

MENJAJAGI KERANGKA DASAR PENELITIAN KURIKULUM

Oleh : Iksan Waseso

I. PENDAHULUAN

Dalam usaha pengembangan kurikulum, pertanyaan pertama yang timbul ialah kerangka dasar apa yang dipakai, teori yang mana yang sesuai, agar jelas resional kurikulum itu, dan dengan demikian akan menolong memudahkan menterjemahkan tuntutan-tuntutannya ke dalam program pendidikannya di sekolah. Namun selalu yang terdengar ialah bahwa kurikulum belum mempunyai teori yang mantap, kurikulum adalah praktikalitas, kurikulum adalah lebih bersifat seni daripada sebagai disiplin ilmu. Sebenarnya yang terdengar itu merupakan salah satu pencerminan pendekatan pandangan kurikulum tertentu saja yang tidak mau menampakkan kedirian teori ilmunya.

Sementara itu saran yang kuat ialah agar dalam mengembangkan kurikulum hendaknya secara ilmiah, melalui prosedur-eksperimen, yang berarti menuntut kerangka dasar konsep kurikulum yang jelas, dan menetapi syarat-syarat prosedur penelitian ilmiah.

Nampaknya para pengaju saran itu memegang pengertian dan pendirian yang berbeda secara dasar, yang dalam makalah ini akan dicoba mengetengahkan secara garis besarnya, beberapa kerangka dasar berfikir dalam "disiplin" kurikulum yang kiranya akan membantu mengenali dasar perbedaan itu.

Berikut ini akan diutarakan (1) Perbedaan dan persamaan pokok penelitian dan evaluasi kurikulum, (2) Orientasi konsep kurikulum, dan (3) Penelitian kurikulum.

II. PERSAMAAN DAN PERBEDAAN POKOK EVALUASI DAN PENELITIAN KURIKULUM

Istilah-istilah kurikulum, evaluasi dan penelitian kira

nya kurang perlu lagi dianalisis etimologiknya. Istilah evaluasi kurikulum dan penelitian kurikulum sering kali digunakan untuk mengembangkan tipe kegiatan yang sama dan karena demikian dekat similaritasnya sehingga cenderung mengaburkan perbedaannya. Kedua-duanya menjalankan proses untuk pertanyaan-pertanyaan tertib ilmu dalam meneliti dan menganalisis secara logik evidensi-evidensi empiriknya. Kedua-duanya berusaha mencari dan mengembangkan pengetahuan baru yang dilakukannya secara kompeten yang menuntut keahlian seorang peneliti ilmiah. Oleh karena tertibnya ilmiah ini, keduanya pasti lah berhubungan dengan suatu disiplin ilmiah yang dianggap - kan sebagai suatu teori.

Perbedaan pokoknya yang penting ialah kalau penelitian - dalam hal ini kurang perlu membedakan "survai" dan "eksperimen" - mengembangkan prinsip-prinsip dan generalisasinya - dengan menganalisis hubungan-hubungan variabel (komponen, faktor)nya, yang merupakan usaha memberikan dasar prediksi, memperluas generalisasinya (validitas eksternalnya) untuk keadaan waktu, "setting" dan subyek individu lain. Kalau evaluasi lebih berkepentingan dengan penerapan langsung, menelusuri - kemanfaatan produk pendidikan tertentu, juga proses dan program tertentu dalam artian nilai atau sasaran (objektives) yang telah digambarkan-disetujui bersama secara hati-hati se belumlahnya. Terkandung tindak kebijakan (judgment) keefektifan kegunaan sosialnya, atau diinginkan tidaknya hasil-hasil dan proses itu, tidak mengenai hal keumumannya (generalisasinya). Jadi kalau suatu penelitian pendidikan misalnya, disebut suatu kegiatan evaluasi, maka usahanya akan melemah, berhenti sampai dengan kebijakan kegunaan sosialnya saja. Sebaliknya kalau usaha evaluasi kurikulum misalnya disebut sebagai usaha penelitian, maka kegiatan itu akan membuang-buang waktu, menunggu diperolehnya suatu generalisasi dan baru kemudian menerapkannya, sementara segalanya telah berubah.

Dalam prakteknya, kedua jenis kegiatan itu melakukan prediksi - yang dituntut sebagai ciri khas penelitian - dan kontrol, hanya saja hal halnya yang di-predik dan di-kontrol itu berbeda, dengan cara yang berbeda dari isi dan metoda penelitian. Dalam proses penelitian juga dilakukan terus menerus evaluasi, sejak perumusan masalah, hipotesis konseptual dan operasional, sampai dengan hasilnya terdapat problema .

dan hipotesisnya. Memang sulit ditemui contoh yang murni penelitian atau evaluasi saja. Kebanyakannya studi empirik masa - lah pendidikan merupakan kombinasi persoalan evaluatif dan penelitian dalam proporsi yang berbeda-beda. Dari proporsi - yang berbeda-beda inilah dapat dikategorikan sesuatu studi masalah pendidikan itu sebagai penelitian atau evaluasi, meskipun keduanya bisa menggunakan teknik yang sama, empi - rik-rasional, analisis survai-statistik, eksperimen dan se - bagainya.

Dalam kepustakaan penelitian, metodologi penelitian il - miah, ada dibedakan penelitian murni-dasar, dan yang terpa - kai-terapan ; yang pertama berorientasi kepada kesimpulan, mencari hukum umum, sedang yang kedua lebih berorientasi ke - pada pengambilan keputusan untuk segera berbuat sesuatu. Rasanya yang kedua itulah yang lebih banyak dilakukan dalam - pengembangan kurikulum. Kemanfaatan disini jangan disamakan dengan kegunaan sosial dan segera-nya saja, sebab kebenaran - hasil penelitian juga memiliki nilai kegunaannya juga.

Kiranya dapatlah disimpulkan bahwa evaluasi itu merupa - kan kegiatan yang menjajagi secara langsung kegunaan sosial - nya, sedangkan penelitian bisa memberikan kegunaan sosialnya, hanya saja secara tidak langsung, karena harus lebih dahulu dapat dibuktikan kebenarannya secara empirik dan harus taat asasi (consistent) secara rasional, sebelum di-deséminasikan. Pada evaluasi kurikulum, tidak bertujuan menemukan generalis - asi, dan oleh karena itu memang tidak mungkin mengkomparasi kan kurikulum A dengan kurikulum B, untuk memperoleh inform - asi yang umum yang memungkinkan membandingkan kurikulum A de - ngan sesuatu kurikulum C yang belum tertentu. Oleh karena itu metoda eksperimen komparatif dalam evaluasi kurikulum perlu dipertanyakan : yang cocok kiranya metoda longitudinal-konti - nyu-komprehensif.

Sebagai salah satu contoh model evaluasi kurikulum da - pat disebutkan disini, ialah model Tyler yang dikembangkan - tahun 1930 dan dipakai tahun 1932 oleh kelompok yang meny - ebut dirinya dengan "the Eight-Year-Study". Metodologi evalua - sinya dikembangkannya bersama kelompoknya yang garis besa - rnya dapat diketemukan sebagai berikut :

1. Merumuskan sasarannya (objectives), tujuan, luas program.
2. Mengklasifikasi sasarannya. Mengembangkan tipologi sasaran, agar efisien pikiran dan tindakannya.
3. Memberikan batasan sasaran kelakuannya. (Ini ciri khas model Tyler).
4. Menyarankan situasi dapat dicapainya sasarannya.
5. Mengembangkan atau memilih teknik penjajagannya : tes dan non-tes yang terbakukan.
6. Mengumpulkan dan memaknai data penampilannya (performans)
Dilakukan pengukuran penampilan siswa dan membandingkan dalam satuan kelakuannya, yang dapat diukur.

Jelas nampak model Tyler ini meletakkan perhatiannya pada kelakuan siswa, yang berarti pada hasil, bukan pada prosesnya ; pada "ends", bukan pada "means"nya. Adapun pola metodologi berfikirnya mirip dengan berfikir reflektif dalam metodologi penelitian ilmiah, yaitu :

1. Terasa sesuatu perlunya diteliti.
2. Merumuskan masalahnya.
3. Mengajukan hipotesa, sebagai usulan pemecahan atau estimasinya.
4. Kumpulkan data dan menganalisisnya.
5. Penarikan kesimpulan serta implikasinya.
6. Tahap tahap berfikir ini dapat diberikan spektrum penelitiannya sebagai berikut :

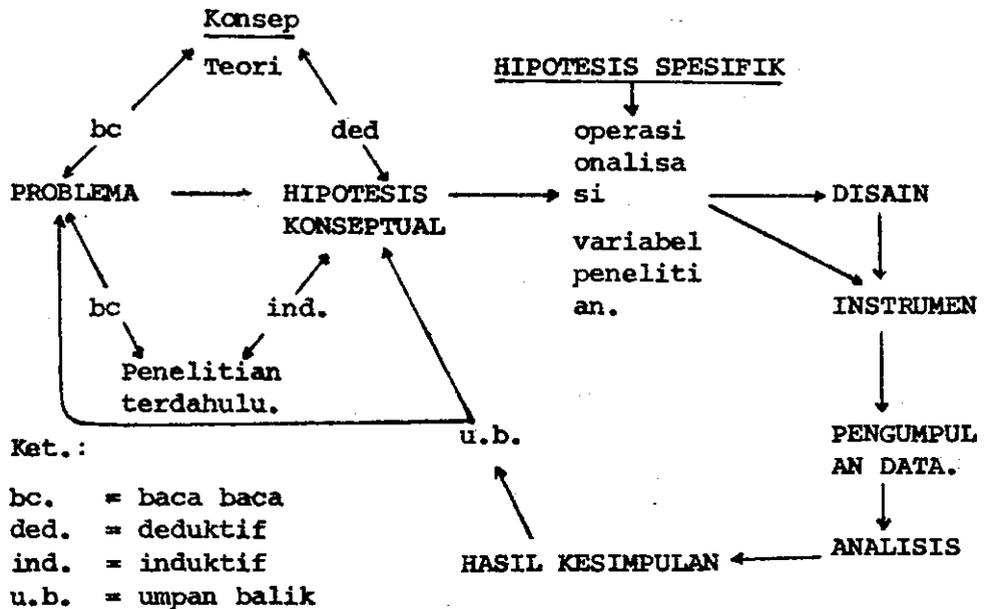


DIAGRAM SPEKTRUM PENELITIAN

Spektrum penelitian di atas merupakan jalan-jalan yang harus dilalui kalau hendak disebut penelitian ilmiah. Pada evaluasi kurikulum dapat ditempuh berbagai pola, bergantung kepada kerangka dasar "teori" kurikulumnya.

III. ORIENTASI KONSEP KURIKULUM.

Pusat pembicaraan bagian ini ialah konsep sebagai dasar pemahaamn penelitian kurikulum. Pentingnya suatu metodologi yang sehat dalam disain penelitian dan dalam pengumpulan data menjadi kabur, kalau asumsi-asumsi dasarnya tidak diteliti kekokohnya, dan akan membawa kepada konklusi yang tak dapat diandaikan.

Pertama-tama orang akan mengira bahwa teori akan memusatkan perhatiannya kepada gejala-gejala yang sudah dengan jelas dikenalnya. Namun tidak demikian halnya dengan kurikulum, yang batasan-batasannya bergerak dari "matapelajaran yang

harusnya dipelajari", yang merupakan pernyataan epistemologi di satu pihak, dan di pihak lain, kurikulum diartikan sebagai "semua pengalaman yang dimiliki siswa di sekolah" sebagai suatu pernyataan falsafah hidup. Para ahli kurikulum telah mencoba dengan keras mengkonsepkan daerah (domain) kurikulum dan menggunakan metoda bertanya yang mampu menghasilkan pengetahuan dan perbaikan, meskipun beberapa ahli masih menyatakan bahwa "setelah mempelajari sebanyak 178 kasus penelitian kurikulum, bahwa kurikulum sebagai suatu disiplin yang bertata dan terlembagakan masih belum jelas adanya". (Westbury dan Steimer, 1971).

Isi pikiran kurikulum tak dapat dipisahkan dari konteks tempat tumbuhnya, yaitu masyarakat. Kalau keberadaan masyarakat kini dalam bentuknya yang kompleks, maka gejala gejalanya tak mudah begitu saja dipisah-pisahkan. Kurikulum sebagai suatu fakta sosial dalam suatu situasi yang kompleks, dengan sendirinya merupakan suatu faktor yang kompleks juga di dalam masyarakat yang selalu berubah. Oleh karena itu apabila suatu isi pikiran kurikulum ditumbuhkan, maka akan didasarkan pada gejala yang diamati di dalam masyarakat keseluruhan yang sedang berubah dengan cepatnya. Tak mengherankanlah jadinya kalau kebingungan dan terpilah-pilahnya (fragmentasi) isi pikiran kurikulum itu terjadi. Masuk akal kalau menanyakan hal pendekatan optimum apa terhadap kurikulum - penelitian, berteori dan pengembangannya - di dalam lingkup masyarakat semacam itu.

Batasan kata kurikulum tidaklah memecahkan masalah kurikulum, melainkan hanyalah memberikan perspektif sudut pandangnya. Menurut Reid (1973), kurikulum adalah suatu bidang studi. Kekayaan dan nilai dalam bidang itu memberikan suatu arena yang dapat menjadi suatu sumber yang dinamik dan merangsang, tetapi juga memberikan semacam hutan konsep yang lebat, sulit untuk memberikan batasannya dan rasanya seperti tak mungkin menguasainya. Para ahli kurikulum kontemporer menggolongkannya ke dalam tiga jenis yang berdasar pada aspek metodologisnya : yang (1) tradisional, (2) konseptual-empiris, dan yang (3) re-konseptualis (Pinar, 1975).

1. Tradisionalis.

Ciri para penulis tradisionalis adalah pragmatik, dan selalu berubah-ubah dalam hal pengembangan kurikulum, disain, implimentasi dan evaluasinya. Satu tujuan pokoknya ialah membimbing mereka yang bekerja di sekolah sekolah. Karena para petugas sekolah itu selalu ingin tahu "bagaimana caranya" melakukan sesuatu itu, oleh karena itu bimbingan yang diperlukannya sifatnya harus praktis. Tokoh utama kelompok penulis tradisionalis ini antara lain TYLER dan TABA. Tema dari buku bukunya mengatur kurikulum disekitar struktur disiplin, meskipun fungsinya pada dasarnya sama ialah guna membimbing para praktiknya.

2. Konseptual-empiris.

Tema dan fungsi dari penulisannya seringkali berbeda dengan penulis tradisionalis dan cenderung bernada teori dan praktek ilmu pengetahuan sosial, seperti misalnya teori kurikulumnya Beauchamp, merupakan satu usaha penerapan ide pengembangan teori dalam ilmu pengetahuan sosial pada perumusan teori dalam kurikulum. Sementara itu ada penulis kelompok konseptual empiris ini yang mengabaikan persoalan teori dan menggunakan metodologi ilmu pengetahuan sosial untuk menyelidiki gejala kurikulum. Beberapa diantaranya ialah Decker WALKER, Ian WESTBURY, Maurytz JOHNSON (menurut REID, Johnson termasuk penulis tradisionalis), William T. Lowe. Tema-tema penulisannya beragam, namun fungsinya sedikit saja bedanya. Karena bercermin pada ilmu pengetahuan sosial, padahal ilmu sosial sendiri seperti juga ilmu pengetahuan perilaku, menyelidiki gejala-gejalanya secara empirik, maka juga teori kurikulum ini demikian dengan mengarahkan ke tujuan prediksi dan kontrol perilaku.

3. Rekonseptualis.

Kelompok penulis ketiga, yaitu re-konseptualis, tidak seperti kedua kelompok terdahulu. Tujuan penulisannya tidak bermaksud membimbing para praktisi kurikulum, juga tidak meneliti gejala kurikulum dengan metoda dan tujuan-tujuannya-ilmu pengetahuan sosial dan ilmu pengetahuan perilaku, melainkan merupakan jenis pemahaman yang seringkali dicapai da-

lam manusiawi. Katakanlah bidang yang berpengaruh pada humaniora adalah filsafat, sejarah dan kritik kasusastraan, maka cara mempertanyakan dalam kurikulumpun menjadi bersifat ke-sejarahian, kesusastraan dan falsafah.

Sasaran utama studi ini bersangkutan dengan pengalaman internal dan eksternal dunia umumnya, bukan mempelajari perubahan kelakuan atau hal pengambilan keputusan dalam kelas, melainkan hal-hal seperti politik, kesadaran dan transendensi (semacam hal-hal yang tak disadari dalam pengalaman). Dengan kata lain kaum rekonseptualis berusaha memahami sifat hakekat pengalaman pendidikan. Tokoh-tokoh kelompok ini ialah Herbert M. KLIBARD, John S. MANN dan Michael W. APPLE.

Sebagaimana lazimnya pendekatan masa kini, dan agar lebih realistis mempertimbangkan fakta bahwa kurikulum itu selalu mempunyai implikasi tindakan, maka kiranya posisi yang "terbaik" berada di tengah jangkau-pandangan-pandangan yang ekstrim itu. Untuk memastikan posisi ini kiranya perlu menelaah cara penggolongan lain konsep kurikulum yang lebih berdasar pada aspek materinya daripada aspek sikap metodologinya.

PENGGOLONGAN KONSEP KURIKULUM BERDASAR ASPEK MATERINYA

Ada beragam tujuan, isi dan organisasi kurikulum. Kontroversi dalam pembicaraan pendidikan sangat seringkali merupakan pencerminan suatu konflik dasar mengenai prioritas bentuk, isi kurikulum dan tujuan yang harus dicapai sekolah. Intensitas konflik itu dan sulitnya dalam menyelesaikannya - seringkali dapat dilacak dari kegagalan mengenali pola pola konsep kurikulum yang banyak itu.

Ada seperangkat petunjuk yang membedakan alternatif yang berlain lain dengan jalan mengenali-mengidentifikasi orientasi yang timbul dari beberapa praskripsi yang beraneka mengenai isi, tujuan dan organisasi kurikulumnya. Untuk mengenalinya kembali dan meng-evaluasi orientasi-orientasi ini dari segi tujuan dan asumsinya yang tersirat padanya, harus menanyakannya apa yang dapat dan hendaknya diajarkan, yang dapat diamati dan dimaksudkan, kepada siapa, bagaimana caranya, kapan dilakukan, dan dimana dilaksanakannya. Dari situ-lah akan timbul lima konsep yang dapat dibedakan orientasinya : (1) pendekatan yang berorientasi pada proses kognisi,

(2) pendekatan yang memandang kurikulum sebagai teknologi, - (3) yang memandang kurikulum guna atau demi aktualisasi-diri dan pengalaman, (4) kurikulum guna rekonstruksi sosial dan relevansinya, dan (5) yang memandang kurikulum sebagai rasionalisme akademik. (Eisner and Vallance, 1974). Ada sejumlah persoalan pendidikan yang relevan atau daerah yang peka terhadap keputusan kurikulum, seperti misalnya "kurikulum yang tersembunyi", keragaman kebudayaan daerah (pluralisme kultural), pendidikan agama, dan di negara yang sistem pendidikannya mendaerah, ada semacam kontrol masyarakat terhadap kurikulum sekolah. Kriteria ini tidak digunakan sebagai kriteria pokok dalam membentuk kurikulum, namun bisa bermanfaat sebagai alat penyandraan.

Kembali kepada kelima orientasi kurikulum, satu persatu secara singkat akan dikenali sifat cirinya masing-masing.

(1) Pendekatan kurikulum sebagai proses kognisi

Pengembangan pendekatan ini terutama bersangkutan dengan "bagaimananya" daripada dengan "apanya" dari pendidikan. Bagi kurikulum, masalah pokoknya ialah persoalan menajamkan-mencerdaskan-proses intelektual dan mengembangkan seperangkat ketrampilan kognisi yang dapat diterapkan pada hampir setiap proses belajar apapun, pada beraneka ragam situasi yang luas di luar sekolah (sekolah itu sendiri juga mempunyai efek lebih dari sekedar pengembangan intelek). Dengan kata lain pendekatan ini terpusat-pada anak.

(2) Kurikulum sebagai teknologi

Pendekatan ini mirip dengan pendekatan pertama dalam hal bahwa memusatkan pada proses, pada "bagaimananya" pendidikan di sekolah. Fungsi kurikulum secara esensial ialah menemukan jalan-alat (means) untuk seperangkat tujuan (ends) yang telah diberi batasannya lebih dulu dan sifatnya non-problematik. Pendekatan ini, sama-sama memusatkan pada proses, namun penekanan perhatiannya berbeda, yaitu pendekatan teknologik ini lebih bersangkutan dengan teknologinya sebagai komunikator pengetahuan, dan sebagai fasilitator belajarnya, dan bukan dengan proses mengetahuinya atau dengan proses belajarnya itu sendiri. Jadi pusat perhatiannya pada masalah yang

lebih praktis mengenai cara membuat paket dan penyampaian materi yang praktis-efisien kepada siswa-pelajar.

Kosa kata dalam pembicaraan pendekatan ini menggunakan istilah-istilah "masukan" (input), hasil (output), kelakuan-mula (entry behavior), mekanisme umpan balik hayati (bio-feedback), rangsangan (stimulus) dan penguatan (reinforcement), sistem untuk menghasilkan "belajar", model sibernetika, dan sejenisnya. Jelas disini kurikulum dipandang sebagai suatu proses teknologi, sebagai masukan terhadap permintaan dan penawaran, sebagai alat (means) menghasilkan tujuan apapun yang dapat di timbulkan oleh sistem pendidikan yang mengambil modal industri. Pendekatan ini mengasumsikan bahwa belajar itu benar benar terjadi dalam cara-cara tertentu yang sistematis dan dapat dipredik, serta dapat dibuat lebih efisien kalau saja metoda pengontrolannya yang kuat dapat disempurnakan.

(3) Pendekatan aktualisasi-diri

Pendirian ini memandang pendidikan sebagai proses yang memungkinkan akan memberikan alat-jalan bagi pembebasan pribadi dan pengembangan diri. Oleh karena itu fungsi kurikulum seharusnya memberikan pengalaman yang memuaskan pribadi bagi setiap individu pelajarnya. Pendekatan ini berkepentingan kepada "apanya" yang diajarkan di sekolah, dan isi kurikulumnya dipandang sebagai tujuan (tidak sebagai alat). Sifatnya jadi sedikit banyak seperti reformis-rekonstruksionis yang dipribadikan (bukan yang sosial).

(4) Pendekatan rekonstruksi dan relevansi sosial

Pandangan ini sangat menekankan pada peranan pendidikan dan isi kurikulumnya, sebagai apanya, di dalam suatu konteks sosial yang lebih luas. Perbaikan dan tanggung jawab sosial kepada masa depan masyarakat, sangat diutamakan. Diperlukannya sekolah itu agar mengenali dan menjawab peranannya sebagai jembatan antara apa adanya sekarang dengan apa yang mungkin terjadi. Ada sementara kelompok bagian yang adaptif sifatnya, yang memandang persoalan dan perubahan sosial itu sebagai konteks yang rumit bagi perkembangan pribadi dan meminta kepada kurikulum agar memberikan alat (tools) demi ke-

langsungan hidup individu di dalam dunia yang terus berkembang dan tak stabil ini. Bagian kelompok reformis tumbuh lebih kuat dan menuntut agar sebaiknya individu itu diperlengkapi untuk menghadapi perubahan dengan menyela menengahi secara aktif membentuk perubahannya itu. Tokohnya a.l. : Michael STRIVEN dan IVAN ILLICH. Dengan kata lain kelompok-bagian yang adaptif itu lebih konservatif meminta alat kelangsungan hidup, sedang kelompok-bagian reformis lebih agresif dan sadar akan kepemimpinannya.

(5) Pendekatan rasionalisme akademik

Orientasi ini terutama berkepentingan dengan menjadikan anak bisa memperoleh alat untuk berpartisipasi dalam adat budaya (tradisi kultural), dan memandang fungsi sekolah yang sebenarnya ialah memindahkan budaya, menanamkan kecerdasan anak didik. Hendaknya kurikulum itu menekankan disiplin klasik untuk memberikan konsep dan kriteria agar jalan pikirannya bisa dapat persis, memiliki keumuman dan kekuatannya.

Demikianlah secara singkat telah diutarakan garis besar kelima orientasi kurikulum dan ketiga gaya penulisan ide-ide kurikulum, yang meskipun sederhana diharapkan akan menolong memperjelas sudut pandang yang dapat dipakai para peneliti, para ahli teori kurikulum, para pendidik dan mereka yang berminat pada kerja kurikulum, dalam mendekati keputusan kurikulum. Skema yang dirumuskan terdahulu itu lebih bisa membedakan dan lebih berguna daripada usaha kategorisasi seperti pragmatisme, realisme dan idealisme : juga lebih halus dari penggolongan menjadi kurikulum yang berpusat-siswa, berpusat bahan atau pendekatan kurikulum yang berpusat-pada-anak-rakat.

Ada cara lain yang dikemukakan EGGLESTON (1970-1) yang menjelaskan variabel yang menjadi dasar dilema yang dihadapi para pendidikan dalam orientasinya pada kurikulum. Beberapa variabel sikap terhadap keputusan kurikulum yang digolongkan Eggleston a.l. :

orientasi tradisional dipertentangkan dengan futuristik;
 orientasi rasionalisme dipertentangkan dengan oportunis;
 berdasar pada komitmen dipertentangkan berdasar pada kontrak.
 orientasi konsekuensial dipertentangkan orientasi kausal.

Masing-masing empat pasangan itu merupakan alternative yang eksklusif sifatnya satu dan lainnya. Keempat empat variabel sikap itu dapat disatukan menjadi komponen model yang dibentuk atas konsep otonomi kurikulum yaitu mengenai derajat kebebasan pendidikan mengambil keputusan. Mungkin hal ini juga berkorelasi dengan sistem pendidikan yang terpusat-dan-men-daerah.

IV. PENELITIAN KURIKULUM

Kurikulum adalah suatu bidang studi (Reid, 1973), yaitu suatu bidang studi profesional dan praktek dalam pendidikan (Walker, 1972). Pendidikan lebih bersifat seni daripada bersifat suatu ilmu pengetahuan. Kalaupun harus disebut suatu ilmu pengetahuan maka pendidikan merupakan ilmu pengetahuan terapan (Shaw, 1971), yaitu suatu koleksi pengetahuan mengenai masalah praktis dan menggunakan pengetahuan itu untuk menentukan apa yang seyogyanya dilakukan dalam praktek pendidikan. Dengan kata lain, karena kurikulum itu merupakan faktor penyusun dalam praktek pendidikan - yaitu dalam persekolahan - itu berarti bahwa kurikulum adalah suatu praktikalitas yang memiliki sifat berbuat sesuatu atau melakukan tindakan sesuatu, dan termasuk hal mengambil keputusan keputusan.

Kata istilah penelitian nampaknya agak membingungkan penggunaannya. Banyak kata-kata sinonimnya seperti penyidikan, riset, eksperimen, survai, invensi, investigasi yang memiliki makna ciri khusus dalam pengertian umum penelitian. Kata penelitian ini mempunyai daya tarik kuat kearah metoda-metoda yang tepatnya dalam bidang ilmu pengetahuan alamiah - kodrati dan hal ini bisa menjurus ke falsifikasi sifat hakekat studi lainnya (Elvin, 1977).

Nampaknya kata penelitian lebih cocok dalam dunia fakta daripada dalam kancan nilai, meskipun tak ada yang menyangsikan-bahwa sistem nilai itu mempengaruhi keputusan dalam memeriksa fakta-fakta tertentu. Ditentukan saja dalam pembicaraan sekarang ini bahwa yang dimaksud dengan kata istilah penelitian ialah suatu proses fundamental yang menghasilkan suatu pengetahuan.

Dengan telah dikenali kata-kata kurikulum dan penelitian, maka istilah penelitian kurikulum dapat difahami sebagai

suatu proses fundamental yang menghasilkan pengetahuan kurikulum dan digunakan untuk menentukan apa yang hendaknya dilakukan dalam usaha persekolahan.

Penelitian tidak mengandung arti yang sama bagi setiap peminat penelitian. Dari sudut pandang para pengembang kurikulum, penelitian lebih cenderung difahami sebagai pengembangan kurikulum itu. Oleh karena itu penelitian kurikulum berarti penelitian dalam pengembangan kurikulum. Memanglah nyata benar, bahwa pengembangan kurikulum dan penelitian kurikulum itu akan lebih cocok jika dilihat sebagai kutub (berlawanan) dalam suatu garis kintinum (Reid, 1973) yang bagi peneliti profesional mempunyai maksud tujuan fundamental yang berbeda dari pengembang kurikulum. Dalam proses pengembangan kurikulum, memang diperlukan penelitian, dan nyatalah demikian justru penelitian dan semangat ilmiahlah yang melahirkan pengembangan kurikulum modern. (Bristow, 1966). Oleh karena kurikulum itu suatu praktikalitas, maka penelitian kurikulum seharusnya dapat dilakukan, dekat-dekat ruang kelas sekolah, dan tidak terlalu ambisius ilmiah. Oleh karena itu akan sangat keliru kalau dipaksakan penelitian kurikulum ke dalam paradigma tradisional penelitian eksperimental ilmu pengetahuan (Reid, 1973), sedangkan banyak masalah dalam kurikulum yang tidak akan cocok dengan pola konvensional eksperimentasi, disain disain penelitian dan pelaksanaan penelitian atau eksperimen (Brisrow, 1966).

Model model yang digunakan untuk membimbing proses penelitian akan menggambarkan taraf menyeluruhan (comprehensiveness) dan maksud tujuannya. Salah satu cara untuk membedakan maksud tujuan penelitian yang mengundang derajad menyeluruhan yang berbeda beda ialah dengan membedakan antara penelitian dasar dan terpakai atau terapan. Perbedaan ini dapat dilakukan sebagian besar atas dasar peranan teori dalam masing masing tipe penelitian itu. Sebagaimana telah bahwa pelaksanaan penelitian apapun dimulai dengan satu asumsi atau lebih sebagaimana diterima adanya. Kalau suatu penelitian itu bermaksud tujuan menguji validitas asumsi asumsinya, maka penelitian itu disebut penelitian dasar, atau penelitian murni. Tetapi kalau maksud dan tujuan utamanya ialah agar memungkinkan dilakukannya pengambilan keputusan dengan segera dan le-

lebih baik, atau memungkinkan disusun suatu perencanaan yang lebih baik (efektif-efisien), maka penelitian itu disebut sebagai penelitian terpakai atau terapan. Sebenarnya kedua tipe itu dapat menolong dalam mengambil keputusan dan dapat menyumbang kepada kemajuan pengetahuan. Hanya saja pada penelitian dasar tujuan utamanya bukan itu, bukan penelitian yang berorientasi pada pengambilan keputusan, melainkan berorientasi pada pengambilan kesimpulan umum (generalisasi). Dengan demikian dalam menentukan model mana yang harus diikuti suatu penelitian itu haruslah bersesuaian dengan maksud tujuan-fundamental dari model yang akan dipakai.

Ilmu pengetahuan atau sains dapat diartikan sebagai setiap pengetahuan bidang studi yang bertata secara sistematis. Sains adalah pemakuan fakta fakta, sedangkan fakta fakta saja tidak (belum) memberikan suatu realitas, melainkan baru - menyembunyikannya (Gasset), dan manusialah yang harus memaknai realita itu. Jika seandainya harus berdisiplin, objektif, bersikeras dalam berusaha meluaskan pengetahuan maka haruslah sanggup menggambarkan model yang dipakai sebagai pembimbing penyelidikannya dan pemaknaannya terhadap hasil pengamatannya. Asumsi-asumsi inilah yang merupakan kerangka kerja penelitian yang dapat difahami.

Dalam mempertimbangkan gaya penulisan kurikulum yang tiga itu dan kelima pendekatan dalam isi pikiran kurikulum yang dikemukakan dalam paragraf tiga, bila semuanya hendak diteliti secara sendiri sendiri, maka kira-kira akan diperoleh lima belas paradigma pengertian kurikulumnya. Menelaah ciri khusus dan spesifikasi masing-masing gaya dan pendekatan dalam kurikulum itu, dan dengan berdiri menempati posisi tengah sebagai kedudukan pandangannya, akan berarti menerima katagori baru yang berasal dari menyatukan kelompok - bagian kedua gaya penulisan konseptual - empiris - kelompok yang menggunakan metodologi ilmu pengetahuan sosial, Walker dkk. (Hlm. 8), dan pendekatan rekonstruksional-relevansi-sosial, kelompok-bagian kedua : reformis (hlm. 12. Striven & Illich) sebagai suatu model kurikulum untuk dipertimbangkan implikasinya bagi penelitiannya.

Model kurikulum ini menekankan dengan kuat pada peranan isi kurikulumnya - "apanya" - lebih mendahulukan kebutuhan

sosialnya dari pada kebutuhan individunya dan menelaah kurikulum dalam hubungannya dengan persoalan sosial; peranan sekolah diharapkan menjembatani apa yang ada dengan apa yang mungkin ada, antara yang nyata dengan yang ideal, antara yang diamati dan yang dimaksudkan, antara yang empirik dan yang logik, antara praktek dan teorinya. Menyadari akan adanya perdebatan yang tak terselesaikan paling untuk sementara-mengenai apakah teori kurikulum itu sebenarnya ada atau tidak, model ini begitu saja melupakan persoalan teori (Walker dkk. hlm.8) dan memulai dengan asumsi sebagai diketahui (givens) dan menyelidiki gejala gejala atau unsur unsur kurikulum secara empirik dan sistematis, dan bersikap bersedia menerima kejamakan makna (ambiguitas) yang tak terelakan dan menunjukkan kepada data impresionalistik, penangkapan makna (insight), kejelasannya (klasifikasi), pada cara memandang segala sesuatunya; bukan ditunjukkan kepada pernyataan-pernyataan segala sesuatunya; bukan ditunjukkan kepada pernyataan-pernyataan yang sebenarnya ditunjukkan oleh penalaran logik, oleh hukum, ke jaegan dan perhitungan-perhitungan (Reid, 1973)

Seperti telah disinggung dalam uraian di halaman 4, maka tipe penelitian yang nampaknya lebih relevan untuk maksud ini ialah jenis penelitian-operasional-pengambilan-keputusan-terapan, dan bukan tipe metoda penelitian-murni-berorientasi-kesimpulan. Adapun cara berfikirnya yang kiranya akan nampak lebih sesuai pada bidang penelitian kurikulum ini khususnya dan pada studi kurikulum pada umumnya ialah berfikir lateral dilengkap-genapi dengan cara berfikir vertikal (tradisional). Apa yang telah dilakukan dalam berfikir ilmiah, diadopsi oleh ilmu pengetahuan kodrati ialah cara berfikir vertikal yang selektif sifatnya, dengan meniadakan lorong jalan lain, dan memilih hanya pendekatan yang paling memberi harapan terhadap suatu problema yang dihadapi menempuh pendekatan yang terbaik dan bergerak menurut arah yang jelas jelas batasnya dengan menggunakan suatu teknik yang tertentu. Namun kurikulum belumlah merupakan pengetahuan yang betul betul mapan (mantap? well-established, Johnson) yang nampaknya memang kurang terbakukan cara mempersoalkannya (mode of inquiry) yang telah diterima secara luas, juga mengenai dimensi dimensinya. Hal ini merupakan salah satu sebab kegagalan melakukan penelitian empirik yang diperlukan

untuk menjelaskan sifat hakekat dan gejala problema kurikulum (Walker, 1973). Kemungkinan sebab lain ialah karena kurikulum menggunakan metodologi pengetahuan sosial secara ilmiah dalam menyelidiki gejala kurikulum.

Cara berfikir lain yang kiranya bisa membantu mengatasi problema ini dan cukup berharga untuk dicobakan, ialah yang telah disebut di muka yaitu berfikir lateral yang generatif sifatnya, - bergerak agar menimbulkan arah - dan diutamakan ialah pengayaannya, bukan keharusannya sebagai benar. Cara berfikir ini membuka jalan lorong lain, tidak kaku memilih - memilih. Dengan berfikir lateral orang akan menumbuhkan sebanyak pendekatan alternatif yang bisa difikirkan, dan akan terus menerus menumbuhkannya sebanyak mungkin pendekatan, meskipun telah diketemukannya yang nampaknya memberikan harapan terbesar bagi penyelesaian masalah pokoknya. (BONO, 1977). Perubahanlah yang penting diperhatikan, dan mendisain eksperimen agar memberikan kesempatan merubah pikiran seseorang, tidak untuk menunjukkan adanya suatu efek tertentu atas perlakuan tertentu. Gerak dan perubahan bukanlah suatu tujuan itu sendiri, melainkan suatu jalan berlangsungnya permulaan kembali (ropatterning).

Berfikir vertikal adalah analitis-sekuensial, dan harus korek-tertib pada setiap langkahnya, menuntut konsentrasi dan mengeluarkan apa yang tidak relevan. Sedangkan berfikir lateral sifatnya p r o v o k a t i f, namun sekaligus orang harus mampu mengikuti jejak kualitas selektif dari berfikir vertikal. Langkah langkah dalam berfikir lateral tidak harus sekuensial, boleh saja melompat kedepan pada suatu titik yang baru dan baru kemudian mengisi kekosongan yang diloncatinya itu, seperti halnya membuat kurve bata, yang tidak harus, bahkan tidak bisa urut. Pada setiap tahap berfikirnya tidak harus korek, namun konklusinya harus benar-betul. Katagori, penggolongan dan penamaan tidaklah mati-pasti, tidak kaku dalam memberikan batasan. Sementara berfikir vertikal mengikuti - jalan yang paling mungkin dan merupakan proses terbatas, maka berfikir lateral mengeksplorasi yang paling sedikit kemungkinan dan sifatnya probabilistik.

Berfikir yang vertikal atau yang lateral bukan persoalan bahwa yang satu lebih efektif dari yang lainnya, melainkan

kedua-duanya bisa berada bersama dan saling diperlukan. Kedua cara berfikir itu memang berbeda secara fundamental, terutama terlihat pada prosesnya jelas berbeda. Dengan berfikir lateral informasi yang diperoleh digunakan tidak demi informasi itu sendiri, melainkan agar menimbulkan pemolaan kembali.

Semua berfikir yang efektif sebenarnya adalah berfikir logik. Berfikir lateral sama dengan berfikir logik indukatif oleh karena itu adalah juga bagian dari berfikir logik. Hanya saja ada pedanya berfikir logik yang vertikal dengan logik yang lateral, dan perlu dan penting disadari perbedaan ini agar bisa menggunakan keduanya secara efektif. Ini berarti bahwa ada satu komponen lagi ditambahkan dalam variabel sikap dalam pendekatan kurikulum, karena berfikir lateral itu memang sekaligus adalah suatu sikap dan suatu metoda penggunaan informasi dalam arti bahwa dipandanginya setiap cara khusus apapun dalam menelaah segala sesuatu itu adalah berguna dan hanyalah merupakan satu cara dari banyak cara lain yang ada.

V. KESIMPULAN DAN IMPLIKASINYA

Setelah memberikan batasan secara singkat konsep verbal bidang studi kurikulum, istilah penelitian, penelitian kurikulum, ilmu pengetahuan (sains), model pendekatan kurikulum yang disusun baru, tipe penelitian kurikulum yang kiranya cocok dipakai, dan dua cara berfikir logik vertikal dan lateral, maka sampailah kepada kesimpulan bahwa tidak perlu lagi membingungkan diri mengenai keadaan kurikulum sekarang sebagai suatu disiplin (dalam pengertian klasifikasi ilmu pengetahuan menurut LIPI.), mengenai pendekatan dan orientasi dalam gaya penulisannya. Lebih jauh, dengan pengolahan dan dengan sadar menggunakan cara berfikir lateral sebagai pelengkap-penggenap berfikir vertikal tradisional, diharapkan bahwa suatu pendekatan yang optimal kepada pemikiran kurikulum penelitian, berteori dan pengembangan - dapat dilakukan. Sampailah kiranya kini melihat lebih dekat lagi konsep materinya kurikulum dan implikasinya bagi penelitiannya.

Model pendekatan kurikulum yang diambil, mengabaikan teori (hlm. 17 dan 8). Agar bisa mengenali, mengidentifikasi,

serta mengungkapkan hubungan antara gejala yang berkaitan se cara interaktif dan kompleks itu, maka suatu sistem konsep atau suatu kerangka kerja teori, harus dikembangkan sedemikian rupa sehingga mampu menggambarkan dan menggolong-golongkan gejala-gejala bidang studi kurikulum. Klasifikasi dan kategorisasi ini tidaklah mati-pasti dalam membantunya, melainkan merupakan petunjuk membantu gerakannya, tidak terlekat secara permanen, namun digunakan sebagai kesementaraan demi enaknya, karena tidak diharapkan mengungkap teo rum, hukum, konstante dan perhitungan perhitungan. Pendekatan ini menekankan kebutuhan sosial di atas kebutuhan perorangan dan peneliti kurikulum dalam hubungannya dengan persoal-

an, sosial. Ini berarti bahwa sekolah tidak lagi dipandang sebagai masyarakat sendiri, melainkan dianggap sebagai membentuk bagian keseluruhan masyarakat, sebagai suatu sistem yang terbuka dalam arti bahwa sasaran dan bentuk kerja masyarakat tercermin dalam pengembangan kurikulumnya. Dengan kata lain, kurikulum

adalah suatu fakta sosial juga. Oleh karena itu para politisi ada peranannya dalam meletakkan sasaran-tujuan dan dalam menterjemahkannya ke dalam praktek, terutama dalam sistem pendidikan yang terpusat seperti di Indonesia kini. Oleh karena itu masalah kebijakan yang mempunyai implikasi kurikuler bagi lembaga lembaga persekolahan, hendaknya menjadi bagian mata pelajaran dalam kurikulumnya. Faktor faktor sosial-kultural lainnya harus juga diperhitungkan, seperti misalnya kemajuan teknologi dan ekonomi, motivasi orang tua dan pelajarnya. Orientasi kurikulum ini menekankan pada peranan isi kurikulum, kepada apanya. Sebenarnya kurikulum itu menangani persoalan item isi apa ketrampilan atau pengalaman apa untuk dimasukkan ke dalam program pendidikannya. Lebih jauh diper-solkan diajarkan kepada siapa dan bagaimana hendaknya program sekolah itu dalam suatu masyarakat tertentu.

Dari deskripsi singkat di atas dapat dikenali beberapa-gejala unsur unsur kurikulum dan daerah permasalahannya yang dapat dijadikan sasaran penelitian (periksa letak masalah dalam spektrum penelitian hlm. 6.) dan variabel variabel penelitiannya. Unsur unsur itu dinyatakan dalam kata kata seperti : apanya, isi, sasaran, sekolah, persekolahan, lembaga, faktor sosial-kultural, para politisi, kebutuhan sosial, ke-

butuhan individual, siswa-pelajar, motivasi orang tuanya, kemajuan ekonomi-teknologi, ketrampilan dan pengalaman, yang semuanya itu dapat diamati dalam arti dapat di-deteksi dan di-klasifikasi. Dasar dan cara klasifikasi dan katagorisasinya bergantung kepada kerangka acuannya dalam usaha menjelaskan proses dan hasil kurikulum, seperti misalnya siswa-guru sebagai faktor internal, dan masyarakat-lembaganya sebagai konteksnya (Reid, 1973); Siswa-lembaganya sebagai faktor kabilitias-penyediaan sarana, sedangkan mata pelajaran dan lingkungan sebagai "apanya" yang disaratkan, sebagai demannya (G.L. Oliver, 1967). Menurut Tyler, mata pelajaran akademik-sekolah merupakan satu satunya sumber bagi sasaran kurikulum, dan kebutuhan dan kehidupan siswa di luar sekolah, sebagai kriteria menilai isi yang dipilih sebagai matapelajarannya. (Tyler adalah tradisionalis).

Kalau Wa ker (konseptublis-empiris, kelompok kedua hl. 8) menggolongkan unsur unsurnya menjadi pelakunya (agents) : para guru, siswa, pengembangan-kurikulum dan para pembuat kebijakan. Oleh karena itu para peneliti harus lebih dulu memantapkan diri posisi kerangka acuannya, orientasi dan pendekatannya (bagian III).

Model psikologik yang mendasari versi orientasi, mempunyai pengaruh yang unik. Model psikologik yang mendasari pendekatan kurikulum yang sedang didiskusikan ini adalah model psikologi sosial memandang perkembangan individu itu dan kualitas konteks sosialnya akan saling bergantung (interdependent), dan memulai menangani masalah kurikuler dengan menyarikan implikasinya dari ciri watak masyarakat: faktor sosial kultural sebagai konteksnya dan individu-individunya: pelajar dan gurunya sebagai siapanya, dan bahan pelajarannya sebagai apa dan bagaimana penyampaiannya.

Pendekatannya adalah "antar-disiplin-pada-teraf-nya" , artinya taraf kebenarannya menurut disiplin penyusunannya : sosiologi-sosial antropologi, filosofi, psikologi sosial, psikologi ; edukasi disini sebagai pemadu (integrator). Ini berarti bahwa metodologi penelitian kurikulum akan berupa pendekatan integratif menurut tarafnya dalam arti bahwa metoda metoda dalam pengungkapan faktanya harus bersesuaian dengan sifat hakekat disiplinnya, dengan kriteria objektivitas dan

kriteria kebenarannya masing masing disiplin penyusunnya. Oleh karena itu fakta fakta yang berkaitan, hendaknya dimaknai dengan menggunakan sistem konsep yang dalam kenyataannya tidak bebas-nilai (not value-free). Semua fakta fakta yang bisa terkumpulkan hanya akan mempunyai arti kalau telah di-konseptualisasikan ke dalam sistem itu.

Sebagaimana telah diutarakan terdahulu (hlm. 18 dan 4) bahwa tipe penelitian yang cocok dan terpilih ialah penelitian terpakai yang berorientasi pengambilan keputusan. Karena tujuan dari jenis penelitian kurikulum ini adalah memberikan data untuk pengambilan keputusan maka metode penelitian yang cocok kiranya adalah metoda yang tergolong deskriptif. Tipe penelitian deskriptif ini akan berbentuk tipe penelitian survai, bukan tipe penelitian korelasional atau tipe penelitian ex post facta yang cukup melibatkan masalah sampling. Kelemahan pokok yang selalu saja ada pada penelitian ini ialah kurang jelasnya suatu teori secara eksplisit, yang kejelasannya diperlukan dalam memaknaifakta fakta yang telah dengan teliti dikumpulkan dan dianalisis. Oleh karena inilah, sistem konsep untuk menangani problema kurikulum harus dikembangkan atau harus mengenakan ' t e o r i ' kurikulum dalam pemaknaannya, betapapun rudimenternya teori itu.

VI. BEBERAPA SARAN POLA PENELITIAN

Di halaman 5 makalah ini telah disebut suatu metoda yang cocok adalah metoda longitudinal, kontinyu-komprehensif. Cara ini melakukan pengukuran berulang kali selang waktu tertentu yang ditentukan, terhadap subjek yang sama. Disain ini lebih sering dipakai dalam penelitian "pertumbuhan" daripada

dalam program evaluasi. Namun kalau dikehendaki memonitor terus menerus pada program yang sedang berjalan karena tak bisa menanti nanti sampai selesainya program, dan baru dinilai, maka disain ini dapat dipakai, dengan pola :

$$0_1 \quad X \quad 0_2 \quad X \quad 0_3 \quad X \quad 0_4$$

0 = pengamatan yang dilakukan berulang kali (1, 2, 3, 4,)
 X = program pendidikannya. Terutama 0_2 dan 0_3 menjadi evaluasi formatif, kalau segera diberi tahu kepada direktur program itu. Kalaupun tidak diberitahukan, maka hasil pengamatan 0_2 , juga 0_3 dan 0_4 , selalu baur dengan hasil program dan hasil karena diobservasi. Disini kelemahan penelitian evaluatif. Kalau hendak menghilangkan pengaruh baur itu dan dapat mengestimasi pengaruh pengamatan sebelumnya maka haruslah dibentuk kelompok kontrolnya, dalam berbagai alternatif pola strateginya.

Kalau semula :

$$\begin{array}{r}
 \\
 0_1 \quad X \quad 0_2 \quad X \quad 0_3 \quad \text{akan menjadi} \\
 E : \quad 0_1 \quad X \quad 0_2 \quad X \quad 0_3 \\
 C1 : \quad 0_1 \quad \quad 0_2 \quad \quad 0_3 \quad C = \text{Kelompok Kontrol.} \\
 C2 : \quad \quad \quad 0_2 \quad \quad 0_3 \\
 C3 : \quad \quad \quad \quad \quad 0_3
 \end{array}$$

atau pola :

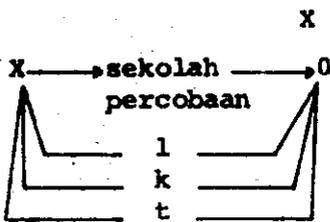
$$0_1 \quad X \quad 0_2 \quad \dots \quad 0_3$$

atau pola :

$$\begin{array}{r}
 E1 : \quad 0_1 \quad X \quad 0_2 \\
 E2 : \quad 0_1 \quad X \quad \dots \quad 0_3 \quad E = \text{Kelompok Evaluasi.}
 \end{array}$$

Masih banyak lagi kombinasinya, hanya saja hendaknya selalu waspada akan sarana teori dan praktisnya, dalam meningkatkan persisi disainnya.

Dapat juga dicobakan pola pra-eksperimental, tipe studi kasus sekali jalan (one-shot case study), dengan diagram :

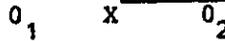


X = paket kurikulum

0 = observasinya :

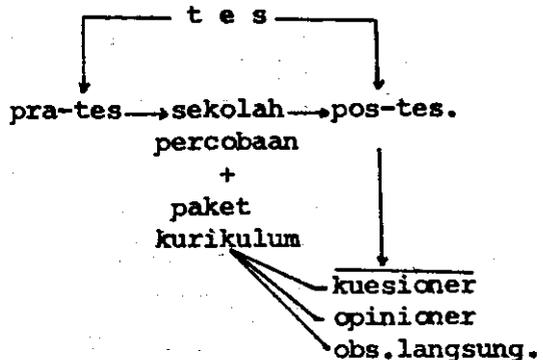
- langsung,
- kuesioner, atau, &
- tes. (T.H.B.)

Dapat juga dengan pola tipe prates-postes kelompok tunggal dengan diagram :



Pola ini dapat diskemakan :

Kalau pada tipe studi sekali jalan, hasil 0 tidak dapat dipastikan sebagai akibat/nasil dari pelaksanaan paket kurikulum X. Banyak bias yang masuk



Dengan tipe kedua ini, perbahan dapat dilihat dari selisih hasil 0_2 dikurangi 0_1 , namun masih gagal mengontrol sumber invaliditas internal : maturasi, efek testing, regressi dan histori. Oleh karena inilah, maka masih disebut pra-eksperimental, dan belum merupakan disain dalam arti sebenarnya penelitian. Namun kedua tipe dari pra-eksperimen yang non disa in ini, dengan segala kekurangannya sebagai pola penelitian ilmiah, dari segi evaluasi sudah cukup memadai secara praktis. Artinya dengan observasi para pengembang kurikulum telah dapat bertindak untuk kalau perlu mengadakan modifikasi-revisi kurikulumnya, paling tidak hal pelaksanaannya (segi administrasi-supervisi-personnelnya).

Kalau pada model evaluasi Tyler (hlm. 5) itu meletakkan-perhatiannya kepada hasil (ends) maka kedua tipe penelitian

evaluatif di atas menekankan kepada prosesnya (means). Tipe pola di atas dikatakan berfungsi secara efektif kalau dapat memberikan informasi bahwa telah ada kondisi minimal telah ada untuk dapat berjalannya variabel perlakuan yang ada di dalam paket kurikulum itu. Ini merupakan kriteria signifikansi hasil penelitiannya, bukan signifikansi kausal yang diperhitungkan melalui perbedaan rata-rata hasil pengamatan ($O_2 - O_1$), secara statistika, yang memang tidak mungkin di yakini, karena sumber invaliditas internalnya tak dapat dikontrol

DAFTAR KEPUSTAKAAN :

- ADAMS, Raymonds., Curriculum Development and Research A Question of Fit, dalam Journal of Curriculum Studies, volume I, 1968-9; pp. 260-9.
- BCNO, Edward de., Lateral Thinking- A Textbook of Creativity, England : Penguin Books, 1977.
- EGGLESTON, J.F., Curriculum Research : A Case Study and some Reflection on Methodology, dalam The Curriculum: Research Innovation and Change, oleh Ed.; P.H. Taylor dan J.Walton, England: Word Lock Educational, 1973. Section 3 : pp. 99 - 113.
- EISNER, E.W. and E.Vallance., Conflicting Conceptions of Curriculum, California: Mc Cutchan Publ. Co, 1974.
- ELVIN. Lionel., The Place of Commonsense in Educational Thought, London : George Allen and Unwin Ltd., 1977, CH.X; V dan I.
- ENWISTLE, N.J. and J.D.Nisbet, Educational Research in Action, London : University of London Press Ltd., 1972. Ch. XIV.
- NISBET, J.D. dan Entwistle., Educational Research Methods London: University of London Press Ltd., 1974, Ch. XIV: "Curriculum Development and Evaluation"

- GLASS, Gene V., The Growth of Evaluation Methodology, University of Colorado: Research Paper no. 27, Laboratory of Education Research, 1969.
- HIRST, H.P., The Logic of Curriculum, dalam The Curriculum : Context, Design and Development; R. Hooper (Ed.). London: The Open University, 1975; pp. 232-50.
- JOHNSON, M., Bases for Comparing Approaches to Curriculum Development; Taylor & Johnson (Ed.). London- NFER Publ. Co., 1974, pp. 7 - 15.
- KERR, John F., Changing the Curriculum: University of London Press Ltd., 1973.
- LESSNOFF, M., The Structure of Social Science, London : George Allen and Unwin Ltd., 1974, pp. 49 - 74.
- PINAR, W (Ed.), Curriculum Theorizing, California : McCutchan Publishing Company, 1975.
- REID, W.A., What is Curriculum Research, dalam The Curriculum : Research Innovation and Change, oleh Taylor & Walton (Ed.) London: Ward Lock Educational, 1973, pp. 90 - 98.
- STENHOUSE, L., An Introduction to Curriculum Research and Development, London : Heinemann, 1975, pp. 123 - 141.
- TABA, HILDA., Curriculum Development: Theory and Practice, New York: Harcourt, Brace & World, 1962.
- TUCKMAN, Bruce, W., Conducting Educational Research, New York : Harcourt, Brace Jovanovich Inc., 2nd.ed., 1978.
- WEST, J.B., Research in Education, New Delhi: Prentice BEST, J.W., Hall of India-Private Ltd., 1977, 3rd.ed.
- WESTBURY, I., and W. Steimor, Curriculum : A Discipline in Search of Its Problems, dalam School Review, Febr. 1971, pp. 243 - 267.
- WILSON, J., Philosophy and Educational Research, England and Wales: NFER (National Foundation for Educational Research), 1972, pp. 1 - 130 dan 104 - 117.