

PROFIL PENGEMBANGAN PROFESIONAL GURU

Budi Sutrisno* dan Aisyah**

*Program Studi Pendidikan Akuntansi – FKIP – UMS
Jl. A.Yani Pabelan Kartasura Tromol Pos 1 Surakarta 57102
**Mahasiswa Pascasarjana UMS Surakarta

***Abstract:** This study is to describe the development of pedagogical competence, professional competence, personal competence, and social competence of the International Standard Pioneer School in State Senior High School 1 Temanggung. The focus in this study were teacher professional development of the international standard pioneer school in State Senior High School 1 Temanggung, by observing the development of pedagogical competence, competence professional, personal competence, and social competence of the international standard pioneer school in State Senior High School 1 Temanggung. The study is the qualitative research with the ethnography approach. This research was conducted in State Senior High School 1 Temanggung year 2010/2011, the source of the data obtained from the principal, vice principal, head of the International Standard Pioneer School programs, teachers, librarians, and students. Data collected by in-depth interviews, observation, and documentation. Validity of the data was done by triangulation techniques. Analysis of the data used is a model of interactive analysis. The results of this research can be concluded that the development of pedagogical competence of teachers of the international standard pioneer school in State Senior High School 1 Temanggung teachers include longer emphasizes the management aspects of learning, the development of professional competence include the aspect of improving the skills and aspects of knowledge, competence development aspects of personality include mental, spiritual, and the formation of professional ethics that provides a change in attitude teachers in managing learning, while the component that was developed in the social competence includes the development of emotional intelligence, and development of teachers' roles in professional organizations (MGMP). Developed in the fourth aspect is the competence of the teacher professional development efforts that improve teacher quality, and improving the quality of the learning process that led to improved quality of learning outcomes in schools RSMABI. Strategi used in the professional development of the international standard pioneer school in State Senior High School 1 Temanggung teachers is through training activities conducted both central and local government, or in-house training workshops held in schools, mentoring subject teachers by the facilitator / lecturer, teacher participation in professional organizations MGMP; procurement S-2 scholarships for further studies in Mathematics and Science teachers. Constraints are found covering the internal factors are lack of motivation of teachers, school layout, and inadequate infrastructure, as well as external factors are lack of support from Temanggung District government in improving the educational qualifications (S-2).*

Keywords: *Teacher Professional Development, the international standard pioneer school in State Senior High School*

PENDAHULUAN

Pentingnya pendidikan multikultural di Indonesia diwacanakan oleh para pakar pendidikan sejak tahun 2000 melalui simposium, workshop,

serta berbagai tulisan di media massa dan buku. H.A.R Tilaar, Zamroni, Azyumardi Azra, Musa Asy'ari, Abdul Munir Mulkhan, M. Amin Abdullah, dan Abdurrahman Mas'ud adalah di antara pakar pendidikan Indonesia yang

mewacanakan pentingnya pendidikan multikultural di Indonesia. Wacana pentingnya pendidikan multikultural di Indonesia pada umumnya didasarkan pada dua alasan berikut.

Pertama, bahwa Indonesia merupakan negara yang memiliki banyak problem tentang eksistensi sosial, etnik dan kelompok keagamaan yang beragam. Problem tersebut disebabkan oleh adanya pengelolaan yang kurang baik terhadap keberadaan multi etnik, multi budaya, dan multi agama yang ada di Indonesia (Asy'arie, 2004:5). Indikatornya terlihat pada upaya penyeragaman dalam berbagai aspek kehidupan yang dilakukan oleh Pemerintah pada masa Orde Baru. Selama Orde Baru berkuasa, Pemerintah mengabaikan terhadap perbedaan yang ada, baik dari segi suku, bahasa, agama, maupun budayanya. Semboyan "Bhinneka Tunggal Ika" pun diterapkan secara berat sebelah (Azra, 2002:2).

Kedua, adanya penekanan semangat ke-ika-an dari pada semangat ke-bhinneka-an dalam praktik pendidikan di Indonesia. Beberapa indikatornya sebagai berikut: (1) terjadinya penyeragaman kurikulum dan metode pembelajaran; (2) terjadi sentralisasi dalam pengelolaan pendidikan, yang sarat dengan instruksi, petunjuk, dan pengarahan dari atas; (3) belum adanya proses menghargai dan mengakomodasi perbedaan latar belakang peserta didik yang menyangkut budaya, etnik, bahasa, dan agama; (4) proses pendidikan dan pengajaran agama pada umumnya lebih menekankan sisi keselamatan individu dan kelompoknya sendiri daripada keselamatan orang lain di luar diri dan kelompoknya sendiri; (5) terbatasnya ruang perbedaan pendapat antara guru dengan peserta didik, dan atau antara peserta didik satu dengan peserta didik lainnya; (6) fokus pendidikannya hanya pada pencapaian kemampuan ritual dan keyakinan tauhid; (7) guru lebih sering menasihati peserta didik dengan cara mengancam; (8) guru hanya mengejar standar nilai akademik sehingga kurang memperhatikan budi pekerti dan moralitas anak, serta (9) kecerdasan intelektual peserta didik tidak diimbangi dengan kepekaan sosial dan ketajaman spiritualitas beragama (Zamroni, 2001:10-12; Abdullah, 2001: 14; Mulkhan, 2001:17-18; dan Mas'ud, 2004:87-88).

Kondisi pendidikan di Indonesia—termasuk pendidikan Islamnya—tidak memadai lagi untuk masyarakat Indonesia yang plural dan multikultural. Oleh karena itu, perlu dilakukan transformasi paradigma pendidikan di Indonesia. Adapun paradigma pendidikan yang ditawarkan

adalah paradigma pendidikan multikultural sebagai pengganti paradigma pendidikan yang monokultural.

Tawaran tentang pentingnya pendidikan multikultural ini dalam batas tertentu mendapat respon yang positif dari pihak eksekutif dan legislatif. Hal ini terbukti dengan diundangkannya Undang-undang Republik Indonesia No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yang mengakomodasi nilai-nilai hak asasi manusia dan semangat multikultural (Bab III, pasal 4, ayat 1). Bahkan nilai-nilai tersebut dijadikan sebagai salah satu prinsip penyelenggaraan Pendidikan Nasional, sebagaimana yang termaktub pada Bab III pasal 4, ayat 1: "Pendidikan diselenggarakan secara demokratis dan berkeadilan serta tidak diskriminatif dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia, nilai keagamaan, nilai kultural, dan kemajemukan bangsa."

Mengingat penyelenggaraan pendidikan memerlukan kurikulum, maka nilai-nilai multikultural tersebut harus dijadikan dasar dalam perencanaan, implementasi, dan evaluasi kurikulum suatu lembaga pendidikan—baik dalam bentuk sekolah, madrasah, maupun pesantren. Pernyataan ini, sejalan dengan prinsip dalam pengembangan kurikulum KTSP (Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan). Dari 7 (tujuh) prinsip yang ada, prinsip pengembangan kurikulum yang kedua bermuatan nilai-nilai multikultural. Prinsip yang dimaksud adalah "beragam dan terpadu." Prinsip ini dijelaskan sebagai berikut:

"Kurikulum dikembangkan dengan memperhatikan keragaman karakteristik peserta didik, kondisi daerah, jenjang dan jenis pendidikan, serta menghargai dan tidak diskriminatif terhadap perbedaan agama, suku, budaya, adat istiadat, status sosial ekonomi, dan jender. Kurikulum meliputi substansi komponen muatan wajib kurikulum, muatan lokal, dan pengembangan diri secara terpadu, serta disusun dalam keterkaitan dan kesinambungan yang bermakna dan tepat antar substansi" (Puskur Diknas, 2006:4).

Namun demikian, prinsip pengembangan kurikulum yang bermuatan multikultural tersebut tidak perlu dijabarkan secara eksplisit dalam Standar Nasional Pendidikan (SNP, PP No. 19 Tahun 2005), yang terdiri atas 8 (delapan) standar, yaitu: (1) standar isi, (2) standar proses, (3) standar kompetensi lulusan, (4) standar pendidik dan

tenaga kependidikan, (5) standar sarana dan prasarana, (6) standar pengelolaan, (7) standar pembiayaan, dan (8) standar penilaian pendidikan. Agaknya, penjabaran secara detail dan eksplisit tentang nilai-nilai multikultural diserahkan kepada para pengelola pendidikan—baik di sekolah, madrasah, maupun di pesantren sesuai dengan karakter kurikulum KTSP. Adapun karakter utama dari KTSP adalah bahwa kurikulum disusun dan diimplementasikan oleh masing-masing satuan pendidikan.

Pesantren sebagai lembaga pendidikan Islam di Indonesia yang pada umumnya menyelenggarakan berbagai satuan pendidikan—baik dalam bentuk sekolah maupun madrasah—juga seyogyanya menjadikan prinsip pengembangan kurikulum yang bermuatan nilai-nilai multikultural tersebut dalam kegiatan perencanaan, implementasi, dan evaluasi kurikulumnya. Namun dalam praktiknya, butir ini tidak mudah dilakukan oleh pesantren, terutama pesantren tradisional (*salafiyah*). Bagi pesantren tradisional, kegiatan perencanaan, implementasi, dan evaluasi kurikulum merupakan kegiatan yang belum populer di kalangan pengelola pesantren. Kegiatan pendidikan di pesantren tradisional pada umumnya merupakan hasil improvisasi dari seorang kyai secara intuitif yang disesuaikan dengan perkembangan pesantrennya. Dengan demikian, pengembangan kurikulum pesantren tradisional sangat ditentukan oleh seorang kyai, sehingga nilai-nilai multikultural agaknya sangat jarang ditemukan dalam pengembangan kurikulum pesantren tradisional.

Sementara itu, pesantren modern (*khalafiyah*) dalam batas tertentu telah melakukan kegiatan pendidikannya berdasarkan program yang telah direncanakan oleh seorang kyai dan para pembantunya. Implementasi program pendidikan yang dilakukan juga dievaluasi demi perbaikan di masa yang akan datang. Dengan demikian, pengembangan kurikulum pesantren modern ditentukan oleh kyai dan para ustadz yang ada di pesantren tersebut, sehingga prinsip dan nilai-nilai multikultural diasumsikan ada dalam pengembangan kurikulum pesantren modern. Itulah sebabnya, studi ini mengambil fokus pada model kurikulum pesantren modern, yang terdiri atas perencanaan, implementasi, dan evaluasi kurikulumnya.

Sebagai salah satu pesantren modern di Indonesia, Pondok Pesantren Modern Islam Assalaam (dalam uraian selanjutnya digunakan PPMI Assalaam) Surakarta selanjutnya dipilih

sebagai obyek dalam studi ini. Alasan pemilihan PPMI Assalaam Surakarta sebagai obyek penelitian ini didasarkan pada suatu fakta bahwa PPMI Assalaam Surakarta telah memasukkan nilai-nilai multikultural dalam pengembangan kurikulum—baik dalam aspek perencanaan, implementasi, maupun dalam evaluasi kurikulumnya. Salah satu fakta yang dimaksud adalah adanya keterlibatan banyak pihak dalam pengembangan kurikulum PPMI Assalaam Surakarta. Keterlibatan banyak pihak ini memungkinkan adanya muatan nilai-nilai multikultural dalam perencanaan kurikulum PPMI Assalaam Surakarta.

Selain itu, PPMI Assalaam Surakarta memiliki prinsip “berdiri di atas semua golongan dan tidak memihak kepada golongan tertentu”. Prinsip ini dimaksudkan untuk menghindari adanya sikap *taqlid*, fanatisme golongan, dan konflik antar golongan. Prinsip di atas didukung oleh nama yang digunakan oleh para pendiri untuk menyebut pesantren modern ini, yaitu “*al-salaam*”, yang berarti damai. Dalam arti ini, PPMI Assalaam dijadikan sebagai lembaga pendidikan Islam yang akan selalu mengembangkan sikap damai terhadap lingkungannya—terutama pemerintah, sesama umat Islam, masyarakat umum, dan pemeluk agama lain (MT Arifin & Asrowi: 1994: 2; Kadarusman, 2003:45). Sikap damai yang dikembangkan oleh PPMI Assalaam di atas menunjukkan bahwa pesantren ini telah memasukkan nilai-nilai multikultural dalam pengembangan kurikulumnya.

Perhatian terhadap nilai-nilai multikultural tersebut diasumsikan terkait dengan fakta bahwa pesantren ini memiliki ribuan santri dengan latar belakang daerah yang sangat beragam. Jika keragaman latar belakang daerah asal santri tersebut tidak dikelola dengan memperhatikan nilai-nilai multikultural, maka sangat potensial akan terjadi konflik di dalamnya. Adapun yang belajar di pesantren ini adalah para santri yang berasal dari 33 propinsi di Indonesia, bahkan ada sejumlah santri yang berasal dari luar negeri, yaitu Brunei, Singapura, dan Qatar. Pada tahun ajaran 2006/2007, PPMI Assalaam memiliki 2.198 santri, yang tersebar di 4 unit pendidikan yaitu: Madrasah Tsanawiyah (MTs), Madrasah Aliyah (MA), Sekolah Menengah Atas (SMA), dan Sekolah Menengah Kejuruan (SMK).

Dengan mempertimbangkan uraian di atas, studi ini secara khusus ingin menjawab permasalahan utama: “Bagaimanakah kurikulum PPMI Assalaam Surakarta jika dilihat dari perspektif multikultural, baik dari aspek dasar

pengembangan maupun tahapan-tahapannya?" Permasalahan utama ini dirinci sebagai berikut: (1) Bagaimanakah perencanaan kurikulum PPMI Assalaam Surakarta dan nilai-nilai multikultural apa yang terdapat dalam perencanaan kurikulum tersebut? (2) Bagaimanakah implementasi kurikulum PPMI Assalaam Surakarta dan nilai-nilai multikultural apa yang terdapat dalam implementasi kurikulum tersebut? (3) Bagaimanakah evaluasi kurikulum PPMI Assalaam Surakarta dan nilai-nilai multikultural apa yang terdapat dalam evaluasi kurikulum tersebut? (4) Bagaimanakah model pengembangan kurikulum pesantren multikultural?

Sementara itu, tujuan utama studi ini adalah: (1) Mengungkap perencanaan kurikulum PPMI Assalaam Surakarta dan nilai-nilai multikultural yang terkandung di dalamnya. (2) Mengungkap implementasi kurikulum PPMI Assalaam Surakarta dan nilai-nilai multikultural yang terkandung di dalamnya. (3) Mengungkap evaluasi kurikulum PPMI Assalaam Surakarta dan nilai-nilai multikultural yang terkandung di dalamnya. (4) Menemukan model pengembangan kurikulum pesantren multikultural.

Secara teoritik hasil studi ini diharapkan dapat berguna untuk menambah khazanah pengetahuan tentang model kurikulum pesantren multikultural yang memuat nilai-nilai multikultural baik dalam aspek perencanaan, implementasi, maupun evaluasinya. Model kurikulum pesantren multikultural sangat diperlukan sebagai salah satu instrumen untuk memecahkan problem tentang eksistensi sosial, etnik dan kelompok keagamaan yang beragam di Indonesia. Adapun secara praktis hasil studi ini diharapkan dapat menjadi bahan pertimbangan atau masukan bagi para pengelola PPMI Assalaam Surakarta khususnya dan para pengelola pesantren pada umumnya, untuk mengembangkan kurikulum pendidikan multikultural yang dapat mewujudkan generasi penerus Indonesia yang saling memahami dan bekerjasama, meski dengan latar belakang etnik, bahasa, budaya, dan agama yang berbeda-beda.

METODE

Studi ini mengambil lokasi di PPMI Assalaam di Surakarta, dengan subyek dan informan penelitiannya adalah unsur yayasan, direktur pondok, para kepala unit pendidikan seperti MTs, MA, SMA, dan SMK; para guru, para santri, dan beberapa alumni. Penelitian dilakukan dengan pendekatan kualitatif dan analisis isi. Pengumpulan data dilakukan dengan teknik

pengamatan terlibat (*participant observation*), wawancara mendalam (*in-dept interview*), dan dokumentasi.

Pengamatan terlibat digunakan untuk memperoleh data yang terkait dengan kegiatan perencanaan, implementasi, dan evaluasi kurikulum. Wawancara mendalam digunakan untuk memperoleh data yang terkait dengan sejarah pesantren dan perkembangannya, serta dasar pengembangan kurikulum pesantren, perencanaan, implementasi, dan evaluasinya. Dokumentasi digunakan untuk memperoleh data yang terkait dengan sejarah Assalaam dan perkembangannya, dokumen perencanaan kurikulum, data santri dan guru, buku ajar, dan perangkat kegiatan belajar mengajar yang disusun oleh para guru.

Data yang terkumpul selanjutnya dianalisis dengan teknik deskriptif-interpretatif dan analisis isi. Keabsahan data diuji dengan empat cara: perpanjangan pengamatan, peningkatan ketekunan peneliti, triangulasi, dan pemeriksaan teman sejawat.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Nilai-nilai Multikultural dalam Perencanaan Kurikulum

Terkait dengan perencanaan kurikulumnya, PPMI Assalaam merencanakan kurikulum dengan dua tahap: penyusunan draf dan pembahasan. Penyusunan draf perencanaan dilakukan dalam diskusi kelompok, sedangkan pembahasan draf dilakukan dalam workshop. Dari segi prosesnya, dua nilai multikultural—nilai demokrasi dan nilai keadilan—ditemukan dalam perencanaan kurikulum, terutama dalam diskusi kelompok dan workshop. Dalam kegiatan ini, setiap peserta memiliki hak yang sama dalam berpendapat sehingga tercipta suasana yang demokratis, adil, dan terbuka. Hasil dari perencanaan kurikulum adalah dokumen kurikulum yang terdiri atas: program pendidikan, struktur kurikulum, kalender akademik, silabus, dan rencana pembelajaran.

Berdasarkan analisis ditemukan bahwa dokumen kurikulum tersebut memuat nilai-nilai multikultural dan nilai-nilai yang kontraproduktif dengan nilai-nilai multikultural sekaligus. Dua nilai multikultural—nilai kesamaan dan keadilan—terdapat dalam produk perencanaan kurikulum PPMI Assalaam, terutama dalam program pendidikan. Hal ini dapat dilihat dari keputusan bahwa PPMI Assalaam memberikan peluang yang sama dan adil kepada semua santri untuk memperoleh pelayanan pendidikan—seperti kelas unggulan, internasional, akselerasi, dan

olimpiade—sesuai dengan tingkat kemampuan intelektual mereka, tanpa membedakan asal usul daerah mereka.

Namun demikian, dalam produk perencanaan kurikulumnya sekaligus ditemukan nilai-nilai yang kontraproduktif dengan nilai-nilai multikultural yaitu: nilai diskriminasi dan nilai ketidakadilan. Hal ini dapat dilihat dari sarana pendukung pendidikan, terutama keberadaan kamar asrama eksklusif baik untuk santri putra maupun santri putri. Dikatakan eksklusif, karena kamar asrama tersebut hanya berisi 4 dan 3 santri dengan fasilitas yang eksklusif juga: ranjang, almari, dan kamar mandi di dalam kamar. Untuk memperoleh kamar eksklusif tersebut, santri harus mau menambah sejumlah biaya tambahan. Dengan demikian, hanya santri yang berekonomi kuat yang mampu menempati kamar eksklusif tersebut.

Nilai-nilai Multikultural dalam Implementasi Kurikulum

PPMI Assalaam menggunakan model kurikulum berbasis kompetensi (KBK) dengan menekankan pada pencapaian kompetensi peserta didik dalam berpikir dan berperilaku. Hal ini dapat dilihat dari rumusan kompetensi dan evaluasi pembelajaran yang dilakukan oleh para guru.

Berdasarkan analisis ditemukan bahwa implementasi kurikulum PPMI Assalaam telah memuat nilai-nilai multikultural dan nilai-nilai yang kontraproduktif terhadap nilai-nilai multikultural sekaligus. Nilai-nilai multikultural, antara lain, terdapat dalam buku ajar yang digunakan di PPMI Assalaam, yaitu: nilai demokrasi, nilai solidaritas dan kebersamaan, nilai kasih sayang dan memaafkan, serta nilai perdamaian dan toleransi. Namun demikian, pada topik *Adab al-Ukhuwwah al-Islamiyah* tampak jelas bahwa persaudaraan yang dimaksud hanya terbatas pada persaudaraan sesama umat Islam. Untuk umat non-Islam tidak diperlukan persaudaraan, melainkan hanya diperlukan persatuan dan kasih sayang. Nilai multikultural lain—seperti nilai demokrasi dan nilai keragaman—juga ditemukan dalam kegiatan pembelajaran. Hal ini terlihat dari keragaman tempat pembelajaran, metode pembelajaran, dan interaksi yang demokratis antara guru dan siswa, baik dalam pemilihan tempat pembelajaran maupun dalam pembentukan kelompok, pengajuan pertanyaan, dan pelibatan peserta didik dalam proses pembelajaran. Selain itu, nilai keragaman juga terdapat dalam penggunaan evaluasi pembelajaran. Dari pelaksanaannya, ada empat

jenis evaluasi pembelajaran, yaitu: ulangan umum mid semester, ulangan umum semester, ulangan harian, dan ulangan blok. Dari jenis evaluasinya juga beragam, yaitu: tes lisan, tes tulis, tes tugas, tes lembar kerja, tes lembar pengamatan, dan tes unjuk kerja.

Adapun nilai-nilai yang kontraproduktif terhadap nilai-nilai multikultural yang terdapat dalam implementasi kurikulum adalah nilai diskriminasi dan ketidakadilan. Hal ini teramati dari penggunaan variasi sumber belajar yang hanya diperuntukkan bagi program layanan khusus, seperti kelas akselerasi, kelas internasional, dan kelas olimpiade. Sementara itu, kelas reguler selama ini hanya menggunakan sumber belajar berupa buku ajar dan guru sendiri.

Nilai-nilai Multikultural dalam Evaluasi Kurikulum

Evaluasi kurikulum di PPMI Assalaam dilakukan pada setiap akhir semester, dengan menekankan pada aspek implementasi kurikulum. Evaluasi dilakukan terhadap implementasi kurikulum pondok dan implementasi kurikulum sekolah/madrasah. Evaluasi terhadap implementasi kurikulum pondok difokuskan pada kemampuan santri membaca kitab, sarana pembelajaran, hubungan antar santri, kedisiplinan santri, dan kebiasaan santri pada saat liburan di rumah. Adapun evaluasi terhadap implementasi kurikulum sekolah/madrasah ditekankan pada: (1) rendahnya kemampuan dan motivasi peserta didik dalam pembelajaran, (2) terbatasnya kapasitas dan kemampuan guru untuk mengajar di kelas internasional, (3) pelaksanaan kelas olimpiade untuk MTs, MA, dan SMA Assalaam, (4) terbatasnya ketersediaan ruang terbuka yang rindang dan nyaman, dan (5) keterbatasan media dan sumber pembelajaran terutama untuk kelas reguler.

Jika dilihat dari perspektif multikultural, kegiatan evaluasi kurikulum di PPMI Assalaam memuat nilai-nilai multikultural dan nilai-nilai yang kontraproduktif terhadap nilai-nilai multikultural sekaligus. Nilai demokrasi sangat mewarnai proses evaluasi baik dalam kurikulum pondok maupun kurikulum sekolah/madrasah. Hal ini teramati dari pendekatan musyawarah yang digunakan dalam evaluasi kurikulum, dalam arti semua peserta memperoleh kesempatan untuk menyampaikan usul, pendapat, saran, dan kritik. Adapun nilai perdamaian, toleransi, dan kebersamaan ditemukan dalam produk evaluasi kurikulum di PPMI Assalaam. Namun demikian,

dalam kegiatan evaluasi kurikulum juga ditemukan adanya nilai-nilai penghambat multikultural yaitu masih terdapat konflik, hegemoni, dan dominasi yang terjadi antar santri dalam interaksi sosial mereka di lingkungan PPMI Assalaam. Konflik, hegemoni, dan dominasi antar santri tersebut antara lain disebabkan oleh faktor senioritas, faktor kesalahpahaman dan kurang pengertian, serta faktor egoisme kelompok.

Model Pengembangan Kurikulum Pesantren Multikultural

Pengembangan kurikulum pesantren multikultural harus mempertimbangkan tiga hal: (1) perencanaan kurikulum pesantren multikultural, (2) implementasi kurikulum pesantren multikultural, dan (3) evaluasi kurikulum pesantren multikultural.

Model perencanaan kurikulum pesantren multikultural terlihat pada gambar 1 dengan menawarkan 3 (tiga) tim. Penyusunan rencana strategis merupakan tugas dari tim I. Tim ini beranggotakan ketua yayasan dan anggota, kepala sekolah/madrasah, ketua bidang kurikulum, komite sekolah, dan pengguna lulusan. Dasar untuk penyusunan rencana strategis tersebut adalah visi dan misi pesantren serta nilai keragaman, nilai perdamaian, nilai demokrasi, dan nilai keadilan dalam Islam. Adapun produk dari penyusunan rencana strategis adalah standar kompetensi, kerangka dasar dan struktur kurikulum pesantren yang bermuatan nilai-nilai multikultural, beragam. Sikap permusuhan, konflik, kekerasan, dan mau menang sendiri akan tertekan serendah-rendahnya. Sementara itu, dengan mempelajari nilai demokrasi dan keadilan, peserta didik akan memiliki sikap dan karakter yang demokratis dan adil terhadap orang lain. Sebaliknya, peserta didik akan menghindari sikap dan perilaku diskriminatif, hegemonik, dan dominatif.

Dalam aspek strategi pembelajaran, model implementasi kurikulum pesantren multikultural menghendaki strategi pembelajaran yang digunakan oleh guru dapat mengaktifkan para peserta didik berpartisipasi aktif dalam pembelajaran secara demokratis dan menyenangkan (SNP, Bab IV, Pasal 19, Ayat 1, 2005). Dalam hubungan ini, ada beberapa alternatif strategi pembelajaran yang ditawarkan, yaitu: (a) ceramah interaktif, (b) pembelajaran aktif, (c) pembelajaran kolaboratif, (d) diskusi kelompok, (e) bermain peran, dan (f) keteladanan (Garcia, 1982:

146). Keenam alternatif strategi pembelajaran ini ditawarkan dengan alasan karena keenam strategi pembelajaran tersebut sangat relevan untuk menyampaikan materi ajar yang sarat dengan nilai, seperti nilai keragaman, nilai perdamaian, nilai demokrasi, dan nilai keadilan.

Model pembelajaran yang ditawarkan di atas menuntut guru menggunakan gaya pengajaran (*teaching style*) yang demokratis, terbuka, dan fleksibel. Gaya pengajaran ini ditawarkan sebagai model dengan alasan karena gaya pengajaran ini menempatkan setiap peserta didik dalam proses pembelajaran sebagai subyek yang memiliki status dan hak yang setara. Selain itu, gaya pengajaran ini juga memberikan perhatian kepada keragaman gaya belajar (*learning styles*) yang dimiliki para peserta didik. Dalam hubungan ini, guru yang demokratis akan memperhatikan gaya belajar peserta didik yang adil dan setara. Peserta didik yang cenderung kuat aspek pendengaran (*auditory*), atau kuat aspek penglihatan (*visual*), dan atau kuat aspek gerak dan keterlibatan (*kinesthetic*) memperoleh perhatian yang adil dan seimbang dari guru yang demokratis (DePorter & Hernacki, 2003:112-18).

Dalam aspek evaluasi, model implementasi kurikulum pesantren multikultural merekomendasikan kepada guru untuk menggunakan tes prestasi (*achievement test*) dalam evaluasi pembelajaran. Untuk mengevaluasi aspek akademik, menurut Mercer (1989:291) digunakan teknik studi kasus dan pemecahan masalah, sedangkan untuk mengevaluasi aspek non-akademik termasuk perilaku peserta didik digunakan teknik observasi dan kinerja (*performance techniques*). Dalam pelaksanaannya, teknik-teknik evaluasi di atas dapat dilakukan secara bertahap dan berkelanjutan. Evaluasi yang bertahap dan berkelanjutan ditandai dengan evaluasi harian, evaluasi blok, evaluasi tengah semester, dan evaluasi akhir semester. Model evaluasi hasil pembelajaran ini ditawarkan dengan alasan karena model evaluasi ini sesuai dengan evaluasi yang distandarkan oleh Badan Standar Nasional Pendidikan (BSNP, Bab X, Pasal 64, Ayat 1, 2005). Selain itu, model evaluasi ini memungkinkan terjadinya evaluasi yang fair dan adil. Dikatakan fair dan adil, karena untuk memutuskan kelulusan peserta didik tidak hanya ditentukan oleh evaluasi tengah dan akhir semester saja, melainkan juga ditentukan oleh evaluasi harian dan evaluasi blok. Dengan demikian, peserta

didik akan diuntungkan oleh model evaluasi yang bertahap dan berkelanjutan ini.

Sifat lain dari model evaluasi hasil pembelajaran yang berwawasan multikultural adalah komprehensif. Evaluasi yang komprehensif ditandai dengan keragaman domain yang akan dievaluasi, yang terdiri atas: domain kognitif, afektif, dan psikomotorik. Untuk materi yang memuat nilai seperti nilai keragaman, nilai perdamaian, nilai demokrasi, dan nilai keadilan, model ini menuntut kepada guru untuk mengevaluasi ketiga domain tersebut. Selain karena sesuai dengan evaluasi yang distandarkan BSNP (Bab X, Pasal 64, Ayat 3, 2005) evaluasi yang komprehensif ini juga memberikan perhatian yang adil kepada ketiga domain yang dimiliki oleh setiap peserta didik.

Dari segi tekniknya, evaluasi hasil belajar yang ditawarkan adalah tes lisan, tes tertulis, portofolio, kinerja, dan penugasan. Pentingnya keragaman teknik evaluasi ini terletak pada kemungkinan semua domain yang ada pada diri peserta didik dapat dievaluasi dengan adil dan seimbang. Tes tertulis dapat digunakan untuk mengevaluasi domain kognitif peserta didik. Tes lisan dapat digunakan untuk mengevaluasi domain kognitif, afektif, dan psikomotorik peserta didik. Tes portofolio dapat digunakan untuk mengevaluasi domain kognitif dan afektif. Tes unjuk kerja dapat digunakan untuk mengevaluasi domain afektif dan psikomotorik peserta didik. Tes penugasan dapat digunakan untuk mengevaluasi ketiga domain yang dimiliki peserta didik. Dengan kata lain, keragaman teknik evaluasi yang digunakan guru untuk mengevaluasi hasil pembelajaran peserta didik dapat menghasilkan output evaluasi yang fair dan adil.

Model evaluasi kurikulum pesantren multikultural menawarkan agar pimpinan pesantren membentuk tim dengan melibatkan semua SDM yang ada di pesantren dalam proses evaluasi kurikulum, sehingga tim yang dibentuk dapat bekerja secara efektif dan efisien. Gambar 2 menunjukkan bahwa model ini menawarkan dua tim yang perlu dibentuk: tim I berperan dalam mengevaluasi aspek konteks dan input, dua aspek yang terkait dengan evaluasi terhadap perencanaan kurikulum. Sementara itu, tim II berperan dalam mengevaluasi aspek proses dan produk, dua aspek yang terkait dengan evaluasi terhadap implementasi kurikulum. Setiap tim terdiri dari ketua, sekretaris, dan anggota. Jumlah anggota dapat disesuaikan dengan ketersediaan SDM yang ada di pesantren. Dalam prosesnya, kedua tim

melakukan evaluasi kurikulum dengan cara diskusi secara demokratis dan terbuka dengan menghadirkan reviewer dari tenaga profesional.

dan indikatornya, beban belajar untuk setiap satuan pendidikan, dan kalender pendidikan, buku ajar, strategi pembelajaran, dan evaluasi hasil belajar tidak memerlukan perbaikan. Sebaliknya, jika kesimpulan yang diperoleh menunjukkan bahwa dokumen yang dikaji belum bermuatan nilai-nilai multikultural, maka rekomendasinya adalah dokumen standar kompetensi, kompetensi dasar, dan indikatornya, beban belajar untuk setiap satuan pendidikan, dan kalender pendidikan, buku ajar, strategi pembelajaran, dan evaluasi hasil belajar memerlukan perbaikan. Perbaikan yang diperlukan kemungkinannya sedikit (*small change*) dan atau banyak (*large change*).

Di pihak lain, evaluasi terhadap aspek proses dan produk yang dilakukan oleh tim II menggunakan kriteria penilaian sebagai berikut: (1) kualitas pelaksanaan pembelajaran; (2) kepuasan peserta didik terhadap proses pembelajaran, (3) standar tes yang digunakan; (4) muatan nilai-nilai multikultural dalam buku ajar, strategi pembelajaran, dan evaluasi hasil pembelajaran; (5) kinerja lulusan di masyarakat, (6) kepuasan lulusan terhadap posisinya di masyarakat, dan (7) kepuasan masyarakat terhadap kinerja lulusan (Oliva, 1992:485-90).

Sebagai produk dari kerja tim II adalah kesimpulan bahwa aspek proses dan produk dari kurikulum pesantren dapat dikatakan multikultural dan atau belum multikultural. Dikatakan multikultural, apabila proses implementasi kurikulum pesantren telah menyampaikan materi ajar yang bermuatan nilai-nilai multikultural; strategi pembelajaran yang digunakan guru sangat beragam dan dapat mengaktifkan peserta didik secara adil, setara, dan demokratis; serta tes yang digunakan dalam evaluasi hasil pembelajaran bersifat kontekstual dan komprehensif. Adapun produk kurikulum pesantren dapat dikatakan multikultural apabila lulusan yang dihasilkan berwawasan multikultural; dan masyarakat puas terhadap kinerja lulusan pesantren (Garcia, 1982:146). Jika demikian halnya, maka keputusannya tidak memerlukan perbaikan terhadap aspek proses dan produk kurikulum pesantren.

Sebaliknya, dikatakan belum multikultural apabila proses implementasi kurikulum pesantren belum menyampaikan materi ajar yang bermuatan nilai-nilai multikultural; strategi pembelajaran yang digunakan guru belum beragam dan belum dapat

mengaktifkan peserta didik secara adil, setara, dan demokratis; tes yang digunakan dalam evaluasi hasil pembelajaran belum bersifat kontekstual dan komprehensif. Adapun produk kurikulum pesantren belum dapat dikatakan multikultural apabila lulusan yang dihasilkan belum berwawasan multikultural; dan masyarakat belum puas terhadap kinerja lulusan pesantren. Jika demikian halnya, maka keputusannya adalah perlu ada perbaikan terhadap aspek proses dan produk kurikulum pesantren, baik sedikit (*small change*) maupun banyak (*large change*).

Dengan demikian, model evaluasi kurikulum pesantren multikultural ditentukan oleh proses dan produknya. Evaluasi kurikulum pesantren dapat dianggap multikultural apabila proses evaluasinya melibatkan partisipasi banyak pihak sejak dari unsur yayasan, kyai, kepala sekolah/madrasah, komite sekolah/madrasah, tenaga profesional sampai para guru secara demokratis, adil, dan terbuka. Selain itu, evaluasi kurikulum pesantren dapat dianggap multikultural apabila produknya berupa keputusan dan kesepakatan-kesepakatan tentang pentingnya perbaikan kurikulum dengan memperhatikan nilai keragaman, nilai perdamaian, nilai demokrasi, dan nilai keadilan yang terdapat dalam Alquran dan Hadis Rasulullah saw.

PENUTUP DAN REKOMENDASI

Menyadari urgensinya pengembangan kurikulum pesantren multikultural untuk mempromosikan nilai-nilai multikultural, disarankan kepada pimpinan, bidang kurikulum, kepala sekolah/madrasah, dan para guru di lingkungan pesantren pada umumnya dan PPMI Assalaam Surakarta khususnya 4 (empat) hal sebagai berikut.

Pertama, model pengembangan kurikulum pesantren multikultural disarankan bukan hanya didasarkan pada nilai-nilai multikultural dalam Alquran saja, tetapi juga pada nilai-nilai multikultural yang terdapat dalam Hadis Rasulullah saw.

Kedua, model kurikulum pesantren multikultural berusaha untuk menghindari nilai-nilai yang kontraproduktif terhadap nilai-nilai multikultural seperti nilai diskriminasi dan ketidakadilan. Kedua nilai kontraproduktif terhadap nilai-nilai multikultural tersebut ditemukan keberadaannya di PPMI Assalaam terutama terkait dengan kamar asrama eksklusif. Oleh karena itu disarankan agar para pimpinan, kepala sekolah/madrasah, bidang kurikulum, dan

para guru di lingkungan PPMI Assalaam untuk mempertimbangkan kembali keberadaannya.

Ketiga, penggunaan sumber belajar itu penting dalam implementasi kurikulum. Oleh karena itu kepada pimpinan dan kepala sekolah/madrasah di lingkungan PPMI Assalaam disarankan untuk tidak menerapkan kebijakan yang diskriminatif dan tidak adil antara kelas reguler dengan kelas akselerasi, kelas internasional, dan kelas olimpiade. Kebijakan tersebut terkait dengan penggunaan variasi sumber belajar yang dilakukan oleh para guru.

Keempat, mengingat masih terdapat konflik yang terjadi antar santri dalam interaksi sosial di lingkungan PPMI Assalaam, maka disarankan kepada para pimpinan, kepala sekolah/madrasah, bidang kurikulum, dan para guru di lingkungan PPMI Assalaam untuk menghapuskannya dengan memasukkan nilai-nilai multikultural dalam seluruh program pendidikan.

Evaluasi terhadap aspek konteks dan input yang dilakukan oleh tim I menggunakan kriteria penilaian sebagai berikut: (1) alasan penentuan standar kompetensi, kompetensi dasar, dan indikatornya, beban belajar untuk setiap satuan pendidikan, dan kalender pendidikan; (2) muatan nilai multikultural yang terdapat dalam standar kompetensi, kompetensi dasar, dan indikatornya, beban belajar untuk setiap satuan pendidikan, dan kalender pendidikan; (3) relevansi materi dan buku ajar, strategi pembelajaran, sumber belajar, dan penilaian hasil belajar dengan standar kompetensi; dan (4) muatan nilai-nilai multikultural dalam materi ajar, strategi pembelajaran, dan evaluasi hasil belajar (Finch & Cruncilton, 1993:270-71).

Sebagai produk dari kerja tim I adalah kesimpulan bahwa aspek konteks dan input pesantren itu memuat nilai-nilai multikultural atau belum memuat nilai-nilai multikultural. Aspek konteks dari kurikulum pesantren dikatakan multikultural apabila dokumen standar kompetensi, kompetensi dasar, dan indikatornya, beban belajar untuk setiap satuan pendidikan, dan kalender pendidikannya memuat nilai keragaman, nilai perdamaian, nilai demokrasi, dan nilai keadilan. Sementara itu, aspek input dikatakan multikultural apabila dokumen buku ajar, strategi pembelajaran, dan evaluasi hasil belajar yang digunakan memuat nilai-nilai multikultural (Lynch, 1986:86-87 dan Gollnick & Chinn, 1983:3).

DAFTAR PUSTAKA

- Abdullah, M. Amin. "Pengajaran Kalam dan Teologi di Era Kemajemukan: Sebuah Tinjauan Materi dan Metode Pendidikan Agama", dalam *Tashwirul Afkar, Jurnal Refleksi Pemikiran Keagamaan dan Kebudayaan*. Edisi No. 11 Tahun 2001, hlm. 6-16.
- Arifin, MT & Asrowi. 1994. *Potret Pesantren: Eksperimentasi dan Perspektif Pondok Perkotaan di Pondok Pesantren Modern Islam Assalaam Surakarta*. Surakarta: Tiga Serangkai.
- Asy'arie, Musa. "Pendidikan Multikultural dan Konflik Bangsa", dalam *Harian Kompas*, Edisi Jum'at, 3 September 2004, hlm. 4.
- Azra, Azyumardi. 1999. "Pesantren: Kontinuitas dan Perubahan," dalam *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Millenium Baru*. Jakarta: Logos.
- , "Identitas dan Krisis Budaya: Membangun Multikulturalisme Indonesia," dalam *Makalah, disampaikan pada Simposium Internasional Jurnal Antropologi Indonesia ke-3, Membangun Kembali Indonesia yang Bhinneka Tunggal Ika: Menuju Masyarakat Multikultural, 16-19 Juli 2002, di Universitas Udayana, Denpasar, Bali*.
- Banks, James A. & Cherry A. McGee Banks. 1989. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, James A. & John Ambrosio. 2001. "Multicultural Education", dalam *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass, hlm. 2-26.
- Beane, James A., et.all. 1991. *Curriculum Planning and Development*. United State of America: McGraw-Hill Book Company.
- Blum, Lawrence A., "Anti Rasisme, Multikulturalisme, dan Komunitas antar Ras: Tiga Nilai yang Bersifat Mendidik bagi sebuah Masyarakat Multikultural," dalam *Lary May*. 2001. *Etika Terapan I Sebuah Pendekatan Multikultural*, edisi terj. Sinta Carolina, dkk. Yogyakarta: Tiara Wacana, hlm. 15-25.
- Bull, Ronald Alan Lukens. 2004. *Jihad ala Pesantren di Mata Antropolog Amerika*, terj. Abdurrahman Mas'ud, Yogyakarta: Gama Media.
- Burnet, Gary. t.th. *Varieties of Multicultural Education: An Introduction*, New York: ERIC Publication.
- DePorter, Bobbi & Mike Hernacki. Terj. Alwiyah Abdurrahman. 2003. *Quantum Learning: Membiasakan Belajar Nyaman dan Menyenangkan*. Bandung: Kaifa.
- Finch, Curtis R. & John R. Cruncilton. 1993. *Curriculum Development in Vocational and Technical Education*. Boston and London: Allyn and Bacon.
- Garcia, Ricardo L. 1982. *Teaching in a Pluristic Society: Concepts, Models, Strategies*. New York: Harper & Row Publisher.
- Gay, Geneva. 1989. *Ethnic Minorities and Educational Equality*. Boston & London: Allyn and Bacon.
- Gollnick, Donna M. dan Philip C. Chinn. 1983. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. London & Toronto: The CV Mosby Company.
- , "Multicultural Education for Exceptional Children", dalam <http://www.ericdigests.org/pre-9220/exceptional.htm>.
- Gorski, Paul C., "A Brief History of Multicultural Education", dipublikasikan pada 1999, dalam http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html.
- Ibrahim, T dan Darsono. 2003. *Membangun Akidah dan Akhlak untuk Kelas 1, 2, 3 MTs*. Surakarta: Tiga Serangkai.
- , 2003. *Tonggak Sejarah Kebudayaan Islam untuk Kelas 1, 2, 3 MTs*. Surakarta: Tiga Serangkai.
- , 2004. *Penerapan Fikih untuk Kelas 1, 2, 3 MTs*. Surakarta: Tiga Serangkai.
- Kadarusman. 2006. *Nilai-nilai Dasar Pendidikan Keassalaman*. Surakarta: Assalaam Press.
- Lynch, James. 1986. *Multicultural Education: Principles and Practice*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mas'ud, Abdurahman. "Format Baru Pola Pendidikan Keagamaan pada Masyarakat Multikultural dalam Perspektif Sisdiknas," dalam Mu'amar Ramadhan dan Hesti Hardinah (ed.). 2004. *Antologi Studi Agama dan Pendidikan*. Semarang: CV Aneka Ilmu, hlm. 74-92.
- , 2006. *Dari Haramain ke Nusantara: Jejak Intelektual Arsitek Pesantren*, Jakarta: Kencana.
- Mastuhu. 1994. *Dinamika Sistem Pendidikan Pesantren: Suatu Kajian tentang Unsur dan Nilai Sistem Pendidikan Pesantren*. Jakarta: INIS.
- Mercer, Jane R. "Alternative Paradigms for Assessment in a Pluralistic Sociey" dalam

- James A. Banks & Cherry A. McGee Banks. 1989. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston-London: Allyn and Bacon Press, hlm. 291.
- Mulkhan, Abdul Munir, "Humanisasi Pendidikan Islam", dalam Tashwirul Afkar, *Jurnal Refleksi Pemikiran Keagamaan dan Kebudayaan*, Edisi No. 11 Tahun 2001, hlm. 17-26.
- Oliva, Peter F. 1992. *Developing the Curriculum*. New York: HarperCollins Publishers Inc.
- Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan. Jakarta: Sinar Grafika.
- Tilaar, H.A.R. 2003. "Pendidikan Multikultural", dalam H.A.R. Tilaar. *Kekuasaan dan Pendidikan: Suatu Tinjauan dari Perspektif Studi Kultural*. Magelang: Indonesia Tera, hlm. 165-185.
- Undang-Undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dan Penjasarannya. Yogyakarta: Media Wacana.
- Zamroni. 2001. *Pendidikan untuk Demokrasi: Tantangan Menuju Civil Society*. Yogyakarta: Bigraf Publishing.