



Kajian Akademik

Penyusunan Rancangan Peraturan Menteri

Standar Proses pada Pendidikan Anak Usia Dini,
Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah

Kajian Akademik Penyusunan Rancangan Peraturan Menteri

**Standar Proses pada Pendidikan Anak Usia Dini,
Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang
Pendidikan Menengah**

Penyusun

Ikhya Ulumudin

Yogi Anggraena

Nisa Felicia Faridz

Taufiq Mulyadin

Dodi Setiyawan

Bambang Suwardi Joko

Tim INOVASI

Kajian Akademik

Penyusunan Rancangan Peraturan Menteri:

Standar Proses pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah

Pengarah

Anindito Aditomo
(Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan)

Penanggung Jawab

Irsyad Zamjani
(Plt Kepala Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan)

Penyusun

Ikhya Ulumudin (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan)
Yogi Anggraena (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran)
Nisa Felicia Faridz (Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan)
Taufiq Mulyadin (Universitas Bina Nusantara)
Dodi Setiyawan (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan)
Bambang Suwardi Joko (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan)
Tim INOVASI (Innovation for Indonesia's School Children)

Editor

Dion Efrijum Ginanto (UIN Sulthan Thaha Saifuddin Jambi)

Pemeriksa Akhir

Sisca Fujianita (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan)
Lukman Solihin (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan)

Kredit Foto

Ibar Warsita (Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan)

Penerbit

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi

Redaksi

Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan
Kompleks Kemendikbudristek, Gedung E Lantai 19
Jalan Jenderal Sudirman-Senayan, Jakarta 10270
Telp. +6221-5736365 | Faks. +6221-5741664
Website: <https://pskp.kemdikbud.go.id/>
Email: pskp.kemendikbudristek@gmail.com

Kontributor

Awaluddin Tjalla (Universitas Negeri Jakarta)
Supriyono (BAN PAUD dan PNF)
Munawir Yusuf (Universitas Sebelas Maret)
Maria Melita Rahardjo (Universitas Kristen Satya Wacana)
Soeprijanto (Universitas Negeri Jakarta)
Sri Wahyaningsih (Sanggar Anak Alam)
Santoso (Article 33 Indonesia)
Stien Matakupan (Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan)
Nasruddin (Direktorat GTK PAUD)
Maimun Rizal (Direktorat GTK Dikmen Diksus)
Didik Biantoro (Direktorat PPPGTK)
Siti Sakdiyah (Kementerian Agama RI)

Cetakan pertama, 2022

PERNYATAAN HAK CIPTA © PSKP/Copyright@2022

Hak cipta dilindungi undang-undang.

Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk
dan dengan cara apa pun tanpa izin tertulis dari penerbit

KATA PENGANTAR

Puji dan syukur kami panjatkan ke hadirat Allah SWT atas tersusunnya kajian akademik ini. Kajian ini dilakukan sebagai bagian dari rencana proses perumusan Rancangan Peraturan Menteri tentang Standar Proses pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah. Rencana perumusan tersebut seiring kebutuhan untuk penyesuaian Standar Proses dengan dinamika dan perkembangan zaman serta konteks pembangunan Indonesia.

Disrupsi pandemi menimbulkan dampak kehilangan pembelajaran yang cukup besar pada peserta didik. Krisis ini ditandai oleh rendahnya hasil belajar peserta didik, bahkan dalam hal yang mendasar seperti literasi membaca dan numerasi. Krisis belajar juga ditandai oleh ketimpangan kualitas belajar yang lebar antarwilayah dan antarkelompok sosial-ekonomi. Oleh karena itu, dibutuhkan sebuah Standar Proses yang memuat kriteria minimal tentang perencanaan, pelaksanaan, dan penilaian proses pembelajaran sebagai acuan dalam melaksanakan proses pembelajaran.

Kajian akademik ini terdiri dari pendahuluan, landasan teori dan praktik empiris, perumusan standar proses, serta penutup. Rumusan Standar Proses pembelajaran memberikan ruang kepada pendidik dan satuan pendidikan untuk dapat lebih berkreasi, berinovasi dan menyesuaikan dengan kondisi serta karakter peserta didik dalam melaksanakan perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, dan penilaian proses pembelajaran.

Akhir kata, kami mengucapkan selamat dan terima kasih kepada seluruh tim penyusun yang telah bekerja dengan sepenuh hati untuk menghasilkan sebuah kajian akademik yang komprehensif. Semoga bermanfaat.

Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan
Anindito Aditomo, Ph.D

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR	v
DAFTAR ISI	vii
DAFTAR TABEL	ix
DAFTAR GAMBAR	ix
DAFTAR GRAFIK	ix

BAB I

PENDAHULUAN	1
A. Latar Belakang	1
B. Merdeka Belajar dan Pemulihan pembelajaran	2
C. Pembelajaran dan Standar Proses	5
D. Prinsip Penyusunan Standar	7
E. Metode Penyusunan Standar	9
F. Status Regulasi	9

BAB II

LANDASAN TEORITIS DAN PRAKTIK EMPIRIS	11
A. Landasan Teoritis	11
A.1 Pembelajaran Konstruktivisme	17
A.2 Peran Pendidik dalam Proses Pembelajaran	22
A.3 Perencanaan Pembelajaran	23
A.4 Pelaksanaan Pembelajaran	28
A.5 Penilaian Proses Pembelajaran	29
B. Landasan Praktik Empiris	32
B.1 Pembelajaran di Indonesia	32
B.2 Pembelajaran di Australia	34
B.3 Pembelajaran di Finlandia	36
B.4 Pembelajaran di Shanghai, Republik Rakyat Cina	38

B.5 Kesimpulan dan Implikasi bagi Penyusunan Standar Proses	39
BAB III	
PERUMUSAN STANDAR PROSES	41
A. Definisi dan Ruang Lingkup	41
B. Perencanaan pembelajaran	42
C. Pelaksanaan pembelajaran	43
D. Penilaian Proses Pembelajaran	45
BAB IV	
PENUTUP	47
DAFTAR PUSTAKA	49

DAFTAR TABEL

Tabel 1. Perbandingan Paradigma Pembelajaran	14
Tabel 2. Peringkat Akreditasi dan Capaian Hasil UN SMP	33

DAFTAR GAMBAR

Gambar 1. Kehilangan Pembelajaran (<i>Learning Loss</i>) Siswa SD Sebelum dan Setelah Pembelajaran di Masa Pandemi	4
---	---

DAFTAR GRAFIK

Grafik 1. Pencapaian Standar Proses dari tahun 2011 sampai 2013	32
---	----

BAB I

Pendahuluan

A. Latar Belakang

Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945 Pasal 31 ayat (3) mengamanatkan bahwa Pemerintah mengusahakan dan menyelenggarakan satu sistem pendidikan nasional untuk meningkatkan keimanan dan ketakwaan serta akhlak mulia dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa. Atas dasar amanat tersebut diperlukan Standar Nasional Pendidikan untuk memastikan bahwa seluruh rakyat Indonesia mendapatkan pendidikan dengan kualitas yang setara. Hal ini juga sesuai dengan amanat dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional Pasal 35 yang menyatakan bahwa Standar Nasional Pendidikan (SNP) digunakan sebagai acuan pengembangan kurikulum, tenaga kependidikan, sarana dan prasarana, pengelolaan, dan pembiayaan pendidikan.

Sebagai acuan, SNP perlu senantiasa disesuaikan dengan dinamika dan perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, seni dan budaya, serta kehidupan masyarakat yang berpengaruh terhadap input, proses, serta luaran sistem pendidikan yang diharapkan. Atas pertimbangan tersebut, Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan diterbitkan.

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbudristek) menyadari bahwa masih terdapat kesenjangan kualitas pendidikan antardaerah. Hal ini terlihat dari hasil penilaian Asesmen Kompetensi Siswa Indonesia (AKSI) yang mengukur kemampuan matematika, membaca, dan sains. Hasil AKSI tingkat SMP pada tahun 2019 menunjukkan adanya kesenjangan hasil pembelajaran antarwilayah geografis. Nilai tertinggi diraih oleh provinsi DKI Jakarta dan Daerah Istimewa Yogyakarta, dengan capaian 20% sampai dengan 40% lebih tinggi dibandingkan Papua, Maluku, Sulawesi, dan Kepulauan Nusa Tenggara (Kemendikbudristek, 2019).

Ada beberapa faktor yang dapat menjelaskan kesenjangan kualitas

pendidikan, misalnya faktor infrastruktur, sarana dan prasarana, serta kualitas proses pembelajaran. Namun demikian, adanya standar pendidikan yang berlaku di seluruh Indonesia juga menuai kritik. Contoh kritik tersebut adalah bahwa standar nasional dipandang sebagai ketentuan *one size fits all* yang tidak memperhatikan situasi, kondisi geografis, kapasitas, dan kapabilitas masing-masing daerah (Rosser, 2018).

Standar pendidikan yang menjunjung tinggi keberagaman, aliran kepercayaan, dan toleransi dalam keberagaman masyarakat terbukti membawa Finlandia menjadi negara dengan sistem pendidikan terbaik di dunia. Standar pendidikan yang mengedepankan keberagaman bahkan menjadi acuan bagi Finlandia untuk menyusun konsep pendidikan masa depan (Sahlberg, 2007). Dalam proses pembelajaran, pendidik diberikan kebebasan untuk menentukan dan menyesuaikan metode pembelajaran dengan karakteristik peserta didik sehingga diharapkan dapat membantu memulihkan pembelajaran.

Standar Proses berperan dalam upaya memastikan bahwa proses pembelajaran di seluruh wilayah Indonesia berkualitas. Standar Proses digunakan sebagai pedoman dalam melaksanakan proses pembelajaran yang efektif dan efisien untuk mengembangkan potensi, prakarsa, kemampuan, dan kemandirian Peserta Didik secara optimal berdasarkan karakteristik yang dimiliki. Untuk itu, Standar Proses yang akan dikembangkan akan memuat prinsip-prinsip proses pembelajaran secara umum sehingga dapat disesuaikan dengan kondisi dan berpusat pada peserta didik dan berlandaskan keberagaman. Pemikiran ini menjadi bagian yang mendasari kerangka perubahan dalam Standar Proses seperti yang tertuang dalam PP No. 57/2021 Pasal 10 Ayat (1) dan (2). Ayat (1) menjelaskan bahwa Standar Proses adalah kriteria minimal proses pembelajaran berdasarkan jalur, jenjang, dan jenis pendidikan untuk mencapai Standar Kompetensi Lulusan. Kemudian, Ayat (2) menyatakan bahwa Standar Proses meliputi: perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, dan penilaian proses pembelajaran.

B. Merdeka Belajar dan Pemulihan Pembelajaran

Seiring dengan kebutuhan untuk menyesuaikan SNP dengan dinamika dan perkembangan zaman serta konteks pembangunan Indonesia, Kemendikbudristek juga berupaya memutakhirkan strategi-strategi peningkatan kualitas pendidikan melalui rangkaian kebijakan “Merdeka Belajar”. Rencana strategis ini dituangkan dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 22 Tahun 2020 tentang Rencana Strategis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Tahun 2020-2024. Merdeka Belajar dirancang untuk menghadirkan pendidikan

bermutu tinggi bagi seluruh rakyat Indonesia.

Merdeka Belajar yang melandasi rangkaian kebijakan pendidikan saat ini berakar dari pandangan Ki Hajar Dewantara bahwa tujuan pendidikan sekaligus paradigma yang melandasi proses pembelajaran perlu berorientasi pada kemerdekaan. Makna kemerdekaan, menurut Ki Hajar Dewantara adalah kemampuan untuk “hidup dengan kekuatan sendiri, menuju ke arah tertib-damai serta selamat dan bahagia, berdasarkan kesusilaan hidup manusia” (Dewantara, 2009). Berangkat dari keyakinan ini, maka menjadi berdaya dengan kekuatan yang dimiliki oleh satuan pendidikan, pendidik, dan juga peserta didik perlu melandasi perancangan berbagai kebijakan pendidikan.

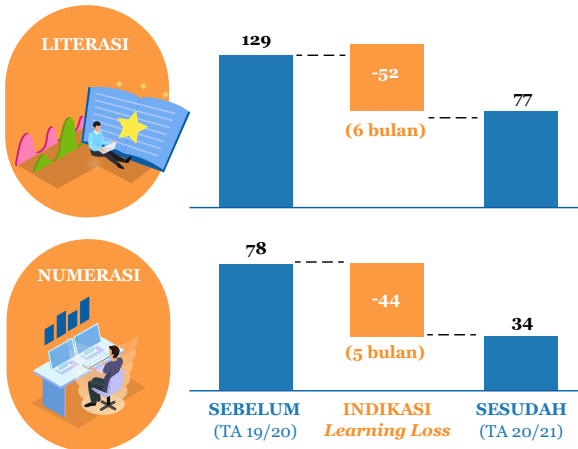
Dalam Rencana Strategis Kemendikbudristek dinyatakan bahwa melalui Merdeka Belajar, Kemendikbudristek berkomitmen untuk menciptakan Pelajar Pancasila yang beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa dan berakhlak mulia, bergotong royong, berkebinekaan global, bernalar kritis, kreatif, dan mandiri. Keenam karakteristik tersebut dikenal sebagai profil Pelajar Pancasila. Profil Pelajar Pancasila merupakan pengejawantahan dari Tujuan Pendidikan Nasional yang ditetapkan dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang dilengkapi dengan perspektif Ki Hajar Dewantara sebagai Bapak Pendidikan Indonesia dan berbagai hasil kajian serta praktik baik. Dengan adanya Rencana Strategis Kemendikbudristek 2020 dan PP 57 tahun 2021, maka SNP termasuk Standar Proses perlu dimutakhirkan agar selaras.

Penyesuaian SNP perlu diikuti juga dengan pemutakhiran kurikulum agar sesuai dengan filosofi Merdeka Belajar. Sebagaimana yang dinyatakan dalam Rencana Strategis Kemendikbudristek bahwa kurikulum yang mengacu pada filosofi Merdeka Belajar adalah kurikulum yang bersifat fleksibel, memberikan keleluasaan bagi pendidik dan satuan pendidikan untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan peserta didik, sumber daya, dan konteks lokal. Kurikulum ini juga berorientasi pada pengembangan kompetensi secara mendalam, dan pengembangan karakter yang lebih sistematis.

Penyempurnaan SNP selain menyesuaikan dengan filosofi Merdeka Belajar juga bertujuan untuk pemulihan pembelajaran. Adanya pandemi COVID-19 sejak awal tahun 2020 menjadi disrupsi dalam proses implementasi kurikulum. Dalam perjalanannya, disrupsi ini paling berdampak pada aspek proses pembelajaran. Setelah lebih dari 1 tahun peserta didik di banyak wilayah di Indonesia harus belajar dari rumah (BDR) atau yang dikenal juga sebagai pembelajaran jarak jauh (PJJ), hasil evaluasi pembelajaran yang dilakukan Kemendikbudristek bersama *Innovation for Indonesia's School Children* (INOVASI) pada bulan Januari 2020 dan April

2021 menunjukkan kehilangan pembelajaran (*learning loss*) yang perlu dipulihkan, sebagaimana yang ditunjukkan dalam Gambar 1. Analisis data hasil belajar dilakukan terhadap sekitar 3.000 siswa SD dari 7 kabupaten/kota di 4 provinsi yang tersebar di wilayah Indonesia barat, tengah, dan timur. Hasil evaluasi tersebut menunjukkan terjadinya penurunan kemajuan belajar selama satu tahun di kelas 1 SD sebelum dan saat pandemi COVID-19 sebesar 52 poin untuk literasi dan 44 poin untuk numerasi. Penurunan ini menjadi indikasi *learning loss* atau kehilangan pembelajaran. Untuk literasi, kehilangan pembelajaran ini setara dengan pembelajaran selama 6 bulan, sementara untuk numerasi setara dengan 5 bulan belajar. Dampak pandemi terhadap kehilangan pembelajaran ini juga lebih besar di kalangan peserta didik dari keluarga yang lebih miskin, dibandingkan dengan anak-anak dari keluarga yang lebih sejahtera.

Indikasi *learning loss*: Berkurangnya kemajuan belajar dari kelas 1 ke kelas 2 SD



Gambar 1. Kehilangan Pembelajaran (*Learning loss*) Siswa SD Sebelum dan Setelah Pembelajaran di Masa Pandemi
Sumber: Kemendikbudristek, INOVASI, 2021

Sebagai respons terhadap disrupsi pandemi COVID-19, Pemerintah melakukan penyederhanaan Kurikulum 2013 yang dikenal sebagai Kurikulum Darurat. Penyederhanaan ini dilakukan dengan mengurangi cakupan materi pelajaran dan fokus pada penguatan kompetensi yang esensial. Hasil analisis yang dilakukan Kemendikbudristek dan INOVASI menunjukkan bahwa setelah digunakan sekitar satu tahun, kurikulum darurat dapat menurunkan risiko kehilangan pembelajaran secara signifikan. Hasil analisis ini sejalan dengan tren internasional di mana penyederhanaan kurikulum merupakan strategi yang signifikan untuk menguatkan pembelajaran yang berorientasi

pada kompetensi (Pritchett & Beatty, 2015; OECD 2020). Atas dasar itulah upaya penyederhanaan kurikulum dan pembelajaran yang berorientasi pada penguatan kompetensi dan karakter, berpusat pada peserta didik, dan berlandaskan keberagaman menjadi fokus utama pemerintah untuk meningkatkan kualitas pendidikan Indonesia, sekaligus upaya pemulihan pembelajaran dalam konteks pandemi COVID-19.

Untuk menguatkan penyederhanaan kurikulum yang digunakan pada masa pandemi COVID-19, pemerintah merancang kerangka dan struktur kurikulum yang saat ini merupakan kurikulum prototipe. Kurikulum prototipe telah diujicobakan pada Program Sekolah Penggerak dan SMK Pusat Keunggulan. Ke depan kurikulum ini juga akan menjadi opsi yang dapat dipilih oleh satuan pendidikan lainnya sebagai bagian dari strategi pemulihan pembelajaran (*learning recovery*) yang akan dimulai pada Tahun Ajaran 2022/2023. Oleh karena adanya urgensi pemulihan pembelajaran, perubahan standar menjadi penting untuk dilakukan dengan mendahulukan standar yang menjadi acuan dalam pengembangan kurikulum. Merujuk pada PP SNP No. 57/2021 Pasal 35, standar yang menjadi acuan dalam pengembangan kurikulum adalah standar kompetensi lulusan (untuk jenjang pendidikan dasar dan menengah) dan standar tingkat pencapaian perkembangan anak (untuk pendidikan anak usia dini), standar isi, standar proses, dan standar penilaian pendidikan.

C. Pembelajaran dan Standar Proses

Pembelajaran merupakan proses atau kegiatan yang di dalamnya peserta didik memperoleh pemahaman, pengetahuan, perilaku, keterampilan, nilai, sikap, dan preferensi baru (Gross, 2015). Oleh karena itu, dalam pendidikan, pembelajaran memiliki peran yang sangat penting karena di dalamnya peserta didik mengembangkan pengetahuan, kemampuan, dan karakter untuk kemudian mampu memberi manfaat pada dirinya dan lingkungan. Proses pembelajaran biasanya didesain agar peserta didik dapat mencapai capaian pembelajaran atau kompetensi yang diharapkan melalui serangkaian aktivitas pembelajaran (Barron dkk, 2015).

Dalam studi literatur tentang pembelajaran, Estes (2004) menyimpulkan bahwa peserta didik mendapatkan pengalaman belajar terbaiknya saat pembelajaran dilakukan dengan berpusat pada dirinya. Artinya, proses pembelajaran harus dapat mengakomodasi keragaman dan keunikan peserta didik dalam hal, misalnya: latar belakang, karakteristik, kebutuhan, minat, dan bakat. Selain itu, Novak (2010) menjelaskan bahwa pembelajaran yang bermakna bisa diperoleh melalui proses pembelajaran yang mendorong peserta didik untuk mampu mengaitkan pengetahuan dan kemampuan yang baru mereka pelajari dengan apa yang telah mereka miliki sebelumnya. Dalam

konteks pendidikan Indonesia, dengan menempatkan peserta didik sebagai pusatnya dan memberikan pengalaman belajar yang bermakna, diharapkan proses pembelajaran dapat menghantarkan peserta didik memiliki karakter yang selaras dengan profil Pelajar Pancasila yaitu bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa dan berakhlak mulia, berkebinekaan global, bergotong royong, mandiri, bernalar kritis, dan kreatif.

Agar proses pembelajaran yang berpusat sekaligus bermakna bagi peserta didik dapat memberikan dampak dan manfaat luas, maka diperlukan sebuah standar yang memuat kriteria minimal tentang perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, dan penilaian proses pembelajaran. Standar ini akan menjadi acuan bagi pendidik di seluruh satuan pendidikan di Indonesia dalam melaksanakan proses pembelajaran untuk meraih capaian pembelajaran yang diharapkan. Di dalam sistem pendidikan Indonesia sendiri, Standar Proses telah menjadi bagian dari Standar Nasional Pendidikan (SNP). Dalam perjalanannya, kebijakan SNP terus bertransformasi menyesuaikan dengan dinamika dan perkembangan sosial, ilmu pengetahuan, dan teknologi di tingkat nasional dan global. Pada tahun 2021, kebijakan SNP terbaru telah ditetapkan dalam Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 57 Tahun 2021 (PP SNP). Seiring dengan diimplementasikannya PP SNP ini, maka diperlukan pula perubahan pada Standar Proses pembelajaran.

Kebijakan SNP saat ini merupakan perbaikan dari kebijakan sebelumnya dan penyesuaian dengan kondisi terkini di tanah air dan internasional. Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 22 Tahun 2016 tentang Standar Proses secara umum bersifat kaku, detail, dan mengikat (Setyadiharja & Nengsih, 2017). Alhasil, kebijakan ini kurang memberikan ruang kepada pendidik dan satuan pendidikan untuk berkreasi, berinovasi, dan menyesuaikan dengan kondisi dan karakter peserta didik dalam melaksanakan proses pembelajaran. Selain itu, standar proses tersebut dinilai kurang adaptif pada perubahan lingkungan yang terus terjadi dengan cepat dan masif (Mastur, 2017). Kebijakan SNP yang baru mendorong terjadinya perubahan mendasar melalui perumusan standar proses yang lebih fleksibel, berpusat pada peserta didik, berorientasi pada pengalaman belajar bermakna, dan kontekstual.

Perubahan standar proses juga diperlukan guna menyelaraskan dengan filosofi Merdeka Belajar yang saat ini menjadi landasan dalam pengambilan kebijakan pendidikan nasional serta pelaksanaan pembelajaran di satuan pendidikan. Filosofi Merdeka Belajar yang digagas oleh Ki Hajar Dewantara menekankan bahwa setiap individu memiliki kemerdekaan atas dirinya untuk mengembangkan potensinya dalam hal budi pekerti, pikiran, dan tubuh agar kemudian mampu berdaya, membuat perubahan, dan memberikan

kontribusi pada lingkungan sekitarnya (Dewantara, 2009; Widodo, 2017). Dalam kerangka filosofi ini, Ki Hajar Dewantara mengembangkan model pembelajaran yang disebut sistem *among* (Dwiarmo, 2010). Sistem *among* memiliki tiga prinsip utama. Pertama, pembelajaran harus berdasarkan pada pola asih, asah, dan asuh. Kedua, sistem ini berjiwa kekeluargaan bersendikan kodrat alam dan kemerdekaan. Terakhir, dalam pembelajaran tidak sepatutnya ada paksaan kepada peserta didik.

Dalam Merdeka Belajar, pendidik memegang peranan yang sangat penting sebagai pendamping bagi peserta didik untuk mengonstruksi pemahaman pada apa yang mereka tengah dipelajari (Widodo, 2017). Oleh karena itu, pendidik harus memperoleh kemerdekaannya untuk fokus pada peserta didik dan leluasa saat mengembangkan, melaksanakan, dan mengevaluasi proses pembelajaran. Pendidik tidak boleh terlalu dibebankan dengan urusan administratif dan sekadar memenuhi kewajiban serta aturan yang ada.

Perubahan Standar Proses bertujuan untuk mendorong agar proses pembelajaran dapat mengoptimalkan perkembangan peserta didik dan mencapai kompetensi yang diharapkan. Dengan demikian pendidik memiliki keleluasaan untuk melakukan kreasi, inovasi, dan penyesuaian proses pembelajaran yang dikelolanya dengan berpusat pada peserta didik dan sesuai dengan konteks di lingkungan belajar agar peserta didik mendapatkan pengalaman belajar yang bermakna.

D. Prinsip Penyusunan Standar

Dalam perspektif Merdeka Belajar, keragaman kondisi ekonomi, sosial, budaya, dan geografi bukan menjadi hambatan untuk memberikan layanan pendidikan yang berkualitas. Adanya keragaman kapasitas dan kompetensi pendidik juga tidak menjadi alasan untuk pemerintah mengambil alih berbagai keputusan tentang proses pembelajaran yang sebenarnya akan lebih efektif dilakukan di tingkat satuan pendidikan oleh pendidik. Dalam konteks penyusunan standar yang akan datang, pandangan ini sangat berperan dalam menentukan sejauh mana atau sedetail apa Pemerintah Pusat menetapkan standar-standar, terutama yang berkaitan dengan Standar Proses. Oleh karena itu, pengembangan standar proses merujuk pada prinsip-prinsip berikut ini.

1. Umum, memuat prinsip atau hal-hal yang tidak terlalu teknis dan tidak terlalu terperinci. Hal ini erat kaitannya dengan filosofi Merdeka Belajar dan prinsip pembelajaran kontekstual yang dibutuhkan untuk mengembangkan kompetensi. Apabila standar yang ditetapkan terlalu terperinci dan teknis, pendidik tidak akan memiliki cukup keleluasaan untuk menciptakan pembelajaran yang kontekstual dan bermakna.

Oleh karena itu, standar perlu memuat prinsip yang mendorong pembelajaran efektif dan memberikan keleluasaan untuk pendidik merancang metode yang sesuai dengan prinsip-prinsip tersebut.

2. Inklusif, sesuai dengan keberagaman konteks dan kondisi pendidikan di Indonesia. Menyadari besar dan beragamnya Indonesia, maka standar yang disusun perlu dapat diterapkan di satuan pendidikan dengan kondisi yang berbeda-beda. Inklusif dalam konteks penetapan standar ini ditunjukkan dengan penetapan standar minimum yang perlu dipenuhi, sebagaimana diamanatkan dalam PP No. 57/2021.
3. Memantik inisiatif dan inovasi, bukan malah mengekang dan menghambat proses pemecahan masalah di satuan pendidikan. Prinsip ini berkaitan juga dengan semangat Merdeka Belajar yang berorientasi pada penguatan internal akuntabilitas pendidik, bukan eksternal akuntabilitas. Standar diharapkan dapat memberikan inspirasi, bukan menjadi tekanan regulasi yang justru membuat pendidik segan atau takut berinovasi.
4. Fokus pada hal yang esensial untuk peningkatan kualitas pembelajaran dan pengelolaan. Prinsip ini dimaksudkan agar standar yang dirancang benar-benar berorientasi pada kebutuhan belajar peserta didik dan sebesar-besarnya mendukung pembelajaran yang bermakna.
5. Substantif, bukan hanya berisikan indikator yang bersifat administratif. Berkaitan dengan pengurangan beban administrasi guru yang menjadi salah satu semangat Merdeka Belajar, prinsip ini menekankan pada pentingnya peningkatan kualitas alih-alih berfokus pada pemenuhan atau kepatuhan administrasi (*compliance*).
6. Relevan dan universal, menapak pada kapasitas satuan pendidikan sehingga standar dapat dilaksanakan di seluruh satuan pendidikan. Selain inklusif, standar juga perlu disesuaikan dengan karakteristik berbagai jenis pendidikan anak usia dini, dasar, dan menengah. Dengan demikian, perancangan standar perlu memperhatikan ragam jenis dan jenjang pendidikan, tidak hanya fokus pada pendidikan formal.
7. Selaras dengan prinsip dan arah kebijakan yang ingin dituju. Standar perlu senantiasa berorientasi pada pencapaian tujuan pendidikan nasional, profil Pelajar Pancasila, serta kebijakan Merdeka Belajar. Selain itu, setiap standar juga perlu selaras satu sama lain sehingga tidak menimbulkan kebingungan dan kontradiksi yang menyebabkan sistem pendidikan menjadi tidak efektif.
8. Holistik, menggunakan perspektif sistem. Standar mendorong perkembangan peserta didik secara holistik yang konsekuensinya perlu dukungan yang juga menyeluruh dari berbagai faktor dalam sistem pendidikan.

9. Ringkas, mudah dipahami, mudah untuk dijadikan kompas bagi satuan pendidikan dalam melakukan perbaikan layanan. Standar bukanlah petunjuk teknis, namun perlu memberikan arahan yang cukup jelas bagi pemangku kepentingan tentang apa yang perlu menjadi tujuan mereka serta memberikan inspirasi tentang strategi dan metode untuk mencapainya.

E. Metode Penyusunan Standar

Penyusunan Standar Proses merupakan delegasi dari PP No. 57/2021 Pasal 15 yang menyebutkan bahwa “Ketentuan lebih lanjut mengenai standar proses diatur dengan Peraturan Menteri”. Penyusun Standar Proses terdiri dari beberapa unsur di antaranya Badan Akreditasi Nasional Sekolah/Madrasah, Badan Akreditasi Nasional PAUD/PNF, unit teknis di Kemendikbudristek, unit teknis di Kemenag, akademisi, pakar, organisasi kependidikan, organisasi masyarakat, dan praktisi. Tim pengembang standar dibagi menjadi dua kelompok kerja, yaitu tim perumus standar yang fokus melakukan kajian dan merumuskan substansi standar dan tim penyelaras yang berperan untuk menyelaraskan Standar Proses dengan standar lainnya, serta kebijakan pendidikan lainnya. Pemangku kepentingan juga dilibatkan dalam penelaahan dan uji publik draf standar.

Penyusunan Standar Proses diawali dengan menyusun kajian akademik di mana salah satu langkahnya melakukan evaluasi standar proses yang ada melalui kajian literatur dan kajian empiris. Selanjutnya tim perumus standar merancang draf standar masing-masing didampingi oleh perwakilan dari tim penyelaras. Dalam proses penyusunan draf, tim penyelaras berperan untuk memastikan bahwa ruang lingkup standar selaras dan tidak tumpang tindih dengan standar lain ataupun kebijakan terkait lainnya. Kemudian dilakukan uji publik terhadap draf yang telah disusun, untuk selanjutnya direvisi kembali. Selanjutnya, dilakukan praharmonisasi dengan para pengambil kebijakan untuk menyamakan persepsi dari draf yang dihasilkan. Setelah mendapatkan persetujuan dari para pengambil kebijakan, dilakukan harmonisasi yang dipimpin oleh Kemenkumham dan melibatkan kementerian dan lembaga terkait lainnya seperti KemenkoPMK, Kemenag, Setkab dan lainnya.

F. Status Regulasi

Standar Proses yang diusulkan akan mencabut ketentuan mengenai Standar Proses yang diatur dalam:

1. Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 137 Tahun 2014 tentang Standar Nasional Pendidikan Anak Usia Dini (Berita Negara Republik Indonesia Tahun 2014 Nomor 1668);

2. Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 34 Tahun 2018 tentang Standar Nasional Pendidikan Sekolah Menengah Kejuruan/ Madrasah Aliyah Kejuruan (Berita Negara Republik Indonesia Tahun 2018 Nomor 1689); dan
3. Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 22 Tahun 2016 tentang Standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah (Berita Negara Republik Indonesia Tahun 2016 Nomor 955).

BAB II

Landasan Teoretis dan Praktik Empiris

A. Landasan Teoretis

Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 57 Tahun 2021 Tentang Standar Nasional Pendidikan Pasal 10 menyebutkan bahwa Standar Proses merupakan kriteria minimal proses pembelajaran berdasarkan jalur, jenjang, dan jenis pendidikan untuk mencapai standar kompetensi lulusan. Oleh karena itu Standar Proses merupakan prinsip, norma dan ketentuan yang harus dipenuhi oleh pendidik dan satuan pendidikan untuk menjamin terselenggaranya proses pembelajaran yang berkualitas guna memfasilitasi pengalaman pembelajaran yang bermakna bagi peserta didik. Standar proses meliputi perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, dan penilaian proses pembelajaran.

Melalui Standar Proses, diharapkan tercipta perencanaan pembelajaran dan pelaksanaan pembelajaran yang mampu mewujudkan suasana belajar yang: a. interaktif; b. inspiratif; c. menyenangkan; d. menantang; e. memotivasi peserta didik untuk berpartisipasi aktif; dan f. memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, kemandirian sesuai dengan bakat, minat, dan perkembangan fisik, serta psikologis peserta didik.

Standar Proses juga memfasilitasi terciptanya pembelajar sepanjang hayat melalui dukungan regulasi, kebijakan, sarana dan prasarana, serta proses pembelajaran yang berpadanan dengan tujuan pembelajaran dan tujuan pendidikan.

Pada dasarnya Standar Proses disusun dengan tujuan mendapatkan efisiensi dan efektivitas dalam proses pembelajaran. Dengan demikian, potensi, prakarsa, kemampuan, dan kemandirian peserta didik dapat berkembang secara optimal. Semua unsur yang berperan dalam proses pembelajaran, yaitu peserta didik, pendidik, orang tua, satuan pendidikan, dinas pendidikan, dan berbagai pemangku kepentingan lainnya, perlu terlibat. Untuk mencapai tujuan tersebut, Standar Proses perlu memiliki karakteristik fleksibel, berpusat pada peserta didik, berorientasi pada pengalaman belajar yang bermakna, dan kontekstual.

Dari sudut pandang teoretis, karakteristik pada Standar Proses yang disusun memperlihatkan peralihan dari paradigma objektivis kepada konstruktivis. Dalam paradigma objektivis, pembelajaran dipandang sebagai proses transfer pengetahuan dari ahli, yakni pendidik kepada peserta didik (Tyler, 2013). Pendidik menjadi sumber utama pembelajaran dan tugas peserta didik adalah menguasai pengetahuan dan keterampilan yang disampaikan oleh pendidik. Selain itu, pendidik pun memiliki wewenang penuh untuk menentukan materi yang dipelajari peserta didik dan bagaimana proses pembelajaran dilakukan. Dengan kata lain, dalam proses pembelajaran, pendidiklah yang dominan dan memiliki kendali. Beberapa contoh teori pengajaran yang berorientasi objektivis adalah Behaviorisme dari Skinner dan Teori Kognitif dari Anderson (Hoy, Miskel, & Tarter, 2013). Sedangkan, paradigma konstruktivis melihat pembelajaran sebagai proses penemuan dan penciptaan bersama antara pendidik dan peserta didik (Yager, 1991). Artinya, pendidik dan peserta didik bersama membangun pemahaman dalam proses pembelajaran. Sumber utama dalam pembelajaran adalah partisipasi aktif dalam mengeksplorasi pengetahuan dan keterampilan. Pendidik menjadi pendamping peserta didik dalam proses pembelajaran dan memastikan mereka aktif terlibat dan memiliki pengalaman pembelajaran yang bermakna. Secara historis, ada dua varian utama konstruktivisme, yakni konstruktivisme individual dari Piaget dan konstruktivisme sosial dari Vygotsky (Hoy dkk., 2013; Schunk, 2014). Perbandingan dari teori-teori dalam paradigma objektivis dan konstruktivis disajikan dalam Tabel 1 di bawah.

Kajian atas teori-teori pembelajaran pada awal abad XXI menunjukkan bahwa masing-masing paradigma dan teori memiliki keunggulan dan kelemahan (Tobias & Dufy, 2009). Teori-teori yang lebih awal dapat dipandang sebagai fondasi bagi perkembangan teori-teori yang lebih kemudian. Metode-metode pengajaran yang bermunculan serupa proses daur ulang yang memunculkan kembali ide-ide yang sebenarnya sudah dikenal di masa sebelumnya dengan kombinasi dan penekanan baru (Kumaravadivelu, 2006). Oleh karena itu, para pakar pendidikan (*educationist theorists*) mengemukakan bahwa sekarang kita berada pada masa “*post-method*”, yang ditandai oleh tidak munculnya paradigma pembelajaran baru yang revolusioner dalam kurun waktu 50 tahun terakhir (Kumaravadivelu, 2006). Karena menyadari bahwa setiap paradigma, teori, dan metode pengajaran yang ada memiliki kekurangan dan keunggulannya. Pendidik memiliki kemerdekaan untuk merencanakan dan melaksanakan proses belajar mengajar dengan menggunakan pendekatan yang paling sesuai dengan kebutuhan murid dan konteks setempat (Marzano, 2007; Stronge, 2007). Pengalaman selama masa Pandemi COVID-19 mempertegas bahwa

pendekatan mengajar sepatutnya bersifat lintas metode dan teori untuk menyesuaikan diri dengan perkembangan situasi (Arsendy dkk, 2020). Yang diperlukan adalah kompetensi pendidik menguasai beragam metode mengajar dan mengetahui kapan metode belajar tertentu paling baik dipakai berdasarkan refleksi yang berkelanjutan atas rancangan, pelaksanaan, dan asesmen proses pembelajaran yang dilakukannya (Prior, 2015).

Tabel 1. Perbandingan Paradigma Pembelajaran

Aspek	Paradigma Objektivis		Paradigma Konstruktivis	
	Behaviorisme Skinner	Teori Kognitif Anderson	Konstruktivisme Individual Piaget	Konstruktivisme Sosial Vygotsky
Pengetahuan	Bertujuan memperoleh kerangka pengetahuan tertentu	Bertujuan memperoleh kerangka pengetahuan tertentu	Kerangka pengetahuan berubah, dikonstruksi secara individual dalam dunia sosial, namun beberapa pemahaman lebih superior dibandingkan dengan yang lain	Pengetahuan dikonstruksi secara sosial; pengetahuan merefleksikan realita dunia sebagaimana difilter melalui dan dipengaruhi oleh budaya, kepercayaan, dan interaksi dengan sesama manusia
Pembelajaran	Pemerolehan fakta, keterampilan, dan konsep terjadi melalui penjelasan, demonstrasi, dan latihan terbimbing	Pemerolehan fakta, keterampilan, dan konsep terjadi melalui penerapan strategi yang efektif	Konstruksi dan rekonstruksi pengetahuan sebelumnya secara aktif	Konstruksi kolaboratif pengetahuan dan nilai-nilai yang didefinisikan secara sosial
Pengajaran	Transmisi—memberi tahu	Transmisi—membimbing ke arah informasi yang lebih akurat dan lengkap	terjadi melalui banyak kesempatan berkoneksi dengan pengetahuan yang sudah diketahui	terjadi melalui kesempatan-kesempatan yang dirancang secara sosial
Peran Guru	Supervisor—memperbaiki jawaban yang salah	Pembimbing—mencontohkan strategi yang efektif dan memperbaiki miskonsepsi	Menantang dan membimbing murid menuju pemahaman yang lebih lengkap	Murid dan guru membangun pengetahuan bersama-sama

Peran Sebaya	Tidak esensial	Tidak esensial, namun dapat memfasilitasi pemrosesan informasi	Pembimbing dan fasilitator—menyimak ide dan pemikiran murid dan membimbing	Pembimbing, fasilitator, dan mitra—menyimak pengetahuan yang dikonstruksi secara sosial dan membantu membangun pengetahuan secara kolaboratif
Peran Pelajar	Penerima informasi; aktif dalam latihan	Pemroses informasi; pengguna strategi	Tidak esensial, namun dapat menstimulasi pertanyaan dan mengajukan pertanyaan	Bagian dari proses konstruksi pengetahuan
Contoh Metode Mengajar	Tujuan pembelajaran; instruksi langsung	Peralatan visual—grafik dan diagram, strategi mnemonik	Pembangun pengetahuan yang aktif; pemikir dan penafsir aktif	Rekan aktif membangun pengetahuan; partisipan sosial aktif
		Pengajaran perubahan konseptual (<i>conceptual change</i>); <i>discovery learning</i> murni		Pemagangan kognitif (<i>conceptual apprenticeship</i>); pengajaran resiprokal (<i>reciprocal teaching</i>)

Sumber: Hoy, Miskel, & Tarter, 2013, p. 8.

Konstruktivisme perlu mendasari kebijakan proses pembelajaran ke depan yang berperan sebagai suatu peta jalan bagi proses pembelajaran di satuan-satuan pendidikan di Indonesia yang dapat diperkaya oleh para pendidik sendiri dengan metode-metode pembelajaran lainnya sesuai dengan semangat Merdeka Belajar (bdk. Muijs & Reynolds, 2011). Dengan menyadari adanya keterbatasan dari tiap paradigma seperti disebutkan sebelumnya, konstruktivisme memiliki beberapa karakteristik yang sesuai dengan keadaan sosiologis bangsa dan konteks perkembangan abad XXI. Konstruktivisme sosial yang menekankan konstruksi pengetahuan secara bersama-sama antara guru, murid, dan sebayanya memiliki kesamaan dengan sifat dan kearifan lokal bangsa Indonesia yang guyub, kekeluargaan, dan gotong royong. Di samping itu, sebagaimana dijelaskan di subbab selanjutnya, konstruktivisme juga memiliki banyak kesamaan dengan pandangan-pandangan Ki Hajar Dewantara. Perkembangan dunia yang sangat cepat pada masa kini menuntut bukan sekadar penguasaan materi pembelajaran tertentu yang ditentukan oleh pendidik, melainkan peran aktif dari peserta didik dalam membangun pengetahuan dan mencari solusi-solusi atas permasalahan yang dihadapi (OECD, 2018). Pembelajaran dengan menggunakan metode-metode yang berpusat pada peserta didik berdasarkan konstruktivisme dapat memfasilitasi peserta didik dan pendidik menghadapi tantangan perkembangan zaman melalui penguasaan keterampilan abad XXI (*21st century skills*) (Bujanda dkk., 2018).

Sub-bagian selanjutnya dalam Kajian ini membahas secara lebih mendalam teori pembelajaran konstruktivisme dan praktik-praktik baik dalam menerapkan konstruktivisme. Konstruktivisme perlu mendasari kebijakan proses pembelajaran ke depan yang berperan sebagai suatu peta jalan bagi proses pembelajaran di satuan-satuan pendidikan di Indonesia yang dapat diperkaya oleh para pendidik sendiri dengan metode-metode pembelajaran lainnya sesuai dengan semangat Merdeka Belajar (bdk. Muijs & Reynolds, 2011). Dengan menyadari adanya keterbatasan dari tiap paradigma seperti disebutkan sebelumnya, konstruktivisme memiliki beberapa karakteristik yang sesuai dengan keadaan sosiologis bangsa dan konteks perkembangan abad XXI. Konstruktivisme sosial yang menekankan konstruksi pengetahuan secara bersama-sama antara guru, murid, dan sebayanya memiliki kesamaan dengan sifat dan kearifan lokal bangsa Indonesia yang guyub, kekeluargaan, dan gotong royong. Di samping itu, sebagaimana dijelaskan di subbab selanjutnya, konstruktivisme juga memiliki banyak kesamaan dengan pandangan-pandangan Ki Hajar Dewantara. Perkembangan dunia yang sangat cepat pada masa kini menuntut bukan sekadar penguasaan materi pembelajaran tertentu yang ditentukan oleh pendidik, melainkan peran aktif dari peserta didik dalam membangun

pengetahuan dan mencari solusi-solusi atas permasalahan yang dihadapi (OECD, 2018). Pembelajaran dengan menggunakan metode-metode yang berpusat pada peserta didik berdasarkan konstruktivisme dapat memfasilitasi peserta didik dan pendidik menghadapi tantangan perkembangan zaman melalui penguasaan keterampilan abad XXI (*21st century skills*) (Bujanda dkk., 2018). Sub-bagian selanjutnya dalam Kajian ini membahas secara lebih mendalam teori pembelajaran konstruktivisme dan praktik-praktik baik dalam menerapkan konstruktivisme.

A.1 Pembelajaran Konstruktivisme

Pembelajaran konstruktivisme yang berorientasi pada peserta didik (*student-centered*) dan pengalaman belajar bermakna sejalan dengan pemikiran Ki Hajar Dewantara bahwa pendidikan sejatinya membantu peserta didik menjadi manusia merdeka yang dapat leluasa mengembangkan cipta, rasa, dan karsa saat belajar (Dewantara, 2009). Selain itu, Ki Hajar Dewantara menekankan bahwa sangat penting bagi peserta didik untuk memiliki kesadaran akan alasan dan tujuan mereka belajar. Hal ini dapat dicapai melalui pembelajaran konstruktivisme karena peserta didiklah yang mengonstruksi pengetahuan dan keterampilan yang mereka pelajari.

Konsep pembelajaran konstruktivisme terefleksikan dalam model pembelajaran yang digagas oleh Ki Hajar Dewantara yaitu sistem *Among* (Dewantara, 2009). Sistem *Among* berasal dari bahasa Jawa yaitu *mong* atau *momong*, yang artinya mengasuh anak. Para pendidik disebut *pamong* yang bertugas untuk mendidik dan mengajar anak sepanjang waktu dengan kasih sayang. Tujuan dari Sistem *Among* adalah membangun anak didik untuk menjadi manusia beriman dan bertakwa, merdeka lahir dan batin, budi pekerti luhur, cerdas dan berketerampilan, serta sehat jasmani dan rohani agar menjadi anggota masyarakat yang mandiri dan bertanggung jawab atas kesejahteraan tanah air serta manusia pada umumnya. Dalam pelaksanaan Sistem *Among*, setelah anak didik menguasai ilmu, mereka didorong untuk mampu memanfaatkannya dalam masyarakat melalui cipta, rasa, dan karsa.

Paling tidak terdapat tiga prinsip utama dalam sistem ini (Dewantara, 2009). Pertama, pembelajaran harus berdasarkan pada pola *asih*, *asah*, dan *asuh*. Artinya, pendidik menyelenggarakan pembelajaran yang penuh welas asih sesuai dengan perkembangan dan kebutuhan peserta didik. Kedua, sistem ini berjiwa kekeluargaan bersendikan kodrat alam dan kemerdekaan. Dalam praktiknya, peserta didik diberikan kesempatan seluas-luasnya untuk mengembangkan potensinya melalui pengalaman, pemahaman, dan upayanya sendiri. Terakhir, dalam pembelajaran, tidak sepatutnya ada paksaan kepada peserta didik. Ki Hajar Dewantara menekankan agar pendidik mendorong peserta didik agar berada di jalur yang seharusnya dengan memberikan

contoh dan memotivasi mereka. Kemudian, pendidik memastikan bahwa setiap peserta didik memiliki kesempatan yang sama untuk terus bertumbuh pemahamannya tanpa banyak memberikan intervensi. Setelah itu, pendidik hanya mengamati setiap kemajuan yang peserta didik berhasil peroleh.

Dalam literatur pembelajaran yang lebih luas, pembelajaran konstruktivisme meyakini bahwa pengetahuan dan keterampilan bukan sesuatu yang diberikan oleh pendidik kepada peserta didik di dalam kelas, tetapi justru sesuatu yang dikonstruksi oleh peserta didik sendiri dengan bantuan pendidik dan tidak terbatas di dalam kelas tetapi juga di luar kelas (Kim, 2005). Lebih jauh, para ahli (Christie, 2005; Cooperstein & Kocevar-Weidinger, 2004; Fosnot, 1996; Van De Walle, Karp, & Bay-Williams, 2014) menyebutkan enam karakteristik pembelajaran konstruktivis sebagai berikut:

1. peserta didik mengonstruksi pemahaman dari apa yang sedang dipelajari;
2. pembelajaran berdasarkan pengetahuan peserta didik sebelumnya;
3. pendidik adalah fasilitator pembelajaran;
4. pembelajaran terjadi melalui interaksi sosial;
5. kegiatan otentik memfasilitasi pengalaman belajar yang bermakna; dan
6. pembelajaran memerlukan refleksi.

Pertama, peserta didik mengonstruksi pemahaman dari apa yang mereka pelajari. Pembelajaran dipandang sebagai proses di mana peserta didik aktif memanfaatkan kemerdekaan mereka untuk mengeksplorasi apa yang mereka minati dan mengonstruksi pemahaman dari apa yang mereka pelajari melalui interaksi dengan sekitar, partisipasi dalam aktivitas pemecahan masalah (*problem-solving*), dan terlibat dalam kegiatan bernalar kritis (*critical-thinking*) yang kontekstual (Hoy dkk., 2013). Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran konstruktivis berpusat pada peserta didik sehingga perhatian harus lebih banyak diberikan kepada peserta didik saat menyelenggarakan proses pembelajaran (Kim, 2005). Lingkungan belajar pun harus didesain sehingga mampu menstimulasi peserta didik untuk mengonstruksi pemahaman akan apa yang mereka pelajari (NSW Department of Education, n.d.; Schunk, 2014). Misalnya, penataan ruang kelas yang memudahkan peserta didik untuk berdiskusi.

Kedua, pembelajaran berdasarkan pengetahuan peserta didik sebelumnya. Pembelajaran terjadi jika peserta didik mampu mengaitkan pengetahuan yang telah mereka miliki dengan informasi baru yang diperoleh melalui proses membandingkan, mempertanyakan, mengkritisi, dan menelaah (Schunk, 2014). Oleh karena itu, pengalaman pembelajaran bermakna dapat diperoleh saat peserta didik mengevaluasi pengetahuan yang

lama dan kemudian menggunakannya untuk mengonstruksi pengetahuan yang baru (Hoy dkk., 2013). Untuk mengetahui pengetahuan peserta didik sebelumnya, maka asesmen diperlukan di setiap awal pembelajaran. Asesmen ini bukan untuk mengklasifikasi peserta didik ke dalam 'lulus' dan 'tidak lulus', akan tetapi untuk mengidentifikasi sejauh mana pengetahuan yang sudah dimiliki peserta didik dan kemudian apa saja yang dibutuhkan oleh mereka agar dapat meraih capaian pembelajaran (CCSSO, 2013).

Ketiga, pendidik adalah fasilitator pembelajaran. Dalam proses pembelajaran, pendidik lebih banyak berperan sebagai fasilitator. Pendidik tidak lagi menjadi sumber pengetahuan utama atau ahli dalam proses pembelajaran (Stronge, 2007). Di era informasi saat ini, peserta didik lebih banyak didominasi oleh generasi Z (lahir antara tahun 1995 dan 2009) dan Alpha (lahir antara tahun 2010 dan 2025). Generasi ini lahir dan tumbuh di tengah kemajuan teknologi informasi yang pesat sehingga mereka telah terbiasa menggunakan teknologi tersebut untuk mendapatkan beragam informasi. Oleh karena itu, model pembelajaran melalui ceramah satu arah tidak akan memberikan pengalaman belajar yang bermakna. Peserta didik lebih baik diberikan aktivitas pembelajaran yang memungkinkan mereka aktif memanfaatkan teknologi dan/atau media pembelajaran lain yang tersedia di sekitarnya (CCSSO, 2013; Prior, 2015).

Keempat, pembelajaran terjadi melalui interaksi sosial (Muijs & Reynolds, 2011). Interaksi peserta didik dengan individu lainnya, seperti pendidik dan peserta didik lainnya, memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk membagikan dan membandingkan pemahaman mereka dengan pemahaman orang lain. Yang perlu dihindari oleh pendidik adalah aktivitas *group learning* atau belajar kelompok yang hanya sebatas membagi tugas untuk setiap anggota kelompok dan kemudian masing-masing hanya fokus pada tugas yang dikerjakannya (Prior, 2015). Di dalamnya, interaksi yang terjadi sangat minim, hanya pada saat pembagian dan penggabungan tugas, dan berorientasi pada hasil. Dalam pembelajaran konstruktivis yang perlu dilakukan adalah *cooperative learning* atau pembelajaran kooperatif (Kim, 2005; Marzano, 2007). Interaksi antaranggota kelompok terjadi selama pengerjaan tugas sehingga tukar pikiran terjadi. Selain itu, pembelajaran kooperatif memprioritaskan proses di samping hasil dari tugas yang dikerjakan kelompok.

Kelima, kegiatan otentik memfasilitasi pengalaman belajar bermakna (Herman & Gomez, 2009). Peserta didik akan memperoleh pengalaman belajar yang bermakna saat mereka terlibat pada kegiatan pembelajaran kontekstual yang menggambarkan apa yang mereka pelajari dalam kehidupan sehari-hari atau situasi sebenarnya. Pembelajaran kontekstual didapati lebih efektif untuk menghadirkan pemahaman yang lebih langgeng pada peserta

didik dibandingkan dengan pembelajaran konservatif yang memisahkan antara pengetahuan yang dipelajari dengan konteksnya (Muijs & Reynolds, 2011). Hal ini dikarenakan pembelajaran kontekstual mampu menumbuhkan *'ownership of learning'* atau rasa memiliki akan kegiatan belajar yang dialami dan pemahaman yang mereka bangun darinya (CCSSO, 2013). Karena pembelajaran kontekstual begitu penting, pendidik perlu mengidentifikasi dan memberikan konteks yang relevan dan dekat dengan peserta didik dalam setiap materi ajar yang diberikan.

Terakhir, refleksi penting dalam proses pembelajaran (Le Cornu & Peters, 2005). Peserta didik diberikan kesempatan untuk merefleksikan pemahaman yang mereka bangun dalam proses pembelajaran melalui dialog. Refleksi dilakukan sebagai upaya untuk memonitor pemahaman peserta didik apakah sudah sesuai dengan harapan. Dalam refleksi, pertanyaan terbuka atau studi kasus agar peserta didik menjawab atau menyampaikan pemahamannya dengan kata-kata mereka sendiri sering kali digunakan (Marzano, 2007). Saat melakukan kegiatan refleksi, baik pendidik maupun peserta didik harus menghargai keragaman cara pandang peserta didik dalam memahami materi ajar yang disampaikan. Refleksi juga dilakukan oleh pendidik untuk menilai proses pembelajaran yang telah dilakukannya. Dengan refleksi, pendidik dapat mengidentifikasi praktik mana yang sudah baik dan mana yang masih perlu perbaikan agar proses pembelajaran selanjutnya lebih baik lagi (Le Cornu & Peters, 2005). Agar refleksi yang diperoleh lebih komprehensif, pendidik perlu melibatkan peserta didik, pendidik, orang tua, kepala satuan pendidikan, dinas pendidikan, dan berbagai pemangku kepentingan lainnya (CCSSO, 2013).

Pembelajaran konstruktivis saat diimplementasikan di dalam kelas menunjukkan elemen yang berbeda dengan pembelajaran konvensional yang lebih bersifat transfer. Dalam pembelajaran konstruktivis, pendidik memiliki keleluasaan dan ruang kreativitas untuk memanfaatkan pengalaman (hasil interaksi dan observasi) dan merespons dinamika yang didapati selama pembelajaran bersama peserta didik saat menyusun materi, metode, dan kegiatan belajar (Muijs & Reynolds, 2011). Atmosfer di kelas yang dibangun melalui pembelajaran konstruktivis lebih cenderung demokratis. Kegiatan belajar didesain lebih interaktif dan berpusat pada peserta didik dan peserta didik dipandang sebagai individu yang berdaya sehingga pendidik lebih berperan sebagai fasilitator (Prior, 2015).

Dalam pembelajaran yang menggunakan pendekatan konstruktivis, peserta didik mendapatkan pengalaman belajar yang memfasilitasi mereka terlibat aktif dalam telaah, aksi, imajinasi, penemuan, interaksi, hipotesis, dan refleksi (Marzano & Marzano, 2003). Pendidik perlu memahami bagaimana peserta didik menggunakan pengalaman pribadinya, pengetahuan

yang telah mereka miliki, dan lingkungan sekitar atau konteks saat mereka mengonstruksi pemahaman. Hal ini bertujuan untuk menciptakan atmosfer belajar yang demokratis sehingga mampu menyajikan pengalaman pembelajaran bermakna bagi peserta didik (Hoy dkk., 2013).

Walaupun sebagian besar penelitian mengenai pembelajaran konstruktivis dilakukan dalam konteks pendidikan umum (Marzano, 2007), pembelajaran konstruktivis ternyata juga memberikan dampak positif kepada peserta didik yang menempuh pendidikan kejuruan, pendidikan khusus, dan pendidikan kesetaraan. Menurut Lynch (2000) pendidikan kejuruan memiliki corak pembelajaran dengan fokus untuk memfasilitasi peserta didik memperoleh pemahaman melalui kegiatan belajar kontekstual dan pengalaman nyata di dunia kerja. Dengan kata lain, peserta didik di dalam pendidikan kejuruan akan mengawali pembelajaran mereka dengan melakukan praktik, baik di sekolah maupun di dunia usaha, dunia industri, dan/atau dunia kerja. Setelah itu, mereka akan mengembangkan pemahaman dari pengalaman aktivitas atau praktik yang telah mereka lakukan.

Kekhasan pada pendidikan kejuruan sangat relevan dengan pembelajaran konstruktivis (Kerka, 2000), karena peserta didik diberikan kesempatan untuk mempelajari sesuatu secara kontekstual, kemudian mengonstruksi pemahaman, dan akhirnya menggunakan apa yang telah mereka pelajari dalam praktik nyata di pekerjaan (Hoy dkk., 2013). Berikut adalah contoh implementasi pembelajaran konstruktivis pada pendidikan kejuruan. Saat mempelajari kelistrikan (elektronik), peserta didik ditugaskan untuk membantu di bengkel elektronik dan didampingi oleh pemilik atau pekerja bengkel. Peserta didik mengamati dan membantu melakukan perbaikan barang elektronik. Hasil pengamatan dan apa yang telah dilakukan di bengkel kemudian didiskusikan di dalam kelas. Dalam proses pembelajaran ini, peserta didik memperoleh kompetensi melalui tugas dari pemilik bengkel yang berhasil diselesaikan.

Larson & Keiper (2012) menyatakan bahwa peserta didik berkebutuhan khusus mendapatkan banyak manfaat dari pembelajaran konstruktivis. Peserta didik berkebutuhan khusus memiliki keragaman yang luas dan hal ini menuntut sebuah pendekatan pembelajaran yang mampu mengakomodasi keberagaman tersebut (CCSSO, 2013). Pembelajaran konstruktivis dipandang mampu memenuhi kebutuhan tersebut karena pendekatan ini lebih berpusat pada peserta didik, menjadikan pengetahuan dan kemampuan yang sudah dimiliki peserta didik sebagai acuan dalam penyelenggaraan pembelajaran, dan memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk memahami sesuatu dengan caranya sendiri (Muijs & Reynolds, 2011).

Contoh yang diberikan Watson (2001), saat pembelajaran konstruktivis dilakukan pada peserta didik dengan disabilitas belajar, pendidik

mempertimbangkan karakteristik dan kemampuan yang telah dikuasai oleh peserta didik saat menentukan cara penyampaian materi ajar. Dari hasil informasi yang pendidik telah dapatkan mengenai peserta didiknya, maka dia memutuskan untuk memberikan instruksi yang sangat jelas, memakai kalimat pendek dan sederhana, meminta peserta didik untuk mengulangi instruksi yang diberikan, dan memberikan waktu lebih lama kepada peserta didik merespons instruksi atau menyelesaikan tugas. Proses pembelajaran seperti ini mampu meningkatkan partisipasi peserta didik dan membuat mereka menikmati kegiatan pembelajaran.

Carlson dan Maxa (1998) menyatakan bahwa pembelajaran konstruktivis relevan dengan pendidikan kesetaraan yang peserta didiknya memiliki karakteristik berbeda dengan peserta didik pada pendidikan umum. Dari segi karakteristik, peserta didik lebih beragam dalam usia dan latar belakang sosial ekonomi, lebih banyak belajar dari lingkungan sekitar, dan lebih fokus pada pembelajaran melalui pengalaman nyata. Karakteristik peserta didik semacam ini bisa diakomodasi oleh pendekatan pembelajaran konstruktivis yang menawarkan fleksibilitas aktivitas belajar sesuai dengan peserta didik dan melibatkan pengalaman mereka dalam proses pembelajaran (Kim, 2005). Di samping itu, pembelajaran konstruktivis menitikberatkan kepada kegiatan belajar kontekstual di mana lingkungan sekitar menjadi sumber belajar yang penting bagi peserta didik.

Berikut adalah contoh implementasi pembelajaran konstruktivis pada pendidikan kesetaraan. Saat mempelajari pertumbuhan makhluk hidup, peserta didik diminta untuk memelihara dan kemudian mengamati seekor hewan dalam kurun waktu tertentu. Bagi peserta didik yang berprofesi sebagai kusir, dia bisa mengamati kudanya. Peserta didik lainnya yang bekerja sebagai peternak dapat mengamati ayam atau hewan ternak lainnya.

Selain contoh-contoh yang telah diberikan di atas, pembelajaran konstruktivis dapat dilaksanakan dengan menggunakan bermacam-macam metode pembelajaran, seperti *contextual teaching and learning* (CTL), *inquiry learning*, *discovery learning*, *problem-based learning*, *science, technology and society* (STS), *project-based learning*, permainan peran (*role play*), dan lain-lain (Schunk, 2014). Metode-metode tersebut mendorong peserta didik lebih aktif dan terlibat langsung dalam mengonstruksi pengetahuan, keterampilan, dan sikap sebagai hasil belajar (Marzano, 2007).

A.2 Peran Pendidik dalam Proses Pembelajaran

Dalam proses pembelajaran yang sesuai dengan pendekatan konstruktivis, pendidik berperan sebagai fasilitator pembelajaran dan mengonstruksi pengetahuan bersama-sama dengan peserta didik, dan bukan lagi sebagai sumber ilmu di atas peserta didik seperti pendekatan tradisional (Kim,

2005; UNESCO, 2016). Oleh karena itu, pendidik perlu: 1) merencanakan proses pembelajaran dengan baik sesuai dengan tujuannya; 2) melaksanakan proses pembelajaran secara terkelola; dan 3) menilai pelaksanaan proses pembelajaran (Zbar dkk., 2007). Penilaian pelaksanaan proses pembelajaran akan menjadi umpan balik bagi pendidik dalam merencanakan dan melaksanakan proses pembelajaran yang semakin baik dari tahun ke tahun (Marzano, 2007).

A.3 Perencanaan Pembelajaran

Keseluruhan perencanaan pembelajaran yang dilakukan oleh pendidik seyogianya dilakukan dalam semangat kolaborasi dengan sesama pendidik di satuan pendidikan atau di Kelompok Kerja Guru/Musyawarah Guru Mata Pelajaran setempat (CESE, 2014). Kepala satuan pendidikan perlu juga terlibat memberikan arahan dan umpan balik bagi hasil perencanaan yang telah dikerjakan oleh pendidik agar kualitas pembelajaran yang dialami peserta didik terus meningkat (Reynolds dkk., 2014).

Dengan demikian, hal-hal penting yang menjadi pertimbangan pendidik dalam merencanakan proses pembelajaran adalah: 1) pengetahuan yang dimiliki peserta didik sebelumnya; 2) efektivitas dari cara-cara pembelajaran yang digunakan; 3) tujuan dan capaian pembelajaran sesuai dengan kurikulum nasional, kurikulum satuan pendidikan, dan masukan dari peserta didik dan orang tua/wali, dan ahli/pihak lain yang relevan; 4) cara menilai ketercapaian tujuan belajar dan instrumen-instrumen penilaian yang sesuai; 5) kolaborasi dengan sesama pendidik dan koordinasi dengan kepala satuan pendidikan untuk mendapatkan umpan balik atas perencanaan proses pembelajaran; dan 6) fleksibilitas perencanaan pembelajaran agar adaptif terhadap konteks lokal, keragaman budaya, tahap perkembangan masing-masing peserta didik, dan situasi di kelas (Hattie, 2009).

Pada konteks Indonesia, perencanaan proses pembelajaran yang dilakukan oleh pendidik dituangkan secara tertulis dalam Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP). Berkenaan dengan praktik pembuatan RPP, masukan yang disampaikan oleh para pendidik sering kali bersifat negatif karena petunjuk teknis penyusunan RPP sangat terperinci sehingga menghabiskan banyak waktu, dan RPP yang terlihat ideal dalam bentuk tulisan belum tentu menjelma dalam praktik pembelajaran yang baik. Oleh karena itu diperlukan suatu perbaikan dalam Standar Proses yang disusun agar RPP yang kemudian disebut sebagai dokumen perencanaan pembelajaran bersifat: 1) luwes, yaitu dapat diadaptasi sesuai kenyataan jalannya proses pembelajaran di kelas dan perkembangan-perkembangan situasional lain, seperti pandemi; 2) jelas, yaitu memberikan deskripsi dan rasionalisasi yang terang tentang tahap-tahap pembelajaran dan berbagai

kegiatan yang perlu dilakukan dalam satu sesi pembelajaran; dan 3) sederhana, yaitu mencantumkan hanya hal-hal yang bersifat esensial dan dapat dipahami oleh para pemangku kepentingan pendidikan seperti orang tua/wali peserta didik (bdk. Reynolds dkk., 2014).

Untuk itu, diperlukan perubahan perencanaan pembelajaran yang disusun dalam bentuk dokumen perencanaan pembelajaran yang fleksibel, jelas, dan sederhana. Perencanaan pembelajaran meliputi: 1. perumusan tujuan dan capaian pembelajaran, 2. pemilihan cara dan metode mencapai tujuan pembelajaran, dan 3. rancangan penilaian ketercapaian tujuan pembelajaran (Zbar dkk., 2007).

Perumusan Capaian Pembelajaran, Tujuan Pembelajaran, dan Alur Tujuan Pembelajaran

Capaian Pembelajaran (CP)

Dalam Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 57 Tahun 2021 Tentang Standar Nasional Pendidikan, Pasal 4, Standar Kompetensi Lulusan adalah kriteria minimal tentang kesatuan sikap, keterampilan, dan pengetahuan yang menunjukkan capaian kemampuan peserta didik dari hasil pembelajarannya pada akhir jenjang pendidikan. Sebagaimana telah diuraikan di atas, pengertian integrasi sikap, keterampilan, dan pengetahuan tampaknya lebih tepat diungkapkan dalam bentuk capaian pembelajaran. Alasan yang mendasarinya adalah hasil pembelajaran pendidikan formal tidak semata-mata dimaksudkan untuk memenuhi standar kompetensi yang diperlukan di tempat kerja, akan tetapi lebih luas lagi untuk menghasilkan insan Indonesia yang cerdas spiritual, cerdas emosional, cerdas sosial, cerdas intelektual, dan cerdas kinestetis, sebagaimana diungkapkan dalam visi pendidikan nasional yang tertuang dalam Rencana Strategis Pendidikan Nasional 2010-2025.

Capaian pembelajaran merupakan tujuan pembelajaran yang difokuskan pada kompetensi apa yang diharapkan diperoleh peserta didik pada setiap fase, dapat berupa narasi mengenai apa yang dilakukan oleh peserta didik dalam proses pembelajaran, sejak awal hingga akhir fase pembelajaran.

Tujuan Pembelajaran (TP)

Tujuan Pembelajaran merupakan deskripsi rinci mengenai tiga aspek yaitu sikap, keterampilan, dan pengetahuan yang diharapkan dapat dikuasai peserta didik dalam Capaian Pembelajaran. Tahapan yang tercakup di dalam deskripsi tersebut tidak hanya terbatas pada kognitif dan dimensi pengetahuan saja, namun juga termasuk perilaku atau sikap yang diharapkan di akhir pembelajaran. Oleh karena itu, untuk Capaian Pembelajaran dalam satu fase, pendidik perlu mengembangkan beberapa tujuan pembelajaran.

Perumusan Tujuan Pembelajaran perlu dipahami oleh pendidik sebagai bagian dari strategi untuk mencapai Capaian Pembelajaran. Setelah pemahaman Capaian Pembelajaran diperoleh, pendidik mulai dapat menangkap dan mengolah ide-ide tentang apa yang harus dipelajari oleh peserta didik dalam suatu fase pembelajaran kemudian mengolah ide tersebut, untuk merumuskan tujuan pembelajaran.

Alur Tujuan Pembelajaran (ATP)

Alur Tujuan Pembelajaran merupakan rangkaian dari tujuan pembelajaran yang sudah disusun secara sistematis dan logis dalam fase capaian pembelajaran secara utuh. Penyusunan Alur Tujuan Pembelajaran dilakukan secara *linear* sesuai urutan kegiatan pembelajaran dengan tujuan mengukur capaian pembelajaran. Secara umum, Alur Tujuan Pembelajaran mempunyai fungsi yang hampir sama seperti silabus, yaitu untuk menjadi acuan perencanaan pembelajaran dalam mencapai pencapaian di akhir fase pembelajaran.

Pendidik yang efektif membuat perencanaan pembelajaran dan kurikulum sekolah, di mana tujuan dan capaian pembelajaran terintegrasi di dalamnya, dengan melibatkan peserta didik dan orang tua/walinya. Capaian pembelajaran yang menjadi tujuan belajar dari suatu unit pembelajaran merupakan sekumpulan kompetensi dan lingkup materi pembelajaran yang sesuai dengan kurikulum satuan pendidikan.

Sebagai hasil dari proses tersebut, pembelajaran di kelas akan bersifat kontekstual, relevan dan partisipatif (Clarke, Timperley, & Hattie; 2003; Hattie, 2009). Peserta didik dan orang tua/wali akan mampu memahami target dan ukuran keberhasilan dan bahkan berkontribusi bagi penentuan target dan ukuran keberhasilan pembelajaran (OECD, 2005). Pendidik juga dapat berkonsultasi dengan ahli-ahli lain yang dipandang perlu, seperti ahli pendidikan luar biasa, terapis bahasa, pustakawan, dan lain-lain untuk merancang dan melaksanakan pembelajaran yang efektif dan memenuhi kebutuhan unik peserta didik (CCSSO, 2013). Selain itu, pendidik juga berperan penting dalam mengontekstualisasikan kurikulum yang berlaku secara nasional dengan keadaan di satuan pendidikannya dan perkembangan aktual dari peserta didik. Sesuai dengan pendekatan konstruktivis, perencanaan pembelajaran oleh pendidik bersifat fleksibel untuk membuka ruang bagi inovasi dan kreativitas konstruksi pengetahuan dari peserta didik yang tidak senantiasa dapat diprediksi sebelumnya, dengan mempertimbangkan karakteristik peserta didik dan sumber daya yang tersedia dalam satuan pendidikan (Muijs & Reynolds, 2011).

Khusus untuk pendidikan kejuruan, perumusan tujuan dan capaian pembelajaran tidak hanya memerlukan pelibatan peserta didik dan orang tua/wali, melainkan juga konsultasi dengan dunia usaha/dunia industri.

Keterlibatan dunia usaha/dunia industri penting agar proses pembelajaran yang berlangsung di SMK memenuhi kebutuhan akan tenaga kerja terampil yang siap kerja. Walaupun kebutuhan akan tenaga kerja masa depan tak dapat diprediksi secara pasti, konsultasi yang intensif dengan dunia usaha/dunia industri saat ini dapat membantu pendidik kejuruan merancang pembelajaran yang lebih berkualitas dan sesuai dengan kompetensi yang diperlukan oleh pemberi kerja (Wilson, 2013).

Perancangan Langkah-langkah Pembelajaran

Setelah pendidik merumuskan capaian pembelajaran, tujuan pembelajaran dan alur tujuan pembelajaran, tahapan selanjutnya adalah menyusun langkah-langkah pembelajaran yang sesuai untuk mencapai tujuan pembelajaran dari mulai pendahuluan hingga penutup. Tat kala merancang langkah-langkah pembelajaran, pendidik memanfaatkan pengetahuan kependidikan dan pengetahuan akan isi mata pelajaran (*pedagogical content knowledge*), dan memadukannya dengan data faktual capaian pembelajaran murid dan perkembangan terkini ilmu pengetahuan (Scheerens & Blömeke, 2016; CESE, 2014). Pengetahuan kependidikan tersebut meliputi pengetahuan tentang pedagogi, isi materi pelajaran, kurikulum bidang mata pelajaran yang diampu dan juga bidang-bidang lain yang relevan, tahap perkembangan dan pengetahuan peserta didik, dan konteks masyarakat sekitar satuan pendidikan (CCSSO, 2013). Rancangan langkah-langkah pembelajaran dapat meliputi:

1. Penyusunan tahapan penyampaian materi pelajaran dan langkah-langkah pengalaman belajar peserta didik dalam mengonstruksi pengetahuan sesuai dengan materi yang dibahas dengan memperhatikan derajat kompleksitas materi agar menantang peserta didik terus meningkatkan pengetahuan dan keterampilannya (CESE, 2014; Hattie, 2009);
2. Pemanfaatan sumber daya dan materi-materi pelajaran yang sesuai dengan tujuan pembelajaran. Sumber daya dan materi tersebut dapat meliputi media pembelajaran, teknologi informasi dan komunikasi, alat peraga, pengaturan fisik ruang kelas, serta materi latihan dan eksperimen (CCSSO, 2013; Scheerens & Blömeke, 2016);
3. Penentuan kapan dan bagaimana mengubah strategi dan rancangan pembelajaran demi memaksimalkan proses belajar berdasarkan asesmen perkembangan murid dan respons spontan dari peserta didik (CCSSO, 2013);
4. Strategi manajemen kelas dan manajemen waktu pembelajaran sesuai dengan keadaan dan keunikan peserta didik, misalnya peserta didik berbakat dan peserta didik berkebutuhan khusus, sehingga tercipta iklim

belajar yang kondusif dan mendorong peningkatan capaian pembelajaran (Anderson dkk., 2004; Forgas dkk., 2006; OECD, 2018); dan

5. Pemilihan aktivitas belajar murid yang sesuai dengan tujuan, materi pelajaran, dan keadaan peserta didik, seperti kerja kelompok kolaboratif, tugas mandiri individual, ceramah interaktif, *project based learning*, *discovery learning*, dan lain sebagainya (Zbar dkk., 2007).

Dari uraian di atas dapat disintesis bahwa cara untuk mencapai tujuan belajar dapat dilakukan melalui langkah-langkah pembelajaran yang dirancang untuk memberi pengalaman belajar yang berkualitas. Pengalaman belajar yang berkualitas dapat dilaksanakan dengan:

- a. memberi kesempatan untuk menerapkan materi pada problem atau konteks nyata;
- b. mendorong interaksi dan partisipasi aktif peserta didik;
- c. mengoptimalkan penggunaan sumber daya yang tersedia di lingkungan satuan pendidikan dan/atau di lingkungan masyarakat; dan/atau
- d. menggunakan perangkat teknologi informasi dan komunikasi.

Perencanaan Asesmen Pembelajaran

Adapun perencanaan penilaian (asesmen) pembelajaran bersifat integral dalam perencanaan proses pembelajaran (CCSSO, 2013). Hasil penilaian tersebut berguna untuk memahami keberhasilan dan tantangan dalam mencapai tujuan pembelajaran, dan perlu ditindaklanjuti oleh pendidik dalam perencanaan pembelajaran selanjutnya serta dikomunikasikan kepada peserta didik sebagai umpan balik pembelajaran (CESE, 2014; Zbar dkk., 2007). Dalam perencanaan penilaian, pengetahuan akan beragam tipe asesmen, teknik penerapannya, dan metode pengamatan tumbuh kembang peserta didik wajib dimiliki pendidik. Di samping itu, pendidik harus memahami standar penilaian yang berlaku secara nasional dan kebijakan satuan pendidikan tentang penilaian dan instrumen-instrumen yang harus dipakai sesuai peraturan dan kebijakan yang berlaku (CCSSO, 2013). Perincian penjelasan dan pertimbangan tentang penilaian pembelajaran dapat dibaca lebih lanjut di Kajian Akademik Standar Penilaian.

Dokumen Perencanaan Pembelajaran

Perencanaan pembelajaran yang meliputi tujuan pembelajaran, langkah-langkah pembelajaran, dan asesmen pembelajaran yang dilakukan oleh pendidik dituangkan ke dalam bentuk dokumen perencanaan pembelajaran yang fleksibel, jelas dan sederhana. Dokumen perencanaan tersebut tidak terikat pada bentuk tertentu dan dapat disesuaikan dengan konteks

pembelajaran yang terjadi, mudah dipahami serta hanya berisi hal pokok atau penting sebagai acuan dari pelaksanaan pembelajaran.

A.4 Pelaksanaan Pembelajaran

Pelaksanaan pembelajaran oleh pendidik perlu memperhatikan suasana yang dibangun saat pelaksanaan proses pembelajaran. Karena saat itulah peserta didik akan banyak belajar berbagai hal, tidak hanya materi pembelajaran, namun juga sikap, emosi, yang dapat memengaruhi motivasi dalam mengikuti proses pembelajaran. Suasana belajar yang interaktif, inspiratif, menyenangkan, menantang, memotivasi peserta didik untuk berpartisipasi aktif; dan memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, kemandirian sesuai dengan bakat, minat, dan perkembangan fisik, serta psikologis peserta didik diyakini dapat memberikan pengalaman pembelajaran yang berkualitas.

Penelitian tentang sistem pendidikan yang berkinerja tinggi menunjukkan bahwa pelaksanaan pembelajaran yang terjadi di kelas-kelas dicirikan oleh suasana belajar (*learning climate*) yang kondusif bagi proses belajar bermutu tinggi dan berorientasi pada pencapaian tujuan pembelajaran (CESE, 2014). Adapun karakteristik spesifik dari suasana belajar tersebut, antara lain adalah sebagai berikut. Pertama, suasana belajar interaktif, yaitu mendorong dialog dua arah antara pendidik dan peserta didik dan antarpeserta didik secara bebas lagi tertib (Marzano, 2007; OECD, 2005). Kedua, suasana belajar inspiratif yang terjadi tatkala peserta didik memandang pendidik mampu membangkitkan semangat belajar dan penyampaian menarik untuk disimak (Zbar dkk., 2007). Ketiga, suasana belajar kondusif karena menumbuhkan minat peserta didik untuk belajar dan memberikan rasa aman untuk mengemukakan pendapat dan mengeksplorasi ide (Zbar dkk., 2007). Keempat, suasana belajar yang menantang, yaitu pendidik memberikan tantangan untuk mempelajari hal-hal baru dengan derajat kompleksitas yang meningkat (CESE, 2014). Yang terakhir adalah suasana belajar yang meningkatkan motivasi peserta didik. Pendidik mengajukan pertanyaan-pertanyaan dan merancang kegiatan yang memotivasi siswa untuk berpartisipasi secara aktif dan mendorong tumbuhnya motivasi intrinsik untuk belajar secara mandiri (CESE, 2014; Zbar dkk., 2007).

Berdasarkan data PISA 2018 (OECD, 2019) menunjukkan bahwa masih banyak pelajar Indonesia yang merasa takut (63%) dan sedih (56%). Selain itu, OECD juga menemukan 60% pelajar Indonesia beranggapan bahwa kecerdasan tidak dapat diubah. Dengan demikian, suasana belajar di satuan-satuan pendidikan Indonesia masih perlu ditingkatkan, dan pendidik memiliki peran penting untuk memotivasi dan mengubah cara pandang peserta didik agar siap menghadapi tantangan dalam belajar dan bersikap

positif memandang pengalaman belajar. Standar proses yang sedang disusun Kemendikbudristek seyogianya menjadi pemantik perubahan suasana belajar di satuan-satuan pendidikan agar lebih menyerupai karakteristik suasana belajar di sistem-sistem pendidikan yang berkinerja tinggi.

Pendidik adalah ujung tombak pelaksanaan pembelajaran yang interaktif, inspiratif, menyenangkan, menantang, dan memotivasi (Hattie, 2009). Untuk mendapatkan suasana pembelajaran yang kondusif seperti disebutkan di atas, selain sebagai fasilitator pembelajaran, pendidik juga perlu berperan memberikan model/keteladanan dan mendampingi murid. Keteladanan pendidik bukan hanya berkaitan dengan keterampilan dan pengetahuan yang berkenaan dengan mata pelajaran tetapi juga perilaku hidup sehari-hari yang baik dan dapat dicontoh peserta didik (Zbar dkk., 2007). Pendampingan yang diberikan pendidik dapat berkaitan dengan memberikan tantangan yang sesuai dengan kemampuan peserta didik, memperhatikan kinerja peserta didik dalam proses pembelajaran, dan memberikan dukungan bilamana perlu agar peserta didik semakin mandiri dan sanggup mencapai tujuan pelajaran (CCSSO, 2013). Pendidik juga diharapkan dapat memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, kemandirian sesuai dengan bakat, minat, dan perkembangan fisik, serta psikologis peserta didik.

Adapun untuk pendidikan kejuruan, pelaksanaan pembelajaran harus melibatkan praktik kerja lapangan agar peserta didik memiliki kesiapan kerja sesuai dengan kebutuhan industri (McGrath dkk., 2019). Peserta didik luar biasa pada jenjang menengah juga dapat mengikuti pemagangan agar mereka memiliki kecakapan hidup mandiri.

A.5 Penilaian Proses Pembelajaran

Penilaian proses pembelajaran yang dibahas dalam subbab ini bukanlah asesmen terhadap capaian pembelajaran murid, melainkan penilaian atas mutu perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran yang dilakukan oleh pendidik. Penilaian proses pembelajaran adalah praktik baik yang mendorong perbaikan mutu dan kinerja pendidik, yang mana dalam jangka panjang dapat berdampak bagi capaian pembelajaran peserta didik seiring meningkatnya kemampuan pendidik merencanakan dan melaksanakan pembelajaran bermutu (CESE, 2014). Penilaian atas proses pembelajaran dapat dilakukan oleh pendidik itu sendiri, rekan-rekan sejawatnya, kepala satuan pendidikan, dan bahkan oleh peserta didik (OECD, 2018).

Pada setiap jenjang pendidikan, orientasi proses pembelajaran dapat memiliki fokus yang berbeda. Pada pendidikan anak usia dini (PAUD), proses pembelajaran perlu diorientasikan untuk mendukung pada optimalisasi perkembangan peserta didik secara utuh (nilai agama dan moral, fisik motorik, kognitif, bahasa, dan sosial emosional). Pada

jenjang pendidikan dasar, proses pembelajaran perlu diorientasikan untuk mendukung penanaman karakter yang sesuai dengan nilai-nilai Pancasila, serta penguatan literasi dan numerasi. Pada jenjang pendidikan menengah umum, proses pembelajaran diorientasikan untuk mendukung penguatan pengetahuan dan kompetensi peserta didik agar dapat hidup mandiri dan mengikuti pendidikan lebih lanjut. Pada jenjang pendidikan menengah kejuruan, proses pembelajaran diorientasikan untuk penguatan keterampilan dan kompetensi peserta didik agar dapat hidup mandiri dan mengikuti pendidikan lebih lanjut sesuai dengan kejuruannya.

Penilaian atas proses pembelajaran oleh kepala satuan pendidikan merupakan asesmen atas perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran yang dilaksanakan oleh pendidik. Penilaian ini bertujuan untuk membangun budaya reflektif untuk mendorong terjadinya refleksi atas proses pembelajaran secara terus-menerus dan memberi umpan balik sebagai masukan, saran, dan keteladanan yang konstruktif bagi pendidik. Sedangkan penilaian atas proses pembelajaran yang dilakukan sendiri oleh pendidik bertujuan untuk meningkatkan refleksi diri profesional pendidik akan implementasi perencanaan dan pelaksanaan pembelajarannya (CCSSO, 2013). Pendidik melakukan evaluasi atas perencanaan proses pembelajaran dalam kaitannya dengan tujuan pembelajaran jangka pendek (harian atau mingguan) dan jangka panjang (per semester dan tahunan), serta secara sistematis menyesuaikan perencanaannya untuk memenuhi ragam kebutuhan pembelajaran peserta didik dan meningkatkan mutu pembelajaran (CCSSO, 2013). Di samping itu, pendidik yang efektif senantiasa berefleksi akan praktiknya dalam proses belajar mengajar, sehingga dapat memperbaiki diri dan memberi dampak positif terhadap pengalaman belajar peserta didik dan meningkatkan capaian pembelajaran (Hoy dkk., 2013).

Penilaian atas proses pembelajaran yang melibatkan rekan sejawat pendidik merupakan sarana untuk mendapatkan umpan balik yang membentuk budaya mutu dan budaya kolaborasi di satuan pendidikan. Sebagaimana diterapkan oleh beberapa negara maju, seperti Australia dan Amerika Serikat, pendidik meminta saran dan masukan atas perencanaan dan proses pembelajaran yang dilakukannya dari sesama pendidik, terutama pendidik senior atau guru pamong. Hal ini memungkinkan terjadinya telaah sejawat (*peer review*) dan proses pembimbingan dari pendidik senior kepada pendidik yang lebih junior. Keunggulan lainnya dari penilaian rekan pendidik adalah tersedianya umpan balik yang efektif dan jelas karena diberikan oleh sesama pendidik yang berpengalaman sehingga dapat memberi kontribusi nyata untuk membentuk kualitas pengajaran di kelas. Penilaian sejawat ini dapat mengambil banyak bentuk, seperti diskusi dan observasi tentang perencanaan dan pelaksanaan proses pembelajaran, serta refleksi bersama

pendidik akan praktik-praktik yang mereka lakukan.

Pendidik melibatkan peserta didik dalam melakukan penilaian dalam proses pembelajaran melalui asesmen atau refleksi pelaksanaan pembelajaran oleh peserta didik yang diajar langsung oleh pendidik yang bersangkutan. Pelibatan penilaian ini bertujuan untuk membangun kemandirian dan tanggung jawab dalam proses pembelajaran dan kehidupan sehari-hari, membangun budaya transparansi, objektivitas, saling menghargai, dan mengapresiasi keragaman pendapat dalam menilai proses pembelajaran, membangun suasana pembelajaran yang partisipatif dan untuk memberi umpan balik kepada pendidik dan peserta didik serta melatih peserta didik untuk mampu berpikir kritis.

Refleksi atau umpan balik dari peserta didik ini dapat melalui pengamatan/observasi, di mana pendidik juga dapat mengukur seberapa baik pemahaman peserta didik dalam proses pembelajaran. Hal ini juga dapat menjadi dasar bagi pendidik untuk memastikan apakah mereka perlu menyesuaikan strategi pembelajaran selanjutnya atau tidak (OECD, 2005). Umpan balik dari peserta didik kepada pendidik sejalan dengan pendekatan asesmen formatif (Hargreaves, 2011).

Data dari penilaian proses pembelajaran, baik yang dilakukan oleh kepala satuan pendidikan, sesama pendidik, diri pendidik sendiri maupun peserta didik, dapat digunakan untuk perbaikan proses pengajaran di tingkat kelas, dan juga pengembangan kebijakan pendidikan di tingkat sekolah, regional, maupun nasional. Lazimnya, satuan pendidikan diberikan otonomi untuk menentukan bagaimana hasil penilaian proses pembelajaran pendidik dimasukkan ke dalam pengembangan profesional pendidik dan rencana pengembangan sekolah (Pont dkk., 2008). Hasil penilaian proses pembelajaran dapat juga digunakan sebagai salah satu pertimbangan dalam menentukan kemajuan karier, penghargaan kinerja, atau sanksi bagi pendidik (OECD, 2005).

Berpijak pada prinsip, teori, dan berbagai kajian yang dipaparkan di atas, Standar Proses yang disusun memuat lima jenis orientasi pembelajaran, yaitu: (1) orientasi pada perkembangan peserta didik; (2) orientasi pada proses belajar itu sendiri; (3) orientasi pada pemerolehan pengalaman belajar yang bermakna; (4) orientasi pada isi mata pelajaran (subject matter); dan (5) orientasi pada pengguna lulusan. Pada pendidikan umum kelima jenis orientasi itu perlu mendapat perhatian dalam perencanaan dan pelaksanaan proses pembelajarannya. Pada semua jenjang pendidikan umum (TK/RA, SD/MI, SMP/MTs, SMA/MA, SMK/MAK), pendidikan khusus, dan pendidikan kesetaraan (Paket A, Paket B, dan Paket C), kelima orientasi tersebut tampak secara gradual sesuai dengan tingkat pendidikan yang diprogramkan. Proses pembelajaran pada berbagai program pendidikan di

Indonesia akan mendorong peningkatan kemampuan peserta didik dalam mengonstruksi pengetahuan dan sikap yang akan terejawantah dalam bentuk perilaku peserta didik dalam kehidupan sehari-hari.

B. Landasan Praktik Empiris

Dalam bagian ini akan disajikan beberapa contoh dari praktik baik proses pembelajaran dari beberapa negara yang menggunakan elemen-elemen dari konstruktivisme serta permasalahan pembelajaran di Indonesia.

B.1 Pembelajaran di Indonesia

Konsep konstruktivisme sebenarnya sudah cukup lama diperkenalkan di Indonesia. Misalnya, Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan No. 22 tahun 2016 tentang Standar Proses menyebutkan *discovery/inquiry learning* dan *project based-learning* yang merupakan karakteristik pembelajaran konstruktivis. Demikian juga konsep pembelajaran *discovery learning* yang tertuang dalam Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan tahun 2006 secara jelas menyatakan memberikan kebebasan kepada satuan pendidikan termasuk guru untuk membangun kompetensi siswa sesuai dengan kebutuhan dan minat siswa. Akan tetapi, pada kenyataannya guru masih menerapkan sistem pengajaran tradisional (Triyanto, 2007; Nurhidayati, 2017).

Penerapan pembelajaran konstruktivis, meski belum terlalu meluas di Indonesia, menunjukkan potensi yang baik. Misalnya, penelitian eksperimental mengenai model pembelajaran konstruktivis dengan pendekatan inkuiri di SMPN 3 Singaraja menunjukkan bahwa 90% siswa berpendapat pendekatan inkuiri sangat efektif (Putrayasa, 2018).

Dalam hal peraturan yang terkait, perencanaan, pengajaran dan penilaian proses pembelajaran yang dilakukan oleh pendidik diatur dalam Standar Proses. Sayangnya, studi tentang pencapaian standar proses pembelajaran di Indonesia belum banyak ditemukan. Salah satu studi yang tersedia adalah kajian di DKI Jakarta untuk jenjang pendidikan menengah.



Grafik 1. Pencapaian Standar Proses dari tahun 2011 sampai 2013

Sumber: Handayani, 2016.

Hasil kajian tersebut menunjukkan adanya peningkatan pencapaian atau pemenuhan standar proses pembelajaran dari tahun 2011 sampai 2013 (Handayani, 2016) seperti ditunjukkan pada Grafik 1. Pencapaian standar proses ini diukur menggunakan instrumen akreditasi sekolah/madrasah dari Badan Akreditasi Nasional Sekolah/Madrasah (BAN S/M).

Dari Grafik 1 di atas dapat dilihat bahwa rata-rata skor pencapaian standar proses pembelajaran jenjang pendidikan menengah di DKI Jakarta setiap tahun naik, dari skor 85,36 pada tahun 2011 ke 89,60 pada tahun 2012 ke 90,25 pada tahun 2013. Kenaikan rata-rata skor ini merupakan skor kepatuhan (*compliance*) terhadap standar proses pembelajaran, karena memang tujuan akreditasi nasional sekolah/madrasah sampai tahun 2019 adalah untuk mengukur kelayakan sekolah/madrasah berdasarkan Standar Nasional Pendidikan, bukan untuk mendukung capaian pembelajaran peserta didik. Oleh karena itu, peningkatan skor pencapaian standar proses pembelajaran belum tentu terkait dengan peningkatan capaian pembelajaran.

Analisis Pusat Penelitian Kebijakan (Puslitjak) tahun 2017 menunjukkan bahwa skor akreditasi sekolah tidak sepenuhnya berkorelasi dengan capaian hasil UN SMP, seperti terlihat di Tabel 2 berikut.

Tabel 2. Peringkat Akreditasi dan Capaian Hasil UN SMP (N=5.257)

Rata-rata UN	Peringkat Akreditasi							
	A	B	C	TT				
20 - 29.99	-	0.0%	1	0.0%	3	0.4%	0	0.0%
30 - 39.99	109	4.8%	424	19.0%	276	39.8%	37	53.6%
40 - 49.99	625	27.6%	1,043	46.8%	242	34.9%	16	23.2%
50 - 59.99	492	21.7%	325	14.6%	98	14.1%	11	15.9%
>= 60	1,041	45.9%	434	19.5%	75	10.8%	5	7.2%
Total	2,267	100%	2,227	100%	694	100%	69	100%

Sumber data: Hasil Akreditasi dan UN tahun 2016

Dari Tabel 2 di atas diketahui bahwa 45,9% persen (1.041) satuan pendidikan (SMP) yang memiliki akreditasi A dengan nilai UN tinggi (>60), hal ini sudah sesuai dengan harapan. Namun, terdapat lebih dari 50% satuan pendidikan dengan nilai UN kurang dari 60. Patut dicatat bahwa UN memiliki beragam permasalahan tersendiri, sehingga digantikan dengan Asesmen Nasional, namun data di atas menunjukkan bahwa pemenuhan Standar Nasional Pendidikan, termasuk Standar Proses sebagaimana terukur melalui akreditasi tidak dapat menjamin capaian pembelajaran siswa. Akreditasi masih berfokus pada kelengkapan baik dokumen maupun sarpras, belum sepenuhnya dikaitkan dengan proses pembelajaran.

OECD (2015) mendapati bahwa kinerja pendidikan Indonesia jauh di bawah rata-rata negara anggota OECD dalam literasi dan numerasi, bahkan jika dibandingkan dengan kinerja negara-negara yang memiliki capaian ekonomi serupa dan negara-negara anggota ASEAN. Pembelajaran dini di kalangan anak sekolah di luar Jakarta mengalami masalah serius, dengan sekitar seperempat dari yang berpartisipasi tidak mencapai kemampuan membaca yang sewajarnya saat duduk di kelas 2.

Temuan OECD dan Puslitjak di atas mengindikasikan kemungkinan besar, penerapan standar proses di Indonesia masih bersifat kepatuhan (*compliance*) pada peraturan belaka, belum mengarah pada penerapan proses konstruksi pengetahuan yang sebenar-benarnya (*discovery learning*) seperti yang disebutkan dalam Permendikbud No. 22 tahun 2016 dan KTSP. Oleh sebab itu, diperlukan kajian ulang dan pembaharuan Standar Proses agar lebih mendorong perbaikan mutu proses pembelajaran, bukan sekadar kepatuhan administratif terhadap peraturan. Standar Proses yang diperbaharui juga perlu lebih mendorong kesiapan menghadapi kebutuhan pendidikan abad XXI, termasuk penerapan pembelajaran yang lebih berpusat pada peserta didik dan memfasilitasi konstruksi pengetahuan bersama antara peserta didik dan pendidik.

B.2 Pembelajaran di Australia

Dalam konteks standar pendidikan di Australia, perencanaan, pelaksanaan, dan penilaian proses pembelajaran dapat ditemukan di standar profesional pendidik yang disusun oleh Australian Institute for Teaching and Leadership (AITSL). Standar praktik profesional guru Australia dari AITSL mengartikulasikan pengetahuan dan keterampilan yang wajib dimiliki pendidik (Egeberg dkk., 2016). Di dalam standar praktik profesional guru Australia, terdapat 3 tahapan utama, yaitu:

1. Rencana untuk penerapan pengajaran dan pembelajaran yang efektif,
2. Bagaimana menciptakan dan memelihara lingkungan belajar yang aman dan mendukung murid aktif,
3. Penilaian dan pemberian umpan balik serta pelaporan perkembangan belajar murid.

Perencanaan Proses Pembelajaran

Elemen-elemen perencanaan pembelajaran di Australia meliputi: a) menetapkan tujuan pembelajaran yang menantang; b) merencanakan, menyusun, dan mengurutkan program pembelajaran; c) menentukan strategi pengajaran; d) pemilihan dan penggunaan sumber belajar; e) merencanakan komunikasi kelas yang efektif; f) evaluasi dan peningkatan program mengajar; dan g) melibatkan orang tua/wali dalam proses edukatif.

Pelibatan orang tua/wali dalam proses edukatif sangat diapresiasi sebagai bagian penting dalam proses pembelajaran. Untuk membangun komunikasi dua arah yang positif, satuan pendidikan di Australia memberikan ruang yang luas untuk orang tua terlibat dalam proses pembelajaran siswa di sekolah, sehingga tercipta suasana kondusif dan kolaboratif antara guru, murid, dan orang tua/wali. Misalnya, di satuan PAUD, orang tua/wali dari komunitas lokal dilibatkan dalam merancang pembelajaran yang menantang tentang pengenalan makanan dan budaya lokal.

Departemen Pendidikan Negara Bagian Victoria mendorong penggunaan rencana program pembelajaran berbasis satuan pendidikan agar mengembangkan keterampilan yang diperlukan murid dengan memanfaatkan sumber daya, keahlian, dan konteks lokal. Satuan pendidikan memiliki fleksibilitas dalam merancang program belajar mengajar sehingga satuan pendidikan dapat mengembangkan spesialisasi tertentu di bidang keahlian dan inovasi, sambil memastikan kurikulum yang diamanatkan tersampaikan. Departemen Pendidikan Victoria juga mengembangkan portal online perencanaan kurikulum sebagai sumber daya mendukung perencanaan dan pendokumentasian kurikulum sekolah yang komprehensif untuk memudahkan tugas guru dalam pengajaran (Department of Education State of Victoria, n.d.).

Pelaksanaan Proses Pembelajaran

Pelaksanaan proses pembelajaran sesuai dengan standar praktik profesional guru Australia terkait dengan manajemen instruksional (*instructional management*) dan manajemen perilaku (*behavioral management*). Keduanya berpadu ketika guru melaksanakan proses pembelajaran. Guru diberikan ruang untuk mengembangkan kurikulum dan metode pengajaran sesuai dengan kebutuhan kelasnya. Misalnya, guru dapat menggunakan metode kelompok belajar yang memungkinkan siswa berkolaborasi dan bertanggung jawab atas pembelajaran dan perilaku mereka sendiri melalui pemberian umpan balik atas prestasi dan sikap mereka yang dilakukan di antara siswa sendiri. Khusus dalam manajemen perilaku, misalnya seorang guru di daerah terpencil Australia Barat mengembangkan rencana pengelolaan perilaku dalam menghadapi perilaku siswa yang membutuhkan perhatian ekstra. Guru secara konsisten dan akurat mencatat perkembangan perilaku siswa dan memberikan penghargaan untuk perbaikan dalam perilaku dan capaian pembelajaran siswa tersebut. Guru senior juga diharapkan mendampingi guru baru dalam mengembangkan strategi untuk merespons perilaku yang menantang (AITSL, n.d.).

Untuk mengukur iklim kelas, guru di Australia membuat survei online yang ditujukan kepada siswa agar mendapatkan umpan balik/informasi

mengenai persepsi siswa terhadap iklim sekolah. Dengan demikian, guru dapat lebih fokus meningkatkan keterampilan dan profesionalismenya dalam menciptakan iklim kelas yang kondusif dan aman (Russell, 2002; Zbar dkk., 2007). Ini juga dapat dipandang sebagai salah satu cara mendapatkan umpan balik dari murid sebagai bagian dari penilaian proses pembelajaran.

Penilaian Pembelajaran

Berkenaan dengan penilaian pembelajaran, ada dua pokok bahasan dalam subbagian ini: penilaian capaian pembelajaran peserta didik dan penilaian proses pembelajaran pendidik. Pertama, penilaian capaian pembelajaran murid di Australia melibatkan kolaborasi antara murid, sesama guru dan kepala sekolah dalam membahas strategi dan pendekatan yang digunakan dalam penilaian diagnostik, formatif dan sumatif. Dalam penilaian formatif, guru dan siswa berkomunikasi untuk menentukan tujuan pembelajaran, dan menggunakan data capaian pembelajaran untuk menentukan perencanaan pembelajaran selanjutnya. Siswa melakukan penilaian diri sendiri serta dilibatkan dalam penilaian teman sebaya. Pemerintah Australia masih menganggap penting menggunakan penilaian sumatif di samping formatif. Dengan kedua pendekatan penilaian ini, guru memiliki kesempatan untuk mengamati siswa dalam melakukan berbagai tugas sehingga pengamatan mereka lebih komprehensif daripada penilaian tunggal yang berisiko tinggi dalam penilaian sumatif (OECD, 2005).

Kedua, penilaian terhadap perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran juga dilakukan oleh pendidik dengan cara refleksi diri atas pelaksanaan pembelajaran yang melibatkan peserta didik, orang tua/wali, rekan guru, kepala sekolah, dan konsultan pendidikan. Hal ini bertujuan untuk mengidentifikasi kebutuhan akan rencana pengajaran selanjutnya sehingga tujuan pembelajaran bisa tercapai optimal. Hasil penilaian ini juga dijadikan data untuk analisis kebutuhan pengembangan dan peningkatan kompetensi guru melalui pelatihan guru seluruh sekolah, bimbingan tim profesional oleh konsultan pendidikan atau kepala sekolah, atau tutor sejawat (AITSL, n.d.).

B.3 Pembelajaran di Finlandia

Di Finlandia, pembelajaran menggunakan pendekatan yang diwarnai oleh konstruktivisme. Kurikulum yang berlaku berbasis fenomena untuk pembelajaran lintas disiplin. Pendekatan ini membantu siswa untuk menghubungkan pengetahuan dan keterampilan dari berbagai disiplin ilmu, menciptakan pengalaman pembelajaran yang bermakna, memunculkan pertanyaan-pertanyaan baru, serta menciptakan pengetahuan baru dengan bekerja sama. Kurikulum di Finlandia juga menekankan pendekatan yang berpusat pada peserta didik berbasis inkuiri, otonomi siswa, pembelajaran

teknologi dan pengembangan sekolah sebagai komunitas belajar (Ministry of Education of Finland, 2014; OECD, 2017; Wells et al., 2018; Niemi 2021).

Perencanaan Pembelajaran

Dalam proses perencanaan pengajaran, guru selain berkolaborasi dengan kelompok guru, juga melibatkan siswa dalam menentukan tujuan pembelajaran. Guru di Finlandia mempunyai otonomi pedagogis yang besar dalam mengembangkan kurikulum, memilih bahan pengajaran dan sumber belajar, memilih metode pengajaran, dan penilaian untuk kemajuan siswa. Walaupun guru mempunyai otoritas dalam mengelola kelasnya, Kementerian Pendidikan mengeluarkan panduan-panduan untuk membantu guru dan sekolah dalam penyelenggaraan pendidikan. Sekolah-sekolah di Finlandia menggunakan sumber daya digital untuk membantu guru dalam penyusunan rencana pembelajaran, pengajaran di kelas, dan penilaian (OECD, 2020).

Pelaksanaan Proses Pembelajaran

Pelaksanaan proses pembelajaran bersifat fleksibel dan tidak terkungkung ruang kelas. Finlandia mengembangkan metode pembelajaran bersama yang melibatkan banyak guru, banyak kelas, dan ruang bersama yang dipermudah dengan teknologi tanpa meja untuk guru dan siswa. Metode pengajaran dan budaya kelas tradisional ditinggalkan dan diganti dengan metode kolaboratif/kerja tim. Ketika guru dan siswa adalah satu tim, hubungan antara guru dan siswa menjadi lebih baik, bersahabat dan bersifat tidak kaku (Saltmarsh dkk., 2015). Kolaborasi dengan kelompok guru adalah salah satu solusi untuk beradaptasi dengan perubahan sistem pendidikan di Finlandia. Kolaborasi ini merupakan proses *bottom-up*, yang mengharuskan guru untuk mengembangkan diri dan mengadopsi sikap fleksibel.

Penilaian Proses Pembelajaran

Di Finlandia, penilaian proses pembelajaran melibatkan seluruh aktor dalam sistem pendidikan, yaitu guru yang bersangkutan (*self-reflection*), rekan guru (*peer-review*), dan kepala sekolah (*evaluation*) (Finnish National Board of Education, 2012). Penilaian juga dilakukan oleh inspektorat dari lembaga independen dari tingkat nasional/regional. Adapun peserta didik terlibat dalam penilaian proses pengajaran dengan memberikan umpan balik di dalam kelas. Penilaian proses pengajaran tidak tergabung di standar proses pengajaran, tetapi di standar evaluasi kinerja guru di bawah pengawasan Pusat Evaluasi Pendidikan Finlandia/*The Finnish Education Evaluation Centre* (FINEEC). Guru dinilai dari perkembangannya mengajar di dalam kelas, mulai dari perencanaan hingga penilaian capaian pembelajaran siswa. Penilaian biasanya dilakukan dengan metode formatif dan konsultasi

(Isore, 2009). Satu kali dalam setahun, kepala sekolah dan guru melakukan percakapan dalam kelompok guru yang mempunyai level sama, sehingga sesama guru bisa saling memberikan masukan dan saran akan perbaikan proses pengajaran serta mengidentifikasi kebutuhan guru dalam pengajaran (Tarhan dkk., 2019).

B.4 Pembelajaran di Shanghai, Republik Rakyat Cina

Pembelajaran konstruktivis menjadi dasar reformasi pendidikan di Cina. Sistem pengajaran tradisional berbasis hafalan diubah menjadi pembelajaran yang berpusat pada siswa. Pembelajaran konstruktivis di Cina berpusat kepada dua hal yaitu: 1) pendidikan moral yang dibentuk oleh pengajaran tradisi yang menuntut siswa melakukan refleksi diri untuk perkembangan positif individu; dan 2) penanaman pengetahuan melalui metode didaktik (OECD, 2011). Pada tahun 2008, pemerintah Cina, khususnya Shanghai menjalankan konsep pendidikan berbasis inkuiri. Siswa dapat secara mandiri mengeksplorasi topik/penelitian sesuai dengan minat mereka, sesuai prinsip “belajar untuk belajar” (*learning to learn*). Hal ini diharapkan akan mengubah pola pikir belajar di Cina dari siswa sebagai penerima pengetahuan yang pasif, yakni belajar hafalan, menjadi peserta aktif dalam pembelajaran, yang didukung oleh bimbingan dan harapan tinggi dari guru dengan tujuan meningkatkan pembelajaran mandiri, kreativitas, dan pengembangan diri siswa untuk mencapai potensi diri. Sejak tahun 2020, Cina juga mengembangkan kurikulum berbasis sekolah. Sekolah diberikan keleluasaan untuk mengembangkan rencana dan metode pengajaran sesuai dengan kebutuhan siswa di sekolah tersebut.

Perencanaan Proses Pembelajaran

Guru di Cina berupaya memberikan pengajaran yang efektif dengan melakukan penelitian terlebih dahulu sebagai persiapan pembelajaran (Zhang et al., 2011). Guru menggunakan data dari siswa sebagai umpan balik untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan mereka sehingga proses penilaian dan evaluasi pengajaran di kelas dapat menjadi sarana perkembangan belajar siswa. Data berupa penilaian guru juga digunakan oleh kepala sekolah sebagai dasar dalam pembinaan dan peningkatan kualitas pengajaran sekolah secara keseluruhan dan juga dalam peningkatan standar sekolah.

Pelaksanaan Proses Pembelajaran

Guru mendampingi siswa dalam mengeksplorasi materi pembelajaran dan mendukung proses belajar mandiri. Akan tetapi, walau reformasi penilaian dan proses pembelajaran telah dilaksanakan, diperkirakan 80% sekolah tetap “menjejalkan” jam tambahan setelah waktu sekolah dan pada

akhir pekan untuk memastikan bahwa murid mereka lulus ujian. Agar mencegah ketidakseimbangan orientasi perkembangan peserta didik dan demi mendorong pengalaman pendidikan yang lebih holistik, Pemerintah Kota Shanghai mewajibkan bahwa setiap siswa wajib setidaknya terlibat pada kegiatan fisik selama satu jam yang diadakan sepulang sekolah. Siswa juga didorong untuk memilih mata pelajaran ekstrakurikuler yang sarat akan life-skills, seperti seni rupa, musik, seni bela diri, balet, kaligrafi, dan lukisan Cina. Karena jam tambahan di luar waktu ekstrakurikuler dan pekerjaan rumah dari guru, kehidupan siswa di Cina luar biasa sibuk. Berdasarkan kondisi ini, pemerintah Cina di tahun 2020 melakukan pengurangan beban jam belajar siswa.

Penilaian Proses Pembelajaran

Dalam sistem penilaian pengajaran di Cina, selain observasi pengajaran berupa umpan balik, juga terdapat penilaian pascapengajaran. Kepala sekolah dan pengawas eksternal membuat pertemuan informal sebagai wadah komunikasi dengan guru-guru untuk perbaikan kualitas pengajaran. Dari kedua hasil penilaian, yaitu umpan balik selama pengajaran dan pascapengajaran, guru menggabungkan temuan-temuan ke dalam rubrik penilaian mereka sendiri (*self-reflection*). Melalui observasi pelajaran, sesama guru dapat belajar dari guru lain tentang strategi, metode, dan keterampilan khusus mengajar. Guru-guru melaporkan bahwa wawancara pascaobservasi membantu mereka mengembangkan praktik dan perkembangan profesional mereka (Zhang et al., 2011), dan pembelajaran kolektif melalui observasi sesama guru mendorong terciptanya umpan balik dari rekan sejawat dalam evaluasi proses pembelajaran (*peer-assessment*).

B.5 Kesimpulan dan Implikasi bagi Penyusunan Standar Proses

Praktik-praktik baik dari Australia, Finlandia, dan Shanghai, RRC di atas memperlihatkan pentingnya budaya kolaboratif positif dengan mengedepankan kemajuan bersama para pendidik, yang selaras dengan semangat *gotong royong* dalam konsep Merdeka Belajar. Sistem pembelajaran di Indonesia dapat mempraktikkan budaya kolaboratif dalam pembelajaran dan penilaian. Misalnya, para pendidik dapat berkolaborasi lintas kelas dan lintas mata pelajaran untuk mendesain dan mewujudkan profil Pelajar Pancasila. Guru juga dapat berkolaborasi dalam menyusun asesmen untuk menentukan tindak lanjut pembelajaran bagi murid, serta saling memberikan umpan balik antarguru (*peer assessment*) (OECD, 2011). Teknologi informasi dan komunikasi dimanfaatkan untuk memfasilitasi berbagai praktik kolaboratif bagi pendidik dan pemangku kepentingan pendidikan.

Hal baik lainnya adalah otonomi satuan pendidikan/pendidik dalam semua tahapan proses pembelajaran, mulai dari perencanaan sampai penilaian. Otonomi satuan pendidikan ini didukung oleh penciptaan budaya sekolah yang kondusif untuk seluruh warga sekolah dalam membentuk bagaimana pelaku pendidikan di sekolah berpikir dan berperilaku. Penilaian proses pembelajaran pendidik dan perbaikan yang berkelanjutan atas proses pembelajaran harus dipahami dalam konteks pembangunan budaya sekolah, yakni budaya sekolah yang memprioritaskan pengembangan profesional guru dan perkembangan peserta didik secara holistik (Hoy dkk., 2013).

Pengadopsian konstruktivisme yang dikembangkan oleh teoritis Barat tidak berarti lepas dari akar identitas bangsa. Seperti nilai-nilai budaya Cina tetap dipertahankan dan bahkan mengantarkan Shanghai sebagai salah satu sistem pendidikan terbaik di dunia berdasarkan capaian dalam PISA. Oleh karena itu, bagi Indonesia, penerimaan konsep konstruktivisme harus tetap sejalan dengan nilai-nilai luhur Indonesia yang tertuang dalam Pancasila pada umumnya dan Standar Proses pada khususnya untuk mencapai Standar Kompetensi Lulusan

Dari seluruh uraian di atas, dapat disimpulkan pula bahwa Standar Proses yang dikembangkan lebih bersifat prinsip dan sederhana sehingga guru dapat lebih merdeka dalam berkreasi sesuai dengan karakteristik peserta didik.

BAB III

Perumusan Standar Proses

Merujuk pada prinsip, teori, dan berbagai kajian yang telah dipaparkan sebelumnya, Standar Proses ke depan dirumuskan dengan membawa sejumlah kebaruan dalam beberapa aspek. Kebaruan ini merupakan bentuk penyesuaian terhadap PP No. 57/2021, filosofi merdeka belajar, perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, dan upaya pemulihan pembelajaran yang disebabkan oleh pandemi. Kebaruan yang dimaksud mencakup definisi dan ruang lingkup, perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, dan penilaian proses pembelajaran.

A. Definisi dan Ruang Lingkup

Standar proses yang akan disusun memiliki definisi dan ruang lingkup yang berbeda dengan Standar Proses yang berlaku sebelumnya. Standar Proses yang akan disusun, berdasarkan PP No. 57/2021 adalah kriteria minimal proses pembelajaran berdasarkan jalur, jenjang, dan jenis pendidikan untuk mencapai standar kompetensi lulusan. Dari definisi tersebut, terdapat kebaruan yang akan terkandung dalam standar proses yang baru. Pertama, Standar Proses yang baru akan menggambarkan kondisi minimal yang diharapkan hadir dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, sangat mungkin bagi satuan pendidikan melakukan penyesuaian proses pembelajaran sesuai dengan kondisinya masing-masing, atau bahkan melampaui yang telah ditetapkan dalam standar. Selain itu, Standar Proses yang baru juga diharapkan memiliki cakupan lebih komprehensif pada semua jalur, jenjang, dan jenis pendidikan, yaitu pada pendidikan anak usia dini, pendidikan dasar, pendidikan menengah, pendidikan kesetaraan, dan pendidikan khusus. Dengan keluasan cakupan ini, standar yang baru juga berupaya untuk relevan dengan beragam konteks pembelajaran.

Di standar yang berlaku saat ini, muatan standar yang dipaparkan begitu kompleks, detail, dan teknis. Akibatnya, implementasi standar tersebut cenderung kaku dan sedikit menyisakan ruang kepada pendidik untuk melakukan penyesuaian. Dengan standar seperti ini, pembelajaran lebih terkesan sebagai kegiatan administrasi daripada prosesnya sendiri. Pendidik

menjadi lebih memberikan perhatian kepada pemenuhan administrasi karena itu akan menjadi bagian dari penilaian proses pembelajaran yang mereka lakukan.

Untuk itu, diperlukan Standar Proses yang lebih mengedepankan substansi proses pembelajaran yang dilakukan oleh pendidik. Muatannya lebih dominan prinsip-prinsip atau karakteristik pembelajaran yang bersifat luas sehingga dalam implementasinya pendidik dapat berkreasi, berinovasi, dan menyelaraskan pembelajaran yang diselenggarakannya dengan situasi dan kondisi yang dihadapinya. Standar Proses seharusnya memberikan keleluasaan kepada pendidik pada perencanaan, pelaksanaan, dan penilaian proses pembelajaran. Lebih lanjut, keleluasaan yang diberikan meliputi dokumen perencanaan pembelajaran, metode pembelajaran, dan metode penilaian proses pembelajaran.

B. Perencanaan Pembelajaran

Perencanaan pembelajaran merupakan aktivitas yang dilakukan pendidik untuk merumuskan capaian pembelajaran yang menjadi tujuan belajar dari suatu unit pembelajaran dan merupakan cara untuk mencapai tujuan belajar serta cara menilai ketercapaian tujuan belajar. Perencanaan tersebut dituangkan dalam bentuk dokumen perencanaan pembelajaran.

Dalam Standar Proses yang berlaku saat ini, terdapat dua dokumen perencanaan pembelajaran yang harus dipenuhi, yaitu silabus dan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP). Selain prinsip penyusunan, standar proses tersebut juga mengatur secara detail komponen yang harus termuat dalam kedua dokumen perencanaan tersebut. Oleh karena itu sebagaimana telah disebutkan sebelumnya, standar proses yang seperti ini terlalu menekankan sisi administratif.

Dalam standar proses ke depan, dokumen perencanaan pembelajaran disederhanakan, di mana paling sedikit memuat tujuan pembelajaran, langkah atau kegiatan pembelajaran, dan penilaian atau asesmen pembelajaran.

Tujuan Pembelajaran (capaian pembelajaran yang menjadi tujuan belajar dari suatu unit pembelajaran) dirumuskan dengan mempertimbangkan karakteristik peserta didik dan sumber daya satuan pendidikan. Langkah atau kegiatan pembelajaran (cara untuk mencapai tujuan belajar) dilakukan melalui strategi pembelajaran yang dirancang untuk memberi pengalaman belajar yang berkualitas. Penilaian atau asesmen pembelajaran (cara menilai ketercapaian tujuan belajar) dilakukan oleh pendidik dengan menggunakan beragam teknik dan/atau instrumen penilaian yang sesuai dengan tujuan belajar dengan mengacu pada standar penilaian pendidikan.

Standar Proses diharapkan juga menitikberatkan bahwa dokumen perencanaan pembelajaran bersifat fleksibel, jelas, dan sederhana. Dokumen

ini fleksibel artinya tidak terikat pada bentuk tertentu dan dapat disesuaikan dengan konteks pembelajaran. Dokumen ini juga harus jelas atau mudah dipahami tidak hanya oleh pendidik, tetapi juga pihak-pihak lain yang memiliki kepentingan pada proses pembelajaran. Kemudian, dokumen perencanaan pembelajaran juga mesti sederhana; di mana berisi hal pokok dan penting sebagai acuan pelaksanaan pembelajaran. Dengan karakter dokumen perencanaan pembelajaran yang fleksibel, jelas, dan sederhana tersebut, pendidik dapat lebih fokus untuk mendesain kegiatan pembelajaran terbaik yang akan dilakukan bersama peserta didik.

C. Pelaksanaan Pembelajaran

Pada pelaksanaan pembelajaran, standar proses yang berlaku saat ini mengatur secara detail dan ketat mengenai dua hal utama, yaitu persyaratan pelaksanaan proses pembelajaran dan kegiatan pembelajaran. Pertama, di dalam persyaratan pelaksanaan proses pembelajaran, standar menyebutkan dengan eksplisit tentang alokasi waktu pembelajaran untuk setiap jenjang pendidikan, jumlah peserta didik dalam setiap rombongan belajar, buku teks pelajaran, dan pengelolaan kelas dan laboratorium. Kedua, standar mengatur kegiatan apa saja yang harus dilakukan dalam setiap fase pelaksanaan pembelajaran: pendahuluan, inti, dan penutup. Lebih jauh lagi, standar membatasi pendekatan pembelajaran yang bisa digunakan dalam kegiatan pembelajaran, seperti pembelajaran berbasis penyingkapan (*discovery learning*) dan pembelajaran berbasis pemecahan masalah (*problem-based learning*).

Pada Peraturan Pemerintah (PP) Nomor 57 tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan (SNP) Pasal 12 ayat (1) poin (f) disebutkan bahwa: Pelaksanaan pembelajaran diselenggarakan dalam suasana belajar yang memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, kemandirian sesuai dengan bakat, minat, dan perkembangan fisik, serta psikologis peserta didik. Selanjutnya pada Pasal 38 ayat (2) turut menyebutkan bahwa Pengembangan kurikulum Satuan Pendidikan dilakukan dengan prinsip diversifikasi sesuai dengan Satuan Pendidikan, potensi daerah, dan peserta didik.

Selaras dengan hal tersebut dan seperti juga telah diketahui bahwa terdapat berbagai macam peserta didik yang memiliki tingkat kesiapan belajar, minat, bakat, dan gaya belajar yang berbeda satu dengan yang lainnya di dalam sebuah sekolah atau sebuah kelas. Oleh karena itu, pelayanan pengajaran yang berbeda satu dengan yang lainnya dalam mencapai tujuan pembelajaran sangat diperlukan. Seorang pendidik sejak 1995 (Carol A. Tomlinson, 2013) telah menuliskan idenya yang serupa dalam buku yang berjudul *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*.

Buku tersebut berisi ide mengenai suatu pengajaran yang memperhatikan perbedaan individu peserta didik yang kemudian dikenal sebagai pembelajaran berdiferensiasi. Di dalam pembelajaran berdiferensiasi, guru mengajarkan materi dengan memperhatikan tingkat kesiapan, minat, dan gaya belajar peserta didik. Guru juga dapat memodifikasi isi pelajaran, proses pembelajaran, produk atau hasil dari pembelajaran yang diajarkan, dan lingkungan belajar di mana para peserta didik belajar. Proses pembelajaran berdiferensiasi ini dapat diterapkan oleh sekolah agar dapat memerdekakan peserta didik dalam belajar karena peserta didik tidak dituntut harus sama dalam segala hal dengan yang lain. Pembelajaran diferensiasi ini selaras dengan konsep kurikulum merdeka.

Standar Proses ke depan diupayakan dapat mengadopsi pembelajaran diferensiasi yang dimaksud dan sebatas mengatur sejumlah prinsip kegiatan pembelajaran dan peran pendidik dalam pembelajaran yang harus dipenuhi. Terkait alokasi waktu pembelajaran untuk setiap jenjang pendidikan dan jumlah peserta didik dalam setiap rombongan belajar akan diatur dalam peraturan lain. Dalam standar proses yang baru tersebut, akan menjelaskan lebih lanjut enam prinsip pelaksanaan pembelajaran yang telah diamanatkan dalam PP No.57/2021 Pasal 12 Ayat 1: a) interaktif, b) inspiratif, c) menyenangkan, d) menantang, e) memotivasi peserta didik untuk berpartisipasi aktif, dan f) memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, kemandirian sesuai dengan bakat, minat, dan perkembangan fisik, serta psikologis peserta didik.

Pertama, interaktif memiliki arti bahwa pelaksanaan pembelajaran dirancang untuk memfasilitasi interaksi yang sistematis dan produktif antara pendidik dengan peserta didik, sesama peserta didik, dan antara peserta didik dengan materi belajar. Dalam pelaksanaannya, prinsip ini paling sedikit dilakukan dengan cara berinteraksi secara dialogis antara pendidik dengan peserta didik, serta sesama peserta didik, berinteraksi secara aktif dengan lingkungan belajar, dan berkolaborasi untuk menumbuhkan jiwa gotong royong.

Kedua, inspiratif artinya pelaksanaan pembelajaran dirancang untuk memberi keteladanan dan menjadi sumber inspirasi positif bagi peserta didik. Dalam pelaksanaannya, prinsip ini paling sedikit dilakukan dengan cara menciptakan suasana belajar yang dapat memantik ide, mendorong daya imajinasi, dan mengeksplorasi hal baru dan memfasilitasi peserta didik dengan berbagai sumber belajar untuk memperkaya wawasan dan pengalaman belajar.

Ketiga, menyenangkan artinya pelaksanaan pembelajaran dirancang agar peserta didik mengalami proses belajar sebagai pengalaman yang menimbulkan emosi positif. Dalam pelaksanaannya, prinsip ini paling

sedikit dilakukan dengan cara menciptakan suasana belajar yang gembira, menarik, aman, dan bebas dari perundungan, menggunakan berbagai variasi metode dengan mempertimbangkan aspirasi dari peserta didik, serta tidak terbatas hanya di dalam kelas, dan mengakomodasi keberagaman gender, budaya, bahasa daerah setempat, agama atau kepercayaan, karakteristik, dan kebutuhan setiap peserta didik.

Keempat, menantang artinya pelaksanaan pembelajaran dirancang untuk mendorong peserta didik terus meningkatkan kompetensinya melalui tugas dan aktivitas dengan tingkat kesulitan yang tepat. Dalam pelaksanaannya, prinsip ini paling sedikit dilakukan dengan cara menggunakan materi dan kegiatan belajar sesuai dengan kemampuan dan tahapan perkembangan peserta didik dan memfasilitasi peserta didik untuk percaya potensi yang dimilikinya dapat ditingkatkan.

Kelima, pelaksanaan pembelajaran dapat memotivasi peserta didik untuk berpartisipasi aktif. Dalam pelaksanaannya, prinsip ini paling sedikit dilakukan dengan cara membangun suasana belajar yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk berani mengemukakan pendapat dan bereksperimen dan melibatkan peserta didik dalam menyusun rencana belajar, menetapkan target individu dan/atau kelompok, dan turut memonitor pencapaian hasil belajar.

Keenam, pelaksanaan pembelajaran memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, kemandirian sesuai dengan bakat, minat, dan perkembangan fisik, serta psikologis peserta didik. Dalam pelaksanaannya, prinsip ini paling sedikit dilakukan dengan cara memberi kesempatan bagi peserta didik untuk mengembangkan dan mengkomunikasikan gagasan baru, membiasakan peserta didik untuk mampu mengatur dirinya dalam proses belajar, menciptakan suasana pembelajaran yang memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk mengaktualisasikan diri, dan mengapresiasi bakat, minat, dan kemampuan yang dimiliki oleh peserta didik.

Selain prinsip pembelajaran di atas, standar juga memuat peran pendidik dalam pelaksanaan pembelajaran: teladan, pendamping, dan fasilitator. Pendidik menjadi teladan dengan berperilaku luhur pada kehidupan sehari-hari. Pendidik juga memberikan pendampingan dengan memberi tantangan, dukungan, dan bimbingan bagi peserta didik dalam proses belajar. Dalam pelaksanaan pembelajaran, pendidik berperan sebagai fasilitator dengan memberikan akses dan kesempatan belajar bagi peserta didik sesuai dengan kebutuhan.

D. Penilaian Proses Pembelajaran

Dalam hal penilaian proses pembelajaran, Standar Proses yang baru diharapkan akan memberikan penilaian kepada perencanaan dan

pelaksanaan pembelajaran yang telah dilakukan oleh pendidik. Penilaian tersebut akan lebih menekankan pada kolaborasi, khususnya pada penilaian atau evaluasi proses pembelajaran selain melibatkan pendidik itu sendiri, juga melibatkan sesama pendidik, kepala satuan pendidikan, dan bahkan peserta didik yang diajar.

Penilaian atau asesmen terhadap perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran oleh pendidik dapat dilakukan dengan cara refleksi diri terhadap pelaksanaan perencanaan dan proses pembelajaran dan refleksi diri terhadap hasil asesmen yang dilakukan oleh sesama pendidik, kepala satuan pendidikan, dan/atau peserta didik.

Penilaian oleh sesama pendidik bertujuan membangun budaya saling belajar, kerja sama, dan saling mendukung. Hal itu paling tidak dapat dilakukan dengan cara berdiskusi mengenai proses perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran, pengamatan proses pelaksanaan pembelajaran, dan/atau melakukan refleksi terhadap perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran.

Penilaian oleh kepala satuan pendidikan, bertujuan untuk membangun budaya reflektif dan memberi umpan balik yang konstruktif kepada pendidik yang berlaku mutatis mutandis bagi kepala satuan pendidikan.

Sementara penilaian yang dilakukan oleh peserta didik merupakan asesmen peserta didik yang diajar langsung oleh pendidik yang bersangkutan atas pelaksanaan pembelajaran yang dilakukannya. Penilaian ini bertujuan untuk membangun kemandirian dan tanggung jawab dalam proses pembelajaran dan kehidupan sehari-hari, membangun budaya transparansi, objektivitas, saling menghargai, dan mengapresiasi keragaman pendapat dalam menilai proses pembelajaran, membangun suasana pembelajaran yang partisipatif dan untuk memberi umpan balik kepada pendidik dan peserta didik; dan juga untuk melatih peserta didik untuk mampu berpikir kritis.

Penilaian atau asesmen terhadap perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran tersebut paling tidak dapat dilakukan 1 (satu) kali dalam 1 (satu) semester setelah pelaksanaan pembelajaran dilaksanakan. Hasil asesmen yang dilakukan kepada peserta didik tersebut nantinya ditujukan juga sebagai salah satu sumber penilaian proses pembelajaran untuk pendidik yang bersangkutan.

Standar proses yang akan disusun diupayakan secara eksplisit menyebutkan adanya pelibatan peserta didik dalam penilaian proses pembelajaran. Pelibatan peserta didik menjadi sangat penting dalam standar yang baru ini karena telah disadari bahwa peserta didiklah yang paling merasakan dampak dari proses pembelajaran yang mereka alami.

BAB IV

Penutup

Standar Proses yang akan datang harus memiliki kebaruan dibandingkan dengan Standar Proses yang ada saat ini. Hal ini sebagai upaya tindak lanjut dari ditetapkannya PP No. 57/ 2021. Dalam kebijakan tersebut, terdapat beberapa perubahan dari kebijakan SNP sebelumnya, sebagai contoh pada definisi dan ruang lingkup, 8 standar pada kebijakan SNP sebelumnya lebih berorientasi pada kondisi ideal dalam proses pembelajaran, sementara kebijakan SNP yang baru lebih menekankan pada kondisi minimal. Sebagai konsekuensi, standar baru disusun dengan lebih sederhana dan mengakomodasi beragam keadaan di mana pembelajaran terjadi.

Paradigma Merdeka Belajar yang saat ini menjadi acuan arah kebijakan pendidikan nasional juga turut melatarbelakangi diperlukannya Standar Proses baru yang akan disusun. Dalam kerangka paradigma ini, Standar Proses lebih bersifat holistik karena mencakup dan berlaku untuk seluruh jalur, jenis, dan jenjang pendidikan. Oleh karena itu, akan lebih banyak pula memuat prinsip dan karakteristik pembelajaran yang diharapkan hadir dalam kegiatan pembelajaran yang dikelola oleh pendidik. Standar tidak lagi memuat sejumlah hal teknis dan detail yang akan menyulitkan dan membebankan pendidik. Standar baru lebih memberikan keleluasaan dan ruang kepada pendidik dan peserta didik untuk lebih aktif baik pada perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, maupun penilaian proses pembelajaran.

Standar Proses yang baru akan disusun dengan merujuk kepada SKL. Standar Proses menjadi penting untuk memastikan pengalaman belajar yang diperoleh peserta didik di mana muatan belajar pada Standar Isi disampaikan dan asesmen yang diatur dalam Standar Penilaian dilakukan secara terintegrasi dalam pembelajaran mampu mendorong mereka memaksimalkan potensi sesuai dengan perkembangannya sebagaimana yang tertuang dalam STPPA dan mencapai kompetensi dalam SKL.

Daftar Pustaka

- ACDP. (2014). *Mother Tongue Based Multilingual Education*. Working Paper. Jakarta. Education Education Sector Analytical and Capacity Development Partnership.
- Adams, K. (2009). Seeking the spiritual: The complexities of spiritual development in the classroom. Dalam M. de Souza, L.J. Francis, J. O'Higgins-Norman & D.G. Scott (Eds.), *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing* (pp. 809-820). New York: Springer.
- Anderson, A., Hamilton, R. and Hattie, J. (2004) Classroom Climate and Motivated Behavior in Secondary Schools. *Learning Environments Research* 7, 211–25.
- Arsendy, S., Gunawan, C. J., Rarasati, N., & Suryadarma, D. (2020). Teaching and Learning During School Closure: Lessons from Indonesia. *ISEAS Perspective*, 2020(89), 1-10.
- Barron, A. B., Hebets, E. A., Cleland, T. A., Fitzpatrick, C. L., Hauber, M. E., & Stevens, J. R. (2015). Embracing multiple definitions of learning. *Trends in neurosciences*, 38(7), 405-407.
- Bennett, N. and Lemoine, J. (Jan/Feb 2014). *What VUCA Really Means for You*. Harvard Business Review, Vol. 92, No. 1/2, 2014, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2389563>.
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., & Rude, S. P. (2003). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science*, 7(3), 205–213. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_12
- Berk LE. (2006). *Child development*. New York, NY: Allyn and Bacon.
- Biasutti M. (2011). “Flow and optimal experience,” dalam *Encyclopedia of*

- Creativity*, Ed 2, Vol. 1, eds Runco M. A., Pritzker S. R. San Diego, CA: Academic Press. 522–528.
- Black, P.J., William, D. (2010) *Inside the black box raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan.
- Black, P. J.; Harrison, C.; Lee, C.; Marshall, B. & Wiliam, D (2002) *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London, UK: King's College London School of Education.
- Bless, H., Fiedler, K., & Forgas, J. P. (2006). Mood and the regulation of information processing and behavior. Affect in social thinking and behavior, 6584.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*: Harvard university press.
- Bujanda, M. E., Muñoz, L., & Zúñiga, M. (2018). Initiatives and implementation of twenty-first century skills teaching and assessment in Costa Rica. In *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 163-178). Springer.
- Bulgarelli D and Molina P (2016). Social cognition in preschoolers: Effects of early experience and individual differences. *Frontier in Psychology* 7. 1762. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01762
- Byrnes JP and Wasik BA. (2019). *Language and literacy development: What educators need to know*. Guilford Publications.
- Carlson, S., & Maxa, S. (1998). *Pedagogy applied to nonformal education*. The Center. St. Paul: Center for Youth Development, University of Minnesota Extension Service
- Centre for Education Statistics and Evaluation (CESE). (2014). *What works best: Evidence-based practices to help improve NSW student performance*. Diunduh dari: <https://www.cese.nsw.gov.au>
- Christie, A. (2005). Constructivism and its implications for educators.
- Clarke, S., Timperley, H., & Hattie, J. (2003). *Unlocking formative assessment: Practical strategies for enhancing students' learning in the primary and intermediate classroom*. Hodder Moa Beckett.
- College, C. (2018). *Student learning outcomes (SLOs) handbook*. Retrieved from: https://documents.coastline.edu/Faculty-Staff/___slo-reference/2018-2019%20SLO%20Handbook.pdf
- Cooperstein, S. E., & Kocevar-Weidinger, E. (2004). *Beyond active learning: A constructivist approach to learning*. Reference services review.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO). (2013). *InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. Council of Chief State

- School Officers: Washington, D.C.
- Dewantara, Ki Hadjar. (2009). *Menuju Manusia Merdeka*. Yogyakarta: Leutika.
- Dwiarmo, Priyo. (2010). *Napak Tilas Ajaran Ki Hajar Dewantara*. Yogyakarta: Majelis Luhur Persatuan.
- Edwita. (2021). Orasi Ilmiah: Media Literasi Budaya Hidup Sehat di SD. Pengukuhan Guru besar Tetap Universitas Negeri Jakarta.
- Egeberg, H. M., McConney, A., & Price, A. (2016). Classroom Management and National Professional Standards for Teachers: A Review of the Literature on Theory and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7), 1-18.
- ERIC. (1979). Available from processing and research facility website. Retrieved March 10, 2002, from <http://www.ericfacility.net/extra/pub/thesearch.cfm>.
- Estes, C. A. (2004). Promoting student-centered learning in experiential education. *Journal of Experiential Education*, 27(2), 141-160.
- Finch, K., & Bailie, P. (2015). Nature Preschools: Putting Nature at the Heart of Early Childhood Education. Occasional Paper Series, 2015 (33). Retrieved from <https://educate.bankstreet.edu/occasional-paper-series/vol2015/iss33/9>
- Finnish National Board of Education. (2012). Teachers in Finland – trusted professionals. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Fleer, M. (2011). 'Conceptual play': Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 12(3). 224-240.
- Fosnot, C.T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C.T. Fosnot (Ed.), *Constructivism, theory, perspectives, and practice* (pp. 8-33). New York, NY: Teachers College Press.
- Gross, R. (2015). *Psychology: The science of mind and behaviour 7th edition*. Hodder Education.
- Hall, A. 2019. Every Child is a Writer: *Understanding the Importance of Writing in Early Childhood*. ICS.
- Handayani, M. (2016). Pencapaian Standar Nasional Pendidikan berdasarkan Hasil Akreditasi SMA di Provinsi DKI Jakarta. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 1(2), 179-201.
- Hargreaves, E. (2011). Teachers' feedback to pupils: "Like so many bottles thrown out to sea"? In *Assessment reform in education* (pp. 121-133). Springer, Dordrecht.

- Hart, T. (2006). Spiritual Experiences and Capacities of Children and Youth. In E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener, & P. L. Benson (Eds.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 163–177). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412976657.n12>
- Harter, S. The self. In: Eisenberg, N., editor. *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. 6. Hoboken, NJ: Wiley; 2006. p. 505-570.
- Hattie, J. (2009). The black box of tertiary assessment: An impending revolution. *Tertiary assessment & higher education student outcomes: Policy, practice & research*, 259, 275.
- Herman, P., & Gomez, L. M. (2009). Taking guided learning theory to school: Reconciling the cognitive, motivational, and social contexts of instruction. In *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 74-93). Routledge.
- Hoff E (2013) Language development. Cengage Learning.
- Hoy, W.K., Miskel, C.G., Tarter, C.J. (2013). *Educational administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw Hill.
- Institut Pengajaran dan Kepemimpinan Sekolah Australia (2017). <https://fuse.education.vic.gov.au/Teacher>
- Isoré, M. (2009). Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review. Organization for Economic Co-operation and Development.
- Jackson, J., Noble, K., Anzai, D., Mitchell, P., & Cloney, D. (2020). Assessment of children as having a strong sense of identity in Early Childhood Education and Care: Literature review. Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA). https://research.acer.edu.au/early_childhood_misc/26
- Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2019). Laporan Hasil AKSI SMP 2019. Diakses dari: <https://aksi.puspendik.kemdikbud.go.id/laporan/>, 2022
- Kerka, S. (2000). *Constructivism, Workplace Learning, and Vocational Education*. ERIC Digest No. 181.
- Kerr, D. Citizenship Education in the Curriculum: An International Review. National Foundation for Educational Research, UK. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/

- Kim, J. S. (2005) The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review* 6(1), 7–19.
- Kreeta Niemi (2021) ‘The best guess for the future?’ Teachers’ adaptation to open and flexible learning environments in Finland, *Education Inquiry*, 12:3, 282-300, DOI: 10.1080/20004508.2020.1816371
- Kumaravadivelu, B. (2006). Understanding language teaching: From method to postmethod. Routledge.
- Larson, B. E., & Keiper, T. A. (2012). *Instructional strategies for middle and high school*. Routledge.
- Lasi, H., Fettke, P., Kemper, H. dkk. (2014) Industry 4.0. *Bus Inf Syst Eng* 6, 239–242. <https://doi.org/10.1007/s12599-014-0334-4>.
- Le Cornu, R., & Peters, J. (2005). Towards constructivist classrooms: the role of the reflective teacher. *The Journal of Educational Enquiry*, 6(1). 50-64.
- Lipscomb, S., Hatfield, B., Goka-Dubose, E., Lewis, H., & Fisher, P.A. (2021). Impacts of roots of resilience professional development for early childhood teachers on Young children’s protective factors. *Early Childhood Research Quarterly*. 56(3).1-14
- Lynch, R. (2000). High school career and technical education for the first decade of the 21st century. *Journal of vocational education research*, 25(2), 155-198
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.
- Mastur, M. (2017). Implementasi Kurikulum 2013 dalam pelaksanaan pembelajaran di SMP. *Jurnal Inovasi Teknologi Pendidikan*, 4(1), 50-64.
- Maxwell, G. (2002). Are Core Learning Outcomes ‘Standards’?. Queensland School Curriculum Council. Australia.
- McGrath, S., Mulder, M., Papier, J., & Stuart, R. (Eds.). (2019). *Handbook of vocational education and training: Developments in the changing world of work*. New York, NY, USA:: Springer.
- Medina, J. J. (2008). *Brain rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school*. Seattle, WA: Pear Press.
- Miljević-Riđički, R., Plantak, K., & Bouillet, D. (2017). Resilience in preschool

- children—The perspectives of teachers, parents and children. The International Journal of Emotional Education, 9(2), 31–43.
- Ministry of Education (2014). Finnish National Curriculum. National Board of Education. Retrieved from http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_2014.pdf [Google Scholar]
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective teaching: Evidence and practice* (3rd ed.). London: Sage.
- Novak, J. (2010). Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 6(3), 21-30.
- Nurhidayati, E. (2017). Pedagogi konstruktivisme dalam praksis pendidikan Indonesia. *Indonesian Journal of Educational Counseling*, 1(1), 1-14
- NSW Department of Education. (n.d.). Primary—General Education Principles. Diunduh dari <https://efsg.det.nsw.edu.au>
- OECD (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011), "Shanghai and Hong Kong: Two Distinct Examples of Education Reform in China", in *Lessons from PISA for the United States*.
- OECD/ADB (2015), *Education in Indonesia: Rising to the Challenge, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264230750-en>.
- OECD (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Education Working Papers.
- OECD (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. oecd Publishing.
- OECD (2020), "Education Policy Outlook in Finland", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 14, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f162c72b-en>.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (7th ed.). Pearson.
- Panter, A. (2017). *Introduction to student learning outcomes assessment for continuing program improvement*. The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2012). *Experience human development* (12nd

- ed.). NY: McGraw-Hill.
- Pellegrino, J. (2017), "Teaching, learning and assessing 21st century skills", in Guerriero, S. (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264270695-12-en>.
- Petursdottir, A.L., & Carr J.E (2011) A review of recommendations for sequencing receptive and expressive language instruction. *Journal of applied behavior analysis* 44(4): 859-876.
- Prior, J. (2015). What makes a good teacher? Models of effective teaching. In F.W. English, J.A. Barbour & R. Papa (Eds). *The Sage Guide to Educational Leadership and Management*. pp. 55-70. Thousand Oaks: Sage.
- Pritchett, L., & Beatty, A. (2015). Slow down, you're going too fast: Matching curricula to student skill levels. *International Journal of Educational Development*, 40, 276-288.
- Puskurbuk (2019) Kajian pengembangan dan implementasi kurikulum 2013. Tidak dipublikasikan.
- Putrayasa, I. B. (2018). Teaching and learning of Indonesian by constructivism model with inquiry approach. *KnE Social Sciences*, 764-772.
- Retnawati, Heri., Nugraha, Samsul., & Hadi, A.C. (2016). Vocational high school teachers' difficulties in implementing the assessment curriculum 2013 in Yogyakarta province of Indonesia. *International Journal of Instruction*, Vol. 9(1)
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014) Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review, *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230, doi: 10.1080/09243453.2014.885450
- Rosser, A. (2018). Beyond access: Making Indonesia's education system work. Lowy Institute.
- Rossiter, G. (2010). Religious education and the changing landscape of spirituality: Through the lens of change in cultural meanings. *Journal of Religious Education*. 58(2). 25-36
- Russell, J 2002, *Enabling Learning: The crucial work of school leaders*, Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Ryff (2013) *Psychological -well being revised*.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of education policy*, 22(2), 147-171.
- Saltmarsh, S., Chapman, A., Campbell, M., & Drew, C. (2015). Putting

- “structure within the space”: Spatially un/responsive pedagogic practices in open-plan learning environments. *Educational Review*, 67(3), 315–327. [Taylor & Francis Online], [Web of Science ®], [Google Scholar]
- Scheerens, J., & Blömeke, S. (2016). Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models. *Educational research review*, 18, 70-87.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories: An educational perspective*. Essex: Pearson Education.
- Setiadi, H. (2016). Pelaksanaan penilaian pada kurikulum 2013. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, Vol 2(2).
- Setyadiharja, R., & Nengsih, N. S. (2017). Pandangan Masyarakat Terhadap Kebijakan Standar Nasional Pendidikan (Studi Pada Pendidikan Dasar di Kota Tanjungpinang). *JIP (Jurnal Ilmu Pemerintahan): Kajian Ilmu Pemerintahan dan Politik Daerah*, 2(1), 61-83.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Suhesty, A., Rasyid, M., Permatasari, R. F., & Putri, Y. S. C. (2020). Kolaborasi Peran Guru dan Orang Tua Dalam Pelaksanaan Pembelajaran Di Era New Normal. *PLAKAT (Pelayanan Kepada Masyarakat)*, 2(2), 90.
- Tarhan, H., Karaman, A., Lauri, K., & Aerila, J. A. (2019). Understanding teacher evaluation in Finland: A professional development framework. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 44(4), 33-50.
- Tobias, S., & Duffy, T. M. (2009). The success or failure of constructivist instruction: An introduction. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 3–10). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Ascd.
- Triyanto. (2007). *Model-model Pembelajaran Inovatif Berorientasi Konstruktivistik*. Jakarta: Prestasi Pustaka.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago press.
- Twigg dkk (2015). Growing global citizens: Young children’s lived experiences with the development of their own social world. *International Research in Early Childhood Education* Vol. 6, No. 1, 2015, page 79
- UNESCO (2016). *Assessment of Transversal Competencies: Policy and Practice in Asia-Pacific Region*. Paris: France.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., Bay-Williams, J. M., & Lovin, L. H. (2014).

- Teaching student-centered mathematics: Developmentally appropriate instruction for grades 6-8. Pearson.
- Vygotsky, L.S. (1987) Imagination and its development in childhood, in R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1, *Problems of General Psychology*, trans. N. Minick, pp. 339-350. New York: Plenum Press.
- Watson, J. (2001). Social constructivism: Social constructivism in the classroom. *Support for learning*, 16(3), 140-147.
- Wells, A., Jackson, M. & Benade, L. (2018). Modern Learning Environments: Embodiment of a Disjunctive Encounter. In L. Benade & M. Jackson (Eds.), *Transforming Education: Design, Technology, Government* (pp. 3-17). Singapore: Springer. [Google Scholar]
- Wen, J.R., Shih, W.L. (2006) Exploring the information literacy competence standards for elementary and high school teachers. *Computers & Education*. Vol 50 (2008) 787-806
- Westerlund, K. (2016) Spirituality and mental health among children and youth – a Swedish point of view, *International Journal of Children's Spirituality*, 21:3-4, 216-229, doi: 10.1080/1364436X.2016.1258392
- Widodo, B. (2017). *Biografi: Dari Suwardi Suryaningrat Sampai Ki Hajar Dewantara*. Jakarta: Makalah Seminar “Perjuangan Ki Hajar Dewantara dari Politik ke Pendidikan.
- Williams, B. (2001). Accomplishing cross cultural competence in youth development programs. *Journal of Extension*, 39(6), 1-6.
- Wilson RA (2013) Skills anticipation – the future of work and education. *Int J Educ Res* 61:101-110
- Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model. *The science teacher*, 58(6), 52.
- Zbar, V., Marshall, G., & Power, P. (2007). *Better schools, better teachers, better results*. Acer Press.
- Zhang, X. F., & Ng, H. M. (2011). A case study of teacher appraisal in Shanghai, China: In relation to teacher professional development. *Asia Pacific Education Review*, 12(4), 569-580. *Pacific Education Review*, 12(4), 569-580.

