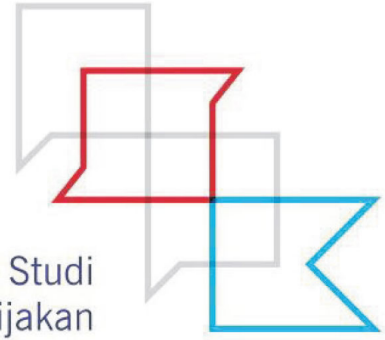


Kilas Pendidikan

Edisi 7/25 Februari/2017

Pusat Studi
Pendidikan & Kebijakan



KILAS PENDIDIKAN memberikan informasi dan ulasan tentang berbagai kebijakan pendidikan secara ringkas dengan isu-isu kontekstual yang dikeluarkan oleh PSPK.

KILAS menjadi kumpulan referensi penelitian dan pengembangan advokasi pendidikan serta menjadi cerminan misi PSPK.

TAJUK EDISI INI

Peran Kurikulum Lokal Bandung Masagi | Hal. 3

Penyiapan dan Pengembangan Kepala Sekolah di Indonesia Dulu dan Sekarang | Hal. 8

Pendidikan dan Kemampuan Berpikir Reflektif | Hal. 11

Reimajinasi Pendidikan Profesi Guru | Hal. 13

“Yang menjadi pertanyaan penting adalah apakah sumber daya manusia yang terbentuk dari sistem pendidikan Indonesia sudah sanggup memiliki keahlian yang dibutuhkan di abad 21 termasuk dalam persaingan di Masyarakat Ekonomi ASEAN.”
(Ifa Misbach, dalam isu ini)

Pemerintah, sekolah, dan pendidik menghadapi tekanan yang besar untuk memainkan peran yang integral dalam membangun generasi muda yang mampu berpartisipasi aktif dan berkontribusi penting dalam masyarakatnya dan dunia global yang sedang mengalami perubahan besar. Para penulis di edisi Kilas kali ini mencoba menjawab sebuah pertanyaan yang mendesak di antara para pemikir pendidikan kontemporer, praktisi, dan pembuat kebijakan kepentingan: Bagaimana kita tahu sistem pendidikan sedang berjalan untuk mempersiapkan siswa dengan keterampilan abad ke-21, dan perubahan apa dalam sistem ini, misalnya dari segi input, proses, serta kerangka kebijakan, yang diperlukan untuk menghasilkan outcome yang diharapkan?

Bersama-sama, empat penulis yang ditampilkan dalam Kilas kali ini meminjamkan tiga perspektif untuk menjawab pertanyaan ini. Pertama, mereka menawarkan perspektif kualifikasi, dengan menjelajahi juga konteks sejarah dan politik masa lalu dan sekarang yang membentuk paradigma yang mendasari pengertian kita akan profesi-profesi pendidik dan tenaga kependidikan, serta kualifikasi pendidik. Para penulis menelusuri tuntutan jaman yang dihadapi untuk, dalam kata-kata Iwan Syahril, me-reimajinasi pandangan yang ada terhadap profesi pendidik, dan tanggung jawab yang dipangku para pendidik.

Bambang Sumintono dan Iwan Syahril masing-masing menawarkan sebuah diskusi mengenai seperangkat asumsi yang tersirat dalam pendekatan persiapan dan pendidikan kepala sekolah dan guru, dan mengapa diskursus seputar kualifikasi dan profesionalisasi profesi kepala sekolah dan guru menjadi bermakna dan penting dalam konteks pengadaan pendidikan yang baik. Pembahasan mengenai kualifikasi pun

menunjuk kepada kajian apa yang harus mampu dilakukan para pendidik, khususnya guru kelas. Ifa Misbach dan Anindito Aditomo menggali pertanyaan ini melalui pembahasan pengembangan keterampilan hidup dan karakter intelektual.

Perspektif yang kedua adalah dari segi target intervensi dalam perbaikan sistem pendidikan. Para penulis menawarkan pembahasan mengenai “bahan baku dasar” penting dari pengadaan pendidikan, yaitu kurikulum, kepala sekolah, dan guru-guru. Efektifitas dan suksesnya pendidikan abad-21 sangat ditentukan oleh ketiga komponen ini, sehingga target intervensi menuju peningkatan mutu dan ketepatan sasaran untuk ketiga komponen pendidikan ini menjadi hal yang mutlak.

Yang terakhir, para penulis menjawab pertanyaan di atas dari perspektif strategi implementasi, baik untuk pendidikan dan pelatihan guru pra-jabatan, pengajaran berpikir kritis terkait literasi media, mau pun seputar implementasi kurikulum berbasis budaya lokal.

Tulisan di Kilas kali ini menambah pengertian kita mengenai pendidikan abad-21, dan bertujuan mengembangkan wawasan dan kapasitas kita semua untuk melakukan refleksi atas sistem pendidikan di mana kita terlibat serta visi kebijakan pendidikan Indonesia ke depannya, serta memikirkan solusi praktik yang tepat dengan paradigma yang baru.

**Jakarta, 22 Februari 2017,
Isabella Tirtowaluyo, Ph.D.**

Peran Kurikulum Lokal Bandung Masagi Dalam Mempersiapkan Pendidikan Abad 21

Oleh: Ifa Hanifah Misbach

SEKILAS MEA DAN PENDIDIKAN ABAD 21

Sebagai salah satu pemain utama dalam ASEAN dan untuk dapat diperhitungkan dalam Masyarakat Ekonomi ASEAN (MEA), Indonesia harus mempercepat persiapan sumber daya manusianya yang terampil, meningkatkan pengetahuan teknologi yang masih lemah serta memperbaiki sistem pendidikan yang belum sepenuhnya dapat mengakomodasi keragaman potensi lokal di daerah-daerah di luar pulau Jawa. Sistem pendidikan Indonesia harus menjawab tantangan membangun sumber daya manusia dengan keahlian yang dibutuhkan di abad 21 termasuk dalam persaingan di MEA.

Pada tahun 2015, Organisasi untuk Kerjasama Ekonomi dan Pembangunan (OECD) memaparkan hasil Penilaian Pelajar Internasional (Programme for International Student Assessment-PISA) bahwa lebih dari 50% anak Indonesia usia 15 tahun tidak menguasai keterampilan dasar dalam literasi membaca dan matematika. Ranking Indonesia untuk sains 62, matematika 63, dan membaca 64 dari 70 negara.

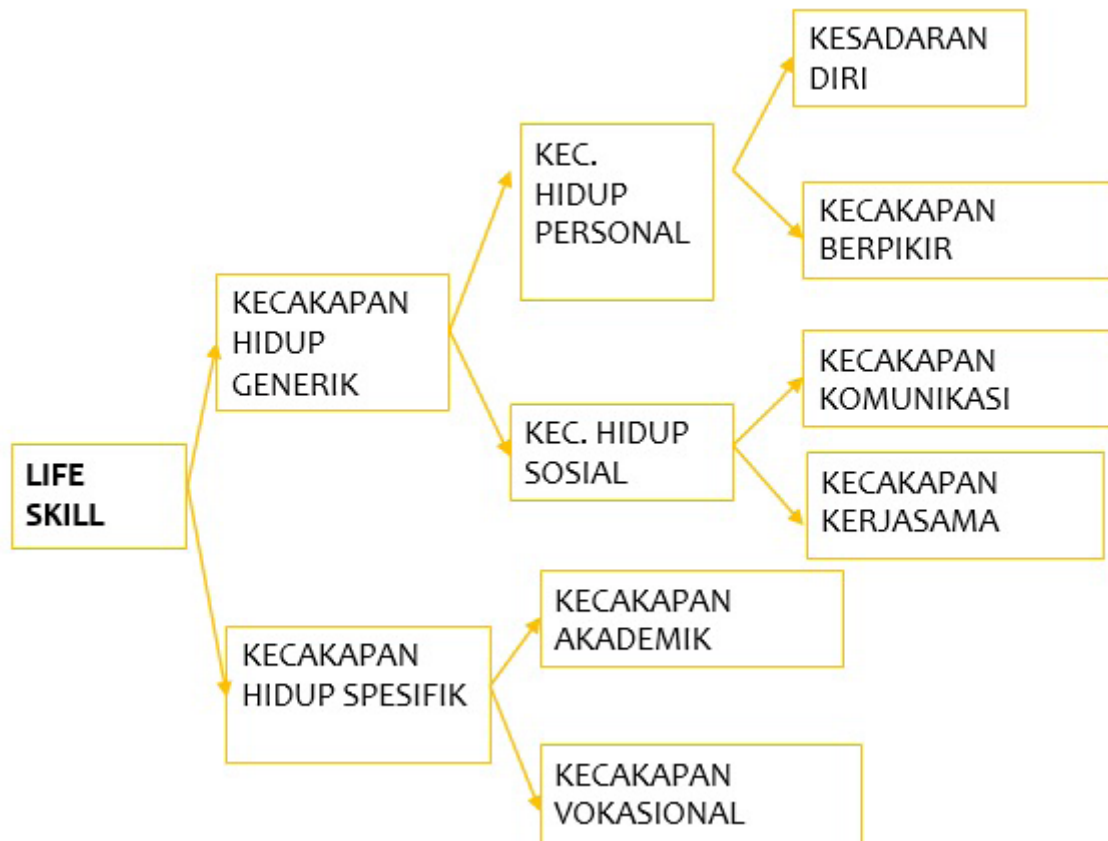
OECD juga menyarankan bahwa prioritas utama dalam sistem pendidikan Indonesia adalah meningkatkan mutu pembelajaran baik di sekolah maupun di luar sekolah, perlu dicermati relevansi pendidikan untuk pekerjaan dan pembangunan ekonomi. Maka, Indonesia membutuhkan sistem pendidikan yang lebih beragam baik dalam tingkat lokal dan nasional untuk saling terkoordinasi sehingga memungkinkan siswa Indonesia untuk membentuk pemahaman sekaligus kecakapan dalam menguasai berbagai keterampilan hidup. Sejalan dengan paparan OECD, Unesco (2008) merangkum hasil rekomendasi pertemuan para

ahli pendidikan menengah di Peking tahun 2001 bahwa banyak jenis pekerjaan manusia di abad 20 akan mudah diambil alih dengan kemajuan teknologi pada abad ke 21 sehingga terjadi perubahan yang sangat cepat. Meskipun erat dengan perubahan teknologi, sekitar 70% pekerjaan saat ini sangat membutuhkan kecakapan diri, sosial, dan emosional untuk bisa bekerja sama lintas profesi dan negara. Hal ini memunculkan tantangan yang lebih kompleks pada generasi muda Indonesia yang dihadapkan pada situasi masa depan yang tidak pasti, sehingga sangat diperlukan keseimbangan antara pendidikan akademis dan pengembangan keterampilan yang mengacu pada kecakapan hidup (life skill).

KONSEP PENDIDIKAN DAN KECAKAPAN HIDUP

"A skill is a learned ability to do something well. Life skills are abilities individuals can learn that will help them to be successful in living a productive and satisfying life."

Pengertian kecakapan hidup (life skill) bukan sekedar keterampilan untuk bisa bekerja (vocational job) tetapi juga harus memiliki kemampuan dasar secara fungsional seperti membaca, menulis, menghitung, memecahkan masalah, mengelola sumber-sumber daya, bekerjasama dalam tim, termasuk mempergunakan teknologi (Djarmiko, 2004). Hal ini dirumuskan oleh Claver (2005) yang menyatakan bahwa kecakapan hidup memiliki makna yang lebih luas yang diperlukan untuk membekali individu agar bisa adaptif menyesuaikan diri secara produktif dalam menghadapi dinamika perubahan yang sangat cepat.



Gambar 1: Ilustrasi konsep kecakapan hidup (sumber: Depdiknas 2016)

Depdiknas (2016) sebelum berubah nama menjadi Kemdikbud (2011) telah mempublikasikan tujuan pendidikan kecakapan hidup menjadi:

- a) Kecakapan hidup generik/umum (generic life skill/GLS)
- b) Kecakapan hidup spesifik/ khusus (specific life skill/SLS)

GLS terdiri atas kecakapan personal (personal skill) dan kecakapan sosial (social skill). Kecakapan personal meliputi sub kecakapan memahami diri (self awareness skill) untuk mengenal diri sebagai makhluk Tuhan dan menyadari kelebihan dan kekurangan yang dimiliki sekaligus sebagai modal dalam dirinya untuk meningkatkan sebagai individu yang bermanfaat bagi lingkungannya; dan sub kecakapan berpikir (thinking skill) yang mencakup kemampuan menemukan informasi, mengolah, mengambil keputusan, serta kreatif dalam memecahkan masalah. Pada kecakapan sosial (social skill) mencakup kecakapan berkomunikasi (communication skill)

dan kecakapan bekerjasama (collaboration skill).

SLS merupakan kecakapan spesifik untuk menghadapi pekerjaan dan situasi tertentu, terdiri dari subkecakapan intelektual (intellectual skill) dan sub kecakapan vocational (vocational skill). Kecakapan akademik lebih memerlukan kerja intelektual pada bidang kerja yang terkait. Kecakapan vocational terkait dengan pekerjaan yang lebih memerlukan keterampilan motorik. Kecakapan vocational terbagi menjadi kecakapan vocational dasar (basic vocational skill) dan kecakapan vocational khusus (occupational skill).

Implementasi Pendidikan Kecakapan Hidup Melalui Kurikulum Lokal Bandung Masagi

Implementasi pembelajaran kecakapan hidup melalui muatan kurikulum lokal sedang diterapkan secara bertahap di tiap satuan jenjang pendidikan PAUD, SD, dan SMP di kota Bandung melalui model yang dinamakan Bandung Masagi sejak tahun 2016. Model ini dimulai dari penerapan Pengenalan Lingkungan Sekolah (PLS) yang dulunya identik dengan Masa Orientasi Sekolah (MOS) dan sering diwarnai perplonconan dan kini mulai dihilangkan di kota Bandung.

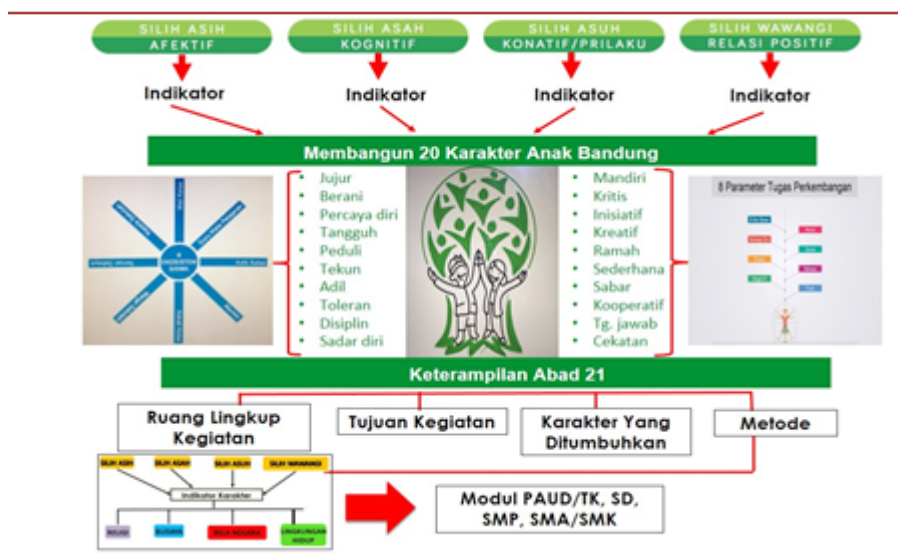
Sebetulnya, pendidikan kecakapan hidup bukanlah sesuatu yang baru di banyak negara, tetapi yang menjadi baru dalam konteks kota Bandung adalah kesadaran kepala pemerintah daerah dan jajaran birokrat pendidikan untuk mulai berpikir relevansi antara kurikulum pusat dengan persoalan nyata di daerah. Penerapan kurikulum 2013 yang dinyatakan pemerintah sebagai kurikulum nasional yang bermuatan karakter belum bisa menjawab upaya penumbuhan kecakapan hidup yang sesuai dengan persoalan dan kebutuhan di daerah.

Kurikulum nasional yang selama ini dilakukan di sekolah sebenarnya juga telah mengenalkan kecakapan hidup namun ketercapaiannya masih sebatas sebagai efek pengiring (*nurturant effect*) yang secara otomatis terbentuk seiring terkuasainya substansi mata pelajaran. Sementara berdasarkan konsep pendidikan kecakapan hidup bahwa aspek-aspek kecakapan hidup harus sengaja dirancang untuk ditumbuhkan dalam kegiatan belajar. Maka model kurikulum Bandung Masagi yang telah dituangkan dalam peraturan walikota Bandung (2016) adalah model kurikulum lokal untuk menjembatani kurikulum nasional dengan mengintegrasikan keterampilan yang dibutuhkan di abad 21 dan kearifan lokal budaya Sunda, berlandaskan pada payung hukum mengacu pada Pancasila dan UUD 1945, yang berakar pada nilai-nilai agama, kebudayaan nasional Indonesia serta UU Sisdiknas No 20 tahun 2003.

Program pendidikan karakter kota Bandung diberi nama Bandung Masagi. Kata “masagi” berasal dari bahasa Sunda yang artinya segala bisa, seimbang ke arah kesempurnaan. Dalam makna yang mendalam, masagi diartikan sebagai sikap untuk mencapai upaya kesatupaduan yang seimbang untuk menghindari cara pandang yang tidak utuh baik dalam melihat masalah maupun dalam membuat keputusan.

Pendidikan karakter berakar dari nilai. Model pendidikan karakter Bandung Masagi didasarkan pada landasan worldview (pandangan hidup) budaya Sunda mengandung empat akar sistem landasan nilai-nilai filosofi kearifan lokal, yaitu: silih asih, silih asah, silih asuh, dan silih wawangi (Suryalaga, 2003). Silih asih bermakna saling mengasih dengan memperlihatkan kasih sayang yang tulus. Silih asah bermakna saling mencerdaskan, saling memperluas wawasan dan pengalaman lahir batin. Silih asuh bermakna saling membimbing, mengayomi, membina, menjaga, mengarahkan dengan seksama agar selamat lahir dan batin. Silih wawangi bermakna saling mewangiikan kebaikan untuk menghubungkan hal yang positif dan memberikan hal yang positif pada sesama (H.R Hidayat Suryalaga, 2003).

Program pendidikan karakter Bandung Masagi dengan empat pilar yang berakar dari nilai-nilai filosofi kearifan lokal, yaitu silih asih, silih asah, silih asuh, dan silih wawangi (4S); diintegrasikan dengan kompetensi yang diperlukan di abad 21, yaitu: *critical thinking and problem solving, creativity, communication skills, ability to work collaboratively, citizenship, and character* (berpikir kritis dan menyelesaikan masalah, kreativitas, kemampuan berkomunikasi, bekerjasama, kewarganegaraan, dan karakter) yang kemudian disebut sebagai kompetensi 6C.



Gambar 2: Model Pendidikan Karakter Kurikulum Lokal Bandung Masagi

Integrasi model 4S + 6C ini dirancang untuk menumbuhkan karakter jujur, berani, percaya diri, tangguh, peduli, tekun, adil, toleran, disiplin, mandiri, kritis, inisiatif, kreatif, ramah dan bertanggung jawab, sederhana, sabar, kerjasama, cekatan, dan sadar diri yang tercermin dari sikap religius, cinta terhadap budaya sendiri, menjaga lingkungan, serta membela bangsa dan negaranya.

Implementasi model 4S + 6C ini kemudian dituangkan ke dalam program-program di tiap satuan jenjang pendidikan yang disesuaikan dengan perbedaan tahapan tugas perkembangan individu di setiap satuan jenjang pendidikan yang meliputi aspek-aspek perkembangan fisik, kognitif, emosi, bahasa, sosial, konsep diri, etika dasar, dan moral.

Karena pendidikan kecakapan hidup dalam kurikulum lokal Bandung Masagi bukan mata pelajaran sehingga dalam pelaksanaannya tidak perlu merubah kurikulum nasional untuk menciptakan pelajaran baru. Yang diperlukan adalah strategi untuk memunculkan kreativitas guru dalam melakukan reorientasi untuk mengintegrasikan nilai-nilai karakter yang ingin ditumbuhkan pada aspek-aspek kecakapan hidup melalui beragam aktivitas di sekolah masing-masing yang prinsipnya sejalan dengan nilai-nilai kurikulum lokal Bandung Masagi. Yang perlu diperhatikan dalam mengintegrasikan aspek kecakapan hidup dalam topik materi mata pelajaran tidak boleh dipaksakan. Artinya jika suatu topik pelajaran hanya dapat mengembangkan satu aspek kecakapan hidup maka tidak perlu dipaksakan mengkaitkan aspek yang

lainnya, namun jika ada topik pelajaran yang dapat menumbuhkan beberapa aspek kecakapan hidup maka pengembangan aspek kecakapan hidup perlu dioptimalkan pada topik tersebut.

Strategi implementasi pendidikan karakter Bandung Masagi diimplementasikan dalam dua tahap. Pada tahap pertama, program pendidikan karakter Bandung Masagi dikenalkan dalam program PLS. Tahap kedua bersifat jangka panjang. Program pendidikan karakter Bandung Masagi dapat dititipkan ke dalam empat macam kegiatan: 1) intrakurikuler/ kurikuler pada kegiatan belajar mengajar yang diatur dalam kurikulum berupa mata pelajaran yang dapat disisipkan dengan muatan lokal, 2) ekstrakurikuler pada kegiatan belajar mengajar di luar kurikulum yang tujuannya untuk pengembangan diri biasanya berupa skill, 3) non kurikuler dengan penambahan pengetahuan yang tidak diatur dalam kurikulum dan biasanya berupa penanaman budi pekerti, dan 4) kokurikuler yang adalah kegiatan yang sangat erat sekali dan menunjang serta membantu kegiatan intrakurikuler, dan biasanya dilaksanakan di luar jadwal intrakurikuler dengan maksud agar anak lebih memahami dan memperdalam materi yang ada di intrakurikuler. Kegiatan kokurikuler biasanya berupa penugasan atau pekerjaan rumah ataupun tindakan lainnya yang berhubungan dengan materi intrakurikuler yang harus diselesaikan oleh anak.

Kunci Keberhasilan Pendidikan Kecakapan Hidup Terletak Pada Guru Bukan Kurikulumnya

Kebijakan pemerintah terhadap guru cenderung masih diwarnai cara pandang bahwa guru dianggap belum mampu membuat kurikulum mandiri sehingga ahli kurikulum di Indonesia masih membuat isi kurikulum bukan mengajarkan cara membuat kurikulum sehingga di banyak daerah guru-guru masih menunggu peraturan menteri pendidikan sebelum menjalankan kurikulum nasional yang baru. Hal ini menimbulkan persepsi di lapangan bahwa kurikulum nasional selama ini adalah panduan buku teks mati bukan sebagai panduan yang sifatnya interaktif yang penerapannya bisa dikembangkan dengan metode beragam dan cara-cara kreatif.

Di sisi lain ekosistem kehidupan guru sulit untuk mencapai ketrampilan abad 21. Sebagai produk abad 20 yang lebih banyak mendapatkan pengalaman belajar dengan corporal punishment, hafalan dan doktrin, tantangan guru-guru adalah merubah paradigma berpikir diri mereka sebagai produk abad 20 untuk berubah juga mendidik siswa menghadapi abad 21. Banyak model pendidikan di paruh kedua abad ke-20 yang menitikberatkan pada keberhasilan akademik (baca, tulis, hitung) telah membuat anak-anak lebih individualistik mengejar rangking, kurang memiliki empati dan sulit bekerjasama dalam tim.

Fakta dari hasil temuan lapangan pada kehidupan guru, betapa sulitnya menjadi guru yang baik terutama di sekolah negeri. Puluhan tahun mengabdikan sebagai guru PNS dipenuhi terlalu banyak kewajiban administrasi dari pemerintah yang sering membelenggu guru menjadi tidak merdeka untuk bisa kreatif. Guru takut melanggar regulasi yang mengikat, sering ditekan oleh banyak orang tua agar melayani anak mereka di sekolah. Guru tidak boleh salah. Tapi di satu sisi guru juga manusia, punya keterbatasan tenaga dan serangan emosi bisa berupa cedera psikologis maupun kelelahan fisik menahun dalam keseharian.

Pemerintah sendiri belum mengubah desain pelatihan guru. Hasil UKG yang dimulai tahun 2015 kembali ditekankan pada konten akademis dan teknis pembelajaran yang hanya menggali kemampuan kognisi, belum pada penggalian kemampuan pada aspek motivasi dan aspirasi guru. Pengembangan aspek kepribadian dan sosial yang belum mendapat porsi untuk dilatihkan pada guru tapi tetap menjadi bagian yang ditagih sebagai seorang guru yang profesional.

Pemerintah belum sampai memikirkan kebutuhan mental guru untuk diberikan pendampingan pemberian life skill agar guru dapat menyalurkan serangan emosi maupun kelelahan fisik secara konstruktif sehingga bisa mengurangi pola kekerasan sering menjadi jalan terakhir ketika guru frustrasi menghadapi siswa yang sulit diatur. Padahal kunci keberhasilan prestasi siswa bukan terletak pada aspek kognitif saja tetapi bekal hidup justru ada pada relasi antara pendidik dan siswa.

Model pendidikan karakter kurikulum lokal Bandung Masagi berupaya menjawab tantangan tersebut melalui serangkaian FGD dan workshop untuk membekali sebanyak 250 peserta gabungan guru-guru dari mulai jenjang PAUD, SD, SMP, siswa SMA/SMK, kepala sekolah, pengawas, dan birokrat pendidikan di kota Bandung dengan berbagai kecakapan sebagai desainer perubahan perilaku, teknik apresiasi, teknik modifikasi perilaku, pengetahuan tentang aspek perkembangan psikologis anak usia PAUD, SD, SMP, dan SMA/SMK (sebelum diambil alih propinsi), pemahaman budaya lokal Sunda, problem solving, berpikir kritis dan kreatif, komunikasi efektif, value alignment, dan teknik laundry emosi.

Penyiapan dan Pengembangan Kepala Sekolah di Indonesia Dulu dan Sekarang

Oleh: Bambang Sumintono

Dinamika ide dan praktek kepemimpinan sekolah di Indonesia berkembang sesuai semangat zamannya dan berhubungan dengan teori kepemimpinan yang ada di masanya. Sistem pemerintahan dan situasi sosial-politik pun mempengaruhi sektor pendidikan dan berdampak pada bagaimana kepala sekolah dipilih dan memimpin satuan pendidikan. Perubahan sistem pemerintahan di era reformasi membawa perubahan drastis terhadap kepemimpinan pendidikan di mana kepala sekolah harus memenuhi standar tertentu, mengikuti pelatihan sistematis serta diangkat oleh pemerintahan kota dan kabupaten. Artikel ini membahas kepemimpinan sekolah dalam konteks sekolah negeri.

Awal Perkembangan

Pendidikan formal yang modern diperkenalkan oleh pemerintah kolonial Belanda pada abad ke-19. Sistem pendidikan yang diperkenalkan bersifat eksklusif dan menguntungkan penjajah. Penerapan kebijakan politik etis mulai tahun 1901 meningkatkan partisipasi warga pribumi, sehingga jumlah mereka terus meningkat di akhir masa penjajahan mengungguli etnis Asia Timur dan juga kaum penjajah Belanda.

Sistem pemerintahan sentralistik diterapkan oleh penjajah pada sektor pendidikan, dan guru di sekolah negeri mayoritas berkebangsaan Belanda. Pimpinan sekolah negeri di jaman ini, di sekolah dasarnya adalah guru orang Belanda yang mempunyai ijazah pendidikan dan punya pengalaman lama. Sedangkan di sekolah menengah, selain syarat itu, kepala sekolah juga harus mempunyai ijazah sarjana¹.

Alokasi Transfer ke Daerah

Untuk menjadi kepala sekolah, tidak ada pelatihan khusus diberikan. Yang dipentingkan adalah penguasaan materi pelajaran yang baik dan kemampuan pedagogis. Penilik sekolah memerankan peran yang sangat signifikan di mana laporan mereka (*inspectie rapport*) tentang kepribadian dan kemampuan guru sangat menentukan apakah guru akan menjadi kepala sekolah atau tidak. Laporan ini menilai kelayakan mereka dalam aspek kapasitas, kejujuran dan kesetiaan².

Pada masa penjajahan Jepang, guru orang Belanda melarikan diri atau ditangkap sehingga terjadi mobilitas vertikal pada tenaga pendidikan lokal; guru sekolah dasar menjadi guru sekolah menengah, dan sekolah dasar banyak merekrut orang-orang yang mempunyai kemampuan membaca dan menulis saja. Pimpinan sekolah didominasi oleh orang Jepang. Hal yang signifikan di era ini adalah penggunaan bahasa Indonesia sebagai bahasa pengantar di sekolah³.

Setelah Indonesia merdeka, peningkatan partisipasi siswa dalam pendidikan meningkat secara dratis mencapai lima kali lipat dari masa penjajahan. Hal ini menyebabkan sistem rekrutmen dan pendidikan calon guru baru darurat dalam jumlah besar (seperti halnya jaman Jepang), sedangkan seleksi kepala sekolah dilakukan dengan penilaian kecakapan guru, menyerupai praktik di jaman Belanda. Kepala sekolah dasar di masa ini selalunya adalah guru lelaki dengan usia sembilan tahun lebih tua dari rata-rata guru yang ada di sekolahnya, dengan tingkat pendidikan dan sosial-ekonomi yang kurang lebih sama juga⁴.

¹Tahalele, J. F. (1971). Peranan Kepala Sekolah Menengah sebagai Pemimpin Pendidikan (role of secondary school principal as educational leader). Malang: Lembaga Penerbitan IKIP Malang.

²Nasution, S. (1967). The Development of a Public School System in Indonesia: 1892-1920. Unpublished PhD thesis at The University of Wisconsin.

³Sumintono, B. and Subekti, N. B. (2015). Teacher In-Service Training and Re-training in Indonesia. In Karras, K.G. and Wolhuter, C.C. International Handbook of Teacher Education Training and Re-training System in Modern World. Nicosia, Syprus: HM Studies and Publishing.

Kembalinya orang Indonesia dari pendidikan luar negeri pada tahun 1960-an, memperkenalkan bahwa kepala sekolah tidak hanya sekedar melaksanakan administrasi sekolah saja, namun juga pelayanan bimbingan dan supervisi mengajar guru⁵. Sulitnya keadaan ekonomi pada masa ini, serta kurangnya dukungan pemerintah pusat dan daerah, menyebabkan kepala sekolah negeri menjadi aktor yang mengumpulkan iuran sekolah yang harus dibayar oleh orang tua secara periodik dan nominalnya ditetapkan sekolah⁶. Praktik seperti ini baru berhenti pada tahun 2005 di pendidikan dasar (SD dan SMP), di mana hal ini juga menyebabkan posisi sulit pada kepala sekolah dalam aspek transparansi dan akuntabilitas dari dana yang dikumpulkan⁷.

Masa Ekspansi Pendidikan

Peralihan kekuasaan ke Orde Baru pada tahun 1966 baru terasa pada bidang pendidikan delapan tahun kemudian. Pada 1974 dengan kenaikan harga minyak dunia yang menyebabkan kenaikan 12 kali lipat anggaran pendidikan dalam lima tahun berikutnya, terjadi peningkatan pembangunan jumlah sekolah, rekrutmen ratusan ribu guru baru maupun menyelenggarakan pelatihan guru yang sangat masif⁸.

Pada era ini, kepala sekolah SD tidak mendapatkan pelatihan khusus mau pun mempunyai spesifikasi kerja yang jelas⁹. Sedangkan pada sekolah menengah, kepala sekolah umumnya adalah guru mata pelajaran tertentu namun sama juga dalam hal spesifikasi kerjanya seperti di SD. Perubahan terjadi di era 1980-an, di mana calon kepala sekolah harus mengikuti pelatihan selama satu minggu, meskipun isi pelatihan lebih banyak tentang administrasi publik dan manajemen yang diberikan oleh staf dari kantor wilayah pendidikan provinsi, dan bukan materi seperti kepemimpinan pendidikan secara khusus (contohnya *instructional leadership*)¹⁰.

Realitas Indonesia yang majemuk direduksi dengan sistem pelatihan yang sama di berbagai pelosok. Pelatihan juga mencerminkan tren sentralisasi pendidikan yang lebih dibanding masa penjajahan, dengan muatan yang dikritis bertujuan mengamankan kebijakan pemerintah¹¹. Kepala sekolah negeri cenderung untuk mengikuti instruksi apa pun dari atasannya yang membuat mereka susah untuk memulai sesuatu yang berbeda, apalagi kreatif dalam memimpin satuan pendidikannya¹². Terpusatnya kekuasaan dan sistem pendidikan kepala sekolah juga tercermin dari tidak banyaknya alternatif sumber pengetahuan yang bisa diakses. Contohnya, sedikit publikasi buku yang menjelaskan tentang dunia kepala sekolah.

Dalam riset yang dilakukan pada kepala sekolah di tiga provinsi, ditemukan hanya empat dari 33 kepala sekolah yang bisa menyebut metode mengajar yang baru¹³. Disimpulkan bahwa kepala sekolah memang hanya memelihara status quo dan sulit untuk menjadi agen perubahan.

Tren Masa Reformasi

Jatuhnya pemerintahan orde baru di tahun 1998, diikuti dengan pelaksanaan desentralisasi pendidikan di masa otonomi daerah. Mulai tahun 2001, kekuasaan sektor pendidikan dilakukan oleh pemerintah kabupaten dan kota, termasuk perihal seleksi dan pengangkatan kepala sekolah. Kondisi ini memberikan isu-isu kerawanan sehubungan dengan penggunaan kekuasaan dan adanya disparitas kesejahteraan di daerah. Pemerintah pusat kemudian menetapkan standar pelayanan minimum (SPM) untuk menjaga kesamaan kualitas pendidikan yang bisa menjadi rujukan pemerintah daerah dan memperkecil perbedaan kapasitas.

Pemerintah daerah cenderung hanya mengikuti praktek yang biasa dilakukan sebelumnya karena keterbatasan kapasitas dan pengalaman dalam

⁴Beeby, C. E. (1979). *Assessment of Indonesian Education*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research and Oxford University Press.

⁵Tahalele, 1971

⁶Lee, K.H. (1995). *Education and Politics in Indonesia 1945-1965*. Kuala Lumpur, Malaysia: University of Malaya Press.

⁷Sumintono, B. (2006). *Decentralized Centralism: School-based management policies and practices at State Secondary Schools in Mataram, Lombok, Indonesia*. Unpublished PhD thesis, Victoria University of Wellington, New Zealand.

mengelola pendidikan¹⁴. Hanya beberapa pemerintah daerah saja yang mempunyai inisiatif dalam hal seleksi dan pelatihan kepala sekolah yang berbeda, untuk bekerja sama dengan pemerintah provinsi, universitas, ataupun lembaga lainnya.

Seiring dengan perkembangan baru di tahun 2005 dan dimulainya pemilihan wali kota dan bupati langsung oleh masyarakat, jabatan publik posisi kepala sekolah menjadi rawan karena bisa dipergunakan untuk kepentingan politis. Sumintono dan kolega (2015) melaporkan ada indikasi pemilihan kepala sekolah negeri yang didasarkan koneksi individu dan pengaruh kekuasaan di tingkat pemerintah kabupaten.

Untuk menghindari hal ini Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemendikbud), kemudian mengeluarkan Peraturan Menteri No. 13/2007 yang menetapkan standar persyaratan menjadi kepala sekolah. Kepala sekolah di Indonesia harus memenuhi beberapa kompetensi yaitu kepribadian, manajerial, entrepreneurial, sosial dan supervisi, meskipun tidak ada penjelasan langkah penerapannya oleh pemerintah daerah di tingkat kota/kabupaten. Kondisi ini menyuburkan dunia publikasi tentang kepala sekolah dan menjadi pertanda keterbukaan informasi¹⁵.

Pelatihan Kepala Sekolah Era Reformasi

Perubahan mendasar baru terjadi dengan dibentuknya Lembaga Pengembangan dan Pemberdayaan Kepala Sekolah (LP2KS) berdasar Permen No. 6/2009. Lembaga baru ini adalah lembaga sertifikasi yang juga memberikan pelatihan calon kepala sekolah di Indonesia, dan menerapkan pengembangan kompetensi kepala sekolah yang diprasyarakatkan sebelumnya¹⁶.

Pola pelatihan yang diterapkan di LP2KS adalah 100 jam tatap muka yang bisa dilakukan oleh LP2KS atau lembaga sejenis yang diakui; selanjutnya adalah kegiatan lapangan/on the job learning selama tiga bulan di lokasi penempatan guru bekerja. Guru yang berminat bisa menominasikan dirinya untuk ikut, suatu perubahan signifikan lainnya dari sebelumnya yang biasanya rekomendasi tertutup oleh kepala sekolahnya. Isi pelatihan di LP2KS menggambarkan adopsi teori kepemimpinan yang relevan seperti pengelolaan murid, manajemen sumber daya manusia, pengembangan kurikulum, perencanaan dan pengembangan sekolah, pengawasan dan evaluasi, serta teknologi informasi dan komunikasi.

Setiap peserta yang selesai pelatihan harus menempuh ujian, dan bila lulus akan mendapat Nomor Unik Kepala Sekolah (NUKS), yang menunjukkan kelayakan di sebagai kepala sekolah. Aturan NUKS ini ditetapkan oleh pemerintah pusat dengan membawa konsekuensi bahwa kepala daerah yang menangkap kepala sekolah tanpa NUKS tidak akan mendapat bantuan yang diinginkan. Studi yang dilakukan Sumintono et al., (2015), menunjukkan adanya perubahan yang positif tentang perubahan kebijakan seleksi dan pelatihan calon kepala sekolah ini¹⁷.

Pendidikan dan Kemampuan Berpikir Reflektif

Oleh: Anindito Aditomo

“Si Badu mengeluarkan Rp. 110 ribu untuk membeli sebuah raket dan sebuah bola. Raket tersebut lebih mahal Rp. 100 ribu dibanding harga bola. Berapa harga bola tersebut?”

⁸Raihani & Sumintono, B. (2010). Teacher Education in Indonesia: Development and Challenges. In Karras, K. G. and Wolhuter, C.C. (series editor). International Handbook of Teachers Education Worldwide: Training, Issues and Challenges for Teachers Profession. Athen: Atraphos Edition.

⁹Bebby, 1979

¹⁰Sumintono, B., Sheyoputri, E.Y.A., Jiang N., Misbach, I.H., and Jumintono. (2015). Becoming a principal in Indonesia: possibility, pitfalls and potential. Asia Pacific Journal of Education Vol 35 (3) pp. 342-352

¹¹Darmaningtyas. (2005). Pendidikan Rusak-Rusakan (damage to education). Yogyakarta: Lkis

¹²Siswanto. (2003). Otoritarianisme Pendidikan Di Indonesia, Telaah Kebijakan dan Perubahan Paradigma Pendidikan. Karsa, IX (1), 818-831.

¹³Bebby, 1979

¹⁴Sumintono, 2006

Pertanyaan ini adalah bagian dari Tes Refleksi Kognitif karya Shane Frederick. Sebagaimana tercermin pada judulnya, tes tersebut dirancang untuk mengukur kemampuan berpikir reflektif. Lebih tepatnya, skor tinggi pada tes ini mencerminkan kecenderungan untuk berpikir secara mendalam dan cermat sebelum mengambil keputusan. Studi Frederick (2005) menunjukkan bahwa skor yang tinggi pada tes tersebut terbuka memprediksi keputusan-keputusan finansial, seperti menunda keuntungan jangka pendek bila hal itu bisa mendatangkan keuntungan jangka panjang yang lebih besar¹⁸.

Yang menarik adalah bahwa banyak orang cerdas dan berpendidikan tinggi yang mendapat skor rendah dalam Tes Refleksi Kognitif. Dalam studi Frederick (2005), hanya sekitar seperlima mahasiswa Harvard yang berhasil menjawab tiga soal tes tersebut dengan benar. Sekitar seperlima lainnya malah tak bisa menjawab satu pun pertanyaan tes tersebut. Dengan kata lain, pendidikan tinggi di institusi elit sekali pun tak menjamin seseorang bisa berpikir reflektif¹⁹.

Yang menarik adalah bahwa banyak orang cerdas dan berpendidikan tinggi yang mendapat skor rendah dalam Tes Refleksi Kognitif. Dalam studi Frederick (2005), hanya sekitar seperlima mahasiswa Harvard yang berhasil menjawab tiga soal tes tersebut dengan benar. Sekitar seperlima lainnya malah tak bisa menjawab satu pun pertanyaan tes tersebut. Dengan kata lain, pendidikan tinggi di institusi elit sekali pun tak menjamin seseorang bisa berpikir reflektif¹⁹.

Temuan tersebut mengkhawatirkan karena berpikir reflektif tidak hanya penting untuk keputusan-keputusan finansial, tapi juga pada bidang-bidang kehidupan lainnya. Misalnya, kebiasaan meneruskan informasi palsu (hoax), terutama yang sejalan dengan opini subjektif kita, bisa dipandang sebagai tanda rendahnya kemampuan berpikir reflektif. Kemudahan untuk percaya pada janji-janji kampanye politisi yang kita sukai, tanpa terlebih dahulu mencermati bukti dan logikanya, juga mencerminkan rendahnya kapasitas berpikir reflektif.

Untuk menelaah kapasitas berpikir reflektif terkait isu-isu sosial, saya melakukan survei pada lebih dari 2000 mahasiswa berbagai jurusan sebelum mereka mulai semester pertama kuliah. Dalam survei tersebut, para responden diminta menilai kuat-lemahnya argumen tentang isu-isu kontroversial seperti kebijakan sebuah universitas negeri memberi beasiswa pada penghafal kitab suci dari sebuah agama, atau tentang larangan merokok di ruang-ruang publik di beberapa daerah. Sebagian argumen yang dinilai sebenarnya mengandung logical fallacy, seperti argumen yang didasarkan pada opini publik seperti dalam pernyataan: kebijakan universitas itu bagus karena didukung oleh banyak orang. Hasil analisis menunjukkan bahwa penilaian terhadap kuat-lemah argumen-argumen tersebut sejalan dengan opini personal para responden tentang isu yang dibahas. Dengan kata lain, penilaian tentang logis tidaknya sebuah argumen dibiarkan oleh keyakinan subjektif.

¹⁵Murniati, AR. (2008). *Manajemen Strategik Peran Kepala Sekolah Dalam Pemberdayaan*. Bandung: Cita Pustaka Media Perintis; Asmani, J.M. (2012). *Tips Menjadi Kepala Sekolah Profesional*. Jogjakarta: Diva Press; Suhardiman, B. (2012). *Studi Pengembangan Kepala Sekolah: Konsep dan Aplikasi*. Jakarta: Rineka Cipta; Hendarman. (2015). *Revolusi Kinerja Kepala Sekolah*. Jakarta: Indeks; Jelantik, A.A.K. (2015). *Menjadi Kepala Sekolah yang professional: panduan menuju PKKS*. Yogyakarta: Deepublish; Djafri, N. (2016). *Manajemen kepemimpinan kepala sekolah*. Yogyakarta: Deepublish.

¹⁶LP2KS. (2016). *Lembaga Pengembangan dan Pemberdayaan Kepala Sekolah* Available at: <http://lppks.org/> [Online accessed 24 September 2016]

¹⁷Sumintono et al., 2015

¹⁸Frederick, Shane (2005). Cognitive reflection and decision making. *Journal of Economic Perspectives*. Vol. 19 (4), pp. 25–42

¹⁹Ibid.

argumen tersebut sejalan dengan opini personal para responden tentang isu yang dibahas. Dengan kata lain, penilaian tentang logis tidaknya sebuah argumen dibiaskan oleh keyakinan subjektif.

Temuan semacam itu tentu tidak terlalu mengejutkan. Bias adalah bagian inheren dari sistem kognitif kita. Meski demikian, bias kognitif juga perlu dan bisa disadari dan dikendalikan melalui pemikiran reflektif. Pertanyaan yang perlu ditelaah oleh para pendidik adalah apakah pendidikan berhasil menumbuhkan kapasitas berpikir reflektif tersebut? Untuk mulai menjawab pertanyaan ini, saya melakukan survei ulang pada sebagian responden yang sama tiga setengah tahun kemudian. Data tersebut menunjukkan bahwa bias kognitif ternyata tidak berkurang (dan justru sedikit menguat) meski telah menjalani lebih dari 7 semester perkuliahan. Yang juga mengkhawatirkan adalah bahwa bias tersebut muncul sama kuatnya pada mahasiswa dengan prestasi belajar rendah maupun tinggi.

Temuan-temuan ini mengindikasikan bahwa pendidikan belum sepenuhnya berhasil mengembangkan kapasitas untuk berpikir reflektif. Pertanyaan selanjutnya tentu adalah mengapa demikian? Penelitian-penelitian psikolog kognitif Keith Stanovich (2011) menunjukkan bahwa salah satu faktor penting dalam berpikir reflektif adalah apa yang bisa disebut sebagai karakter intelektual²⁰. Ini mencakup cara pandang dan sifat-sifat seperti kesadaran bahwa kebenaran sering kali tidak tunggal, kemauan mengakui kesalahan dan merevisi keyakinan pribadi, kebiasaan untuk menuntut bukti, dan keingintahuan serta keterbukaan terhadap hal-hal baru. Disposisi-disposisi inilah yang membuat seseorang mau mengerahkan energi mental untuk menahan diri dalam mengambil keputusan, dan kemudian menelaah sebuah persoalan secara lebih dalam dan sistematis.

keputusan, dan kemudian menelaah sebuah persoalan secara lebih dalam dan sistematis.

Karakter intelektual sulit tumbuh dalam pendidikan yang terfokus semata-mata pada keluasan materi pelajaran. Karakter intelektual juga tidak akan tumbuh jika siswa ditempatkan pada posisi sebagai objek penerima pengetahuan. Yang esensial bagi tumbuhnya karakter intelektual adalah pembelajaran yang dialogis, yakni yang memberi kesempatan siswa berlatih merumuskan pendapat, mencari bukti untuk menyokong pendapat tersebut, mengkritik opini rekan, guru, dan dirinya sendiri. Eksperimen-eksperimen psikolog perkembangan Deanna Kuhn (2016) menunjukkan bahwa pembelajaran dialogis memang efektif mengembangkan karakter intelektual dan kemampuan berpikir reflektif pada siswa SMA²¹.

Tantangannya adalah, pembelajaran dialogis seperti diterapkan Kuhn menuntut alokasi jam pelajaran yang cukup besar (2-4 jam per minggu), serta perlu berbulan-bulan bahkan bertahun-tahun sebelum memerlihatkan hasil. Tantangan lainnya adalah membiasakan guru menempatkan siswa sebagai subjek yang memiliki pandangan-pandangan personal yang berharga. Pembelajaran dialogis bukan sekedar menganut paradigma *active learning* ala konstruktivisme, tetapi juga mengandung unsur pedagogi kritis yang menjunjung partisipasi demokratis warga kelas dalam proses belajar.

Tulisan ini tak dapat memberi solusi praktis untuk mengatasi tantangan-tantangan ini. Poin utama yang hendak saya sampaikan adalah bahwa pendidikan seyogyanya ikut mengembangkan kapasitas berpikir reflektif pada siswa. Semoga tulisan ini memicu perbincangan lebih lanjut tentang hal ini.

²⁰Stanovich, Keith (2010). *Rationality and the Reflective Mind*. New York: Oxford University Press.

²¹Kuhn, Deanna (2016). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, doi: 10.1007/s11245-016-9373-4

Reimajinasi Pendidikan Profesi Guru

Oleh: Iwan Syahril, PhD

Untuk mewujudkan visi guru sebagai sebuah profesi, kita perlu mempertanyakan konsepsi-konsepsi awam tentang pekerjaan guru. Salah satu yang paling mendasar, kita perlu mengubah konsepsi bahwa pekerjaan guru itu mudah dan bisa dilakukan oleh siapa saja. Perubahan konsepsi ini perlu dilakukan oleh khalayak umum dan pengambil kebijakan, bahkan oleh korps guru itu sendiri. Para guru harus secara konsisten bertindak profesional sesuai dengan kaidah-kaidah sebuah profesi. Jika tidak, para guru justru malah membenarkan konsepsi awam yang keliru tersebut.

Sebuah profesi harus memiliki basis ilmu profesi yang jelas, tingkatan-tingkatan keahlian, standar layanan, dan etika profesi. Secara jelas, guru (dan dosen) dinyatakan sebagai sebuah profesi melalui sebuah undang-undang, tepatnya UU No. 14 Tahun 2005. Ini menunjukkan komitmen kuat dari pemerintah terhadap profesi guru (dan dosen). Namun hingga saat ini, hampir 12 tahun sejak UU tersebut dilahirkan, visi ini masih jauh dari target yang diamanatkan. Sebuah strategi untuk mewujudkan visi ini adalah meninjau ulang pemahaman tentang pendidikan profesi guru dengan merancang sebuah pendidikan profesi yang bermula pada pendidikan calon guru, dan terus hingga ketika guru mulai mengajar sampai saat guru pensiun. Ini berarti bahwa pendidikan profesi guru terjadi tidak saja di universitas tapi juga di sekolah, yang berarti terjadi merger pemegang otoritas dalam penyelenggaraan pendidikan guru. Para guru, pihak sekolah, para dosen pendidik guru, pihak universitas, serta para peneliti dan ilmuwan pendidikan harus saling bekerja sama dalam pendidikan profesi guru. Semuanya berhak dan harus terlibat secara aktif dalam konstruksi ilmu profesi guru.

Ada asumsi bahwa menjadi guru itu mudah dan siapa saja bisa menjadi guru. Asumsi sederhana: “jika seseorang memiliki pengetahuan, maka ia dapat memberikan pengetahuan tersebut kepada mereka yang tidak memiliki pengetahuan tersebut.” Ilmu profesi guru menjadi tidak penting. Ilmu pendidikan dan pengajaran bisa dipelajari sendiri dengan mengandalkan pengalaman bersekolah. Apa yang diingat dari pengalaman dengan guru-guru yang disukai akan ditiru, dan apa yang diingat dari pengalaman dengan guru-guru yang tidak disukai akan dihindari.

Celakanya, apa yang diingat dari pengalaman bersekolah sebenarnya sangat terbatas, dan pemahaman terhadap pengalaman yang terbatas tersebut pun bisa sangat keliru. Kenapa? Karena yang diingat dan dipahami hanya dari sisi audiens. Ibarat di olahraga sepakbola, penonton pertandingan sepakbola sering merasa paling tahu tentang apa yang harus dilakukan walaupun sebenarnya pemahaman mereka sangat awam terhadap apa, bagaimana, dan mengapa pemain sepakbola melakukan apa yang mereka lakukan di lapangan. Pemahaman awam ala audiens ini biasanya menitikberatkan pada rasa suka atau tidak suka, bukan berdasar rujukan ilmu profesi yang jelas. Pengalaman tentu saja berperan dalam pembentukan pemahaman, tapi mendasarkan pemahaman pada pengalaman semata tidaklah tepat, apalagi untuk sebuah pekerjaan guru yang sangat kompleks.

Literatur pendidikan guru menguak bahwa pemahaman seperti ini dijumpai baik pada calon-calon guru, mau pun guru-guru senior. Pendidikan profesi guru harus bisa membawa cara pandang pekerjaan guru yang berbeda, yang menitikberatkan pada kompleksitas pekerjaan guru. Jika tidak, pemahaman keliru ini akan terus langgeng berurat berakar pada guru sepanjang karirnya. Ibarat kata pepatah, “Kecil teranja-anja, besar terbawa-bawa, sudah tua, terubah tidak.” Di bawah ini, saya akan mengilustrasikan betapa kompleksnya pekerjaan seorang guru dengan menggunakan analogi catur.

Analogi Catur



Gambar 3. Analogi catur dalam pekerjaan guru

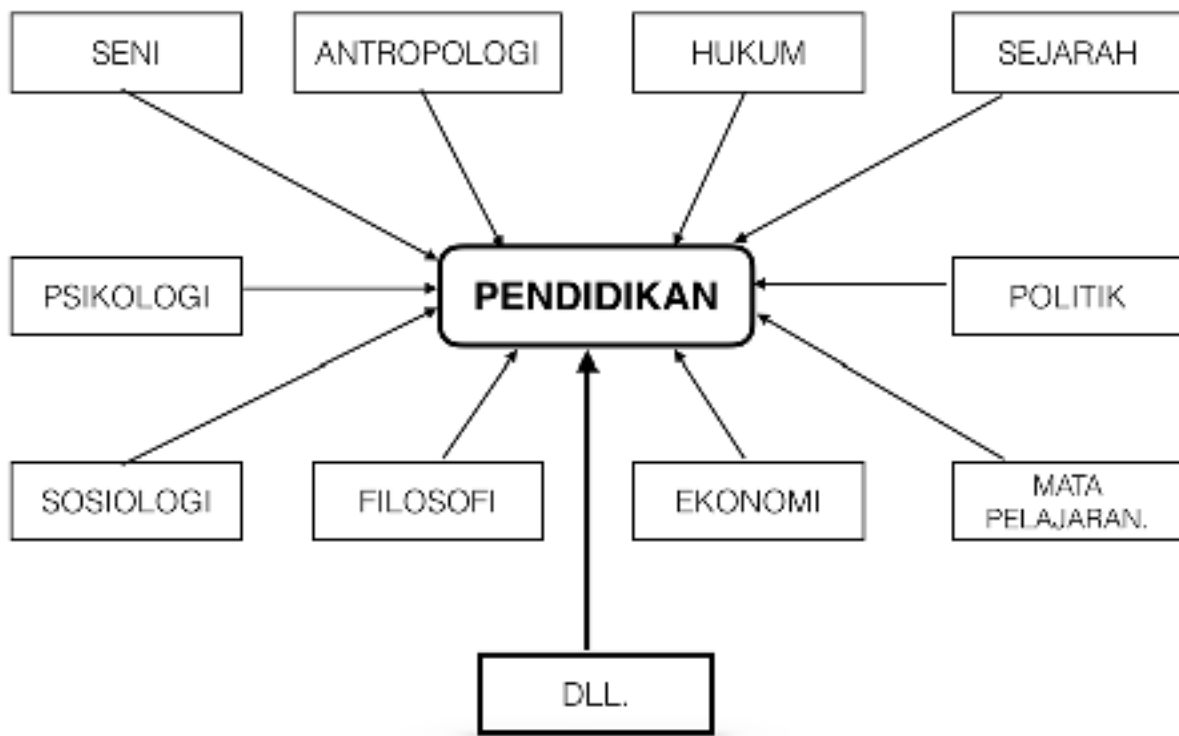
Permainan catur merupakan sebuah permainan yang sangat kompleks — penuh perhitungan, taktik, dan strategi. Pemain catur tingkat dunia biasanya digolongkan sebagai manusia tercerdas di atas planet. Saya berpendapat bahwa pekerjaan guru dalam tataran ideal sebenarnya jauh lebih rumit dari permainan catur. Dalam konteks pembelajaran berpusat pada siswa, idealnya, seorang guru tidak saja harus bisa merancang pembelajaran sesuai dengan kondisi masing-masing siswa, tapi ia juga harus merespon reaksi setiap siswa dalam proses pembelajaran. Jika masing-masing siswa diibaratkan sebagai sebuah papan catur, guru harus berhadapan dengan belasan atau puluhan papan catur di dalam kelas. Guru harus dapat merespon setiap kondisi siswa dalam proses, sementara ia hanya bisa memiliki satu langkah. Terlebih lagi, guru tidak pernah punya waktu untuk berpikir lama memikirkan langkahnya, tidak seperti pemain catur. Guru harus langsung bereaksi dalam waktu detik bahkan sering kurang dari satu detik. Sebuah hal yang sangat sulit sekali, jauh lebih sulit dari permainan catur.

Selanjutnya, pekerjaan seorang guru tidak terjadi dalam ruang hampa. Ia merupakan bagian dari sebuah sistem pendidikan, dan sebuah sistem pendidikan merupakan bagian dari sebuah sistem kemasyarakatan. Dalam melaksanakan pekerjaannya, seorang guru, idealnya, harus memahami segenap komponen sistem pendidikan dan hal-hal yang mempengaruhi sistem tersebut. Idealnya, seorang guru tidak hanya harus memahami psikologi perkembangan anak, mata pelajaran yang diampu, dan kurikulum. Seorang guru harus bisa memiliki pemahaman tentang pendidikan dari berbagai sudut pandang disiplin ilmu, seperti: filosofi, sosiologi, antropologi, politik, ekonomi, dan sebagainya. Idealnya, pemahaman yang komprehensif ini diperlukan dalam menjalankan pekerjaan guru secara profesional dengan baik.

Menghadapi Kompleksitas dengan Slow Thinking

Daniel Kahneman, seorang ahli psikologi terkemuka dan peraih nobel tahun 2002, mengelompokkan dua tipe cara berpikir: fast thinking dan slow thinking²². Fast thinking bersifat cepat, mengandalkan insting, dan emosional. Slow thinking bersifat lambat, disengajakan, dan mengandalkan logika. Daniel Kahneman berpendapat bahwa dalam menghadapi rutinitas keseharian, kita lebih sering menggunakan fast thinking terutama karena rutinitas tersebut terasa nyaman sehingga kegiatan-kegiatan dapat kita lakukan secara otomatis atau nyaris otomatis. Kita baru akan menggunakan slow thinking jika ada hal-hal yang terasa di luar kenyamanan rutinitas dan terasa janggal.

²²Lihat buku Profesor Daniel Kahneman, berjudul "Thinking, Fast and Slow."



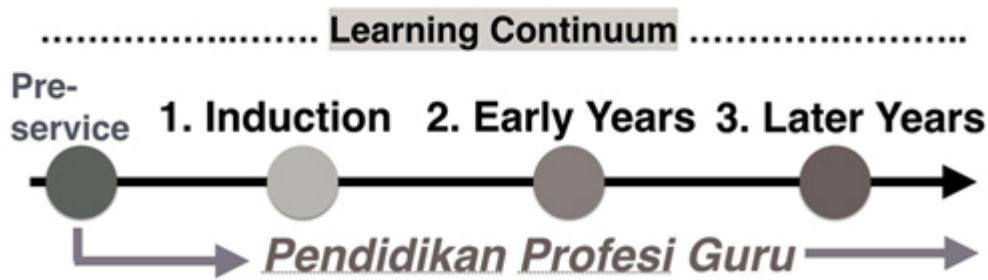
Gambar 4. Kompleksitas pendidikan sebagai sebuah bidang keilmuan

Menghadapi sebuah kompleksitas, seperti pada pekerjaan profesi guru yang selalu dinamis dan penuh ketidakpastian karena realitas yang dihadapi tidak pernah sama, kita seharusnya menggunakan *slow thinking* bukan *fast thinking*. Sayangnya, hal ini jarang terjadi. Banyak pihak menganalisis pekerjaan guru lebih mengandalkan apa yang dirasa-rasanya saja, yang dilandaskan atas pemahaman (yang mungkin keliru) terhadap apa yang diingat dari pengalaman sewaktu bersekolah dahulu. Pemahaman menjadi siswa (pemahaman awam ala audiens) merupakan sumber *fast thinking* yang paling utama. Dan ini harus diubah melalui sebuah pendidikan profesi guru berkelanjutan, dari masa pendidikan calon guru hingga guru pensiun.

Pendidikan Profesi Guru Berkelanjutan: Dari Calon Guru Hingga Pensiun

Pendidikan profesi guru harus memberikan perhatian utama dalam mengubah pemahaman awam ala audiens dan mendudukan konsepsi pekerjaan profesi guru itu sangat kompleks. Pertama dan terutama sekali, masing-masing pihak, termasuk dosen pendidikan guru dan semua guru, harus berefleksi dengan kritis sejauh mana mereka terbelenggu oleh pemahaman yang keliru ini. Sangat besar kemungkinannya bahwa para dosen pendidikan guru dan para guru sendiri yang menjadi bagian dari masalah pemahaman yang keliru tersebut.

Selanjutnya, kurikulum pendidikan profesi guru harus disusun dengan asumsi kompleksitas tadi. Beberapa hal harus berubah. Pertama, pendidikan profesi guru bersifat berkesinambungan dari masa awal calon guru hingga guru pensiun. Artinya, tuntutan peraih berbagai pengetahuan dan keterampilan yang harus dimiliki guru harus disebar dari pendidikan calon guru hingga ketika guru pensiun.



Gambar 5. Struktur Pendidikan Profesi Guru Berdasarkan Asumsi Kompleksitas

Kedua, pendidikan calon guru tidak bisa lagi dianggap sebagai satu-satunya “kawah candradimuka.” Ia tidaklah sebuah pabrik yang menghasilkan produk siap pakai. Dengan asumsi kompleksitas pekerjaan guru, pendidikan calon guru merupakan tempat pembentukan keterampilan awal untuk pendidikan lebih lanjut nantinya. Dengan kata lain, tidak bisa lagi kita menumpahkan semua komponen yang dianggap penting dipendidikan calon guru. Sebagai gantinya, pendidikan calon guru harus mengutamakan pembentukan keterampilan mempelajari pekerjaan profesi guru (learning how to learn about teaching), sehingga para calon guru bisa terus belajar tentang profesinya sepanjang karirnya.

Pendidikan profesi guru yang berkelanjutan mengubah posisi universitas dalam keilmuan profesi pendidikan dan keguruan. Sekolah dan guru justru layak menjadi pemeran utama dalam konstruksi dan pengembangan ilmu profesi. Setiap program persiapan calon guru di universitas harus selalu bersumber pada realitas pekerjaan profesi guru. Selanjutnya, karena program pendidikan profesi guru juga terjadi di masa induksi hingga guru pensiun, para guru pun berperan sebagai “dosen pendidik guru” di sekolah.

Untuk itu, perlu dijelaskan dan ditegaskan apa bentuk jenjang keahlian guru, serta bentuk pengetahuan dan keterampilan yang ada di setiap jenjang. Harus ada jenjang keahlian yang jelas berdasarkan ilmu profesi, jenjang pendidikan profesi melalui ujian profesi berkelanjutan, bukan dari jabatan administrasi dan birokrasi.

Ahli pendidikan guru terkemuka, Profesor Sharon Feiman-Nemser, memberikan sebuah kerangka pendidikan guru yang berkelanjutan ini dengan menekankan hal-hal yang menjadi tugas utama di fase pendidikan guru pra-jabatan (pre-service), induksi, dan dalam masa jabatan (in-service). Tugas-tugas utama pada pendidikan calon guru adalah sebagai berikut:

1. Memeriksa secara kritis keyakinan tentang visi pendidikan dan pengajaran yang baik, terutama keyakinan yang bersumber dari pemahaman awam ala audiens.
2. Mengembangkan pengetahuan terkait dengan mata pelajaran yang akan diajarkan.
3. Mengembangkan pemahaman tentang siswa, pembelajaran, dan hal-hal terkait keberagaman (diversity).
4. Membangun repertoar awal dalam melaksanakan pekerjaan profesi guru, terutama membuat kurikulum, mengajar, dan melakukan asesmen sesuai bentuk pembelajaran berpusat pada siswa.
5. Mengembangkan sejumlah keterampilan dan disposisi dalam mempelajari pekerjaan profesi guru.

Selanjutnya, Profesor Sharon Feiman-Nemser mengemukakan tugas-tugas utama dalam masa induksi di pendidikan profesi guru, yaitu:

1. Mempelajari konteks pekerjaan profesi, mulai dari konteks siswa, sekolah, dan masyarakat.
1. Mempelajari konteks pekerjaan profesi, mulai dari konteks siswa, sekolah, dan masyarakat.

2. Merancang program pendidikan dan pengajaran yang responsif, sehingga dapat membuat keputusan dengan baik ketika menyusun kurikulum, mengajar dan melakukan asesmen.

3. Menciptakan komunitas belajar di dalam kelas yang aman, saling menghormati dan produktif.

4. Melaksanakan repertoar awal pekerjaan profesi guru dengan baik.

5. Membangun identitas profesional — jati diri siapa mereka sebagai seorang guru.

6. Belajar dari praktik profesi dengan menajamkan kemampuan observasi dan analisis, serta menguatkan disposisi untuk mengumpulkan bukti, mengambil resiko, dan bersikap terbuka terhadap berbagai kemungkinan interpretasi.



Gambar 6. Struktur Pendidikan Profesi Guru
Berdasarkan Asumsi Kompleksitas

Masa-masa awal pendidikan profesi guru harus menghindari situasi “sink or swim.” Kompleksitas pekerjaan profesi guru harus menjauhkan praktik-praktik di mana calon guru atau guru pemula diberi tugas dan tanggung jawab menangani kelas atau siswa yang sangat sulit ditangani. Ibarat dalam profesi medis, seorang calon dokter atau dokter yang baru lulus dari sarjana kedokteran tidak bisa diberi tugas untuk

melakukan tugas sulit seperti melakukan operasi jantung. Layaknya, sebuah profesi harus memiliki tahapan-tahapan induksi sesuai perkembangan keahlian anggota profesinya.

Untuk guru yang sudah lebih berpengalaman, Profesor Sharon Feiman-Nemser mengemukakan tugas-tugas utama sebagai berikut:

1. Mendalami pengetahuan mata pelajaran yang diampu, terutama dalam konteks pekerjaan profesinya.

2. Menguatkan dan menajamkan repertoar keahliannya dalam membuat kurikulum, pengajaran, dan asesmen.

3. Menguatkan keterampilan dan disposisi dalam mempelajari pekerjaan profesi sehingga terus meningkatkan kualitas pengajarannya.

4. Mengembangkan ruang lingkup tanggung jawab dan membangun keterampilan kepemimpinan.

Reimajinasi pendidikan profesi guru yang berkelanjutan ini memang masih membutuhkan kerja keras dan cerdas dari segenap pemangku kepentingan pendidikan di Indonesia. Mudah-mudahan visi guru profesional sesuai amanat Undang-Undang No.14 Tahun 2005

Pemimpin Redaksi: Isabella Tirtowalujo **Redaktur:** 1. Henny Supolo 2. Ifa H. Misbach 3. Najelaa Shihab **Editor:** Siti Nur Andini, Hasan Asyari, dan Chandra C. A. Putri



PSPK.Indonesia



pspk_id



pspk_id

