

BAB I

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang Masalah

Peningkatan kualitas sumber daya manusia (SDM) menjadi suatu keharusan dalam era globalisasi yang ditandai dengan perdagangan bebas sejak awal abad ke-21. Kehidupan dalam era globalisasi tersebut akan bertumpu pada peranan dan ketangguhan SDM. Indonesia sebagai salah satu negara yang sedang berkembang di kawasan Asia, khususnya di ASEAN, dituntut untuk mempersiapkan SDM yang tangguh baik dalam aspek sikap, cara pikir, maupun perilaku dalam menghadapi tuntutan-tuntutan globalisasi tersebut.

Untuk merespon berbagai tantangan dan kebutuhan kehidupan dalam era globalisasi, maka pengembangan SDM, baik dari aspek kuantitas maupun kualitas harus dilakukan dengan langkah-langkah konkrit, terkoordinasi dan terarah, terutama melalui program-program pendidikan dan latihan. Pengembangan tersebut harus diupayakan sedemikian rupa sehingga tercapa keseimbangan antara pengembangan teknologi dan pengembangan SDM. Untuk itu, diperlukan perencanaan strategis dalam program pengembangan SDM dan pembangunan teknologi, termasuk pengenalan teknologi tepat guna, serta mempersiapkan perencanaan pelatihan dan belajar sepanjang hayat sesuai dengan tuntutan pembangunan.

Mengingat kehidupan dalam era globalisasi merupakan suatu era kehidupan yang disebut Ohmae (1997: 48) sebagai *The 4E's* (*Empowerment, Enlightenment, Education, Entertainment* atau Pemberdayaan, Pencerahan, Pendidikan, dan Penghiburan), maka penting dicermati isu-isu mengenai peluang dan tantangan (*opportunities & challenges*) dalam kaitannya dengan pengembangan SDM. Beberapa isu peluang dan tantangan tersebut adalah internasionalisasi kualitas pendidikan dan perbaikan sistem pelatihan, peningkatan kapasitas inovatif dan kemampuan pengembangan produk-produk baru, dan adaptasi pada lingkungan yang selalu berubah dengan pesat. Salah satu strategi pengembangan SDM sesuai dengan tuntutan globalisasi tersebut adalah melalui perbaikan fasilitas dan sistem pendidikan (Parapak, 1997: 10).

Berdasarkan uraian-uraian di atas, dapat ditegaskan bahwa kunci keberhasilan dalam era kompetisi pada abad ke-21, sangat bergantung pada kesiapan SDM yang *qualified* dan memiliki wawasan keunggulan (*excellence*) sebagaimana telah dialami negara-negara Asia lainnya yang relatif lebih maju seperti Jepang dan Singapore jika dibandingkan dengan Indonesia. Mengingat kualitas SDM Indonesia masih relatif rendah dibandingkan dengan kualitas SDM di beberapa negara lainnya, maka untuk menghadapi tantangan globalisasi sejak abad ke-21 harus dimulai dari upaya peningkatan kualitas SDM, khususnya melalui pembaharuan pendidikan.

Sehubungan dengan hal itu, dalam GBHN RI 1998 ditegaskan bahwa dalam upaya pengembangan SDM sangat dibutuhkan sistem pendidikan nasional yang dapat berperan secara

efektif dalam proses pembangunan. Dalam kaitan ini, Undang-undang RI tentang sistem pendidikan nasional (UUSPN) No. 2/ Tahun 1989 memberi arahan yang jelas tentang pengembangan sekolah menengah kejuruan (SMK). Dalam undang-undang tersebut ditegaskan, antara lain, tujuan SMK diutamakan untuk menyiapkan peserta didik memasuki lapangan kerja.

Berdasarkan pemikiran-pemikiran di atas, dapat dinyatakan bahwa SMK sebagai salah satu subsistem pendidikan nasional memiliki kedudukan dan peranan yang sangat penting dalam penyiapan tenaga kerja terampil untuk menunjang sistem pembangunan nasional. Pendidikan kejuruan ini dapat diselenggarakan baik di lingkungan persekolahan (yang dikelola oleh Direktorat Menengah Kejuruan), pendidikan luar sekolah (PLS), maupun pelatihan kerja industri.

Menurut Wardiman Djojonegoro (1994: 7), paling sedikit ada dua aspek yang melatarbelakangi lahirnya kurikulum SMK 1994, yaitu: tuntutan untuk menyesuaikan SMK dengan ketentuan perundang-undangan yang baru dan hasil kajian lapangan atau data empiris sekitar satu dekade sebelumnya dimana banyak terjadi perubahan dan perkembangan dalam segala aspek kehidupan masyarakat, khususnya dalam Iptek serta pengaruhnya pada dunia industri. Adapun masalah-masalah yang dihadapi pendidikan kejuruan dewasa ini adalah:

1. Sikap dan perilaku pendidikan sesuai dengan tuntutan kurikulum SMK lama (1984) tidak mampu menghasilkan tamatan yang berkualitas siap pakai dan programnya pun tidak dipersiapkan untuk itu. Sementara itu, masyarakat khususnya dunia usaha dan industri mengharapkan agar lulusan SMK siap pakai. Dengan kata lain, terdapat kesenjangan (*gap*) antara permintaan dan penawaran tenaga kerja khususnya para lulusan SMK;

2. Dalam penyelenggaraan pendidikan SMK, tertanam suatu *image* bahwa *pendidikan untuk pendidikan*, dalam arti sudah puas bila telah melakukan proses belajar-mengajar (PBM) di sekolah sesuai dengan program yang tercantum dalam kurikulum;
3. Aktivitas kependidikan kejuruan pada SMK yang hanya mengandalkan kegiatan praktek merupakan kelemahan yang sangat mendasar sebab selalu bersifat simulasi;
4. Kurangnya fasilitas dan dana operasional praktek di SMK akan mempengaruhi langsung kualitas keterampilan yang dikuasai para lulusan SMK.

(Wardiman Djojonegoro, 1994: 7)

Sebagaimana telah diketahui bahwa Kurikulum SMK 1994 sampai saat ini masih merupakan kurikulum yang sedang diimplementasikan di lapangan. Jika dibandingkan dengan kurikulum SMK 1984, Kurikulum SMK 1994 memiliki beberapa aspek yang berbeda dengan kurikulum 1984 tersebut. Aspek-aspek yang berbeda itu antara lain berkenaan dengan tujuan, konten, sistem pengajaran, sistem pengelolaan kurikulum, dan sumber belajar. Sesuai dengan Kurikulum SMK 1994 penyelenggaraan program pendidikan disesuaikan dengan jenis-jenis lapangan kerja, yaitu kelompok Pertanian dan Kehutanan, Teknologi dan Industri, Bisnis dan Manajemen; Kesejahteraan Sosial, Pariwisata serta seni dan kerajinan (Depdikbud, 1993: 5). Beberapa karakteristik yang utama dari Kurikulum SMK 1994 adalah sebagai berikut:

1. Setiap program studi mencantumkan dengan jelas profil kemampuan tamatannya, dan ini dijadikan sebagai acuan untuk menetapkan segala keputusan yang terkait dengan implementasi dan pengembangan di lapangan;
2. Garis-garis besar Program Pengajaran (GBPP) dibagi dalam dua kategori. Pertama GBPP yang bersifat umum dan berlaku secara nasional; dan kedua, GBPP yang bersifat operasional yang dapat digunakan di sekolah (Buku IIA). Tentu saja kedua kategori ini didasarkan pada Kurikulum Sekolah Menengah Kejuruan yang memuat landasan, program, dan pengembangan (Buku I) dan dilengkapi dengan pedoman pelaksanaannya (Buku III);

3. Organisasi materi kurikulum terdiri atas dua kategori: Program Umum untuk kelompok normatif dan Program Kejuruan untuk kelompok adaptif dan produktif;
4. Satuan waktu belajar menggunakan sistem caturwulan. Distribusi alokasi waktu tidak diberikan sampai pada topik demi topik, tapi hanya pada jumlah jam perminggu untuk setiap mata pelajaran;
5. Pelaksanaan kurikulum dibedakan menjadi dua kategori kegiatan, yaitu kurikuler dan ekstrakurikuler; dan
6. Pola penyelenggaraan pengajaran dapat diatur secara bervariasi; bisa secara keseluruhan dilakukan di sekolah, atau sebagian di sekolah dan sebagian di luar sekolah, bahkan memungkinkan untuk melakukan seluruh kegiatan khususnya program kejuruan di luar sekolah.

Untuk mengetahui lebih jelas aspek-aspek Kurikulum SMK 1994, dalam Tabel 1 di bawah ini disajikan perbedaan antara Kurikulum SMK 1984 dan 1994 khususnya aspek tujuan, konten, sistem pengajaran, dan sistem evaluasi.

Tahun	Komponen Kurikulum			
	Tujuan	Isi	PBM	Evaluasi
1984	<ul style="list-style-type: none"> - Manusia seutuhnya; - Kemampuan siap kerja - Asas PSH 	MPDU (30%) MPDK (30%) MPK (40%)	<ul style="list-style-type: none"> - Memberi PKL - Mengutamakan kemampuan manipulatif 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestasi akademik - Tes Tindakan
1994	<ul style="list-style-type: none"> - Kemampuan siap pakai - Memilih karir mampu bersaing, pengembangan diri - Tenaga kerja menengah untuk mengisi dunia usaha - WNI yang produktif, adaptif, kreatif 	P U P K	<ul style="list-style-type: none"> - Memberi pengalaman lpgn. - Kemampuan produktif, adaptif dan kreatif 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestasi akademik - Tes tindakan - Standar minimal - Tkt. penguasaan ujian profesi - Sertifikasi keahlian

Tabel 1-1 Perbandingan Komponen Kurikulum SMK 1984 dan 1994

Mengingat program penyelenggaraan SMK disesuaikan dengan berbagai jenis lapangan kerja, penulis ingin mengkaji kurikulum SMK melalui penelitian yang difokuskan pada kelompok teknologi Pertanian dan Kehutanan. SMK dalam kelompok ini terdiri atas program budidaya tanaman pangan & hortikultura, tanaman perkebunan, pertamanan, teknologi hasil pertanian, mekanisasi pertanian, budidaya ikan, teknologi penangkapan ikan, budidaya ternak dan usahatani terpadu.

Mata pelajaran agrobisnis merupakan salah satu mata pelajaran yang harus diikuti semua siswa SMK Kelompok Pertanian dan Kehutanan tanpa memandang jurusannya. Mata pelajaran ini diberikan selama 2 tahun, yaitu pada seluruh siswa kelas 1 (caturwulan 1-3) dan kelas 2 (caturwulan 4-6), dengan kegiatan pembelajaran berturut-turut sbb: (1) menerapkan prinsip-prinsip kewirausahaan dalam agrobisnis; (2) mengadministrasikan kegiatan agrobisnis I, II, III; (3) memasarkan hasil kegiatan agrobisnis; dan (4) menyusun proposal usaha agrobisnis.

Berdasarkan hasil-hasil penelitian empiris tentang perubahan dan inovasi kurikulum, dapat dikatakan bahwa kajian dalam bidang perubahan kurikulum ini tidak hanya dalam bidang implementasinya di kelas atau sekolah, tapi juga dalam aspek-aspek lain yang lebih luas seperti kehidupan dalam bidang politik, sosial, dan ekonomi. Dalam perkataan lain, pendidikan dan latihan vokasional berada pada suatu spektrum yang sangat luas, mulai dari pendidikan umum

di satu pihak yang ekstrim sampai bentuk latihan vokasional yang sempit di pihak lain. Pemahaman lebih jauh mengenai spektrum pendidikan kejuruan ini dapat disimak dari hasil studi komparatif Cantor (1989: xi) tentang perbedaan pendidikan kejuruan di negara-negara maju/industri:

... the term 'vocational education and training' is taken to connote those learning activities, including the acquisition of skills, which contribute to successful economic performance. It thus excludes the provision of general education provided in school systems, though it does include the occupational specific programmes....

Beberapa hasil penelitian tentang implementasi perubahan kurikulum yang relevan dikaji dalam hal ini adalah model-model implementasi perubahan kurikulum yang dilakukan Hall dan Loucks (1978), Leithwood dan Montgomery (1982) dan Gibb (1987) (Miller dan Seller, 1985: 248-273).

Gibb (1987) menggunakan model TORI (*Trust Opening Realizing Interdependence*) dengan fokus pada perubahan pribadi dan sosial. Model ini menetapkan suatu skala yang dapat membantu guru dalam mengidentifikasi bagaimana penerimaan lingkungan sekolah terhadap implementasi program tertentu dan menetapkan beberapa pedoman untuk perubahan fasilitas sesuai dengan tuntutan-tuntutan baru. Hall & Loucks (1978) mengembangkan model CBAM (*Concern-Based Adoption Model*) tentang berbagai tingkat perhatian guru pada perbaikan dan implementasinya dalam program pembelajaran di kelas. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa model CBAM dapat membantu guru dan pengembang kurikulum untuk mengem-

bangkan strategi implementasi. Leithwood (1982) menggunakan *Innovation Profile Model*. Fokus aplikasi model ini sama dengan fokus aplikasi CBAM, yaitu pada guru. Penggunaan model ini dapat membantu guru dan pengembang kurikulum bagaimana seharusnya mengatasi kendala-kendala implementasi perubahan kurikulum atau program pengajaran.

Beberapa penelitian khususnya tentang implementasi kurikulum SMK yang dilakukan di dalam negeri, antara lain, penelitian yang dilakukan oleh Perangin-angin tentang implementasi kurikulum di STM Penerbangan Bandung; penelitian Muchidin tentang profil implementasi inovasi kurikulum STM Pembangunan Bandung; dan penelitian Baharuddin tentang implementasi inovasi Kurikulum SMK 1994 program studi elektronika komunikasi dalam proses pembelajaran di kelas.

Dari pengalaman lapangan dalam kegiatan monitoring dan penelitian Nana S. Sukadinata (1998) khususnya tentang penyempurnaan Kurikulum SMK 1994 pada beberapa kotamadya dan kabupaten di propinsi Jawa Barat dan Jawa Tengah, dapat diketahui bahwa guru-guru SMK Pembangunan (4 tahun) dan SMK biasa (3 tahun) melakukan perubahan menuju penyempurnaan Kurikulum SMK 1994, khususnya pada mata-mata pelajaran praktek sesuai dengan tuntutan dunia industri.

Penelitian yang dilakukan oleh Tim Dikmenjur Depdikbud (1994) adalah tentang pengembangan pendidikan kejuruan dan teknologi dalam meningkatkan kualitas SDM. Penelitian ini difokuskan pada *link and match* dan pendidikan sistem

ganda (PSG) serta implikasinya pada kurikulum pendidikan teknologi dan kejuruan LPTK.

Sulipan, Kurniadi dan Rachmadi (1996) melakukan penelitian tentang implementasi Kurikulum SMK 1994. Penelitian ini difokuskan pada unjuk kerja SMK dan unjuk kerja kepala sekolah. Selain itu, ada juga penelitian yang dilakukan tim dari PPPG Teknologi Bandung bekerjasama dengan Dikmenjur Depdikbud (1996). Penelitian ini adalah tentang peranan dunia kerja/industri dalam pelaksanaan PSG pada SMK. Hasil penelitian ini menyatakan bahwa program PSG sesuai dengan kebutuhan institusi pasangan atau dunia kerja yang memiliki peranan penting dalam pengembangan unit produksi sekolah.

Dengan memperhatikan hasil-hasil dari beberapa penelitian tersebut, dapat dipahami bahwa ruang lingkup kajian tentang pendidikan kejuruan adalah sangat luas, tidak terbatas pada proses pembelajaran di kelas; tapi juga menyangkut aspek-aspek sosial, politik dan ekonomi, perkembangan ilmu dan teknologi dan pengaruhnya pada pengembangan pendidikan kejuruan. Dari beberapa hasil penelitian yang telah dikaji itu, dapat dipahami bahwa belum ada satu pun penelitian yang khusus meneliti implementasi kurikulum/program agrobisnis. Mengingat mata pelajaran agrobisnis ini merupakan salah satu pelajaran dasar di SMK Pertanian yang mendukung penguasaan siswa pada kemampuan adaptif, jelaslah bahwa penelitian sangat dibutuhkan dalam bidang implementasi program pembelajaran agrobisnis di dalam kelas.

B. Identifikasi Masalah

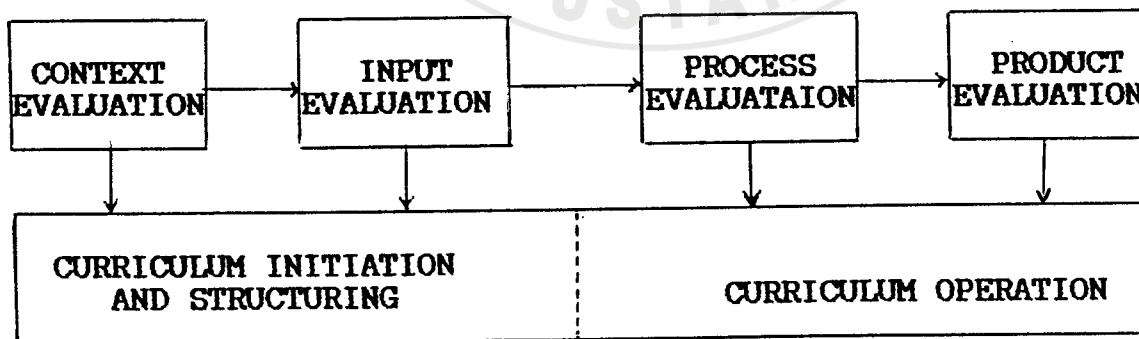
Untuk mengkaji implementasi Kurikulum SMK 1994 yang masih berlaku hingga sekarang ini, bisa dalam aspek tujuan atau sasaran yang akan dicapai, konten atau isi kurikulum, sistem pengajaran, sistem evaluasi, sistem kurikulum, dan sumber-sumber belajar. Rancangan kurikulum tersebut dapat diimplementasikan dengan baik jika dilaksanakan dalam proses yang melibatkan guru sebagai pendidik dan siswa sebagai subjek sekaligus sebagai peserta didik dalam suatu lingkungan sistem pendidikan sekolah.

Kurikulum SMK 1994 yang dapat dikaji melalui penelitian meliputi keluwesan arahan bagi pelaksana kurikulum, posisi atau kedudukan siswa sebagai subjek didik dalam PBM, dan kemutakhiran konten atau bahan ajarannya. Sebagaimana telah diketahui perbedaan pokok antara Kurikulum 1994 jika dibandingkan dengan Kurikulum 1984 terdapat pada komponen-komponen kurikulumnya, yaitu tujuan, isi, PBM dan evaluasi. Beberapa perbedaan kedua kurikulum tersebut untuk setiap komponennya dapat dijelaskan seperti dalam uraian berikut.

Dari segi tujuan, Kurikulum 1994 memiliki kelebihan memper-siapkan peserta didik menjadi warga negara Indonesia yang produktif, adaptif dan kreatif. Perbedaan dari segi tujuan ini dengan sendirinya mempengaruhi pada isi dan PBM kurikulum serta pada aspek evaluasinya. Sejauh mana guru memahami kurikulum khususnya untuk mata pelajaran yang diajarkannya, tentu saja berpengaruh pada perencanaan dan implementasi pembelajaran siswa di dalam kelas, termasuk penggunaan media dan sumber belajar serta evaluasinya.

C. Perumusan dan Pembatasan Masalah

Masalah pokok dalam penelitian ini adalah yang berkaitan dengan implementasi kurikulum SMK 1994 oleh guru mata pelajaran agrobisnis dalam pembelajaran di kelas. Karena itu, masalah penelitian ini dapat dirumuskan sebagai berikut: **Bagaimana guru mengimplementasikan program Agrobisnis Kurikulum SMK Pertanian 1994 dalam PEM di kelas?** Kajian pada permasalahan ini akan dikaitkan dengan aspek-aspek model CIPP (*Context, Input, Process, dan Program*) dalam evaluasi kurikulum (Stufflebeam, 1983), dengan penekanan pada aspek proses. Selain Stufflebeam, beberapa ahli evaluasi lainnya juga menyatakan bahwa evaluasi kurikulum, khususnya untuk pendidikan kejuruan dan teknik, dapat dilakukan dengan menggunakan model evaluasi CIPP (Madaus, Scriven, dan Stufflebeam, 1983: 118-140; Worthen dan Sanders, 1987: 246-278; dan M. A. Bari et al., 1982: 203-216). Gambar 1 di bawah ini mengilustrasikan aspek-aspek evaluasi dalam kaitannya dengan *curriculum initiation, structuring and operation* (Finch dan Bjorkquist, 1977 dalam Finch dan Crunkilton, 1979: 247-248).



Gambar 1-1 Kerangka Evaluasi Kurikulum Pendidikan Kejuruan
(Sumber: Finch dan Crunkilton, 1979, hal. 248.)

Finch dan Crunkilton (1979) menyatakan bahwa evaluasi konteks dan input berfungsi untuk inisiasi dan penyusunan kurikulum, dan evaluasi proses dan hasil (*product*) berfungsi untuk pelaksanaan (*operation*) kurikulum. Dalam uraian di bawah ini dijelaskan lebih jauh setiap komponen model CIPP.

Evaluasi *konteks* adalah untuk mendefinisikan dan menguraikan lingkungan di mana kurikulum atau program diimplementasikan, mengidentifikasi kebutuhan-kebutuhan dan menyatakan kendala-kendala dan cara mengatasinya agar tujuan tercapai (Finch & Crunkilton, 1979: 249). Seluruh data dan informasi yang dikumpulkan dalam evaluasi konteks ini merupakan dasar pertimbangan untuk membuat keputusan-keputusan kurikulum dan pengembangan tujuan (*objectives*) berikutnya (Stufflebeam, 1971).

Evaluasi *input* difokuskan pada sumber dan strategi pembuatan keputusan yang memberikan implikasi penting bagi pengembang kurikulum. Dengan kata lain, evaluasi input ini adalah untuk membantu pengembang kurikulum dalam membuat keputusan-keputusan yang lebih objektif tentang konten yang diajarkan pada siswa (Finch dan Crunkilton, 1979: 249). Stufflebeam (1971) menegaskan bahwa evaluasi input ini dilakukan dengan cara: ... *systematically identifying and assessing relevant capabilities of the educational agency, resources for achieving curriculum objectives and alternate plans for their implementation.*

Evaluasi *proses* yang paling erat hubungannya dengan pembelajaran (*instruction*). Sementara evaluasi konteks dan input perlu difokuskan pada bagaimana kurikulum secara

aktual membantu siswa, sedangkan evaluasi proses ini adalah yang paling cocok dilakukan bila yang diuji adalah efek-efek pembelajaran. Karena evaluasi proses ini berkenaan secara langsung dengan operasi atau implementasi kurikulum, maka informasi yang terkait dengan komponen evaluasi ini adalah paling berarti (most meaningful) bagi staf instruksional atau guru. Namun, suatu hal yang harus dipahami dalam konteks ini, evaluasi proses hanya merupakan salah satu bagian dari seluruh kerangka evaluasi CIPP. Kesimpulan yang ditarik berdasarkan evaluasi proses ini berguna untuk perbaikan kurikulum, tidak berhubungan langsung dengan hasil-hasil yang terkait dengan pekerjaan (employment related outcomes) (Finch dan Crunkilton, 1979: 250). Sesuai dengan karakteristiknya, evaluasi proses ini dapat digunakan untuk menguji beberapa aspek implementasi kurikulum atau program. Misalnya, untuk menentukan sejauh mana siswa telah mencapai tujuan-tujuan kurikulum atau program atau untuk menentukan apakah suatu program inovatif tertentu dapat diimplementasikan secara wajar (operating properly).

Akhirnya, evaluasi product hendaknya dilakukan lebih dari sekedar memfokuskannya pada siswa di sekolah. Sebagaimana diketahui, produk akhir dari setiap kurikulum adalah lulusan, dan produk ini (juga siswa-siswa yang belum tamat) penting dikaji jika ingin dibuat realistic statements tentang nilai kurikulum. Finch dan Crunkilton (1979: 251) menegaskan bahwa: "Product evaluation typically takes places

'in the field,' with information being gathered from sources such as employers, supervisors, and incumbent workers."

Berdasarkan uraian-uraian di atas dapat dilihat bahwa evaluasi kurikulum atau program dengan menggunakan model CIPP merupakan suatu evaluasi yang sangat kompleks dan dibutuhkan waktu yang relatif panjang untuk melakukannya. Namun, evaluasi tersebut dapat difokuskan pada aspek program dan materi kurikulum. Seperti dinyatakan Finch dan Crunkilton (1979: 246), Obviously the task of evaluating an entire curriculum is quite complex and time consuming. Thus evaluation often tend to focus on programs and materials. Hamid Hasan (1988: 111) yang mengutip pendapat Stufflebeam (1983: 122) menyatakan: "..., dalam pelaksanaan evaluator dapat saja hanya melakukan satu jenis atau kombinasi dari dua atau lebih jenis evaluasi itu."

Sesuai dengan kedua kutipan di atas, dapat diartikan bahwa seorang peneliti yang berperan sebagai evaluator tidak harus menggunakan keempat komponen CIPP. Sehubungan dengan hal itu, dan juga karena pertimbangan berbagai keterbatasan yang dimiliki penulis, maka penulis membatasi penggunaan model CIPP dalam penelitian ini pada komponen evaluasi proses. Namun, interpretasi hasil-hasil penelitian ini, meskipun secara kualitatif, tidak tertutup kemungkinan dapat dilihat kaitannya dengan aspek-aspek lainnya dalam kerangka CIPP, baik dengan konteks (kebutuhan yang mendasari program), input, maupun dengan produk kurikulum.

D. Definisi Operasional

Definisi operasional merupakan batasan/definisi berdasarkan karakteristik-karakteristik nyata atau yang dapat diamati dari apa yang sedang didefinisikan. Pengertian ini didasarkan pada pendapat Bruce W. Tuckman dalam edisi kedua bukunya, *Conducting Educational Research* (1978) . Tuckman menyatakan definisi operasional sebagai berikut: *An operational definition is a definition based on the observable characteristics of that which is being defined* (Tuckman, 1978: 79). Dalam perkataan lain, definisi operasional adalah definisi yang didasarkan pada kriteria yang dapat diamati (*observable criteria*). Dijelaskan lebih jauh bahwa ada tiga tipe definisi operasional, yakni definisi operasional yang diberi label Tipe A, Tipe B, dan Tipe C.

Tipe A: definisi operasional yang dirumuskan berdasarkan operasi-operasi yang harus dilakukan untuk mempengaruhi terjadinya fenomena atau keadaan yang didefinisikan (h.80).

Tipe B: definisi operasional yang dirumuskan berdasarkan operasional atau sifat-sifat dinamis objek atau keadaan yang didefinisikan (h. 81). Tipe definisi operasional ini sangat cocok digunakan dalam konteks kependidikan untuk menjelaskan tipe person (baik dalam kualitas maupun keadaan tertentu). Sebagaimana dinyatakan oleh Tuckman (1978: 81) bahwa: *...type B ... particularly appropriate in an educational context for describing a type of person*

Tipe C: definisi operasional yang dirumuskan berdasarkan sifat statis objek atau fenomena yang didefinisikan (h.82).

Berdasarkan pertimbangan pada tiga tipe alternatif definisi operasional di atas dalam kaitannya dengan hakekat penelitian ini, maka dalam penelitian ini digunakan definisi

operasional tipe B, yakni yang dirumuskan berdasarkan sifat dinamis objek atau keadaan yang didefinisikan (dalam hal ini, implementasi kurikulum dalam KBM di kelas) yang terkait dengan tipe atau keadaan person (dalam hal ini, guru). Tipe definisi operasional ini tentu saja sangat berguna untuk membatasi atau mendefinisikan variabel terikat bila ingin didasarkan secara operasional pada observasi perilaku subjek sebagai variabel bebas dalam penelitian.

Sesuai dengan pertimbangan di atas, ada dua variabel dalam penelitian ini, yaitu **pemahaman guru** terhadap kurikulum sebagai variabel bebas (*independent variable*) dan **implementasi kurikulum** dalam KBM di kelas sebagai variabel terikat (*dependent variable*), meliputi kegiatan perencanaan KBM, pelaksanaan KBM, dan penilaian atau evaluasinya.

1. **Pemahaman Guru** dapat diartikan sebagai pengalaman dan pemikiran guru yang bermakna mengenai pembelajaran siswa. Watson (1984) mendefinisikan pemahaman sebagai *proses pertimbangan dan pembentukan kesan pada karakteristik sesuatu objek*. Bruno (1980) mendefinisikan **pemahaman** sebagai pengalaman yang bermakna (*meaningful experience*). Oleh karena itu, yang dimaksud dengan **pemahaman** dalam penelitian ini adalah **pengalaman guru yang bermakna mengenai tujuan dan hasil pembelajaran di kelas**, yang dapat diamati mulai dari perencanaan, pelaksanaan dan penilaian guru dalam KBM melalui RP. Lebih khusus lagi **pemahaman** tersebut dapat diartikan sebagai **pemikiran guru pada perencanaan, pelaksanaan, dan penilaian hasil-hasil pembelajaran siswa dalam kelas sebagaimana dituangkan dalam RP atau yang disebut Satuan Pelajaran (Satpel)**.

2. **Implementasi Kurikulum** didefinisikan sebagai pelaksanaan kurikulum dalam praktek nyata - *putting the curriculum to work* (Beauchamp, 1975: 164). Pengertian implementasi dalam penelitian ini adalah pelaksanaan kurikulum SMK Pertanian 1994 mata pelajaran agrobisnis dalam bentuk PBM di kelas, yang meliputi perumusan tujuan, penetapan konten, pelaksanaan sistem pengelolaan KBM, termasuk penggunaan sumber, alat dan media pembelajaran sebagaimana dimuat dalam RP.

2.1 Perencanaan Pembelajaran: kegiatan merumuskan tujuan, mengorganisasikan materi, menetapkan metode dan alat pembelajaran dan merencanakan penilaian (Sudjana, 1989: 31).

2.2 Kegiatan Belajar Mengajar adalah kegiatan lanjutan setelah guru merencanakan pembelajaran. Pelaksanaan pengajaran ini dituangkan dalam KBM kurikuler dan ekstrakurikuler mulai tahap awal (perencanaan), pelaksanaan (pengajaran), dan penilaian (Depdikbud, 1994).

E. Pertanyaan-pertanyaan Penelitian

Masalah-masalah yang akan dikaji dalam penelitian ini dapat dirumuskan dalam pertanyaan-pertanyaan sebagai berikut:

1. Bagaimana pemahaman guru pada Kurikulum SMK Pertanian 1994 dan pengaruhnya terhadap implementasi program pembelajarannya pada siswa dalam bentuk KBM di kelas?
2. Bagaimana guru merumuskan program pengajaran dan kegiatan belajar siswa sesuai dengan tuntutan Kurikulum SMK Pertanian 1994 khususnya GBPP mata pelajaran Agribisnis?
3. Apakah guru menyelenggarakan pembelajaran di dalam kelas sesuai dengan tuntutan Kurikulum SMK Pertanian 1994?
 - 3.1 Apakah guru melakukan perencanaan KBM di kelas?
 - 3.2 Bagaimana guru melaksanakan pembelajaran di kelas?
 - 3.3 Bagaimana guru mengevaluasi hasil pembelajaran siswa dalam PBM yang berlangsung di dalam kelas?
4. Strategi-strategi apa yang digunakan guru untuk mengatasi kendala pembelajaran siswa di dalam kelas?
5. Sejauh mana tujuan kurikulum pengajaran agribisnis yang telah dicapai berdasarkan implementasi kegiatan-kegiatan pembelajaran siswa di dalam kelas?

F. Tujuan dan Manfaat Penelitian

1. Tujuan Penelitian

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui bagaimana implementasi Kurikulum SMK Pertanian 1994 mata pelajaran Agribisnis dalam pembelajaran di kelas. Tujuan ini dapat diuraikan lebih jauh sebagai berikut:

- 1.1 Untuk mengetahui bagaimana pemahaman guru tentang sifat atau hakekat program instruksional mata pelajaran agribisnis dan implikasinya pada keputusan guru dalam menentukan strategi implementasinya.
- 1.2 Untuk mengetahui bagaimana implementasi program-program instruksional agribisnis yang dilakukan guru, dengan meliputi pendekatan dan langkah-langkah yang digunakan.
- 1.3 Untuk mengetahui faktor-faktor penghambat implementasi kurikulum dalam bentuk KBM di kelas dan bagaimana strategi guru mengatasinya, sehingga dapat mencapai tujuan sesuai dengan tuntutan pencapaian tujuan kurikulum.
- 1.4 Untuk mengetahui bagaimana upaya-upaya guru mendapatkan informasi mengenai hasil belajar siswa, khususnya yang didasarkan pada bentuk KBM di dalam kelas.

2. Manfaat Penelitian

Hasil-hasil penelitian ini diharapkan dapat dimanfaatkan untuk penyempurnaan implementasi kurikulum, khususnya kurikulum SMK 1994 mata pelajaran agrobisnis baik bagi pihak sekolah termasuk guru sebagai staf instruksional, pengembang kurikulum, maupun untuk tujuan penelitian lanjutan. Manfaat penelitian ini secara umum dapat dibedakan menjadi dua macam, yaitu manfaat teoritis dan manfaat praktis.

2.1 Manfaat Teoretis

Dari penelitian ini diharapkan dapat ditemukan minimal prinsip-prinsip yang berkenaan dengan implementasi kurikulum, khususnya implementasi kurikulum pendidikan kejuruan pertanian. Pemahaman guru terhadap kurikulum mempengaruhi bagaimana ia mengimplementasikan kurikulum tersebut, dan implementasi kurikulum yang dilakukan sesuai dengan tuntutan inovasi kurikulum dapat mempengaruhi peningkatan pencapaian tujuan atau hasil pembelajaran yang diharapkan.

Prinsip-prinsip tersebut selanjutnya diharapkan dapat mendukung pengembangan teori-teori implementasi kurikulum, antara lain yang berkenaan dengan kepedulian (*concern*) guru terhadap implementasi kurikulum, profil inovasi dan transformasi kurikulum. Leithwood (1982) dalam Miller & Seller (1985: 246) memandang implementasi sebagai suatu proses perubahan perilaku sesuai dengan arah pencapaian tujuan inovasi kurikulum khususnya melalui perubahan atau perbaikan implementasi kurikulum pendidikan kejuruan pertanian.

2.2 Manfaat Praktis

Manfaat praktis dari penelitian ini adalah agar hasil dari penelitian ini dapat membantu guru mengatasi kesulitan-kesulitan dalam mengimplementasikan program pembelajaran. Guru dapat mempelajari temuan-temuan penelitian ini sebagai bagian dari upayanya menemukan cara-cara menyelesaikan masalah-masalah implementasi program pembelajaran.

Selain itu, hasil penelitian ini dapat dijadikan sebagai masukan bagi peneliti untuk melakukan penelitian lanjutan yang lebih komprehensif, dan sebagai masukan bagi pengembang kurikulum dalam menentukan keputusan khususnya mengenai strategi implementasi kurikulum pendidikan kejuruan.

