

“CONCEPTUALIZING TEACHING ACTS”
B. K U M A R A V A D I V E L U
Beyond Methods: Macrostrategies For Language Teaching

John Wibowo
STAIN JURAI SIWOMETRO
Email: jojostain@gmail.com

A. Pendahuluan

Ketika kita berbicara tentang “disiplin ilmu”, yang terlintas adalah matematika atau sains, kita memisahkan pengetahuan atau konten kegiatan pengajaran. Aktivitas guru terakumulasi melalui perbuatan dan pembelajaran tidak dipandang sebagai pengetahuan; mereka disebut sebagai pengalaman. Pengalaman adalah satu-satunya referensi nyata guru untuk berbagi kepada siswa. Pengalaman siswa mempengaruhi pandangan guru tentang pembelajaran, pengalaman profesional, dan pengalaman sebagai anggota masyarakat. Ini adalah bentuk dasar dari beragam pengalaman yang menyatukan pengajar dan bukan merupakan bagian dari komunitas disiplin keilmuan.

Hal yang tidak mengherankan bahwa beragam pengalaman menyebabkan persepsi beragam pula tentang mengajar. Dalam buku inspiratif, *The Call to Teach*, David Hansen mencirikan mengajar sebagai sebuah panggilan (panggilan jiwa). Mengingat akar bahasa Latin *vocare* yang berarti “untuk memanggil”, ia menjelaskan sebagai panggilan atau penawaran untuk melayani. Menurutnya, pembelajaran sebagai panggilan “Merupakan salah satu bentuk pelayanan publik kepada orang lain bahwa pada saat yang sama memberikan rasa identitas individu dan pemenuhan pribadi.” Hansen membandingkan bahasa ‘panggilan’ dengan bahasa

yang terjadi dengan istilah lain yang digunakan untuk mengkarakterisasi pembelajaran: *job, work, career, occupation, and profession*. Pembahasan ini akan terbatas pada buku *Beyond Methods: Macrostrategies For Language Teaching*, Chapter I. “Conceptualizing Teaching Acts.”

B. Pembahasan

1. Karakterisasi mengajar

Dalam istilah metafora, mengajar sebagai “panggilan jiwa” pada bidang kejuruan (keguruan) dapat dibandingkan dengan ‘beratnya lebih dari membawa batu bata, mortir, dan sekop’. Sebaliknya, hal itu berarti guru menjadi arsitek dunia pada suatu kelas. Harapan seseorang yang ingin mengajar tak diragukan lagi pada beberapa tingkat pikiran atau perasaan adalah bertujuan memandu kelas serta bagaimana tujuan-tujuan tersebut dapat direalisasikan. Hal ini dapat melengkapi dan memperluas persyaratan fungsional dari sebuah pekerjaan serta mempertanyakan beberapa persyaratan. Misalnya, bukan hanya “pengiriman barang”, guru dapat menemukan dirinya meningkatkan perhatian terhadap apa yang siswa katakan, pikirkan, dan rasakan tentang segala hal yang mereka pelajari. Sikap ini juga mengisyaratkan bahwa orang dengan panggilan jiwa. Sikap yang mungkin menyertai pekerjaan yang dianggap lebih dari sekedar rutinitas (Hansen, 1994: 5).

Guru sebagai sebuah pekerjaan: *job, work, career, occupation*, dan *profession*:

- a. *Job*: merupakan kegiatan yang memberikan pendapatan dan kelangsungan hidup. Ini terdiri dari tugas berulang yang tidak didefinisikan dan dikembangkan oleh orang-orang.
- b. *Vocation*: merupakan kegiatan yang memberikan rezeki atau kelangsungan hidup, menjamin otonomi pribadi, dan kepentingan pribadi.
- c. *Work*: panggilan melampaui rezeki dan kelangsungan hidup; menjamin otonomi pribadi dan penting pribadi mungkin memastikan otonomi pribadi. Oleh karena itu, dapat

menghasilkan makna sebelumnya (asli). Tetapi, tidak seperti pekerjaan, tidak perlu menjadi layanan orang lain.

- d. *Karier* menjelaskan keterlibatan jangka panjang dalam aktivitas tertentu, tetapi berbeda dengan cara yang sama bahwa pekerjaan dan bekerja dilakukan, yaitu, tidak perlu menyediakan pemenuhan pribadi, rasa identitas, maupun pelayanan publik. Menurut Gibson, dkk. (1995: 305) karir adalah rangkaian sikap dan perilaku yang berkaitan dengan pengalaman dan aktivitas kerja selama rentang waktu kehidupan seseorang dan rangkaian aktivitas kerja yang terus berkelanjutan. Dengan demikian karir seorang individu melibatkan rangkaian pilihan dari berbagai macam kesempatan. Jika ditinjau dari sudut pandang organisasi, karir melibatkan proses dimana organisasi memperbaharui dirinya sendiri untuk menuju efektivitas karir yang merupakan batas dimana rangkaian dari sikap karir dan perilaku dapat memuaskan seorang individu.
- e. *Occupation*: adalah upaya menyelami sistem ekonomi, sosial, dan politik masyarakat, tetapi orang dapat memiliki pekerjaan yang tidak memerlukan arti 'panggilan' dengan cara yang sama.
- f. *A Profession*: memperluas gagasan suatu pekerjaan dengan menekankan keahlian dan kontribusi sosial. Pekerjaan atau bidang pekerjaan yang menuntut pendidikan keahlian intelektual tingkat tinggi dan tanggung jawab etis yang mandiri dalam prakteknya.

2. Tujuan Mengajar

Pengajaran diarahkan pada menciptakan kondisi-kondisi optimal untuk pelajaran yang diinginkan dan berlangsung sama, yaitu dimungkinkan dalam waktu yang pendek/singkat. Bahkan, pernyataan sederhana seperti itu dapat menimbulkan korelasi: suatu *cause-effect*, hubungan antara pengajaran dan pembelajaran. Statemen tersebut

didasarkan pada asumsi bahwa pengajaran yang benar menyebabkan terjadinya proses pembelajaran.

Dengan pengalaman dan bekal pengetahuan bahwa kemampuan mengajar seorang guru tidak mungkin didapat secara otomatis sehingga mampu mendorong siswa dalam belajar. Sebaliknya, diharapkan pembelajaran dapat berlangsung sangat baik dan maksimal tanpa kehadiran pengajar/guru memberikan materi pelajaran. Keseluruhan bangunan pendidikan, bagaimanapun itu dibangun di atas pondasi yang disebut pengajaran sehingga berperan untuk terpenuhinya dan percepatan proses belajar.

Tujuan pembelajaran biasanya diarahkan pada salah satu kawasan dari taksonomi yang dikenal dengan Taksonomi Bloom. Taksonomi Bloom terdiri dari tiga wilayah yakni wilayah kognitif, afektif, dan psikomotorik (Hamzah, Nina Lamatenggo, dan Satria Koni, 2010: 66). Wilayah kognitif merupakan wilayah yang membahas tujuan pembelajaran berkenaan dengan proses mental yang berawal dari tingkat pengetahuan sampai ke tingkat yang lebih tinggi, yakni evaluasi. Wilayah afektif merupakan satu domain yang berkaitan dengan sikap, nilai-nilai interest, apresiasi (penghargaan), dan penyesuaian perasaan sosial. Wilayah psikomotor mencakup tujuan yang berkaitan dengan keterampilan (skill) dan bersifat manual atau motorik.

Anderson, *et all.* (2001: 308) merevisi pemikiran Bloom dalam bukunya yang berjudul *A Taxonomy for Learning and Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Anderson, *et all.* memilah ranah kognitif ke dalam dua bagian, yaitu: (1) dimensi pengetahuan (knowledge) dan (2) dimensi proses kognitif (cognitive processes). Dimensi pengetahuan (knowledge) dibagi ke dalam 4 kelompok, yaitu: (1) pengetahuan faktual, (2) pengetahuan konseptual, (3) pengetahuan prosedural, dan (4) pengetahuan metakognitif. Sedangkan dimensi proses kognitif (cognitive processes) mencakup: (1) menghafal (remember); (2) memahami (understand);

(3) mengaplikasikan (applying); (4) menganalisis (analyzing); (5) mengevaluasi (evaluate) dan (6) membuat (create).

Dalam perspektif kebijakan pendidikan nasional yang dituangkan dalam Permendiknas RI No. 41 Tahun 2008 tentang Standar Proses disebutkan bahwa salah satu komponen dalam penyusunan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yaitu adanya tujuan pembelajaran yang di dalamnya menggambarkan proses dan hasil belajar yang diharapkan dapat dicapai oleh peserta didik sesuai dengan kompetensi dasar. Tujuan pembelajaran hendaknya diletakkan dan dijadikan titik tolak berpikir guru dalam menyusun sebuah Rencana Pembelajaran, yang akan mewarnai komponen-komponen perencanaan lainnya. Tujuan pengajaran menurut Hamalik (2005, 108) adalah sejumlah hasil pengajaran yang dinyatakan dalam artian siswa belajar, yang secara umum mencakup pengetahuan baru, keterampilan dan kecakapan, serta sikap-sikap yang baru yang diharapkan oleh guru dicapai oleh siswa sebagai hasil pengajaran.

Proses pendidikan secara keseluruhan tentu melibatkan beberapa pelaku bidang pendidikan, pembuat kebijakan, perencana kurikulum, pendidik guru, penulis buku, dan lain-lain masing-masing merupakan jaringan dan hubungan penting dalam rantai yang berama pendidikan. Namun, pelaku pendidikan yang memiliki pengaruh langsung terhadap hasil belajar yang diinginkan adalah guru kelas.

Profesi guru dapat dikaitkan dengan banyak metafora. Guru banyak disebut sebagai seorang seniman dan seorang arsitek; seorang ilmuwan dan psikolog; seorang manajer dan mentor; pengontrol dan konselor; seorang aktor di atas panggung; pemandu pada suatu sisi; dan banyak lagi. Ada manfaat dalam setiap metafora ini. Masing-masing dari istilah itu tidak satu pun yang dapat menangkap makna dan mencitrakan peran guru sepenuhnya.

Hal yang jauh lebih bermanfaat untuk melihat peran historis, fungsi, dan memahami peran guru kelas telah dikembangkan selama bertahun-tahun. Betapa pembangunan tersebut telah membentuk sifat dan ruang

lingkup kelembagaan bidang pendidikan. Dari perspektif sejarah, kita dapat mengetahui dalam pendidikan umum dan pengajaran bahasa setidaknya ada tiga pemikiran, yaitu: (a) guru sebagai teknisi pasif, (b) guru sebagai cerminan praktisi, dan (c) guru sebagai transformasi intelektual

a. Guru sebagai Teknisi Pasif

Guru dan metode pengajaran tidak dianggap sangat penting karena efektivitas mereka tidak dapat secara empiris dibuktikan. Oleh karena itu, program pendidikan guru lebih berkonsentrasi pada bagian pendidikan. Pandangan seperti itu kemudian dikenal sebagai sudut pandang dari teknik mengajar dan latar belakang pendidikan guru.

Dalam teknik atau pendekatan ini, peran utama guru di dalam kelas berfungsi seperti sebuah saluran, menyalurkan arus informasi dari satu sisi spektrum pendidikan (yaitu, ahli) ke sisi yang lain (yaitu, pelajar) tanpa secara signifikan mengubah isi dari informasi tersebut. Tujuan utama adalah meningkatkan pemahaman siswa. Dalam upaya untuk mencapai tujuan tersebut, guru dibatasi ruang geraknya, asumsi pedagogik, dan kurang serius dalam relevansinya untuk belajar dan mengajar konteks yang spesifik.

b. Guru sebagai Cerminan Praktisi

Dewey dalam bukunya, *The Reflective Practitioner* memaparkan refleksi tentang konsep. Dia menunjukkan bagaimana guru, melalui keterlibatan mereka berdasarkan dalam prinsip-prinsip, praktik, dan proses instruksi kelas dapat membawa perspektif baru dan lebih bermanfaat bagi pengajaran yang kompleks tidak dapat ditandingi oleh para ahli yang jauh dari realitas kelas. Dia membedakan dua frame refleksi yang saling terkait: refleksi pada tindakan dan refleksi dalam tindakan.

Tindakan refleksi dapat terjadi sebelum dan sesudah pelajaran, rencana pelajaran, dan kemudian mengevaluasi efektivitas pengajaran mereka dalam bertindak sesudahnya. Refleksi-pada-tindakan, terjadi

selama tindakan; ketika mengajar guru, dapat memantau kinerja mereka terus-menerus, mencoba untuk menemukan masalah yang tak terduga kemudian menyamakan persepsi. peran praktisi reflektif. Menurut mereka, sebuah praktisi reflektif sebagai berikut.

- meneliti, frame, dan upaya untuk memecahkan dilema praktek ruang kelas;
- menyadari dan pertanyaan asumsi dan nilai-nilai dia membawa ajaran;
- memperhatikan konteks kelembagaan dan budaya di mana ia mengajar;
- mengambil bagian dalam pengembangan kurikulum dan terlibat dalam upaya perubahan sekolah; dan
- bertanggung jawab untuk pengembangan sendiri profesional (Zeichner and Liston dalam Kumaravadivelu, 2003: 11).

Konsep guru sebagai praktisi reflektif jelas merupakan kemajuan besar dibanding konsep terbatas dan membatasi guru sebagai teknisi pasif.

c. Guru sebagai Transformasi Intelektual

Ide guru sebagai intelektual transformatif berasal dari karya tertentu dan yang disebut para pendidik kritis. Mereka yang termasuk pendidik umum, seperti Henry Giroux (1988), Peter McLaren (1995), dan Roger Simon (1987), dan pengajaran bahasa profesional, seperti Elsa Auerbach (1995), Sarah Benesch (2001), dan Alastair Pennycook (2001).

Para pendidik kritis melihat guru sebagai "profesional yang mampu dan bersedia untuk merenungkan prinsip-prinsip ideologis dalam praktik mereka yang menghubungkan teori dan praktik pedagogis terhadap isu-isu sosial yang lebih luas, bekerja sama untuk berbagi ide, ujian atas kondisi kerja mereka, dan mewujudkan visi dalam mengajar yang lebih baik dan lebih manusiawi.

Guru sebagai transformasi intelektual juga mempunyai peran di luar kelas. Guru terlibat dalam tugas ganda: mereka berusaha tidak

hanya untuk kemajuan pengetahuan dan pendidikan, tetapi juga untuk transformasi pribadi siswa, mendidik siswa tentang berbagai bentuk ketidaksetaraan dan ketidakberdayaan hukum dalam masyarakat yang lebih luas dan memperbaiki mereka dengan cara penyelesaian masalah dengan jalan damai.

Untuk mencapai kemajuan pendidikan, mereka mencoba mengatur komunitas pendidik yang didedikasikan untuk penciptaan dan pelaksanaan pengetahuan relevan pada konteks tertentu dan untuk mengembangkan kurikulum dan silabus berbasis sekitar dan kebutuhan siswa, keinginan, dan situasi. Tugas seperti itu penting bagi mereka untuk memaksimalkan kesadaran sosial politik antara peserta didik dengan kegiatan peningkatan kesadaran pribadi siswa.

Joe Kincheloe (dalam Kumaravadivelu, 2003: 14-15) merangkum pengajaran dan guru sebagai transformasi intelektual:

- penyelidikan berorientasi;
- dikontekstualisasikan secara sosial;
- didasarkan pada komitmen untuk membuat dunia;
- didedikasikan untuk seni improvisasi;
- didedikasikan untuk budaya partisipasi terletak;
- diperpanjang oleh keprihatinan dengan diri kritis dan sosial-refleksi;
- dibentuk oleh komitmen untuk pendidikan mandiri demokratis;
- mendalami sensitivitas oleh pluralisme;
- berkomitmen untuk bertindak; dan
- berkaitan dengan dimensi afektif manusia.

Teori dan Praktik

Cameron et al. (dalam Kumaravadivelu, 2003: 17-18) menegaskan bahwa akal sehat pembeda dari teori yang hanya dengan tingkat formalitas dan kesadaran diri tertentu akan dipanggil. Ketika seseorang mengkritik atau melampaui akal sehat, mereka tidak menempatkan teori yang sebelumnya tidak ada, tapi mengganti satu teori dengan yang

lain. Teknik mengajar yang paling sukses adalah satu cara atau hal lain dapat diinformasikan oleh teori-teori yang pada prinsipnya tidak berada dalam satu jenis teori tertentu. Apa yang telah menjadi kontroversial adalah pertanyaan yang merupakan teori, yang membangun sebuah teori, dan teori yang dianggap sebagai teori. Secara tradisional, telah terjadi pemisahan secara jelas diartikulasikan antara teori dan praktik. Praktik dipandang sebagai seperangkat strategi belajar-mengajar yang ditunjukkan oleh teori, desain silabus, dan diadopsi atau diadaptasi oleh guru dan peserta didik dalam rangka untuk mencapai tujuan bersama yang telah ditetapkan dan tidak tertulis dari pembelajaran bahasa di kelas.

Teori Profesional dan Teori Pribadi

Teori dan praktek harus saling menginformasikan satu sama lain merupakan suatu kesatuan yang utuh. Kesenjangan teori/praktik tercermin dalam perbedaan antara "teori profesional dan teori pribadi" pendidikan. Charles O'Hanlon merangkum perbedaan dengan cara berikut.

Sebuah teori profesional adalah teori yang dibuat dan diabadikan dalam budaya profesional. Ini adalah teori yang secara luas dikenal dan dipahami seperti tahap perkembangan Piaget. Teori Profesional umumnya ditularkan melalui guru / pelatihan profesional di perguruan tinggi, politeknik dan, universitas. Teori profesional membentuk dasar pengetahuan dan pemahaman bersama tentang "budaya" pengajaran dan memberikan kesempatan untuk pengembangan wacana tentang isu-isu pendidikan yang secara implisit dan eksplisit diajukan dalam perspektif teoritis.

Sebuah teori pribadi adalah teori individual yang unik untuk setiap orang, yang secara individual dikembangkan melalui pengalaman menempatkan teori profesional untuk tes dalam situasi praktis. Setiap orang menafsirkan dan menyesuaikan pembelajaran mereka sebelumnya,; membaca, pemahaman, dan identifikasi teori profesional

sementara mereka berada di pekerjaan berpotensi teori pribadi mereka sendiri (O'Hanlon lewat Kumaravadivelu, 2003: 18-19).

Tersirat dalam perbedaan ini adalah asumsi tradisional bahwa teori profesional milik domain dari teori personal guru. Meskipun pendekatan ini tidak menempatkan teori dan praktik dalam posisi tetap melanggengkan kesenjangan antara teori dan praktik; antara teori profesional dan teori pribadi guru. Kelemahan lain adalah bahwa pendekatan ini hanya menawarkan kemungkinan yang terbatas untuk berlatih guru karena mereka tidak diberdayakan untuk merancang teori-teori pribadi berdasarkan pengetahuan pengalaman mereka sendiri; sebaliknya untuk mengembangkan dalam memahami, menafsirkan, dan menguji teori-teori profesional dan ide-ide yang dibangun.

Para penganut pendidikan kritis telah menentang keras pendekatan seperti itu. Mereka berpendapat bahwa itu hanya memaksa guru untuk menerima perintah teori dari dan setia sehingga hanya ada sangat sedikit ruang untuk kerangka konseptual dan konstruksi teori yang benar-benar pemikiran pribadi. Mereka pendukung ini guru-sebagai-pelaksana pendekatan "menunjukkan kenafian ideologis, suatu tindakan yang meremehkan peran guru" (Kincheloe dalam Kumaravadivelu, 2003: 19). Sebuah kendala besar untuk realisasi jenis fleksibilitas dan kebebasan yang pedagogis kritis menganjurkan bahwa dikotomi buatan antara teori dan guru telah dilembagakan dalam komunitas pengajaran dan sebagian besar guru telah dilatih untuk menerima dikotomi sebagai sesuatu yang alami.

Teori Praktik Guru

Suatu teori mengenai praktik guru harus didasarkan dari jenis pengetahuan berbeda : (a) teori bersifat untung-untungan (ia mengacu pada teori konseptual oleh pemikir suatu bidang), (b) penemuan/riset empiris, dan (c) pengalaman dan pengetahuan. Tidak satu pun pendekatan atau sumber pengetahuan yang harus diistimewakan. Guru hendaknya dapat praktik dengan pendekatan mereka sendiri dengan prinsip menarik. Hal ini disesuaikan jenis pengetahuan dan dapat

menghimbau pendidik guru untuk berkonsentrasi lebih sedikit pada para guru mengetahui, dan lebih pada bagaimana mereka berpikir.

Di lain pihak, Mc Intyre (1993) membedakan tiga tingkatan teori sebagai berikut.

Pertama, tingkatan teknis, guru yang berteori mempunyai kaitan dengan prestasi yang efektif dari tujuan instruksional terpusat pada kelas (classroom-centered instructional).

Kedua, tingkatan praktis, guru yang berteori mempunyai kaitan dengan asumsi, nilai-nilai, dan konsekuensi hubungannya dengan aktivitas kelas.

Ketiga, daya kritis atau pemerataan tingkatan, guru yang berteori mempunyai kaitan dengan etika yang lebih luas, sosial, historis, dan isu politis, mencakup kecakapan hidup, baik bermasyarakat maupun kelembagaan.

C. Penutup

Bab terkait dengan sebagian besar dengan pandangan umum mengajar sebagai aktivitas profesional. Apakah para guru menandai aktivitas mereka sebagai pekerjaan, karier, jabatan; kedudukan, atau lapangan kerja. Mereka memainkan suatu peranan yang tak ada bandingnya dan tak diragukan lagi di bidang pendidikan. Apakah mereka lihat diri sebagaiteknisi pasif, praktisi yang memantulkan cahaya, transformasi intelektual atau sebagai suatu kombinasi, mereka sejak semula dilibatkan adalah suatu pikiran kritis. Sukses mereka dan kepuasan mereka berasal dari dalam pikiran. Satu arah, untuk meningkatkan mutu dari pikiran mereka untuk mengenali hubungan yang simbiosis antara teori, riset, dan praktik, dan antara profesional, pribadi, dan pengalaman pengetahuan.

Daftar Pustaka

- Anderson, et al. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Gibson, et al. 1995. *Organisasi dan Manajemen, Edisi keempat*. Jakarta: Erlangga
- Hamalik, Oemar. 2005. *Perencanaan Pengajaran Berdasarkan Pendekatan Sistem*. Bandung: Bumi Aksara
- Hamzah, Lamatenggo, Nina, dan Koni, Satria. 2010. *Desain Pembelajaran*. Bandung: MQS Publishing.
- Hansen, David T. 1994. "Revitalizing The Idea of Vocation In Teaching". *Journal Philosophy Of Education*. Chicago: University of Illinois. Hlm.1-9.
- Kumaravadivelu, B. 2003. *Beyond Methods: Macrostrategies For Language Teaching*. London: Yale University ("Conceptualizing Teaching Acts", hlm. 1 – 22.
- Permendiknas RI No. 41 Tahun 2008 tentang Standar Proses