

Kurikulum pendidikan guru yang memberdayakan: Pembelajaran dari program keteladanan

Yuli Utanto^{1 a)}, Dedy Gunawan^{2 b)}

¹Jurusan Kurikulum dan Teknologi Pendidikan, Fakultas Ilmu Pendidikan,
Universitas Negeri Semarang, Indonesia

²Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan Jawa Tengah

^{a)}Corresponding author: utanto1979@gmail.com

^{b)}dedygunawan@lpmpjateng.go.id

Abstract. Exploring the world of teaching problems and challenges facing teacher education programs as well as lengthy studies done by educational scientists concluded that a quality teacher education programs and reach out all aspects of education and teaching, will give a great influence on improving the performance effectiveness of teachers in classrooms in schools. And will produce high levels of success and significant in the teaching-learning process. This reinforces the argument that the more qualified and professional teachers, the higher the level of learning achievement that may be achieved by the students. To achieve the target of producing teachers who are competent and professional, investment and reform began in the implementation of solid programs and quality in educational institutions producing the prospective teachers. Teacher should be the target of educational investment.

PENDAHULUAN

Mengingat posisi guru yang sangat strategis dalam pendidikan, maka tidaklah salah bila pemerintah memprioritaskan peningkatan mutu pendidik melalui Program Pendidikan Guru sebagai kunci peningkatan mutu pendidikan nasional. Partisipasi aktif guru dalam pendidikan, sadar atau tidak, guru secara individual berpotensi membuat usaha pembaruan pendidikan yang berhasil atau bahkan sebaliknya, merusaknya!

Disadari bahwa hingga kini, kegelisahan terhadap disvaritas kompetensi mengajar para guru di sekolah-sekolah masih menjadi topik perbincangan hangat di ruang-ruang diskusi. Menurut hemat saya, reformasi pendidikan harus dimulai dari meningkatkan kualitas kompetensi dan profesionalitas para guru. Dan jika menyadari bahwa masa depan sebuah bangsa akan sangat bergantung kepada mutu *output* pendidikan, maka bila pendidikan dipandang sebagai investasi, kita harus berinvestasi pada para calon guru, *teacher should be the target of educational investment*. Yakni dengan mempersiapkan para calon guru lewat konten program-program pendidikan yang dijalankan oleh lembaga-lembaga pendidik SDM calon guru (LPTK).

Sekarang sebagai ilmuan pendidikan – bila patut disebut demikian – layak mempertanyakan dan bahkan mengajukan *challenge and counter* terhadap asumsi atau supertisi di dunia pendidikan: *that good teacher is born and not made*, bahwa seorang guru yang baik dilahirkan [*nurture*]. Termasuk, kita menolak pendapat yang mengatakan bahwa program-program penyiapan calon guru berkompentensi tinggi sebagai upaya yang mengawang-awang dan akan sangat sukar -- jika tidak hendak mengatakannya sebagai upaya yang mustahil, - dilaksanakan dalam praksisnya. Kita juga patut menantang pendapat lain yang mengatakan bahwa kompetensi dan kinerja seorang guru akan membaik seiring dengan bertambahnya jam terbang dan pengalaman empiris mereka di kelas-kelas, *a good teacher comes with a long experiences*.

Konskuensi dari pemikiran seperti tersebut di atas kemudian adalah bahwa pendidikan -- dalam hal ini mengajar, - dipandang hanyalah sebagai profesi/aktifitas sepele tentang bagaimana menyampaikan suatu yang seorang ketahui kepada orang lain. Sesuatu yang diperlukan dalam hal ini [mengajar] pengetahuan yang memadai tentang apa materi yang akan disampaikan. Padahal, tugas mengajar tidaklah sesederhana itu, pelaksanaan profesi mendidik adalah proses yang kompleks yang membutuhkan penguasaan *skill* yang kompleks pula. Sebagaimana dinyatakan Lampert bahwa; *A third challenge in learning to teach is that teaching is an incredibly complex and demanding task* (Lampert, 2001). Dan sebagaimana dijelaskan McDonald (1992): *”Real teaching happen within a wild triangle of relation—among teacher, student, subject—and the points of this triangle shift continuously”*.

Oleh sebab itu, kita mesti yakin seyakin-yakinnya bahwa guru yang kompeten dan profesional dapat diperoleh jika SDM calon para guru itu mendapatkan program-program pendidikan berkualitas dari lembaga

pendidikan guru (LPTK) sehingga mereka kelak mampu menjawab tantangan tugas-tugas mendidik dan mengajar di lembaga-lembaga pendidikan tempat nanti mereka menjalankan profesinya.

Oleh sebab itu, fokus perhatian utama dari tulisan ini adalah menjawab dan mengeksplorasi pertanyaan paling mendasar dalam upaya melakukan reformasi dunia pendidikan, yaitu; **“bagaimana mempersiapkan para guru yang profesional dalam pelaksanaan misi utama mereka, yaitu mendidik dan mengajar...?”**

Linda Darling-Hammond (2006) dalam bukunya *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs* menunjukkan bagaimana menciptakan program-program pendidikan yang ampuh untuk membidani lahirnya calon guru yang kompeten dan profesional dalam melaksanakan misi utama guru yaitu mendidik dan mengajar. Tulisannya berbasis pada hasil penelitian terhadap tujuh [7] lembaga pendidikan di Amerika [*undergraduate* dan *graduate*] tentang bagaimana lembaga-lembaga tersebut menjalankan program-program mereka dalam rangka menyiapkan sumber daya calon para guru yang profesional. Lembaga-lembaga pendidikan penghasil para guru tersebut adalah: *Averno College* di Milwaukee, *Wheelock College* di Boston, *Bank Street College* di New York, *University of California* di Berkeley, *University of Southern Maine* di Portland, *Trinity University* di San Antonio, dan *University of Virginia* di Charlottesville.

Ketujuh lembaga pendidikan guru tersebut menjadi sampel sukses dan *locus* penelitian setelah mendapat rekomendasi dari para praktisi di bidang pendidikan dan dinilai oleh sekolah-sekolah pengguna *output*-nya telah menghasilkan lulusan dengan tingkat kompetensi dan kinerja memuaskan saat mengajar di kelas-kelas mereka.

Alverno dan Wheelock misalnya, mempersiapkan program undergraduate untuk kompetensi mengajar di sekolah dasar (*elementary*) yang dapat diselesaikan dalam empat tahun dengan kompensasi satu hingga dua semester tambahan.

Sementara di Trinity dan University of Virginia menerapkan model program pendidikan lima tahun untuk kompetensi mengajar di *Secondary School* (SMP) level Bachelor, serta tersedia pula program untuk level master di bidang pendidikan.

Dan tiga yang lain menerapkan program graduate untuk level Bachelor. Kelebihan dari masing-masing lembaga ini antara lain: *Extended Teacher Education Program* (ETEP) di Maine menerapkan model intership satu tahun. Bank Street College menerapkan *midcareer recruitment* yang dapat diselesaikan dalam delapan belas bulan. Sementara di *Developmental Teacher Education* (DTE) menerapkan program dua tahun untuk level graduate.

Kompleksitas Profesi dan Tantangan Lembaga Pendidikan Guru

Tugas mengajar merupakan tugas (*task*) yang kompleks. Menurut Lampert, setidaknya ada empat elemen kompleksitas yang dihadapi para guru di kelas-kelas. *Pertama*, mengajar bukanlah rutinitas yang sederhana (*teaching is never routine*). Terdapat saling-silang pendapat dalam hal yang disebut McDonald sebagai *“wild triangle”*. *Kedua*, mengajar memiliki multi tujuan dalam satu proses yang simultan (*teaching has multiple goals that must be addressed simultaneously*). Dalam satu waktu, selain fokus pada konten bidang ilmu yang akan diajarkan, seorang guru juga harus mengajarkan muatan sosial, memperhatikan perkembangan intelektual siswa, serta mencermati kebutuhan individual setiap seorang dari para siswa. *Ketiga*, tugas mengajar itu dipengaruhi pula oleh perbedaan latar belakang yang beragam dari para siswa (*teaching is done in relationship to diverse groups of students*), di antaranya dalam latar sosio-kultur, tingkatan pengalaman belajar dan pengetahuan yang telah dimiliki siswa, potensi, serta kebiasaan mereka, dan seterusnya. *Keempat*, mengajar itu menuntut beragam macam pengetahuan yang diintegrasikan dalam satu waktu (*teaching requires multiple kinds of knowledge to be integrated*).

Yang jelas, guru mempengaruhi kualitas belajar siswa. Semakin berkualitas pengajaran yang dilaksanakan seorang guru dan semakin kompeten dia dalam profesinya, semakin besar peluang siswa untuk mencapai kesuksesan belajar yang tinggi levelnya. Sebagaimana dideskripsikan dalam pengakuan seorang psikolog, Erika Lavrack yang meski pakar dibidangnya akan tetapi belum pernah mendapatkan program pendidikan guru: *“The kids were nice enough. But they were running all over the place. There was no way I could teach them anything if I couldn’t get them to sit down”* (Hegarty, 2001).

Demikian gambaran tantangan keseharian yang dihadapi para guru pra-sekolah. Sketsa di atas menunjukkan perbedaan yang nyata dalam area praksis antara mereka yang memperoleh pelatihan atau pendidikan guru dengan mereka yang tidak cukup atau bahkan sama sekali tidak pernah mendapatkan program pendidikan guru. Pada titik inilah program pendidikan guru memiliki arti dan kepentingan yang fundamental. Sebuah program pendidikan calon guru yang mampu menghasilkan guru-guru yang sanggup menghadapi dan mengatasi beragam tantangan belajar dan mengajar.

Dalam atmosfer pendidikan kontemporer, seorang guru dituntut mampu menjalankan multi peran sekaligus, seperti ia dituntut laksana seorang profesor dalam disiplin ilmu yang menjadi spesialisasinya, ia juga berperan sebagai fasilitator dalam proses belajar individu, penilai, konselor, dan mampu melakukan diagnosa terhadap tantangan permasalahan yang dihadapi dalam pelaksanaan tugasnya, ia juga merangkap pekerja sosial dan menjalankan peran dalam komunitas sosial kemasyarakatan. Sungguh bukan hal yang mudah!

Inilah pula yang menjadi tantangan dalam mengkonstruksi program-program pendidikan guru, yaitu program yang sanggup menghasilkan seorang guru yang teguh dalam eksekusi komitmen mereka, yang kokoh pengetahuannya tentang perihal belajar-mengajar dalam teori maupun prakteknya, seorang guru yang menjalankan fungsi manajerial dalam beragam target dan sasaran, menghadapi beragam interaksi dalam kelas-kelas mereka setiap hari, mereka yang sanggup mengajarkan materi belajar kepada para siswa yang memiliki beragam cara dan pendekatan belajar, seorang yang menumbuhkan sikap inventif dan *inquiry* pada diri para siswa, guru-guru yang mampu mengajarkan kemampuan membaca dan literatur pada semua level dalam cakupan kurikulum yang berbeda-beda, serta seorang yang mampu berkerja secara efektif dengan para orang tua siswa dan kolega dalam rangka kemajuan para siswa.

Terlebih mempersiapkan manusia (siswa) dengan latar beragam dan potensi kognitif yang kompleks, proses pembelajaran tidak dapat dilakukan hanya dengan mengandalkan pendekatan tunggal dan seperangkat kegiatan standar.

Ada hal yang mendasar, tujuan dari pendidikan guru saat ini bukan saja mempersiapkan calon guru yang hanya menyampaikan konten kurikulum (*dumbing down curriculum*) atau mentransfer isi buku, akan tetapi menjalankan sebuah proses belajar dalam kebutuhan dan cakupan yang luas bagi kemajuan belajar para siswa. Tantangan pendidikan guru saat ini adalah mempersiapkan para calon guru yang mampu *learn from teaching* dan *learning for teaching*.

Oleh sebab itu, asumsi lama yang memandang siswa sebagai wadah kosong yang akan di isi dengan sejumlah fakta, pengetahuan, dan keterampilan — sementara, tugas seorang guru adalah memilih dan memutuskan fakta dan keterampilan apa saja yang akan dia tuangkan ke dalam wadah kosong tadi, - terbukti tidak mampu menjawab tantangan dari situasi yang dihadapi masyarakat di dunia manusia saat ini dan di masa datang.

National Academy of Science menyimpulkan dalam *How People Learn* (Donovan and Bransford, 2005) tiga prinsip fundamental dalam hal belajar yang dapat menjadi rujukan berharga bagi dunia pendidikan dan pembelajaran, yaitu: **pertama**, siswa datang ke kelas dengan bekal pengetahuan awalnya masing-masing yang harus mendapat perhatian cermat dari para guru jika menginginkan sebuah proses pembelajaran yang efektif. **Kedua**, adalah penting bagi para siswa untuk dipandu dalam mengorganisasi dan mendayagunakan konsep-konsep pengetahuan jika hendak diaplikasi di luar kelas. **Ketiga**, siswa dapat belajar secara jauh lebih efektif jika mereka memahami bagaimana mereka belajar dan mengelola gaya/cara belajar mereka sendiri.

Hasil review terhadap berbagai penelitian sejak tahun 1960-an menyimpulkan - meski masih banyak orang beranggapan bahwa mengajar adalah pekerjaan yang bisa dilakukan siapa pun,- bahwa guru-guru yang memperoleh program pendidikan guru dan bersertifikat secara umum menunjukkan tingkat keberhasilan yang lebih baik dalam hal kompetensi profesi mereka (Evertson, Hawley, and Zlotnik, 1985; Ashton and Crocker, 1986; Olsen, 1985; Wilson, Floden, and Ferrini-Mundy, 2001).

Lembaga-lembaga pendidikan guru mendapat kritikan tajam menyangkut performa dan kinerja mereka dalam mempersiapkan calon guru yang kompeten, terutama sejak berlakunya tren “melikuidasi” institusi-institusi pendidik calon guru menjadi bagian dari segmen fakultatif di universitas-universitas atau akibat perubahan status menjadi dari institut keguruan menjadi universitas.

Di antara kritik-kritik tersebut adalah terjadinya fragmentasi program pendidikan, konten kurikulum yang melemah (generik), transfer pengetahuan dan skill pedagogi yang kurang mendalam, kesenjangan interaksi antara universitas (yang memiliki fakultas pendidikan guru) dengan sekolah-sekolah, serta inkonsistensi dalam tingkat keseriusan menjalankan pendidikan dan pelatihan guru (Conant, 1963; Clifford and Guthrie, 1988; Goodlad, 1990). Inti permasalahannya terletak pada ketidakcermatan akademik dalam Rancangan Program Pendidikan Profesi Guru yang secara konseptual tidak memadai, bahkan dikesankan oleh banyak pihak, telaah akademiknya dikerjakan serampangan dengan pendekatan berpikir kira-kira. Selain itu, grand design Program Pendidikan Profesional Guru dalam rangka Sertifikasi Guru menjadi makin kabur dan tidak jelas.

Terdapat frase yang dikacaukan satu sama lain kemudian mengundang kontroversi, yaitu “Pendidikan Profesional Guru”, “Pendidikan Guru Konsektif”, “Pendidikan Guru Terintegrasi (*Concurrent*)”, “Pendidikan Akademik Guru”, dan “Pendidikan Profesi Guru”.

Jenis pelaksanaannya, Pendidikan Guru Konsektif dilakukan dalam jalur kependidikan maupun jalur non-kependidikan yang kemudian menambah paket kependidikan. Sedangkan Pendidikan Guru Terintegrasi sejak awal pendidikan, penguasaan disiplin ilmu yang diajarkan di SD dan penguasaan pedagogisnya dilakukan secara terintegrasi. Pada program S-1, keduanya berujung diperolehnya ijazah (akademik) sarjana pendidikan (SPd) sehingga disebut “Pendidikan Akademik Guru”.

Dalam praktik pendidikan guru di Tanah Air dikenal Pendidikan Guru Konsektif (untuk Pendidikan Guru Sekolah Menengah) dan Pendidikan Guru Terintegrasi (khusus untuk Pendidikan Guru Sekolah Dasar). Pendidikan Guru Konsektif dimulai dengan penguasaan disiplin ilmu tertentu sesuai mata pelajaran di sekolah menengah, lalu ditambah (*plug-in*) penguasaan kemampuan ilmu kependidikan.

Belajar dari pengalaman di negara Paman Sam, fenomena kemunduran kualitas pendidikan dalam mempersiapkan para calon guru yang sistemik akibat fragmentasi kebijakan fakultatif dan perubahan status lembaga menjadi universitas di Amerika ini menimbulkan ketidakpuasan dari para praktisi dunia pendidikan, di antaranya dari Holme Group (1986), Carnegie Task Force pada tekanan profesionalitas (1986), dan dari *stakeholder* sekolah seperti dari John Goodlad (1990), Ken Howey dan Nancy Zimpher (1989), Ken Zeichner (1993), dan masih banyak lainnya. Aspirasi sentral dari kritik mereka adalah menyuarakan tuntutan redesain terhadap bidang pendidikan guru terutama untuk memperkuat kembali pengetahuan dasar yang diajarkan, mengkomposisi program antara muatan teoritis dan praktek yang memadai, serta peningkatan kapasitas kompetensi yang mampu mendukung perkembangan progresif bidang pengajaran. Semua tuntutan tersebut mengarah kepada aspirasi adanya reformasi dalam penyelenggaraan program pendidikan guru.

Program-program yang Patut Diteladani

Kita dapat merefleksikan persoalan-persoalan tentang program-program pendidikan guru di negara-negara lain yang diangkat oleh ilmuan pendidikan kepada persoalan praksis pendidikan yang terjadi di tanah air kita. Dan tentu saja, untuk keperluan reflektif ini ada sejumlah adaptasi *setting* serta latar belakang sosio-kultur dan geo politis ketika kita harus menelisik dan membandingkannya. Relevansi yang potensial untuk dieksplorasi antara lain:

Pertama, reformasi program-program pendidikan guru. Di Amerika Serikat, kebutuhan reformasi di bidang pendidikan dimulai sejak era 60-an, terutama sejak munculnya ketidakpuasan terhadap model pendidikan ala *Catholic Normal School* yang dirasa kemudian terlalu konservatif. Hal ini ditandai dengan kemunculan sejumlah penelitian yang menunjukkan adanya kebutuhan (*demand*) kepada model pendidikan (termasuk pendidikan guru) yang lebih progresif dan berpihak kepada kebutuhan-kebutuhan siswa.

Era 70-an sampai ke 90-an dapat dikatakan sebagai masa rekonstruksi progresif dunia pendidikan Amerika yang ditandai dengan “gebrakan-gebrakan” di bidang edukasi yang dimotori oleh *National Commission for Teaching and America's Future*. Dan di area kurikulum di antaranya dengan kemunculan gerakan *Reconceptualization of Curriculum Studies* yang di motori oleh *The Journal of Curriculum Theorizing*.

Ketujuh lembaga pendidikan yang menjadi locus sampel penelitian Linda Darling Hammond (2006) memperlihatkan tekanan yang kuat pada penerapan psikologi anak dan psikologi perkembangan dalam proses pembelajaran. Dan hal tersebut dijalankan dengan pendekatan *learning-centered* dan *learner-centered*; yang pertama menempatkan fokus pada pembelajaran dan yang kedua pada respons terhadap kebutuhan-kebutuhan individual siswa.

Reformasi pendidikan guru yang di Amerika dilaksanakan dengan membuka program-program pendidikan guru, yaitu pada *level under-graduate, graduate, dan master*. Program-program tersebut—*under-graduate* misalnya, dirancang untuk menghasilkan guru-guru kompeten yang akan mengajar pada level tertentu, yaitu *kindergarten* (prasekolah) dan *elementary* (sekolah dasar). Sementara program *graduate* dipersiapkan untuk mengajar pada level *secondary* (SMP), dan pada program lanjutan atau master calon guru dipersiapkan untuk level di atasnya.

Kesamaan program yang mungkin dapat diperbandingkan dengan adalah keberadaan Pendidikan Guru Taman Kanak-Kanak (PGTK) atau PAUD (Pendidikan Anak Usia Dini) dan Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD). Akan tetapi, pada level *secondary school* dan *high school* belum ada spesialisasi. Guru-guru diperoleh dari program *graduate* (S1) kependidikan.

Kesamaan lain adalah, jika di Amerika kebijakan penggabungan institut/college (*incorporated*) ke dalam universitas telah terjadi sejak era 50-an, di Indonesia tren peralihan status Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan (IKIP) menjadi universitas berlangsung generik—untuk tidak mengatakannya “sistemik” – baru terjadi pada akhir era 90-an.

Di Amerika peralihan tersebut mendapat respons ketidakpuasan sebagaimana telah dijelaskan pada bagian terdahulu yang di antara akibatnya adalah tersegmentasinya program pendidikan guru dan melemahnya kompetensi pada sisi pedagogik.

Kritik terhadap disvaritas kompetensi guru dalam level praksis di sekolah-sekolah dan tuntutan reformasi pendidikan—pada ranah pengajaran khususnya, direspons dengan pemberlakuan sertifikasi profesi guru dan pembukaan program-program ekstensi untuk mendapatkan lisensi kompetensi khusus.

Di tanah air, pemberlakuan kebijakan nasional berupa sertifikasi profesi yang telah berjalan beberapa tahun ini pun belum 100% terlaksana. Kita juga belum dapat memperoleh gambaran objektif tentang pengaruh positif yang menunjukkan bahwa kualitas pendidikan kita pada level pendidikan dasar dan menengah telah mengalami progresi yang signifikan. Sementara, program-program ekstensi atau pelatihan untuk memperoleh lisensi kompetensi khusus guna menjawab tantangan situasi pembelajaran dengan kebutuhan tertentu, seperti kelas *rural*, atau *multi-ethnic class background* tampaknya pendidikan—seperti, muatan konservasi lingkungan, pendidikan karakter dan anti korupsi, pun masih menyimpan dilema di sana-sini.

Kedua, konten program pendidikan guru. Deskripsi tentang bagaimana tujuh lembaga pendidikan guru di Amerika mengimplementasikan program penyiapan calon guru yang kompeten memperlihatkan bahwa mereka mewajibkan program observasi dan praktek mengajar (PPL/*practicum*) dalam rangka menjembatani antara penguasaan teoritis dan praktek/aplikasi kompetensi. Terdapat pula program pemagangan (*student placement*) dan penelitian (*educational research*) guna memperoleh pengalaman *teaching diagnostic* selama delapan minggu hingga satu tahun.

Dalam program tersebut mereka diwajibkan membuat laporan observasi (*case study analysis*), *teaching diagnostic record*, dan laporan penelitian yang diberlakukan pada satu kelas sebagai sampel penelitiannya. Model-model program semacam ini diberlakukan di University of California di Berkeley dan Bank Street College.

Pada lembaga-lembaga pendidikan guru di tanah air menerapkan pula program-program penempatan mahasiswa untuk melaksanakan tugas praktik mengajar. Tugas praktik lapangan ini umumnya dibagi dalam dua tahap: *pertama*, berupa observasi kelas yang lamanya sekitar satu bulan dengan kewajiban laporan hasil observasi dan *kedua*, praktik mengajar di kelas yang lamanya sekitar tiga bulan dengan juga membuat laporan praktik lapangan. Perbedaan terletak pada rentang lama masa praktikum lapangan dan bobotnya.

Program lain seperti demonstrasi keterampilan mengajar, *essay*, *literatur*, *position papers*, *case study analyses*, *observation of events*, *presentation to various audiences*, *video of practice*, dan *curriculum material*, serta aktif di pertemuan orang tua-guru dan seminar-seminar pendidikan seperti yang diterapkan di Alverno College tampaknya belum menjadi program yang mendapat perhatian dan penekanan serius.

Sangat menarik dan gamblang menunjukkan komitmen atas program dan kualifikasi kompetensi calon guru adalah seperti apa yang dilakukan *Wheelock College* dalam implementasi program pendidikan guru mereka. Target-target kompetensi yang harus dimiliki oleh para calon guru lulusan *Wheelock* dideskripsikan sebagai apa yang mereka sebut "*The Wheelock Way*" sebagai berikut:

- 1) *Learning from one's student and developing curriculum from knowledge of students, families, and cultures; being flexible, responsive, and resourceful.*
- 2) *Using community resources to follow up on children's interests.*
- 3) *Knowing how to observe and listen to children.*
- 4) *eing sensitive to diversity and knowing how to teach multy-culturally.*
- 5) *Integrating curriculum accros disciplines, using themes and projects to teach content.*
- 6) *Identifying and working on student strenghts, and advocating for inclusion.*
- 7) *Working hard, planning well researching throughly.*
- 8) *Being professional all the time.*

SIMPULAN

Akhirnya, jelajah problematika kurikulum dunia pendidikan dan pembelajaran beserta tantangan yang dihadapi program pendidikan guru serta penelitian panjang yang dilakukan para ilmuwan pendidikan menyimpulkan bahwa program pendidikan guru yang berkualitas dan menjangkau beragam aspek pendidikan—dunia pembelajaran (*teaching*, khususnya), akan memberikan pengaruh yang besar pada peningkatan efektifitas performa para guru di kelas-kelas di sekolah-sekolah. Dan akan membuahkan level kesuksesan yang tinggi dan signifikan dalam proses pembelajaran. Hal ini menguatkan argumentasi bahwa semakin berkualitas dan profesional para guru, semakin tinggi pula level prestasi belajar yang mungkin diraih para siswa.

Untuk mencapai target memproduksi guru-guru yang *powerful* (kompeten dan profesional), investasi dan reformasi dimulai pada implementasi program-program yang solid dan berkualitas di lembaga-lembaga pendidikan penghasil para calon guru. "***Teacher should be the target of educational invesment.***"***

DAFTAR PUSTAKA

1. Lampert, M. 2001. *Teaching Problems and the Problem of Teaching*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
2. McDonald, J. P. 1992. 1992. *Teaching: Making Sense of an Uncertain Craft*. New York: Teacher College Press.
3. Hegarty, S. 2001. "Newcomers Find Toll of Teaching Is Too High: Among Those Quitting Are Non-Education Majors Thrust into Challenging Class-room." St. Petersburg. *Times*, Jan. 21, 2001.
4. Hammond, D. Linda. 2006. *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco, Jossey-Bass A Wiley Imprint.

5. Donovan, M. S., And Bransford, J. (eds.) 2005. *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington D. C.: National Academy Press.
6. Everton, C., Hawley, W., and Zlotnik, M. 1985. "Making a Difference in Educational Quality Through Teacher Education." *Journal of Teacher Education*, 36(3), 2-12.
7. Ashton, P., and Crocker, L. 1986. "Doe Teacher Certification Make a Difference? ". *Florida Journal of Teacher Education*. 3, 73-83.
8. Olsen, D. G. 1895. "The Quality of Prospective Teacher: Education vs. Noneducation Geaduates." *Journal of Teacher Education*. 36(5), 56-59.
9. Wilson, S. M., Floden, R. E., and Ferrini-Mundy, J. 2001. *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recomendations: A Research Report Prepared for the U.S. Department of Education*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy.
10. Conant, J. B., 1963; *The Education of American Teachers*. Nwe York: Mcgraw-Hill.
11. Clifford, G. J., and Guthrie, J. W., 1988; *Ed School*. Chicago: University of Chicago Press.
12. Goodlad, J. I., 1990. *Teachers for Our Nation's Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
13. Holme Group (1986), *Tomorrow's Teacher: A Report of the Holmes Group*. East Lansing, Mich: Holmes Group.
14. Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986), *A National Prepared: Teachers for the 21st Century*: New York: Carnegie Farum on Education and the Economy.
15. Howey, K. R., and Zimpher, N. L. (1989), *Proviles of Presevice Teacher Education: Inquiry into the Nature of Programs*. Albany: State University of New York Press.
16. Zeichner, K. M. (1993), "Traditions of Practice in U.S. Preservice Teacher Education Programs." *Teaching and Teacher Education*. 9(1), 1-13.
17. Gunawan, D., Utanto, Y., & Maretta, Y. A. (2017). An Analysis on Indonesian Teachers' Reasoning in Resolving Moral Dilemmas. *Man In India*, 97(2), 829-841
18. Maretta, Y. A., Munib, A. & Sukirman. (2016). Pengembangan Open Journal System Sebagai Sumber Belajar Mahasiswa. *Innovative Journal of Curriculum and Educational Technology*, 3(1).
19. Parmin, Sajidan, Ashadi, Sutikno, Maretta, Y. A. (2016). Preparing Prospective Teachers in Integrating Science and Local Wisdom through Practicing Open Inquiry. *Journal of Turkish Science Education*, 13 (2), 3-14
20. Utanto, Y., Sukirman, Maretta, Y. A. (2017). Surviving in The Limitations: Education Implementation Patterns in Coast al Communities. *Man in India*, 97(10), 163-175
21. Utanto, Y., Widhanarto, G. P., & Maretta, Y. A. (2017, March). A web-based portfolio model as the students' final assignment: Dealing with the development of higher education trend. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 1818, No. 1, p. 020063). AIP Publishing.