

BAB II

PENDIDIKAN JASMANI DAN PELUANG PENGEMBANGAN LIFE SKILLS

A. Perlunya Reorientasi Pembelajaran

Pelaksanaan program BBE melalui pendidikan jasmani di sekolah-sekolah pada dasarnya merupakan implementasi praktis dari perspektif kurikulum penjas yang dilandasi oleh orientasi nilai (*value orientation*) yang kaya. Selama ini, dapat disimpulkan secara tersirat bahwa pembelajaran Penjas di sekolah-sekolah masih berorientasi pada penguasaan materi (*disciplinary mastery*), yang di Indonesia lebih dikenal sebagai *content-based curriculum*. Dengan perspektif demikian, para guru masih menekankan tujuan pengajarannya pada pencapaian penguasaan materi ajar, sesuai dengan urutan yang terdapat pada Silabus dan Kurikulum. Demikian pula dalam hal penetapan indikator keberhasilan pengajarannya, yang masih terfokus pada seberapa jauh materi ajar yang ada dalam silabus tersebut berhasil dikuasai oleh para siswanya.

Akibat dari penekanan yang berlebihan pada pencapaian penguasaan materi tersebut, guru sering mengabaikan aspek pedagogis dari setiap PBM, atau dengan kata lain, banyak mengabaikan kualitas proses, dan semata-mata menekankan pencapaian produk. Orientasi yang terlalu besar diletakkan pada penguasaan materi inipun lebih berat berpihak pada pemilihan pendekatan pengajaran langsung (*direct teaching*), yang oleh para ahli disinyalir kurang berdampak luas pada daya kreatif siswa, termasuk pada aspek kecakapan kepribadiannya. Sinyalemen tersebut didasari oleh jalan pemikiran bahwa pengajaran langsung lebih dicirikan oleh ketatnya pengaturan guru, sehingga siswa diberi porsi yang sedikit sekali untuk membuat keputusan dalam pembelajaran.

Para ahli sepaham bahwa perubahan orientasi yang bersifat formal di atas akan banyak berpengaruh kepada hasil pembelajaran siswa, terutama yang bersifat sebagai dampak pengiring (*nurturant effects*). Perubahan orientasi itu di antaranya dapat

dilakukan melalui perubahan dalam pemilihan pendekatan mengajar, strategi mengajar, dan jika mungkin dalam pemilihan gaya mengajar.

Hasil penelitian terhadap hal ini, misalnya, mengemukakan simpulan-simpulan yang cukup menarik. Herbert Walberg dan koleganya, Diane Schiller dan Geneva Haertel, telah mengumpulkan berbagai hasil penelitian kependidikan yang diselesaikan selama tahun 60-an dan 70-an. Topik yang menjadi minatnya adalah pengajaran dan instruksional. Mereka telah mencoba menunjukkan bahwa temuan-temuan tersebut sangat berguna bagi para pembuat kebijakan dan praktisi profesional. Manfaat sampingan dari tinjauan ini adalah untuk menunjukkan pengaruh dari berbagai pendekatan pengajaran dan instruksi.

Ringkasan dari studi Walberg tersebut dikelompokkan ke dalam tiga kategori, yaitu: (1) yang mendukung aspek pendekatan terstruktur dari pengajaran, (2) yang membandingkan aspek antara pendekatan terstruktur dan tidak terstruktur pada pengajaran, dan (3) yang mendukung pengaruh dari iklim pembelajaran.

Umumnya, pendekatan pengajaran yang dianggap terstruktur memiliki kesamaan dalam penekanannya terhadap pembelajaran kognitif, tujuan yang ditentukan sebelumnya, pengarahan guru dan pengajaran yang diatur kecepatannya secara hati-hati. Pengajaran sistem yang bersifat personal (*Personalized system of Instruction/PSI*), misalnya, bersandar pada unit-unit kecil dari instruksi tertulis, kecepatan belajar yang diatur siswa, penguasaan pelajaran pada tingkat A sebelum bergeser ke tingkat B, dan pengujian yang berulang-ulang. Pembelajaran tuntas (*mastery learning*) bersandar pada hasil diagnosis dari keterampilan dan pengertian tahap awal, pada tujuan yang jelas dan prosedur belajar khusus, pada unit-unit kecil pembelajaran, umpan balik, dan waktu belajar yang fleksibel. Pengajaran langsung (*direct instruction*) menunjuk pada metode pengajaran, di bawah pengendalian ketat dari guru, yang berfokus pada tujuan khusus.

Hasil-hasil penelitian ini menyimpulkan bahwa ceramah lebih menguntungkan daripada diskusi terhadap peningkatan prestasi dan penguasaan pelajaran, tetapi diskusi yang berpusat pada siswa lebih menguntungkan daripada diskusi yang berpusat pada

guru untuk membangun pemahaman materi dan peningkatan sikap positif terhadap pembelajaran. Nampaknya, semakin rendah tingkat pembelajaran (fakta, hapalan sederhana) semakin cocok untuk dilaksanakan dengan penggunaan metode pengajaran langsung.

Strategi pengajaran informal atau yang lebih terbuka nampaknya unggul pada pendekatan yang terstruktur dalam peningkatan kreativitas, peningkatan konsep diri, sikap positif kepada sekolah, keingintahuan, daya juang, kemandirian, dan kerjasama.

Pendekatan pengajaran, karenanya merupakan isu utama manakala guru bermaksud mengembangkan kecakapan hidup. Kelas yang berhasil ditunjukkan oleh pendekatan mengajar yang bervariasi, yang menggabungkan baik metode formal dan nonformal ketika keadaan menghendaki.

Secara khusus, memang banyak pula penelitian dalam wilayah pengajaran ini yang hanya menghubungkan perilaku guru tertentu dan model pengajaran (proses) dengan hasil belajar siswa (produk). Ketika hubungan itu mantap (seperti dalam hal pengajaran langsung dihubungkan dengan prestasi siswa yang tinggi dalam keterampilan dasar), klaim sering dibuat oleh peneliti dan diterjemahkan sedemikian rupa oleh praktisi, bahwa metode pengajaran yang diteliti umumnya efektif.

Dalam kaitan ini pula, penggunaan pendekatan yang tepat dalam pembelajaran pendidikan jasmani merupakan sebuah alternatif yang dapat diyakini keampuhannya dalam upaya mengembangkan kecakapan hidup tersebut. Digabungkan dengan nuansa adegan pembelajaran penjas yang lebih memungkinkan terjadinya interaksi langsung antara guru-murid dan antara murid dengan murid lainnya dalam kondisi riil, akan membuat pengembangan kecakapan kehidupan siswa lebih memungkinkan.

Sedangkan selama ini pembelajaran penjas di sekolah-sekolah di hampir semua jenjang persekolahan, termasuk di SLTA selalu mencerminkan dua kondisi seperti di bawah ini:

1. Model Orientasi Kurikulum Tunggal

Kurikulum pendidikan jasmani tahun 1994 sebenarnya sudah memperhitungkan nilai dasar dan filosofi pendidikan jasmani yang baik. Tercermin dari uraian yang terdapat dalam GBPP Kurikulum Penjas tahun 1994, di dalamnya sudah memasukkan pengertian pendidikan jasmani yang tepat, fungsi penjas yang cukup komprehensif, kemudian tujuan penjas yang juga sudah cukup realistis, termasuk merinci ruang lingkup pembelajaran penjas yang sudah tepat sasaran.

Kenyataan ini sungguh mengherankan jika dikaitkan dengan cara-cara yang ditempuh guru dalam melaksanakan atau mengimplementasikan GBPP di dalam pelajaran Penjas di sekolah-sekolah.

Dugaan tentatif menemukan hubungan yang cukup meyakinkan, bahwa kurikulum penjas kita, benar-benar dijadikan patokan baku oleh para guru, tanpa memberi peluang untuk dipandang sebagai sebuah pedoman umum yang terbuka, yang memberikan keleluasaan untuk diinterpretasi bebas oleh guru sesuai keyakinan mereka akan asas dan falsafah penjas yang dianutnya.

Hal tersebut dapat terjadi karena dalam kasus Penjas di Indonesia, orientasi nilai yang dijadikan dasar bagi penerapan kurikulum Penjas dari waktu ke waktu hanya dipandang secara tunggal, yaitu pada orientasi *disciplinary mastery*, atau yang lajim disebut *content based curriculum*. Orientasi *disciplinary mastery* adalah orientasi atau kepercayaan guru yang memandang bahwa tugas mengimplementasikan kurikulumnya semata-mata agar anak menguasai berbagai materi yang disebutkan dalam kurikulum. Demikian juga dengan guru-guru penjas Indonesia, yang selama ini berkeyakinan bahwa tugas utama mereka adalah mengantarkan anak-anaknya agar menguasai materi-materi yang tertera dalam kurikulum.

2. *Sport-Based Curriculum*

Di samping umumnya guru-guru penjas melaksanakan tugasnya berdasarkan orientasi tunggal seperti disebutkan di atas, dewasa ini banyak guru penjas di Indonesia yang masih terimbas oleh “gerakan olahraga”. Jika diidentifikasi melalui perspektif mutakhir dewasa ini, kecenderungan tersebut dikenal kecenderungan mengadopsi model

kurikulum pendidikan olahraga (*sport education*) secara sempit. Maksudnya, setiap guru penjas meyakini bahwa tugasnya di sekolah-sekolah adalah untuk memberikan pengalaman dan penguasaan berbagai cabang olahraga formal kepada siswa.

Konsekuensi yang paling logis dari diadopsinya model kurikulum *sport education* secara sempit tercermin dari dipertahankan dan diadopsinya secara kuat prinsip-prinsip dan praktek pelatihan olahraga dalam kelas pendidikan jasmani. Guru hanya melihat tugas utamanya adalah menjadikan anak sebagai calon atlet yang tangguh, yang dalam proses belajar-mengajarnya tidak pernah memperhatikan perbedaan individual yang tajam dari siswa-siswanya. Bahkan lebih jauh, guru pun seolah tidak terbuka inspirasinya untuk mengelola kelas secara kreatif, menyediakan atmosfer yang menyenangkan anak, serta melupakan kenyataan bahwa tidak semua anak tertarik pada cabang olahraga yang dipelajarinya.

Yang penting, guru sudah mengikuti prinsip pelatihan, yang terdiri dari proses pemanasan formal, inti formal, dan penenangan yang formal. Dalam istilah populer dewasa ini, guru melaksanakan tugasnya benar-benar bersandar pada pendekatan *pengajaran keterampilan formal*.

Barangkali pengadopsian model pendidikan olahraga ini tidak akan menimbulkan masalah, jika sejak awal penerapannya, guru penjas sendiri diberi bekal kompetensi yang memadai dalam cara bagaimana model ini dapat diterapkan secara optimal (lihat **Bab 5** tentang Implementasi model Sport Education). Di samping itu, isu kelemahan dalam program penjas tersebut tidak akan terlalu marak, jika saja model pendidikan olahraga ini didukung oleh perlengkapan serta pra-sarana olahraga yang memadai. Masalahnya menjadi lain, manakala perhatian kepada program pendidikan jasmani di sekolah semakin berkurang, sehingga perlengkapan dan sarana penunjang mata pelajaran penjas pun semakin tidak diperhatikan.

Konsekuensi lanjutan dari tidak tersedianya alat dan perlengkapan pembelajaran penjas di sekolah-sekolah adalah tidak berdayanya guru untuk menyasati tugas-tugas kurikulumnya, sehingga pembelajaran penjas yang bernuansa pendidikan olahraga itu

lebih banyak dilaksanakan seadanya. Dengan buruknya kemampuan guru dalam mengelola alat yang terbatas dan jumlah siswa yang sedemikian besarnya, proses pembelajaran penjas berlangsung dalam kondisi yang memprihatinkan:

- jumlah waktu aktif belajar (JWAB) rendah, terpakai secara tidak proporsional untuk berganti pakaian, untuk keperluan prosedural rutin seperti membariskan dan mengabsen siswa, waktu untuk menunggu giliran sangat tinggi, dan untuk beberapa sekolah yang lapangannya jauh di luar lingkungan sekolah, waktu yang dipakai untuk menuju ke dan pulang dari lapangan pun sangat menyita.
- Dengan jumlah waktu aktif belajar yang rendah, apalagi guru tidak berusaha merubah proses pembelajaran dan penyediaan tugas gerak yang kurang tepat, menyebabkan pergerakan anak dalam melakukan tugas geraknya sangat lamban dan tidak intens, sehingga kebugaran jasmani anakpun tidak berkembang sebagaimana mestinya.
- Dengan jumlah waktu aktif belajar yang rendah dan alat yang tidak memadai, menyebabkan jumlah ulangan dari tugas gerak yang dilaksanakan anak pun sangat sedikit, sehingga keterampilan gerak anak tidak dapat dikembangkan secara optimal.
- Dengan kondisi pembelajaran yang tidak menarik dan tidak menantang tersebut, tidak mengherankan jika situasi pembelajaran akan bersifat monoton, sehingga mendorong beberapa anak untuk mengabaikan tugas dan cenderung melakukan perilaku yang menyimpang. Guru yang tidak peka, akan menangani perilaku menyimpang tersebut dengan cara-cara represif, sehingga atmosfir pembelajaran pun relatif tidak kondusif.
- Dengan kondisi seperti di atas dan penentuan tugas gerak yang formal yang relatif tidak dipertimbangkan dengan kemampuan dan kesiapan anak (karena semata-mata mengikuti tuntutan GBPP atau silabus), menyebabkan beberapa anak, bahkan sebagian besar anak, tidak mampu mengikuti atau menyelesaikan tugas belajarnya, dan mereka dikategorikan tidak berhasil memenuhi kriteria keberhasilan

pembelajaran. Banyak anak yang akan merasa drop-out, dan hanya sebagian kecil saja yang merasa berhasil.

- Dengan pengalaman sukses yang sangat rendah, kesan bahwa pelajaran pendidikan jasmani tidak menyenangkan akan semakin besar. Akibatnya banyak anak yang semakin tidak menyukai pelajaran pendidikan jasmani, dan dalam jangka panjang semakin banyak yang tidak mendapat manfaat apa-apa dari program pendidikan jasmani yang demikian.

Konsekuensi lainnya, guru pun tidak pernah memperhitungkan kompetensi-kompetensi pengajaran yang penting, seperti bagaimana membuka kelas secara menarik, bagaimana mengelola alat dan siswa dalam kaitannya dengan peningkatan JWAB (Jumlah Waktu Aktif Belajar) yang maksimal, bagaimana memotivasi siswa, bagaimana meningkatkan partisipasi siswa melalui penciptaan pengalaman belajar yang bermakna bagi siswa, bagaimana tujuan-tujuan yang berada dalam wilayah kognitif dan afektif dapat direalisasikan, dan termasuk bagaimana memanfaatkan metode dan gaya mengajar yang bervariasi tersebut.

Kelangkaan sumber belajar bagi guru penjas rupanya dapat ditunjuk sebagai sumber penyebab lemahnya penguasaan guru dalam berbagai kompetensi yang di kemukakan di atas. Selama ini tidak pernah ada buku sumber yang dapat dijadikan acuan para guru penjas dalam melaksanakan tugasnya. Buku-buku yang selama ini ada baru berputar-putar di sekitar cabang olahraga.

B. Hakikat Orientasi Nilai Kurikulum Pendidikan Jasmani

Kurikulum disusun dengan memperhitungkan berbagai asumsi, kepercayaan serta nilai-nilai yang diyakini bermanfaat untuk diberikan kepada para siswa. Namun kenyataannya, kesemua asumsi dan keyakinan tersebut tidak mampu disampaikan secara utuh kepada siswa dalam proses pembelajaran di kelas.

Hal ini nampaknya merupakan gejala umum yang terjadi di Indonesia, yang disebabkan oleh dua hal: *pertama*, kurikulum dipandang sebagai dokumen baku yang harus diikuti oleh guru tanpa menyediakan ruang untuk menafsirkan orientasi nilainya masing-masing, dan *kedua*, para guru sendiri memang tidak memiliki penguasaan yang memadai terhadap perspektif filosofis kurikulum, sehingga jika diberi peluang pun, mereka tidak akan mampu memberikan penafsiran apa-apa. Gejala itulah yang sering ditangkap oleh para ahli sebagai kesenjangan kurikulum antara teori dan praktik, dan dalam hal itu pulalah para guru di Indonesia dianggap masih berkualitas rendah.

Studi tentang kurikulum telah mengindikasikan bahwa cara guru mengimplementasikan kurikulum lebih diwarnai oleh keyakinan dan pemahaman guru tentang kurikulum tersebut. Dengan kata lain, kurikulum merupakan refleksi dari maksud serta tujuan guru serta faktor-faktor yang mempengaruhi dan membentuk maksud-tujuan guru tersebut (Steinhard, 1992: 966). Dengan perspektif dan orientasi yang jelas, guru akan berusaha menciptakan lingkungan belajar yang paling cocok bagi penumbuhan dan pembentukan orientasi tersebut, termasuk di dalamnya menafsirkan kurikulum yang ada ke dalam model-model kurikulum yang dianutnya.

Dalam wilayah pembelajaran pendidikan jasmani, Jewet dan Bain (1985) telah berusaha mengeksplisitkan orientasi nilai tadi dalam ke dalam praktik pembelajaran penjas, dan penemuan mereka itu dijadikan bahan untuk mengidentifikasi orientasi pengajaran para guru penjas. Menurut Jewet dan Bain, sedikitnya ada lima orientasi nilai yang dianut para guru penjas, yang mendasari penerapan kurikulum penjas di sekolah-sekolah. Kelima orientasi nilai tersebut adalah: *disciplinary mastery*, *learning process*, *self actualization*, *social reconstruction*, dan *ecological integration*.

Disciplinary mastery adalah orientasi nilai yang paling tradisional dan menekankan prioritasnya pada penguasaan pokok bahasannya. Barangkali orientasi inilah yang hingga sekarang dianut oleh kurikulum di Indonesia, baik kurikulum 1994 maupun Kurikulum 2004 (KBK). Orientasi kurikulum ini menghendaki agar siswa menguasai berbagai materi pelajaran yang dicantumkan dalam kurikulum, dengan

ukuran-ukuran keberhasilan yang ditentukan oleh seberapa besar prosentase isi materi pelajaran itu dikuasai siswa.

Dengan kata lain, penganut aliran ini percaya bahwa penguasaan isi bidang studi merupakan indikator keberhasilan suatu sekolah. Semakin besar angka prosentase penguasaan siswa terhadap materi pelajaran yang diberikan, atau semakin dekat kemampuan siswa dengan kriteria keberhasilan suatu gerak, semakin kuat keyakinan bahwa para guru sudah berhasil menjalankan tugas mengajarnya, dan sekaligus menyampaikan isi kurikulum kepada siswa.

Di lain pihak, perspektif proses belajar (*learning process*) menekankan tujuan pengajarannya pada pentingnya keterjadian proses pembelajaran yang dialami siswa. Tidak peduli dengan hasil akhirnya, para penganut aliran *proses belajar* lebih menekankan pada proses PBM yang terjadi ketika guru menyampaikan materi pelajaran tertentu. Kurikulumnya, atau cara guru menciptakan lingkungan belajarnya bagi siswa, dirancang untuk membangkitkan dan membina keterampilan siswa dalam memecahkan masalah, keterampilan untuk mengembangkan kemampuan kreatif, keterampilan menggunakan teknologi termasuk komputer, serta keterampilan kritis dalam merespons dan mengambil keputusan secara cepat.

Proses pembangkitan keinginan siswa untuk menambah pengetahuan dan untuk terus belajar merupakan fokus dari setiap bidang studi, bukan pada tujuan untuk menguasai bidang studi itu dari perspektif tunggal, tetapi merupakan sebuah alat untuk menguasai berbagai kemampuan yang diperlukan dalam kehidupan nyata. Pada wilayah program pendidikan jasmani, penerapan orientasi ini meliputi proses mempelajari keterampilan dan bagaimana menguasai keterampilan tersebut (yang mencakup rangkaian persepsi, pemolaan, penghalusan, dan penyesuaian) dan proses membangkitkan kemampuan gerak kreatif siswa melalui pengembangan variasi, improvisasi, dan komposisi (Jewet et al., 1995).

Dari perspektif aktualisasi diri (*self actualization*), kurikulum diarahkan kepada peserta didik dalam pencapaian otonomi individu dan kemampuan mengarahkan dirinya

sendiri. Dengan perspektif ini siswa dilatih untuk mampu bertanggung jawab dalam menentukan sendiri arah tujuannya, mengembangkan keunikan pribadi, dan mampu memandu dirinya sendiri dalam kegiatan belajarnya.

Oleh karena itu, kurikulum atau lingkungan belajar yang diciptakan guru disusun untuk menyediakan tantangan bagi setiap orang untuk melampaui batas kemampuan sebelumnya masing-masing, untuk melintasi batas-batas pribadi agar tercapai persepsi baru mengenai dirinya. Para penganut aliran ini percaya, bahwa pendidikan merupakan sebuah proses yang memungkinkan dan menyediakan kesempatan bagi pembebasan dan pengembangan pribadi (Jewet et al., 1995).

Dalam pada itu, perspektif rekonstruksi sosial (*social reconstruction*) menekankan prioritas tertinggi sumber kurikulumnya pada masyarakat, sebagai sumber yang memberikan arah bagi pendidikan (Jewet et al., 1995). Logikanya, kebutuhan masyarakat mendahului kebutuhan individu. Karena itu, penganut aliran ini percaya bahwa sekolah bertanggung jawab untuk membentuk masa depan generasi muda yang lebih baik.

Pembelajaran di sekolah, karenanya, merupakan lingkungan yang sesuai untuk melatih para siswa untuk mampu menjadi anggota masyarakat yang baik, termasuk mempersiapkan bentuk dan tatanan masyarakat ideal yang diinginkan di masa depan.

Kemudian dalam perspektif integrasi lingkungan (*ecological integration*), kurikulum diarahkan untuk memberikan kesadaran akan perubahan lingkungan yang terjadi akibat berbagai desakan, termasuk desakan lingkungan itu sendiri dikaitkan dengan ulah dan gaya hidup manusia yang semakin berubah (Jewet et al., 1995). Perspektif ini melandaskan asumsinya bahwa setiap individu itu unik, tetapi juga bersifat holistik, serta secara berkelanjutan mengalami proses penyempurnaan sehingga terjalin keterpaduan secara utuh antara pribadi dan lingkungannya.

Proses pembelajaran pada aliran ini diharapkan mampu menyediakan lingkungan yang mampu membangkitkan kesadaran bahwa dunia dan masyarakat penghuninya saling terkait dan karenanya harus dicari kemungkinan untuk selalu mengharmoniskan

hubungan tersebut. Pendeknya, pendekatan ini menekankan keseimbangan antara individu dan kepedulian masyarakat global.

C. Hakikat Model Kurikulum Pendidikan Jasmani

Model kurikulum adalah suatu bentuk pengimplementasian kurikulum dengan memberikan makna atau arah sesuai dengan perspektif atau *orientasi nilai* yang dianut oleh guru atau para pendukungnya. Oleh karena itu, setiap model selalu diwarnai oleh perbedaan dalam hal tujuannya, struktur programnya, dan orientasi nilainya.

Diidentifikasi dari orientasi nilai yang dikenal selama ini, maka model kurikulum yang sudah berhasil dikembangkan pada program pelajaran pendidikan jasmani meliputi: (1) pendidikan olahraga (*sport education*), (2) pendidikan jasmani humanistik (*humanistic physical education*), (3) pendidikan gerak (*movement education*), (4) pendidikan disiplin olahraga (*kinesiological studies*), (5) pendidikan pengembangan (*developmental education*), (6) pendidikan kebermaknaan pribadi (*personal meaning*), dan (7) pendidikan kebugaran-kesehatan (*health-related physical fitness*) (Jewet, Bain, and Ennis, 1995).

1. Sport Education

Model pendidikan olahraga, sebelumnya disebut model bermain (*play education*), memandang olahraga sebagai sesuatu yang bernilai secara ointrinsik dan dapat dimasuki secara sukarela (Jewet and Bain, 1985). Daryl Siedentop (Siedentop, Mand, and Taggart, 1986:185), perintis dan pendukung dari model ini, menyatakan bahwa tujuan utama dari model pendidikan olahraga adalah “membantu siswa menjadi pemain yang terampil dan bersifat sportif.” (lihat uraian khusus tentang implementasinya dalam Bab 5).

Dengan penggunaan model ini pendidikan jasmani dikonseptualisasikan dan diimplementasikan dengan cara agar pengalaman siswa dapat menyerupai pengalaman

para peserta dari program olahraga antar-sekolah atau antar-negara. Olahraga diartikan sebagai kompetisi yang penuh permainan, dengan maksud untuk menjadikan anak terampil dan ahli dalam beberapa cabang olahraga tanpa dikaitkan dengan tujuan lain seperti pengembangan pribadi atau kebugaran jasmani (Steinhardt, 1992). Meskipun tentu saja, para penganutnya percaya, bahwa dengan mengikuti program ini dengan baik, akan sekaligus meningkatkan kebugaran jasmaninya.

Dilihat dari akar orientasi nilai yang dipakainya, model ini melandaskan diri pada orientasi nilai *disciplinary mastery* dan kecenderungan pendekatan materi pelajaran yang selalu meningkat sebagai tujuan akhirnya. Dibandingkan dengan program pendidikan jasmani biasa, maka di dalamnya terdapat enam hal yang membedakannya, yaitu (1) programnya melibatkan istilah “musim” (musim latihan, musim pertandingan, dan musim pasca-pertandingan) sebagai pengganti istilah unit pelajaran, (2) siswa lebih cepat menjadi anggota tim, (3) tersedianya jadwal kompetisi formal, (4) adanya event tertinggi yang dijadikan target akhir, (5) adanya berbagai catatan prestasi yang didokumentasikan dan dipublikasikan di lingkungan sekolah, dan (6) siswa memainkan peranan yang berbeda; sebagai pelatih, kapten regu, wasit, pencatat nilai, dsb.

Kritik yang disampaikan pada penggunaan model ini menyatakan bahwa pendidikan olahraga dan pendidikan jasmani mempunyai perbedaan dalam fokusnya, sebab pendidikan jasmani berorientasi pada produk dan lebih bersifat kewajiban daripada sekedar kesukarelaan (Lawson and Placek, 1981). Kritik lain ditujukan pada asumsi para penganut aliran ini—yang mempercayai bahwa keterampilan yang meningkat akan menambah kecenderungan untuk berpartisipasi dalam kegiatan fisik sebagai keyakinan bahwa perilaku olahraga yang dipelajari pada masa muda akan dipertahankan hingga dewasa—, dianggap kurang didukung oleh penelitian komprehensif (Jewet and Bain, 1985).

2. *Developmental Education*

Model yang bersifat pengembangan ini belakangan merupakan model kurikulum yang paling didukung, meskipun beberapa ahli menyatakan bahwa pendidikan

pengembangan bersifat menyatu dengan model lainnya daripada bersifat terpisah. Filsafat dari model ini lebih sering digambarkan dengan ekspresi populer “pendidikan melalui jasmani”, dan programnya dicirikan oleh kegiatan-kegiatan fisik yang digunakan untuk menyumbang pada perkembangan total individu, baik secara fisikal, sosial, emosional, dan intelektual (Siedentop, Mand, and Taggart, 1986).

Orientasi nilai yang mendasari model ini adalah *self actualization*. Guru penjas, sebagai ahli perkembangan, bertanggung jawab untuk memilih dan menentukan rangkaian tugas belajar yang didasarkan pada temuan penelitian yang memaparkan pola-pola perkembangan anak dan minat anak serta kemampuan motoriknya (Thomas, Lee, and Thomas, 1988). Dengan pendekatan model ini, pengajaran penjas biasanya berorientasi pada pengajaran dasar-dasar keterampilan secara bertahap, disesuaikan dengan kemampuan siswa.

Kritik terhadap model ini berkisar di sekitar pertanyaan, apakah program pendidikan jasmani dapat menghasilkan tujuan perkembangan yang luas sementara pada saat yang sama harus memberikan tempat pada pengajaran yang terindividualisasi (Jewet and Bain, 1985). Nampaknya terdapat asumsi bahwa berpartisipasi dalam olahraga dan permainan akan berdampak pada hasil perkembangan yang luas, meskipun hasil-hasil tersebut belum teruji secara empirik. Dilihat dari isi programnya yang mengandalkan program multiaktivitas, diasumsikan bahwa program ini mencoba mengantarkan siswa pada sebanyak mungkin aktivitas dengan harapan mampu menumbuhkan minat siswa yang akan dibawanya sepanjang hidupnya (Siedentop, Mand, and Taggart, 1986). Bahayanya, guru akan terjebak pada program rekreasi yang dangkal.

3. *Humanistic Education*

Model kurikulum humanistik juga menekankan keutuhan well-being dari individu anak. Bedanya, pendekatan model ini lebih bersifat student-centered atau student-oriented. Orientasi nilai dari model ini meliputi *self actualization* dan *social*

reconstruction, bergantung kepada prioritas guru. Model humanistik ini diwakili oleh model yang dikembangkan oleh Don Hellison, yaitu sebuah model yang lebih dikenal sebagai *Hellison's social developmental model* (Graham, Holt, and Parker, 1993; Siedentop, 1990).

Model tersebut telah diuji secara empirik di lapangan, di lingkungan sekolah-sekolah di pusat kota yang banyak melibatkan perkelahian antar pelajar, dalam program-program pusat rehabilitasi remaja, dan dalam program ekstra-kurikuler pada anak-anak beresiko (*at-risk students*). Dengan asumsi bahwa jika model ini berhasil baik pada anak-anak beresiko, maka akan demikian pula hasilnya pada para siswa biasa.

Fokus utama dari model ini adalah meningkatkan perkembangan sosial siswa dari tadinya belum memiliki tanggung jawab menjadi sangat perhatian dan peduli. Tujuan-tujuan tanggung jawab pribadi dan sosial disajikan dalam tahapan perkembangan tertentu dan diajarkan melalui suatu proses kesadaran, pengambilan keputusan, dan refleksi diri. Tujuan tanggung jawab pribadi diarahkan pada pemberdayaan siswa untuk melakukan kontrol pada perilakunya sendiri di tengah-tengah berbagai daya eksternal seperti tekanan kawan sebaya, keraguan diri, kurangnya keterampilan, dan visi. Tujuan tanggung jawab sosial diarahkan pada pengembangan kepekaan terhadap hak dan perasaan orang lain, termasuk keinginan ikut melayani dan menolong orang lain (Steinhardt, 1992; Hellison, 1984; Hellison, 1995).

Seperti juga model kurikulum lain, model inipun tidak lepas dari kritik. Awalnya kritik terhadap model ini ditujukan karena kurang kuatnya bukti dari program dan tujuan yang terbatas secara jelas, termasuk hasil personal maupun sosial. Belakangan, berkembang pula keyakinan bahwa model yang dikembangkan Hellison dapat pula diterapkan pada pelajaran lain, sehingga tidak bisa diklaim sebagai model yang khusus bagi pendidikan jasmani (Jewet and Bain, 1985).

4. Movement Education

Model pendidikan gerak memiliki dampak yang luas di kalangan sekolah dasar, dan bergantung pada prioritas guru, model ini menekankan beberapa kombinasi orientasi

nilai dari disciplinary mastery (menekankan pada pembelajaran tentang gerak), learning process (menekankan pada pembelajaran bagaimana bergerak), dan self actualization (menekankan pada faktor anak).

Di Amerika Serikat, program pendidikan gerak dimulai sejak tahun 1960-an, yang pelaksanaannya didasarkan pada karya Rudolph Laban. Kerangka kerja program Laban ini meliputi konsep kesadaran tubuh (apa yang dilakukan tubuh), usaha (bagaimana tubuh bergerak), ruang (di mana tubuh bergerak), dan keterhubungan (hubungan apa yang terjadi). Dari setiap aspek gerak ini, tujuan dan kegiatan belajar dirancang dengan memanfaatkan pendekatan gaya mengajar pemecahan masalah, penemuan terbimbing, dan eksploratori (Logsdon et al., 1984). Menurutnya, dalam menggunakan model ini, yang disebutnya teori analisis gerak, siswa akan menganalisis tahapan gerakan ketika melakukan menggiring bola basket dan menemukan posisi yang tepat ketika berada dalam permainan. Steinhardt (1992), mengutip Nichols, telah mengusulkan suatu kurikulum terpadu (*integrated curriculum*) yang mengajarkan pada siswa hubungan antara gerak yang dipelajari dengan berbagai kegiatan pendidikan jasmani.

Jewet dan Bain (1985) menunjuk bahwa upaya mengajarkan pendidikan gerak telah dikritik dalam hal tidak ditemukannya klaim tentang transfer belajar” dan juga mengakibatkan menurunnya waktu aktif bergerak yang disebabkan oleh penekanan berlebihan pada pengajaran konsep gerak. Kritik lain telah mengajukan lemahnya bukti empiris untuk mendukung praktek penggunaan gaya pengajaran penemuan untuk mengajarkan keterampilan berolahraga (Dauer and Pangrazi, 1992; Siedentop, 1980).

5. *Kinesiological Studies*

Model studi kinesiology pada hakikatnya hampir sama dengan model pendidikan gerak dalam orientasi nilainya, tetapi menggunakan kegiatan gerak untuk mempelajari dasar-dasar disiplin gerak manusia (misalnya fisiologi latihan, biomekanika, dan kinesiology). Karena itu, model inipun disebut juga sebagai pendidikan disiplin olahraga.

Penekanan pembelajaran model ini adalah pada pengembangan keterampilan memecahkan masalah, khususnya dengan menggunakan kombinasi antara pembelajaran konsep dan prakteknya di lapangan atau bangsal senam. Tujuan utamanya adalah menumbuhkan dan mengembangkan pemahaman kognitif tentang bagaimana dan mengapa suatu keterampilan gerak berlangsung demikian. Menurut Steinhart, pendukung utama model ini adalah Hal Lawson dan Judith Placek yang telah mengumpulkan risalahnya dalam bentuk buku berjudul *Physical Education in The Secondary Schools: Curricular Alternatives*. Model ini didasari dua pendekatan yang khas dalam studi kinesiology, yaitu pendekatan pertama, isi atau materi diatur dalam sebuah unit-unit kegiatan, dan konsep-konsep disiplin utama diintegrasikan dengan pengajaran keterampilan; dan pendekatan kedua, unit-unit kegiatan diatur di sekitar konsep-konsep khusus yang menjadi prioritas di atas pengajaran keterampilan.

Pemakaian model ini umumnya dipilih oleh guru-guru penjas di tingkat sekolah menengah. Meskipun banyak sekolah menengah telah memasukkan satu atau dua unit konsep dalam kurikulumnya, khusus dipadukan dengan sehat-bugar-jasmani, sedikit sekali sekolah yang hanya memakai model kinesiology secara tunggal.

Adapun kritik terhadap model studi kinesiology ini berada di sekitar fokus dari konsep yang menekankan perkembangan intelektual yang mengorbankan partisipasi penuh dalam kegiatan fisik. Permasalahan ini hampir sama dengan kritik yang disampaikan pada model pendidikan gerak. Siedentop, Mand, and Taggart (1980) menganjurkan agar pemilihan model ini harus memungkinkan siswa mampu mengerahkan baik kemampuan intelektual maupun fisiknya secara intens.

6. *Personal Meaning*

Model kurikulum personal meaning memastikan bahwa agar pengalaman siswa bersifat mendidik, maka pengalaman itu harus mempunyai makna dan keberartian untuk seorang individual. Ann Jewet adalah pendukung dan pengembang dari model ini dan menyatakan: “peranan pendidik adalah menganalisis sumber-sumber potensial dari

berbagai makna untuk menyediakan sebanyak mungkin kesempatan dan merespons secara positif terhadap pencarian individu berkenaan dengan makna itu” (Steinhardt, 1992: 969). Model ini didasarkan pada orientasi nilai ecological integration dan learning process.

Untuk menerapkan model ini diperlukan Purpose Process Curriculum Framework (PPCF), suatu kerangka kerja teoritis, yang memasukkan dua dimensi ke dalamnya, yaitu dimensi tujuan dan dimensi proses. *Dimensi tujuan* berperan sebagai petunjuk bagi para perencana untuk memutuskan hakikat dan ruang lingkup isi kurikulum. Dimensi tujuan ini meliputi 22 pernyataan tujuan, yang menampilkan motif atau maksud siswa dalam mengikuti kegiatan gerak, sehingga dapat dilihat juga sebagai tujuan dari pendidikan jasmani secara keseluruhan. Sedangkan *dimensi proses* berperan sebagai pola klasifikasi untuk mengidentifikasi keseluruhan proses pembelajaran gerak.

Terdapat tujuh kategori proses gerak yang dapat menggambarkan dan memberikan taksonomi tujuan pengajaran dalam domain psikomotor. Kategori proses ini meliputi *perceiving* (merasakan), *patterning* (mempolakan), *adapting* (menyesuaikan), *refining* (menghaluskan), *varying* (memvariasikan), *improvising* (mencari yang baru), dan *composing* (menciptakan) (Jewet, Bain, and Ennis, 1995).

Kritik untuk model ini, terutama yang berpedoman pada PPFC, berada di sekitar dilema dalam mengartikan dan menerjemahkan model ke dalam praktek. Terdapat sedikit sekali contoh model ini dalam wilayah praktek, sehingga para guru mendapat kesulitan dalam menerjemahkan tujuan-tujuan untuk melaksanakan program penjas ke dalam pernyataan tujuannya (Jewet and Bain, 1985).

7. *Health-Related Physical Fitness*

Model kurikulum kebugaran jasmani, atau sering disebut sebagai model pendidikan kebugaran, hampir sama dengan model perkembangan dan humanistik, terutama dalam hal pandangan ketiga model tersebut dalam melihat pendidikan jasmani

sebagai alat yang menyumbang besar pada kesehatan (well-being) siswa (Jewet et al., 1995). Perbedaannya adalah pada ciri model pendidikan kebugaran yang membatasi manfaatnya pada wilayah kesehatan, dengan tujuan utama meningkatkan kebugaran jasmani siswa. Sebagaimana dirumuskan oleh banyak pihak, kebugaran jasmani adalah “kemampuan untuk melaksanakan tugas sehari-hari dengan cukup intensif dan kesiagaan penuh, tanpa menimbulkan kelelahan yang berarti, dengan energi yang cukup untuk menikmati waktu luang dan menjalani situasi-situasi yang tidak terduga.” Dilihat dari target pencapaian yang harus dipenuhi, maka model ini berlandaskan pada orientasi nilai *disciplinary mastery*.

Banyak pihak membedakan aspek kebugaran ke dalam dua jenis kebugaran, yaitu kebugaran yang dikaitkan dengan fisik semata-mata (physical fitness), yang di dalamnya termasuk kebugaran sistem kardio-vaskuler, kekuatan otot, daya tahan otot, kelenturan dan komposisi tubuh; dan kedua, kebugaran yang berkaitan dengan kemampuan gerak (motor fitness), yang memasukkan unsur-unsur seperti kecepatan, kelincahan, power, keseimbangan, koordinasi, dan waktu reaksi. Tentunya, dalam model pendidikan kebugaran, tujuan utamanya adalah mencapai kebugaran jenis pertama, tetapi diyakini bahwa kegiatan yang dipilihpun harus senantiasa memasukkan upaya untuk memperbaiki kualitas dari jenis kebugaran yang kedua. Hal ini disarankan oleh Pate (1983) yang dikutip langsung oleh Steinhardt (1992:970) dengan pernyataan sugestif: “...if you want to be physically fit, you must be fast, agile, and powerful as well as strong and enduring.”

Pernyataan tersebut dipandang penting mengingat ada kecenderungan jika model ini dijalankan oleh guru yang belum mengadopsi orientasi nilainya secara tepat, akan terjadi kemungkinan bahwa model ini hanya akan berakhir dengan program yang mewajibkan anak berlari dan hanya lari. Oleh karena itu banyak guru penjas lebih menyukai model ini dilaksanakan dengan memasukkan unsur keterampilan gerak penampilan, atau dengan menggabungkannya dengan model kurikulum lain.

Kritik terhadap model ini berada di sekitar sempitnya fokus dari program yang bisa ditawarkan, sehingga baik guru maupun siswa bisa menimbulkan rasa bosan, kesan terlalu restriktif, dan terlalu sederhana (Siedentop, Mand, and Taggart, 1986). Bahkan ada yang mensinyalir bahwa efek kebugaran sebenarnya sudah menjadi bagian integral dari kebanyakan model kurikulum yang ditawarkan sebelumnya, karena kebugaran pada hakikatnya adalah ciri unik yang melekat pada program penjas, apapun model kurikulum yang diterapkannya (Dauer and Pangrazi, 1992).