

PENDIDIK YANG TIDAK MENDIDIK: Sebuah Otokritik*

Oleh:

Udik Budi Wibowo

ABSTRAK

Basically, abuse is more often than violence in the educational institutions. Abuse of educatees is non-physical or mental violence, and it does mostly unconsciously by educators. Moreover, it has fatal impact for educatees i.e. stress, frustration, wipe out or even stagnation of motivation and learning morale.

Employing hegemonic and dominative of educator functional power is one of the causes of abuse; and it make educatee powerless, under pressure mentally, and make “learning” as burdensome and uncomfortably. Such contra-productive strategy should be changed by educators’ commitment and dedication to utilize their power wisely and accountable and put educatees as a focus of learning process service. In such educator first-rate service, educatee’s potential uniqueness is appreciated, and it developed to meet with quality standard, even more above it, should be. First-rate or excellent service is professional task of educating educators, to empower educatees. Thus, their presence is guaranteed to eliminate abuses or violences in the educational institutions.

Key words: abuse or non-physical violence, functional power, first-rate service, educating educators, and educatees empowering.

PENDAHULUAN

Pendidikan seringkali dipandang gagal dalam menunaikan peran dan fungsinya dengan bukti merebaknya fenomena kekerasan di lingkungan internal sekolah dan kampus. Beberapa tindak kekerasan yang dilakukan baik oleh guru/dosen maupun siswa/mahasiswa --seperti yang terjadi pada masa orientasi sekolah (MOS), orientasi studi dan pengenalan kampus (OSPEK), atau dalam keseharian proses pembelajaran dan tata pergaulan organisasi intra dan ekstra kurikuler-- telah membawa korban luka fisik, bahkan ada yang berujung pada kematian. Kekerasan tersebut semakin transparan, tidak selalu dapat ditutup-tutupi, dan gampang diungkap seiring dengan kemudahan akses informasi berkat kemajuan teknologi komunikasi.

* Artikel dimuat dalam *Dinamika Pendidikan* No.02/TH. XVI/September/2009. ISSN: 0853-151X

Sesungguhnya di lembaga-lembaga pendidikan tidak hanya terjadi kekerasan fisik semata, fenomena yang justru lebih banyak terjadi dan tidak disadari adalah “kekerasan non-fisik” yang memiliki dampak laten berjangka panjang dan jauh lebih membahayakan. Dampak tersebut disebabkan kekerasan yang terjadi seringkali mematikan motivasi dan semangat belajar, yang berarti memupus kesempatan bagi peserta didik untuk berkembang secara optimal. Seperti survei yang dilakukan Rose dan Nicholl (2006: 37) menemukan bahwa citra diri yang positif tentang kemampuan belajar anak-anak menurun drastis dari 82% sejak awal masuk sekolah pada usia 5 atau 6 tahun menjadi hanya 18% waktu mereka berusia 16 tahun. Konsekuensinya 4 dari 5 remaja dan orang dewasa memulai pengalaman belajarnya yang baru dengan perasaan ketidaknyamanan.

Demikian pula DePorter dan Hernacki (2003: 23-24) mengungkapkan bahwa awal memasuki sekolah merupakan awal terbentuknya citra diri negatif karena perlakuan guru dan teman-temannya. Setelah beberapa tahun sekolah, “kemandekan belajar” yang sesungguhnya benar-benar terjadi, dan anak-anak menghalangi/menutupi pengalaman belajar mereka secara tidak sadar. Setelah lulus dari sekolah dasar, kata *belajar* itu sendiri bisa membuat murid merasa tegang dan terbebani. Bahkan lebih ekstrim lagi Benyamin Fuller (Dryden dan Vos, 2002: 24) menyatakan bahwa “setiap anak terlahir jenius, tetapi kita memupuskan kejeniusan mereka dalam enam bulan pertama”. Jadi para pendidik perlu menyadari bahwa sadar atau tidak sadar, sengaja atau tidak sengaja, seringkali telah melakukan kekerasan yang menyebabkan belajar menjadi tidak nyaman bagi anak-anak sebagai peserta didik.

Blog-blog mahasiswa di internet juga banyak mengungkapkan keluhan dan kekesalan terhadap perilaku dosen seperti kesulitan dalam konsultasi penulisan tugas akhir (skripsi), sikap kurang membimbing, tidak memenuhi komitmen janjinya, dan kebiasaan-kebiasaan lain yang dipandang mengabaikan hak-hak mahasiswa untuk berkembang secara optimal. Dengan demikian kekerasan non-fisik pada dasarnya banyak terjadi di lembaga-lembaga pendidikan, baik di lingkungan sekolah maupun perguruan tinggi, bahkan pada perguruan tinggi yang mendidik tenaga kependidikan (LPTK). Para pendidik memiliki kecenderungan

untuk melakukan kekerasan non-fisik, yang justru berdampak lebih signifikan terhadap ketidak-mampuan belajar peserta didik, dan pada akhirnya merusak kredibilitas lembaga pendidikan yang dipercaya masyarakat sebagai wahana utama pengembangan potensi sumberdaya manusia.

Tak dapat dipungkiri bahwa para pendidik telah mumpuni dalam penguasaan materi atau bahan ajar, memahami teori pendidikan (termasuk didaktik-metodik, pedagogi, dan androgogi), memiliki keterampilan strategi pembelajaran, dan juga sudah mengikuti berbagai pelatihan pemanfaatan media dan peralatan pendidikan, bahkan telah menguasai teknologi informasi komunikasi dalam pendidikan. Meskipun demikian mengapa masih saja terjadi “kekerasan” dalam proses pendidikan? Sejauh manakah para pendidik telah benar-benar melakukan pembelajaran yang mendidik sehingga mampu memicu dan memacu motivasi dan semangat belajar peserta didik? Sebagai bukti penjaminan kualitas dan akuntabilitas publik, benarkah para pendidik telah mampu menyediakan layanan pendidikan yang prima, yang memberikan kesempatan seluas-luasnya kepada anak bangsa ini untuk mengembangkan seluruh potensinya secara optimal?

PEMBAHASAN

Hegemoni Pendidik

Kekerasan non-fisik atau mental yang berakibat pada pemupusan motivasi dan semangat belajar dapat dilacak dari relasi yang tak seimbang antara pendidik dan peserta didik dimana pendidik menerapkan kekuasaan (*power*) secara tidak tepat atau berlebihan. Sebagaimana dinyatakan Morphet, Johns dan Reller (1974: 147) bahwa "*teachers and pupils also have power in certain situations*". Oleh karena itu kekuasaan atau kewenangan juga menjadi basis hubungan antara murid-guru tersebut (Hoy dan Miskel, 2001: 217). Lebih lanjut dikemukakan oleh Handy dan Aitken (1986: 113) bahwa dalam perspektif kekuasaan, pendidik mendominasi dan peserta didik sebagai sub-ordinat. Hegemoni pendidik dengan kekuasaannya itulah yang seringkali membatasi aktivitas kreatif para peserta didik

sehingga menyebabkan stress, frustrasi, penurunan dan bahkan kemandekan (stagnasi) motivasi dan semangat belajar.

Kekuasaan dan kewenangan yang dimiliki para pendidik dapat bersifat formal maupun fungsional. Sebagaimana dikemukakan oleh Dunford (1995: 197) dan Peabody (Hoy dan Miskel, 2001: 29), kewenangan formal diperoleh secara legal sesuai dengan kedudukan dan berdasarkan peraturan perundang-undangan yang berlaku. Adapun kewenangan fungsional memiliki beraneka sumber, seperti kompetensi dan kepribadian. Kekuasaan kompetensi berbentuk keterampilan atau kemampuan penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi, termasuk informasi. Adapun kekuasaan pribadi terkait dengan kepemilikan karakteristik individu tertentu, performa fisik maupun kepribadian, yang membuat pihak lain tunduk atau patuh. Dengan sumber-sumber tersebut maka kekuasaan pendidik bersifat *legitimate*, yakni diterima sebagai hak yang wajar; dan oleh karena itu peserta didik berkewajiban untuk menerima dan menjalankan setiap perintah dari pendidik sebagai pemegang otoritas kekuasaan dalam proses pendidikan.

Pendidik merupakan profesional, yang dengan seluruh atribut kekuasaan dan kewenangannya dalam menjalankan tugas berhak untuk memutuskan dan mengawasi apa yang harus dipelajari dan dikerjakan oleh peserta didik, bagaimana dan kapan harus selesai dikerjakan (Handy dan Aitken, 1986: 113). Dengan kedudukan tersebut, maka relasi yang terjadi dalam proses pembelajaran menempatkan peserta didik sebagai obyek kekuasaan semata, yang harus tunduk atau patuh sepenuhnya. Dominasi kekuasaan tersebut seringkali melahirkan *banking concept of education* (Freire, 2002: x-xi), yakni proses pendidikan yang menganggap peserta didik sebagai “bejana kosong” yang harus diisi dengan modal “ilmu pengetahuan” sebagai investasi yang kelak dapat menghasilkan secara berlipat ganda.

Lebih lanjut dijelaskan oleh Freire (2002: 175, 191, 199) bahwa perlakuan peserta didik sebagai obyek ini dapat terjadi di lingkungan pendidikan prasekolah, pendidikan dasar dan menengah, maupun pendidikan tinggi. Dalam proses pendidikan dominatif, peserta didik menjadi obyek pasif dari tindakan pendidik karena pendidik sebagai orang yang menguasai ilmu pengetahuan memang justru meniadakan prinsip kesadaran aktif tersebut. Pendidikan dominatif menjalankan

praktek-praktek yang digunakan orang untuk ‘menjinakan’ kesadaran manusia, mentransformasikannya ke dalam sebuah wadah kosong. Proses pendidikan semacam ini diarahkan kepada situasi dimana pendidik merupakan satu-satunya orang yang mengetahui dan mengajarkan ilmu pengetahuan kepada peserta didik sebagai individu yang tidak tahu apa-apa. Praktek demikian pada akhirnya menjadi penghalang untuk mengaktualisasikan kekritisannya berpikir manusia, dan hanya melanggengkan status quo. Oleh karenanya kita dapat memaklumi apabila para pakar (Palmer, 2006) berpendapat bahwa lembaga persekolahan pada umumnya berfungsi sebagai sarana reproduksi ideologi dan kultur (Habermas, 1972), atau sebagai “mesin pedagogis” (Foucault, 1991). Sehingga pengalaman sehari-hari anak didik seringkali diwarnai dengan penindasan, “pembungkaman”, dan penyingkiran budaya, serta “suara” mereka dari proses pendidikan dan pembuatan keputusan. Dengan demikian praktek-praktek pendidikan dominatif tersebut mengakibatkan ketidak-nyamanan peserta didik dalam mengikuti proses pembelajaran di lembaga-lembaga pendidikan.

Menurut Tilaar (2003: 88), pengertian kekuasaan dalam pendidikan dapat dibedakan antara (a) kekuasaan transformatif, dan (b) kekuasaan transmittif. Dalam kekuasaan yang bersifat transformatif, terjadinya proses hubungan tidak ada bentuk sub-ordinasi antara pendidik dan peserta didik. Kekuasaan transformatif ini bahkan dapat membangkitkan kemampuan refleksi, yang selanjutnya menimbulkan aksi. Orientasi yang terjadi dalam aksi tersebut merupakan orientasi yang *advokatif*. Sementara itu di dalam penggunaan kekuasaan transmittif terjadi proses transmisi yang diinginkan oleh subyek yang memegang kekuasaan terhadap subyek yang terkenan kekuasaan. Orientasi kekuasaan ini bersifat *legitimatif*. Dalam penggunaan kekuasaan ini terjadi aksi yang bersifat robotik karena sekedar menerima seperti menuangkan sesuatu ke dalam bejana kosong subyek yang bersangkutan.

Dalam proses pembelajaran tampaknya para pendidik seringkali terjebak untuk menerapkan kekuasaan transmittif tersebut. Sebagaimana konsepsi tentang hegemoni kekuasaan yang disampaikan oleh Foucault, Gramsci, dan Habermas (Beilharz, 2003: 127-136 dan 201-224), kecenderungan penerapan kekuasaan transmittif di lembaga pendidikan ini menjadi semakin kuat dengan tambahan

tekanan dari sistem pendidikan (negara) seperti yang terwujud dalam target penyelesaian kurikulum, maupun isi/substansi yang harus diberikan kepada peserta didik. Akibat menonjol dari penerapan kekuasaan transmittif ini adalah proses domestifikasi, yang berlanjut pada pembodohan (*stupidifikasi*). Menurut Tilaar (2003: 90-91), proses domestifikasi atau penjinakan, yaitu membunuh kreativitas dan menjadikan peserta didik sebagai robot-robot yang sekedar menerima transmisi nilai-nilai kebudayaan yang ada. Proses domestifikasi dalam pendidikan disebut juga imperialisme pendidikan dan kekuasaan, yakni peserta didik menjadi subyek eksploitasi oleh sesuatu kekuasaan di luar pendidikan dan menjadikan peserta didik sebagai budak-budak dan alat dari penjajahan mental dari yang mempunyai kekuasaan. Hasil akhirnya bukan pemberdayaan tetapi pembodohan.

Paparan-paparan di atas telah menunjukkan bahwa hegemoni pendidik diperoleh berdasarkan kekuasaan formal, fungsional, dan diterima sebagai hak yang wajar (*legitimate*). Kekuasaan demikian memang sangat penting untuk menjalankan tugas pendidik, terutama untuk membina dan mengarahkan peserta didik kepada cita-cita pengembangan individual maupun sosial. Namun demikian kekuasaan ini justru akan menjadi penghalang bagi perkembangan potensi peserta didik, apabila kekuasaan tersebut digunakan secara represif. Sehubungan dengan itu relasi kekuasaan antara pendidik dan peserta didik dalam proses pembelajaran harus benar-benar diarahkan kepada penggunaan kekuasaan dan kewenangan yang bertanggungjawab, arif dan bijaksana; yakni yang mampu menciptakan iklim pembelajaran yang menyenangkan, yang dapat mengembangkan pemikiran kritis dan kreatif, dan juga mampu memberikan peluang bagi setiap peserta didik untuk mengembangkan seluruh potensi dirinya secara maksimal.

Pendidikan Yang Demokratis dan Memberdayakan

Menurut Hicks dan Gullet (1996: 409), kekuasaan selalu dihadapkan dengan dan bertindak dalam suatu bidang pertanggungjawaban. Untuk itu seorang pemegang kekuasaan yang efektif harus bertanggungjawab untuk tercapainya tujuan kehidupan bersama (organisasi). Posisi sebagai pemegang kekuasaan tidak hanya berada pada keinginan untuk memiliki kekuasaan itu saja, kehadirannya

adalah juga untuk memenuhi kepentingan orang lain. Semakin besar kekuasaan itu, semakin besar pula pertanggungjawabnya. Demikian pula seharusnya para pendidik di dalam menggunakan kekuasaannya. Dalam kaitan ini Tilaar (2003: 101, 103) mengemukakan bahwa kekuasaan pendidikan harus diartikan sebagai kekuasaan untuk memberikan kesempatan (*opportunity*) bagi kebebasan manusia; dan proses pendidikan harus dipandang sebagai *performing practice*.

Pendidik dan peserta didik adalah makhluk yang bermartabat sama sebagai manusia. Keduanya dipersatukan dalam proses pembelajaran karena kebebasan dan keterbatasannya. Keterbatasan keduanya membedakan antara seorang yang berpengalaman dan seorang yang belum atau kurang pengalaman. Akan tetapi pengalaman tersebut dapat dipelajari secara berangsur oleh peserta didik. Bahkan dalam jenjang pendidikan yang semakin tinggi, perbedaan pengalaman semakin menipis, terlebih dalam kemajuan teknologi informasi yang sangat pesat yang memberikan kesempatan kepada peserta didik (mahasiswa) untuk menjelajah dunia dengan lebih leluasa secara independen. Oleh karena itu idealnya ialah transmisi pengalaman dari pendidik kepada peserta didik terjadi dalam kondisi kebebasan. Pertama-tama manusia sebagai subyek harus merasa bebas. Dari situasi kebebasan inilah dia dibimbing kepada kemampuan sendiri untuk mengambil keputusan berdasarkan refleksi, merumuskan alternatif tindakan (aksi), dan secara bersama-sama membangun masyarakat yang lebih baik.

Dengan demikian dapat dikatakan bahwa proses pendidikan sebagai bagian dari kebudayaan, pada dasarnya merupakan suatu *performing practice*, artinya menghargai aktivitas dan kreativitas manusia dan mengakui keterbatasan individu serta keampuhan kehidupan bersama dalam kebudayaannya dalam rangka partisipasi dengan sesama anggota masyarakat lain untuk penyempurnaan pengembangan kepribadian dan lingkungannya. Dengan kebebasan menggunakan kekuasaan secara bertanggungjawab demi perkembangan pribadi dan kehidupan bersama tersebut maka proses pendidikan tersebut berlangsung secara demokratis dan dapat memberdayakan (*empowering*) peserta didik untuk dapat menghadapi situasi dan kondisi lingkungan kebudayaannya.

Dengan demikian para pendidik harus sadar sepenuhnya bahwa dalam proses pendidikan, kita dihadapkan pada individu yang “sedang menjadi” (*becoming*) dan lingkungan yang berkembang pesat sejalan dengan perkembangan

ilmu pengetahuan, teknologi dan seni. Untuk itu sebagai pendidik yang mendidik harus mampu menggunakan kekuasaan dan kewenangannya secara arif bijaksana dan bertanggungjawab dengan memberikan kesempatan yang seluas-luasnya kepada peserta didik untuk mengkritisi dan mengembangkan potensi dirinya secara utuh, sehingga yang bersangkutan memiliki kesiapan untuk menghadapi dinamika perubahan lingkungan, bahkan dapat aktif berperan mengembangkan lingkungannya ke arah yang lebih baik.

Sehubungan dengan itu, apabila kita berkehendak membekali generasi muda kita dengan kekuatan pribadi untuk menghadapi masa depan yang selalu berubah, penuh kerancuan dan ketidak-pastian maka relasi kekuasaan antara pendidik dan peserta didik harus diubah. Perubahan relasi tersebut sangat penting sebagaimana dikemukakan Handy dan Aitken (1986: 115) bahwa:

“Change in the teacher/learner relationship is essential and urgent if we are to release our young with the inner strengths to cope with their future. Change in the teacher/learner relationship is urgent because the future of young people is so full ambiguities, uncertainty, and change”.

Berkenaan dengan itu maka relasi pendidik dengan peserta didik harus diubah ke arah penggunaan kekuasaan secara demokratis, bukan tetap berkuat pada penerapan kekuasaan secara hegemonik atau dominatif. Hal ini dapat dimaklumi sebagaimana asumsi yang dikemukakan Rogers (1983) bahwa individu-individu yang konformis dalam lingkungan terkontrol pada umumnya memiliki perasaan inferior, kurang keterbukaan dan spontanitas, dan cenderung menekan gejala pribadi, sehingga tidak memiliki kapasitas yang efektif untuk mengatasi tekanan-tekanan akibat ketidak-tentuan dan perubahan. Sementara itu individu-individu terbebaskan cenderung percaya diri, memiliki pemahaman diri dan sikap orang lain yang lebih baik sehingga cenderung tidak panik dalam menghadapi situasi yang penuh tekanan. Dengan demikian para pendidik yang mendidik dituntut untuk mampu menerapkan pendidikan yang demokratis sehingga dapat memberdayakan seluruh potensi peserta didik untuk menghadapi tantangan masa depan.

Layanan Prima Pendidik

Pengabaian terhadap hak-hak peserta didik juga seringkali terjadi karena keangkuhan dan ketidak-mampuan kapasitas pribadi pendidik. Sangat jarang pendidik yang mengapresiasi dengan baik perbedaan latar belakang, potensi dan kepribadian peserta didik. Para pendidik cenderung lebih memperhatikan mereka yang “lebih mudah” dididik daripada “yang merepotkan”. Seharusnya keunikan setiap peserta didik juga dijadikan basis pertimbangan di dalam proses pembelajaran sehingga tidak ada lagi rasa “terpinggirkan” yang justru dapat menggerogoti motivasi dan semangat belajar mereka. Apapun kemampuan awal yang mereka miliki, adalah menjadi “misi suci” dan tugas profesional pendidik untuk mengembangkannya sampai kepada standar-standar kompetensi yang telah ditetapkan, sehingga tidak ada satupun peserta didik yang tertinggal.

Sebagaimana kita sadari bahwa pendidik merupakan garda terdepan dalam keseluruhan sistem pendidikan. Peran dan fungsi pendidik sangat menentukan keberlangsungan dan keberhasilan proses pendidikan, dan untuk itu menentukan masa depan generasi muda bangsa ini. Untuk itu, sebagaimana pendapat Djohar (2006: 35), kewajiban pendidik adalah melayani pendidikan, melalui kegiatan mengajar, mendidik dan melatih, untuk mencerdaskan kehidupan bangsa, dan menyiapkan generasi bangsa kita agar mampu hidup di dunia yang sedang menunggu mereka. Dengan demikian para pendidik profesional yang berperilaku mendidik harus mampu memberikan layanan pendidikan yang prima bagi setiap peserta didik. Adalah tidak ada artinya sertifikat ISO dan sejenisnya, apabila proses pembelajaran sebagai “*core bussiness*” dari lembaga pendidikan tidak dapat berjalan dan tidak dapat menghasilkan pencapaian prestasi yang unggul dan memuaskan bagi peserta didik.

Pendidikan sudah seharusnya mengedepankan keunggulan, sebab proses pendidikan itu sendiri dilakukan dengan berbagai aktivitas penuh makna, dengan memilih materi pendidikan berdasarkan kriteria keunggulan. Dalam hal ini Gowin (1981: 35) mengemukakan bahwa “*Educating has to do with shaping human dispositions (beliefs, behaviors, actions) through the use of meaningful materials chosen according to criteria of excellence*”. Menurut Gowin, penajaman kebiasaan manusia memang dapat dilakukan dengan berbagai cara seperti: indoktrinasi,

pengkondisian (*conditioning*), dan sosialisasi. Namun pendidikan memiliki karakteristik khusus, bahwa pendidikan merupakan suatu proses penuh aktivitas, yang bertujuan untuk mengembangkan pemikiran, perasaan, dan tindakan; yang dilakukan dengan intervensi atau pemberian materi pembelajaran yang bermakna, yang dipilih berdasarkan kriteria keunggulan yang memadai sehingga menjadi kebiasaan yang dilakukan peserta didik dalam pergaulan hidup sehari-hari.

Untuk memberikan layanan prima semacam di atas maka para pendidik yang mendidik sudah seharusnya tidak lagi mendasarkan diri pada keangkuhan kekuasaan dalam melaksanakan proses pembelajaran. Selain itu juga harus mengembangkan kompetensi pribadinya, khususnya agar dapat secara jujur dan tulus menghargai dan mengapresiasi keseluruhan potensi dan kondisi peserta didik. Dengan kata lain, seperti ungkapan Darling-Hammond dan Bransford (2005: 2), para pendidik perlu menjamin apa yang terbaik bagi peserta didik sebagai pusat pengambilan keputusan mereka. Para pendidik tidak pada tempatnya melakukan diskriminasi terhadap perbedaan kemampuan, kepribadian, atau kondisi fisik peserta didik. Apapun latar belakang dan kondisi mereka, sebagai pendidik harus dapat membimbing atau membina mereka ke arah pencapaian standar keunggulan yang telah ditetapkan.

Goodlad (1990: 46, 52) mengemukakan bahwa terdapat empat dimensi mengajar, yakni: *facilitating enculturation*, *providing acces to knowledge*, *building effective teacher-student connection*, dan *practicing good stewardship*. Pada dimensi pertama, makna bahwa dalam pengajaran dilakukan pembudayaan berupa “pembiasaan” seperti hidup berdemokrasi, berdisiplin, dan berpikir sistematis agar kelak dapat berpartisipasi secara efektif dalam hubungan sosial, sebagai tanggungjawab moral (*moral responsibility*) dari kebebasan yang dimiliki. Dalam pengajaran juga terjadi penyediaan akses terhadap ilmu pengetahuan, keterampilan dan nilai-nilai. Sehubungan dengan dimensi kedua ini, dikenal adanya kurikulum tersurat maupun tersirat (*hidden curriculum*). Selanjutnya pada dimensi ketiga, dalam setiap proses pembelajaran perlu dibangun hubungan pendidik-peserta didik yang efektif, sehingga tercipta kepercayaan dan iklim akademik yang kondusif. Akhirnya pada dimensi keempat, para pendidik perlu menerapkan pengurusan yang baik, seperti memberikan perhatian dan layanan

secara adil kepada setiap peserta didik, apapun latar belakang dan keunikan kepribadian masing-masing.

Berdasarkan uraian di atas dapat dikatakan bahwa layanan prima pendidik berarti fokus terhadap penyediaan pengalaman belajar peserta didik. Pendidik harus dipandang sebagai subyek yang bebas untuk berkembang sesuai dengan potensi dan karakteristiknya, dengan “pembatasan” atau keterikatan kepada tanggung jawab bersama untuk mengembangkan lingkungan menjadi lebih baik. Sehubungan dengan itu untuk menjadi pendidik yang mendidik, dalam mengelola proses pembelajaran perlu mempertimbangkan delapan prinsip pendidikan Habermasian seperti dikemukakan Palmer (2006: 389-390) sebagai berikut:

- (1) Perlunya kegiatan yang bersifat kooperatif dan kolaboratif.
- (2) Kebutuhan akan kegiatan berdasarkan diskusi (*discussion-based work*).
- (3) Perlunya belajar mandiri, melalui pengalaman, dan fleksibel.
- (4) Perlunya belajar melalui diskusi (*negotiated learning*).
- (5) Perlunya proses belajar yang terkait dengan komunitas agar anak didik dapat memahami dan menyelidiki pelbagai lingkungan.
- (6) Perlunya aktivitas pemecahan masalah.
- (7) Perlunya memperbesar hak anak didik untuk berbicara, dan
- (8) perlunya guru untuk bertindak sebagai “intelektual transformatif” dengan mendorong kritik ideologi.

Sementara itu dalam kaitan dengan penerapan kekuasaan (*power*) yang lebih arif bijaksana dan bertanggungjawab, para pendidik yang mendidik hendaknya mampu menempatkan diri dan mengembangkan kapasitas pribadinya seperti disarankan Handy dan Aitken (1986: 118) yakni:

- Menjadi pembimbing pencari ilmu pengetahuan daripada sebagai sumber pengetahuan.
- Menjalani hubungan non-otoritatif dengan peserta didik dan menerima partisipasi mereka dalam pengambilan keputusan.
- Memahami kehidupan dunia remaja dan dewasa di luar lembaga pendidikan.
- Memahami kompetensi-kompetensi yang diperlukan oleh generasi muda.
- Memiliki keterampilan dalam pemanfaatan kerja kelompok dan individual, serta penciptaan iklim belajar yang kondusif.
- Menerima selain pendidik sebagai narasumber pengetahuan dan pengalaman belajar yang bernilai.

Dengan demikian untuk menjadi pendidik yang mendidik, tidak pada tempatnya bersikukuh pada penerapan kekuasaan yang hegemonik dan dominatif

dalam proses pembelajaran, karena hal tersebut bersifat kontra-produktif, yakni dapat mengikis bahkan menghilangkan motivasi dan semangat belajar peserta didik. Peserta didik dengan segala karakteristiknya, baik positif maupun negatif, harus dijadikan tantangan bagi pendidik profesional untuk dikembangkan ke arah pemberdayaan sehingga yang bersangkutan dapat berperan secara aktif dan efektif dalam membangun masyarakat dan lingkungannya agar menjadi lebih sejahtera. Memang tidak mudah untuk menyediakan layanan prima bagi peserta didik dengan beragam potensi dan kepribadiannya. Untuk itu diperlukan komitmen, keteguhan hati, dan perjuangan tiada henti untuk memberikan yang terbaik bagi peserta didik. Dengan jalan itulah profesionalitas pendidik teruji, dan akuntabilitas lembaga pendidikan dapat diandalkan dalam mengembangkan anak bangsa ini sebagai sumber daya insani yang berkualitas unggul.

PENUTUP

Setiap pilihan selalu ada konsekuensinya, termasuk apabila kita memilih profesi sebagai pendidik. Apapun latar belakang yang dimiliki, setiap pendidik harus berkomitmen mengembangkan dan menerapkan nilai-nilai kependidikan di dalam menjalankan tugas kependidikannya. Adalah tidak pada tempatnya segala ilmu pengetahuan dan teknologi yang dikuasainya hanya disimpan sekedar sebagai “kekayaan” pribadi semata. Kekayaan intelektual tersebut bersifat abadi, tidak akan membuat bangkrut apabila kita transfer ke tabungan masa depan peserta didik. Untuk itu makna akuntabilitas tugas dan tanggung jawab profesional pendidik adalah menjadikan peserta didik sebagai fokus layanan pendidikan.

Dalam menjalankan tugas utama kependidikan, sebagai pendidik selayaknya mampu menghargai dan mengapresiasi keseluruhan potensi peserta didik untuk dikembangkan ke arah pencapaian standar kualitas yang diharapkan. Apapun dan bagaimanapun potensi awal yang dimilikinya harus menjadi pertimbangan utama dan fokus dari penyelenggaraan proses pembelajaran. Memang tidak mudah mendedikasikan diri untuk memberikan layanan pendidikan yang prima di tengah-tengah keserba-kekurangan. Namun justru dengan kondisi itulah menjadi pendidik

yang mendidik adalah pilihan terbaik karena tidak tergantung pada fasilitas lingkungan semata-mata.

Menjadi pendidik yang mendidik lebih bertumpu pada diri sendiri, yakni pada komitmen dan dedikasi untuk menyediakan layanan pendidikan yang memberdayakan peserta didik. Layanan pembelajaran tersebut menghargai keunikan karakteristik peserta didik, dan menggunakan kekuasaan fungsional kependidikan secara arif bijaksana serta bertanggungjawab. Kemampuan dan keterampilan menerapkan strategi pembelajaran semacam ini tentu sudah dimiliki oleh para pendidik. Untuk itu sekarang ini menjadi tantangan bagi para pendidik untuk mengimplementasikannya dalam proses pembelajaran sehari-hari, sehingga akhirnya kehadiran para pendidik yang mendidik dapat menjadi jaminan bahwa tidak akan ada lagi kekerasan fisik maupun mental di lingkungan lembaga pendidikan.

Daftar Pustaka

- Abd al-Rahman ibn Yusug al-Laja'i. (2008). *Terang Benderang dengan Makrifatullah: Panduan Mencerdaskan Hati*. A.b. Maman Abdurrahman. Jakarta: PT. Serambi Ilmu Semesta.
- Beilharz, Peter. (2003). *Teori-Teori Sosial: Observasi Kritis terhadap Para Filosof Terkemuka*. A.b. Sigit Jatmiko. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Darling-Hammond, Linda dan John Bransford. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Fransisco: Jossey-Bass, John Wiley & Sons, Inc.
- DePorter, Bobbi dan Mike Hernacki. (2003). *Quantum Learning: Membiasakan Belajar Nyaman dan Menyenangkan*. A.b. Alwiyah Abdurrahman. Bandung: Penerbit Kaifa – PT. Mizan Pustaka.
- Djohar. (2006). *Guru, Pendidikan dan Pembinaannya (Penerapannya dalam Pendidikan dan UU Guru)*. Yogyakarta: CV. Grafika Indah.
- Dryden, Gordon dan Jeannette Vos. (2002). *Revolusi Cara Belajar*. Bandung: Penerbit Kaifa.
- Dunford, R.W. (1995). *Organisational Behaviour: An Organisational Analysis Perspective*. Sydney: Addison-Wesley Publishing Company.
- Freire, Paulo. (2002). *Politik Pendidikan: Kebudayaan, Kekuasaan, dan Pembebasan*. A.b. Agung Prihantoro dan Fuad Arif Fudiyartanto. Yogyakarta: Research, Education and Dialog (REaD) – Pustaka Pelajar.
- Goodlad, John I. (1990). *Teachers for Our Nation's Schools*. San Fransisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Gowin, Bob G. (1981). *Educating*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Handy, Charles and Robert Aitken. (1986). *Understanding Schools as Organizations*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books Ltd.

- Hoy, Wayne K. and Miskel, Cecil G. (2001). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. (6th ed.) New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Hicks, H.G. and Gullet, G.R. (1996). *Organisasi: Teori dan Tingkahlaku*. A.b. G. Kartasapoetra dan Ir. A.G. Kartasapoetra. Jakarta: Bumi Aksara.
- Lieberman, A. (1973). "The Power of Principal: Reseach Findings", dalam Culver, C.M, dan Hoban, G.J. (Eds) (1973). *The Power to Change: Issues for the Innovative Educator*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Morphet, Edgar L., Roe L. Johns, dan Theodore L. Reller (1974). *Educational Organization and Administration*. New Jersey: Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs.
- Palmer, Joy A. (Ed.). (2006). *Fifty Modern Thinkers on Education: 50 Pemikir Paling Berpegaruh Terhadap Dunia Pendidikan Modern*. A.b. Farid Assifa. Yogyakarta: IRCiSoD.
- Rose, Colin dan Malcom J. Nicholl. (2006). *Accelerated Learning for The 21st Century*. Bandung: Penerbit Nuansa.
- Tilaar, H.A.R. (2003). *Kekuasaan dan Pendidikan: Suatu Tinjauan dari Perspektif Studi Kultural*. Magelang: Indonesiatara.

