Idarah Tarbawiyah: Journal of Management in Islamic Education
Vol. 7 No. 11 (2026), hlm. 285-296, DOI: 10.32832/itjmie.v7i11.25438
ISSN: 2654-5845 (Online)

Model pengembangan kurikulum Tyler dan Taba: Implikasi manajemen kurikulum pendidikan Islam

Fatimatul Baroroh[1], Sulalatun Nikma[2], Imam Turmidzi[1], Suliyono[1], Taufiqurrahman[3]
[1]Institut Binamadani Indonesia, Indonesia
[2]Universitas Sunan Gresik, Indonesia
[3]Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah Jakarta, Indonesia
*fatimatulbaroroh@ibi.ac.id

Abstract

The dynamics of changes to the national curriculum in Indonesia including the adoption of the Merdeka Curriculum through Ministry of Education, Culture, Research, and Technology Regulation No. 12 of 2024, as amended by Ministry of Basic and Secondary Education Regulation No. 13 of 2025—require a deep conceptual understanding of curriculum development models. This study conducts a comparative analysis of two influential classical curriculum models: Ralph W. Tyler's (1949) deductive-administrative model and Hilda Taba's (1962) inductive-grassroots model, and evaluates their practical implications for the management of Islamic education curricula. Using qualitative library research with a content analysis approach, this study examines the primary works of both figures as well as 25 reputable secondary sources. The findings indicate that Tyler's model provides a structured deductive framework for setting objectives and conducting macro-level evaluation, while Taba's model relies on teachers' inductive experimentation in designing micro-level learning units. These two models are not dichotomous but rather complementary within a sequential integrated model. The implications for Islamic education management underscore the importance of a synthesis between the strategic leadership of madrasah principals and the pedagogical agency of teachers in designing a curriculum that is adaptive, imbued with Islamic values, and responsive to the challenges of the digital age.

Keywords: *Tyler model; Taba model; curriculum management; Islamic education; Permendikdasmen 13/2025*

Abstrak

Dinamika perubahan kurikulum nasional di Indonesia, termasuk penetapan Kurikulum Merdeka melalui Permendikbudristek No. 12 Tahun 2024 yang diperbarui oleh Permendikdasmen No. 13 Tahun 2025—menuntut pemahaman konseptual mendalam mengenai model pengembangan kurikulum. Penelitian ini mengkaji secara komparatif dua model kurikulum klasik berpengaruh, yaitu model deduktif-administratif Ralph W. Tyler (1949) dan model induktif-*grassroots* Hilda Taba (1962), serta mengevaluasi implikasi praksisnya bagi manajemen kurikulum pendidikan Islam. Menggunakan metode penelitian kepustakaan kualitatif (*qualitative library research*) dengan pendekatan analisis isi (*content analysis*), riset ini menelaah karya primer kedua tokoh serta 25 literatur sekunder bereputasi. Hasil kajian menunjukkan bahwa model Tyler memberikan kerangka deduktif yang terstruktur dalam penetapan tujuan dan evaluasi makro, sementara model Taba mengandalkan eksperimentasi induktif guru dalam merancang unit pembelajaran mikro. Kedua model tersebut tidak bersifat dikotomis, melainkan saling

Copyright (c) author/s (2026)
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (CC-BY-SA)
Article Information: Submitted 16 October 2026, Accepted 21 November 2026, Published 22 November 2026

melengkapi dalam skema keterpaduan berurutan (*sequential integrated model*). Implikasi bagi manajemen pendidikan Islam menegaskan pentingnya sintesis antara kepemimpinan strategis kepala madrasah dan agensi pedagogis guru dalam merancang kurikulum yang adaptif, berkarakter Islami, dan responsif terhadap tantangan era digital.

Kata kunci: model Tyler; model Taba; manajemen kurikulum; pendidikan Islam; Permendikdasmen 13/2025.

Pendahuluan

Kurikulum merupakan komponen paling krusial dalam sistem pendidikan nasional yang berfungsi sebagai pedoman arah, cetak biru (*blueprint*), serta instrumen utama dalam mencapai tujuan pendidikan. Di Indonesia, dinamika perubahan kurikulum telah berlangsung secara berkelanjutan sejak kemerdekaan, mencatat sekurang-kurangnya 12 kali pergantian dan penyempurnaan kerangka kurikulum nasional (Fransisca dkk., 2021) . Transformasi kebijakan terkini ditandai dengan penetapan Kurikulum Merdeka secara resmi sebagai kurikulum nasional melalui Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Permendikbudristek) Nomor 12 Tahun 2024. Kebijakan ini kemudian diperbarui dan disempurnakan melalui Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah (Permendikdasmen) Nomor 13 Tahun 2025 tentang Perubahan atas Permendikbudristek Nomor 12 Tahun 2024 (Kemendikdasmen, 2025).

Pembaruan regulasi melalui Permendikdasmen Nomor 13 Tahun 2025 menegaskan keberlanjutan penerapan Kurikulum Merdeka sekaligus membawa penyesuaian strategis yang sangat signifikan. Regulasi terbaru ini tidak hanya memberikan kepastian hukum bagi satuan pendidikan dalam mempertahankan atau bertransisi menuju Kurikulum Merdeka, tetapi juga mengenalkan pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*) yang mengintegrasikan tiga pilar pembelajaran: *mindful learning* (berkesadaran), *meaningful learning* (bermakna), dan *joyful learning* (menggembirakan) (Kemendikdasmen, 2025). Selain itu, kebijakan ini merespons perkembangan teknologi global dengan memasukkan mata pelajaran pilihan baru berupa Koding dan Kecerdasan Artifisial (*Artificial Intelligence/AI*) mulai jenjang pendidikan dasar, serta memperkuat gerakan karakter nasional melalui Gerakan 7 Kebiasaan Anak Indonesia Hebat (Kemendikdasmen, 2025) .

Data Kementerian Pendidikan menunjukkan bahwa hingga pertengahan tahun 2024, sebanyak 293.371 satuan pendidikan (sekitar 69% dari total sekolah dan madrasah di Indonesia) telah mengadopsi Kurikulum Merdeka secara sukarela (Kemendikbudristek, 2024). Namun demikian, adopsi secara kuantitatif tersebut menyimpan berbagai tantangan konseptual dan teknis di lapangan. Sebagian besar pendidik dan pengelola lembaga pendidikan cenderung memahami perubahan kurikulum sebatas perubahan administratif—seperti pergantian format dokumen Silabus menjadi Capaian Pembelajaran (CP), Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) menjadi Modul Ajar, serta kriteria penilaian. Masalah mendasar yang sering terabaikan adalah pemahaman teoritis tentang bagaimana suatu kurikulum dikonstruksi, dikembangkan, dan dikelola secara sistematis (Maghfiroh dkk., 2025). Keleluasaan yang diberikan regulasi sering kali memicu disorientasi pedagogis ketika guru tidak dibekali kerangka berpikir konseptual yang kokoh.

Tantangan ini terasa kian kompleks pada satuan pendidikan Islam, seperti madrasah (MI, MTs, MA) dan pesantren. Lembaga pendidikan Islam memiliki mandat ganda (*dual mandate*): di satu sisi harus mematuhi standar nasional pendidikan yang ditetapkan oleh pemerintah, dan di sisi lain wajib mempertahankan kekhasan nilai-nilai keislaman, tradisi keilmuan klasik (*turats*), serta pembentukan *akhlakul karimah*. Dalam konteks Permendikdasmen No. 13 Tahun 2025, pengelola madrasah dituntut untuk mampu memadukan muatan lokal keagamaan dan pesantren dengan tuntutan kurikuler modern seperti Koding, AI, dan diferensiasi pembelajaran. Tanpa landasan teori pengembangan kurikulum yang kokoh, pengelola pendidikan Islam berisiko terjebak pada sikap reaktif atau sekadar formalitas adopsi dokumen tanpa transformasi kualitatif pada proses pembelajaran.

Dalam perspektif sosio-historis, manajemen pendidikan Islam di Indonesia juga diwarnai oleh dualisme struktural antara sistem persekolahan umum di bawah kementerian pendidikan dan sistem madrasah/pesantren di bawah kementerian agama. Dualisme ini tidak jarang berdampak pada perbedaan kebiasaan tata kelola dan disparitas kapasitas pendidik dalam merespons regulasi nasional. Ketika kebijakan nasional menetapkan perubahan standar, madrasah sering kali dituntut beradaptasi secara cepat tanpa dukungan infrastruktur pelatihan yang setara dengan sekolah umum. Oleh karena itu, kebutuhan akan model pengembangan kurikulum yang fleksibel namun terarah menjadi kebutuhan imperatif bagi kepemimpinan pendidikan Islam.

Dalam kajian teoritis pengembangan kurikulum, terdapat dua model klasik yang menjadi fondasi utama pemikiran kurikulum modern dunia, yaitu model Ralph W. Tyler (1949) dan model Hilda Taba (1962). Ralph W. Tyler melalui karya monumentalnya *Basic Principles of Curriculum and Instruction* mengajukan empat pertanyaan pokok yang membentuk alur penalaran deduktif dan rasional (*deductive-administrative model*). Model ini memprioritaskan penetapan tujuan pendidikan (*educational objectives*) yang bersumber dari analisis pembelajar, kehidupan bermasyarakat, dan materi subjek, yang kemudian disaring melalui filsafat dan psikologi belajar (Tyler, 1949). Sebaliknya, Hilda Taba dalam *Curriculum Development: Theory and Practice* mengritik pendekatan top-down Tyler dan menawarkan model induktif (*grassroots model*). Taba berargumen bahwa kurikulum seharusnya dirancang oleh para praktisi (guru) melalui uji coba unit-unit pembelajaran di kelas sebelum digeneralisasi menjadi kerangka kurikulum makro (Taba, 1962).

Kritik Taba terhadap pendelegasian wewenang kurikulum menjadi semakin relevan dalam wacana ekologis agensi guru (*teacher agency*). Sebagaimana dijelaskan oleh Priestley dkk. (2015) agensi guru bukan sekadar kemampuan individual, melainkan hasil interaksi antara kapasitas pedagogis guru, kondisi struktural lembaga, dan ruang otonomi budaya sekolah. Ketika guru madrasah diberi ruang untuk merancang unit pembelajaran secara induktif (sebagaimana dianjurkan Taba), rasa kepemilikan (*sense of ownership*) dan rasa percaya diri profesional guru akan tumbuh secara signifikan. Sebaliknya, pendekatan administratif murni yang terlalu memaksakan kepatuhan dokumen terbukti menurunkan dorongan inovasi guru di kelas (Priestley dkk., 2015).

Sejumlah penelitian terdahulu telah menguji penerapan model Tyler dan Taba dalam berbagai jenjang pendidikan. Fransisca dkk. (2021) menerapkan model Tyler pada

pembelajaran Al-Qur'an Hadits di madrasah ibtidaiyah; Umam (2018) memetakan model administratif, model Taba, model Rogers, dan model Tyler dalam pengembangan kurikulum PAI; sedangkan Maghfiroh dkk. (2025) dan Septia dkk.(2025) menganalisis relevansi dan integrasi model-model klasik tersebut bagi kurikulum PAI abad ke-21 dan menemukan bahwa model-model itu saling melengkapi. Sementara itu, riset oleh Mulyasa (2021) dan Arifin (2020) menyoroti pentingnya pendekatan *grassroots* dalam meningkatkan otonomi dan agensi guru pada pelaksanaan Kurikulum 2013 dan Kurikulum Merdeka. Meskipun demikian, kajian-kajian tersebut membahas kurikulum PAI atau pembelajaran tertentu secara umum, dan belum menempatkan kedua model dalam urutan kerja manajemen kurikulum pada tingkat madrasah. Masih terdapat kekosongan akademis (*research gap*) dalam memetakan bagaimana kedua model klasik ini dapat disintesiskan secara komplementer dalam skema keterpaduan berurutan (*sequential integrated model*) untuk memperkuat manajemen kurikulum pada lembaga pendidikan Islam di tengah pembaruan kebijakan Permendikdasmen No. 13 Tahun 2025.

Penelitian ini memiliki kebaharuan yang terletak pada tiga hal, *Pertama*, kajian terdahulu tentang Tyler dan Taba dalam konteks pendidikan Islam cenderung bersifat parsial. Fransisca dkk. (2021) menerapkan model Tyler pada pembelajaran Al-Qur'an Hadits di Madrasah Ibtidaiyah, sedangkan Septia dkk. (2025) dan Maghfiroh dkk. (2025) menunjukkan bahwa model Tyler dan Taba saling melengkapi dalam perumusan kurikulum PAI abad ke-21. Sepanjang penelusuran penulis, kajian-kajian tersebut belum menyusun kedua model menjadi urutan kerja manajerial yang operasional pada tingkat madrasah. Artikel ini merumuskan skema keterpaduan berurutan (*sequential integrated model*) empat fase—perencanaan makro, perancangan mikro, konsolidasi meso, dan evaluasi sistemik—yang menetapkan secara eksplisit fase mana yang digerakkan model Tyler, fase mana yang digerakkan model Taba, dan fase mana yang merupakan sintesis keduanya. *Kedua*, skema ini menjembatani dua aktor yang selama ini dibahas terpisah: kepemimpinan strategis kepala madrasah (sebagai penjaga arah nilai dan standar mutu, perspektif Tyler) dan agensi pedagogis guru (sebagai perancang dan penguji unit pembelajaran, perspektif Taba). *Ketiga*, sintesis tersebut dikontekstualisasikan pada regulasi terkini, yaitu Permendikdasmen No. 13 Tahun 2025, dengan menjadikan pandangan hidup Islam (*Islamic worldview*) sebagai saringan filosofis bagi penerapan *deep learning*, Koding, dan AI di madrasah. Dengan demikian, kontribusi artikel ini tidak sekadar membandingkan dua teori klasik, tetapi menawarkan kerangka kerja yang dapat dipakai pengelola madrasah dalam menerjemahkan kebijakan nasional menjadi kurikulum satuan pendidikan..

Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini bertujuan untuk: (1) menganalisis secara mendalam konsep dan struktur rasionalitas model pengembangan kurikulum Ralph W. Tyler; (2) menganalisis konsep dan tahapan induktif model pengembangan kurikulum Hilda Taba; (3) membandingkan secara komparatif dimensi persamaan, perbedaan, serta kelebihan dan kekurangan kedua model; dan (4) merumuskan implikasi teoritis dan praktis kedua model bagi manajemen kurikulum pendidikan Islam dalam mendukung implementasi kebijakan Kurikulum Merdeka terkini.

Metode Penelitian

Penelitian ini merupakan penelitian kepustakaan kualitatif (*qualitative library research*) dengan pendekatan analisis isi (*content analysis*) dan kajian komparatif konseptual (Zed, 2014). Pendekatan ini dipilih karena fokus utama penelitian adalah menelaah, menganalisis, dan menyintesiskan pemikiran teoritis dari dokumen teks primer serta literatur akademis bereputasi mengenai model pengembangan kurikulum dan kebijakan pendidikan Islam.

Sumber data dalam penelitian ini diklasifikasikan menjadi dua kategori utama: Pertama, sumber data primer yang terdiri dari karya otentik Ralph W. Tyler berjudul *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949) dan karya Hilda Taba berjudul *Curriculum Development: Theory and Practice* (1962). Selain itu, dokumen regulasi resmi pemerintah mencakup Permendikbudristek No. 12 Tahun 2024 dan Permendikdasmen No. 13 Tahun 2025 dijadikan sumber primer dalam memetakan kebijakan kurikulum nasional terkini. Kedua, sumber data sekunder yang terdiri dari 25 artikel ilmiah terindeks SINTA/*Scopus* dan buku teks bertema manajemen kurikulum, pendidikan Islam, serta kepemimpinan instruksional yang diterbitkan dalam rentang waktu 10 tahun terakhir (2016–2026).

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui dokumentasi (*documentation technique*) dengan langkah-langkah sistematis: (1) melakukan inventarisasi dan tekstualisasi karya primer Tyler dan Taba; (2) mengidentifikasi regulasi dan panduan kebijakan kurikulum nasional; (3) melakukan penelusuran literatur sekunder melalui basis data akademis seperti Google Scholar, DOAJ, dan Garuda menggunakan kata kunci kombinasi *'Tyler curriculum model', 'Taba grassroots model', 'Islamic education curriculum management'*, dan 'Permendikdasmen 13/2025'; serta (4) melakukan kualifikasi dan penyaringan data berdasarkan relevansi akademis.

Analisis data dilaksanakan menggunakan teknik analisis isi terarah (*directed content analysis*) dan metode komparasi konstan (*constant comparative method*) (Huberman & Saldana, 2014; Krippendorff, 2018). Prosedur analisis ditempuh melalui lima tahapan: (1) reduksi data dan kategorisasi berdasarkan empat komponen utama kurikulum (tujuan, materi, organisasi, dan evaluasi); (2) ekstraksi alur penalaran masing-masing model (deduktif vs induktif); (3) pemetaan matriks komparatif untuk mengidentifikasi titik temu dan diferensiasi; (4) kontekstualisasi hasil perbandingan dengan karakteristik manajemen pendidikan Islam; dan (5) penarikan kesimpulan serta perumusan implikasi praksis. Keabsahan data (*trustworthiness*) dijaga melalui triangulasi sumber literatur dan pengecekan keajegan analisis (*peer debriefing*).

Hasil dan Pembahasan

A. Konsep dan pendekatan pengembangan kurikulum

Secara konseptual, pengembangan kurikulum (*curriculum development*) merupakan proses substansial yang melibatkan perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan penyempurnaan pengalaman belajar yang dirancang secara sistematis bagi peserta didik. Dalam literatur manajemen pendidikan, pendekatan pengembangan kurikulum secara garis besar terbagi menjadi dua orientasi utama: pendekatan *top-down*

(*administrative approach*) dan pendekatan *bottom-up* (*grassroots approach*) (Marsh, 2009).

Pendekatan *top-down* menempatkan inisiatif, wewenang, dan pengarahan pengembangan kurikulum pada tingkat pejabat administrasi atau komite pusat. Dalam pendekatan ini, gagasan kurikulum dirumuskan oleh para ahli (*experts*), disahkan oleh otoritas pendidikan, dan disebarkan ke satuan pendidikan untuk diimplementasikan oleh para guru. Kelebihan utama pendekatan ini adalah adanya standar nasional yang seragam, kepastian hukum, dan kemudahan dalam pengawasan masif. Namun, kelemahannya terletak pada potensi timbulnya resistensi guru, kurangnya rasa kepemilikan (*sense of ownership*), serta pengabaian terhadap keragaman konteks lokal dan karakteristik peserta didik di daerah (Priestley dkk., 2015). Dalam sejarah pendidikan Indonesia, pendekatan ini sangat dominan pada masa Kurikulum 1975, 1984, dan 1994, di mana dokumen kurikulum diterbitkan secara terpusat dan berjarak dari realitas ruang kelas di daerah terpencil.

Sebaliknya, pendekatan *grassroots* berangkat dari pandangan bahwa perubahan kurikulum yang efektif hanya akan terjadi apabila diinisiasi dan didorong langsung oleh para praktisi di lapangan, yaitu guru di kelas. Guru dianggap sebagai pihak yang paling memahami kebutuhan, kemampuan, serta gaya belajar siswa. Pendekatan ini menuntut keterlibatan aktif pendidik sejak tahap analisis kebutuhan, perancangan unit uji coba, hingga evaluasi. Meskipun menawarkan fleksibilitas dan konteks lokal yang tinggi, pendekatan *grassroots* menghadapi tantangan berupa variabilitas kualitas antar-guru, risiko ketidakselarasan dengan standar nasional, serta kebutuhan sumber daya dan waktu yang sangat besar (Ornstein & Hunkins, 2018). Dalam konteks pendidikan Islam, pendekatan *grassroots* sebenarnya memiliki akar historis pada tradisi *halaqah* pesantren, di mana Kyai dan Ustadz merancang urutan materi pengajaran kitab kuning secara mandiri sesuai dengan tingkat pemahaman santri.

B. Model pengembangan kurikulum Ralph W. Tyler

Model Ralph W. Tyler, yang dipublikasikan pada tahun 1949, sering dirujuk sebagai 'bapak' atau pilar utama teori kurikulum rasional-deduktif. Tyler menyusun kerangka berpikirnya berdasarkan empat pertanyaan mendasar (*Four Fundamental Questions*) yang harus dijawab dalam setiap perencanaan kurikulum: 1. *What educational purposes should the school seek to attain*? (Tujuan pendidikan apa yang harus dicapai oleh sekolah?); 2. *What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes*? (Pengalaman belajar apa yang dapat disediakan untuk mencapai tujuan tersebut?); 3. *How can these educational experiences be effectively organized*? (Bagaimana pengalaman belajar tersebut dapat diorganisasikan secara efektif?); 4. *How can we determine whether these purposes are being attained*? (Bagaimana kita menentukan apakah tujuan tersebut telah tercapai?).

Dalam menjawab pertanyaan pertama, Tyler mengemukakan bahwa tujuan pendidikan tidak boleh ditetapkan secara spekulatif atau sewenang-wenang. Tyler merumuskan tiga sumber utama dalam mengidentifikasi tujuan pendidikan: (1) kajian terhadap peserta didik (*studies of the learners themselves*), yang mencakup kebutuhan fisik, psikologis, dan minat siswa; (2) kajian terhadap kehidupan masyarakat modern (*studies of contemporary life outside school*), guna memastikan relevansi kurikulum

dengan tuntutan sosial dan dunia kerja; dan (3) masukan dari spesialis mata pelajaran (*suggestions from subject specialists*), untuk menjamin kedalaman substansi keilmuan (Hlebowitsh, 2005; Tyler, 1949)

Guna menyaring potensi tujuan yang sangat luas dari ketiga sumber tersebut, Tyler memperkenalkan dua saringan utama (*two screens*): saringan filosofis (*educational and social philosophy*) dan saringan psikologis (*psychology of learning*). Saringan filosofis berfungsi memvalidasi apakah tujuan yang diusulkan sejalan dengan nilai-nilai, pandangan hidup, dan cita-cita masyarakat. Sementara itu, saringan psikologis memastikan bahwa tujuan tersebut sesuai dengan tingkat perkembangan mental, kematangan, dan hukum-hukum belajar peserta didik. Hasil penyaringan ini menghasilkan tujuan instruksional yang spesifik dan terukur (*instructional objectives*) (Wraga, 2017)

Pada tahapan selanjutnya, Tyler menekankan pentingnya pengorganisasian pengalaman belajar secara vertikal dan horizontal. Pengorganisasian vertikal berkaitan dengan kriteria kontinuitas (*continuity*) dan urutan (*sequence*), di mana materi dipelajari secara berulang dengan tingkat kedalaman yang semakin meningkat. Pengorganisasian horizontal berkaitan dengan kriteria integrasi (*integration*), yakni menghubungkan pengalaman belajar dari berbagai mata pelajaran agar siswa memperoleh pemahaman yang utuh. Terakhir, evaluasi dalam model Tyler berfungsi sebagai mekanisme umpan balik (*feedback mechanism*) untuk mengukur sejauh mana perubahan perilaku (*behavioral changes*) pada siswa telah terjadi sesuai dengan tujuan yang telah ditetapkan (Kliebard, 1970; Tyler, 1949) .

Analisis kritis terhadap rasionalitas Tyler menunjukkan bahwa model ini menawarkan efisiensi dan kepastian sangat tinggi dalam sistem administrasi pendidikan yang tersentralisasi. Keterlacakan (*traceability*) antara tujuan, materi, dan evaluasi menjadi keunggulan utama yang memudahkan penjaminan mutu. Namun demikian, para kritikus seperti Kliebard (1970) menuding bahwa linieritas model Tyler berisiko menyempitkan makna pendidikan hanya sebagai proses rekayasa perilaku (*behavioral engineering*) yang mekanistis. Meskipun demikian, dalam lanskap manajemen pendidikan modern, kerangka pemikiran Tyler tetap relevan sebagai instrumen audit kurikulum dan penjaminan mutu institusional di madrasah.

C. Model pengembangan kurikulum Hilda Taba

Hilda Taba, seorang akademisi dan murid dari John Dewey, mengembangkan model perancangan kurikulum yang secara tegas mengritik sifat deduktif dan rasionalisme murni model Tyler. Taba menilai bahwa penyusunan kurikulum secara *top-down* sering menghasilkan dokumen yang abstrak, kaku, dan tidak sesuai dengan realitas dinamika kelas. Oleh karena itu, Taba mengajukan model induktif yang dikenal sebagai *'Inverted Model*' (model terbalik), di mana pengembangan kurikulum dimulai dari penyusunan unit-unit pembelajaran khusus oleh guru di kelas sebelum diberlakukan secara umum (Null, 2011; Taba, 1962)

Model Taba menguraikan lima tahapan operasional dalam merancang kurikulum makro dari bawah: Tahap 1: Menyusun unit-unit uji coba (*producing pilot units*). Pada tahap ini, guru merancang unit pembelajaran mikro melalui 8 langkah sistematis: (a) mendiagnosis kebutuhan siswa (*diagnosing needs*); (b) merumuskan tujuan khusus

(*formulating objectives*); (c) memilih materi pelajaran (*selecting content*); (d) mengorganisasikan materi (*organizing content*); (e) memilih pengalaman belajar (*selecting learning experiences*); (f) mengorganisasikan kegiatan belajar (*organizing learning activities*); (g) menentukan alat dan metode evaluasi (*evaluating*); dan (h) memeriksa keseimbangan dan urutan materi (*checking for balance and sequence*). Tahap 2: Menguji coba unit (*testing experimental units*). Unit pembelajaran yang telah dirancang diujicobakan di berbagai kelas dan situasi sekolah yang berbeda untuk menguji kelayakan, keterbacaan, dan efektivitasnya. Tahap 3: Revisi dan konsolidasi (*revising and consolidating*). Berdasarkan data empiris uji coba, unit-unit pembelajaran direvisi, disempurnakan, dan dikonsolidasikan untuk menyesuaikan dengan keberagaman latar belakang siswa. Tahap 4: Mengembangkan kerangka kurikulum (*developing a framework*). Setelah sejumlah unit uji coba berhasil dikonsolidasikan, para ahli kurikulum bersama perwakilan guru menyusun kerangka kurikulum makro yang konsisten. Tahap 5: Memasang dan menyebarkan unit baru (*installing and disseminating*). Kurikulum yang telah tersusun secara induktif disebarluaskan, dilatihkan kepada seluruh pendidik, dan diterapkan pada skala satuan pendidikan atau wilayah (Oliva, 2018; Taba, 1962).

Keunggulan utama model Taba terletak pada penekanannya terhadap diagnosis kebutuhan belajar siswa yang nyata serta pemberdayaan agensi pedagogis guru. Taba menempatkan guru bukan sekadar sebagai pelaksana (*implementer*), melainkan sebagai peneliti dan pengembang kurikulum (*curriculum developer*). Hal ini mendorong terciptanya materi pembelajaran yang responsif, kontekstual, dan memiliki tingkat keterterimaan yang tinggi di kelas. Dalam konteks ini, pendekatan Taba memberikan landasan teoritis bagi penguatan pembelajaran berdiferensiasi dan pengembangan modul ajar mandiri oleh komunitas pendidik di madrasah.

D. Analisis komparatif model Tyler dan model Taba

Untuk memahami secara komprehensif perbedaan dan persamaan antara model Tyler dan model Taba, matriks komparatif disajikan pada Tabel 1 di bawah ini:

Tabel 1. Matriks Perbandingan Komparatif Model Tyler dan Model Taba

Dimensi Komparasi	Model Ralph W. Tyler (1949)	Model Hilda Taba (1962)
Pendekatan Dasar	Deduktif-Administratif (Top-Down)	Induktif-Grassroots (Bottom-Up)
Titik Awal Pengembangan	Penetapan tujuan umum & filsafat oleh tim ahli/administrator	Diagnosis kebutuhan nyata siswa di kelas oleh guru
Peran Utama Pendidik	Pelaksana (implementer) dari kurikulum yang telah dirancang ahli	Pengembang aktif (designer & researcher) unit uji coba
Alur Penalaran	Dari prinsip umum makro menuju unit pembelajaran spesifik	Dari unit pembelajaran spesifik mikro menuju kerangka makro
Prosedur Pengujian	Evaluasi hasil akhir berdasarkan capaian perubahan perilaku	Uji coba eksperimental unit sebelum generalisasi kurikulum
Saringan / Filter	Dua saringan: Filsafat Pendidikan dan Psikologi Belajar	Pemeriksaan keseimbangan, integrasi, dan diagnosis berlanjut
Kelebihan Utama	Sistematis, terstruktur, standar nasional jelas, pengawasan mudah	Sangat kontekstual, responsif, meningkatkan kepemilikan guru

Berdasarkan tabel 1 di atas, titik perbedaan mendasar antara Tyler dan Taba terletak pada *locus of innovation* dan alur epistemologis perancangan, yang tampak pada lima dimensi. Pertama, pada dimensi pendekatan dasar dan titik awal pengembangan, Tyler menggunakan pendekatan deduktif-administratif (*top-down*) yang dimulai dari

penetapan tujuan umum dan filsafat oleh tim ahli atau administrator. Taba menggunakan pendekatan induktif-*grassroots* (*bottom-up*) yang dimulai dari diagnosis kebutuhan nyata siswa di kelas oleh guru.

Kedua, pada dimensi peran utama pendidik, guru dalam model Tyler berposisi sebagai pelaksana (*implementer*) dari kurikulum yang telah dirancang ahli. Dalam model Taba, guru menjadi pengembang aktif (*designer & researcher*) yang merancang dan meneliti unit uji coba. Ketiga, pada dimensi alur penalaran, Tyler bergerak dari prinsip umum makro menuju unit pembelajaran spesifik, sedangkan Taba bergerak dari unit pembelajaran spesifik mikro menuju kerangka makro. Dengan kata lain, Tyler bergerak dari garis kebijakan nasional menuju penerjemahan di kelas, sementara Taba bergerak dari praktik kelas menuju formulasi kebijakan makro. Keempat, pada dimensi prosedur pengujian dan saringan, Tyler mengevaluasi hasil akhir berdasarkan capaian perubahan perilaku dan menyaring tujuan melalui dua saringan (filsafat pendidikan dan psikologi belajar). Taba menguji coba unit secara eksperimental sebelum digeneralisasi, dengan pemeriksaan keseimbangan, integrasi, dan diagnosis yang berlanjut.

Kelima, pada dimensi kelebihan utama, kekuatan Tyler adalah sistematika, struktur, kejelasan standar nasional, dan kemudahan pengawasan, sedangkan kekuatan Taba adalah kontekstualitas, daya tanggap, dan meningkatnya rasa kepemilikan guru. Kekuatan dan kelemahan kedua model saling menutup: kekakuan dan keterjauhan dari konteks kelas pada Tyler dapat dikompensasi oleh kontekstualitas Taba, sedangkan variabilitas mutu antar-guru dan risiko ketidakselarasan standar pada Taba dapat dikompensasi oleh kejelasan standar dan pengawasan pada Tyler. Meskipun berbeda alur, kedua model memiliki persamaan substantif: keduanya sama-sama menekankan pentingnya kejelasan tujuan, keterkaitan antara materi dan pengalaman belajar, serta evaluasi sebagai instrumen perbaikan. Persamaan inilah yang menjadi dasar bagi penyusunan skema keterpaduan pada implikasi bagi manajemen kurikulum pendidikan Islam.

E. Implikasi bagi manajemen kurikulum pendidikan Islam

Konstruksi pemikiran Tyler dan Taba memberikan implikasi teoritis dan strategis yang sangat kaya bagi pengelolaan kurikulum pada lembaga pendidikan Islam (madrasah dan pesantren) di Indonesia, terutama dalam merespons kebijakan Permendikdasmen Nomor 13 Tahun 2025. Dalam konteks pendidikan Islam, manajemen kurikulum tidak boleh dipahami sebagai aktivitas administratif saja, melainkan sebagai proses transformasi tata nilai keislaman dan pembentukan karakter peserta didik (Maghfiroh dkk., 2025).

Pertama, integrasi saringan filsafat dan psikologi Tyler dengan Visi pendidikan Islam. Dalam model Tyler, saringan filsafat berfungsi menentukan arah kurikulum. Pengelola madrasah dapat memanfaatkan rasionalitas Tyler untuk menjadikan pandangan hidup Islam (*Islamic worldview*) serta nilai-nilai Al-Qur'an dan As-Sunnah sebagai saringan filsafat utama. Seluruh Capaian Pembelajaran (CP) dan materi umum—termasuk mata pelajaran baru Koding dan AI—harus disaring secara filosofis agar tidak terlepas dari nilai tauhid, etika keilmuan Islam (*adab al-'ilm*), dan karakter kemasyarakatan (Kemendikdasmen, 2025; Zaini, 2021). Sementara itu, saringan

psikologis diselaraskan dengan tahapan perkembangan jiwa anak (*nafs*) dalam psikologi perkembangan Islam.

Kedua, pemberdayaan agensi guru madrasah melalui pendekatan Taba. Kebijakan Kurikulum Merdeka memberikan fleksibilitas besar bagi satuan pendidikan untuk menyusun Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan (KOSP) dan Modul Ajar. Dalam hal ini, model induktif Taba sangat relevan untuk diterapkan. Kepala madrasah harus mendorong para guru Agama (PAI, Bahasa Arab, Quran Hadits) dan guru mata pelajaran umum untuk melakukan diagnosis kebutuhan nyata siswa madrasah, merancang unit-unit pembelajaran inovatif (seperti modul ajar berbasis *deep learning: mindful, meaningful, joyful*), serta menguji cobakannya di kelas sebelum disahkan menjadi dokumen KOSP madrasah (Mulyasa, 2021)

Ketiga, perumusan skema keterpaduan berurutan (*sequential integrated model*). Berdasarkan perbandingan pada Tabel 1, kekuatan Tyler terletak pada penetapan tujuan, standar, dan evaluasi (tingkat makro), sedangkan kekuatan Taba terletak pada diagnosis kebutuhan dan uji coba di kelas (tingkat mikro). Karena kekuatan keduanya berada pada tingkat dan tahap kerja yang berbeda, keduanya tidak perlu dipilih salah satu secara dikotomis. Keduanya dapat disusun menjadi urutan kerja manajemen kurikulum madrasah, dengan prinsip: (a) arah nilai dan standar mutu ditetapkan lebih dulu oleh kepemimpinan madrasah (Tyler); (b) inovasi pembelajaran dirancang dan diuji oleh guru (Taba); (c) hasil uji coba dikonsolidasikan menjadi dokumen kurikulum satuan pendidikan; dan (d) capaian dievaluasi secara menyeluruh untuk perbaikan berkelanjutan (Tyler). Skema yang dihasilkan ditunjukkan pada Tabel 2.

Tabel 2. Usulan skema keterpaduan berurutan (*sequential integrated model*) Tyler-Taba di Madrasah

Tahapan Manajemen	Model Rujukan	Fokus Aktivitas di Lembaga Pendidikan Islam
Fase 1: Perencanaan Makro (Makro)	Model Tyler (Deduktif)	Kepemimpinan pimpinan madrasah merumuskan visi keislaman, saringan filosofis-psikologis, dan profil lulusan berkarakter Islami.
Fase 2: Perancangan Mikro (Mikro)	Model Taba (Induktif)	Tim guru menganalisis kebutuhan siswa, menyusun unit modul ajar (*deep learning*/Koding/AI), dan melakukan uji coba di kelas.
Fase 3: Konsolidasi KOSP (Meso)	Sintesis Taba-Tyler	Hasil uji coba unit guru direvisi, dikonsolidasikan, dan diselaraskan dengan kerangka KOSP serta standar Permendikdasmen 13/2025.
Fase 4: Evaluasi & Perbaikan (Sistemik)	Model Tyler (Evaluatif)	Evaluasi komprehensif atas pencapaian hasil belajar siswa dan perbaikan berkelanjutan sistem kurikulum madrasah.

Penjelasan setiap fase pada Tabel 2 adalah sebagai berikut; Fase 1 (Perencanaan Makro, model Tyler) mengambil dimensi "titik awal pengembangan" dan "saringan" dari Tabel 1. Kepala madrasah menetapkan tujuan umum dan menyaringnya dengan filsafat (pandangan hidup Islam) dan psikologi belajar. Fase ini menjawab kelemahan model Taba, yaitu risiko ketidakselarasan antar-guru dengan standar nasional dan nilai keislaman, karena seluruh unit pembelajaran guru nantinya dirancang di dalam batas arah yang sudah disepakati.

Fase 2 (Perancangan Mikro, model Taba) mengambil dimensi "peran pendidik" dan "prosedur pengujian" dari Tabel 1. Guru, melalui KKG dan MGMP, mendiagnosis kebutuhan siswa, menyusun modul ajar berbasis *deep learning,* koding*,* atau AI, dan

mengujicobakannya di kelas. Fase ini menjawab kelemahan model Tyler, yaitu kekakuan dan jarak dari realitas kelas, karena rancangan pembelajaran lahir dari kebutuhan nyata siswa dan dibentuk oleh pengalaman guru.

Fase 3 (Konsolidasi KOSP, sintesis) adalah titik temu kedua model pada tingkat meso. Temuan uji coba (arus dari bawah) diselaraskan dengan kerangka makro dan standar regulasi (arus dari atas) sehingga dokumen KOSP menjadi hasil dua arah, bukan sekadar dokumen administratif. Fase ini sejalan dengan tahap *revising and consolidating* dan *developing a framework* pada model Taba, yang dalam skema ini dijalankan di bawah kendali standar mutu Tyler.

Fase 4 (Evaluasi dan perbaikan, model Tyler) mengambil kekuatan Tyler pada evaluasi dan keterlacakan (*traceability*) antara tujuan, materi, dan hasil belajar. Hasil evaluasi menjadi umpan balik (*feedback*) bagi fase 1, sehingga skema ini berbentuk siklus, bukan garis lurus satu arah.

Melalui skema keterpaduan berurutan tersebut, kepemimpinan kepala madrasah tetap memegang kendali atas orientasi nilai dan standar mutu keislaman (perspektif Tyler), sementara para guru diberikan ruang otonomi kreatif untuk berinovasi dan bereksperimen merancang pembelajaran yang kontekstual di kelas (perspektif Taba). Sinergi ini menjadi kunci keberhasilan manajemen pendidikan Islam dalam mengarungi dinamika perubahan kebijakan pendidikan nasional secara berkelanjutan.

Kesimpulan

Penelitian ini menyimpulkan bahwa model Tyler menyajikan alur deduktif-rasional untuk menetapkan tujuan, menyaringnya secara filosofis-psikologis, mengorganisasikan pengalaman belajar, dan mengevaluasi hasil pada tingkat makro-administratif; model Taba menawarkan alur induktif-grassroots terbalik yang menempatkan guru sebagai perancang unit pembelajaran mikro melalui diagnosis kebutuhan siswa dan uji coba kelas sebelum dijadikan kerangka kurikulum; keduanya berbeda pada titik awal, peran guru, alur penalaran, dan prosedur pengujian, tetapi sama-sama menekankan kejelasan tujuan, keterkaitan materi dengan pengalaman belajar, dan evaluasi sebagai perbaikan, sehingga kelebihan masing-masing menutup kelemahan yang lain; dan bagi manajemen kurikulum pendidikan Islam dalam merespons Permendikdasmen No. 13 Tahun 2025, keduanya dapat disintesiskan dalam *sequential integrated* model empat fase, yakni kepala madrasah menetapkan filter nilai keislaman dan arah strategis (Tyler), guru merancang dan menguji modul ajar berbasis *deep learning,* koding, dan AI (Taba), hasilnya dikonsolidasikan dalam KOSP, lalu dievaluasi secara sistemik. Rekomendasinya, pengelola madrasah memfasilitasi KKG dan MGMP sebagai wadah eksperimentasi induktif, dan Kementerian Agama memberikan pendampingan berkelanjutan yang menyeimbangkan regulasi makro dengan pemberdayaan agensi guru. Karena kajian ini berbasis kepustakaan, penelitian mendatang disarankan menguji penerapan skema Tyler–Taba melalui studi kasus multisitus atau penelitian dan pengembangan (*research and development/R&D*) di madrasah.

Daftar Pustaka

Arifin, Z. (2020). *Pengembangan Manajemen Kurikulum Sekolah dan Madrasah*. Remaja Rosdakarya.

Fransisca, M., Fadhlurrahman, M. B., Khaerunisa, F. E., Nurfani, N., & Nurfadilah, T. (2021a). Desain pengembangan kurikulum model Ralph Tyler pada pembelajaran Al-Qur'an Hadits di tingkat madrasah ibtidaiyah. *INSANIA: Jurnal Pemikiran Alternatif Kependidikan*, *26*(2), 294–305. https://doi.org/10.24090/insania.v26i2.5058

Hlebowitsh, P. S. (2005). *Designing the School Curriculum*. Pearson.

Huberman, M., & Saldana. (2014). *Qualitative Data Analysis a Methods Sourcebook* (3rd ed.). Sage.

Kemendikbudristek. (2024). *Laporan Implemetasi Kurikulum Merdeka Secara Nasional*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi RI.

Kemendikdasmen. (2025). *Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 13 Tahun 2025 tentang Perubahan atas Permendikbudristek Nomor 12 Tahun 2024 tentang Kurikulum pada PAUD, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah*. Kemendikdasmen RI.

Kliebard, H. M. (1970). The Tyler rationale. *School Review*, *78*(2), 259–272.

Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4th ed.). SAGE Publications.

Maghfiroh, A., Khasanah, K., & Qodriyah, L. (2025). Relevansi teori pengembangan kurikulum Tyler, Taba, dan Eisner dalam penguatan kurikulum pendidikan agama Islam abad 21. *Inteligensi: Jurnal Ilmu Pendidikan*, *8*(2), 367–377. https://doi.org/10.33366/ilg.v8i2.7909

Marsh, C. J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum* (4th ed.). Routledge.

Mulyasa, E. (2021). *Menjadi Guru Penggerak Kurikulum Merdeka*. Remaja Rosdakarya.

Null, W. (2011). *Curriculum: From Theory to Practice*. Rowman & Littlefield Publishers.

Oliva, P. F. (2018). *Developing the Curriculum* (9th ed.). Pearson.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (7th ed.). Pearson.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Publishing.

Septia, M. N., Susanti, R., Rahmi, S., Lahmi, A., & Hakim, R. (2025). Integrasi lima model pengembangan kurikulum klasik dalam perumusan kurikulum PAI berbasis kompetensi abad 21. *Islamic Education Studies: An Indonesian Journal*, *8*(2), 378–388. https://doi.org/10.30631/ies.v8i2.195

Taba, H. (1962). *Curiculum Development:Theory and Practice*. Harcourt, Brace & World.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.

Umam, K. (2018). Model-model pengembangan kurikulum pendidikan agama Islam dan faktor-faktor penyertanya. *Menara Tebuireng*, *14*(1). https://doi.org/10.33752/menaratebuireng.v14i01.965

Wraga, W. G. (2017). Understanding the Tyler Rationale: Basic principles of Curriculum and Instruction In Historical Context. *Journal of Educational Administration and History*, *4*(2), 227–252. https://doi.org/doi:http://dx.doi.org/10.14516/ete.156

Zaini, M. (2021). *Pengembangan Kurikulum Pesantren dan Madrasah Terpadu*. Ar-Ruzz Media.

Zed, M. (2014). *Metode Penelitian Kepustakaan*. Yayasan Pustaka Obor Indonesia.