas. Kemampuan ini berkaitan dengan ide, kreasi, cara atau metode.

Siswa melakukan evaluasi terhadap informasi dan mengambil keputusan setelah melalui tahap analisis dan sintesis.⁴⁴

2. Taksonomi Anderson dan Krathwohl Revisi Taksonomi Ranah Kognitif Bloom

Lorin W Anderson bersama Krathwohl dan para ahli psikologi aliran kognitivisme memperbaiki taksonomi Bloom agar sesuai dengan kemajuan zaman. Hasil perbaikan tersebut baru dipublikasikan pada tahun 2001 dengan nama Revisi Taksonomi Bloom. Revisi hanya dilakukan pada ranah kognitif meliputi perubahan kata kunci dari kata benda menjadi kata kerja dan perubahan pada level hirarki. Perubahan-perubahan tersebut dapat dijelaskan sebagai berikut:

- a. Pada level 1, *knowledge* diubah menjadi *remembering* (mengingat).
- b. Pada level 2, *comprehension* dipertegas menjadi *understanding* (memahami).
- c. Pada level 3, *application* diubah menjadi *applying* (menerapkan).
- d. Pada level 4, *analysis* menjadi *analyzing* (menganalisis).
- e. Pada level 5, *synthesis* dinaikkan levelnya menjadi level 6 tetapi dengan perubahan mendasar, yaitu *creating* (mencipta).
- f. Pada level 6, *Evaluation* turun posisinya menjadi level 5, dengan sebutan *evaluating* (menilai).

Jadi, dalam menginterpretasikan piramida di atas, secara logika adalah sebagai berikut:

- a. Sebelum memahami konsep maka harus mengingatnya

⁴⁴ Benjamin S Bloom, (Ed), *Taxonomy Of Educational...*, h. 62-197.

- b. Sebelum menerapkan harus memahami
- c. Sebelum menganalisa harus menerapkan
- d. Sebelum mengevaluasi harus menganalisa
- e. Sebelum menciptakan sesuatu, harus mengingat, memahami, mengaplikasikan, menganalisis dan mengevaluasi.⁴⁵

Penyempurnaan taksonomi dikembangkan menjadi dua kerangka proses dan langkah. Dimensi proses kognitif mencakup pengetahuan, pemahaman, penerapan, analisis, evaluasi dan penciptaan. Adapun dimensi langkah mencakup dimensi faktual, konseptual, prosedural dan metakognitif. Keseluruhan menekankan pada penyelarasan tujuan pembelajaran dengan kegiatan belajar dan penilaian. Masing-masing proses kognitif tidak lagi bertingkat, melainkan sejajar.⁴⁶

3. Taksonomi Krathwohl dan Bloom Ranah Afektif

Bloom dengan dipelopori oleh salah satu muridnya yaitu Krathwohl kemudian mengembangkan taksonomi ranah afektif. Ranah ini meliputi segala yang berkaitan dengan emosi, seperti perasaan, nilai, penghargaan, semangat, minat, motivasi, dan sikap. Taksonomi ranah afektif terdiri dari lima level dilambangkan dengan A (*affective*).

- a. A1 (penerimaan/ *receiving/attending*)

Kemampuan yang ditekankan pada level terendah ini adalah penerimaan secara pasif terhadap masalah, nilai maupun keyakinan melalui rangsangan dari

⁴⁵ Lorin W. Anderson dan David R Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assesing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, (New York: McKay, 2001), h. 63-91.

⁴⁶ Robert J. Marzano dan John S. Kendall, *The New Taxonomy of Educational Objectives*, (California: Corwin Press, 2007), h. 16-18.

luar. Melalui rangsangan ini kemudian siswa memberi respon dan memiliki kemauan untuk menerima nilai tersebut.

b. A2 (menanggapi/ *responding*)

Kemampuan yang ditekankan pada level ini menanggapi nilai dan terlibat secara aktif, menjadi peserta dan tertarik. Atau dapat pula dikatakan sikap yang menggambarkan partisipasi aktif untuk keterlibatan siswa dalam fenomena tertentu dan kemudian ia bereaksi terhadapnya.

c. A3 (menghargai/ *valuing*)

Kemampuan yang ditekankan pada level ini memberikan nilai, penghargaan dan kepercayaan terhadap suatu stimulus. Siswa tidak hanya menerima dan menanggapi fenomena tetapi juga mampu menilai baik dan buruknya.

d. A4 (organisasi/mengelola/*organizing*)

Kemampuan yang ditekankan pada level ini mengelola nilai-nilai menjadi sistem nilai, serta pemantapan dan prioritas nilai yang telah dimiliki dengan menimbang akibat positif dan negatif dari suatu fenomena, serta membentuk sistem nilai dan budaya dengan mengharmonisasikan perbedaan nilai.

e. A5 (karakterisasi/ *characterization*)

Kemampuan yang ditekankan pada level ini internalisasi seluruh nilai yang telah dimiliki ke dalam diri sehingga dapat tercipta keharmonisan pribadi, sosial dan emosi jiwa. Kemampuan mengendalikan perilaku berdasarkan nilai

yang dianut yang akhirnya dapat dan memperbaiki hubungan intrapersonal, interpersonal dan sosial.⁴⁷

4. Taksonomi Tujuan Pendidikan Robert J. Marzano

Marzano menawarkan taksonomi baru tujuan pendidikan, yang merupakan respon terhadap beberapa revisi yang telah dilakukan para peneliti terhadap taksonomi Bloom. Taksonomi baru adalah sebagai kerangka kerja untuk desain kurikulum. Berbagai tingkat. Taksonomi baru dapat dianggap sebagai berbagai jenis tugas yang membentuk dasar desain kurikulum. Diantara perbedaan antara taksonomi baru dan taksonomi revisi Anderson adalah penempatan metakognisi. Dalam taksonomi baru ditempatkan di atas proses kognitif di mana tujuan ditetapkan oleh sistem metakognitif, dan apakah seseorang memiliki tujuan eksplisit (atau tidak) dalam situasi pembelajaran tertentu dapat mempengaruhi jenis dan tingkat proses kognitif yang terjadi. Jadi dalam taksonomi baru, metakognisi mewakili jenis pemrosesan yang diterapkan pada konten materi pelajaran. Taksonomi ini dikembangkan untuk menjawab keterbatasan dari taksonomi Bloom yang telah digunakan secara luas. Dengan kata lain, Robert Marzano menstruktur dan mengkonsep ulang hirarki Bloom menjadi 6 kategori yang berbeda pada ranah kognitif.⁴⁸

⁴⁷ David R. Krathwohl, Benjamin S Bloom, dan Bertram B. Masia, *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 2: Affective Domain*, (New York: Mc Kay, 1964), h. 95-174.

⁴⁸ Robert J. Marzano dan John S. Kendall, *The New Taxonomy...*, h. 2-19.

TABEL 2.1 TAKSONOMI MARZANO

Sistem	Level	Deskripsi
Kognitif	<i>Retrieval</i> (pengetahuan)	Prosedur dari proses pengetahuan, mengingat kembali atau melakukan.
	<i>Comprehension</i> (pemahaman)	Proses dari urutan atau struktur pengetahuan, langkah-langkah dan gambarannya secara mendasar untuk pemahaman dasar atau pemahaman awal.
	<i>Analysis</i> (analisis)	Proses mengakses dan menguji pengetahuan mengenai persamaan dan perbedaan, serta mendiagnosa kesalahan.
	<i>Utilization</i> (penggunaan)	Proses penggunaan pengetahuan, menyikapi, memecahkan masalah, merencanakan investigasi, merencanakan keputusan, dan mengaplikasikan.
Metakognitif	Metakognisi	Proses untuk memonitor apa dan bagaimana pengetahuan bisa dimengerti, serta pengujian secara sadar terhadap proses-proses kognitif untuk melihat apakah proses tersebut mempengaruhi tujuan yang akan dicapai.
<i>Self-system</i>	<i>Self</i>	Proses mengidentifikasi respon atau rangsangan emosi, melatih persepsi, motivasi, dan manfaatnya terhadap pengetahuan awal.

Enam (6) level taksonomi Marzano juga berinteraksi dengan apa yang disebut Robert Marzano “tiga pengetahuan awal”, yakni:

- a. Informasi; mencakup kosa kata, isi secara lengkap, atau prinsip.
- b. Prosedur mental; mencakup mengklarifikasikan secara umum dan memonitor metakognitif.
- c. Prosedur psikomotor; mencakup keahlian dan kecakapan atau penampilan.⁴⁹

⁴⁹ Robert J. Marzano dan John S. Kendall, *The New Taxonomy...*, h. 65-113.

5. Taksonomi Tujuan Pendidikan Ranah Psikomotorik

Bloom telah memperkenalkan teori taksonomi tujuan pendidikan. Ini terdiri dari tiga domain yaitu *Cognitive, Affective dan Psychomotor*. Ranah psikomotor mencakup gerakan fisik, koordinasi, dan penggunaan area keterampilan motorik. Pengembangan keterampilan ini membutuhkan latihan dan diukur dalam hal kecepatan, ketepatan, jarak, prosedur atau teknik dalam pelaksanaan. Ketiga domain tersebut tidak saling eksklusif. Tak satu pun dari tiga klasifikasi perilaku dan tujuan dapat diisolasi dari yang lain, karena hampir semua kegiatan pembelajaran melibatkan lebih dari satu domain. Siswa berpikir, mengalami perasaan, dan bergerak dengan cara tertentu pada saat yang bersamaan. Perilaku secara spesifik mengandung unsur kognitif dan afektif di dalamnya.

Elizabeth Simpson membangun taksonomi ini pada karya Bloom dengan rincian:

- a. Persepsi: Isyarat sensori memandu aktivitas motorik.
- b. Set: disposisi mental, fisik, dan emosional yang membuat seseorang merespons dengan cara tertentu terhadap suatu situasi.
- c. Respon terpandu: upaya pertama pada fisik keterampilan. Trial and error ditambah dengan praktik mengarah ke kinerja yang lebih baik.
- d. Mekanisme: tahap menengah dalam mempelajari keterampilan fisik. Respons biasanya dilakukan dengan tingkat keyakinan dan kecakapan menengah.
- e. Respon over kompleks: gerakan kompleks dimungkinkan dengan upaya yang sia-sia dan tingkat kepastian yang tinggi bahwa mereka akan berhasil.

- f. Adaptasi: gerakan dapat dimodifikasi untuk situasi khusus.
- g. Originasi: gerakan baru dapat dibuat untuk situasi khusus.⁵⁰

Domain psikomotorik secara umum memiliki relevansi terhadap pendidikan. domain ini dapat dilihat melalui aspek keterampilan anak, berupa implementasi dari kegiatan pembelajaran. Peserta didik harus mampu mengaktualisasikan teori yang bersifat abstrak, tidak cukup hanya menghafal dan memahaminya saja. Sehingga hal ini menjadi tolak ukur tercapai atau tidaknya tujuan pembelajaran secara komprehensif.⁵¹

Versi populer lainnya dikembangkan oleh Dave sebagaimana yang dipaparkan oleh Begam bahwa Dave mengembangkan taksonomi ini dengan tingkatan sebagai berikut:

- a. Imitasi; mengamati dan menyalin orang lain.
- b. Manipulasi; dipandu melalui instruksi untuk melakukan keterampilan.
- c. Presisi; akurasi, proporsi, dan ketepatan ada dalam kinerja keterampilan tanpa kehadiran sumber aslinya.
- d. Artikulasi; dua atau lebih keterampilan digabungkan, diurutkan, dan dilakukan secara konsisten.

⁵⁰ Miriam B. Kapfer, *Behavioral Objectives in Curriculum Development: Selected Readings and Bibliography*, (New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs, 1972), h. 60-82.

⁵¹ Ina Magdalena dkk., "Tiga Ranah Taksonomi Bloom Dalam Pendidikan," *EDISI: Jurnal Edukasi dan Sains* 2, no. 1 (Juni 2020): h. 12.

- e. Naturalisasi; dua atau lebih keterampilan digabungkan, diurutkan, dan dilakukan secara konsisten dan mudah. Penampilannya otomatis dengan sedikit tenaga fisik atau mental.⁵²

6. Taksonomi Hasil Belajar Gagne

Gagne berpendapat bahwa belajar merupakan perubahan yang terjadi pada kemampuan manusia setelah melewati proses terus menerus, dan bukan disebabkan oleh proses pertumbuhan saja. Faktor yang berasal dari luar dan dalam diri saling terhubung dan mempengaruhi proses belajar. Faktor dari luar memungkinkan untuk dimodifikasi untuk mendapatkan hasil belajar yang optimal.⁵³

Pembelajaran yang tersistem dengan baik dapat menghasilkan lima jenis kemampuan dalam diri manusia. Gagne mengemukakan taksonomi lima kemampuan hasil belajar:

- a. *Intellectual skills*; keterampilan intelektual dapat membuat pembelajar menjadi pribadi yang kompeten, yang mampu beradaptasi dan menanggapi konseptualisasi dalam lingkungannya.
- b. *Cognitive strategies*; keterampilan kognitif adalah keterampilan khusus yang sangat penting, keterampilan ini adalah kemampuan untuk mengatur perilaku belajar, mengingat dan berpikir.

⁵² A Ajumunisha Ali Begam dan A Tholappan, "Psychomotor Domain of Bloom's Taxonomy in Teacher Education," *Shanlax: International Journal of Education* 6, no. 3 (2018): h. 11-14.

⁵³ R. M. Gagne, L. J. Briggs, dan W. W. Wager, *Principles of Instructional Design*, (Harcourt: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1992), h. 6.

- c. *Verbal information*; informasi verbal atau pengetahuan deklaratif diperoleh dari hasil belajar baik yang didapatkan di sekolah atau dari apa yang dituturkan orang, radio, televisi dan media lainnya. Informasi-informasi ini disimpan dalam memori pembelajar namun tidak harus dihafal, namun dapat dideklarasikan kata-kata demi kata ketika dibutuhkan.
- d. *Motor skills*; beberapa keterampilan motorik juga dipelajari di sekolah, seperti menggambar, menulis dll. Keterampilan motorik tidak berdiri sendiri, namun berkaitan erat dengan keterampilan intelektual dan kognitif.
- e. *Attitudes*; keterampilan ini sering disebut dengan domain afektif, adalah bawaan yang dapat dimodifikasi dan dipelajari. Kemampuan ini dapat mempengaruhi perilaku positif atau negatif individu terhadap sesuatu, seperti benda, kejadian, atau makhluk hidup lain.⁵⁴

Menurut peneliti, teori taksonomi relevan digunakan untuk dijadikan dasar meneliti bagaimana kurikulum kepesantrenan yang sudah diterapkan oleh pondok pesantren, dan juga untuk merancang konsep dan mengembangkan model kurikulum untuk pondok pesantren, karena dengan taksonomi tujuan pembelajaran yang jelas, maka seluruh anatomi kurikulum akan lebih mudah disusun karena memiliki pedoman yang terstruktur sesuai ranah yang akan dikembangkan.

⁵⁴ Robert M. Gagne dan Leslie J. Briggs, *Principles of Instructional Design*, (USA: Holt, Rinehart and Winston, 1979), h. 43-51.

C. Pendidikan Pesantren

1. Terminologi Pesantren

Sudjoko Prasajo dalam A. Fatah yasin mengungkapkan bahwa pondok pesantren merupakan wadah pendidikan dan pengajaran Islam dengan Kyai sebagai sosok sentral dan dominan yang mengajarkan ilmu agama terhadap santri, dengan rujukan kitab klasik yang ditulis menggunakan bahasa Arab oleh para ulama abad pertengahan, dan biasanya santri tinggal di pondok dalam lingkungan tempat tinggal Kyai.⁵⁵ Dari pendapat tersebut dapat disimpulkan bahwa pesantren adalah tempat pendidikan dan pengajaran yang menekankan pembelajaran agama Islam, dengan ciri khas keberadaan asrama untuk tempat santri tinggal yang sifatnya permanen.

2. Unsur-Unsur Pesantren

Unsur-unsur yang menjadi ciri khas sebuah pesantren ada 5, yaitu: (1) Kyai, sebagai figur sentral dalam pondok pesantren; (2) Santri, adalah seseorang atau sekelompok orang yang menuntut ilmu dipondok pesantren; (3) Pondok, merupakan bangunan asrama tempat para santri tinggal bersama dan belajar dibawah bimbingan kyai. (4) Masjid, sebagai pusat pembelajaran dan pelaksanaan ibadah; (5) Kitab-kitab klasik Islam. Biasanya pesantren tradisional lebih mengutamakan pengajaran kitab-kitab klasik Islam, adapun pesantren modern telah memadukan kurikulumnya dengan pengajaran kitab-kitab Islam

⁵⁵ A Fatah Yasin, *Dimensi-Dimensi Pendidikan Islam*, (Yogyakarta: Sukses Offset, 2008), h. 242.

kontemporer.⁵⁶ Maka dapat disimpulkan bahwa pesantren adalah sebuah lembaga pendidikan Islam yang kelima unsur di atas melekat padanya tak terpisahkan

3. Sistem Pendidikan Pesantren

Pesantren memiliki sistem pendidikan yang cukup unik dibanding lembaga pendidikan Islam lainnya. Abdul Mujib dan Jusuf Mudzakkir dalam A. Fatah Yasin menggambarkan bahwa pesantren pada umumnya menggunakan sistem pendidikan tradisional, budaya pendidikannya dalam praktik memecahkan masalah mengutamakan semangat demokrasi, dalam menempuh pendidikan santri tidak berorientasi mencari ijazah dan gelar semata, santri diarahkan untuk memiliki pola hidup sederhana dan cakap bersosialisasi.⁵⁷ Hal unik lain yang dimiliki pesantren adalah karakteristik menonjol para santri, di antaranya: sifat kepatuhan dan tunduk kepada guru sebagai simbol dari “pakaian” mereka dan agama sebagai nafasnya. Sekarang menemukan hal seperti ini semakin sulit pada dunia pendidikan. Kemudian jiwa solidaritas serta ukhuwah islamiyyah yang terpatri kuat dalam diri mereka, karena kebersamaan yang dilalui selama berada di asrama dalam waktu yang panjang. Hal semacam ini juga sulit ditemukan dalam lembaga pendidikan lain.

4. Tradisi Akademik Pesantren

Potret tradisi akademik pesantren berdasarkan temuan Ahmad Shiddiq, dapat ditinjau dari berbagai sudut pandang, di antaranya rangkaian kurikulum,

⁵⁶ Direktorat Pendidikan Keagamaan dan Pondok Pesantren, *Direktoral Jenderal Kelembagaan Agama Islam, Dinamika Pondok Pesantren di Indonesia*, (Departemen Agama Republik Indonesia, 2005), h. 3-4.

⁵⁷ A. Fatah Yasin, *Dimensi-Dimensi...*, h. 244.

tingkat modernitas dan kemajuannya, keterbukaan untuk berubah dalam sudut pandang sistem pendidikannya. Dari sisi kurikulum pesantren, dapat diklasifikasikan pada tiga jenis yaitu pesantren modern, pesantren *takhassus* (*ma'had ali*) dan pesantren campuran.⁵⁸ Manfred Ziemek menyatakan bahwa karakteristik pesantren dipengaruhi dan ditentukan oleh kepribadian para pendiri dan pimpinan di sana. Tingkat pengetahuan, kompetensi mengajar, motivasi dan reputasi pimpinan sangat mempengaruhi sistem pendidikan pesantren. Fakta bahwa nama dan pengaruh Kyai berkaitan erat dengan nama dan pengaruh sebuah pesantren serta menentukan tingkat dan kedudukan pesantren di mata masyarakat.⁵⁹ berdasarkan paparn tersebut tampak jelas bahwa budaya pendidikan yang tercipta dalam sebuah pesantren sangat dipengaruhi oleh kyai beserta jajarannya. Kyai dan para guru menjadi mata rantai tradisi intelektual dan spiritual di pesantren.

Hingga kini sebagian besar masyarakat menganggap pesantren sebagai lembaga pendidikan Islam terbaik. Menurut Mujamil Qomar pesantren harus dapat menjadi panduan transformasi sosial dan kontekstualisasi ajaran agama Islam dalam masyarakat. Karena alasan ini, ada tiga kebutuhan yang harus dipenuhi pesantren: *pertama*, harus dinamis, yang berarti memiliki sensitifitas terhadap perubahan sosial budaya dan kebutuhan yang menyertainya; *kedua*, harus berkualitas, terutama dalam layanan program yang ditawarkan; *ketiga*, harus

⁵⁸ Ahmad Shiddiq, "Tradisi Akademik Pesantren," *Jurnal Tadris*10, no. 2 (Desember 2015): h. 218-229.

⁵⁹ Manfred Ziemek, *Pesantren Dalam Perubahan Sosial*, (Jakarta: P3M Perhimpunan Pengembangan Pesantren dan Masyarakat, 1986), h. 130-142.

relevan, yaitu sesuai dengan kebutuhan dan tuntutan masyarakat serta nilai-nilai idealisme yang dibawanya.⁶⁰ Maka dapat disimpulkan bahwa pesantren harus mampu menyahtui kebutuhan masyarakat akan ilmu pengetahuan, salah satunya adalah dengan menghadirkan krikulum yang sesuai dengan kebutuhan tersebut dan relevan dengan tetap menjaga ciri khas tradisi budaya pendidikan pesantren itu sendiri.

5. Perubahan dan Pembaruan Pesantren

Pesantren hadir pada abad ke-7 Masehi seiring dengan masuknya Islam di Indonesia, dan mulai berkembang serta dikenal luas mulai abad ke-16.⁶¹ Menurut Steenbrink, setelah kemerdekaan pesantren mengalami perkembangan di antaranya dengan merubah metode, mengadopsi sistem klasikal, pembagian tahun pelajaran yang terorganisir, memodifikasi materi, menyandingkan di dalam kurikulumnya pendidikan agama yang merupakan utama dengan pendidikan umum, yang sistem ini dikenal kemudian dengan sistem madrasah. Dalam pelaksanaan sistem pendidikan pesantren, Departemen agama tidak campur tangan terlalu banyak, hanya merekomendasikan untuk melakukan modernisasi dan mengambil kendali sistem madrasah.⁶² Hal ini menyiratkan adanya upaya untuk mengubah sistem pendidikan di Indonesia seperti perkembangan pesantren yang terintegrasi dengan

⁶⁰ Mujamil, Qomar, *Pesantren: Dari Transformasi Metodologi Menuju Demokratisasi Institusi*, (Jakarta: Erlangga, t.t.), h. 2.

⁶¹ Husnul Yaqin, *Sistem Pendidikan Pesantren di Kalimantan Selatan*, (Banjarmasin: Antasari Press, 2010), h. 1.

⁶² Karel A Steenbrink, *Pesantren Madrasah Sekolah: Recente Ontwikkelingen in Indonesisch Islamonderricht*, (Netherlands: Krips Repro, 1974), h. 83-88.

madrasah, sehingga dapat disimpulkan ini sebagai sebuah upaya dari lembaga pendidikan Islam untuk mempertahankan eksistensi dan identitas dirinya. Artinya, untuk mampu bersaing dan tetap eksis, maka pesantren harus membuka diri terhadap perubahan dan perkembangan zaman, dan oleh karenanya harus mampu untuk berkembang pula.

Pembaharuan dan pengembangan pendidikan dan pengajaran di dunia pesantren menurut Thaha Tuanaya tidak semudah di lembaga pendidikan lainnya. Karena Kyai sebagai figur sentral bukan hanya sebagai pemimpin tapi juga pemilik pesantren, artinya pembaharuan dan pengembangan mungkin dilakukan tergantung pada kerelaan Kyai, oleh karena itu masih banyak pesantren yang bertahan menerapkan sistem pendidikan tradisional. Modifikasi kurikulum dapat dilihat dalam konteks perubahan paradigma pembelajaran, dimulai dari melihat dan menerima ilmu sebagai sesuatu yang final dan mapan, diubah menjadi melihat dan menerima ilmu dalam dimensi proses pendidikan, fungsi pendidikan tidak hanya mengembangkan pengetahuan namun juga hati nurani dan kecakapan hidup. Ciri khas komponen muatan belajar lain yang tidak dapat digantikan oleh institusi pendidikan lainnya ialah muatan kepesantrenan, keterampilan dan pendidikan perilaku sosial yang berlandaskan nilai Islami.⁶³ Hal ini mengindikasikan bahwa maju dan berkembangnya pesantren tergantung pada kepemimpinan seorang Kyai dalam bersikap terbuka terhadap perubahan dan kemajuan zaman. Keterbatasan

⁶³ A Malik M., Thaha Tuanaya, dan dkk, *Modernisasi Pesantren*, (Jakarta: Balai Penelitian dan Pengembangan Agama, 2007), h. 65-75.

pembaruan dan perubahan pesantren juga kadang terkendala karena mempertahankan dasar, tujuan dan tradisi pesantren.

6. Kurikulum Pesantren

Perkembangan yang terjadi dalam pendidikan Islam menjadi tantangan bagi lembaga pendidikan tradisional seperti pesantren. Kemampuan untuk bertahan terhadap kemajuan yang ada mendorong pesantren untuk mengadopsi sistem pendidikan umum. Pada penelitian terdahulu oleh Zaini Tamin ditemukan bahwa dalam menghadapi dinamika perkembangan kurikulum pesantren dilakukan dengan dua acara yaitu dengan merevisinya dengan cara memasukkan mata pelajaran umum atau membuka lembaganya bagi kepentingan pendidikan umum. Sebagaimana yang dinyatakan Amir Mahmud dalam penelitiannya pada penelitian terdahulu bahwa lambatnya perubahan dan pengembangan kurikulum pesantren dipengaruhi oleh kepemimpinan Kyai. Berdasarkan hal ini, pengembangan dan pembaruan kurikulum pada dasarnya bisa dilakukan selama pesantren membuka diri terhadap perubahan. Subekti mengatakan bahwa dinamika perubahan kurikulum pesantren yang terjadi dengan penggabungan sistem pendidikan pemerintah dan sistem pendidikan yang dimiliki pesantren sehingga menjadi sistem madrasah dengan kurikulum, merupakan dampak positif dari modernisasi sistem pendidikan.⁶⁴ Hanya saja problematika yang dihadapi oleh pesantren adalah ketika kurikulum madrasah sudah tertata dan terdokumentasikan dengan baik sesuai kurikulum nasional, sedangkan kurikulum kepesantrenan sendiri belum mengalami

⁶⁴ Yusuf Agung Subekti, "Relevansi sistem pendidikan Nasional dengan Pembaharuan Sistem Pendidikan Pesantren," *Jurnal Ta'limuna* 3, no. 1 (2014): h. 26-51.

perkembangan yang signifikan. Hal ini dikuatkan oleh hasil temuan penelitian Kusairi B, bahwa kelemahan pesantren dalam mengelola kurikulum kepesantrenannya adalah terletak pada tradisi kurikulum yang tanpa dokumentasi sehingga tidak memiliki pedoman.⁶⁵

Meskipun demikian, ada pula pesantren yang sudah mampu mengembangkan kurikulumnya dengan menyeimbangkan dengan kurikulum nasional. Sebagaimana yang dipaparkan Miftahul Munir dalam Penelitiannya bahwa pembelajaran pesantren modern yang tidak lagi bersifat *kyai-centered*. Dimana posisi Kyai lebih mengutamakan sikap mengayomi dengan ajaran agama, nilai-nilai dan budaya. Kurikulum pesantren modern berusaha menyeimbangkan dengan kurikulum nasional dan dilakukan dengan sistem klasikal dan perjenjangan. Materi kurikulum telah diintegrasikan antara ilmu agama dan sains, dan metode yang digunakanpun beragam sesuai karakter materi yang diajarkan.⁶⁶

Ide transformasi kurikulum pesantren telah dikemukakan oleh beberapa tokoh, di antaranya ide pemikiran Sahal Mahfudh dan Nurcholis Madjid. Sebagaimana yang dikemukakan oleh Mukhlison dan Suradi dalam temuan penelitian mereka tentang komparasi ide transformasi kurikulum pesantren dari kedua tokoh tersebut bahwa persamaan spekulasi mereka tentang transformasi kurikulum pesantren terjadi di semua komponen kurikulum. Adapun perbedaan

⁶⁵ Kusairi B, "Studi Komparasi Manajemen Kurikulum Pembelajaran Pada Pondok Pesantren Hidayatul Mubtadiin Dan Pondok Pesantren Hidayatul Qomariyah Kota Bengkulu," *Jurnal Annizom* 3, no. 2 (2018): h. 243-250.

⁶⁶ Miftahul Munir, "Manajemen Pesantren: Studi Telaah Tentang Kurikulum Dan Pembelajaran di Pondok Modern Darussalam Gontor-Ponorogo," *Jurnal Didaktika Religia* 3, no. 1 (2015).

transformasi kurikulum pesantren antara Sahal Mahfudh dengan Nurcholish Madjid mencakup: (a) tujuan: Kyai Sahal merincinya secara terperinci sedangkan Cak Nur menyebutnya secara global (kesadaran pluralitas kehidupan); (b) materi: Kyai Sahal merinci menjadi: ilmu sosial kemasyarakatan, ilmu sosial lingkungan hidup, keadilan *gender*, ilmu kesehatan, *enterpreneurship*, dan juga ilmu politik, sementara Cak Nur cukup menyebutnya ilmu umum dan ilmu mendesak; (c) media: Kyai Sahal memprakarsai masyarakat sebagai sarana pembelajaran pesantren sementara Cak Nur melihat perlunya multi referensi; (d) strategi: Kyai Sahal menawarkan pemecahan masalah, seminar dan pelatihan sementara Cak Nur menawarkan pembelajaran bermakna dan akselerasi. (e) evaluasi: Kyai Sahal menawarkan tes lisan sementara Cak Nur menawarkan tes kognitif. Sedangkan pada evaluasi non-tes Kyai Sahal menawarkan observasi dan wawancara sementara Cak Nur menawarkan penilaian produk.⁶⁷

D. Tradisi dan Budaya dalam Pendidikan

Tradisi menurut Kamus Besar Bahasa Indonesia bermakna adat kebiasaan turun temurun (dari nenek moyang) yang masih dijalankan dalam masyarakat. Sedangkan budaya bermakna pikiran, akal budi, hasil adat istiadat, sesuatu yang sudah menjadi kebiasaan yang sukar di ubah.⁶⁸ Menurut Peursen tradisi merupakan pewarisan norma, aturan dan kebiasaan yang dapat diubah melalui pemaduan

⁶⁷ Mukhlison Effendi dan Suradi, "Transformasi Kurikulum Pesantren Telaah Pemikiran KH. MA. Sahal Mahfudh dan Nurcholish Madjid," *Jurnal Cendikia* 12, no. 1 (2014): h. 15-31.

⁶⁸ <https://kbbi.web.id>.

dengan berbagai manusia. Karena manusialah yang menciptakan tradisi dan ia pula yang dapat mengubah, menerima atau menolaknya.⁶⁹ Tradisi dipahami sebagai suatu kebiasaan masyarakat yang memiliki pijakan sejarah masa yang lalu dalam bidang adat-istiadat, lugat bahasa, tata kemasyarakatan, keyakinan dan lain sebagainya, maupun proses penyerahan atau penerusannya pada generasi berikutnya.⁷⁰ Tradisi dalam bahasa Arab dipahami dengan kata *turats* yang berarti warisan baik berupa harta maupun yang lainnya, sementara dalam bahasa Perancis dipahami dengan kata *heritage* yang artinya warisan kepercayaan serta adat istiadat dari bangsa tertentu. Sementara menurut Koentjaraningrat budaya berasal dari Bahasa Sansakerta yaitu *buddhayah* yang berarti budi atau akal, terkait dengan kreasi pikiran atau akal manusia. Kemudian budaya didefinisikan sebagai kekuatan akal yang berupa cipta, karsa dan rasa, sedangkan kebudayaan adalah hasil dari cipta, karsa dan rasa itu.⁷¹ Budaya adalah gaya hidup yang unik dari suatu kelompok sosial tertentu . Budaya merupakan faktor pemersatu yang dimiliki oleh seluruh manusia.⁷²

Dari banyaknya definisi di atas, bisa disimpulkan bahwa tradisi merupakan kebiasaan yang diulang-ulang dilakukan dalam suatu masyarakat. Sedangkan

⁶⁹ Cornelis Anthonie Van Peursen, *Strategi Kebudayaan, Terj. Dick Hartoko*, (Jakarta: Kanisus, 1976), h. 11.

⁷⁰ Hassan Shadily, *Ensiklopedi Islam* (Jakarta: Ichtiar Baru Van Hoeve, t.t.), h. 3608.

⁷¹ Koentjaraningrat, *Kebudayaan, Mentalitas dan Pembangunan di Indonesia*, (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 1992), h. 181-182.

⁷² Deddy Mulyana dan Jalaluddin Rahmat, *Komunikasi Antar Budaya: Panduan Berkomunikasi dengan Orang Berbeda Budaya*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2014), h. 56.

budaya adalah gaya hidup yang bersumber dari ide, aktifitas dan karya dari sekelompok masyarakat. Maka tradisi dapat dikatakan sebagai unsur dari budaya. Adapun tradisi dan budaya dalam pendidikan dapat dipahami sebagai kebiasaan yang turun temurun dilakukan dalam proses pendidikan baik dari materi yang disampaikan, strategi mengajar, gaya belajar, kepemimpinan pendidikan, kedisiplinan, dll yang kemudian menjadi pembentuk gaya pendidikan pada sebuah lembaga pendidikan tertentu.

Salah satu teori yang berbicara tentang tradisi dan budaya serta perannya adalah teori habitus Pierre Bourdieu. Bourdieu dengan teori habitusnya mengatakan bahwa kebiasaan atau tradisi dapat mempengaruhi sebuah lingkungan tertentu. Secara harfiah, habitus adalah kata Latin yang merujuk pada kondisi, keadaan atau penampilan kebiasaan atau tipikal, khususnya tubuh. Sistem ini diperoleh secara objektif yang disesuaikan dengan kondisi-kondisi tertentu di mana ia dibentuk.⁷³ Menurutnya habitus berfungsi sebagai pola perilaku yang akhirnya akan memunculkan gaya hidup yang khas. Oleh karena itu seseorang harus mengambil posisi yang tepat dimana ia ingin berkembang dan dengan gaya hidup seperti apa ia ingin berkembang. Artinya ketika seseorang memutuskan untuk berada di lingkungan tertentu, ia akan mengikuti secara tidak sadar gaya hidup yang terintegrasi pada lingkungan tersebut.⁷⁴

⁷³ Richard Jenkins dan Pierre Bourdieu, *Key Sociologist*, (New York: Routledge, 2006), h. 40-79.

⁷⁴ Markus König, *Habitus und Rational Choice: Ein Vergleich der Handlungsmodelle bei Gary S. Becker und Pierre Bourdieu*, (Frankfurt: Deutscher Universitäts-Verlag, 2003), h. 50-53.

Habitus menurut Bourdieu dapat ditularkan. Dia memperkenalkan konsep kekuasaan simbolik sebagai "kekuatan membangun realitas", yang merupakan kekuatan tak terlihat yang dapat mempengaruhi orang lain untuk tunduk pada kekuasaan tertentu tanpa mereka sadari dan berjalan secara alamiah. Bourdieu juga meyakini bahwa sumber dari kekuasaan simbolik ini adalah modal. Modal dalam konsep Bourdieu tidak hanya bermakna modal materi, namun juga meliputi modal budaya, modal sosial, dan modal simbolik. Modal ekonomi terkait dengan kondisi ekonomi atau yang dimiliki individu dan dapat dinilai dengan uang. Modal budaya mencakup kontrol individu atas sumber informasi dan pengetahuan, hal ini terkait dengan pengalaman pendidikan, intelektualitas, serta penghargaan terhadap budaya. Modal sosial terkait dengan posisi dalam suatu kelompok sosial tertentu, mencakup pula keterikatan hubungan dengan orang yang berkuasa. Sedangkan modal simbolik terkait dengan pengakuan orang-orang di sekitar individu, seperti status sosial, kekuasaan, dan otoritas. Maka yang memiliki kekuatan mendominasi dalam sistem sosial adalah mereka yang memiliki modal-modal tersebut, meskipun dari segi kuantitas mereka cenderung sedikit, namun dilapangan kelompok yang sedikit inilah yang memiliki kekuasaan simbolik. Cara yang ditempuh kelompok minoritas tersebut adalah melalui apa yang disebut sosialisasi habitus, yaitu sebaris nilai, norma, gaya hidup, atau trend yang memandu watak seseorang melalui sosialisasi habitus yang dimiliki dan memantulkan posisi tertentu atau letak kelas sosial pemiliknya.

Habitus bisa ditransmisikan dari satu kelas sosial ke kelas sosial lain melalui sosialisasi yang terjadi secara implisit, sehingga suatu kelompok tanpa sadar telah

meniru habitus sosial dari kelompok lain. Unsur modal yang dimilikilah yang menjadi instrumen kekuasaan untuk mendominasi kelompok sosial lain, ini kemudian disebut mekanisme kekerasan simbolik. Kekerasan ini adalah proses memaksakan habitus suatu kelompok kepada kelompok lain secara halus, sehingga tidak disadari oleh kelompok yang didominasi bahwa dirinya sedang menjadi objek kekerasan.⁷⁵

Jika dikaitkan dengan pesantren yang memiliki tradisi dan budaya pendidikan yang khas sebagaimana telah dipaparkan sebelumnya, maka kekuasaan simbolik dapat terlihat dari adanya kekuasaan seorang kyai kepada bawahannya yaitu para guru, staff, dan juga para santri. Kemudian kekuasaan simbolik dari para guru kepada santri. Sehingga secara tidak disadari ide, kehendak, perilaku, gaya hidup, atau kecenderungan, dan lain sebagainya dari seorang kyai atau seorang guru akan mempengaruhi orang yang ada dibawahnya. Dan kemudian ini menjadi budaya yang mengakar di pesantren dan berlangsung turun temurun, dan habitus yang terbentuk ini kemudian mempengaruhi implementasi kurikulum dan berdampak pada keseluruhan sistem pendidikan di pesantren.

E. Pendekatan Psikologi dalam Pengembangan Desain Kurikulum

Kompetensi peserta didik dalam proses pembelajaran tentunya berkaitan erat dengan pertumbuhan dan perkembangan manusia itu sendiri. Pendekatan psikologi peneliti gunakan dalam mengembangkan konsep kurikulum

⁷⁵ Nanang Martono, "Dominasi Kekuasaan Dalam Pendidikan: Tesis Bourdieu Dan Foucault Tentang Pendidikan," *Jurnal Interaksi* 8, no.1 (2014): h. 3-5.

kepesantrenan. Dalam menyusun hirarki tiga domain kompetensi kognitif, afektif dan psikomotorik pada setiap tingkatan kelas dalam kompetensi inti dan kompetensi dasar, peneliti juga mengadopsi teori-teori yang berkaitan dengan psikologi pendidikan dan psikologi agama.

1. Psikologi Pendidikan

a. Perkembangan Kognitif

Sejak bayi mulai rentang 0-2 tahun kapasitas ranah kognitif manusia telah didayagunakan. Bayi telah memiliki kemampuan menyimpan informasi yang diserap melalui panca indera panca inderanya, dan mampu merespons informasi yang diterimanya secara sistematis. Piaget seorang pakar psikologi kognitif membagi empat tahapan perkembangan kognitif:

- 1) Tahap *sensory-motor*, di usia 0-2 tahun. Pada masa ini anak belajar mengenal benda secara praktis dan juga belajar menimbulkan efek tertentu tanpa memahami apa yang dilakukannya.
- 2) Tahap *pre-operational*, pada usia 2-7 tahun. pada masa ini anak telah memiliki kesadaran eksistensi suatu benda, ia telah dapat menyimpulkan eksistensi sebuah benda atau kejadian, memiliki kemampuan mencontoh perbuatan dari orang lain yang pernah dilihatnya sebelumnya untuk merespon lingkungan, dan mampu melihat situasi problematik kemudian berpikir sesaat dan mendapatkan pemahaman spontan untuk memecahkan masalah versi anak-anak. Pemahaman anak pada fase ini sangat dipengaruhi oleh watak egosentrisme, ia belum dapat memahami pandangan orang lain yang berbeda dengan pandangannya. Pada periode ini juga diperoleh

- kemampuan berbahasa, di mana anak mampu menggunakan dan mengekspresikan dengan benar kata-kata dan kalimat pendek yang efektif.
- 3) Tahap *concrete-operational*, pada usia 7-11 tahun. pada masa ini anak memperoleh kemampuan tambahan berupa satuan langkah berpikir, yang berfungsi mengkoordinasikan ide dan pemikirannya dengan peristiwa khusus ke dalam sistem pemikirannya sendiri. Anak mampu memahami aspek-aspek kumulatif materi, seperti volume dan jumlah. Ia juga mampu memahami cara mengkombinasikan beberapa golongan benda, memilah-milahnya, mempertahankan dimensi benda untuk membentuk gabungan golongan benda ataupun memisahkannya. Pada tahap ini egosentrisme anak telah berkurang, ia sudah mampu mengkoordinasikan pandangan orang lain dengan pandangannya sendiri.
 - 4) Tahap *formal-operational*, pada usia 11-15 tahun. Tahap perkembangan kognitif terakhir ini menghapus keterbatasan-keterbatasan sebelumnya, dan tidak hanya berlaku bagi remaja tetapi juga dianggap representatif bagi usia-usia selanjutnya. Pada tahap ini seorang remaja sudah mempunyai kemampuan mengkoordinasikan baik secara serentak maupun berurutan dua (2) ragam kemampuan kognitif berupa: 1) Ruang menggunakan hipotesis: 2) Ruang menggunakan prinsip-prinsip abstrak.⁷⁶

⁷⁶ Muhibbin Syah, *Psikologi Pendidikan Dengan Pendekatan Baru*, (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2014), h. 66-73.

b. Perkembangan Sosial dan Moral

Perkembangan sosial beririsan dengan perkembangan moral, karena perilaku moral umumnya merupakan elemen mendasar dari perilaku sosial. Piaget menyatakan bahwa moral seorang anak ditentukan oleh kematangan kapasitas kognitifnya. Ia membagi tahapan perkembangan moral menjadi dua tahap yang diselingi dengan masa transisi:

- 1) Tahap realisme moral (pra operasional) pada usia 4-7 tahun. karakteristik tahap ini yaitu konsentrasi pada konsekuensi dari tindakan, aturan baku dan hukuman atas pelanggaran.
- 2) Masa transisi (konkret operasional) pada usia 7-10 tahun. karakteristik tahap ini yaitu perubahan bertahap menuju kepemilikan moral tahap dua.
- 3) Tahap otonomi moral, realisme dan resiprositas (formal-operasional). karakteristik tahap ini yaitu pertimbangan akan tujuan perilaku diiringi kesadaran bahwa pedoman moral adalah buah kesepakatan tradisi yang dapat berubah.⁷⁷

c. Perkembangan Psikomotor

Kompetensi psikomotor merupakan segala bentuk kerja jasmaniah yang berbentuk dan dapat dengan mudah dipelajari dari segi kuantitas dan kualitasnya. Kecakapan ini tidak bisa dilepaskan dari kecakapan kognitif dan afektif, karena itu adalah manifestasi dari pengetahuan juga kesadaran.

⁷⁷ S Muhibbin Syah, *Psikologi Pendidikan...*, h. 74-76.

Bayi yang baru lahir hanya memiliki sedikit kendali atas gerakan anggota fisiknya, sehingga gerakan yang muncul cenderung masih tidak beraturan dan tidak terarah. Ketika memasuki usia 7-13 tahun, fisiknya mulai tampak berkembang dengan seimbang dan proporsional, lalu gerak tubuhnya jadi lincah dan terarah bersamaan dengan perkembangan keberanian mental. Pada usia 14-18 tahun, kecakapan psikomotorik terus meningkat dan beranekaragam.

Kemampuan fisik tanpa usaha pendidikan dan pengajaran akan menjadi kurang berarti serta tidak berkembang menjadi keterampilan psikomotor yang bermanfaat. Sehingga perlu latihan berulang-ulang dan aktivitas pembelajaran yang tepat untuk menguasainya. Ranah akal juga dibutuhkan untuk menjadikan kinerja jasmani yang bermutu.⁷⁸

2. Psikologi Agama

Domain kognitif yang telah berhasil dikembangkan tidak hanya menghasilkan kecakapan kognitif, tetapi juga menghasilkan kecakapan domain afektif. Peningkatan kecakapan domain afektif dapat berupa kesadaran beragama yang mantap, mentalitas agama yang lebih tegas sesuai perintah dan anjuran ajaran agama yang dipahami dan diyakini secara mendalam.

a. Perkembangan Keagamaan Pada Anak

Sejak dilahirkan sebagai makhluk ciptaan Tuhan manusia telah memiliki potensi agama. Yaitu berupa dorongan melakukan pengabdian kepada Tuhan. Dalam ajaran Islam disebut *hidāyat al-dīniyyah*, dalam bentuk potensi benih

⁷⁸ S Muhibbin Syah, *Psikologi Pendidikan...*, 59–64.

keberagamaan yang diberikan oleh Tuhan sehingga menjadikannya makhluk beragama.

Ernest Harms dalam Jalaludin membagi perkembangan agama anak menjadi tiga tingkatan:

- 1) *The fairy tale stage* (tingkat dongeng), di usia 3-6 tahun. Keberagamaan pada tingkatan ini dipengaruhi oleh fantasi sebagaimana kecakapan kognitifnya.
- 2) *The realistic stage* (tingkat kenyataan), dimulai pada usia sekolah dasar hingga usia adolesense. Keberagamaan pada tingkatan ini mencerminkan konsep berdasarkan kenyataan dan impuls emosional. Senang ikut serta dalam kegiatan keagamaan yang dikelola orang dewasa dan ingin mempelajari semua bentuk kegiatan agama.
- 3) *The individual stage* (tingkat individu), keberagamaan pada tingkatan ini telah sampai pada kepekaan emosi tertinggi sesuai dengan perkembangan usianya.

Sifat agama pada anak cenderung tidak mendalam, egosentris, antropomorfisme, verbalis dan ritualis, imitative, dan bersifat heran dan kagum terhadap keindahan lahiriah,⁷⁹

b. Perkembangan Keagamaan Pada Remaja

Faktor yang mempengaruhi perkembangan keagamaan pada remaja adalah perkembangan jasmani serta rohani. W. Starbuck dalam Jalaludin mengemukakan

⁷⁹ Mulyana dan Rahmat, *Komunikasi Antar Budaya: Panduan Berkomunikasi dengan Orang Berbeda Budaya*, h. 58-64.

perkembangan remaja berdasarkan faktor perkembangan jasmani serta rohani sebagai berikut:

- 1) Perkembangan pikiran dan mental; remaja mulai kritis terhadap ajaran agama yang bersifat konservatif berpengaruh terhadap ketaatan mereka terhadap agama, sedang yang cenderung liberal bisa menyebabkannya meninggalkan ajaran agama karena lebih mudah merangsang fungsi kognitifnya.
- 2) Perkembangan perasaan; berkembangnya emosional remaja membawa mereka menghayati dan menghargai tata kehidupan sosial, maka gaya hidup religius akan mendekati pada kehidupan yang religius.
- 3) Pertimbangan sosial; dalam kehidupan religius remaja, ada konflik antara pertimbangan moral dan material. Jiwa remaja cenderung bersifat materialistis karena kehidupan duniawi lebih dipengaruhi oleh minat material.
- 4) Perkembangan moral; titik awal perkembangan moral remaja berasal dari perasaan bersalah atau berdosa dan upaya untuk menemukan perlindungan.
- 5) Sikap dan minat; sikap serta minat remaja terhadap agama sangatlah kecil, tergantung pada kebiasaan waktu kanak-kanak dan lingkungan agama yang memberikan pengaruh.
- 6) Ibadah; remaja memandang ibadah adalah media untuk bermeditasi bukan untuk berkomunikasi dengan Tuhan.⁸⁰

⁸⁰ Jalaludin, *Psikologi Agama: Memahami Perilaku dengan Mengaplikasikan Prinsip-Prinsip Psikologi*, (Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2016), h. 65-68.

Adapun bagaimana sikap remaja dalam beragama dapat digambarkan sebagai berikut:

- 1) Percaya secara ikut-ikutan; berlangsung pada masa remaja pertama (13-16 tahun), dan setelahnya berkembang menjadi lebih kritis dan lebih sadar.
- 2) Percaya disertai kesadaran; semangat beragama pada usia remaja di atas 16 tahun mulai meningkat dan cenderung ingin membuktikan kebenaran agama.⁸¹
- 3) Bimbang dalam beragama; remaja mengalami kebimbangan beragama dengan mengkritik, menerima ataupun menolak setelah pertumbuhan dan kecerdasannya sampai pada kematangan. Pada akhir masa remaja, keberagamaan mereka dikuasai oleh pemikiran, dan cenderung mengalami goncangan karena adanya kontradiksi dari apa yang terlihat, diyakini, dan diketahui.⁸²
- 4) Tidak percaya kepada Tuhan; pada akhir masa remaja, ia akan mengalami resah, gelisah dan tertekan sebagai refleksi dari jiwanya yang tidak benar-benar mempercayai adanya Tuhan. Ini tentu saja disebabkan oleh banyak hal bersama dengan penambahan usia dan luasnya interaksi sosial yang dijalannya.⁸³

⁸¹ Zakiah Daradjat, *Ilmu Jiwa Agama*, (Jakarta: Bulan Bintang, 1991), h. 92-94.

⁸² Ramayulis, *Psikologi Agama*, (Jakarta: Kalam Mulia, 2011), h. 68.

⁸³ Thomas F. O'dea, *Sosiologi Agama Suatu Pengantar Awal*, Terj. Tim Penerj. Yasogama, (Jakarta: Rajawali, 1985), h. 156.

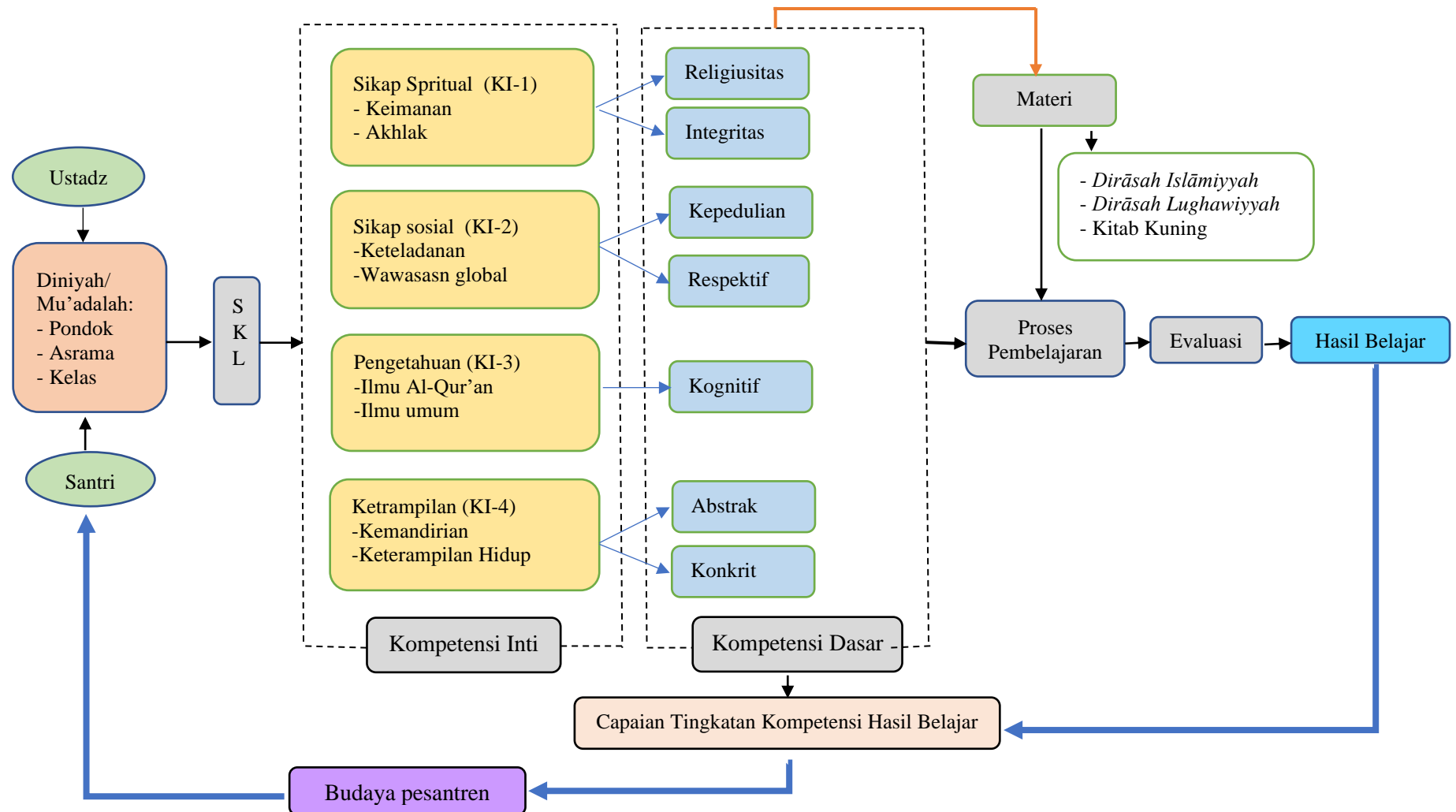
F. Kerangka Pikir dan Kerangka Analisis Penelitian

Berdasarkan pada kajian teori yang dipaparkan, selanjutnya peneliti menyusun dua buah kerangka dalam penelitian dan pengembangan ini, yaitu kerangka pikir penelitian dan kerangka analisis penelitian untuk memudahkan memetakan proses dan alur penelitian.

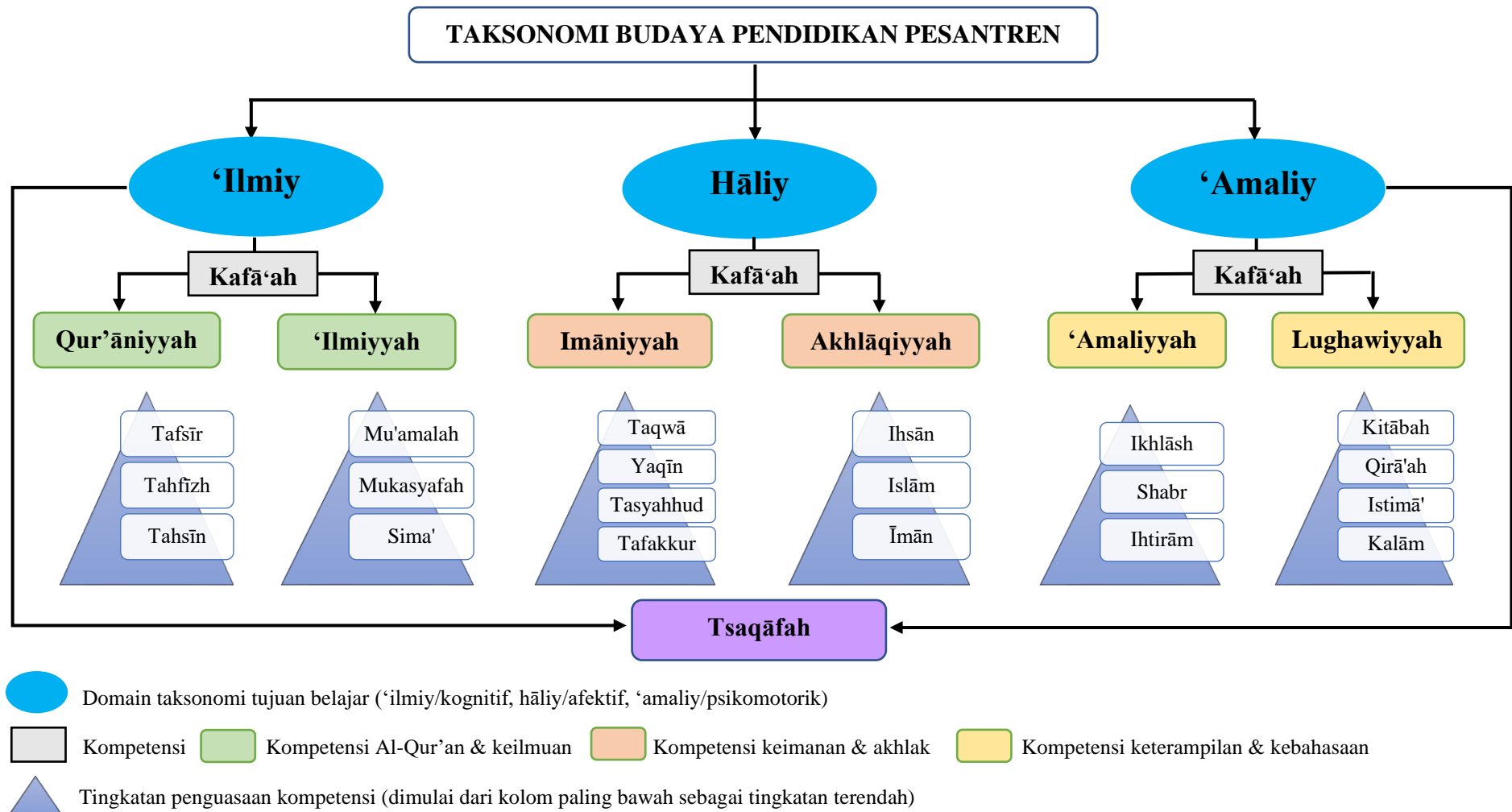
Pada kerangka pikir penelitian digambarkan proses studi pendahuluan dan studi analisis kebutuhan yang dilakukan di pesantren dengan meneliti implementasi kurikulum yang difokuskan pada ustadz, santri dan kegiatan pembelajaran di kelas maupun asrama dengan pendekatan taksonomi pendidikan yang menitikberatkan pada kompetensi. Kemudian setelah data didapatkan, selanjutnya peneliti mulai mendesain dan mengembangkan model kurikulum kepesantrenan berdasarkan analisis kebutuhan dan kajian teori dengan tetap mengacu pada teori taksonomi pendidikan dan sekaligus memadukannya dengan *setting* habitus pesantren. Karena pada studi pendahuluan peneliti menemukan bahwa budaya pesantren mempengaruhi capaian taksonomi hasil belajar santri, dan budaya pesantren juga mempengaruhi implementasi kurikulum secara keseluruhan.

Selanjutnya pada kerangka analisis penelitian digambarkan proses analisis penelitian yang dimulai dengan mengemukakan adanya *gap* antara yang diharapkan dengan fakta dan realita yang ada dalam implementasi kurikulum kepesantrenan yang telah berjalan. Berdasarkan hal tersebut kemudian peneliti menawarkan solusi untuk mengatasi problematika implementasi kurikulum kepesantrenan yang telah berjalan dengan menghadirkan model kurikulum kepesantrenan berbasis kompetensi. Dalam mendesain, mengembangkan dan menghasilkan model

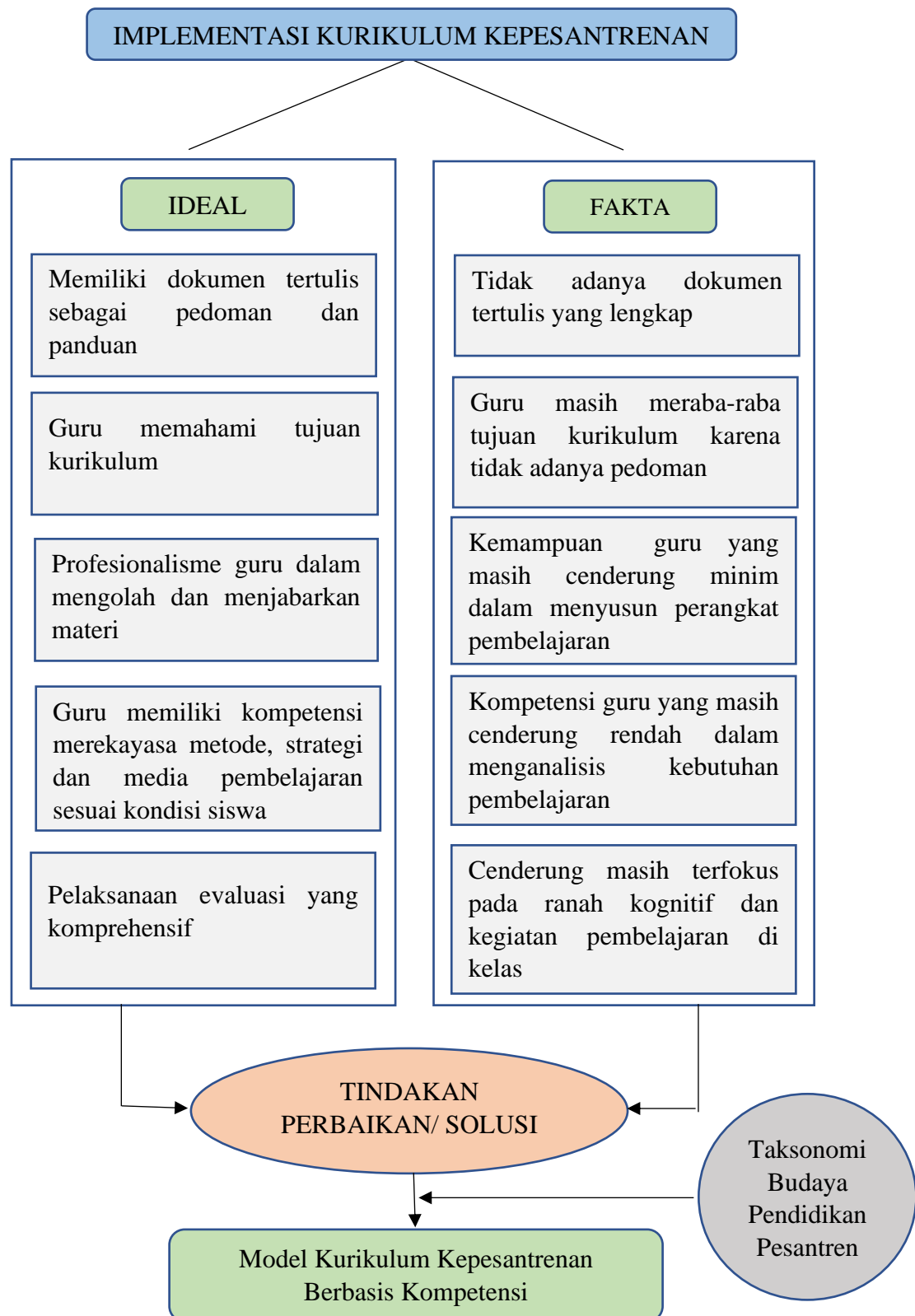
kurikulum kepesantrenan, peneliti melakukan sebuah tindakan yang peneliti beri nama “tindakan taksonomi budaya pendidikan pesantren”, yaitu tindakan yang menggabungkan antara teori taksonomi dan teori habitus. Tindakan ini dijadikan alat uji sekaligus temuan yang menjadi prasyarat sistem agar tercapai pengembangan. Berikut adalah diagram kerangka pikir, kerangka taksonomi budaya pendidikan pesantren, dan kerangka analisis penelitian:



GAMBAR 2.1 KERANGKA PIKIR PENELITIAN



GAMBAR 2.2 KERANGKA TAKSONOMI BUDAYA PENDIDIKAN PESANTREN



GAMBAR 2.3 KERANGKA ANALISIS PENELITIAN