GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9766

Kerangka Konseptual Pemilihan Model Pengembangan Kurikulum Berbasis Kebutuhan Satuan Pendidikan

Orientasi kompetensi dan kelayakan partisipasi guru dalam perbandingan empat model

Author:
Yevana Rianvina[1]
Nanang Romadi[2]
Nur Komariah[3]

Afiliation:
[1,2,3] Universitas Islam Indragiri, Riau

Corresponding email
nurkomariah7179@gmail.com

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstrak:

Latar belakang: Pemilihan model pengembangan kurikulum memerlukan hubungan yang jelas antara persoalan satuan pendidikan, kompetensi yang dituju, dan kapasitas pelaksana. Kajian ini bertujuan menyusun kerangka konseptual untuk mempertimbangkan model Tyler, Taba, Oliva, dan Beauchamp pada pendidikan dasar dan menengah.

Metode penelitian: Studi kepustakaan naratif menggunakan penelusuran terarah dengan rentang inklusi artikel 2015–2026; sembilan artikel inti yang dianalisis terbit pada 2015–2025. Sumber primer model ditelaah pada bagian yang relevan dan dilengkapi rujukan konseptual, metodologis, serta panduan resmi. Ekstraksi dan pengodean membandingkan titik masuk pengembangan, orientasi kompetensi, partisipasi guru, kondisi organisasi, serta jenis bukti.

Hasil penelitian: Sintesis menunjukkan bahwa keselarasan rancangan, relevansi kebutuhan lokal, koordinasi program dan pembelajaran, serta tata kelola merupakan persoalan yang saling berhubungan. Partisipasi guru membutuhkan kewenangan, waktu, dan dukungan; kelengkapan rancangan tidak setara dengan bukti keberhasilan belajar. Kerangka yang diusulkan memuat diagnosis empat kelompok persoalan, kriteria prioritas, pemeriksaan kelayakan, keterlacakan kompetensi, dan aturan menangani masalah bersamaan. Ilustrasi hipotetis memperlihatkan penataan tata kelola sebagai prasyarat, kemudian perbaikan keselarasan sebagai fokus utama.

Kesimpulan: Kontribusi kajian berupa prosedur pertimbangan yang transparan, bukan penetapan model yang paling efektif. Korpus purposif dan belum adanya validasi lapangan membatasi generalisasi; skor dan aturan dalam kerangka masih merupakan usulan yang perlu diuji.

Kata kunci: kebutuhan satuan pendidikan; orientasi kompetensi; partisipasi guru; pemilihan model; pengembangan kurikulum

Pendahuluan

Satuan pendidikan menghadapi persoalan kurikulum yang berbeda: tujuan dan asesmen tidak sesuai, kebutuhan peserta didik belum terlayani, program antarkelas tidak berkesinambungan, atau tanggung jawab pengembangan belum jelas. Pemilihan model perlu menjelaskan hubungan persoalan tersebut dengan pekerjaan yang hendak diperbaiki. Penjelasan melalui urutan tahap saja belum cukup untuk menentukan fokus perubahan ketika beberapa masalah muncul bersamaan dan sumber daya sekolah terbatas.

Literatur yang ditelaah memperlihatkan perbedaan antara perhatian terhadap struktur rancangan dan perhatian terhadap pelaksana. Palupi (2018) menemukan kecenderungan eklektik dalam desain Kurikulum 2013, sedangkan Alnaji (2022) menawarkan perencanaan komprehensif melalui penilaian ahli. Keduanya membantu membaca hubungan komponen, tetapi tidak menunjukkan bahwa kelengkapan tahapan menghasilkan pilihan model yang paling sesuai untuk sekolah tertentu. Sebaliknya, Alvunger (2018), Drits-Esser dan Stark (2015), serta Voogt et al. (2016) menjelaskan agensi dan pembelajaran profesional guru dalam pengembangan kurikulum, dengan kondisi dukungan yang tidak selalu sama antarsekolah.

GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9766

Dalam konteks Indonesia, Azhar dan Dewi (2023) menyoroti kemungkinan tereduksinya peran pengembang kurikulum oleh pengaturan birokratis. Darussalam dan Indah (2024) memperlihatkan bahwa penerimaan terhadap Kurikulum Merdeka masih disertai kebutuhan pelatihan. Kasman et al. (2024) mengajukan desain berbasis potensi kepulauan, sementara Dewi dan Kuswandono (2025) mengkaji hubungan agensi dengan resiliensi. Hasil-hasil tersebut tidak bertentangan secara langsung, tetapi menunjukkan ketegangan: rancangan yang relevan secara lokal dapat menuntut keleluasaan dan kapasitas yang belum tersedia; sikap positif guru juga belum membuktikan kesiapan merancang asesmen kompetensi.

Persoalan ilmiah yang ditangani ialah bagaimana menautkan kecocokan konseptual model dengan kelayakan pelaksanaannya tanpa menyamakan bukti desain, pengalaman guru, dan hasil belajar. Dalam korpus ini, hubungan tersebut belum dirumuskan sebagai prosedur yang menjelaskan urutan prioritas, bukti kompetensi pada setiap alternatif, serta keputusan ketika masalah muncul bersamaan. Celah ini dibatasi pada sumber yang dianalisis, sehingga tidak menjadi klaim bahwa seluruh literatur belum pernah membahas pemilihan model.

Kajian ini menempatkan Tyler, Taba, Oliva, dan Beauchamp sebagai empat rujukan klasik dengan penekanan yang dapat dibandingkan, bukan sebagai daftar lengkap model kurikulum. Kontribusinya terletak pada penautan diagnosis masalah, prioritas, kelayakan, dan keterlacakan kompetensi dalam satu prosedur pertimbangan. Hubungan tujuan, pengalaman belajar, dan evaluasi sudah dikenal dalam teori kurikulum; kebaruan yang diajukan bukan pengulangan hubungan itu atau penciptaan teori baru. Aturan prioritas dan pemeriksaan bukti merupakan usulan sintesis penulis yang masih memerlukan validasi.

Tiga pertanyaan memandu kajian: bagaimana keempat model memberi titik masuk berbeda untuk persoalan kurikulum; bagaimana orientasi kompetensi dan partisipasi guru ditempatkan secara konsisten pada setiap alternatif; serta bagaimana sintesis literatur diterjemahkan menjadi panduan konseptual yang transparan ketika sekolah menghadapi beberapa masalah. Cakupan pendidikan dasar dan menengah menjadi konteks pertimbangan, dengan pengakuan bahwa sebagian bukti berasal dari luar Indonesia dan satu sumber mencakup responden lintas jenjang.

Metode

Desain dan penelusuran literatur

Penelitian menggunakan studi kepustakaan naratif dengan penelusuran terarah dan pemilihan purposif. Desain ini dipilih untuk membandingkan konsep dan mengintegrasikan studi yang berlainan metode, sejalan dengan pertimbangan kesesuaian tujuan dan jenis tinjauan dalam Snyder (2019). Kajian tidak menghitung ukuran efek, tidak mengumpulkan data sekolah, dan tidak diposisikan sebagai tinjauan sistematis. Ilustrasi penerapan disusun sebagai skenario hipotetis untuk memeriksa konsistensi prosedur, bukan sebagai studi kasus empiris.

Penelusuran naskah terdahulu dilengkapi pemeriksaan sumber pada revisi hingga 15 Oktober 2026. Pencarian dilakukan melalui mesin pencari web, kemudian ditindaklanjuti ke laman jurnal, penerbit, repositori institusi, dan situs resmi pemerintah. Kelompok istilah mencakup “curriculum development models” bersama nama Tyler, Taba, Oliva, atau Beauchamp; “teacher collaboration” dan “curriculum design”; “teachers curriculum agency”; “pengembangan kurikulum berbasis guru”; “kurikulum” dan “potensi kepulauan”; serta “Kurikulum Merdeka” dan “teacher readiness” atau “teacher agency”. Pencarian judul, DOI, dan penelusuran daftar rujukan digunakan untuk memeriksa sumber yang relevan.

Rentang inklusi artikel inti ialah 2015–2026, sedangkan rentang publikasi sembilan artikel yang akhirnya dianalisis ialah 2015–2025. Kedua rentang memiliki fungsi berbeda: yang pertama membatasi penelusuran, yang kedua menggambarkan korpus terpilih. Artikel berbahasa Indonesia atau Inggris dipilih karena membahas desain kurikulum, keterlibatan guru, kesiapan implementasi, atau adaptasi lokal yang relevan bagi sekolah, serta memiliki teks dan identitas penerbit yang dapat ditelusuri. Tulisan duplikat, sumber yang tidak dapat diperiksa, dan studi yang hanya membahas pendidikan tinggi dikeluarkan. Studi Dewi dan

Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9766

Kuswandono (2025) dipakai terbatas pada hubungan agensi dan resiliensi, karena respondennya lintas jenjang.

Sembilan artikel merupakan korpus inti pada Tabel 2, bukan jumlah seluruh rekaman pencarian. Rujukan teori, kompetensi, tujuan pendidikan, metode, dan dokumen resmi merupakan sumber pelengkap; batas tahun inklusi tidak diterapkan pada karya klasik. Inventaris lengkap hasil pencarian dan jumlah eksklusi tidak tersedia. Karena itu, keterulangan penelusuran dan kelengkapan cakupan tetap terbatas, dan jumlah seleksi PRISMA tidak direkonstruksi.

Pemeriksaan landasan teori

Pemeriksaan primer difokuskan pada bagian yang menjelaskan dasar keputusan model, bukan sekadar informasi penerbit. Tabel 1 membedakan bagian yang dibaca dan batas penggunaannya. Uraian Oliva dirujuk pada bagian khusus model Oliva dalam Gordon et al. (2019), yang harus dibedakan dari model Gordon Taylor dalam buku yang sama. Analisis tidak mengandaikan bahwa seluruh isi atau seluruh edisi keempat karya telah ditelaah.

Tabel 1. Cakupan pemeriksaan sumber teori

Sumber primer	Bagian yang diperiksa	Dasar perbandingan dan batas akses
Tyler (1949)	Pendahuluan dan cuplikan hlm. 1–7, 16–19, 25–33 yang direproduksi dalam bahan kuliah UBC.	Empat pertanyaan dan sumber tujuan; uraian bagian lain diperiksa silang melalui Gordon et al. (2019, Bab 5). Bukan pembacaan buku utuh.
Taba (1962)	Bab 1, bagian diagnosis pada Bab 15, dan pengembangan unit pada Bab 20 dalam reproduksi teks digital.	Diagnosis, unit percobaan, dan hubungan unsur kurikulum. OCR tidak lengkap; Bab 23 tidak dijadikan dasar klaim pembacaan langsung.
Gordon et al. (2019)	Bab 5, khususnya uraian dan Gambar 5.4 model Oliva, hlm. 101–103.	Hubungan submodel kurikulum dan pembelajaran serta umpan balik; fokus pada teks model yang dikembangkan Oliva, bukan keseluruhan buku.
Beauchamp (1975)	Bab 7 Curriculum Engineering, hlm. 135–179; perhatian pada arena dan personel, hlm. 146–150.	Sistem perencanaan, implementasi, evaluasi, dan kewenangan. Bagian ini tidak diperlakukan sebagai bukti efektivitas empiris.

Ekstraksi pengodean dan pembentukan kerangka

Analisis dilakukan melalui lima langkah. Pertama, ekstraksi mencatat identitas sumber, konteks dan desain, pernyataan relevan beserta lokasinya, jenis hasil, dan keterbatasan. Unit analisis ialah pernyataan mengenai proses pengembangan, orientasi capaian, tindakan guru, dukungan organisasi, atau hasil yang dilaporkan. Sumber primer dipakai untuk deskripsi teori; artikel inti dipakai untuk memahami kondisi dan batas penerapan.

Kedua, pengodean awal menggunakan lima kategori: titik masuk keputusan, keterlacakan kompetensi, partisipasi guru, kondisi organisasi, dan jenis bukti. Batas kategori ditentukan agar keputusan tentang apa yang dikembangkan tidak bercampur dengan siapa yang berwenang atau bukti apa yang mendukungnya. Kode yang dipakai antara lain SEL untuk hubungan tujuan–kegiatan–asesmen, LOK untuk kebutuhan peserta didik dan konteks, SIS untuk hubungan program dan pembelajaran, ORG untuk kewenangan dan sumber daya, serta BUK untuk batas penarikan simpulan. Satu pernyataan dapat menerima lebih dari satu kode apabila menghubungkan proses dan kondisi.

Ketiga, perbandingan dilakukan lintas sumber dengan memisahkan kesamaan, ketegangan, dan perbedaan tingkat analisis. Misalnya, dukungan desain bersama dalam Voogt et al. (2016) dibaca bersama pembelajaran profesional dalam Drits-Esser dan Stark (2015), lalu dibandingkan dengan batas struktural dalam Azhar dan Dewi (2023). Tema yang ditarik ialah partisipasi yang bergantung pada dukungan dan

GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9766

kewenangan. Tema itu tidak digunakan untuk menyimpulkan bahwa keterlibatan guru hanya dapat terjadi melalui Taba. Hubungan sumber, tema, dan konsekuensi bagi kerangka ditampilkan pada Tabel 4.

Keempat, tema diterjemahkan menjadi empat kelompok diagnosis dan pemeriksaan kelayakan. Kriteria serta aturan prioritas disusun sebagai usulan normatif, bukan hasil estimasi statistik atau ketentuan yang dinyatakan oleh tokoh model. Kelima, penerapan aturan diperiksa melalui contoh hipotetis, perhitungan ulang, dan perubahan bobot urgensi. Pemeriksaan ini menilai konsistensi logis contoh, bukan validitas instrumen atau manfaatnya di sekolah.

Kualitas bukti dibaca berdasarkan kejelasan desain, konteks, sumber data, konsistensi pelaporan, dan batas simpulan. Ketidakseragaman pelaporan seleksi dalam Darussalam dan Indah (2024) membatasi penggunaannya sebagai dukungan tema kendala; desain Kasman et al. (2024) tidak dipakai untuk menyimpulkan efektivitas. Penilaian ahli, pelaporan diri, korelasi, dan hasil belajar dibedakan. Tidak dilakukan pengodean oleh penilai independen, penghitungan reliabilitas antarpenilai, atau penilaian risiko bias formal.

Hasil

Karakteristik dan batas bukti dalam korpus

Sembilan artikel inti mencakup kajian dokumen, usulan desain, penilaian ahli, penelitian kualitatif, tinjauan, serta survei dengan wawancara. Keragaman tersebut memberi dasar untuk menghubungkan rancangan dengan kondisi pelaksana, tetapi tidak mendukung peringkat efektivitas empat model. Tabel 2 mempertahankan perbedaan jenis bukti agar saran penggunaan tidak melampaui hasil masing-masing sumber.

Tabel 2. Literatur inti dan batas inferensi

Sumber	Desain dan konteks	Pokok yang disintesis	Keterbatasan
Palupi (2018)	Analisis dokumen Kurikulum 2013 Indonesia.	Pengembangan menggabungkan gagasan model, standar, dan konteks.	Tidak menguji efektivitas satu model; konteks kebijakan 2013.
Alnaji (2022)	Usulan model pendidikan umum; penilaian 14 ahli di Arab Saudi.	Perencanaan memerlukan hubungan komponen dan umpan balik.	Persetujuan ahli tidak membuktikan dampak hasil belajar.
Alvunger (2018)	Kualitatif pada empat kelas tahun keenam di Swedia selama satu tahun sekolah.	Agensi guru terbentuk melalui ruang individual, kolektif, dan interaktif.	Konteks terbatas; tidak menguji keunggulan model tertentu.
Drits-Esser dan Stark (2015)	Dua studi kasus dalam program desain kolaboratif; 41 guru biologi sekolah menengah AS.	Kolaborasi berkaitan dengan pembelajaran profesional dan refleksi guru.	Partisipan terpilih dan pelaporan diri; bukan bukti hasil siswa.
Voogt et al. (2016)	Tinjauan 14 studi doktoral dalam satu program penelitian.	Kepemimpinan, waktu, fasilitasi, dan dukungan memengaruhi tim desain.	Cakupan program tertentu; bukti hasil siswa lebih terbatas.
Azhar dan Dewi (2023)	Kajian konseptual kebijakan pengembangan berbasis guru di Indonesia.	Kewenangan formal belum tentu menjadi ruang keputusan nyata.	Argumentasi dokumen; tidak mengukur praktik seluruh sekolah.
Darussalam dan Indah (2024)	Tinjauan implementasi Kurikulum Merdeka.	Persepsi manfaat disertai kebutuhan kesiapan dan pelatihan.	Angka seleksi tidak konsisten; dipakai untuk tema kendala.

GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9766

Sumber	Desain dan konteks	Pokok yang disintesis	Keterbatasan
Kasman et al. (2024)	Penelitian desain kurikulum berdasarkan potensi wilayah kepulauan.	Standar dan potensi lokal ditautkan dalam rancangan pengembangan.	Kesimpulan menyatakan validitas, efektivitas, dan kepraktisan belum diuji.
Dewi dan Kuswandono (2025)	Survei 41 pendidik lintas jenjang dan wawancara empat orang.	Agensi dan resiliensi guru berkorelasi positif.	Sampel sukarela, pelaporan diri; korelasi bukan hubungan kausal.

Tidak ada artikel dalam korpus yang menguji pemilihan Tyler, Taba, Oliva, dan Beauchamp secara langsung pada kelompok sekolah yang sebanding. Oleh karena itu, hasil berikut membandingkan kegunaan konseptual dan kondisi penggunaannya. Bukti tentang kolaborasi guru dipakai untuk merumuskan pertanyaan kelayakan, bukan sebagai pengujian terselubung keunggulan salah satu model.

Perbedaan titik masuk dan integrasi orientasi kompetensi

Peran kurikulum berkaitan dengan tujuan pendidikan; fungsi operasional berkaitan dengan pekerjaan seperti pemetaan isi dan evaluasi; model menata proses pengembangan; orientasi kompetensi menekankan kemampuan yang hendak ditunjukkan peserta didik. Pembedaan ini merupakan perangkat analisis kajian. Definisi kurikulum dalam UU 20/2003 Pasal 1 angka 19 menghubungkan tujuan, isi, bahan pelajaran, dan cara penyelenggaraan pembelajaran, tetapi tidak menetapkan satu model pengembangan tertentu (Republik Indonesia, 2003).

Tyler (1949) menawarkan pertanyaan untuk memeriksa tujuan, pengalaman belajar, pengorganisasian, dan evaluasi, serta menempatkan peserta didik, kehidupan masyarakat, dan bidang studi sebagai sumber pertimbangan tujuan. Kerangka ini menyediakan titik masuk pada masalah keselarasan; penggunaannya tetap memerlukan pertimbangan nilai dan perkembangan peserta didik. Taba (1962, Bab 1, 15, dan 20) menekankan diagnosis dan percobaan unit sebelum perumusan yang lebih umum. Pengetahuan guru tentang peserta didik menjadi penting, dengan kebutuhan untuk memeriksa hubungan antarunsur dan kesinambungan unit.

Model Oliva menghubungkan perumusan tujuan kurikulum dengan tujuan pembelajaran, strategi, dan evaluasi melalui dua submodel serta umpan balik. Pemisahan evaluasi pembelajaran dan evaluasi kurikulum membantu menunjukkan pada tingkat mana revisi diperlukan (Gordon et al., 2019, hlm. 101–103). Beauchamp (1975, Bab 7) menempatkan arena, personel, dan prosedur perencanaan, implementasi, serta evaluasi sebagai keputusan sistem. Karena arena dapat berbeda tingkat, rujukan ini tidak tepat disederhanakan sebagai model yang selalu sentralistik.

Tabel 3. Empat model dengan dimensi kompetensi yang sama

Model dan titik masuk	Penerjemahan orientasi kompetensi	Bukti yang perlu diperiksa	Kelayakan dan risiko
Tyler Keselarasan rancangan.	Kemampuan dan konteks penerapan dirumuskan dalam tujuan; pengalaman belajar dan asesmen menuntut kemampuan yang sama.	Peta tujuan–materi–aktivitas–asesmen, rubrik, dan pekerjaan peserta didik.	Tim mampu menafsirkan tujuan dan bukti. Risiko: tujuan dipersempit mengikuti tes yang mudah dibuat.
Taba Kebutuhan dan unit percobaan.	Kesenjangan kemampuan didiagnosis; unit memberi kesempatan menerapkan pengetahuan, keterampilan, dan sikap sesuai kebutuhan.	Hasil diagnosis, unit percobaan, tugas kinerja, rubrik, dan catatan revisi.	Guru memiliki waktu, kewenangan, dan pendampingan. Risiko: unit lokal terlepas dari kesinambungan kompetensi.

GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9766

Model dan titik masuk	Penerjemahan orientasi kompetensi	Bukti yang perlu diperiksa	Kelayakan dan risiko
Oliva Hubungan program dan pembelajaran.	Kompetensi ditelusuri dari tujuan program ke tujuan pembelajaran, strategi, serta evaluasi pada kedua tingkat.	Peta perkembangan kompetensi antarkelas, dokumen pembelajaran, dan hasil evaluasi program.	Koordinasi lintas tingkat dan dokumentasi tersedia. Risiko: kelengkapan peta tidak diikuti perubahan pembelajaran.
Beauchamp Arena dan tanggung jawab.	Penanggung jawab perumusan kompetensi, penyediaan pengalaman belajar, penelaahan asesmen, dan tindak lanjut ditetapkan.	Peta kewenangan, agenda penelaahan rubrik, alokasi sumber daya, serta bukti tindak lanjut hasil belajar.	Pemegang kewenangan dan personel menyepakati tugas. Risiko: pembagian administrasi tidak menyentuh kualitas bukti belajar.

Titik masuk pada Tabel 3 tidak bersifat eksklusif. Tyler juga mempertimbangkan kebutuhan, Taba juga memeriksa keselarasan, sedangkan Oliva dan Beauchamp sama-sama memperhatikan sistem. Kolom kompetensi, bukti, serta risiko merupakan terjemahan analitis penulis atas teori dan literatur pelaksana; bukan daftar indikator asli yang diklaim berasal dari keempat tokoh. Dengan demikian, nama model tidak langsung menjadi jawaban atas satu jenis masalah.

Orientasi kompetensi digunakan sebagai dimensi lintas model, bukan sebagai model kelima atau sinonim otomatis Kurikulum Merdeka. Mulder et al. (2007) memperlihatkan keragaman pemaknaan kompetensi dalam pendidikan kejuruan Eropa; rujukan tersebut dipakai pada tingkat konsep. Dalam kajian ini, pemeriksaan kompetensi mencakup kemampuan yang dituju, kesempatan belajar, tugas yang merepresentasikan kemampuan itu, dan penggunaan hasil untuk revisi. Pertimbangan tujuan pendidikan dalam Biesta (2009) menjaga agar capaian tidak dipersempit menjadi hal-hal yang mudah diukur.

Sintesis lintas sumber dan konsekuensi bagi pemilihan

Tabel 4. Keterlacakan sintesis menuju kerangka

Hubungan sumber	Tema dan ketegangan	Konsekuensi bagi kerangka
Palupi (2018) dan Alnaji (2022), dibaca bersama teori empat model.	Komponen dapat disusun secara eklektik dan komprehensif; kelengkapan desain belum membuktikan kecocokan pelaksanaan.	Diagnosis didahulukan; fungsi model utama dan pendukung harus dinyatakan.
Drits-Esser dan Stark (2015), Voogt et al. (2016), Alvunger (2018), serta Azhar dan Dewi (2023).	Desain kolaboratif memberi ruang belajar dan tindakan; kewenangan dan dukungan dapat membatasi ruang tersebut.	Kelayakan guru dan tata kelola diperiksa sebelum uji coba; partisipasi tidak diasumsikan dari nama model.
Kasman et al. (2024) dan Palupi (2018), dibaca bersama Taba (1962).	Relevansi lokal diperlukan, tetapi unit lokal perlu tetap berkesinambungan dengan capaian program.	Kebutuhan lokal diperiksa bersama peta kompetensi dan koordinasi lintas unit.
Alnaji (2022), Darussalam dan Indah (2024), Dewi dan Kuswandono (2025), serta Drits-Esser dan Stark (2015).	Persetujuan ahli, persepsi kesiapan, korelasi, dan perubahan praktik berada pada tingkat bukti berbeda.	Bukti diberi jenis dan batas; keputusan awal tidak disebut bukti efektivitas atau dampak kausal.

Persamaan lintas artikel terletak pada kebutuhan menghubungkan desain dengan pelaksana. Ketegangannya berada pada jarak antara peluang partisipasi dan kondisi yang memungkinkan partisipasi berpengaruh pada keputusan. Korelasi agensi dan resiliensi pada Dewi dan Kuswandono (2025) tidak membatalkan hambatan struktural pada Azhar dan Dewi (2023), karena unit analisisnya berbeda. Demikian pula, penilaian ahli atas rancangan tidak dapat menggantikan observasi keterlaksanaan. Sintesis ini menghasilkan dua pemeriksaan yang perlu berjalan bersama: kesesuaian terhadap masalah dan kelayakan untuk melaksanakan perbaikan.

GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9766

Panduan konseptual dengan prosedur pemilihan yang eksplisit

Kerangka yang diusulkan menata pertimbangan melalui diagnosis, penentuan prioritas, pemeriksaan prasyarat, penetapan fungsi model, dan peninjauan hasil. Tabel 5 menghubungkan empat kelompok persoalan dengan bukti diagnosis serta keluaran perbaikan. Kerangka digunakan untuk memilih titik masuk dan pembagian fungsi; kerangka tidak menghasilkan peringkat universal model.

Tabel 5. Panduan diagnosis dan arah pertimbangan model

Kelompok persoalan	Bukti minimum diagnosis	Rujukan awal	Keluaran yang ditinjau
Keselarasan	Satu unit lengkap, tujuan, bahan, aktivitas, asesmen, dan contoh pekerjaan peserta didik.	Tyler; model lain ditelaah jika masalah meluas.	Hubungan kompetensi, kesempatan belajar, tugas, dan kriteria penilaian dapat ditelusuri.
Relevansi kebutuhan	Hasil diagnosis belajar, suara peserta didik/guru, dan bukti konteks lokal.	Taba; disertai pemeriksaan kesinambungan program.	Unit percobaan menanggapi kebutuhan spesifik serta tetap berhubungan dengan kompetensi program.
Koordinasi sistem	Peta kompetensi antarkelas/mata pelajaran dan dokumen program serta pembelajaran.	Oliva; disertai kejelasan penanggung jawab.	Tujuan program terhubung dengan kegiatan dan evaluasi pada tingkat kelas.
Tata kelola	Dokumen peran dan kewenangan, waktu kerja tim, sumber daya, serta catatan tindak lanjut.	Beauchamp; fungsi pedagogis tetap diperiksa.	Pihak yang merumuskan, menelaah, melaksanakan, dan merevisi bukti kompetensi ditetapkan.

Langkah pertama ialah menetapkan lingkup yang hendak diubah dan menuliskan bukti pada setiap kelompok persoalan. Sekolah perlu membedakan gejala, dugaan penyebab, dan bukti pendukung. Ketidaksesuaian asesmen tidak otomatis berarti semua program harus diganti. Jika bukti diagnosis belum tersedia, statusnya dicatat sebagai “belum dapat dinilai”; status tersebut tidak diubah menjadi skor nol atau ditafsirkan sebagai tidak ada masalah.

Langkah kedua ialah memberi prioritas hanya pada persoalan dengan bukti yang memadai. Tiga kriteria usulan diberi skor 0–2: urgensi (U), luas jangkauan (J), dan putusnya keterlacakan kompetensi (K). U bernilai 0 jika tidak ada hambatan teridentifikasi, 1 jika perbaikan diperlukan tanpa menghentikan proses utama, dan 2 jika masalah menghalangi pembelajaran atau penilaian capaian. J bernilai 0 untuk satu unit, 1 untuk beberapa unit dalam satu kelas atau mata pelajaran, dan 2 untuk lintas kelas atau mata pelajaran. K bernilai 0 jika hubungan kemampuan, kesempatan belajar, tugas, dan kriteria penilaian sesuai; 1 jika satu hubungan tidak sesuai; dan 2 jika dua atau lebih hubungan tidak sesuai. Setiap skor harus disertai lokasi bukti dan alasan, bukan kesan umum tim.

Skor prioritas diusulkan sebagai $P = 2U + J + K$, dengan rentang 0–8. Bobot dua pada urgensi mencerminkan pilihan normatif untuk mendahulukan hambatan langsung terhadap proses belajar; bobot ini tidak berasal dari hasil pengukuran. Skor digunakan mengurutkan persoalan di satu sekolah, bukan mengukur mutu sekolah atau keunggulan model. Jika urutan berubah ketika bobot U dikurangi menjadi satu, keputusan dinyatakan peka terhadap bobot dan harus dibahas kembali berdasarkan bukti. Kategori bersifat ordinal; penjumlahan ini merupakan alat bantu musyawarah yang mengandaikan jarak skor setara, sehingga hasil numerik harus dibaca bersama uraian diagnosis.

Langkah ketiga ialah memeriksa kelayakan alternatif. Semua rujukan memerlukan penanggung jawab yang berwenang, waktu dan sumber daya yang disepakati, serta akses pada bukti belajar. Pemeriksaan khusus mencakup kemampuan menyusun tujuan dan rubrik untuk Tyler; kapasitas guru merancang serta mencoba unit untuk Taba; koordinasi lintas komponen untuk Oliva; dan kesepakatan arena serta tanggung jawab untuk Beauchamp. Setiap butir dicatat “tersedia”, “belum tersedia”, atau “belum diketahui” dengan bukti

GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9766

pendukung. Prasyarat yang belum terpenuhi menghasilkan rencana pemenuhan atau pembatasan lingkup, bukan pembenaran memilih model lain yang tampak lebih sederhana.

Langkah keempat ialah menetapkan rujukan utama berdasarkan masalah berprioritas tertinggi dan kelayakannya, lalu menulis fungsi pendukung jika dibutuhkan. Apabila persoalan tata kelola menghalangi pelaksanaan fokus utama, pengaturan arena dan personel dilakukan lebih dahulu sebagai prasyarat. Jika dua persoalan memiliki skor sama, urutan didasarkan pada hubungan ketergantungan; bila tidak ada ketergantungan dan sumber daya cukup, keduanya dapat ditangani paralel dengan penanggung jawab berbeda. Jika sumber daya tidak cukup atau bukti belum membedakan pilihan, keputusan ditunda untuk diagnosis tambahan atau uji coba terbatas. Model-model tidak digabungkan hanya karena nilainya berdekatan.

Langkah kelima ialah meninjau rancangan kompetensi sebelum uji coba pada semua alternatif. Pemeriksaan wajib menelusuri: rumusan kemampuan dan konteksnya; kesempatan menerapkan kemampuan; kesesuaian tuntutan tugas dan rubrik; serta cara hasil asesmen mengubah rancangan. Lembar kerja mencatat komponen yang diperiksa, bukti dan lokasinya, status “sesuai”, “perlu revisi”, atau “belum diketahui”, alasan, penanggung jawab, dan tindak lanjut. Ketidaksesuaian tujuan dan tuntutan tugas perlu diperbaiki sebelum hasil tugas digunakan untuk menyimpulkan capaian. Pemeriksaan dokumen tidak dianggap membuktikan bahwa peserta didik sudah kompeten.

Keputusan akhir didokumentasikan melalui persoalan prioritas, skor beserta alasan, hasil pemeriksaan prasyarat, fungsi model utama dan pendukung, kompetensi sasaran, rencana uji coba, dan jadwal tinjauan. Uji coba perlu memeriksa keterlaksanaan dan contoh pekerjaan peserta didik; jika bukti tidak mendukung perbaikan, diagnosis dan rancangan ditinjau kembali. Prosedur ini merupakan prototipe panduan konseptual, belum instrumen keputusan dengan validitas isi, reliabilitas, atau ambang baku yang telah ditetapkan.

Ilustrasi hipotetis untuk masalah yang muncul bersamaan

Skenario berikut tidak berasal dari sekolah yang diteliti. Sebuah SMP hipotetis ingin memperbaiki kemampuan peserta didik menyusun argumen berbasis data lingkungan. Dalam skenario ini, dokumen lintas mata pelajaran menuntut analisis, tetapi asesmen hanya meminta mengingat istilah; beberapa unit belum memuat penerapan; peta perkembangan antarkelas belum lengkap; serta tanggung jawab penelaahan rubrik belum disepakati. Seluruh kondisi dan skor pada Tabel 6 diasumsikan untuk memperlihatkan cara menggunakan aturan.

Tabel 6. Perhitungan prioritas pada skenario hipotetis

Persoalan	U	J	K	P = 2U + J + K	Arah pertimbangan
Keselarasan	2	2	2	8	Tyler sebagai rujukan utama perbaikan.
Tata kelola	2	1	1	6	Beauchamp untuk memenuhi prasyarat penelaahan.
Koordinasi sistem	1	2	1	5	Oliva untuk peta kesinambungan yang mendukung fokus.
Relevansi kebutuhan	1	1	1	4	Diagnosis lokal diperjelas; Taba dipertimbangkan pada unit berikutnya.

Skor tertinggi menunjukkan keselarasan sebagai fokus. Namun, karena penelaah rubrik belum ditetapkan, tata kelola harus diperjelas sebelum uji coba. Tim kemudian menggunakan pertanyaan Tyler untuk menyelaraskan kemampuan, tugas analisis data, dan rubrik argumentasi. Fungsi pendukung Oliva dibatasi pada pemetaan perkembangan kemampuan antarkelas. Pendekatan Taba dapat dipertimbangkan jika diagnosis lanjutan menunjukkan kebutuhan unit lokal yang belum terlayani; seluruh model tidak diterapkan sekaligus.

GECI
Jurnal Generasi Ceria Indonesia
Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9766

Keterlacakan kompetensi dalam skenario dapat diperiksa secara langsung: kemampuan sasaran ialah menyusun argumen dari data; materi mencakup pembacaan tabel dan hubungan bukti dengan simpulan; aktivitas meminta peserta didik membandingkan data lingkungan; asesmen meminta rekomendasi dengan alasan yang ditopang data; rubrik menilai ketepatan pembacaan data dan hubungan bukti–simpulan. Tes definisi saja berstatus "perlu revisi" karena tidak merepresentasikan kemampuan argumentasi. Bukti pekerjaan peserta didik setelah uji coba tetap dibutuhkan untuk menilai pencapaian.

Ketika bobot U diubah dari dua menjadi satu, skor menjadi 6, 4, 4, dan 3. Keselarasan tetap menjadi prioritas, sedangkan tata kelola dan koordinasi sistem setara. Hubungan ketergantungan tetap menempatkan kesepakatan penelaah sebelum pelaksanaan. Perhitungan ini hanya menunjukkan konsistensi aturan pada satu ilustrasi; hasilnya tidak membuktikan bahwa bobot tersebut optimal, pilihan tepat di sekolah nyata, atau capaian peserta didik meningkat.

Pembahasan

Kontribusi terhadap persoalan pemilihan model

Hasil kajian memperjelas bahwa kecocokan model dan urutan pekerjaan merupakan keputusan yang berbeda. Masalah keselarasan dapat menjadi fokus utama, sementara kejelasan kewenangan harus diselesaikan lebih dahulu agar fokus itu dapat dikerjakan. Pembedaan ini menghubungkan perhatian rancangan dalam Palupi (2018) dan Alnaji (2022) dengan perhatian agensi serta dukungan organisasi dalam Alvunger (2018), Voogt et al. (2016), dan Azhar dan Dewi (2023). Tanpa pembedaan tersebut, sekolah dapat memilih model yang sesuai secara deskriptif tetapi tidak menyediakan kondisi untuk menjalankannya.

Kontribusi yang diajukan memiliki batas yang tegas. Tyler, Taba, Oliva, dan Beauchamp sudah menyediakan dasar perencanaan, diagnosis, keterhubungan komponen, dan pengelolaan sistem. Artikel ini tidak menggantikan dasar tersebut. Sumbangannya ialah aturan untuk mendokumentasikan alasan prioritas, prasyarat yang mengubah urutan tindakan, dan fungsi kompetensi yang sama pada seluruh pilihan. Rumusan P dan pemeriksaan kelayakan merupakan usulan penulis yang dapat dipersoalkan serta diubah, bukan tambahan tahap asli pada model klasik.

Pilihan memperlakukan model sebagai titik masuk menghindari pencocokan yang terlalu kaku. Keempat model bertumpang tindih, dan satu masalah dapat ditangani melalui lebih dari satu kerangka. Karena itu, rekomendasi akhir harus menyebut mengapa suatu rujukan dipilih dibanding alternatif yang masih masuk akal, bukti mana yang mendukung, dan bagian apa yang dipinjam dari rujukan lain. Dokumentasi fungsi memberi dasar untuk mengevaluasi penggabungan model tanpa menambahkan tahapan yang tidak diperlukan.

Kompetensi partisipasi guru dan konteks Indonesia

Orientasi kompetensi mengubah isi pemeriksaan pada setiap alternatif. Pada Tyler, perhatian diarahkan pada hubungan tujuan dan bukti kinerja; pada Taba, pada diagnosis dan respons unit terhadap kebutuhan; pada Oliva, pada kesinambungan capaian program dan pembelajaran; pada Beauchamp, pada pihak yang memastikan proses penelaahan dan tindak lanjut berlangsung. Penempatan ini merupakan sintesis analitis dan tidak mengubah keempat teori menjadi model berbasis kompetensi dalam pengertian kebijakan tertentu.

Partisipasi perlu dibaca melalui pengaruh guru terhadap rancangan, bukan kehadiran dalam rapat. Drits-Esser dan Stark (2015) menunjukkan pembelajaran profesional melalui kegiatan desain yang difasilitasi, sedangkan Azhar dan Dewi (2023) mempertanyakan ruang yang tersedia dalam pengaturan birokratis. Perbedaan tersebut menuntut penjelasan waktu kerja, pendampingan, akses data, dan kewenangan revisi ketika sekolah mengadopsi proses partisipatif. Temuan luar Indonesia memberi pertanyaan yang relevan, tetapi tidak dapat dipindahkan sebagai jaminan hasil pada semua sekolah Indonesia.

Panduan pengembangan kurikulum satuan pendidikan menempatkan analisis karakteristik, proses peninjauan, dan pelibatan pemangku kepentingan sebagai bagian penyusunan kurikulum (Hastasasi et al.,

Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9766

2025). Kerangka dalam artikel ini dapat digunakan untuk mendiskusikan alasan dan urutan pengembangan di dalam acuan tersebut. Namun, panduan resmi tidak ditafsirkan sebagai pengesahan salah satu model atau bobot prioritas yang diusulkan. Rancangan berbasis konteks seperti Kasman et al. (2024) juga perlu diuji dalam praktik sebelum manfaat belajarnya disimpulkan.

Keterbatasan dan agenda pengujian

Korpus inti hanya sembilan artikel yang dipilih purposif, dengan konteks, desain, dan tingkat analisis yang berbeda. Sebagian bukti berupa pelaporan diri, kajian konseptual, atau penilaian rancangan. Pemeriksaan primer telah diperluas, tetapi tetap terbatas pada bagian tertentu; cuplikan Tyler dan reproduksi OCR Taba tidak setara dengan pembacaan menyeluruh semua edisi. Tidak ada perbandingan langsung keempat model, penilai pengodean independen, atau data penerapan kerangka pada sekolah. Keterbatasan ini membatasi jangkauan simpulan dan tidak terselesaikan hanya dengan penambahan tabel.

Kerangka perlu diuji bertahap melalui penelaahan ahli terhadap kesesuaian isi dan definisi skor; uji penggunaan oleh tim sekolah untuk melihat apakah bukti dan alasan dapat dicatat secara konsisten; serta studi kasus beberapa sekolah yang mendokumentasikan perubahan keputusan, keterlaksanaan, dan pekerjaan peserta didik. Kesepakatan antarpenilai serta kepekaan terhadap bobot perlu diperiksa sebelum skor dipakai secara lebih luas. Evaluasi dampak memerlukan rancangan dan pembanding yang memadai agar perubahan tidak langsung diatribusikan pada nama model atau penggunaan kerangka.

Kesimpulan

Kajian menghasilkan kerangka konseptual pemilihan model yang menghubungkan persoalan satuan pendidikan, orientasi kompetensi, dan kelayakan pelaksana. Tyler, Taba, Oliva, dan Beauchamp menyediakan titik masuk yang berbeda sekaligus bertumpang tindih. Pada seluruh alternatif, kemampuan sasaran perlu dihubungkan dengan kesempatan belajar, tugas dan kriteria penilaian, serta penggunaan hasil untuk revisi.

Prosedur yang diusulkan memuat diagnosis empat kelompok persoalan, prioritas berdasarkan bukti, pemeriksaan prasyarat, pembagian fungsi model, dan peninjauan hasil. Ilustrasi hipotetis menunjukkan bahwa fokus utama dan tindakan yang perlu didahulukan dapat berbeda. Kontribusi kajian ialah keterbukaan alasan dan aturan pertimbangan, dengan skor sebagai alat bantu yang belum divalidasi. Penelitian ini belum membuktikan ketepatan pemilihan di sekolah nyata atau keunggulan efektivitas salah satu model.

Saran

Penggunaan awal sebaiknya dibatasi pada diskusi tim dan perencanaan uji coba dengan dokumentasi bukti. Penelitian lanjutan perlu memvalidasi isi kerangka, menguji konsistensi penilaian dan kepekaan bobot, serta menilai keterlaksanaan pada konteks sekolah yang dijelaskan secara rinci. Kebutuhan peserta didik dan bukti belajar harus tetap menjadi dasar revisi keputusan.

Daftar Pustaka

Alnaji, A. O. (2022). Curriculum planning model in general education. *Journal of Curriculum and Teaching, 11*(5), 275–288. https://doi.org/10.5430/jct.v11n5p275

Alvunger, D. (2018). Teachers' curriculum agency in teaching a standards-based curriculum. *The Curriculum Journal, 29*(4), 479–498. https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1486721

Azhar, K., & Dewi, L. (2023). Pengembangan kurikulum berbasis guru di Indonesia, mungkinkah? *SUKMA: Jurnal Pendidikan, 7*(1), 95–115. https://doi.org/10.32533/07106.2023

Beauchamp, G. A. (1975). *Curriculum theory* (3rd ed.). The Kagg Press.

Volume: 3 | Nomor 2 | Nopember 2025 | E-ISSN : 2987-9264 | DOI: 10.47709/geci.v3i2.9766

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 33–46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9

Darussalam, G. M., & Indah, R. N. (2024). Challenges and benefits teachers on the implementation of the curriculum Merdeka: A systematic literature review. *ELLITE: Journal of English Language, Literature, and Teaching, 9*(1), 34–44. https://doi.org/10.32528/ellite.v9i1.1962

Dewi, A. S., & Kuswandono, P. (2025). Teacher agency with teacher resilience in facing challenges in the times independent curriculum implementation. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia), 14*(1), 156–167. https://doi.org/10.23887/jpiundiksha.v14i1.83477

Drits-Esser, D., & Stark, L. A. (2015). The impact of collaborative curriculum design on teacher professional learning. *Electronic Journal of Science Education, 19*(8), 1–27. https://ejrsme.icrsme.com/article/view/15129

Gordon, W. R., II, Taylor, R. T., & Oliva, P. F. (2019). *Developing the curriculum: Improved outcomes through systems approaches* (9th ed.). Pearson.

Hastasasi, W., Kristiani, A. D., Harjatanaya, T. Y., Anggraena, Y., Tristiani, A., & Saad, A. M. Y. (2025). *Panduan pengembangan kurikulum satuan pendidikan* (Edisi revisi ke-3). Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. https://kurikulum.kemendikdasmen.go.id/file/1755670818_manage_file.pdf

Kasman, K., Susilana, R., & Sukirman, D. (2024). Diversified curriculum design based on the potential of the archipelago area. *Inovasi Kurikulum, 21*(1), 203–216. https://doi.org/10.17509/jik.v21i1.64149

Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training, 59*(1), 67–88. https://doi.org/10.1080/13636820601145630

Palupi, D. T. (2018). What type of curriculum development models do we follow? An Indonesia's 2013 curriculum case. *Indonesian Journal of Curriculum and Educational Technology Studies, 6*(2), 98–105. https://doi.org/10.15294/ijcets.v6i2.26954

Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. https://peraturan.bpk.go.id/Details/43920/uu-no-20-tahun-2003

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Voogt, J. M., Pieters, J. M., & Handelzalts, A. (2016). Teacher collaboration in curriculum design teams: Effects, mechanisms, and conditions. *Educational Research and Evaluation, 22*(3–4), 121–140. https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247725