

TINJAUAN TENTANG PROFESIONALISME BARU (*NEW PROFESSIONALISM*) PADA ERA STANDARDISASI KOMPETENSI GURU

Oleh:

Priadi Surya

Jurusan Administrasi Pendidikan, FIP, UNY

Abstrak

Globalisasi telah mengubah tatanan pendidikan, termasuk profesionalisme guru dan pengajaran itu sendiri. Kesuksesan pendidikan diasosiasikan dengan capaian prestasi siswa yang diukur melalui pengukuran hasil belajar siswa pada ujian nasional dan internasional. Begitu pula dengan profesionalisme guru yang sekarang distandardisasikan dengan berbasis kepada pendekatan kompetensi. Seseorang dapat dikatakan sebagai profesional ketika memenuhi standar yang ditetapkan oleh pihak yang memiliki otoritas, seringkali adalah pemerintah, daripada organisasi atau badan dari internal profesi guru itu sendiri. Pemenuhan standar kompetensi guru dari pihak eksternal profesi merupakan sebuah keniscayaan dalam profesionalisme baru (*new professionalism*) yang menekankan akuntabilitas (*accountability*) dan orientasi hasil (*outcome oriented*). Hal ini bertentangan dengan profesionalisme tradisional yang menekankan otonomi (*professional autonomy*) dan pertimbangan profesional (*professional judgement*) yang berbasis bangunan keilmuan secara ilmiah (*body of knowledge*), yang kesemuanya berasal dari internal profesi guru. Profesionalisme guru senyatanya mesti menyinkronkan baik pandangan tradisional maupun kontemporer.

Kata kunci: profesionalisme guru, profesionalisme baru, kompetensi, standar kompetensi, akuntabilitas

I. Pendahuluan

1.1 Rendahnya Hasil Belajar Siswa Indonesia pada Pengukuran Internasional

Pemerintah Indonesia telah berupaya meningkatkan profesionalisme guru merespon masih rendahnya pencapaian prestasi siswa dalam ujian nasional maupun pengukuran internasional seperti PISA dan TIMSS (Mullis, et al., 2012; OECD, 2014; OECD, 2016; Pritchett, 2015). Selain melalui peningkatan pemerataan mutu pendidikan dan akuntabilitas berbasis standar, meningkatkan kualitas guru merupakan kebijakan global yang juga dapat diadaptasikan dalam kebijakan lokal untuk merespon pengukuran hasil belajar internasional (Wiseman, 2013). Akan tetapi, validitas dan reliabilitas dari pengukuran ini juga dikritisi, dan pengukuran ini disalahgunakan sebagai alat untuk mengintervensi kedaulatan pemerintah berbagai negara dalam mengelola pendidikan nasionalnya masing-masing (Meyer dan Benavot, 2013). Dalam pengelolaan seperti ini, guru merupakan faktor terpenting dalam proses pendidikan (OECD, 2005). Namun, pemikiran ini tidak memandang guru sebagai seseorang dalam jabatan profesional yang harus berpikir, menimbang, dan bekerja secara profesional (Priestley, et al., 2016). Pemikiran ini menekankan bahwa guru bekerja sebagai pelaksana teknis dalam penyampaian materi ajar dan pengukuran (Menter, et al., 2010).

Pemerintah Indonesia mengelola guru secara terpusat untuk menghadapi tantangan ini (OECD/Asian Development Bank, 2015). Kemudian, profesionalisme guru diharuskan berubah: harus mampu meningkatkan prestasi siswa. Namun, profesionalisme guru yang ditetapkan pemerintah bisa saja bertolak belakang dengan keyakinan guru mengenai profesionalisme dan tujuan pendidikan. Maka, penting sekali untuk membangun profesionalisme guru yang berorientasi baik pada pengembangan ekonomi saat ini (OECD, 2005; OECD/Asian Development Bank, 2015), maupun berorientasi pada kemerdekaan berpikir dan partisipasi guru sebagai warga negara (Meyer dan Benavot, 2013).

1.2 Kebijakan Nasional terkait Profesi Guru dan Pendidikan Keguruan di Indonesia

Pemerintah Indonesia telah mengimplementasikan perubahan kebijakan untuk meningkatkan kualifikasi guru dari sarjana S1 mejadi jenjang profesi yang didapat pada tingkat pascasarjana (UU No. 14/2005). Pendidikan profesi untuk menjadi guru pada jenjang pascasarjana, yakni Pendidikan Profesi Guru (PPG), belum pernah ada sebelumnya. PPG diwajibkan baik bagi lulusan program Sarjana Pendidikan maupun program sarjana non-kependidikan. Kebijakan ini mendorong program studi S1 kependidikan agar menyesuaikan diri. Jika tidak, kurikulum dari program pendidikan keguruan ini akan menjadi pengulangan belaka, tidak efisien, dan tidak efektif untuk meningkatkan kualitas guru (Sutoyo, 2014; Indriyani, et al., 2015). Hal ini

didasarkan atas kemungkinan bahwa pendidikan keguruan empat tahun di S1 menjadi kurang efektif terkait diimplementasikannya PPG (Subkhan, 2011; *Suara Merdeka*, 24 Juni 2014; Margi, 2013). Sementara Ningrum (2012) menilai bahwa struktur dan isi kurikulum sarjana pendidikan tidak memiliki relevansi dan keberlanjutan dengan kurikulum PPG. Kemudian, program latihan mengajar mahasiswa dalam program pengalaman lapangan (PPL) pada jenjang S1 dan PPG tumpang tindih. Dengan pertimbangan ini, pengembangan kurikulum S1 kependidikan dibutuhkan untuk mendukung efisiensi dan efektivitas PPG.

Di Indonesia, baik profesionalisme guru maupun kualitas pengajaran diasosiasikan dengan upaya meningkatkan prestasi siswa (Utanto dan Gunawan, 2017). Maka, persyaratan dalam pemberian lisensi mengajar yang ketat dapat membentuk guru terbaik yang memiliki profesionalisme ideal dan menerapkan pengajaran yang baik. Program sertifikasi guru saat ini adalah melalui PPG. Melalui PPG, mahasiswa keguruan mendapatkan landasan yang baik untuk mengembangkan kompetensi pedagogik (Anita dan Rahman, 2013) dan kemampuan yang lebih baik dalam pedagogi khusus bidang studi atau *subject specific pedagogy* (Anwar, et al., 2012). Hal ini mengindikasikan bahwa PPG dapat menjadi wahana yang potensial untuk mengembangkan profesionalism guru dan pada gilirannya meningkatkan prestasi siswa Indonesia yang rendah di TIMSS dan PISA (Mullis, et al., 2012; OECD, 2014).

Oleh karena guru merupakan sumber daya utama bagi setiap negara untuk menjamin keberlangsungan kompetisi global (OECD, 2005), pendidikan keguruan dan pengembangan profesionalisme guru menjadi lebih penting dalam setiap sistem pendidikan nasional. Lebih lanjut, baik pendidikan keguruan maupun profesi guru menjadi hal dalam kebijakan pemerintah yang lumrah diintervensi dalam lingkungan internasional (Furlong, 2013). Sementara itu, sebuah upaya untuk merevitalisasi status profesi guru telah diajukan oleh Persatuan Guru Republik Indonesia (PGRI) kepada parlemen pusat. Usual ini mengombinasikan kualifikasi, kualitas, dan kesejahteraan guru. Hal ini untuk menaikkan status profesi guru yang pada saat itu masih rendah (Chang, et al., 2014). PGR memiliki dosen lembaga pendidikan tenaga kependidikan (LPTK) sebagai pimpinannya, yang dapat saja mewakili institusi LPTK. PGRI begitu dominan dalam formulasi Undang-undang No 14/2005 tentang Guru dan Dosen. PGRI relatif memiliki daya tawar dan kekuatan politik bersama parlemen, sehingga kemudian Pemerintah Indonesia menerbitkan standar kompetensi guru yang ditetapkan dalam Undang-undang No 14/2005 tentang Guru dan Dosen dan aturan pelaksanaannya.

2. Rumusan Masalah

Undang-undang No. 14/2005 tentang Guru dan Dosen memunculkan isu penting terkait

manajemen dan pengembangan guru. Hal ini meliputi pengembangan profesional berkelanjutan dan keterkaitannya dengan promosi dan peningkatan kesejahteraan, penilaian kinerja guru, dan peran kepala sekolah dalam kepemimpinan instruksional. Manajemen dan pengembangan guru saat ini mengindikasikan pengaruh paham manajerialisme baru (*new managerialism*) ke dalam ranah layanan publik. Manajerialisme baru menerapkan prinsip-prinsip pasar dari dunia bisnis dan industri ke dalam pendidikan yang bersifat publik. Prinsip-prinsip ini memusatkan pada hasil yang terukur dalam hal indikator kinerja. Namun demikian, pemikiran ini seringkali mengabaikan kondisi masukan (input) dan sumber daya (Lynch, 2012). Akan tetapi, indikator kinerja hanya mengukur apa yang dapat dihitung dan cenderung mengabaikan aspek tak terukur dalam proses untuk mendapatkan hasil. Lynch (2012) berargumen bahwa monitoring yang berorientasi hasil yang dilakukan terus-menerus juga meremehkan dimensi pengasuhan dan pengembangan dalam proses belajar mengajar. Hal ini dikarenakan sifat ketidakterukurannya jika dibandingkan dalam kerangka indikator kinerja. Akhirnya, perencanaan strategis yang bersifat komando, pengukuran berorientasi kinerja, budaya audit di sekolah, dan jabatan atau pekerjaan guru yang berbasis kompetensi lebih ditekankan dalam manajerialisme baru (Connel, 2009).

Lebih lanjut, manajerialisme baru memantik suatu profesionalisme baru dalam profesi guru. Namun, hal ini dapat mengancam profesi guru dengan de-profesionalisasi. Pemikiran ini didasarkan pada pandangan profesionalisme klasik yang mensyaratkan lebih banyak otonomi profesional. Sebaliknya, profesionalisme baru mengalokasikan sedikit otonomi tatkala pemerintah mengontrol profesi guru dan sistem akuntabilitasnya mengurangi otonomi guru.

The 'new professionalism' is an emerging concept and is not readily defined. Essentially it marks a move away from the idea of a profession and the 'status' dimension of professionalization. It implicitly shifts the emphasis to professionalism with its emphasis on skills and service. (Hoyle, 2001: 15475)

Hoyle (2001) berargumen bahwa dalam pemikiran profesionalisme baru, guru sebagai individu profesional lebih diutamakan daripada profesi guru itu sendiri, dan bahkan terlalu disederhanakan. Seseorang dapat menjadi profesional ketika ia menguasai seperangkat keterampilan melalui pelatihan berbasis kompetensi. Kemudian, istilah pelatihan guru (*teacher training*) lebih disukai daripada pendidikan guru (*teacher education*), dan lebih menekankan pada penyampaian materi ajar secara efisien, sesuai dengan kontrak penugasan dan pelayanan berorientasi pada konsumen. Hal ini senada dengan prosedur akuntabilitas yang diimplementasikan secara kolaboratif dan dijamin secara manajerial. Konsekuensinya, pihak yang berwenang, seperti pemerintah, menetapkan standar sebagai rujukan pengajaran berkualitas.

Meski demikian, pergerakan terkini dari profesionalisme baru dapat dipandang sebagai kesempatan untuk menerapkan profesionalisasi profesi guru. Pemerintah Indonesia telah menyusun seperangkat kebijakan mengenai hal-hal berikut ini: (1) kompetensi guru (pedagogik, personal, sosial, dan profesional); (2) keterkaitan kompetensi guru dengan standar guru nasional; (3) peran berbagai kementerian dan unit kerja dalam mendukung guru untuk menguasai kompetensi tersebut; (4) proses sertifikasi guru dan kualifikasi yang disyaratkan untuk sertifikasi tersebut; (5) kondisi di mana guru dapat menerima tunjangan khusus dan tunjangan profesional (Chang, et al., 2014: 2). Lebih lanjut, pemerintah telah menyusun Standar Nasional Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru (2007) yang menjadi rujukan bagi pendidikan keguruan dan pengembangan profesionalisme guru.

Memperhatikan latar belakang masalah serta identifikasi masalah di atas, makalah ini berfokus pada rumusan masalah sebagai berikut:

- (1) Bagaimanakah profesionalisme guru kontemporer secara global dan nasional?
- (2) Bagaimanakah keterkaitan profesionalisme guru kontemporer dengan sistem pendidikan keguruan?

II. Pembahasan

a. Profesionalisme Guru Kontemporer

Profesionalisme guru dapat menjadi pertimbangan bagaimana guru harus dididik, dilatih, dibimbing, dan dikembangkan. Dalam konteks pendidikan keguruan, sampai kadar tertentu, pemerintah menekan LPTK melalui intervensi kebijakannya. Furlong (2013: 35) berargumen bahwa intervensi pemerintah Inggris (England) terhadap kurikulum pendidikan keguruan merupakan sebuah titik balik yang memandang pendidikan guru lepas dari dirinya sendiri. Hal ini adalah strategi utama untuk menentang otonomi guru. Kebijakan ini menghasilkan implikasi utama bagi universitas dan pendekatan yang diterapkan dalam pendidikan profesional guru. Namun, Tummons (2014: 417) menelaah kembali bahwa di Inggris, ketika kurikulum seiring waktu dapat dan diharapkan dapat berubah, dampak dari standar profesional pada perubahan kurikulum nampak hanya sedikit. Penyelenggaraan pelatihan guru prajabatan (*initial teacher training*) di Inggris cenderung berbeda, termasuk pelatihan guru prajabatan berbasis sekolah (*school-based initial teacher training*). Hal ini berbeda dibandingkan dengan pendidikan guru prajabatan (*initial teacher education*) di Skotlandia, yang konsisten dengan prinsip profesionalismenya sendiri, yaitu tetap menyelenggarakan program pendidikan keguruan berbasis universitas.

Following its own trajectory, Scottish Education resisted and rejected policies emanating from an 'English' ideology, capitalised on respect for and influence of the GTCS [General Teaching Council of Scotland], and successfully moved teacher education's base from autonomous colleges to high-status universities. (Gray dan Weir, 2014: 569).

General Teaching Council of Scotland (GTCS) merupakan konsil profesi guru yang otonom dan memainkan peran sebagai representasi dari profesi guru. Dengan otonomi yang dimilikinya, maka standar-standar yang dibuat oleh konsil lebih terasa sebagai aspirasi internal dari profesi guru. Hal ini memenuhi kaidah yang dipersyaratkan oleh suatu profesi yang mapan. Profesi yang mapan mendasarkan pada ilmu pengetahuan, otonomi, dan tanggung jawab moral mengenai keahlian profesionalnya daripada menerima banyak pandangan dari pihak eksternal (Furlong, 2013). Akan tetapi, kondisi seperti ini tidak dapat sepenuhnya diaplikasikan dalam konteks yang berbeda, termasuk di Indonesia. Pemerintah Indonesia mengontrol guru melalui peraturan perundang-undangan. Pemerintah juga hanya mengakui pendidikan keguruan formal melalui LPTK di universitas. Hal ini mengacu kepada standar profesional guru yang ditetapkan.

Profesionalisme seperti apakah yang diprioritaskan tergantung dari suatu pilihan kebijakan nasional tertentu. Literatur mengasosiasikan profesionalisme guru dengan badan yang mengurusnya, yakni dapat berupa pemerintah, badan akreditasi, atau konsil profesi guru yang menetapkan standar tertentu sebagai indikator kualitas guru dan pengajaran. Lebih lanjut, profesionalisme seperti ini disebut profesionalisme baru (*new professionalism*) yang diasosiasikan dengan target yang ditetapkan oleh pihak eksternal, dan penghargaan dan hukuman terkait dengan kinerja (Storey and Hutchinson, 2001: 44). Tuntutan pemerintah terkait akuntabilitas dalam hal standardisasi kinerja guru nampak mengglobal. Misalnya, Pemerintah Inggris pada tahun 1998 menekankan bahwa guru modern perlu untuk menyesuaikan diri dengan akuntabilitas; memiliki tanggung jawab pribadi dan kolektif untuk meningkatkan keterampilan dan ilmu pengetahuan bidang studi; menerapkan keputusan berbasis bukti (*evidence-based decisions*) atas apa yang efektif di sekolah secara nasional maupun internasional; bekerja secara kolaboratif dengan staf lain di sekolah; dan menyambut kontribusi yang dibuat pemangku kepentingan sekolah (*stakeholders*) yang dapat membuat sekolah sukses (Furlong, 2013: 34).

Sementara itu, Mauserthagen dan Granlund (2012) menyakini bahwa pemerintah Norwegia menekankan akuntabilitas guru, praktik berbasis riset, dan spesialisasi. Tetapi, profesionalisme baru ini memberikan tantangan bagi nilai-nilai tradisional profesionalisme. Perubahan pemikiran mengenai profesionalisme dari tradisional menuju profesionalisme baru dapat membuat guncangan dalam profesi guru, termasuk penyelenggaraan pendidikan keguruan.

Di Indonesia, pemerintah juga mengontrol guru secara terpusat melalui peraturan tentang profesionalisme guru. Undang-undang No. 14/2005 tentang Guru dan Dosen menekankan pengembangan kompetensi guru, yaitu “Kompetensi adalah seperangkat pengetahuan, keterampilan, dan perilaku yang harus dimiliki, dihayati, dan dikuasai oleh guru atau dosen dalam melaksanakan tugas keprofesionalan.” (pasal 1 ayat 12). Terdapat empat kompetensi kunci yang disyaratkan bagi guru, yaitu kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi profesional, dan kompetensi sosial. Pertama, kompetensi pedagogik merupakan kompetensi yang meliputi pemahaman peserta didik, mendesain dan mengimplementasikan metode pembelajaran, mengevaluasi hasil belajar, dan mengembangkan diri secara profesional. Kedua, kompetensi kepribadian merupakan kekuatan dari kepribadian guru sebagai pribadi yang dewasa dan matang serta memberikan teladan untuk ditiru peserta didik. Ketiga, kompetensi profesional merupakan menguasai bidang studi secara luas dan komprehensif untuk diajarkan kepada peserta didik menggunakan metodologi pengajaran dan strategi pembelajaran. Keempat, kompetensi sosial merupakan kemampuan guru sebagai bagian dari suatu kelompok sosial untuk berkomunikasi secara efektif dan efisien dengan peserta didik, rekan guru, orang tua atau wali peserta didik dan masyarakat.

Akan tetapi, istilah kompetensi profesional dimaknai sebagai penguasaan ilmu pengetahuan bidang studi yang diajarkan. Istilah ini membingungkan dan mengecoh bahwa seseorang dapat menjadi guru profesional ketika ia memenuhi kompetensi ini semata. Kesalahpahaman ini adalah menyederhanakan kemampuan mengajar yang kompleks kepada satu kompetensi ini saja. Terdapat beberapa studi yang menggunakan pendekatan kuantitatif dan mengklaim bahwa kompetensi ini memiliki korelasi yang signifikan dengan efektivitas proses belajar mengajar. Misalnya, Aca, et al. (2013) yang meyakini bahwa kompetensi profesional, baik secara sendiri maupun bersama-sama dengan supervisi kepala sekolah dan iklim sekolah, berkontribusi secara signifikan terhadap kinerja guru. Sedangkan Firmansyah, et al. (2013) mengindikasikan bahwa profesionalisme guru mempengaruhi kualitas pelayanan pendidikan. Sesungguhnya, konstruk dari profesionalisme sebagai variabel prediktor semata-mata merujuk pada kompetensi profesional. Alih-alih, Haenilah (2015) memilih menggunakan istilah kompetensi akademik ketika mengevaluasi efektivitas dari sertifikasi guru TK dalam jabatan melalui PLPG. Hasil penelitiannya menunjukkan bahwa pelatihan dapat secara signifikan meningkatkan kompetensi pedagogik guru, namun tidak dapat meningkatkan kompetensi akademik. Sementara Pratama, et al. (2015) meyakini bahwa kompetensi profesional mahasiswa keguruan memiliki pengaruh yang signifikan terhadap kesiapan menjadi guru.

Meski begitu, peneliti lain menghimpun semua keempat kompetensi tersebut di atas ketika mengonstruksi profesionalisme guru dalam survey mereka. Penelitian yang berfokus pada guru dalam jabatan menunjukkan bahwa profesionalisme guru, baik secara sendiri maupun bersama-sama dengan variabel lain, dipengaruhi secara signifikan oleh tingkat kualifikasi pendidikan

guru (Eliyanto dan Wibowo, 2013), pengalaman dan pelatihan (Eliyanto and Wibowo, 2013; Firdaus, 2014; Komalasari, 2015), dan motivasi kerja (Moenggo, 2010). Sedangkan terkait dengan pendidikan guru, survey dari Sukanti, et al. (2008) mengindikasikan mahasiswa S1 keguruan memiliki pemahaman yang baik dan persepsi yang positif terhadap kompetensi pedagogik, kepribadian, profesional, dan sosial yang tercantum pada Undang-undang No. 14/2005 tentang Guru dan Dosen.

Lebih jauh, perubahan profesionalisme dari tradisional menuju suatu profesionalisme baru dikritik karena terlalu teknis untuk memenuhi standar kinerja. Sachs (2016: 423) meyakini bahwa terdapat manfaat bagi pemerintah ketika profesi guru itu tunduk, dalam artian memenuhi tujuan kebijakan pada suatu masa. Fokus daripada ini adalah memproduksi dan mereproduksi keterampilan teknis, dan menerima kebijakan pemerintah dan menyampaikannya kembali. Tetapi, Sachs (2016) mengkritisi apakah profesionalisme seperti ini mendukung inovasi, memenuhi kebutuhan masa depan daripada saat ini, dan berkontribusi pada produksi ilmu pengetahuan baru tentang praktik profesional, dalam rangka untuk mengembangkannya.

Furlong (2013: 34) mengkritisi pendekatan akuntabilitas karena untuk menjadi seorang profesional dalam pendekatan ini bukanlah sesuatu yang dicapai oleh guru secara individual. Pendekatan ini tidak berdasarkan pada visi tradisional bahwa seseorang profesional adalah ia yang menguasai ilmu pengetahuan, memiliki otonomi individual, dan tanggung jawab moral individual. Melainkan guru harus menerima pengaturan visi oleh pihak eksternal atas keahlian profesional mereka. Profesionalisme baru ini sangatlah berbeda dari pandangan tradisional yang mensyaratkan seseorang agar menguasai bangunan ilmu pengetahuannya secara empiris dan teoretis, keterampilan profesional, dan kultur profesionalnya melalui pendidikan dan latihan khusus dalam jangka waktu yang lama (Robb, 2006; John, 2008; Ingersoll and Merrill, 2011). Hal ini harus menjadi perhatian utama bagi pendidikan guru tradisional berbasis LPTK untuk meningkatkan program pendidikannya dan untuk menjamin lulusannya yang kompetitif.

Rekonstruksi dan redefinisi profesionalisme guru tidak hanya didominasi oleh pemerintah sebagai pembuat kebijakan, tapi juga diajukan oleh guru. Mausethagen dan Granlund (2012: 815) menelaah bahwa serikat guru di Norwegia menyoroti pelaksanaan kerja berdasarkan masukan dari riset, tanggung jawab untuk kualitas pendidikan, dan etika profesional sebagai karakteristik utama dari profesionalisme guru. Terdapat tiga area utama pembahasan yang diperjuangkan oleh serikat guru: penolakan terhadap kebijakan akuntabilitas, pendefinisian ulang dari pelaksanaan kerja berbasis riset, dan penambahan durasi pendidikan keguruan. Kondisi ini mungkin tidak dapat diaplikasikan di latar situasi yang berbeda. Akan tetapi hal ini menyiratkan bahwa profesionalisme baru yang diperkenalkan oleh pemerintah bisa dihadapkan pada penolakan dari guru dan dosen LPTK.

Tunduk pada profesionalisme yang menyandarkan pada akuntabilitas tidaklah menjamin pemerolehan kepercayaan publik menjadi lebih mudah. Goepel (2012) berargumen bahwa untuk menjunjung kepercayaan publik di Inggris lebih tergantung kepada penerapan kualitas profesional atau disposisi dalam konteks pembuatan kesepakatan, daripada ketaatan pada standar dan metode lain yang ditetapkan pihak eksternal demi akuntabilitas. Ketaatan pada standar guru yang terukur nampak akan menghasilkan profesionalisme yang sekedar mengisi daftar centang (*tick-box professionalism*). Goepel (2012) mengungkap wawasan bahwa menjunjung kepercayaan publik melalui standardisasi profesionalisme guru tidaklah mudah diterima oleh internal profesi guru. Alih-alih kepercayaan publik dapat ditingkatkan melalui penerapan kualitas profesional berdasarkan pada kesepakatan di dalam profesi.

Sebaliknya, terdapat kelompok guru lainnya yang dapat mengadopsi standar tersebut. Storey (2007) menunjukkan bukti dari itikad guru baru yang pindah dari pekerjaan lainnya, yang menjalin diri baik dengan diskursus dan metode tentang kinerja dan mengurangi ketidaknyamanan terkait karakteristik profesionalisme baru di Inggris. Sementara Wilkins (2011: 389) mengidentifikasi kemungkinan berkembangnya sebuah identitas *‘post-performative’* (pasca keunjukkerjaan): sebuah generasi guru di Inggris yang memiliki pengalaman sebagai siswa bersamaan saat berkembangnya sistem persekolahan yang menekankan keunjukkerjaan (*performative schooling system*). Wilkins (2011) tidak dapat mengategorikan identitas ini kepada guru yang taat atau guru yang menolak atas tuntutan sistem manajemen yang menekankan keunjukkerjaan atau inisiatif pemerintah. Hal ini karena guru baru tetap termotivasi oleh imbalan afektif, sambil tetap memiliki ambisi karir yang jelas. Mereka hirau akan potensi konflik antara tuntutan akuntabilitas dan hasrat otonomi, namun mereka secara umum nyaman dengan berupaya menyeimbangkannya. Boleh jadi, guru baru mungkin sudah akrab dengan profesionalisme baru yang diterapkan pemerintah. Guru baru juga dapat memiliki identitas profesional yang menyeimbangkan dikotomi akuntabilitas dan otonomi. Tetapi, hal ini menantang pendidikan guru tradisional berbasis LPTK, apakah LPTK akan menyesuaikan kurikulumnya untuk menyiapkan lulusannya mengatasi profesionalisme baru.

b. Profesionalisme Guru dan Kurikulum Pendidikan Guru

Pendidikan guru penting karena landasan profesionalism ditanamkan pada tahap ini. Selanjutnya, landasan ini dikembangkan pada tahapan setelah pendidikan guru, seperti induksi pada jabatan guru di sekolah dan pengembangan keprofesian berkelanjutan (*continuing professional development*). Perancangan dan implementasi pendidikan guru harus mempertimbangkan bagaimana profesi guru dan profil guru dikonstruksi. Model pendidikan guru terus berkembang tatkala berbagai tipe profesionalisme ditanamkan di dalam pendidikan guru.

Tabel 1 Tipologi Model Pendidikan Guru

		Ruang Lingkup	Kurikulum	Kekuatan	Kelemahan
Model-model Tradisional	“Tradisi Normal School (Sekolah Pendidikan Guru)”	Konsepsi tradisional dari sekolah pendidikan guru untuk guru sekolah dasar.	Pemerolehan keterampilan dasar, melalui latihan praktik (pengalaman lapangan, mata pelajaran metodologi mengajar, pedagogi bidang studi).	Menyediakan guru dengan sejumlah rutinitas yang memungkinkan mereka menguasai aspek khusus dari praktik mengajar. Memungkinkan pengembangan identitas profesional yang kuat.	Sedikit penekanan pada teori kependidikan, ilmu pengetahuan akademik dan ilmiah, dan keterampilan riset.
	“Tradisi akademik”	Konsepsi tradisional dari pendidikan guru untuk guru SMP dan SMA.	Pemerolehan ilmu pengetahuan bidang studi dalam disiplin ilmu tertentu dan pemerolehan kapasitas umum pemecahan masalah. Periode percobaan di sekolah.	Menstimulasi kapasitas guru dalam pemecahan masalah, yang memungkinkan mereka untuk reaktif dalam setiap situasi kelas.	Guru adalah spesialis dalam disiplin ilmu yang terbatas dan bukan pada pedagogi. Minim latihan mengajar.
Model-model baru	‘Profesionalisasi’ Profesi Guru	Konsepsi dinamis dari profesi guru yang berfokus pada otonomi dan standar profesional.	Pemerolehan ilmu pengetahuan berbasis riset yang komprehensif pada profesi guru. Menekankan kajian ilmu-ilmu pedagogis. Pengembangan kode etik profesional.	Guru sebagai ahli yang terdidik dalam bidang kajian yang rinci, dengan daya kritis yang kuat, otonomi profesional dan kemampuan pemecahan masalah. Membuat guru bertanggung jawab atas pengembangan keterampilannya. Penekanan pada kerja kolaboratif.	Tidak ada bukti empiris atas substansi modifikasi struktural dalam kualitas pendidikan guru.
	Jalur alternatif memasuki profesi guru	Pelatihan dan sertifikasi berbasis pada penguasaan keterampilan yang bukan berasal dari pendidikan keguruan, melainkan dari pengalaman pribadi dan karakteristik masing-masing peminat.	Pemerolehan keterampilan mengajar melalui praktik, pelatihan dalam situasi kerja (<i>‘on-the-job’ training</i>). Program induksi dan mentoring yang kuat. Sedikit prioritas diberikan pada teori kependidikan dan ilmu pengetahuan ilmiah.	Memungkinkan pasokan guru dengan cepat. Model dapat didesain untuk menarik minat pada kandidat dari beragam tipe. Efisien dalam biaya, karena model ini singkat dan bandingnya berbasis sekolah.	Sedikit kajian mengenai isi dari pelatihan yang ditawarkan dan jenis pengajaran yang dipromosikan. Pada saat pengajaran itu menjadi lebih kompleks, model ini membolehkan seseorang dengan persiapan yang sangat minim untuk mengajar.

Sumber: Musset (2010: 5)

Sebuah kajian internasional mengenai kecenderungan pendidikan keguruan di dunia dilakukan oleh Musset (2010). Perbedaan penekanan pada sistem pendidikan keguruan di antara negara-negara OECD telah diidentifikasi (lihat Tabel 1). Tabel 1 membedakan model pendidikan keguruan termasuk ruang lingkungannya, kurikulumnya, kekuatannya, dan kelemahannya.

Selain pendidikan keguruan tradisional yang sekarang ada, terdapat model-model baru pendidikan keguruan yang disarankan. Profesi guru membangun bangunan ilmu pengetahuannya (*body of knowledge*) melalui pendidikan keguruan. Ketika model tradisional tidak puas akan isu ini, model baru malah terdikotomi. Hal ini karena terdapat satu model baru yang menerapkan

pendekatan profesionalisasi profesi guru mencoba mengikuti persyaratan klasik sebagai kriteria dari profesi yang sudah mapan, yakni harus memiliki bangunan ilmu pengetahuannya, keterampilan dan kultur yang harus dikuasai melalui suatu pendidikan dan pelatihan khusus yang lama (Etzioni, 1969). Model ini biasanya suatu pendidikan keguruan berbasis LPTK mengingat pada prinsip profesionalisasi profesi guru terkait pada tradisi akademik di perguruan tinggi. Sebaliknya, model baru lainnya dari pendidikan keguruan menerapkan jalur alternatif menuju jabatan guru. Ini diasosiasikan dengan pergerakan yang berorientasi pada kinerja atau unjuk kerja yang berasal dari profesionalisme baru.

Akan tetapi, istilah profesionalisasi itu sendiri dapat didefinisikan dari beragam sudut pandang. Pemerintah juga menggunakan istilah profesionalisasi yang merujuk pada penerapan standar-standar guru dan prinsip akuntabilitas, termasuk pada program pendidikan guru. Mayer (2014) menyimpulkan bahwa standar profesional guru dan penilaian autentik yang merujuk pada standar tertentu menyediakan suatu bingkai bagi melestarikan profesionalisme dalam pendidikan keguruan, di mana dosen LPTK mengendalikan agenda akuntabilitas yang menjamin mutu profesi guru, pemerintah, dan khalayak umum melalui kualitas lulusan yang mereka persiapkan. Hal ini mengonfirmasi bahwa pemerintah di mayoritas negara mengacu pada suatu kultur kinerja yang terukur melalui perancangan desain utama pendidikan guru (OECD, 2005). Meski begitu, konsepsi dosen LPTK tentang profesionalisme dapat ditransmisikan kepada mahasiswa keguruan melalui desain kurikulum pendidikan guru dan implementasinya dalam proses belajar mengajar (Isenberg, 1995; Fromberg 2003).

Terdapat beberapa konsepsi profesionalisme guru yang lumrah untuk ditanamkan selama penyelenggaraan pendidikan guru. Menter, et al. (2010) mengerucutkan empat model guru dan profesionalisme guru dari literatur saat ini. Pertama, guru efektif (*effective teacher*), model yang dominan dengan menekankan penyelesaian teknis; kedua, guru reflektif (*reflective teacher*) yang menekankan kebutuhan untuk pembelajaran profesional yang berkelanjutan dan kolaboratif; ketiga, guru pencari informasi (*enquiring teacher*) yang mempromosikan orientasi penelitian yang eksplisit di dalam tugas pekerjaan guru; dan keempat guru transformatif (*transformative teacher*) yang merevitalisasi debat tentang profesionalisme guru dengan menempatkan kegiatan mengajar sebagai aktivitas transformatif. Menter, et al. (2010) memeriksa keempat model itu untuk dipertimbangkan dalam konteks Skotlandia: *A Teaching Profession for the 21st Century* dan *Curriculum for Excellence*.

Akan tetapi, penelaahan yang dilakukan Menter, et al. (2010) hanya berfokus pada 15 negara yang memiliki reformasi besar pada kurikulumnya, sukses dalam menaikkan prestasi siswa, dan memiliki praktik pendidikan guru yang inovatif. Studinya tidak mengeksplor bagaimana program pendidikan keguruan dikelola dalam setiap konteks negara. Meski begitu, hasil temuannya signifikan karena menawarkan tipe profesionalisme yang ditanamkan dalam pendidikan guru yang kemudian

dapat meningkatkan prestasi siswa. Karena studinya hanya mengambil negara-negara maju sebagai konteksnya, mereka mungkin telah memiliki sistem pendukung pendidikan keguruan yang mapan. Situasi di negara berkembang seperti Indonesia mungkin akan memberikan perbedaan tertentu.

Pendidikan keguruan tidak dapat menghindar dari tren profesionalisme guru yang kini mengarah pada profesionalisme teknokrasi. Pengadopsian peralatan modern telah mengubah cara mengajar dan peran guru. Hall dan Schulz (2003: 380) memandang pengajaran secara holistik, dan meyakini bahwa guru adalah orang yang mengetahui (*knower*), pemikir (*thinker*), peneliti (*researcher*), dan agen perubahan (*change agent*). Akan tetapi, ketika profesionalisasi yang bersifat teknokrasi sesuai dengan pengertian profesionalisme yang sempit, pandangan atas pengajaran sebagai seni/kiat digantikan oleh definisi pengajaran yang berbasis keterampilan teknis. Konsekuensinya, diskursus mengenai tujuan sosial dan moral disisihkan oleh diskursus mengenai keterampilan mahir. Hal ini sejalan dengan pikiran Wilkinson (2007: 381) yang berargumen bahwa menghubungkan pola kegiatan perusahaan dalam dunia bisnis dan industri dengan pendidikan keguruan meningkatkan resiko bahwa pebisnis akan menajamkan visi pendidikan dari para calon guru. Hal ini mengarah pada situasi di masa depan, ketika teknologi menyebabkan pekerjaan dari guru tradisional tergantikan, dan para mentor pembelajaran mengisi fungsi ganda sebagai penyedia program pembelajaran individual dan berperan sebagai pelatih kecakapan hidup. Terdapat nilai-nilai profesional yang dapat mendukung tipe guru tersebut. Hal ini membentuk suatu profesionalisme guru yang menekankan kerja sebagai proses kultural dari pemecahan masalah yang membantu siswa memahami dunia yang mengglocal di mana mereka tinggal dan pemecahan masalah atas kesulitan-kesulitannya terkini.

Akan tetapi, temuan atas kajian Hall dan Schulz (2003) dan Wilkinson (2007) disimpulkan dari penelitian yang berfokus pada pendidikan guru pada jenjang pascasarjana, termasuk pendidikan keguruan berbasis sekolah yang bermitra dengan beberapa pihak, yakni Post-Graduate Certificate in Education (PGCE), selama 36 pekan di Inggris dan pendidikan keguruan serupa selama 1-2 tahun di Canada. Oleh karenanya, profesionalisme guru ditanamkan dalam waktu yang sangat singkat. Akan lebih menarik apabila mengeksplor profesionalisme guru yang ditanamkan dalam suatu program pendidikan guru yang berdurasi lebih lama, yang mungkin lebih kompleks. Di Indonesia, pendidikan guru adalah bersamaan-berurutan (*concurrent-consecutive*) berbasis perguruan tinggi LPTK, yakni 4 tahun S1 keguruan (S.Pd) yang *concurrent* ditambah 1 tahun PPG yang *consecutive* setelah sarjana S1. Hal ini akan memberikan wawasan berbeda mengenai diskursus profesionalisme guru yang ditanamkan dalam pendidikan guru.

Kajian lain telah dilakukan dengan mengeksplor pemikiran dosen LPTK terkait profesionalisme guru yang dibangun selama proses pendidikan guru. Malm (2009) meyakini bahwa kompetensi yang esensial atau kualitas yang harus dikembangkan mahasiswa keguruan

selama pendidikan guru di Swedia adalah hal-hal yang terkait dengan keterampilan mengajar, yang diasosiasikan dengan: komitmen; menunjukkan minat dan keterbukaan; kepemimpinan dan organisasi dari lingkungan belajar; kompetensi pribadi terkait pemahaman diri dan karakteristik pribadi; dan kompetensi sosial. Sementara Bair (2014) mengungkapkan bahwa dosen LPTK dan mahasiswa keguruan di Amerika Serikat menunjukkan pandangan profesionalisme sempit dan individualistik menjadi hanya dalam konteks kelas. Kajian dari Malm (2009) dan Bair (2014) memaparkan persepsi dosen LPTK mengenai profesionalisme guru yang harus dikembangkan selama proses pendidikan guru. Tetapi mereka tidak menegaskan apakah pandangan dosen LPTK ini adalah konsepsi asli mereka terkait profesionalisme guru yang ideal atau suatu respon yang telah dinegosiasikan terhadap arahan dari pihak eksternal terhadap program pendidikan guru. Konsepsi mereka mungkin terbatas dalam konteks lokal di mana mereka bekerja. Oleh karena, selalu ada kemungkinan untuk merekonstruksi profesionalisme guru pada konteks yang lainnya, termasuk di mana ideologi profesionalisme digerakkan oleh pemerintah, seperti halnya pada pendidikan guru di Indonesia.

Penggunaan standar eksternal tidak selalu bermakna membatasi profesionalisme yang ditanamkan melalui desain kurikulum pendidikan guru. Chróinín, et al. (2012) meyakini bahwa penggunaan standar profesi guru guna mendukung pembelajaran profesional dapat sejalan dengan ideologi demokratis dari profesionalisme guru. Akan tetapi, kerangka pikir standar profesi guru dapat membatasi alih-alih mengembangkan pembelajarannya. Hal ini dapat memaksa guru pemula untuk menyerap ideologi manajerial yang pasif dan preskriptif. Meski begitu, standar profesi guru dapat digunakan untuk mendukung daripada membatasi mahasiswa keguruan untuk belajar. Chróinín, et al. (2012) meyakini bahwa pembuatan standar tambahan yang akan mempromosikan pembelajaran dan memfasilitasi pengakuan pembelajaran di luar standar profesi guru yang tertulis. Hal ini berarti konstruk dari profesionalisme guru dapat dibuat pada saat perancangan kurikulum pendidikan guru dan ditanamkannya pada desain kurikulum ini.

Selain pemerintah dan dosen LPTK, mahasiswa keguruan juga dapat mengonstruksi konsepsi mereka mengenai profesionalisme guru. Oleh karenanya, meski konstruksi tertentu telah terkandung di kurikulum pendidikan guru, itu masih perlu dinegosiasikan dengan keyakinan mahasiswa keguruan (*teacher beliefs*) tentang guru yang baik. Lanas dan Kelchtermans (2015) meyakini bahwa istilah seperti nilai-nilai kesetaraan (*equity*), tanggung jawab (*responsibility*), cinta (*love*), dan empati (*empathy*) dirasakan sebagai faktor-faktor yang membuat mahasiswa keguruan Finlandia sebagai calon guru yang baik di dalam suatu sistem pendidikan, daripada semata-mata keterampilan mengajar atau materi ilmu pengetahuan bidang studinya. Kemudian, sejak mulai kuliah, mahasiswa keguruan tidak berfokus pada hasil pengajaran yang terukur, seperti tes dengan ambang batas kelulusan yang tinggi. Kajian ini memberikan wawasan yang penting dan menantang

pada situasi terkini, apakah profesionalisme guru yang ditanamkan di kurikulum pendidikan guru di Indonesia dinegosiasikan dengan pemikiran mahasiswa keguruan mengenai konsepsi guru yang baik. Hal ini dikarenakan di Indonesia, pemerintah menerapkan penilaian guru secara eksternal dan menekankan prestasi siswa pada ujian nasional sebagai hasil pengajaran.

III. Kesimpulan

Dapat disimpulkan bahwa kecenderungan profesionalisme guru, baik yang tradisional maupun yang kontemporer, sebaiknya dipertimbangan pada saat perancangan kurikulum pendidikan keguruan. Pembuat kebijakan dari tingkat nasional hingga tingkat institusi, termasuk dosen LPTK, adalah sangat menentukan dalam mengonstruksikan profesionalisme guru. Mereka menggunakan standar tertentu sebagai indikator kualitas guru dan pengajaran yang harus dicapai melalui program pendidikan guru. Sebaliknya, standarisasi sebagai sebuah pendekatan untuk menjunjung kepercayaan publik mungkin tidak mudah diterima oleh internal profesi guru. LPTK harus mengambil peran untuk menjamin bahwa lulusan mereka mampu mengatasi tantangan ini dengan menanamkan profesionalisme guru dalam kurikulum pendidikan keguruan.

Pemerintah di beberapa negara merancang pendidikan keguruan sebagai sebuah rentangan pengembangan karier guru (McMahon, et al., 2013). Mereka mengontrol guru sejak tahap pendidikan guru, induksi, penugasan, pengembangan, hingga pensiun. Pandangan kebijakan atas kualitas guru mengubah aspek bagaimana pendidikan guru dikonseptualisasikan, dirancang, dan diselenggarakan. Profesionalisme guru versi pemerintah dapat saja ditanamkan melalui kurikulum pendidikan guru. Akan tetapi, proses itu sendiri harus dinegosiasikan sesama dosen LPTK sebagai perancang kurikulum. Profesionalisme baru menekankan pencapaian standar kinerja yang terukur. Selain beragam model profesionalisme, profesionalisme baru sepertinya mengubah profesi guru dan pengajaran menjadi lebih teknokratis dan berorientasi hasil. Diperlukan suatu kajian lebih lanjut tentang seberapa jauh profesionalisme guru telah ditanamkan dalam kurikulum pendidikan guru oleh dosen LPTK.

IV. Daftar Pustaka

Aca, W., Suhandana, A. & Dantes, N., (2013). Kontribusi Kompetensi Profesional, Supervisi Pendidikan dan Iklim Kerja terhadap Kinerja Guru SMP Negeri 2

Amlapura. *e-Journal Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Ganesha Program Studi Administrasi Pendidikan*, 4(-), hal. 1-11.

Anita, N. & Rahman, A., (2013). Penilaian Peserta PPG SM3T Prodi PPKn UNESA terhadap Pelaksanaan Program Pendidikan Profesi Guru (PPG) Tahun 2013.

Kajian Moral dan Kewarganegaraan, 3(1), hal. 409-423.

Anwar, Y., Rustaman, N.Y. and Widodo, A., (2012). Kemampuan Subject Specific

Pedagogy Calon Guru Biologi Peserta Program Pendidikan Profesional guru

(PPG) yang Berlatar Belakang Basic Sains Pra dan Post Workshop. *Jurnal*

Pendidikan IPA Indonesia, 1(2), hal. 157-162.

Bair, M.A., (2014). Teacher Professionalism: What Educator can Learn from Social

Workers. *Mid-Western Educational Researcher*, 26(2), pp. 28-57.

Chang, M.C., Shaeffer, S., Al-Samarani, S., Ragatz, A.B., Ree, D.J. & Stevenson, R.,

(2014). *Teacher Reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in*

Policy Making. Washington, DC: The World Bank.

Chroinin, D.N., Tormey, R. & Sullivan, M.O., (2012). Beginning Teacher Standards for

Physical Education: Promoting A Dramatic Ideal? *Teaching and Teacher*

Education, 28, hal. 78-88.

Connell, R., (2009). Good Teachers on Dangerous Ground: Towards a New View of

Teacher Quality and Professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), hal.

213-219.

Eliyanto & Wibowo, U.B., (2013). Pengaruh Jenjang Pendidikan, Pelatihan, dan

Pengalaman Mengajar terhadap Profesionalisme Guru SMA Muhammadiyah di

Kabupaten Kebumen. *Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, 1(1), hal.

34-47.

Etzioni, A., ed, (1969). *The Semi-Professions and Their Organization*. New York: Free

Press.

Firdaus, D., (2014). Pengaruh Tingkat Pendidikan, Pelatihan, dan Pengalaman Mengajar

terhadap Profesionalitas Guru di Madrasah Tsanawiyah Negeri Kediri 2.

Didaktika Religia, 2(2), hal. 159-182.

Firmansyah, Y., Ambarita, A. & Sowiyah, (2013). Pengaruh Supervisi Akademik

Kepala Sekolah dan Profesionalitas Guru Terhadap Mutu Layanan Pendidikan di Madrasah

Tsanawiyah. *Jurnal Manajemen Mutu Pendidikan*, 1(3), hal. 1-9.

Fromberg, D.P., (2003). Professionalism in Early Childhood Teacher Education in an

Era of Elevated Standardization and Minimalist Testing. *Journal of Early*

Childhood Teacher Education, 24, hal. 103-109.

Furlong, J., (2013). Globalisation, Neoliberalism, and the Reform of Teacher Education

in England. *The Education Forum*, 77, hal. 28-50.

Goepel, J., (2012). Upholding Public Trust: An Examination of Teacher

Professionalism and the Use of Teachers’ Standards in England. *Teacher Development: An International Journal of Teachers’ Professional Development*, 16(4), hal. 489-505.

Gray, D. & Weir, D., (2014). Retaining Public and Political Trust: Teacher Education in

Scotland. *Journal Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40(5), hal. 569-587.

Haenilah, E., (2015). Studi Evaluatif Peningkatan Profesionalisme Guru PAUD melalui

Model Pendidikan dan Latihan Profesi guru (PLPG) Tahun 2013. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 15(1), hal. 10-18.

Hall, C. & Schulz, R., (2003). Tensions in Teaching and Teacher Education:

Professionalism and Professionalisation in England and Canada. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 33(3), hal. 369-383.

Hoyle, E., (2001). Teaching as a Profession. Dalam: N.J. Smelser & P.B. Baltes, eds,

International Encyclopaedia of Social Behavioural Sciences. Elsevier, Ltd., hal. 15472-14746.

Indriyani, Sumaryono, & Ismandari, I., (2015). Persepsi Mahasiswa Kependidikan

Fakultas Ekonomi Universitas Negeri Yogyakarta terhadap Pendidikan Profesi

Guru (PPG). *Pelita - Jurnal Penelitian Mahasiswa UNY*, x(1), hal. 1-10.

Ingersoll, R.M. & Merrill, E., (2011). The Status of Teaching Profession. Dalam: J.

Ballantine & J. Spade, eds, *School and Society: A Sociological Approach to*

Education. 4th edn. Pine Forge Press/Sage Publication, hal. 185-189.

Isenberg, J.P., (1995). Professionalism in Early Childhood Teacher Education: Who?

What? Why? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 16(3), hal. 11-13.

John, P.D., (2008). The Predicament of the Teaching Profession and the Revival of

Professional Authority: A Parsonian Perspective. Dalam: Johnson, D. &

Macleon, R., ed, *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Springer Science +
Business Media B. V., hal. 11-24.

Komalasari, F.P., (2014). Profesionalisme Guru Ditinjau dari Pendidikan, Latihan serta

Pengalaman Mengajar di SMP Negeri se-Kecamatan Delanggu Tahun 2014,

FKIP UNS, ed. Dalam: *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan Ekonomi dan Bisnis*, 7 November
2015 (2014), Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas

Sebelas Maret Surakarta, hal. 1-6.

Lanas, M. & kelchtermans, G., (2015). "This Has More To Do with Who I Am Than
with My Skills" - Student Teacher Subjectification in Finnish Teacher

Education. *Teaching and Teacher Education*, 47, hal. 22-29.

Lynch, K., (2012). On the Market: Neoliberalism and New Managerialism in Irish

Education. *Social Justice*, 12(5), hal. 88-102.

Malm, B., (2009). Towards A New Professionalism: Enhancing Personal and

Professional Development in Teacher Education. *Journal of Education for*

Teaching: International Research and Pedagogy, 35(1), hal. 77-91.

Margi, I.K., (2013). Program Pendidikan Profesi Guru Prajabatan dalam Perspektif

Darwinisme Sosial. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 46(1), hal. 87-95.

Mausethagen, S. & Granlund, L., (2012). Contested Discourses of Teacher

Professionalism: Current Tensions between Education Policy and Teachers’

Union. *Journal of Education Policy*, 27(6), hal. 815-833.

Mayer, D., (2014). The Appropriation of the Professionalisation Agenda in Teacher

Education. *Research in Teacher Education*, 4(2), hal. 39-44.

McMahon, M., Forde, C. & Dickson, B., (2013). Reshaping Teacher Education through

the Professional Continuum. *Educational Review*, 67(2), hal. 158-178.

Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. & Lewin, J., (2010). *Literature Review on Teacher*

Education in The 21st Century. Edinburgh: Scottish Government Social

Research.

Meyer, H. & Benavot, A., (2013). PISA and the Globalization of Educaiton

Governance: Some Puzzles and Problems. Dalam: H. Meyer and A. Benavot,

eds, *PISA, Power, and Policy: the Emergence of Global Educational Governance*. Oxford: Symposium

Books Ltd, hal. 9-26.

Moenggo, F., (2011). Kontribusi Pengalaman Diklat, Motivasi Kerja, Pelaksanaan

Supervisi Pendidikan terhadap Profesionalisme Guru SMPN di Kabupaten Morowali. *Jurnal Administrasi Pendidikan*, 2(2), hal. 1-14.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Arora, A., (2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*.. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Musset, P., (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. OECD Education Working Papers. 48. OECD Publishing.

Ningrum, E., (2012). Membangun Sinergi Pendidikan Akademik (S1) dan Pendidikan Profesi Guru (PPG). *Jurnal Pendidikan Geografi*, 12(2), hal. 49-55.

OECD, (2016). *PISA 2015 Result in Focus*. Paris: OECD.

OECD, (2014). *PISA 2012 Results in Focus: What 15-Year-Olds Know and What They Can Do With What They Know*. OECD: Programme for International Student Assessment.

OECD, (2005). *Teacher Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.

OECD/Asian Development Bank, (2015). *Education in Indonesia: Rising to the Challenge*. Paris: OECD Publishing.

Pratama, B.R., Lutfiyani, N. & Nugrahaini, I., (2015). Pengaruh Prestasi Praktik

Pengalaman Lapangan (PPL), Penguasaan Kompetensi Profesional, dan

Motivasi Mahasiswa terhadap Kesiapan Menjadi Guru Mata Pelajaran Ekonomi/Akuntansi yang

Profesional (Studi Kasus Mahasiswa Program Studi Pendidikan Akuntansi Tahun 2010).

Jurnal Penelitian Pendidikan, 32(1), hal. 11-17.

Priestley, M., Biesta, G. and Robinson, S., (2016). *Teacher Agency: An Ecological*

Approach. London: Bloomsbury Academic.

Pritchett, L., 29 September 2015, The Majority of The World’s Children Are in School.

So Why Aren’t They Learning? [Homepage of The Guardian], [Online]. Tersedia: [http://www.](http://www.theguardian.com/global-development/2015/sep/29/majority-of-world-children-in-school-so-why-arent-they-learning?CMP=share_btn_tw)

[theguardian.com/global-development/2015/sep/29/majority-of-world-children-in-school-so-why-arent-they-learning?CMP=share_btn_tw](http://www.theguardian.com/global-development/2015/sep/29/majority-of-world-children-in-school-so-why-arent-they-learning?CMP=share_btn_tw) [10 Oktober 2015].

Robb, K.C., (2006). An Uncertain Position: Examining the Status of Teaching as a

Profession. *Essay in Education*, 18(Fall),.

Sachs, J., (2016). Teacher Professionalism: Why Are We Still Talking About It?

Teachers, 22(4), hal. 413-425.

STOREY, A., (2007). Cultural Shift in Teaching: New Workforce, New

Professionalism? *The Curriculum Journal*, 18(3), hal. 253-270.

Storey, A. & Hutchinson, S., (2001). The Meaning of Teacher Professionalism in

Quality Control Era. Dalam: F. Banks & A.S. Mayes, eds, *Early Professional*

Development for Teachers. David Fulton Publishers Ltd. & the Open University, hal. 41-53.

Suara Merdeka, (2014), 24 Juni 2014. Kerancuan Pendidikan Profesi Guru. *Suara*

Merdeka.

Subkhan, E., 17 November, 2011, Kritik atas Pendidikan Profesi Guru dan Solusinya

(hasil dialog). Available:

<https://pendidikankritis.wordpress.com/2011/11/17/kritik-atas-pendidikan-profesi-guru-dan-solusinya-hasil-dialog/> [25 September, 2015].

Sukanti, Sumarsih, Siswanto & Widayati, A., (2008). Persepsi Mahasiswa Program

Studi Pendidikan Akuntansi UNY terhadap Profesionalitas Guru Berdasarkan

Undang-Undang Guru dan Dosen No. 14 Tahun 2005. *Jurnal Pendidikan*

Akuntansi Indonesia, VI(2), hal. 70-81.

Sutoyo, (2014). Meningkatkan Kualitas Guru melalui Pendidikan Profesi Guru. *Widya*

Wacana, 9(1), hal. 18-25.

Tummons, J., (2014). Professional Standards in Teacher Education: Tracing Discourses

of Professionalism through The Analysis of Textbooks *Research in Post-*

Compulsory Education, 19(4), hal. 417-432.

Utanto, Y. & Gunawan, D., (2017). Kurikulum Pendidikan Guru yang Memberdayakan:

Pembelajaran dari Program Keteladanan. Dalam: Heribertus, ed. *Seminar*

Nasional Kupas Tuntas Kurikulum 2013, 21 Januari 2017 (2017), Himpunan

Pengembang Kurikulum Indonesia (HIPKIN) Jawa Tengah, hal. 14-19.

Wilkins, C., (2011). Professionalism and The Post-performative Teacher: New Teachers

Reflect on Autonomy and Accountability in The English School System.

Professional Development in Education, 37(3), hal. 389-409.

Wilkinson, G., (2007). Civic Professionalism: Teacher Education and Professional

Ideals and Values in a Commercialised Education World *Journal of Education*

for Teaching: International Research and Pedagogy, 33(3), hal. 379-395.

Wiseman, A.W., (2013). Policy Responses to PISA in Comparative Perspective. Dalam:

H. Meyer & A. Benavot, eds, *PISA, Power, and Policy: the Emergence of*

Global Educational Governance. Oxford: Symposium Books Ltd, hal. 303-322.