



Meningkatkan Penyelenggaraan Pendidikan Berkualitas : Perspektif Dari Riset Buku Teks

Emrinawati Hasibuan¹, Yahya², Hadiyanto³

¹ STAI Barumun Raya Sibuhuan

^{2,3} Universitas Negeri Padang, Padang

Corresponding Author: ✉ emrinawatihsb@gmail.com

ABSTRACT

Di masa Pandemi Covid-19 sekarang ini, pendidikan harus dilakukan dengan menggunakan digitalisasi secara Online antara Pendidik dengan Siswa dan Tenaga Kependidikan dengan komite sekolah. Penelitian bertujuan untuk mengatasi Model Kepemimpinan yang dipengaruhi oleh perkembangan Teknologi yang pesat dengan mengubah Model Kepemimpinan Tradisional menjadi Kepemimpinan Digital. Seorang pemimpin khususnya pemangku kepentingan di bidang pendidikan perlu mengetahui kelebihan dan kekurangan dari ranah digital itu sendiri dan mampu memiliki kemampuan untuk menginspirasi bawahannya untuk berinovasi dan mempertahankan ide. Ketajaman dalam menerapkan tolok ukur kepemimpinan digital menunjukkan sikap cepat, lintas hierarki, kooperatif, dan pendekatan berorientasi tim yang sering mengintegrasikan inovasi. Penelitian ini bertujuan untuk melihat peran Digital Leadership dalam Pendidikan Formal, khususnya di Sekolah Negeri. Penelitian ini akan dilaksanakan di Kabupaten Pasaman di SMP 1.

Keywords

Supervisi Model Kepemimpinan Digital, Kinerja Pendidik Dan Pendidikan

How to cite

(2022). Jurnal Ability, 3(3).

PENDAHULUAN

Komunitas kebijakan internasional sangat menyukai pendidikan berkualitas. Selama lebih dari dua dekade, perhatian kebijakan telah bergeser dari masalah akses, pendaftaran dan tahun-tahun selesai sekolah ke masalah pembelajaran, perolehan keterampilan dan kualitas guru. Pergantian kebijakan ini telah meningkat dalam beberapa tahun terakhir karena beberapa alasan. Pertama dan terpenting, sebagian besar negara di dunia berkembang secara efektif mencapai pendidikan dasar universal (UPE), dengan rasio pendaftaran dasar bersih lebih besar dari 95%, atau berada di jalur yang tepat untuk melakukannya di tahun-tahun mendatang. Setelah mencapai, atau akan mencapai, PDU, peningkatan 'kualitas' pendidikan dasar dan pengurangan kesenjangan pendidikan pasca-sekolah dasar muncul sebagai isu baru dalam agenda kebijakan nasional. Memang, banyak negara Amerika Latin telah menguniversalkan akses ke pendidikan dasar pada 1990-an dan, tidak mengherankan, masalah kualitas menjadi pusat diskusi kebijakan regional

(UNESCO-OREALC 2007). Kedua, beberapa penelitian telah menunjukkan bahwa tingkat pembelajaran rata-rata pada penilaian internasional (proksi untuk pengembangan keterampilan kognitif) secara signifikan mempengaruhi nasional pertumbuhan ekonomi, terlepas dari tingkat partisipasi negara (Hanushek dan Woessmann 2008).

Kumpulan bukti ini telah membuat kasus yang meyakinkan bagi lembaga donor untuk mengkonfigurasi ulang kebijakan pendidikan--yaitu, untuk bergerak melampaui fokus eksklusif pada akses dan penyelesaian dengan memasukkan masalah kualitas, terutama upaya untuk meningkatkan pembelajaran. Contoh dari tren ini adalah makalah strategi baru Bank Dunia, Belajar untuk Semua(2011:4), yang menyatakan: "...mendapatkan nilai untuk dolar pendidikan membutuhkan investasi yang cerdas –yaitu, investasi yang telah terbukti berkontribusi pada pembelajaran. Kualitas perlu menjadi fokus investasi pendidikan, dengan perolehan pembelajaran sebagai metrik utama kualitas...." Kualitas guru, pengembangan keterampilan dan/atau pembelajaran juga secara eksplisit menyoroti isu-isu dalam prioritas strategis lembaga pembangunan lainnya: di Asia (ADB), Amerika Latin (IADB), Inggris (DFID), Prancis (AFD), Australia (AUSAID) , AS (USAID) dan Jepang (JICA). Ketiga, dan agak terkait, muncul perdebatan tentang peran pendidikan yang tepat dalam kebijakan pembangunan pasca-2015. Tampaknya ada konsensus yang berkembang di antara banyak pemangku kepentingan pemerintah dan non-pemerintah bahwa pendidikan dan pembelajaran yang berkualitas harus menjadi salah satu konstruksi inti.

Di luar pergeseran untuk memprioritaskan masalah pembelajaran dan kualitas dalam kebijakan nasional dan internasional, tren kedua patut dicatat. Di masa lalu, pendidikan berkualitas terutama mengacu pada kondisi yang memungkinkan untuk belajar, yang oleh banyak orang dianggap sebagai input utama sekolah –misalnya, infrastruktur sekolah, buku pelajaran, waktu pengajaran, dan guru yang terlatih. Pada konferensi internasional tentang Pendidikan untuk Semua di Jomtien (1990) dan kemudian di Dakar (2000), promosi pendidikan berkualitas dan kepuasan kebutuhan pembelajaran dasar dipandang sebagai aspek penting dari target kebijakan internasional. Selain tujuan 'kualitas' yang luas (Tujuan EFA 6), peserta menyiapkan dokumen resmi, yang menyatakan bahwa "akses terhadap pendidikan dasar yang berkualitas adalah hak dasar bagi semua" dan selanjutnya menetapkan kondisi yang diperlukan untuk pendidikan yang berkualitas seperti guru yang terlatih baik dan teknik pembelajaran aktif; fasilitas dan bahan ajar yang memadai; pengetahuan dan keterampilan kurikuler yang didefinisikan dengan jelas, diajarkan dengan baik dan dinilai secara akurat; dan lingkungan yang sehat,

aman, peka gender yang memanfaatkan sepenuhnya kecakapan bahasa lokal (UNESCO 2000: 15-17). Apa yang berubah di 21stabad adalah konseptualisasi dan pengukuran kualitas pendidikan.

Kualitas saat ini lebih dilihat dalam hal hasil belajar dan kurang dalam kaitannya dengan kondisi yang memungkinkan untuk belajar. Pergeseran kebijakan ini secara luas antara kualitas sebagai input ke kualitas sebagai hasil sebagian mencerminkan semakin tersedianya bukti (komparatif) tentang tingkat pembelajaran dan perbedaan dari jumlah penilaian internasional, regional, dan nasional yang belum pernah terjadi sebelumnya (Kamens dan Benavot 2011; Kamens dan McNeeley 2010). Para donor memilih untuk memprioritaskan pemantauan hasil pembelajaran (daripada kondisi yang memungkinkan untuk pembelajaran) dan kemudian mengizinkan para pembuat keputusan nasional untuk memutuskan kombinasi pengungkit kebijakan yang paling efektif untuk ditingkatkan hasil pembelajaran. Dengan demikian, meningkatnya prevalensi penilaian prestasi siswa (baik ujian berisiko tinggi maupun ujian rendah) telah mengakibatkan penyempitan gagasan tentang pendidikan berkualitas. Sementara sebelumnya dipandang sebagai mencakup banyak dimensi, yang masing-masing berkontribusi pada pengalaman pelajar di sekolah, pendidikan berkualitas saat ini lebih sempit dikaitkan dengan hasil belajar – sebagian besar, pengetahuan dan keterampilan kognitif dalam bahasa, matematika dan, pada tingkat lebih rendah, sains (Benavot 2012).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Apa Saja Jenis Pembelajarannya? Untuk Tujuan Apa? Melalui Sarana Kurikuler Apa?

Karena hasil pembelajaran dan pengembangan keterampilan menjadi pusat perhatian dalam pernyataan kebijakan dan prioritas pendanaan, beberapa pertanyaan mendasar muncul, yang patut dipertimbangkan dengan cermat. Jenis pembelajaran dan keterampilan khusus apa yang diusulkan oleh para pemangku kepentingan yang berbeda? Dalam setting mana (formal/non-formal) dan melalui kerangka (atau struktur) kurikuler mana pembelajaran dan keterampilan diperoleh? Untuk tujuan dan sasaran apa hasil pembelajaran dan perolehan keterampilan diarahkan, dan kepentingan siapa yang dilayani? Siapa yang mendefinisikan pembelajaran yang 'relevan' atau tidak dalam lingkungan tertentu? Sarana instruksional dan metode pengajaran mana yang dikembangkan, jika ada, untuk memungkinkan pembelajar secara efektif memperoleh pengetahuan, kompetensi, dan keterampilan tertentu? Dan bagaimana seharusnya proses dan hasil pembelajaran dipantau dan dinilai?

Pemeriksaan sepintas terhadap dokumen kebijakan internasional menunjukkan perbedaan mencolok dalam hal apakah dan bagaimana dokumen tersebut menjawab pertanyaan-pertanyaan ini. Sebagian besar dokumen mengabaikan atau meminimalkan pentingnya masalah yang terkandung dalam pertanyaan. Mereka membuat sedikit referensi tentang mata pelajaran atau topik yang diharapkan diajarkan oleh sekolah, yang diharapkan dipelajari oleh siswa, dan cara untuk memperoleh keterampilan tertentu. Mereka cenderung melihat belajar sebagai hasil yang terputus dari konteks yang lebih luas di mana peserta didik mengalami, memperoleh dan menerapkan apa yang telah mereka pelajari. Sebagaimana makalah-makalah dalam volume ini membuat sangat jelas, kumpulan pengetahuan yang selektif dan sah, yang diberikan sekolah melalui silabus resmi dan buku teks resmi, dirancang untuk mencerminkan nilai-nilai budaya, norma sosial, dan orientasi politik yang berlaku serta tujuan pendidikan tertentu. Pengalaman kelas siswa, sebagian besar, merupakan konsekuensi dari kegiatan yang disengaja dan pesan sosial laten yang disampaikan oleh, dan melalui, kurikulum formal. Dengan demikian, dokumen kebijakan yang berkaitan dengan pembelajaran dan pengembangan keterampilan, yang tidak mengacu pada kurikulum dan bagian-bagian penyusunnya, menjadi semacam pembicaraan kebijakan tanpa tubuh dan dekontekstualisasi. Keheningan tentang kurikulum, silabus dan buku teks dalam pernyataan kebijakan yang memajukan kasus untuk peningkatan pembelajaran, memekakkan telinga. Ini juga kontraproduktif.

Beberapa dokumen kebijakan internasional memang menyebutkan tema yang berfokus pada kurikulum— walaupun dengan cara yang bermasalah. Pertimbangan, misalnya, pernyataan misi baru-baru ini oleh UNESCO. Ini mendefinisikan tujuan organisasi dalam pendidikan: "...[sebagai] peningkatan kesetaraan dan akses, meningkatkan kualitas, dan memastikan bahwa pendidikan mengembangkan pengetahuan dan keterampilan di berbagai bidang seperti pembangunan berkelanjutan, HIV dan AIDS, hak asasi manusia dan kesetaraan gender ..." (UNESCO 2011: 7). Meskipun UNESCO telah mengalokasikan sumber daya manusia, program, dan lainnya yang cukup besar— untuk tema-tema terakhir, tantangan untuk mengukur dan memantau kehadiran mereka dalam kurikulum sekolah, silabus kursus, dan buku pelajaran telah menakutkan (lihat, misalnya, Björnelo dan Nyberg 2007; Gross 2009). Hal ini menunjukkan bahwa kurangnya pemahaman yang lebih dalam dan komparatif tentang isi sekolah yang dimaksudkan, dan bagaimana mereka diimplementasikan melalui buku teks dan pedoman, melemahkan realisasi prioritas kebijakan UNESCO.

Lebih jauh lagi, ketika keterampilan seperti literasi atau berhitung disebutkan, seperti yang sering ada dalam banyak dokumen kebijakan, keterampilan tersebut biasanya diperlakukan sebagai kecakapan universal, terlepas dari konteks budaya di mana pelajar muda memperolehnya. Misalnya, sedikit yang dikatakan tentang status bahasa di mana anak-anak diharapkan belajar membaca dan menulis, atau tentang bagaimana penguasaan literasi dalam bahasa yang diakui secara resmi dapat mempengaruhi pengetahuan siswa tentang bahasa yang tidak diakui. Bagi banyak lembaga multilateral dan bilateral, pembelajaran membaca dan menulis dalam bahasa nasional atau internasional memiliki tujuan ekonomi yang mendasar: untuk membekali anak-anak dan remaja dengan keterampilan keaksaraan dasar sehingga mereka dapat memperoleh keterampilan yang lebih khusus yang dibutuhkan untuk peran produktif masa depan mereka di pasar tenaga kerja dan ekonomi. Lembaga donor tidak banyak bicara tentang tujuan sosial, politik, dan budaya di mana keterampilan keaksaraan yang diperoleh dapat diterapkan. Keterampilan dan penguasaan pengetahuan dapat mendorong warga negara yang lebih aktif dan cakap, agen produksi dan konsumsi budaya yang lebih sadar, dan peserta politik yang lebih berdaya (UNESCO 2005). Mereka juga dapat merusak keragaman bahasa dan toleransi beragama. Dokumen kebijakan tidak hanya diam tentang konteks sosial, politik dan budaya di mana literasi dan numerasi tertanam, mereka jarang membahas bukti peran dinamis dan bahkan kontradiktif yang dimainkan keterampilan ini dalam perubahan sosial yang sedang berlangsung.

Pola terakhir yang perlu diperhatikan melibatkan contoh di mana dokumen kebijakan menjawab beberapa pertanyaan yang disebutkan di atas, tetapi melakukannya secara umum yang kurang spesifik. Bagian dari strategi Bank Dunia tentang Belajar untuk Semua (Bank Dunia 2011: 26) menggambarkan hal ini:

“Hasil belajar biasanya diukur dalam hal keterampilan membaca dan berhitung, tetapi pengetahuan dan kompetensi yang membantu kaum muda untuk hidup sehat, produktif, dan memuaskan jauh lebih luas. Dengan kata lain, pendidikan bukan hanya tentang membaca, menulis, dan berhitung.... Sosial, komunikasi, kerja tim, berpikir kritis, dan keterampilan memecahkan masalah sangat berharga bagi orang untuk berfungsi dengan baik di rumah, di komunitas mereka, dan di tempat kerja. Keterampilan teknis dan kejuruan khusus yang terkait dengan suatu pekerjaan juga penting untuk keberhasilan di pasar tenaga kerja [L]penghasilan bukan hanya urusan lembaga pendidikan; itu juga harus melibatkan lembaga kesejahteraan sosial dan/atau perlindungan sosial dan kesehatan dalam desain dan implementasi kebijakan lintas sektor yang

memastikan anak-anak memiliki keterampilan dasar untuk berhasil di sekolah..."

Pernyataan ini mencerminkan pandangan yang cukup komprehensif tentang kompetensi dan keterampilan, dan berbagai konteks di mana mereka diperoleh. Tetapi sisa dokumen kebijakan hampir tidak memberikan rincian tentang perolehan keterampilan yang kurang konvensional yang disebutkan (misalnya, keterampilan sosial, komunikasi, kerja tim). Diperlukan lebih banyak studi tentang jenis isi kelas dan proses pengajaran yang secara efektif menanamkan jenis keterampilan dan kompetensi tertentu (Alexander 2008). Dan dengan tidak adanya bukti nyata tentang bagaimana keterampilan tersebut dipupuk dan bagaimana hal itu berdampak pada kehidupan masyarakat, pernyataan kebijakan seperti lip service Bank Dunia untuk konseptualisasi pembelajaran yang luas dan akhirnya memperkuat yang lebih sempit. Mereka juga meragukan sejauh mana isi pernyataan kebijakan resmi selaras dengan prioritas pendanaan dan evaluasi program yang sebenarnya. Singkatnya, sementara retorika seputar kualitas dan pembelajaran mungkin komprehensif dalam tujuannya, penerapan arahan kebijakan dapat menghasilkan serangkaian hasil pembelajaran yang dinilai terbatas.

Selain itu, bukan kebetulan bahwa beberapa hasil belajar mendapat perhatian yang tidak proporsional dalam kurikulum sekolah dan penilaian pembelajaran. Bidang studi tertentu telah mencapai status kelembagaan dan sentralitas kurikuler yang lebih besar daripada yang lain (Reid 1990, Goodson 1995). Mata pelajaran sekolah yang mentransmisikan pengetahuan dan keterampilan yang sangat sah, bernilai ekonomi, penting secara budaya atau esensial bagi perkembangan cenderung memperoleh status institusional yang lebih tinggi. Misalnya, pendidikan bahasa dan matematika dianggap mata pelajaran penting dalam pendidikan dasar, dan biasanya menerima hampir setengah dari semua waktu instruksional yang dimaksudkan di enam kelas pertama (Lockheed dan Verspoor 1991; Meyer et al 1992; Benavot 2008). Status institusional mata pelajaran lain--dalam ilmu-ilmu sosial, ilmu-ilmu fisika dan alam,

Diskusi sejauh ini menggarisbawahi implikasi kebijakan yang penting. Sementara minat belajar yang semakin meningkat patut diacungi jempol, keberhasilan perubahan kebijakan ini bergantung pada pemahaman cara negara-negara menyusun dan menyampaikan kumpulan pengetahuan selektif di sekolah, dan bagaimana proses ini memengaruhi peluang belajar di kelas. Bukti tentang sifat dan dampak kurikulum dan bagian-bagian komponennya (yaitu, buku teks, pedoman, silabus mata kuliah, panduan guru dan pembelajaran yang dinilai) sangat penting, jika pembuat kebijakan ingin

mengidentifikasi cara-cara efektif untuk meningkatkan proses pembelajaran dan kualitas pendidikan yang disediakan. Dengan tidak adanya bukti seperti itu, 'kotak hitam' pembelajaran terutama apa yang terjadi ketika guru dan siswa bertemu satu sama lain di kelas akan tetap gelap dan tidak terkunci.

Perbedaan Kurikulum Dan Isi Buku Teks Yang Diperebutkan

Secara umum, kurikulum adalah urutan terstruktur kursus (program studi), dan isinya ditentukan, ditawarkan di sekolah atau lembaga pendidikan. Minimal, kurikulum mendefinisikan mata pelajaran apa yang harus diajarkan, berapa banyak waktu yang dihabiskan untuk setiap mata pelajaran, dan bagaimana mengatur pengetahuan, topik dan tema yang akan disampaikan. Banyak studi kurikulum membedakan antarkurikulum resmi yang dimaksudkan (apa yang harus diajarkan, sebagaimana ditentukan oleh otoritas administratif dan pengembang buku teks) dan kurikulum yang diterapkan (apa yang sebenarnya tersedia dan diajarkan kepada siswa di kelas). Sementara informasi komparatif tentang yang pertama cukup melimpah (Meyer dkk 1992; Benavot 2008), bukti sistematis tentang yang terakhir jarang dan sering bertentangan. Ini sebagian berasal dari konsepsi yang berbeda dan strategi pengukuran yang telah dikembangkan untuk menangkap kurikulum yang diterapkan (misalnya, Rosier dan Keeves 1991; Resh dan Benavot 2009). Alasan lain adalah bahwa bukti mengenai kontur kurikuler kehidupan kelas sangat sulit diperoleh dan dibandingkan.

Pernyataan kurikuler, silabus kursus dan pedoman buku teks adalah dokumen kebijakan inti, yang disiapkan oleh otoritas nasional atau sub-nasional yang relevan, terutama untuk pelaku internal dalam sistem pendidikan, tetapi juga untuk pemangku kepentingan eksternal. Mereka menguraikan kebijakan kurikuler dan tujuan dari sistem sekolah, serta program studi yang dimaksudkan, berdasarkan mata pelajaran dan topik, biasanya untuk setiap tingkat kelas. Dokumen-dokumen ini sering kali memunculkan kebijakan luas dan maksud ideologis misalnya, pernyataan tentang tujuan menyeluruh sistem, metode pengajaran, filosofi pedagogis, dan hasil pembelajaran non-kognitif yang diharapkan. Dengan demikian, dokumen-dokumen ini merupakan representasi yang adil dari kurikulum resmi yang dimaksudkan.

Buku teks, sebaliknya, dikembangkan oleh spesialis kurikulum dan ahli mata pelajaran (banyak di antaranya bekerja di luar sistem pendidikan atau di bidang akademis) dan digunakan secara luas oleh guru untuk tujuan instruksional. Mereka mendefinisikan domain pengetahuan dan topik yang akan diajarkan di kelas serta standar kinerja yang diharapkan dapat dicapai

siswa. Dalam kebanyakan kasus mereka merupakan dasar untuk membangun item tes untuk penilaian pembelajaran akhir semester atau akhir siklus. Sejauh buku teks ditulis atau direvisi sesuai dengan pedoman resmi, dan disetujui oleh pejabat yang sesuai, maka mereka juga secara akurat menangkap maksud kurikuler resmi. Namun, dalam praktiknya, buku teks dalam banyak mata pelajaran hanya sebagian mencerminkan pedoman yang diajukan oleh pihak berwenang. Kemungkinan alasan untuk ini termasuk:

1. dunia penulis dan editor buku teks yang relatif picik;
2. kurangnya kekhususan dalam pedoman dan pernyataan resmi;
3. khalayak sasaran yang berbeda yang ditangani oleh pernyataan resmi dan pedoman kursus dan oleh buku teks;
4. tingginya biaya untuk merevisi/menyesuaikan buku teks setelah kurikulum baru reformasi;
5. kecenderungan penulis/editor buku teks untuk mengandalkan praktik masa lalu dan materi yang ada, bahkan ketika didesak untuk berinovasi dengan memasukkan prinsip atau konten pedagogis "baru"; dan
6. prosedur administratif dan tindakan pengawasan yang tidak efektif (atau korup).

Tingkat keselarasan antara isi buku teks dan niat resmi kemungkinan akan bervariasi menurut bidang studi, tingkat kelas, pola tata kelola, kebijakan penerbitan, dan tingkat pembangunan suatu negara. Misalnya, dalam sistem pendidikan yang lebih kaya dan lebih terpusat, di mana peraturan administratif dan mekanisme pengawasan yang mapan adalah norma (misalnya, di Jepang atau di Jerman Länder), keselarasan buku teks dengan pedoman resmi cukup tinggi. Di negara kurang berkembang, di mana buku teks mahal untuk diproduksi, di mana ketersediaannya terbatas, di mana kepengarangan buku teks melibatkan banyak aktor (termasuk yang asing) dan/atau di mana mekanisme pengawasan kurang mapan (atau korup), maka tingkat keselarasan mungkin terjadi menjadi cukup rendah.

Selain itu, ada masalah apakah, bagaimana dan seberapa banyak guru benar-benar menggunakan buku teks di kelas. Bukti menunjukkan bahwa buku teks adalah bagian sentral dari kehidupan kelas di sebagian besar dunia, meskipun lebih dalam beberapa mata pelajaran (misalnya, bahasa, matematika, sejarah, geografi, studi sosial, kewarganegaraan, ilmu alam) daripada yang lain (misalnya, pendidikan estetika), pendidikan moral, pendidikan jasmani) (Naumann dkk 2006). Di AS, misalnya, guru menghabiskan 70 hingga 90 persen dari total waktu instruksional untuk menyampaikan isi buku teks (Applebee dkk 1987; Armento 1986; Wade 1993). Dalam sistem dengan tindakan administratif yang rumit (misalnya, inspektur,

prosedur akuntansi sekolah, penilaian), guru dapat diharapkan untuk mengikuti silabus mata pelajaran dan panduan buku pelajaran. Bahkan dalam pengaturan yang kurang berkembang, di mana sekolah memiliki persediaan buku teks yang terbatas, guru sering menghabiskan waktu kelas yang cukup untuk meminta siswa menyalin isi buku teks, hampir kata demi kata, di buku kerja mereka (Abadzi 2006). Dan dalam sistem dengan ujian berisiko tinggi berdasarkan isi buku teks, guru mengatur pelajaran kelas sesuai dengan buku teks untuk membantu siswa dalam persiapan ujian (yaitu, mereka 'mengajar untuk ujian'). Secara keseluruhan, mengingat pola-pola ini, tampaknya lebih tepat untuk merujuk buku teks sebagai perangkat instruksional yang menengahkan kebijakan dan implementasi kurikuler (Valverde 2002). Singkatnya, buku teks lebih dipahami sebagai terletak antara kurikulum yang dimaksudkan dan dilaksanakan.

Literatur tentang kurikulum juga membedakan antara isi buku teks dan pedoman yang formal dan terbuka, berbeda dengan isinya yang tersembunyi atau tersirat. Sebagai contoh, banyak studi buku teks ilmu sosial meneliti implikasi sumbu tentang gender, kelas, ras, moralitas, kewarganegaraan, dan 'pengetahuan' sekolah yang otoritatif (Bowles dan Gintis 1976; Dreeben 1968; Setiap tahun 1980; Giroux dan Purpel 1983; Lynch 1989). Dalam artikel edisi terbaru tentang buku teks bacaan Mandarin (Wu), buku teks teknologi Nigeria (Adeoye dan Olobiyi), buku teks ilmu sosial dan humaniora Bulgaria (Psifidou) dan pendidikan nilai-nilai Bhutan dan pendidikan moral Jepang (Sakurai) lebih fokus pada formal dan terbuka. isi teks-teks. Artikel-artikel tentang buku teks Finlandia (Bromley dan Makinen), buku teks sejarah dan geografi Inggris dan Yunani (Klerides), buku teks Ethiopia dalam pendidikan kewarganegaraan dan etika (Yamada) dan buku teks sejarah, geografi dan kewarganegaraan Israel (Peled-Elhanan) cenderung menekankan mereka yang tersembunyi atau isi implisit.

Berdasarkan sifatnya, dan mengingat cara mereka memilih dan membungkai pengetahuan, buku teks tidak dapat mengklaim rasa netralitas apa pun. Buku teks memang diperebutkan dan merupakan entitas hibrida (lihat Klerides dalam terbitan ini). Buku teks dan materi kurikuler lainnya mencerminkan tanggapan pemerintah dan institusional terhadap pertanyaan tentang apa dan pengetahuan siapa yang paling berharga (Apple 1979). Literatur tentang buku teks dan kurikulum menyoroti konflik dan kompromi yang terjadi di antara agen dan pemangku kepentingan yang berbeda, beberapa lebih kuat dan berwibawa daripada yang lain, atas pengetahuan sosial, budaya, politik, ilmiah dan pendidikan apa yang harus dimasukkan dalam (atau dikeluarkan dari) kurikulum (misalnya, Goodson 1995; 1997).

Perjuangan sejarah atas bentuk kurikulum dapat berlarut-larut dan memanas justru karena mereka mencerminkan visi bersaing dari 'kehidupan yang baik', 'warga negara yang ideal', dan 'masyarakat yang diinginkan' atau 'politik'. Dalam keadaan seperti itu, otoritas pendidikan nasional dalam beberapa kasus, sub-nasional menjadi penengah dari visi ideologi yang bersaing, yang akhirnya dituangkan dalam kebijakan kurikuler resmi dan dalam buku teks yang diterbitkan.

Para penulis dalam edisi jurnal khusus ini menjelaskan secara rinci medan yang diperebutkan dari buku teks dan pedoman resmi. Mereka membahas politik, politisasi dan penggunaan politik dari kurikulum menggunakan strategi analitis yang berbeda. Meskipun mereka menyoroti bidang mata pelajaran tertentu dari kurikulum (ilmu sosial, pendidikan moral dan etika, bahasa) lebih dari yang lain (matematika, ilmu alam dan fisika, seni), bukti yang mereka laporkan memiliki relevansi untuk mata pelajaran lain dan bidang lain. sistem pendidikan.

Untuk menegaskan kembali dan menyimpulkan: hanya dengan memahami dengan cermat sifat, desain, pengembangan dan pemanfaatan buku teks dan aspek lain dari kurikulum, pembuat kebijakan dapat secara realistis berharap untuk membuat kemajuan dalam meningkatkan kualitas sistem pendidikan mereka, dengan meningkatkan tingkat pembelajaran dan mengurangi kesenjangan belajar.

Perspektif Komparatif Pada Buku Teks: Ringkasan Artikel

Bagian berikut secara singkat merangkum setiap artikel dalam edisi khusus tentang buku teks dan pendidikan berkualitas ini, serta dua artikel tambahan: satu tentang desentralisasi di Pakistan dan yang lainnya tentang pendidikan guru jarak jauh di Afrika sub-Sahara. Dalam ikhtisar tren utama dalam penelitian buku teks sejarah dan studi sosial, Eckhardt Fuchs berfokus pada kajian revisi buku teks, konstruksi identitas, metodologi, buku teks dan masyarakat, buku teks dan media pendidikan lainnya, serta teori dan sejarah media pendidikan. Dia lebih memilih untuk menggolongkan studi ini sebagai 'penelitian terkait buku teks', daripada 'penelitian buku teks' untuk lebih menangkap berbagai pendekatan konseptual, disiplin dan metodologis yang membentuk lapangan. Dia mencatat bahwa meskipun beasiswa terkait buku teks sedang berkembang, status institusionalnya sedikit di universitas dan lembaga penelitian. Fuchs menyimpulkan dengan mengidentifikasi apa yang hilang dari literatur yang ada tentang buku teks sejarah dan studi sosial. Secara khusus, ia mencatat bahwa ada terlalu sedikit studi empiris tentang penggunaan, penerimaan,

Patricia Bromley dan Elina Mäkinen menyoroti perubahan global yang muncul dalam tujuan pendidikan yang menyeluruh: fakta bahwa sekolah dan konten kurikuler yang mereka sampaikan semakin diharapkan untuk mempromosikan dan mendukung keragaman. Di masa lalu, sistem pendidikan nasional menekankan pembangunan warga negara yang setia dan bersatu. Sejak Perang Dunia II, bagaimanapun, negara-negara mempromosikan (dan diharapkan untuk mempromosikan) hak-hak kelompok yang beragam dalam masyarakat, yang ditentukan berdasarkan jenis kelamin, etnis, status imigran dan penduduk asli, agama, bahasa dan orientasi seksual. Bromley dan Mäkinen mencatat bahwa penelitian saat ini memberikan beberapa penjelasan yang meyakinkan dan divalidasi secara empiris dari pergeseran signifikan dan berbasis luas dalam tujuan pendidikan dan isi buku teks. Untuk tujuan ini, mereka melakukan dua analisis: pertama, studi longitudinal buku teks pendidikan kewarganegaraan di Finlandia, yang mencontohkan populasi homogen yang luar biasa; dan kedua, perbandingan buku teks pendidikan kewarganegaraan lintas negara di 33 negara. Analisis mereka menunjukkan bahwa tingkat penekanan pada keragaman di Finlandia melampaui banyak negara dengan populasi yang jauh lebih heterogen. Mereka berpendapat bahwa perhatian yang disetujui secara resmi terhadap hak-hak kelompok yang beragam dalam buku teks mencerminkan pergeseran sosial dan budaya yang mendasari di tingkat global dalam konsepsi perilaku sipil yang ideal. Alih-alih membangun warga negara yang setia, sekolah saat ini diminta untuk menciptakan individu yang aktif, berdaya, dan sadar global.

Eleftherios Klerides mengeksplorasi sifat narasi dibangun ditemukan dalam buku teks ilmu sosial. Dia berpendapat bahwa buku teks paling baik dipahami sebagai kompilasi yang diperiksa secara publik, berisi konten yang khas dan sering bertentangan yang berakar pada tiga ruang sosial yang saling terkait: nasional, internasional, dan global. Buku teks sejarah dan geografi sangat menonjol dalam hal ini. Mereka mengembangkan tema dan perspektif dari masing-masing tiga ruang ini, meskipun tidak harus dengan cara yang koheren. Dengan demikian, hibriditas bawaan dari isi buku teks menghasilkan sejumlah besar pesan yang tidak jelas dan ambivalen bagi pembaca siswa. Di sebagian besar buku teks sejarah dan geografi, narasi bersaing tentang komunitas dan identitas disertakan, yang memanfaatkan wacana di tingkat nasional, internasional, dan global. Klerides memvalidasi wawasan analitis ini melalui pemeriksaan buku teks sejarah dan geografi dari Inggris dan Yunani beberapa sejarah, yang lain kontemporer. Dia menyimpulkan dengan membahas beberapa implikasi dari hibridisasi buku teks.

Di banyak sudut dunia, terutama di Asia, ada apresiasi dan peningkatan minat dalam mengejar kesejahteraan atau kebahagiaan psikologis, sebagai lawan dari kesejahteraan ekonomi dan produktivitas. Bhutan berada di pusat dorongan internasional ini karena berusaha menciptakan dan melembagakan ukuran kebahagiaan nasional bruto. Anehnya, beberapa penelitian telah mengeksplorasi peran sekolah dan kurikulum dalam perubahan ideologi dan kebijakan yang muncul ini. Riho Sakurai membahas masalah ini dengan membandingkan dua mata pelajaran yang terkait erat - pendidikan nilai di Bhutan dan pendidikan moral di Jepang. Dia mengeksplorasi bagaimana kurikulum sekolah sedang dirancang ulang oleh pejabat pemerintah untuk berkontribusi pada kesejahteraan individu dan kebahagiaan masyarakat. Analisisnya menunjukkan bahwa, sementara isi dan prinsip-prinsip nilai dan pendidikan moral telah berkembang dengan cara yang berbeda dalam setiap kasus, kedua negara baru-baru ini melakukan reformasi politik dan legislatif besar, yang menggarisbawahi relevansi dimensi kurikuler ini. Studi Sakurai menunjukkan bagaimana orang Bhutan berusaha untuk memperkuat identitas nasional melalui pendidikan nilai sedangkan orang Jepang berusaha untuk memajukan tujuan yang sama melalui pendidikan moral. Namun, dalam setiap kasus, konsep dan tema yang berbeda – misalnya, “cinta keluarga”, “cinta kampung halaman, - - Dimanfaatkan untuk membentengi jati diri bangsa dan diajarkan secara berbeda dalam setiap konteks pendidikan.

Mandarin Cina adalah salah satu bahasa yang paling banyak digunakan di dunia, dengan perkiraan 1,3 miliar penutur asli. Selain dominasi Cina, Hong Kong, Singapura dan Taiwan adalah tiga daerah lain di mana bahasa Mandarin dianggap sebagai bahasa utama atau bahasa resmi. Bersamasama keempat wilayah berbahasa Mandarin ini memainkan peran penting dalam perekonomian dunia, khususnya di Asia Timur. Namun, sementara keempat wilayah tersebut berbagi bahasa Mandarin sebagai bahasa resmi yang sama, tradisi politik, sejarah ekonomi, orientasi sosial, dan sistem pendidikan mereka sangat berbeda. Dalam sebuah studi eksplorasi Yi-Jung Wumenanyakan apakah desain dan isi kurikulum membaca bahasa Mandarin yang disahkan secara resmi dipengaruhi oleh ciri-ciri politik, ekonomi, atau budaya yang nyata dari keempat daerah tersebut. Dengan kata lain, sejauh mana bahasa yang sama, Mandarin, diajarkan secara berbeda di setiap sistem pendidikan, dan mengapa? Di antara temuan utama studi ini: Dimensi politik paling jelas terlihat dalam kurikulum membaca yang ditemukan di Cina dan paling tidak terlihat dalam yang digunakan di Taiwan (Hong Kong dan Singapura lebih dekat ke Cina dalam kontinum ini). Dalam setiap sistem antara seperlima hingga sepertiga dari semua pelajaran membaca di tingkat dasar berfokus

pada pengembangan kebajikan individu dan pembangunan karakter (sering disebut sebagai pendidikan moral), yang merupakan elemen inti dari budaya Konfusius Cina. Membaca isi buku pelajaran yang menekankan nasionalisme dan patriotisme banyak lebih menonjol di Cina dan Singapura daripada di Hong Kong dan Taiwan. Dalam semua konteks kecuali Singapura, sekitar 2 dari setiap 10 pelajaran berusaha mengembangkan rasa akan alam, seni, dan apresiasi sastra. Secara keseluruhan, sementara studi Wu menggarisbawahi pengaruh budaya Cina yang mengakar, studi tersebut juga menyoroti perbedaan signifikan dalam desain dan tujuan kurikulum membaca Mandarin, yang tampaknya mencerminkan konteks politik dan sosial yang lebih luas di mana bahasa tersebut diajarkan.

Di banyak negara, kebijakan kurikuler dan isi buku pelajaran, terutama dalam ilmu-ilmu sosial, telah menjadi sumber kontestasi dan kontroversi yang berkelanjutan. Hal ini tentu saja terjadi di Amerika Latin. Tidak mengherankan, banyak sarjana telah meneliti politik yang berkembang dari kurikulum sekolah, menyoroti kepentingan dan orientasi kelompok yang berbeda yang telah berusaha untuk mempengaruhi isi kurikulum yang dimaksud. Dalam artikel ini Silvana Gvirtz dan Ivana Zacarias mengeksplorasi fenomena yang relatif baru terkait dengan sifat politisasi kurikulum sekolah yaitu, penggunaan kurikulum oleh politisi atau kelompok kepentingan politik untuk kepentingan politik. Mereka menganalisis sebuah insiden yang terjadi di Argentina sebelum pemilihan nasional pada tahun 2011, di mana serangkaian usulan perubahan pada mata pelajaran yang dikenal sebagai 'Politik dan Kewarganegaraan', yang diajarkan di sekolah menengah atas di provinsi Buenos Aires, menjadi bahan untuk pemilihan umum. Keuntungan oleh kekuatan oposisi. Gvirtz dan Zacarias merinci bagaimana, setelah rilis draf dokumen yang berisi modifikasi kurikuler yang disarankan, aktor politik yang menentang pemerintah memprakarsai debat publik palsu yang bertujuan mendistorsi isi dan semangat dokumen, dan mempertanyakan dimasukkannya konsep dan topik.

Di Ethiopia, masyarakat yang sangat terpecah dan multi-etnis, pemeliharaan persatuan nasional adalah tujuan kebijakan utama. Pejabat pemerintah di masa lalu telah memandang mata pelajaran kurikuler yang dikenal sebagai 'Pendidikan Kewarganegaraan dan Etika' sebagai sarana penting untuk memastikan berlanjutnya pemerintahan yang rapuh, tetapi pemerintah yang dipilih secara demokratis, yang pertama kali muncul pada tahun 1994 setelah periode monarki dan kediktatoran yang panjang. Dalam artikelnya Shoko Yamada menguraikan logika dan basis ideologis demokrasi di Etiopia dengan menganalisis isi buku teks Pendidikan Kewarganegaraan dan

Etika yang digunakan di sekolah menengah. Buku-buku teks ini menyajikan demokrasi sebagai erat kaitannya dengan kebutuhan untuk mengontrol kekuasaan dan mendorong toleransi. Buku-buku pelajaran menekankan pengembangan kewarganegaraan patriotik, tetapi secara tegas melarang kesetiaan kepada kelompok etnis tertentu. Pengajaran konsep demokrasi menjadi peluang untuk mengutuk otokrasi masa lalu yang menindas hak-hak warga negara biasa. Kasus ini menggambarkan bagaimana kurikulum sekolah dan buku pelajaran sering direvisi, mengikuti pergolakan politik besar, untuk mempromosikan loyalitas kepada negara dan legitimasi rezim baru.

Nurit Peled-Elhanan melampaui makna sekolah yang terbuka dan eksplisit buku teks dan mengkaji penyajian gambar, peta, tata letak, dan penggunaan bahasa dalam buku teks untuk mengungkap pesan dan makna tersirat. Secara khusus dia menggunakan metode penyelidikan semiotik sosial dan alat analisis multimodal untuk mengeksplorasi buku teks sekolah dasar dan menengah Israel yang digunakan dalam pengajaran Sejarah, Geografi, dan Kewarganegaraan. Dia menemukan bahwa 'minoritas' non-Yahudi dan 'etnis' Yahudi terwakili dalam buku teks, baik secara verbal maupun visual, dengan cara yang rasis, sebagai stereotip dan bukan sebagai individu. Warga Palestina dan orang-orang Palestina yang tinggal di wilayah pendudukan disajikan jika sama sekali sebagai kelompok yang keji, primitif dan berbahaya. 'Etnis' Yahudi, yang terutama mencakup orang-orang Yahudi yang keluarganya bermigrasi dari negara-negara Arab dan Etiopia, digambarkan sebagai kelompok marjinal dibandingkan dengan masyarakat Israel arus utama. Buku teks dalam mata pelajaran sekolah ini ditampilkan untuk menggambarkan kedua kelompok yang terletak di pinggiran budaya dan sosial negara. Analisis multimodal dari buku teks, menurut Peled-Elhanan, memberikan persepsi yang lebih terpadu tentang representasi buku teks dan, dengan melakukan itu, mengungkapkan arus dan kepentingan ideologis yang penting, yang kurang terlihat dalam analisis konten tradisional.

Memberkati Adeoye dan Oladiran Olabiyi hati-hati memeriksa buku teks yang digunakan dalam kursus teknologi dasar di sekolah menengah Nigeria. Buku teks teknologi ini dimaksudkan untuk melayani berbagai tujuan. Misalnya, mereka menentukan batasan konten resmi, urutan topik tertentu yang diajarkan dan presentasinya. Mereka juga merupakan sumber untuk pemecahan masalah, pemberian penjelasan, dan sarana untuk menghubungkan siswa dengan teknologi yang muncul. Studi Adeoye dan Olabiyi berusaha untuk menentukan sejauh mana lima buku teks teknologi dasar yang digunakan secara akurat mencerminkan tujuan kebijakan pendidikan Nigeria dan memungkinkan pembelajaran siswa. Analisis

menunjukkan bahwa, meskipun ada kesamaan dalam topik yang dibahas dan isi keseluruhan, buku teks berbeda secara substansial dalam cara mereka mendekati materi pelajaran. Beberapa buku teks panjang, terindeks dengan baik dan komprehensif. Lainnya lebih pendek dan lebih ringkas, menekankan topik tertentu sementara menyebutkan yang lain hanya secara singkat. Secara keseluruhan, penulis menilai bahwa lima buku teks merespon dengan baik tujuan yang ditemukan dalam pedoman pendidikan Nigeria. Para peneliti merekomendasikan bahwa buku teks teknologi harus berisi materi tambahan—misalnya, manual aktivitas, situs web, dan CD-ROM—untuk meningkatkan efektivitas pembelajaran siswa. Mereka juga menyarankan bahwa panel yang terdiri dari guru, pendidik, dan spesialis konten kurikulum harus dibentuk secara berkala untuk meninjau buku teks secara hati-hati di bidang ini.

Irene Psifidou meneliti perubahan pasca 1989 dalam studi sosial Bulgaria dan buku teks humaniora setelah transisi sosial ekonomi Bulgaria, demokratisasi dan integrasi di Uni Eropa. Seperti yang terjadi di bagian lain Eropa Timur dan Tengah selama periode ini, buku teks sekolah dan konten kurikuler ditinjau, seringkali lebih dari sekali oleh berbagai pemangku kepentingan, untuk mengurangi jejak bias politik, penilaian nilai, dan konten ideologis. Psifidou secara kritis menganalisis sejauh mana buku teks Bulgaria pasca-sosialis telah direvisi untuk memasukkan keseimbangan yang tepat antara pembaruan pengetahuan dan masuknya prinsip-prinsip multikultural dan nilai-nilai demokrasi. Studinya didasarkan pada analisis kurikulum resmi sejarah, geografi, bahasa dan sastra Bulgaria di pendidikan menengah atas serta wawancara dengan pembuat kebijakan utama dan anggota komunitas pendidikan Bulgaria. Resensi buku teks mengakibatkan penghapusan tema bermuatan ideologis dan nasionalistik, dan penggabungan konten yang dimaksudkan untuk mempromosikan inklusi sosial dan prinsip-prinsip demokrasi. Analisis menunjukkan kekuatan dan kelemahan dari buku teks yang baru direvisi, karena mereka berusaha mempersiapkan siswa untuk menjadi warga negara masa depan di negara dan wilayah yang demokratis. Ini menyoroti inkonsistensi yang tersisa antara standar pendidikan nasional,

KESIMPULAN

Dalam dua artikel tambahan, yang tidak terkait dengan tema terkait buku teks edisi khusus ini, penulis membahas isu-isu kebijakan pendidikan utama. Taro Komatsu mengkaji devolusi otoritas administratif dari entitas nasional ke entitas lokal di Pakistan dan dampaknya terhadap pandangan pejabat distrik lokal yang bertanggung jawab atas penyelenggaraan pendidikan

publik. Studi kualitatif ini, yang dilakukan di salah satu provinsi termiskin di negara ini, Khyber Pakhtunkhwa (sebelumnya NWFP), berusaha untuk mengklarifikasi dan memahami perspektif Pejabat Distrik Eksekutif dan Pejabat Pendidikan Distrik, yang diberi tugas dengan penyediaan pendidikan lokal setelah desentralisasi yang komprehensif. reformasi dilaksanakan pada tahun 2001. Studi Komatsu, berdasarkan wawancara semi-terstruktur, menunjukkan bahwa pejabat distrik cenderung melihat fungsi sekolah umum baik sebagai agen modernisasi maupun sebagai pemancar nilai-nilai masyarakat tradisional.

Perspektif dualistik ini menunjukkan bahwa petugas lokal memandang diri mereka sebagai bertanggung jawab tidak hanya kepada majikan administratif mereka dan latar belakang mereka sendiri, tetapi juga kepada pemimpin masyarakat setempat dan orang tua. Kebutuhan untuk melayani dan bertanggung jawab kepada banyak dan terkadang kontradiktif konstituen menimbulkan tantangan besar bagi administrator pendidikan yang diberdayakan secara lokal. Akhirnya, Daniel Sifunaberpendapat bahwa gerakan untuk menyediakan pendidikan berkualitas bagi semua anak di sub-Sahara Afrika telah dihalangi oleh lazimnya pendekatan konvensional terhadap pendidikan guru. Kekurangan guru tetap akut di banyak bagian benua karena lonjakan pendaftaran siswa di pendidikan dasar dan menengah pertama, lambatnya peningkatan jumlah guru yang memenuhi syarat, jumlah besar HIV dan AIDS pada tenaga pengajar, dan pola berkelanjutan dari atrisi guru (karena pensiun, promosi, shift kerja, dll.). Sifuna berpendapat bahwa pengembangan kebijakan pendidikan jarak jauh nasional adalah sarana penting untuk memenuhi tantangan merekrut dan melatih guru berkualitas baik di Afrika. Dia membahas sejumlah contoh lembaga pendidikan guru jarak jauh yang sukses dan atau hemat biaya di Afrika Selatan, Nigeria, Malawi, Mauritius dan Tanzania. Dengan dukungan lembaga donor, pendidikan guru jarak jauh proyek dapat ditingkatkan untuk memenuhi tantangan dalam menciptakan pasokan guru berkualitas yang berkelanjutan.

DAFTAR PUSTAKA

- Abadzi, Helen (2006) Pembelajaran yang Efisien untuk Kaum Miskin: Wawasan dari Batas Kognitif ilmu saraf. Washington. DC: Bank Dunia
- Alexander, Robin (2008) Pendidikan untuk Semua, Imperatif Mutu dan Masalah Pedagogi. BUAT Jalur Akses. Penelitian Monografi No 20. London: Institut Pendidikan.
- Anyon Jean (1980) "Kelas sosial dan kurikulum pekerjaan yang tersembunyi." Jurnal Pendidikan 162 (1): 67-92.

- Apple Michael (1979) *Ideologi dan Kurikulum*. London: Routledge dan Kegan Paul.
- Applebee, Arthur, Langer, J., dan Mullis, I. (1987) *Raport A Nation: Sastra dan AS Sejarah*. Princeton, NJ: Layanan Pengujian Pendidikan.
- Armento, BJ (1986) "Penelitian tentang pengajaran IPS." hal. 942-51 di MC Wittrock (ed.) *ItuBuku Pegangan Penelitian Pengajaran*. New York: Macmillan.
- Benavot, Aaron (2008) "Pengorganisasian pengetahuan sekolah: Kurikulum resmi di dunia perspektif." hal. 55-92 dalam Julia Resnik (ed.) *Produksi Pengetahuan Pendidikan di Era Global*. Rotterdam: Penerbit Rasa.
- Benavot, Aaron (2012) "Kebijakan menuju pendidikan berkualitas dan pembelajaran siswa: Membangun perspektif kritis." *Inovasi: Jurnal Penelitian Ilmu Sosial Eropa* 25 (1): 67-77.
- Benavot, Aaron dan Erin Tanner (2007) *Tumbuhnya penilaian pembelajaran nasional di dunia, 1995-2006*. Makalah latar belakang Laporan Pemantauan Pendidikan untuk Semua Global 2008: Pendidikan untuk semua pada tahun 2015: akankah kita berhasil? Paris: UNESCO.
- Björnelo, Inger Eva Nyberg, eds. (2007) *Penggerak dan Hambatan untuk Menerapkan Pembelajaran untuk Pembangunan Berkelanjutan di Pra-Sekolah melalui Pendidikan Menengah Atas dan Guru*. Makalah Teknis N°4, Pendidikan UNESCO untuk Pembangunan Berkelanjutan dalam Tindakan. Paris: UNESCO.
- Bowles, Samuel dan H. Gintis (1976) *Sekolah di Amerika Kapitalis*. New York: Dasar Buku.
- Dreeben, Robert (1968) *Tentang Apa yang Dipelajari di Sekolah*. Membaca, MA: Addison Wesley.
- Giroux, Henry dan D. Purpel, eds. (1983) *Kurikulum Tersembunyi dan Pendidikan Moral*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Goodson, Ivor (1997) *Kurikulum yang Berubah: Studi dalam Konstruksi Sosial*. Peter Lang: New York.
- Goodson, Ivor (1995) *Pembuatan Kurikulum: Kumpulan Esai, Edisi ke-2*. Falmer: London, New York dan Philadelphia.
- Kotor, Diet (2009) *Hambatan dan Defisit dengan Implementasi ESD, Hasil Survei*. [http://www.desd.sustainablefuture.org/int_jap_compilation_survey%20results_dg.pdf] Hanushek, Erik dan L. Woessmann (2008) *Kualitas Pendidikan dan Pertumbuhan Ekonomi*. Washington, DC: Bank Dunia.
- Kamens, David dan A. Benavot (2011) "Pembelajaran nasional, regional dan internasional penilaian: Tren di antara negara-negara berkembang, 1960-2009." *Globalisasi, Masyarakat dan Pendidikan* 9 (2): 285-300.

- Kamens, David dan Connie McNeely (2010) "Globalisasi dan Pertumbuhan Internasional Ujian Pendidikan dan Asesmen Nasional." *Ulasan Pendidikan Perbandingan* 54 (1): 5-25
- Lynch, Kathleen (1989) *Kurikulum Tersembunyi: Reproduksi dalam Pendidikan, Sebuah Penilaian*. London: Falmer Press.
- Lockheed, Marlaine dan Adrian Verspoor (1991) *Meningkatkan Pendidikan Dasar dalam Berkembang negara*. Oxford, Oxford University Press, untuk Bank Dunia.
- McEneaney, Elisabeth dan John W. Meyer (2000) "Isi kurikulum. Sebuah perspektif institusionalis." Di MT Hallinan ed. *Buku Pegangan Sosiologi Pendidikan*. New York: Kluwer.
- Meyer, John W., David Kamens dan Aaron Benavot (1992) *Pengetahuan Sekolah untuk Misa: Model Dunia dan Kategori Kurikulum Utama Nasional di Abad Kedua Puluh*. Philadelphia: Falmer Press.
- Naumann, Jens, Rainer Jansen dan Nicole Franke (2006) "Temuan penelitian pada buku teks dan" *Pendidikan untuk Semua*." hal. 93-194 di Cecilia Braslavsky, ed. *Buku Teks dan Pembelajaran Berkualitas untuk Semua: Beberapa Pelajaran dari Pengalaman Internasional*. Paris, Jenewa, UNESCO-IBE.
- Reid, William (1990) "Kurikulum Aneh: Asal Usul dan Perkembangan Kelembagaan kategori sekolah." *Jurnal Studi Kurikulum* 22 (3): 203-216.
- Resh, Nura dan A. Benavot (2009) "Tata kelola pendidikan, otonomi sekolah dan kurikulum implementasi: Keanekaragaman dan keseragaman dalam persebaran pengetahuan kepada murid-murid Israel." *Jurnal Studi Kurikulum* 41 (1): 67-92.
- Riddell, Abby (2008) *Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Kualitas dan Efektivitas Pendidikan dalam Negara Berkembang: Tinjauan Penelitian*. Eschborn, Jerman: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).
- Rosier, M. dan John Keeves, eds. (1991) *Studi IEA Sains I: Pendidikan Sains dan Kurikulum di Dua Puluh Tiga Negara*. Oxford: Pergamon Press.
- Scheerens, Jaap (2004) *Review sekolah dan penelitian efektivitas pembelajaran. Latar belakang laporan untuk Laporan Pemantauan Global UNESCO-EFA, Kualitas Imperatif*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000) *Komentar yang Diperluas tentang Kerangka Aksi Dakar*. Dunia Forum Pendidikan, Dakar, UNESCO.
- UNESCO (2005) *Literasi untuk Kehidupan*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2011) *UNESCO dan Pendidikan*. Paris: UNESCO.

- UNESCO-Institute for Statistics (2011)Intisari Pendidikan Global 2011. Montreal: UIS
- UNESCO-Institute for Statistics (2012)Kurikulum Sekolah Dasar dalam Membaca dan Matematika di Negara Berkembang. Makalah Teknis No. 8. Institut UNESCO untuk Statistik, Montreal, Kanada
- UNESCO-ORALC (2007)Keadaan Pendidikan di Amerika Latin dan Karibia: Menjamin Pendidikan Berkualitas untuk Semua. Laporan Regional, Meninjau dan Menilai Kemajuan Amerika Latin dan Karibia menuju Pendidikan untuk Semua dalam Kerangka Proyek Pendidikan Regional (EFA/PRELAC). Santiago, Biro Pendidikan Regional UNESCO di Amerika Latin dan Karibia.
- Valverde, Gilbert (2002) Kurikulum: Internasional. DiEnsiklopedia Pendidikan, diedit oleh JW Guthrie. New York: Referensi Macmillan.
- Wade, RC (1993) "Analisis isi dari buku pelajaran ilmu sosial: Sebuah tinjauan dari sepuluh tahun" riset."Teori dan Penelitian dalam Pendidikan Sosial31 (3): 232-256.
- Bank Dunia (2011)Belajar untuk Semua: Berinvestasi dalam pengetahuan dan keterampilan masyarakat untuk dipromosikan perkembangan. Washington, DC: Bank Dunia.