

MENGEMBANGKAN PROFESIONALITAS GURU ABAD 21 MELALUI PROGRAM PEMBIMBINGAN YANG EFEKTIF

Dwi Esti Andriani *)

Abstract

Teachers in the 21st century are facing more complex and difficult challenges of their works, for examples: an increasing diversity of students and parents, a higher demands of education quality, the higher standard of teaching and learning process and outcomes, and etc. Therefore, compared to the previous era, a professional teacher today should have a more wide range of teacher competencies, such as teaching and managing class effectively; building, developing, and managing the relationship with students and school community; using technology for more effective communication and instruction; and also becoming a continues professional learner to adjust himself/herself to the rapid changes and demands of his or her school environment. Consequently, teachers need an effective teacher development to provide helps and support for their professional development. Today, mentoring is considered as one of effective strategies of teacher development. It has characteristics of effective teacher development in the 21st century. An effective mentoring not only provides an on-going and continues professional development for teachers in their workplace but also potentially creates a professional learning community which is a vital component for both teacher and school success. To give a more significant effect in school, an effective mentoring needs to be programmed which requires structural, cultural, and also leadership support from school and district.

Key words: teacher, teacher development, mentoring.

A. Pendahuluan

Guru saat ini menghadapi tantangan yang jauh lebih besar dari era sebelumnya. Guru menghadapi klien yang jauh lebih beragam, materi pelajaran yang lebih kompleks dan sulit, standard proses pembelajaran dan juga tuntutan capaian kemampuan berfikir siswa yang lebih tinggi (Darling, 2006). Hal ini disebabkan transformasi besar pada aspek sosial, ekonomi, politik, dan budaya (Hargreaves, 1997,2000) yang didorong oleh perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi

*) Dosen pada Jurusan Administrasi Pendidikan FIP UNY

yang pesat, perubahan demografi, globalisasi dan lingkungan (Mulford, 2008) yang berdampak besar pada persekolahan dan profesionalisme guru (Hargreaves, 1997, 2000; Beare, 2001).

Guru abad 21 dituntut tidak hanya mampu mengajar dan mengelola kegiatan kelas dengan efektif, namun juga dituntut untuk mampu membangun hubungan yang efektif dengan siswa dan komunitas sekolah, menggunakan teknologi untuk mendukung peningkatan mutu pengajaran, serta melakukan refleksi dan perbaikan praktek pembelajarannya secara terus menerus (Darling, 2006). Guru profesional abad 21 adalah guru yang terampil dalam pengajaran, mampu membangun dan mengembangkan hubungan antara guru dan sekolah dengan komunitas yang luas, dan seorang pembelajar sekaligus agen perubahan di sekolah (Hargreaves, 1997, 2000).

Untuk itu, guru membutuhkan kondisi pembelajaran yang kondusif di sekolah sebagai wahana pembelajaran profesional yang kontinyu dan berkesinambungan. Pembimbingan yaitu hubungan yang dibangun dengan sadar dan sengaja antara pembimbing dan individu yang dibimbing untuk menghasilkan perubahan yang signifikan pada pengetahuan, kemampuan kerja, dan pola pikir individu yang dibimbing (Megginson, dkk., 2006) dinilai efektif untuk pengembangan profesionalitas guru abad 21 (Hargreaves, 1997, 2000). Pembimbingan memiliki karakteristik yang sesuai dengan tuntutan model dan strategi pengembangan guru yang efektif di era sekarang. Oleh karena itu, tulisan ini akan membahas pembimbingan yang efektif dalam konteks peningkatan profesionalitas guru abad 21, yang diawali dengan bahasan tentang guru profesional abad 21 dan diakhiri dengan strategi pengembangan pembimbingan menjadi program yang efektif.

B. Guru profesional abad 21

Di abad 21 telah terjadi transformasi besar pada aspek sosial, ekonomi, politik dan budaya (Hargreaves, 1997, 2000) yang didorong oleh empat kekuatan besar yang saling terkait yaitu kemajuan ilmu dan teknologi, perubahan demografi, globalisasi dan lingkungan (Mulford, 2008). Sebagai contoh, kemajuan teknologi komunikasi dan biaya transportasi yang semakin murah telah memicu globalisasi dan menciptakan ekonomi global, komunitas global, dan juga budaya global. Masyarakat industrial berubah menjadi masyarakat pengetahuan (Beare, 2001). Perubahan lingkungan misalnya pemanasan global telah berdampak pada kebutuhan peningkatan kesadaran dan tanggung jawab masyarakat terhadap lingkungan. Kekuatan-kekuatan ini juga berdampak pada dunia pendidikan khususnya persekolahan (Mulford, 2008).

Seiring perubahan demografi, siswa-siswa di sekolah lebih beragam secara budaya, agama/keyakinan, dan juga bahasanya. Kemajuan teknologi informasi-internet- telah meningkatkan fleksibilitas dalam pemerolehan ilmu pengetahuan bagi setiap individu baik guru ataupun siswa.

Konsekwensinya, guru-guru dituntut mampu mengembangkan pendekatan dan strategi pembelajaran yang sesuai dengan perkembangan lingkungan. Ilmu pengetahuan tidak lagi terbatas milik para 'ahli' atau guru. Selain itu, tersedia informasi yang melimpah tentang pendidikan. Kondisi ini meningkatkan alternatif pilihan pendidikan bagi orang tua dan masyarakat dan bersamaan dengan hal ini adalah peningkatan tuntutan mutu pendidikan oleh masyarakat. Globalisasi yang telah membuat dunia seakan tanpa batas (*a borderless world*) memicu perbandingan internasional antar sekolah, kurikulum, metode penilaian, dan prestasi siswa. Contohnya adalah program perbandingan internasional pada prestasi akademik siswa seperti *TIMMS: Third International Mathematic and Science Study* dan juga *Program for International Student Assesment (PISA)*. Sekolah didesak untuk unggul dan kompetitif (Beare, 2001) serta dihadapkan pada isu-isu seperti identitas, perbedaan, aturan-aturan/hukum, keadilan, modal sosial, dan kualitas hidup, dan sebagainya. Berbagai perubahan atau krisis lingkungan yang terjadi memunculkan kebutuhan pendidikan lingkungan di sekolah untuk meningkatkan kepekaan, kesadaran dan tanggung jawab siswa terhadap lingkungan (Mulford, 2008).

Menyoroti pada aspek kebijakan persekolahan, Beare (2001) mengungkapkan bahwa sejak akhir abad 20 hampir sebagian besar sekolah di seluruh dunia memilih pendekatan ekonomi pasar. Sekolah diperlakukan layaknya perusahaan yang menyediakan produk (pembelajaran) kepada konsumennya (siswa dan orang tua). Sekolah diharapkan memberikan kontribusi pada daya kompetisi ekonomi bangsa. Sekolah harus 'menjual diri mereka', menemukan 'tempat' di pasar dan berkompetisi. Sekolah dituntut responsif pada komunitas lokal mereka melalui beragam pendekatan yang memungkinkan konsumen memilih layanan sekolah yang akan mereka beli. Sekolah diperlakukan sebagai perusahaan yang berdiri sendiri yang oleh Hargreaves (1997) disebut privatisasi pendidikan. Mereka memiliki kewenangan mengelola sekolah mereka secara mandiri (*self managing*) dan mempertanggungjawabkan pengelolaannya secara profesional kepada *stakeholders*. Sekolah dituntut berkompetisi untuk memperoleh sumber dana terutama dari pemerintah. Sekolah yang menyediakan 'produk' yang laku di pasar dinilai lebih layak untuk berkembang, dan sebaliknya, sekolah yang menyediakana 'produk' yang buruk - tidak laku- akan ditinggalkan. Oleh karena itu, sekolah dan guru-guru dituntut selalu memonitor kinerja sekolahnya untuk mengetahui mutu layanan pendidikan mereka, dan menunjukkan nilai tambah yang dicapai siswa-siswanya.

Perubahan lingkungan sekolah dan juga pendekatan ekonomi pasar dalam persekolahan tersebut berimplikasi pada berkembangnya tuntutan profesionalitas guru. Guru profesional abad 21 bukanlah guru yang sekedar mampu mengajar dengan baik. Guru profesional abad 21 adalah guru yang mampu menjadi pembelajar sepanjang karir untuk peningkatan keefektifan proses pembelajaran siswa seiring dengan perkembangan lingkungan; mampu bekerja dengan, belajar

dari, dan mengajar kolega sebagai upaya menghadapi kompleksitas tantangan sekolah dan pengajaran; mengajar berlandaskan standar profesional mengajar untuk menjamin mutu pembelajaran; serta memiliki berkomunikasi baik langsung maupun menggunakan teknologi secara efektif dengan orang tua murid untuk mendukung pengembangan sekolah (Hargreavas, 1997,2000; Darling, 2006).

Hal yang sama disyaratkan kepada guru-guru di Indonesia melalui Undang Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen dan Permen Nomor 17 Tahun 2007 tentang kualifikasi dan standar kompetensi guru. Guru profesional dituntut tidak hanya memiliki kemampuan mengajar sebagaimana disyaratkan dalam standar kompetensi pedagogik, namun guru juga harus mampu mengembangkan profesionalitas secara terus menerus sebagaimana tertuang dalam kompetensi profesional. Guru juga dituntut mampu menjalin komunikasi yang efektif dengan sesama pendidik, tenaga kependidikan, orang tua, dan masyarakat sebagaimana disyaratkan dalam kompetensi sosial serta memiliki kepribadian yang baik sebagaimana dideskripsikan pada kompetensi pribadi. Disamping itu, guru juga harus memiliki kualifikasi akademik atau latar belakang pendidikan yang memadai dan relevan dengan bidang ajarnya.

C. Pengembangan guru abad 21

Menghadapi tantangan yang jauh lebih besar dari era sebelumnya, setiap guru membutuhkan pengembangan yang efektif. Beberapa tren pengembangan staf abad 21 yaitu menggunakan pendekatan *'bottom up'*, menekankan kolaborasi yang berorientasi pada memampukan staf mengatasi setiap permasalahan yang dihadapi, merupakan program-program yang interaktif dan saling terkait, yang dilaksanakan secara kontinyu dan direncanakan secara sistematis dan komprehensif (Castetter, 1996). Menekankan pada keefektifan pembelajaran, Engstrom & Danielson (2006) mengatakan bahwa bahwa model pengembangan hendaknya berlandaskan pada konsep kepemimpinan guru dan menggunakan proses pembelajaran kooperatif yang otentik dan melekat pada pekerjaan guru sehari-hari. Selain itu, menurut Lieberman (1996) strategi-strategi pengembangan guru yang menekankan pembelajaran dalam konteks sekolah bermanfaat untuk menghilangkan perasaan terisolasi pada guru ketika ia belajarsesuatu di luar sekolah dan berusaha membawanya ke dalam sekolah. Strategi ini juga membantu menguatkan pembelajaran kolektif yang sangat penting untuk menciptakan pembelajaran profesional sebagai norma di sekolah.

Lebih lanjut, hasil penelitian menunjukkan bahwa program-program pengembangan guru berbasis sekolah yang berbasis kasus di kelas, bersifat praktis dan dipraktekkan di tingkat kelas maupun sekolah akan lebih bermakna dan berguna bagi sekolah, guru, dan staf (Owen, 2003).

Untuk itu, program pengembangan guru perlu melibatkan guru dalam perencanaan program pengembangan yang memperhatikan latar belakang, tahap perkembangan, dan juga kebutuhan guru (Castetter, 1996; Helterban, 2008); dan selalu melibatkan guru dalam pembelajaran profesional sehari-hari di sekolah melalui kelompok-kelompok diskusi dan kegiatan-kegiatan praktis yang difokuskan langsung pada permasalahan ataupun upaya perbaikan proses belajar mengajar di kelas (Beach and Reinhartz, 2000). Terlebih, pembelajaran profesional mengajar bukan sekedar belajar tentang proposisi atau pengetahuan berbagai pendekatan dan strategi mengajar. Informasi tentang pendekatan mengajar yang baru dan efektif dapat diperoleh melalui bacaan, lokakarya, konferensi, diskusi dan sebagainya. Namun, bagaimana informasi dapat menjadi suatu pemahaman membutuhkan konstruk dan rekonstruk informasi dalam pikiran, mengkaitkan dan menginterpretasikan ide-ide baru dengan hal yang telah diketahui dimana diskusi, dialog, argumen, dan juga debat sangat membantu proses ini (McCan & Radford, 1993, p. 25).

Karakteristik pengembangan guru tersebut selaras dengan empat tahap perkembangan profesionalisme guru (Hargreaves and Fullan: 1997, 2000)

1. Era pra-profesional

Di era ini, mengajar dianggap sebagai pekerjaan yang hanya membutuhkan keterampilan teknis sederhana namun sarat dengan tuntutan administrative. Oleh karenanya, seseorang dapat menjadi guru hanya melalui magang dan upaya "*trial and eror*" atau melalui pengamatan pengajaran dan memasuki pendidikan guru. Guru yang baik adalah guru yang memiliki antusiasme tinggi dan mampu mengelola kelas dengan baik. Pembelajaran profesional guru yang kontinyu dilakukan saat guru melaksanakan pekerjaannya yang terbatas di dalam ruang kelas dimana guru mengajar. Guru belajar secara mandiri memanfaatkan kemampuannya sendiri. Pembimbingan masih sebatas pemberian semangat dan juga tip-tip praktis manajemen. 2. Era profesional otonom.

Era ini berawal pada abad 60-an ketika profesi guru sudah lebih baik dibandingkan dengan era pra- profesional. Guru dipandang sebagai pekerjaan profesional dan otonom. Bahkan, di tahun 70-an dan awal 80-an, karakteristik guru yang menonjol adalah individualism yaitu sebagian besarguru terfokus pada kelasnya, terisolirdari koleganya. Profesional otonom meningkatkan status guru dan juga gaji guru. Namun, karakteristik ini menghambat inovasi karena jarang sekali terjadi berbagi pengalaman, pengetahuan dan keterampilan antar guru. Guru menghadapi tantangan pengajaran secara individual - tidak terkoordinir dengan upaya-upaya guru-guru yang lain dan lebih mendasarkan pada pengetahuan dan keterampilannya sendiri. Pembimbingan diberikan hanya kepada yang membutuhkan bantuan, misalnya guru baru.

3. Era profesional kolegial

Era ini mulai saat terjadi ledakan pengetahuan di tahun 80-an, meluasnya tuntutan kurikulum, meningkatnya jumlah siswa-siswa berkebutuhan khusus di kelas-kelas biasa, dan perubahan-perubahan lingkungan yang cepat. Situasi ini memunculkan desakan pengembangan budaya kolaboratif dan memandang profesional otonom tidak mampu lagi membantu guru menghadapi kompleksitas dan tantangan sekolah yang meningkat. Implikasinya pada pengembangan guru yaitu pembelajaran profesional guru merupakan proses yang kontinyu dan berkelanjutan yang diarahkan pada isu-isu yang berkembang dan kompleks. Pengembangan guru tidak hanya menjadi tanggung jawab individu namun juga institusi yang mensinergikan secara aktif dan sinergis antara model pengembangan guru berbasis sekolah dengan berbasis kursus/pelatihan. Guru saling ajar dan belajar dan praktek pengajaran mengacu pada standar profesional mengajar.

4. Era profesional

Era profesional dimulai pada abad 21 di saat sekolah dituntut lebih memperhatikan pasar atau konsumen dan kompetitif. Pekerjaan guru menjadi lebih kompleks yaitu tidak hanya berkaitan dengan pengajaran namun juga pengembangan hubungan dengan orang tua dan komunitas sekolah. Profesionalisasi guru melalui standarisasi kompetensi guru semakin menguat, disertai fleksibilitas dalam pembelajaran yang berusaha mengkaitkan antara teori dengan praktek, universitas dengan sekolah. Implikasinya pada pengembangan guru diantaranya: kemampuan mengelola hubungan antara guru dengan orang tua siswa yang efektif merupakan materi penting dalam pendidikan pra dan dalam jabatan guru, peningkatan kemampuan belajar mengajar tidak hanya dibutuhkan oleh guru baru namun semua guru, pendidikan guru dan pembelajaran profesional guru yang kontinyu dan berkelanjutan merupakan satu bagian yang terpadu (Hargreaves, 2000).

Dengan demikian, pengembangan guru abad 21 memiliki karakteristik: 1) menggunakan pendekatan "*bottom up*" yaitu berbasis pada kebutuhan guru dan sekolah; 2) mendukung pengembangan budaya kolaboratif dan penciptaan komunitas profesional guru; 3) dilaksanakan secara kontinyu yang mengintegrasikan dan mensinergikan semua pembelajaran profesional yang diperoleh guru baik secara formal maupun informal, baik di sekolah maupun di tempat-tempat pelatihan atau pendidikan guru. Dari aspek materi, pengembangan guru tidak hanya mencakup tentang pendekatan dan strategi belajar mengajar, namun juga segala pengetahuan dan keterampilan yang dibutuhkan guru untuk mendukung upaya peningkatan mutu pembelajaran seperti: penguasaan teknologi, pengelolaan emosi, dan keterampilan berkomunikasi.

D. Hakekat pembimbingan guru

Pembimbingan saat ini dipandang sebagai salah satu strategi pengembangan guru yang sesuai tuntutan guru profesional dan sekolah abad 21 (Hargreaves, 1997; Hargreaves & Fullan, 2000). Pembimbingan melekatkan pembelajaran pada praktek profesional guru di sekolah, juga merupakan bentuk berbagi tanggung jawab dalam upaya peningkatan mutu sekolah. Lebih dari itu, pembimbingan juga efektif mengembangkan kepemimpinan guru dan budaya pembelajaran profesional di sekolah (Walkinton, 2005) dimana kedua hal tersebut merupakan komponen penting kesuksesan sekolah di abad 21 (Hargreaves dan Fullan, 2000; Beare, 2001).

Menurut Reinman & Sprinthall (1998), pembimbingan merupakan bagian dari supervisi. Walaupun demikian, pembimbingan memiliki karakteristik yang membedakannya dari supervisi yaitu penekanan pembimbingan pada refleksi dan pembelajaran profesional. Supervisi lebih dekat dengan peran sosialisasi untuk 'membentuk' guru menjadi sosok guru yang sesuai dengan lingkungan sekolah dimana guru mengajar. Fungsi supervisi ini meliputi penyambutan (guru baru), enkulturasi, pemodelan, penjelasan, diskusi, dan pemberian umpan balik. Fungsi ini dilakukan dalam pembimbingan namun dengan tuntutan komitmen yang lebih holistik dan hubungan yang lebih multi arah. Pembimbing mungkin menjadi pelatih, motivator, sumberinformasi, dan pasangan belajar, bergantung pada konteks (Walkington, 2005). Di Inggris, istilah pembimbingan menjadi populer melebihi supervisi di saat semakin banyak guru sekolah yang melakukan pembimbingan terhadap calon guru di sekolah mereka (Hawkey, 1998).

Pembimbingan berbasis sekolah berpotensi mengembangkan komunitas pembelajaran di sekolah. Daresh (2003) mengatakan bahwa secara umum, hubungan pembimbingan- baik yang terjadi secara alami melalui kontak informal dengan seseorang (misalnya pembimbingan dari guru favorit) ataupun melalui program formal dan terstruktur (seperti pembimbingan untuk guru-guru baru di sekolah) merupakan kesempatan besar untuk pembelajaran. Baik pembimbing dan yang dibimbing akan banyak belajar tentang kehidupan profesional mereka dan memperoleh akan memperoleh pemahaman yang lebih tentang kebutuhan personal, visi, dan nilai-nilai melalui setiap pengalaman pembelajaran mereka.

Pembimbingan merupakan bantuan dari seorang individu terhadap individu yang lain. Pembimbingan biasanya dilakukan oleh atasan atau individu yang dipandang lebih senior dalam jabatan. Namun, seringkali terjadi, pembimbingan terjadi antar teman sebaya atau bahkan dari yang lebih junior kepada yang lebih senior dari sisi usia. Dengan demikian pembimbingan tidaklah selalu terjadi antara atasan dengan bawahan. Pembimbingan yaitu *"off-line help by one person to another in making significant transitions in knowledge, work or thinking"* (Megginson, Clutterbuck,

Garvey, Stokes, & Harris, 2006: 5). Pembimbingan merupakan *"the relationship between someone of greater expertise in a given setting working with someone of lesser expertise (although it is not necessarily just one-on-one relationship)"* (Walkington, 2005: 12).

Dalam pembimbingan, hubungan dibangun secara sadar dan sengaja antara pembimbing dan yang dibimbing. *"Mentoring involves the relationships built around shared purposes and mutual goals among the adults involved"* (Carr, Nancy, & Harries, 2005). Tujuan pembimbingan yaitu menghasilkan perubahan yang signifikan pada pengetahuan, pekerjaan atau pemikiran individu yang dibimbing dengan cara membantu individu memahami sesuatu yang sedang terjadi terkait dengan pekerjaan atau karir individu yang pada awalnya mungkin dipandang sepele atau tidak penting (Megginson, dkk., 2006)

Pembimbingan dimaksudkan untuk menciptakan lingkungan yang reflektif bagi individu yang dibimbing dalam menghadapi isu-isu yang sedang dihadapi maupun diprediksikan terjadi, diantaranya: karir, pertumbuhan pribadi, pengelolaan hubungan dan manajemen situasi (Megginson, dkk., 2006). Dalam praktek, pembimbingan lebih seperti seperti *'coaching'* atau pendampingan dan kolaborasi. Terjadi proses berbagi antara pembimbing dan yang dibimbing dengan komitmen untuk pengembangan pelaksanaan pembelajaran yang efektif bagi siswa (Carr, Nancy, & Harries, 2005). Terlebih, pengajaran di era 21 sangat lah kompleks and sulit sehingga tak satupun ahli dapat menjawab dengan mudah permasalahan atau memiliki jawaban paling benar. Dengan kata lain, dalam pembimbingan, kedua belah pihak saling belajar (Hargreavas & Fullan, 2000) sehingga manfaat dan hasil pembimbingan tidak hanya bagi individu yang dibimbing, namun juga pembimbing. *"The mentor is highly likely to grow as the partners in the relationships share and reflect"* (Walkington, 2005:12).

Dengan demikian, pembimbingan berbeda dengan evaluasi (Portner, 2003). Pembimbingan merupakan proses yang berkelanjutan yang berupaya membangun kepercayaan diri guru. Kerahasiaan data individu yang dibimbing dijaga dan digunakan semata-mata untuk refleksi. Penilaian manfaat pembimbingan pun dilakukan oleh individu yang dibimbing. Evaluasi lebih merupakan suatu kunjungan yang diatur oleh suatu kebijakan, berorientasi pada penilaian kinerja, dan ditujukan untuk pengisian data yang akan diproses untuk penilaian guru. Semua kegiatan evaluasi dibuat dan merupakan kewenangan supervisor atau pengawas.

Di sekoiah, pembimbingan mungkin diberikan oleh guru, kepala sekoiah, supervisor, dan atau akademisi perguruan tinggi kepada mahasiswa calon guru, kepala sekoiah, guru dan atau kepala sekoiah, baik secara individual ataupun kelompok (Walkington, 2005) Praktek pembimbingan yang sering terjadi di sekoiah yaitu ketika seorang guru belajar pada guru lain atau di saat seorang guru

mendengarkan permasalahan dari guru lain kemudian memberikan tip-tip praktis dan berbagi rencana pengajaran dan bahan-bahan pelajaran (Reiman & Sprinthall, 1998). Hal ini biasanya terjadi secara alami tanpa suatu program yang terencana (Bartell, 2005).

Namun demikian, tidak berarti pembimbingan yang efektif dapat terjadi secara otomatis di sekolah. Bahkan, menurut Hargreaves & Fullan (2000), walaupun pembimbingan telah banyak dilakukan guru untuk mengembangkan kemampuan dan juga mengelola stress guru, dalam prakteknya, kadangkala masih mengecewakan. Oleh karena itu, sekolah dan institusi terkait perlu menyusun program-program pembimbingan untuk memberikan bantuan dan praktek yang lebih terstruktur dan efektif pada guru. Di samping itu, pemrograman pembimbingan di sekolah memberikan pengakuan dan penghargaan kegiatan pembimbingan sebagai salah satu layanan bantuan profesional guru. Hal ini berimplikasi pada pengakuan dan penghargaan peran-peran yang dijalankan pembimbing dan yang dibimbing dalam hubungan pembimbingan sehingga peluang keberhasilan pembimbingan pun akan lebih besar (Walkington, 2005)

E. Pembimbingan yang efektif

Pembimbingan yang efektif perlu memperhatikan hal-hal yang mempengaruhi keefektifan hubungan pembimbingan, seperti berbagi pemahaman dan harapan pembimbingan sejak awal antara pembimbing dan individu yang dibimbing, pengetahuan pembimbing tentang strategi dan kegiatan pembimbingan, ketrampilan memelihara kepercayaan dalam hubungan, pengetahuan bagaimana mengatasi konflik dan perbedaan yang mungkin (Walkington, 2005). Oleh karena itu, struktur organisasi pembimbingan yang mencakup penetapan tujuan program pembimbingan, strategi pembimbingan dan metode yang akan digunakan untuk mengukur keberhasilan pembimbingan perlu ditetapkan bersama antara pembimbing dan yang dibimbing sebelum pembimbingan dimulai (Megginson, dkk., 2006).

Hal penting yang perlu diperhatikan dalam penetapan struktur organisasi pembimbingan ini adalah tahap perkembangan guru - tahap-tahap kognitif, ego, dan moral, dan juga tahap karir mereka (Reiman & Sprinthall, 1998). Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru-guru menunjukkan sikap kerja yang berbeda-beda di tiap tahap perkembangan yang berarti mereka memiliki kebutuhan-kebutuhan profesional yang berbeda yang berkaitan erat dengan tahap-tahap perkembangan mereka. Guru-guru juga menunjukkan sikap lebih reseptif pada pengembangan profesional yang paling sesuai dengan kebutuhan mereka (Bartel, 2005).

Keefektifan pembimbingan memerlukan kontrak yang dibuat sebelum pembimbingan dimulai berdasarkan hasil diskusi dan musyawarah antara pembimbing dan individu yang dibimbing. Kontrak

pembimbingan merupakan kesepakatan etis and praktis dalam pelaksanaan kerja yang tidak hanya tentang salah atau benar, tepat atau tidak, tapi juga apa yang sebaiknya diakukan atau tidak dengan mempertimbangkan konteks (St James ethic center, online: attachment:/2/attachment2.htm). Kontrak pembimbingan hendaknya terbuka untuk direview guna mendukung keefektifan pembimbingan yang mensyaratkan fleksibilitas seiring pertumbuhan dan juga perkembangan pengalaman pembimbing dan individu yang dibimbing (Walkington, 2005).

Pembahasan kontrak mencakup: kerahasiaan, batas-batas hubungan dan konflik peran, waktu, tempat, skala waktu, cara pelaksanaan pekerjaan, review, harapan dan keterbatasan (Connor & Pokora, 2007) yang berfungsi memberikan kejelasan kepada pembimbing dan individu yang dibimbing tentang batas-batas dan penerapan prinsip-prinsip moral dalam proses pembimbingan. Terlebih, percakapan dalam pembimbingan kadang-kadang melibatkan emosi dan masalah-masalah pribadi. Selain itu, pada kenyataannya terdapat isu-isu dalam praktek pembimbingan yang perlu diperhatikan. Isu-isu tersebut antara lain: 1) pembimbingan lintas jender. Mungkinkah pembimbingan antara kolega laki-laki dengan wanita (atau sebaliknya) terlaksana baik? Dalam pembimbingan, pembimbing dan individu yang dibimbing mungkin harus bekerja bersama selama berjam-jam untuk mendiskusikan suatu masalah. Hal ini mungkin akan menimbulkan masalah atau dipandang tidak etis. 2) Pembimbingan antar tingkat organisasi. Misalnya, seorang kepala sekolah atau wakil kepala sekolah bertindak sebagai pembimbing bagi guru yang kadangkala lebih menguasai materi dan kelas dibandingkan kepala sekolah? Selain itu, dapatkah guru SMA menjadi pembimbing guru SMP atau SD? 3) Perbedaan di usia. Dapatkan guru yang lebih muda namun lebih berpengalaman bertindak sebagai pembimbing bagi koleganya yang lebih tua namun mungkin baru mengawali karirnya mengajar di kelas? Dapatkan orang yang datang dari luar sekolah dan berpengalaman bertindak sebagai pembimbing bagi guru-guru di sekolahnya yang baru? (Daresh, 2003). Kontrak pembimbingan akan sangat membantu ketika satu atau beberapa isu tersebut muncul.

Pembimbingan berorientasi membantu guru-guru menjadi mandiri atau percaya diri, menjadikan mereka pembelajar dan agen perubahan di sekolah yang mampu mengembangkan proses pembelajaran berkualitas bagi siswa-siswanya (Wang dan Paine, 2001). Sebagaimana dikemukakan oleh (Walkington, 2005) bahwa esensi pembimbingan adalah pembelajaran terus menerus dan pengembangan hubungan. Hal ini mungkin diwujudkan melalui pembimbing yang memiliki fokus yang jelas dan konsisten dalam membimbing serta memiliki beragam strategi pembimbingan untuk beragam situasi yang berkembang; mampu memberi contoh, menganalisis, and merefleksikan praktek kerja guru; mampu mendefinisikan dengan baik sekaligus mengembangkan zona-zona perkembangan guru dalam pembelajaran mengajar (Wang & Paine, 2001). Menurut Trubowitz and Robins (2003), pembimbing perlu mendorong individu yang dibimbing dari satu zona ke zona lainnya

sampai ia dapat meraih kemandiriannya. Untuk itu, pembimbing perlu memahami bahwa pembimbingan merupakan proses memampukan orang lain (individu yang dibimbing) untuk bertindak, mengembangkan kekuatan individu yang dibimbing daripada sekedar menyampaikan gagasan atau informasi, menciptakan atmosfer yang mendukung pengambilan resiko. Pembimbing hendaknya juga tidak hanya terfokus pada teknik-teknik pengajaran namun juga pada pengembangan diri guru. Bantuan pengelolaan emosi guru, misalnya stress, juga perlu diberikan karena di era 21, sangat mungkin **guru** mengalami ketegangan-ketegangan emosi disebabkan meningkatnya kompleksitas dan kesulitan pekerjaan guru (Hargreavas & Fullan 2000).

Pada saat proses pembelajaran dalam pembimbingan, kegiatan refleksi *yaitu "the ability to examine current or past practices, behavior or thoughts, and to make conscious choices about our future action or when combining hindsight, insight, and foresight, people make the most of their reflective powers* (Barnett, O' Mahony, & Matthews, 2004) sangatlah penting. Dalam kegiatan refleksi, terjadi saling belajar antara individu yang dibimbing maupun yang pembimbing. *Reflection gives a way for practitioners to learn from their own and other peoples' experiences* (Barnett, O' Mahony, & Matthews, 2004) untuk mengeksplor dan menghasilkan alternatif solusi kreatif terbaik atas permasalahan yang dihadapi. Saat mendekati sesi akhir pembimbingan, refleksi sangat berguna untuk sebagai masukan apa yang harus dilakukan selanjutnya oleh individu yang dibimbing disaat harus mulai mandiri **dan** maju (Megginson, dkk., 2006). Di akhir sesi pembimbingan, hendaknya dilakukan pemberian umpan balik, penilaian pembelajaran dan evaluasi pembimbingan. Jika pembimbingan masih perlu dilanjutkan, dapat dilakukan '*recontract*' pembimbingan (Brockbank, A. & McGill, 1,2006)

F. Pengembangan program pembimbingan yang efektif

Organisasi, dalam hal ini sekolah dan institusi terkait, berperan penting dalam memprogramkan pembimbingan di sekolah. Tienkien and Stonaker (2007) mengatakan bahwa diperlukan perubahan struktur sebelum bisa terjadi perubahan budaya. Jika para guru diharapkan berubah menjadi pembelajar yang terus menerus dalam kegiatan kerja mereka sehari-hari, maka dibutuhkan pemberian waktu, dukungan administratif dan juga pendanaan **dari** distrik (kabupaten/propinsi-penulis) dan **juga** sekolah. Misal, guru-guru diberi jam khusus pada hari-hari sekolah untuk pengembangan profesionalitas guru disertai semua fasilitas pembelajaran yang dibutuhkan. Contoh lain yaitu kegiatan-kegiatan pembimbingan menjadi bagian dari program pengembangan sekolah dimana aktivitas-aktivitas dan juga hasil belajar guru dalam kegiatan pembimbingan mendapatkan pengakuan atau penghargaan yang mendukung karir dan atau kesejahteraan guru. Hasil penelitian

Kram and Ragins (2007) menunjukkan bahwa pemberian prioritas pada program pembimbingan, pengalokasian sumber daya organisasi, termasuk pendanaan untuk kegiatan pembimbingan berperan penting dalam menentukan keefektifan program.

Hargrevas dan Fullan (2001) mengemukakan tiga pendekatan strategis pengembangan program pembimbingan di abad 21.

1. Mengkonseptualisasikan dan mendesain pembimbingan secara eksplisit sebagai salah satu instrumen rekulturasi sekolah. Artinya, semua pihak yang terlibat dalam pembimbingan benar-benar memahami makna esensial pembimbingan. Pembimbingan dipadang sebagai jalan menyiapkan guru-guru sebagai agen perubahan yang efektif yang berkomitmen membuat kehidupan yang 'berbeda' pada generasi muda, dan juga terampil di dalam pendidikan dan pengembangan hubungan baik ke siswa, kolega, dan juga orang tua siswa. Pembimbingan di sini tidak hanya sebagai jalan membantu guru-guru namun lebih sebagai alat untuk membangun budaya profesional yang kuat di bidang pengajaran untuk perbaikan pengajaran, pembelajaran, dan juga keperdulian.
2. Pembimbingan secara eksplisit dikaitkan dengan upaya-upaya reformasi yang mentransformasi profesi pengajaran. Pembimbingan mencakup semua guru-guru baru di kabupaten dan sekolah, dikaitkan dengan pendidikan dan pelatihan guru dan juga upaya-upaya pengembangan sekolah. Pembimbingan disini tidak hanya sebagai bagian integral dari upaya-upaya perbaikan dan pengembangan di sekolah, namun juga bagian dari keseluruhan system pelatihan, pengembangan, dan perbaikan guru di luar sekolah.
3. Semua yang terlibat dalam pembimbingan baik secara langsung maupun tidak langsung memandang pembimbingan sebagai peluang untuk "*recreate*" profesi pengajaran.

Keberhasilan program pembimbingan membutuhkan dukungan kepemimpinan. Flynn and Nolan (2008) mengungkapkan bahwa tidak ada suatu program, seberapapun suksesnya, berulang dengan sendirinya. Dibutuhkan kepemimpinan sebagai penentu penetapan dan kelanjutan program. Studi kasus di Mentorville menunjukkan bahwa seorang pemimpin baru yang tidak mendukung program pembimbingan dengan memotong pendanaan untuk program pementoran menyebabkan kegagalan program (Kram & Ragins, 2007). Selain itu, kepemimpinan juga dibutuhkan sebagai model yang meneladankan, mengarahkan, dan menguatkan budaya pembelajaran. Engstrom dan Danielson (2006) mengungkapkan bahwa keberhasilan setiap model pengembangan staf di tempat kerja, selalu membutuhkan penciptaan budaya pembelajaran yang sistematis dan bahasa yang satu dalam mempelajari pengetahuan dan keterampilan-keterampilan praktis yang baru.

G. Simpulan

Di abad 21, pekerjaan guru merupakan pekerjaan yang kompleks dan tidak mudah seiring dengan perubahan besardan cepat pada lingkungan sekolah yang didorong oleh kemajuan ilmu dan teknologi, perubahan demograsi, globalisasi dan lingkungan. Guru profesional tidak lagi sekedar guru yang mampu mengajar dengan baik melainkan guru yang mampu menjadi pembelajar dan agen perubahan sekolah, dan juga mampu menjalin dan mengembangkan hubungan untuk peningkatan mutu pembelajaran di sekolahnya. Untuk itu, guru membutuhkan pengembangan profesional yang efektif yaitu pembimbingan.

Pembimbingan merupakan salah satu strategi efektif untuk peningkatan profesionalitas guru abad 21. Melalui pembimbingan, mungkin terbangun hubungan profesional dan juga komunitas pembelajar profesional di sekolah yang efektif untuk meningkatkan mutu pengajaran dan pembelajaran di sekolah. Pelaksanaan pembimbingan yang efektif perlu mempertimbangkan hal-hal yang mempengaruhi mutu hubungan pembimbingan seperti: struktur organisasi pembimbingan, kontrak kerja, mutu pembimbing, aktivitas dalam sesi-sesi awal hingga akhir pembimbingan. Untuk menguatkan fungsi dan manfaatnya, pembimbingan perlu diprogramkan. Hal ini membutuhkan perubahan struktur, budaya dan juga dukungan kepemimpinan dari sekolah dan juga insititusi terkait.

Daftar Pustaka

- Barnett, B. G., O'Mahony, G. R. & Matthews, R. J. (2004). **Reflective practice: the cornerstone for school improvement**. Moorabbin, Vic: Hawker Brownlow Education.
- Bartell, Carol A. (2005). **Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring**. California: Corwin Press.
- Beare, H. (2001). **Creating the Future School**. London. RouutledgeFalmer.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2006). *Mentoring models*. In Facilitating reflective learning through mentoring and coaching. London: Kogan Page.
- Carr, J. F., Herman, N. & Harris, D. F. (2005). **Creating dynamic schools through metoring, coaching, and collaboration**. Virginia: ASCD.
- Castetter, W.B. (1996). **The Personnel Function in Education Administration Sixth Edition**. New York: MacMillan Publishing Co.
- Connor, M., & Pokora, J. (2007). **Coaching and mentoring at work : developing effective practice**. Maidenhead: Open University Press.

- Daresh, J. (2003). **Teachers mentoring teachers. A practical approach to helping new and experienced staff.** California: Corwin Press, Inc.
- Darling, Linda., H. (2006). **Constructing 21st century teacher education.** *Journal of teacher education, 57.* 300-314.
- Engstrom M. E. & Danielson, L. M. (2006). Teachers' perceptions of an on-site staff development model. **The Clearing House (79).** 4. 170-173
- Flynn, G. V. & Nolan B. (2008). The raise and fall of a successful mentor program: what lessons can be learned? **The Clearing House, (81).** 4. 173-179.
- Goldner L. & Maysel. (2009). The quality of mentoring relationship and mentoring success. **J. Youth Adolescence, (38).** 1339-1350.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. **ProQuest Education Journals, 39 (1),** 50-56.
- Hargreaves, Andy. (1997). The four ages of professionalism and professional learning. **UNICORN, 23(2).** 86-114
- Hawkey, Kate. (1998). Consultative supervision and mentor development: an initial exploration and case study. **Teachers and Teaching, 4 (2).** 331-347
- Helterbran, V. R. (2008). Professionalism: teachers taking the reins. **The Clearing House, (81).** 3. 123-127.
- Kram, K. E. & Ragins, B. R. (2007). The landscape of mentoring in the 21st century. **In The handbook of mentoring at work: theory, research, and practice.** Los Angeles: Sage Publications.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development. **In Teacher learning: new policies, new practices.** USA: Columbia University.
- McCann, I. & Radford R. (1993). Mentoring for teachers: the collaborative approach. In Caldwell, J. B. & Carter, M. A. (Ed.). **The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning (pp. 25-43).** Washington D. C: The Falmer Press.
- Meggison, D., Clutterbuck, D., Garvey B., Stokes P., & Harris, R. G. (2006). **Mentoring in action a practical guide (2nd ed).** London: Kogan Page.

Mulford, B. (2008). The leadership challenge: improving learning in schools. **Australian Education Review**. Victoria: ACER Press.

Owen, S. (2003). School-based professional development-building morale, professionalism and productive teacher learning practice. **Journal of Educational Policy**, (4). 2.102-107

Permen Diknas Nomor 17 Tahun 2007 tentang Kualifikasi dan Standar Kompetensi guru.

Portner, H. (2003). Introduction. **In mentoring new teachers**. California: Corwin Press.

Reiman, A. & Sprinthali, T. L. (1998). **Mentoring supervision for teacher development**. New York: Longman.

Tienkien, H. Christopher, & Stonaker L, (2007). When everyday is professional development day. **ProQuest Education Journals**, 28 (2), 24-29.

Trubowitz S., & Robins, M. P. (2003). **The good teacher mentor. Setting the standard for support and success**. New York: Teacher College Press.

Undang Undang Nomor. 14 Tahun 2005 Tentang Guru dan Dosen

Walkington, J., (2005). The why and how of mentoring. **EQ Australia**,(1), 12-13.

Wang. J. & Paine L. W. (2001). Mentoring as assisted performance: a pair of chines teachers working together. **Chicago Journals**, (102), 157-181.