Student Centered Learning: Alternatif Pembelajaran Inovatif Abad 21 untuk Menyiapkan Guru Profesional

I Wayan Santyasa

Program Sudi Pendidikan Fisika (S1) dan Program Studi Teknologi Pembelajaran (S2)
Universitas Pendidikan Ganesha Singaraja Bali

E-mail: santyasa@undiksha.co.id

Abstrak. Abad ke-21 merupakan abad pengetahuan yang menghendaki segala aktivitas berbasis pada pengetahuan. Pada abad ini sangat dibutuhkan keterampilan-keterampilan berpikir kritis, kreatif, kemampuan kolaboratif, metakognitif, kemampuan komunikasi, menguasai teknologi informasi, menjadi pembelajar sepanjang hayat, yang berlandaskan pada kecerdasan emosional, sosial, dan spiritual yang baik. Pembelajaran yang mengakomodasi tumbuh kembangnya keterampilan-keterampilan tersebut seyogyanya bersifat inovatif. Di samping mengandung makna pembaharuan, pembelajaran inovatif juga memberikan kebebasan kepada para mahasiswa calon guru, memberdayakan mereka secara otonom, dan mengembalikan ke fitrah mereka sebagai manusia. Prinsip ini sangat penting mengingat dalam profesi keguruan mereka akan hadir menjadi contoh dan memberikan pelayanan secara optimal, proporsional, dan profesional pada para peserta didik berbasis pada pengakuan bahwa para peserta didik yang dilayaninya adalah sama dengan diri mereka, adalah sosok berada dan mengada, yang dalam proses perkembangannya memerlukan bimbingan. Dalam konteks ini, pembelajaran yang dilandasi oleh faham konstruktivist sangat relevan untuk diimplementasikan. Implementasi faham tersebut dapat dilakukan dengan pendekatan *student-centered learning*. Dalam perkuliahan, beberapa model pembelajaran yang seirama dengan pendekatan SCL dapat diterapkan. Model-model tersebut misalnya *problem-based learning*, *project-based learning*, *self-regulated learning*, *NOS oriented learning*, *collaborative problem solving task*, *inquiry learning*, *group investigation*, *conceptual change model*, dan lain-lain. Kehadiran dosen dibutuhkan sebagai fasilitator kreatif, mediator dinamis, dan pembimbing serta penilai yang humanis.

1. Konsepsi Pembelajaran Inovatif

Inovatif (*innovative*) yang berarti *new ideas or techniques*, merupakan kata sifat dari inovasi (*innovation*) yang berarti pembaharuan, juga berasal dari kata kerja *innovate* yang berarti *make change* atau *introduce new thing (ideas or techniques) in order to make progress*. Pembelajaran, merupakan terjemahan dari *learning* yang artinya belajar, atau pembelajaran. Jadi, pembelajaran inovatif adalah pembelajaran yang dikemas oleh mahasiswa atas dorongan gagasan barunya yang merupakan produk

dari *learning how to learn* untuk melakukan langkah-langkah belajar, sehingga memperoleh kemajuan hasil belajar. Santyasa (2012) mengungkapkan bahwa pembelajaran inovatif mengandung arti pembelajaran yang dikemas oleh dosen atau instruktur lainnya yang merupakan wujud gagasan yang dipandang baru agar mampu memfasilitasi mahasiswa untuk memperoleh kemajuan dalam proses dan hasil belajar.

Berdasarkan definisi secara harfiah pembelajaran inovatif tersebut, tampak di dalamnya terkandung makna pembaharuan. Gagasan pembaharuan muncul sebagai akibat seseorang merasakan adanya anomali atau krisis pada paradigma yang dianutnya dalam memecahkan masalah belajar. Oleh sebab itu, dibutuhkan paradigma baru yang diyakini mampu memecahkan masalah tersebut. Perubahan paradigma seyogyanya diakomodasi oleh semua manusia, karena manusia sebagai individu adalah makhluk kreatif. Namun, perubahan sering dianggap sebagai pengganggu kenyamanan diri, karena pada hakikatnya, seseorang secara alamiah lebih mudah terjangkit virus rutinitas. Padahal, di dalam pendidikan, banyak kalangan mengakui bahwa pekerjaan rutin cenderung tidak merangsang, membuat pendidikan ketinggalan zaman, dan akan mengancam eksistensi negara dalam perjuangan dan persaingan hidup.

Rutinitas kinerja dapat bersumber dari beberapa faktor yang dianggap menghambat inovasi. Faktor-faktor yang dapat dikategorikan sebagai penghambat inovasi (Santyasa, 2012), adalah keunggulan inovasi relatif sulit untuk dijelaskan dan dibuktikan, sering dianggap *time* dan *cost consuming*, pelaksanaan cenderung *partial*, *complexity innovation* sering menghantui orang untuk diam di jalan rutinitas, dan *simplification paradigm* dalam *innovation dissemination* berpotensi mengurangi keyakinan dan pemahaman bagi para praktisi terhadap inovasi.

Inovasi pembelajaran muncul dari perubahan paradigma pembelajaran. Perubahan paradigma pembelajaran berawal dari hasil refleksi terhadap eksistensi paradigma lama yang mengalami anomali menuju paradigma baru yang dihipotesiskan mampu memecahkan masalah. Terkait dengan pembelajaran di perguruan tinggi, paradigma pembelajaran yang dirasakan telah mengalami anomali, adalah (1) kecenderungan dosen berperan lebih sebagai transmitter, sumber pengetahuan, mahatahu, (2) pembelajaran terikat dengan jadwal yang ketat, (3) belajar diarahkan oleh kurikulum, (4) kecenderungan fakta, isi pelajaran, dan teori sebagai basis belajar, (5) lebih mentoleransi kebiasaan latihan menghafal, (6) cenderung kompetitif, (7) kelas menjadi fokus utama, (8) komputer lebih dipandang sebagai obyek, (9) penggunaan media statis lebih mendominasi, (10) komunikasi terbatas, (11) penilaian lebih bersifat normatif. Paradigma tersebut diduga kurang mampu memfasilitasi mahasiswa untuk siap terjun di masyarakat.

Paradigma pembelajaran yang merupakan hasil gagasan baru (Santyasa, 2012) adalah (1) peran dosen lebih sebagai fasilitator, pembimbing, konsultan, dan kawan belajar, (2) jadwal fleksibel, terbuka sesuai kebutuhan, (3) belajar diarahkan oleh mahasiswa sendiri, (4) berbasis masalah, proyek, dunia nyata, tindakan nyata, dan refleksi, (5) perancangan dan penyelidikan, (6) kreasi dan investigasi, (7) kolaborasi, (8) fokus masyarakat, (9) komputer sebagai alat, (10) presentasi media dinamis, (11) penilaian kinerja yang komprehensif. Paradigma pembelajaran tersebut diyakini mampu memfasilitasi mahasiswa mengembangkan kecakapan hidup dan siap terjun di masyarakat.

Dalam proses pembelajaran, paradigma baru pembelajaran sebagai produk inovasi seyogyanya lebih menyediakan proses untuk mengembalikan hakikat mahasiswa ke fitrahnya sebagai manusia yang memiliki segenap potensi untuk mengalami *becoming process* dalam mengembangkan kemanusiaannya. Oleh sebab itu, apapun *fasilitas* yang dikreasi untuk memfasilitasi mahasiswa dan siapapun *fasilitator* yang akan menemani mahasiswa belajar, seyogyanya bertolak dari dan berorientasi pada apa yang menjadi tujuan belajar mahasiswa. Tujuan belajar yang orisinal muncul dari dorongan hati (*mode = intinsic motivation*). Paradigma pembelajaran yang mampu mengusik hati mahasiswa untuk membangkitkan *mode* mereka hendaknya menjadi fokus pertama dalam mengembangkan fasilitas belajar. Paradigma hati tersebut akan membangkitkan sikap positif terhadap

belajar, sehingga mahasiswa siap melakukan olah pikir, rasa, dan raga dalam menjalani peristiwa belajar. Pembelajaran yang akomodatif terhadap konsepsi-konsepsi tersebut identik dengan pembelajaran untuk mengakomodasi tumbuh kembangnya keterampilan-keterampilan yang dibutuhkan di abad 21.

2. Keterampilan Calon Guru di Abad 21

Abad 21 sering diistilahkan sebagai abad pengetahuan. Maksudnya bahwa apapun aktivitas manusia di muka bumi ini harus berbasis pada pengetahuan. Jadi pengetahuan menjadi tolok ukur keberlangsungan hidup manusia. Pengetahuan yang dimiliki oleh manusia diperoleh dari kebiasaan belajar secara otodidak atau dari lembaga pendidikan. Seseorang yang lulus dari lembaga pendidikan, terutama dari lembaga pendidikan formal, seyogyanya memiliki pengetahuan yang proporsional dan profesional. Namun, terdapat fakta bahwa tamatan sekolah menengah, diploma dan pendidikan tinggi masih kurang kompeten terutama dalam dalam 7 hal, yaitu (1) komunikasi oral maupun tertulis rendah, (2) keterampilan berpikir kritis dan mengatasi masalah lemah, (3) rendahnya etika bekerja dan profesionalisme, (4) bekerja secara tim dan berkolaborasi kurang optimal, (5) bekerja di dalam kelompok yang berbeda kurang kondusif, (6) lemah dalam menggunakan teknologi, dan (7) lemah dalam menjalankan manajemen proyek dan kepemimpinan (Trilling & Fadel, 2009). Salah satu faktor penyebab kurang kompetennya lulusan tersebut adalah kecenderungan masih dibelakangannya pembelajaran eksplisit yang berpotensi membiarkan peserta didik diam di zone nyaman. Dengan kata lain, terjadi proses penjinakan aspek-aspek kognitif, afektif, dan psikomotor peserta didik. Jika hal ini terjadi pada peserta didik calon guru, tentu akan memiliki dampak buruk tidak hanya pada kehidupan mereka secara pribadi, keluarga, dan masyarakat di masa yang datang, tetapi yang lebih penting juga pada praktik mereka melayani para peserta didik di sekolah tempat mereka akan mengabdikan diri.

Pembelajaran eksplisit tentu kurang akomodatif terhadap keterampilan yang dibutuhkan calon guru di abad 21. Istilah keahlian abad 21 umumnya digunakan untuk mengacu pada kompetensi inti, seperti kolaborasi, literasi digital, berpikir kritis, pemecahan masalah yang dianjurkan untuk membantu peserta didik khususnya para calon guru untuk berkembang. Berikut dapat diikuti pendapat 4 pakar pendidikan berikut.

Pertama, Wagner (2010) menyebut ada 7 keterampilan yang harus dimiliki oleh peserta didik di abad ke-21, yaitu (1) kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah, (2) kolaborasi dan kepemimpinan, (3) ketangkasan dan kemampuan beradaptasi, (4) inisiatif dan berjiwa entrepreneur, (5) mampu berkomunikasi efektif baik secara oral maupun tertulis, (6) mampu mengakses dan menganalisis informasi, dan (7) memiliki rasa ingin tahu dan imajinasi. Kedua, **Barnett Berry (dalam Rich, 2010)** menekankan bahwa di abad ke-21 peserta didik harus menguasai konten sambil memproduksi, mensintesis, dan mengevaluasi informasi dari berbagai macam mata pelajaran dan sumber dengan pemahaman dan penghormatan terhadap beragam budaya, memiliki kreativitas, kemampuan komunikasi dan kolaborasi, literasi digital, dan tanggung jawab. Ketiga, **Karen Cator (dalam Rich, 2010)** menyatakan bahwa untuk sukses di abad ke-21 peserta didik harus mampu mengembangkan pemikiran kritis dan kemampuan komunikasi interpersonal yang kuat agar sukses di dunia yang semakin kompleks, literasi teknologi informasi, interaksi sosial yang baik, dan harus siap menjadi pembelajar seumur hidup. Keempat, Barry (2012) menyatakan ada 10 keterampilan yang diperlukan oleh peserta didik untuk bekerja di abad ke-21, yaitu keterampilan berpikir kritis, komunikasi, kepemimpinan, kolaborasi, kemampuan beradaptasi, produktifitas dan akuntabilitas, inovasi, kewarganegaraan global, kemampuan dan jiwa entrepreneurship, serta kemampuan untuk mengakses, menganalisis, dan mensintesis informasi.

Berdasarkan atas pendapat 4 pakar pendidikan di atas, di abad ke-21 ini calon guru membutuhkan keterampilan-keterampilan berpikir kritis, kreatif, kemampuan kolaboratif, metakognitif, kemampuan komunikasi, menguasai teknologi informasi, menjadi pembelajar sepanjang hayat, yang berlandaskan pada kecerdasan emosional, sosial, dan spiritual yang baik. Untuk itu, pendidikan untuk menyiapkan calon guru profesional dan berkemajuan mau tidak mau harus mengalami reformasi. Pembelajaran

sebagai praksis pendidikan seyogyanya beralih paradigme dari praksis yang cenderung eksplisit menuju pada proses progresif berbasis pada pemberdayaan potensi peserta didik sebagai calon guru. Hal ini merupakan suatu keniscayaan harus dilakukan untuk mengajak mereka membiasakan diri, sehingga pada saatnya nanti mereka betul-betul dapat tampil menjadi contoh pelayan pembelajaran yang menginspirasi dan literasi pada kemajuan seiring dengan perkembangan zaman. Salah satu paradigma pembelajaran yang dapat diacu adalah paradigma yang berbasis pada paham konstruktivistik.

3. Pembelajaran Konstruktivistik

Dalam kehidupan sehari-hari, para mahasiswa calon guru sering berhadapan dengan benda, ide, hubungan, atau fenomena yang kurang mereka pahami. Ketika dikonfrontasikan dengan ketidakcocokan data atau persepsi sebelumnya, mereka akan menginterpretasi apa yang mereka lihat untuk membentuk aturan saat itu guna menjelaskan dan mengkonstruksi dunia mereka, atau mereka membangkitkan sejumlah aturan baru yang lebih baik yang memperhatikan apa yang mereka inginkan. Dengan cara ini pula, persepsi dan aturan mereka secara konstan digunakan dalam proses pembentukan pemahaman.

Ketika seseorang memperoleh pengalaman baru yang tidak sesuai dengan pengalaman sebelumnya, dia secara aktif menyusun pemahaman berbeda untuk mengakomodasi pengalaman barunya atau mengabaikan informasi baru tersebut dan mempertahankan pemahaman aslinya. Menurut Piaget dan Inhelder, hal ini terjadi karena pengetahuan tidak datang hanya dari salah satu subyek atau obyek, tetapi dari kesatuan keduanya. Interaksi seseorang dengan suatu obyek baru dan refleksinya terhadap interaksi tersebut, akan mengarahkan dirinya ke perubahan struktural dalam cara dia berpikir tentang obyek tersebut. Fosnot menyatakan “pembelajaran bukanlah mengumpulkan fakta sebanyak-banyaknya, tetapi menginterpretasikan obyek berdasarkan skema yang telah dimiliki atau struktur kognitif yang berbeda”.

Sebagai manusia, para mahasiswa calon guru mengalami berbagai aspek dari dunia luar, pada periode perkembangan yang berbeda, dan mampu menyusun pemahaman yang lebih kompleks. Anak kecil yang mula-mula hanya memahami rasa air tawar, kemudian menemukan air laut dan memahami rasanya tidak enak, setelah besar dia memahami bahwa air laut rasanya asin, ketika remaja dia memahami konsep kimia tentang kadar garam, pada perkembangan berikutnya dia mungkin akan menguji bagaimana larutan garam menimbulkan listrik. Masing-masing pemahaman ini akan menghasilkan kompleksitas pemikiran mereka. Tiap-tiap konstruksi baru akan tergantung pada kemampuan kognitif mahasiswa untuk mengakomodasi ketidakcocokan data dan persepsi serta pengalaman yang mereka peroleh saat itu.

Kemampuan kognitif mahasiswa calon guru adalah faktor utama dalam proses pengkonstruksian pemahaman. Hal ini bagi dosen menjadi sangat penting untuk dipahami. Untuk memaksimalkan proses pengkonstruksian pemahaman mahasiswa, dosen harus menginterpretasikan respon mahasiswa sesuai dengan taraf perkembangannya. Dosen yang menghargai konsepsi mahasiswa terkini, dan bukan mereka yang mengukur seberapa jauh dan dekat mereka dari konsepsi yang lain, akan membantu mahasiswa mengkonstruksi pemahaman individual.

Praktik pembelajaran konstruktivistik membantu mahasiswa calon untuk menginternalkan, membentuk kembali, atau mentransformasi informasi baru. Transformasi terjadi melalui kreasi pemahaman baru yang merupakan hasil dari munculnya struktur kognitif baru. Pemahaman yang mendalam terjadi ketika hadirnya informasi baru yang mendorong munculnya atau menaikkan struktur kognitif yang memungkinkan para mahasiswa memikirkan kembali ide-ide mereka sebelumnya. Dalam *setting* kelas konstruktivistik, para mahasiswa bertanggung jawab terhadap pembelajarannya, menjadi pemikir yang otonom, mengembangkan konsep terintegrasi, mengembangkan pertanyaan yang menantang, dan menemukan jawabannya secara mandiri. Tujuh nilai utama konstruktivisme yang menjadi dasar aktivitas-aktivitas tersebut adalah kolaborasi, otonomi individu, generativitas,

reflektivitas, keikutsertaan secara aktif, relevansi individu, dan pluralisme. Nilai-nilai konstruktivistik tersebut menyediakan peluang kepada para mahasiswa untuk mencapai pemahaman secara mendalam. *Setting* pembelajaran konstruktivistik yang mendorong konstruksi pemahaman secara aktif memiliki beberapa ciri (Santyasa, 2012), yaitu: (1) membebaskan mahasiswa belajar dari tujuan dan membiarkan mereka untuk memfokuskan ide-ide secara mandiri; (2) menempatkan kemandirian mahasiswa sesuai dengan minatnya, membuat hubungan, merumuskan kembali ide-ide, dan menarik kesimpulan sendiri; (3) *sharing* dengan mahasiswa mengenai pentingnya pesan bahwa dunia adalah tempat yang kompleks yang mana pandangan yang multi terdapat dan kebenaran sering merupakan hasil interpretasi; (4) mengakui bahwa pembelajaran dan proses penilaian harus disesuaikan dengan apa yang menjadi kreativitas para mahasiswa.

Urutan-urutan mengajar konstruktivistik melibatkan suatu periode di mana konsepsi-konsepsi prapembelajaran para mahasiswa didiskusikan secara eksplisit. Dalam diskusi kelas menyerupai negosiasi, dosen memperkenalkan konsepsi untuk dipelajari dan memperluasnya. Strategi konflik kognitif cenderung memainkan peranan utama ketika prakonsepsi-prakonsepsi para mahasiswa diperbandingkan dengan konsepsi-konsepsi yang dosen “perlihatkan” (Santyasa, 2012). Untuk maksud tersebut, menjaring pengetahuan awal para mahasiswa sebelum pembelajaran adalah langkah awal pembelajaran konstruktivistik.

Menjaring pengetahuan awal serta melukiskan profilnya akan memberikan harapan memajukan proses pembelajaran untuk pemahaman. Pembelajaran berbasis profil pengetahuan awal akan menyediakan proses lebih bersifat fleksibel, yaitu untuk melakukan adaptasi terhadap perbedaan *entry levels* para mahasiswa, untuk mengindividualisasi materi-materi pembelajaran, dan untuk menyediakan dukungan pada masing-masing individu. Para mahasiswa diberikan kebebasan dalam mengembangkan keterampilan berpikir sendiri dan bertujuan mengubah pandangan-pandangan mereka mengenai belajar pada umumnya. Pembelajaran mencoba memandu para mahasiswa menuju pandangan konstruktivistik mengenai belajar, bahwa mahasiswa sendiri secara aktif mengkonstruksi pengetahuan mereka. Dalam membantu pengembangan kemampuan metakognitif mahasiswa, dosen hendaknya berorientasi dari proposisi-proposisi berikut (Santyasa, 2012).

Proposisi, bahwa belajar adalah pengkonstruksian hubungan dan fenomena alam. Bertolak dari proposisi tersebut, maka mengajar hendaknya mulai dengan membangkitkan mahasiswa agar menanyakan pertanyaannya sendiri dan mencari jawabannya sendiri, dan menantang mereka untuk memahami kompleksitas dunia. Mengajar hendaknya lebih mengutamakan pendekatan “apa yang dikatakan mahasiswa kepada dosen tentang apa yang mereka kerjakan daripada dosen mengatakan kepada mereka bagaimana mengerjakannya”. Pendekatan ini menghargai pandangan mahasiswa dan berusaha mendorong mahasiswa ke dalam cara yang telah direncanakan untuk mereka sendiri.

Proposisi, bahwa pengetahuan awal, prakonsepsi, dan miskonsepsi sangat menentukan efisiensi dan efektivitas proses dan hasil belajar. Implikasi untuk pembelajaran dan evaluasi adalah menggali pengetahuan awal, prakonsepsi, dan miskonsepsi para mahasiswa sebelum proses pembelajaran; mendorong pemahaman pada mahasiswa bahwa miskonsepsi dapat dialami oleh siapa saja dan kapan saja; pembelajaran dilakukan dengan mengaitkan informasi baru dengan pengetahuan awal mahasiswa; menyediakan konflik kognitif untuk membantu mahasiswa mengubah miskonsepsinya menuju konsepsi ilmiah; menyediakan fakta-fakta bahwa pengetahuan ilmiah lebih ampuh ketimbang pengetahuan awal yang miskonsepsi mahasiswa.

Proposisi, bahwa belajar adalah proses pemaknaan informasi baru, penyusunan pengetahuan dari pengalaman konkret, aktivitas kolaboratif, dan refleksi serta interpretasi. Implikasi untuk pembelajaran dan evaluasi adalah mendorong diskusi tentang pengetahuan baru, mendorong munculnya berpikir divergen, mendorong munculnya berbagai jenis aktivitas dan peluang debat antar mahasiswa, lebih menekankan pada keterampilan berpikir kritis.

Proposisi, bahwa kebebasan menjadi unsur yang esensial dalam lingkungan belajar. Implikasi untuk pembelajaran dan penilaian adalah menyediakan pilihan tugas yang beragam, menyediakan balikan

bahwa mahasiswa telah menguasai apa yang dipelajari, menyediakan waktu yang cukup bagi mahasiswa dalam mengerjakan tugas, pemberian tes dengan waktu yang relatif fleksibel, menyediakan peluang bagi mahasiswa untuk melakukan perbaikan, melibatkan pengalaman-pengalaman konkrit.

Proposisi, bahwa strategi belajar seseorang akan menentukan kualitas proses dan hasil belajarnya. Implikasi dalam pembelajaran dan evaluasi adalah memberi kesempatan pada mahasiswa untuk belajar sesuai dengan strateginya masing-masing, menyediakan peluang bagi mahasiswa untuk melakukan evaluasi diri tentang proses dan hasil belajarnya.

Proposisi, bahwa motivasi dan upaya mempengaruhi belajar dan unjuk kerja. Implikasi untuk pembelajaran dan evaluasi adalah memberikan motivasi kepada mahasiswa dengan menyediakan tugas-tugas riil dalam kehidupan sehari-hari dan mengaitkan tugas tersebut dengan pengalaman pribadinya, mendorong mahasiswa untuk memahami kaitan antara upaya yang dilakukan dengan hasil yang diperolehnya.

Proposisi, bahwa belajar pada dasarnya memiliki aspek sosial. Implikasi untuk pembelajaran dan evaluasi adalah menyediakan kesempatan kepada mahasiswa untuk kerja kelompok, menerapkan kelompok-kelompok kooperatif yang heterogen, menyediakan peluang bagi mahasiswa untuk melakukan peran tersendiri dan bervariasi, evaluasi menyertakan upaya-upaya kelompok dan individual.

Berdasarkan deskripsi dan preskripsi paham konstruktivistik di atas, salah satu pendekatan pembelajaran di abad ke-21 yang dapat direkomendasikan untuk mengembalikan fitrah mereka sebagai manusia, memberikan otonomi pemberdayaan potensi yang dimilikinya, sekaligus menyiapkan mereka sebagai calon guru profesional melalui pendidikan berkemajuan adalah *student-centered learning*.

4. Student-Centered Learning

Istilah *student-centered learning* (SCL) banyak digunakan dalam literatur belajar dan pembelajaran. Banyak istilah telah dikaitkan dengan SCL, seperti pembelajaran fleksibel (Taylor 2000), pembelajaran berbasis pengalaman (Burnard 1999), pembelajaran mandiri dan oleh karena itu istilah SCL yang sering digunakan bisa mengandung makna berbeda untuk pengembang yang berbeda. Selain itu, dalam praktiknya juga dijelaskan dengan berbagai istilah, sehingga berpotensi membingungkan dalam implementasinya

Konsep SCL telah didiskusikan sejak Tahun 1905 oleh Hayward dan pada Tahun 1956 melalui karya Dewey (O'Sullivan 2003). Carl Rogers, pakar konseling yang berpusat pada klien, dikaitkan dengan pendekatan ini ke dalam teori pendidikan umum (Burnard 1999; Rogoff 1999). SCL juga dikaitkan dengan karya Piaget dan baru-baru ini dengan Malcolm Knowles (Burnard 1999). Rogers (1983), dalam bukunya 'Freedom to Learn for the 80s', menggambarkan pergeseran paradigma pembelajaran dari dominasi dosen menuju pada mahasiswa sebagai sentra, didorong oleh kebutuhan perubahan paradigma pembelajaran tradisional. Ditinjau dari atmosfer pendidikan, pembelajaran berpusat pada dosen cenderung membuat mahasiswa menjadi pasif, apatis dan bosan. Sesungguhnya kehadiran dosen tidak boleh mengganggu proses pematangan mahasiswa, tetapi bertindak sebagai pemandu. Artinya bahwa dosen memandu mahasiswa yang membutuhkan. Hal ini sesuai dengan pendapat Simon (1999), bahwa menurut teori perkembangan atau kesiapan, pada hakekatnya mahasiswa akan belajar apabila dia sudah siap.

Pergeseran paradigma dari konsepsi pengajaran (*teaching*) menuju penekanan pada pembelajaran (*learning*) telah mendorong pergeseran pusat pembelajaran dari dosen ke mahasiswa (Barr & Tagg, 1995). Pembelajaran yang berpusat pada dosen, seperti ceramah, mulai semakin dikritik dan ini telah membuka jalan bagi pertumbuhan SCL (pembelajaran berpusat pada) sebagai pendekatan alternatif. Namun, meski menggunakan istilah ini secara luas, Lea et al (2003) berpendapat bahwa salah satu

masalah dengan SCL bahwa banyak institusi atau pendidik mengklaim menerapkan SCL, namun kenyataannya tidak demikian.

4.1. Konsepsi SCL

Kember (1997) menggambarkan dua orientasi luas dalam pengajaran, yaitu konsepsi berpusat pada dosen (orientasi isi) dan konsepsi berpusat pada mahasiswa (orientasi pembelajaran). Pandangan konstruktivisme cenderung sepakat dengan SCL, bahwa pengetahuan dibangun oleh mahasiswa, sementara dosen adalah lebih sebagai fasilitator pembelajaran daripada presenter informasi. Hal yang mendasari SCL, bahwa mahasiswa tidak hanya belajar tentang topik apa yang harus dipelajari, tetapi bagaimana dan mengapa topik itu mungkin menarik untuk dipelajari. Di samping itu, persepsi mahasiswa tentang dunia itu penting dari pada hanya faham ilmu pengetahuan secara teoretik. Pembelajaran yang mengutamakan kompetensi tersebut memberi peluang prosesnya menjadi relevan dan akurat. Oleh karena itu definisi ini menekankan konsepsi mahasiswa yang memiliki “pilihan” dalam pembelajaran mereka. Konsepsi ini mendasarkan diri pada preposisi, bahwa kebebasan merupakan unsur penting dalam pembelajaran (Santyasa, 2012). Implikasinya, pilihan menjadi bagian terpenting bagi mahasiswa dalam proses pembelajaran dan penilaian hasil belajar mereka.

Harden and Crosby (2000: 335) menggambarkan strategi pembelajaran yang berpusat pada dosen hanya fokus pada upaya dosen yang dianggap sebagai pakar mentransmisikan pengetahuan kepada mahasiswa yang dianggap sebagai sosok pemula. Sebaliknya, mereka menggambarkan SCL cenderung lebih berfokus pada mahasiswa sebagai sentra pembelajaran dan menekankan “apa yang mahasiswa lakukan untuk mencapai hal ini, daripada apa yang dosen lakukan”. Definisi ini menggaris bawahi konsep “doing” mahasiswa sebagai konsepsi yang sangat strategis dalam pembelajaran.

Penulis lain mengartikulasikan definisi yang lebih luas dan lebih komprehensif. Lea et al (2003: 322) merangkum beberapa literatur tentang SCL dengan memasukkan 7 prinsip dasar, yaitu (1) mengutamakan pada pembelajaran aktif daripada pasif, (2) penekanan pada pembelajaran dan pemahaman mendalam, (3) meningkatkan tanggung jawab dan akuntabilitas mahasiswa, (4) peningkatan rasa otonomi mahasiswa, (5) saling ketergantungan antara dosen dan mahasiswa, (6) saling menghormati hubungan dosen dan mahasiswa, dan (7) pendekatan refleksif terhadap proses belajar dan pembelajaran dari dosen dan mahasiswa.

Gibbs (1995) menggambarkan SCL lebih menekankan pada aktivitas belajar daripada sebagai pendengar pasif, pengalaman mahasiswa di luar institusi dan sebelum pembelajaran, proses dan kompetensi dan bukan konten, keputusan kunci tentang pembelajaran dibuat oleh mahasiswa melalui negosiasi dengan dosen. Gibbs menguraikan lebih rinci tentang keputusan penting ini untuk memasukkan: Apa yang harus dipelajari, bagaimana dan kapan harus dipelajari, dengan hasil apa, kriteria dan standar apa yang akan digunakan, bagaimana penilaian dibuat dan oleh siapa penilaian dibuat. Dalam nada yang sama, hubungan mahasiswa-dosen secara khusus diuraikan oleh Brandes dan Ginnis (1986) dengan mengemukakan 6 prinsip utama SCL, yaitu (1) mahasiswa memiliki tanggung jawab penuh atas pembelajarannya, (2) keterlibatan dan partisipasi diperlukan untuk pembelajaran, (3) hubungan antara mahasiswa lebih setara, mendorong pertumbuhan, perkembangan, (4) dosen menjadi fasilitator dan narasumber, (5) pengalaman belajar mahasiswa dalam pendidikan mencakup ranah afektif dan kognitif terjadi secara bersinergi, dan (6) mahasiswa melihat dirinya sendiri secara berbeda sebagai hasil pengalaman belajar.

Perkembangan teoretis SCL sangat berkaitan dengan pandangan konstruktivis, bahwa belajar menekankan pentingnya menempatkan pada aktivitas, penemuan dan pembelajaran mandiri (Carlile & Jordan 2005, Santyasa, 2012). Teori kognitif juga menyoroti aktivitas namun dalam bentuk yang berbeda dari yang didukung oleh konstruktivis (Cobb 1999). Pandangan kognitif mendukung gagasan bahwa aktivitas belajar terjadi di kepala, atau seperti yang sering digambarkan “dalam pikiran”. Pandangan konstruktivist menekankan bahwa aktivitas belajar lebih terkait dengan aktivitas fisik, misalnya proyek, praktikum. SCL juga memiliki hubungan yang erat dengan pandangan konstruktivis

sosial, yang menekankan aktivitas dan pentingnya komunitas dalam praktik, sehingga kehadiran orang lain dipandang sangat penting dalam proses belajar dan pembelajaran.

Lingkungan belajar SCL memiliki 4 (empat) pusat, yaitu (1) *knowledge-centered*, (2) *learner-centered*, (3) *assessment-centered*, dan (4) *community-centered*.

Knowledge-centered menekankan bahwa mahasiswa mengembangkan pengetahuannya untuk memfasilitasi transfer belajarnya ke konteks yang baru dan menerapkannya dalam pengembangan kemampuan pemecahan masalah, berpikir kritis, dan perancangan. Lingkungan belajar *learner-centered* menyediakan peluang kepada mahasiswa untuk berperan sebagai *co-creators* dalam proses pembelajaran dan sebagai individu pencipta gagasan. Dalam hal ini, pengetahuan awal pebelajar diyakini berpengaruh terhadap pembelajaran berikutnya. *Assessment-centered* menyediakan peluang *feedback* dan perbaikan proses pembelajaran melalui proses penilaian secara komprehensif. *Assessment* untuk *feedback* dan perbaikan mengacu pada proses *formative assessment*, sementara *assessment* untuk evaluasi dan pertimbangan mengacu pada *summative assessment*. *Summative assessment* dapat memajukan pengembangan kapasitas dan sikap untuk belajar sepanjang hayat. *Community centered* menekankan bahwa individu belajar mengambil model dan wawasan dari orang lain, sehingga lingkungan ini menyediakan wahana terjadinya interaksi sosial antar mahasiswa untuk memajukan dan menjaga kesinambungan pembelajaran.

SCL yang menekankan pada minat, kebutuhan, dan kemampuan individu, menjanjikan model belajar yang menggali motivasi intrinsik untuk membangun masyarakat yang suka dan selalu belajar. Model belajar ini sekaligus dapat mengembangkan kualitas sumber daya manusia yang dibutuhkan masyarakat seperti kreativitas, kepemimpinan, rasa percaya diri, kemandirian, kedisiplinan, kekritisian dalam berpikir, kemampuan berkomunikasi dan bekerja dalam tim, keahlian teknis, serta wawasan global untuk dapat beradaptasi terhadap perubahan dan perkembangan. Lingkungan belajar SCL menghargai keunikan individu bagi setiap peserta didik, baik dalam minat, bakat, pendapat, cara, maupun gaya belajarnya. Setiap peserta didik disediakan cara mengembangkan kemampuan menghargai diri sendiri, menghargai dan menghormati orang lain, menghargai perbedaan, serta menjadi bagian dari masyarakat yang demokratis dan berwawasan global.

SCL mendorong pebelajar memiliki peran aktif dalam proses membangun pengetahuan (*knowledge*), sikap (*affective*), dan keterampilan (*psychomotoric*). SCL adalah suatu langkah *back to basic*, yang mengembalikan cara belajar ke proses belajar alami dari setiap pebelajar. Pembelajaran lebih mengembalikan pebelajar ke fitrahnya sebagai manusia yang berada dan mampu mengada, sehingga lebih banyak memperoleh kesempatan dan memberdayakan fasilitas belajar yang ada maupun yang perlu diadakan. Hal ini dilakukan untuk membangun pemahaman yang mendalam (*deep understanding*). Pembimbing memberikan kepercayaan sepenuhnya kepada pebelajar untuk beraktivitas secara bebas dan mandiri, baik secara individual maupun secara kelompok.

Kepercayaan tersebut menyediakan peluang kepada mahasiswa untuk segera mengambil tanggung jawab belajar dan memaknai belajar merupakan kebutuhannya. Kebebasan belajar yang diperoleh merupakan wahana untuk meletakkan landasan yang kokoh bagi pebelajar untuk mengerti kebebasan orang lain. Inilah sebenarnya yang disebut dengan keterikatan, yang sesungguhnya lahir dari pengertian kebebasan. Semakin mudah seseorang mengerti tentang makna kebebasan, semakin cepat dia dapat membangun pengertian tentang batas-batas kebebasannya. Dengan kata lain, semakin besar peluangnya dia untuk membangun pengertian tentang keterikatannya agar tidak melanggar kebebasan orang lain.

Kepercayaan dan kebebasan yang diperoleh pebelajar akhirnya bermuara pada upaya belajar secara mandiri. Hal ini penting karena hanya pebelajarlah yang paling tahu tentang apa yang telah dimiliki, apa kekurangannya, dan apa yang dibutuhkan. Prinsip ini merupakan wahana bagi pebelajar untuk melakukan refleksi diri, mengenal diri, dan berantisipasi untuk melakukan upaya-upaya belajar agar

mampu mengembangkan diri sendiri melalui proses-proses menjadi (*becoming process*). Proses-proses ini ternyata mengandung unsur sosial terhadap dirinya. Dalam artian, terjadi proses dialog dalam diri. Semakin sosial jiwanya untuk menerima dialog dalam dirinya, semakin cepat terjadi proses pengenalan diri. Artinya, belajar mengandung aspek sosial. Kualitas pengetahuan pebelajar tentang dirinya mengindikasikan landasan baginya untuk mengerti tentang orang lain yang sama dengan dirinya sendiri. Oleh sebab itu, akan terjadi proses keihlasan *sharing* dengan orang lain dan proses penerimaan hakikat orang lain. Proses *sharing* tersebut ternyata mengurangi rasa kejenuhan dalam belajar. Kejenuhan terjadi sebagai akibat *mind* seseorang hanya mampu berdinamika secara optimal dalam periode tertentu. Periode tersebut dapat diperpanjang apabila ada orang lain yang membantu memperlambat kejenuhan.

4.2. Faktor dan Prinsip-Prinsip Psikologis SCL

Secara psikologis, terdapat 5 faktor yang dapat mempengaruhi SCL, yaitu (1) *cognitive* dan *metacognitive*, (2) *affective*, (3) *students' development*, (4) *students' personal* dan *social*, dan (5) *students' diversity*.

Faktor *cognitive* dan *metacognitive*. Faktor ini menggambarkan bagaimana pebelajar berpikir dan mengingat dalam rangka pembentukan makna informasi dan pengalaman. Ada 4 prinsip yang melandasi faktor ini. Pertama, landasan pembelajaran, yaitu suatu proses alamiah untuk mencapai tujuan yang bermakna secara pribadi, bersifat aktif, dan melalui mediasi secara internal. Proses pencarian dan pembentukan informasi dan pengalaman yang bermakna dilakukan melalui proses-proses unik, melibatkan perasaan, dan pemikiran. Kedua, tujuan pembelajaran, bahwa proses pemaknaan informasi dan pengalaman direpresentasikan oleh kuantitas dan kualitas data yang tersedia. Ketiga, pembentukan pengetahuan, dilakukan dengan mengaitkan informasi baru yang diperoleh dengan *existing knowdge* dengan cara-cara unik, personal, dan penuh makna melalui proses asimilasi dan/atau akomodasi. Keempat, pemberdayaan *higher order thinking*, bahwa proses mental terjadi secara optimal apabila *critical* dan *creative thinking* dapat diolah secara optimal.

Faktor *affective*. Faktor ini menggambarkan pengaruh keyakinan, emosi, dan motivasi terhadap proses belajar. Sikap dan persepsi positif terhadap belajar sangat menentukan kapasitas dan kualitas belajar. Sikap dan persepsi tersebut dapat menjelma dalam bentuk: kesadaran diri, keyakinan kontrol diri, kompetensi, kejelasan nilai-nilai personal, minat, dan tujuan, harapan pribadi terhadap kesuksesan dan kegagalan, emosi dan kondisi pikiran secara umum, dan rasa ingin tahu. Sikap dan persepsi yang positif pebelajar dapat distimulasi dengan penyediaan tugas-tugas yang relevan, otentik, memiliki tingkat kesulitan yang memadai, dan mengandung aspek kebaruan.

Faktor *Students' development*. Faktor ini menggambarkan bahwa kondisi fisik, intelektual, emosional, dan sosial dipengaruhi oleh faktor keturunan dan lingkungan pebelajar.

Faktor *Personal* dan *Social*. Faktor ini menggambarkan bahwa keoptimalan PBP sangat ditentukan oleh pengaruh pebelajar lain sebagai model dan cara-cara belajar dalam kelompok. Prinsip ini mencerminkan bahwa dalam interaksi sosial pebelajar melakukan *sharing* belajar dan dapat saling menolong melalui berbagai perspektif individual. Pembelajaran dan harga diri sangat terkait ketika individu dihargai dan dalam hubungan yang saling peduli satu dengan yang lain, sehingga mereka saling memahami dalam pemberdayaan keragaman potensi dan bakat.

Faktor *Students' diversity*. Faktor ini menggambarkan pengaruh perbedaan-perbedaan latar belakang individu dan kapasitas pebelajar terhadap pembelajaran. Faktor ini memiliki implikasi bahwa pebelajar memiliki hak untuk dilayani sesuai dengan keunikannya masing-masing. Di samping itu, masing-masing juga membutuhkan waktu yang berbeda dan dengan cara-cara yang berbeda untuk mempelajari materi pelajaran. Interpretasi yang dihasilkan dalam penciptaan gagasan juga berbeda antar pebelajar.

4.3. Penerapan SCL

Belajar sering disajikan dalam dualisme SCL dan pembelajaran yang berpusat pada dosen. Tiga konsepsi utama, yaitu “pilihan”, “keaktifan”, dan “dominasi” digunakan menggambarkan garis kontinum antara pembelajaran berpusat dosen dan SCL, seperti yang disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Garis kontinum SCL (pembelajaran berpusat mahasiswa) v.s berpusat pada dosen

←	→
Pembelajaran berpusat pada dosen	Pembelajaran berpusat pada mahasiswa
• Rendahnya peluang pilihan mahasiswa • Mahasiswa pasif • Dominasi terutama pada dosen	• Tingginya peluang pilihan mahasiswa • Mahasiswa aktif • Dominasi terutama pada mahasiswa

Dalam konteks praktik, perlu dipikirkan sejauh mana kontinum kita dapat bergerak dalam proses pembelajaran. Pada bagian berikut ini disajikan beberapa gagasan sebagai latihan yang dapat membantu kita dalam membuat kemajuan pembelajaran.

4.4. Implikasi pada Desain Kurikulum

Sehubungan dengan desain kurikulum, SCL mencakup gagasan bahwa “mahasiswa memiliki pilihan dalam belajar dan bagaimana belajar”. Namun, sampai sejauh mana hal ini bisa dilakukan di Universitas saat ini? Pembelajaran bermodul sebagai salah satu contoh pemberi harapan terapan di semua program sarjana dan pascasarjana yang memungkinkan mahasiswa memiliki pilihan tentang tema yang menurut mereka tepat dipelajari. Santyasa et al (2000) dalam *domestic collaborative research grant* dengan judul “Pengembangan pembelajaran kooperatif bermodul untuk mahasiswa di LPTK” mengungkapkan pentingnya mengakomodasi kebutuhan mahasiswa dalam proses pembelajaran. Mereka mengungkapkan bahwa pilihan modul tidak semata-mata membuat peluang kepada mahasiswa belajar individualistik, namun lebih berfungsi sebagai cara mengemas materi yang akomodatif terhadap pendekatan pembelajaran pada basis “kerja sama” di antara mahasiswa dalam membangun pengetahuan, keterampilan, dan sikap sosial.

Pendekatan SCL hubungannya dengan rancangan kurikulum telah dikembangkan oleh Santyasa et al (2015), yaitu pembelajaran berbasis masalah, pembelajaran berbasis proyek, pembelajaran investigasi kelompok, pembelajaran yang berorientasi pada hakikat sains, pembelajaran regulasi diri, dan pembelajaran perubahan konseptual. Model-model pembelajaran tersebut memberi peluang kepada mahasiswa untuk melakukan pilihan secara bebas dalam melakukan aktivitas pembelajaran. Pilihan tersebut mencakup tahapan menetapkan tujuan, melakukan aktivitas pembelajaran untuk mencapai tujuan yang telah ditetapkan, mengelola dan menilai hasil pembelajaran mereka sendiri. Satu hal penting bagi mahasiswa, bahwa pembelajaran mereka sangat bergantung pada pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya (pengetahuan awal). Pembelajaran-pembelajaran tersebut dilakukan melalui penggunaan pengetahuan awal sebagai *spring board*, masalah sebagai pemicu, kedua-duanya mendorong mahasiswa mengembangkan tujuan belajar mereka sendiri, melakukan proses pembelajaran secara mandiri, menilai sendiri, sehingga mereka mengerti jika terjadi kesenjangan dalam pengetahuan atau pemahaman mereka. Unsur pilihan atau kontrol diri menjadi penting dalam pembelajaran berpusat pada mahasiswa. Aspek tanggung jawab juga menjadi luaran pembelajaran, yang sejalan dengan pandangan Lea et al (2003) dan Santyasa et al (2000). Mereka memandang bahwa pembelajaran berpusat pada mahasiswa memungkinkan menghasilkan luaran “peningkatan tanggung jawab dan akuntabilitas mahasiswa”.

Praktik yang berkembang dalam desain mata kuliah adalah penulisan hasil/sasaran pembelajaran yang berfokus pada apa yang dapat dilakukan mahasiswa, bukan pada konten yang disediakan oleh dosen.

Praktik ini adalah contoh langkah menuju pembelajaran berpusat pada mahasiswa dalam kurikulum dan membantu mengalihkan penekanan pada pembelajar dibandingkan dengan model berpusat pada dosen. Donnelly dan Fitzmaurice (2005) juga sepakat dengan pentingnya pergeseran paradigma ini. Hal ini juga tercermin dalam definisi Gibbs (1995), yaitu penekanan pada proses dan kompetensi, bukan konten. Tabel 2 menyajikan beberapa contoh hasil belajar yang berdasarkan pada pendekatan SCL.

Tabel 2. Perbandingan hasil belajar antara SCL dan pembelajaran eksplisit

Hasil belajar pada pembelajaran berpusat pada mahasiswa	Hasil belajar pada pembelajaran tradisional
• Pada akhir pelajaran, mahasiswa dapat menjelaskan struktur artikel ilmiah • Mahasiswa melakukan kritik terhadap cara yang diberikan oleh dosennya • Mahasiswa menjelaskan semua hasil temuan dari penyelidikannya	• Pembelajaran ini mengajak mahasiswa untuk dapat menyebutkan anatomi artikel ilmiah • Mahasiswa mengikuti cara yang diberikan oleh dosennya • Mahasiswa menyebutkan seperti apa yang dibidang dosennya

4.5. Implikasi pada Metode Pembelajaran

Setidaknya ada 4 strategi utama yang dapat diterapkan dalam praktik SCL. (1) Membuat mahasiswa lebih aktif dalam memperoleh pengetahuan dan keterampilan dan mungkin termasuk latihan di kelas, kerja lapangan, penggunaan paket pembelajaran komputer untuk membantu pembelajaran. (2) Membuat mahasiswa lebih sadar terkait hal-hal yang mereka lakukan dan mengajukan alasan rasional mengapa mereka melakukannya. (3) Fokus pada interaksi, seperti penggunaan tutorial dan kelompok diskusi lainnya. (4) Fokus pada keterampilan yang dapat didemonstrasikan. Tabel 3 menyajikan contoh metode belajar dan pembelajaran berpusat pada mahasiswa.

Tabel 3. Contoh metode pembelajaran berbasis pada pendekatan SCL

Di luar jam kuliah	Dalam jam kuliah
• Proyek independen • Kelompok diskusi • Pendampingan rekan mahasiswa lainnya • Debat ilmiah • Karyawisata • Praktik • Membuat refleksi dalam buku harian atau jurnal pembelajaran • Belajar dengan bantuan komputer • Pilihan dalam mata pelajaran untuk studi/proyek • Menulis artikel ilmiah • Pengembangan portofolio	• Iskusi kelompok kecil • Kelompok kecil melanjutkan diskusi ke kelompok besar • Menata mahasiswa menjadi beberapa kelompok dengan alokasi waktu tertentu • Memberi giliran kepada mahasiswa secara individual untuk berbicara • Kuis • Menulis refleksi dari hasil belajarnya • Prsentai kelas mahasiswa • Bermain peran • Presentasi poster • Mahasiswa menghasilkan peta pikiran di kelas

4.6. Implikasi pada Penilaian

Black (1999) mengemukakan dua kesulitan dalam penilaian pembelajaran berpusat pada mahasiswa, yaitu (1) bahwa pemberian nilai lebih ditekankan, sementara pemberian nasehat dan fungsi pembelajaran kurang mendapat perhatian, (2) mahasiswa dibanding-bandingkan antara yang satu dengan yang lain yang terkesan menonjolkan persaingan daripada pemabangunan kepribadian mereka. Dia juga menjelaskan konsep penilaian diri sebagai kegiatan penting untuk membantu mahasiswa mengambil tanggung jawab atas pembelajaran mereka sendiri, sebuah aspek penting dari pembelajaran berpusat pada mahasiswa. Penggunaan ujian tertulis masih merupakan praktik yang kuat di universitas-universitas saat ini, yang tidak lebih dari sekadar penilaian sumatif. Penilaian yang lebih bersifat formatif, yang menekankan umpan balik kepada mahasiswa dalam pembelajaran mereka, akan 'meningkatkan pembelajaran mahasiswa, cenderung menempati porsi lebih sedikit. Oleh sebab itu, pengembangan penilaian yang lebih bersifat formatif perlu dilakukan lebih banyak untuk berbagai mata kuliah. Dengan demikian, dosen dapat menemukan kesenjangan antara harapan capaian pembelajaran dengan hasil yang diperoleh secara faktual. Contoh penilaian formatif mencakup umpan balik tentang esai, komentar tertulis mengenai tugas, jawaban yang dilengkapi dengan alasan pada tes pilihan ganda yang diperluas (Santyasa, 2014). Pengembangan penilaian formatif mendorong pendekatan yang lebih berpusat pada mahasiswa.

Tabel 4 menyajikan contoh praktis penilaian yang berdasarkan pada pendekatan SCL seperti yang disampaikan oleh Santyasa (2014).

Tabel 4. Contoh penilaian berbasis pada pendekatan SCL

• Penilaian jurnal • Penilaian portofolio • Penilaian teman sejawat • Penilaian yang dinegosiasikan	• Penilaian proyek • Penilaian pekerjaan kelompok • Penilaian profil • Penilaian keterampilan dan kompetensi

Penilaian diri dan penilaian teman sejawat, keduanya memberikan kontrol dan tanggung jawab kepada mahasiswa, menekankan “peningkatan kesadaran akan otonomi dalam pelajar” seperti yang tersirat dalam konsepsi pembelajaran berpusat pada mahasiswa (Santyasa, 2012). Penilaian kontrak belajar dan kontrak yang dinegosiasikan sangat berkaitan dengan tujuan yang ditetapkan oleh mahasiswa, tergantung pada kesenjangan belajar mereka, yang kemudian dinegosiasikan dengan dosen. Kontrak juga dapat menyoroti cara penilaian mahasiswa untuk menunjukkan bahwa mereka telah mencapai tujuan. Ini bisa menambah pilihan apa yang harus dipelajari dan, selain itu, pilihan bagaimana mahasiswa akan dinilai. Pilihan adalah salah satu istilah kunci dalam kaitannya dengan pembelajaran berpusat pada mahasiswa. Konsep negosiasi pembelajaran juga membahas perubahan unik dalam hubungan antara dosen dan mahasiswa seperti yang tersirat dalam definisi pembelajaran berpusat pada mahasiswa.

Berkaitan dengan berbagai pilihan tema yang tersedia bagi mahasiswa, penilaian harus menyediakan kriteria dan standar apa yang harus digunakan, bagaimana penilaian dibuat dan siapa pengembangnya. Dalam praktek, penilaian seyogyanya memberikan peluang kepada mahasiswa secara otonomi dalam proses pengambilan keputusan. Tabel 5 menyajikan berbagai panduan bagi dosen dalam melibatkan mahasiswa dalam proses penilaian.

Tabel 5. Proses penilaian SCL

TUJUAN PENILAIAN	AKTIVITAS MAHASISWA
Melibatkan mahasiswa di kelas terkait dengan penetapan jadwal mengerjakan tugas	• Memilih tugas penilaian • Mengatur tugas penilaian • Diskusi kriteria penilaian • Menetapkan kriteria penilaian • Membuat komentar penilaian sendiri • Membuat komentar umpan balik penilaian-rekan sejawat
Melibatkan mahasiswa di kelas setelah tugas selesai dikerjakan	• Menyarankan nilai atas penilaian diri • Negosiasikan nilai penilaian diri • Menetapkan nilai atas penilaian diri • Menugaskan teman dalam melakukan penilaian sejawat

Pedoman pada Tabel 5 di atas memberi petunjuk pergeseran paradigma dalam praktik penilaian, yaitu pergeseran dari penilaian berpusat pada dosen menuju berpusat pada mahasiswa.

5. Kesimpulan

Pengetahuan menjadi suatu keniscayaan yang harus dimiliki oleh calon guru pada abad ke-21. Secara spesifik pengetahuan yang dimaksud harus dapat diwujudkan dalam bentuk keterampilan-keterampilan berpikir kritis, kreatif, kemampuan kolaboratif, metakognitif, kemampuan komunikasi, menguasai teknologi informasi, menjadi pembelajar sepanjang hayat, yang berlandaskan pada kecerdasan emosional, sosial, dan spiritual yang baik. Perguruan tinggi khususnya yang berekepentingan dengan penyiapan calon guru profesional melalui pendidikan berkemajuan seyogyanya melakukan langkah-langkah yang realistis *by design*, terutama dalam praksis pembelajaran. Dalam hal ini, pembelajaran inovatif merupakan suatu keniscayaan harus diinternalisasi dan diimplementasikan. Desain pembelajaran berbasis pada faham konstruktivistik memiliki relevansi cukup tinggi dalam rangka membantu mahasiswa calon guru mengembangkan keterampilan-keterampilan yang dibutuhkan di abad ke-21. Pembelajaran dan penilaian yang menjadi turunan faham konstruktivistik dapat dijabarkan melalui pendekatan SCL. Dalam implementasinya, pendekatan SCL dapat direalisasikan melalui model-model pembelajaran, antara lain *problem-based learning*, *project-based learning*, *self-regulated learning*, *NOS oriented learning*, *collaborative problem solving task*, *inquiry learning*, *group investigation*, *conceptual change model*, dan lain-lain. Posisi dosen tidak lebih sebagai fasilitator kreatif, mediator dinamis, dan pembimbing serta penilai yang humanis.

6. Daftar Pustaka

- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 13-25.
- Barry, M. (2012). What skills will you need to succeed in the future? *Phoenix Forward* (online). Tempe, AZ: University of Phoenix.
- Benett, Y. (1999). The validity and reliability of assessments and self-assessments of Work Based Learning. In P. Murphy (Ed.). *Learners, Learning and Assessment*. London: Open University Press.
- Black, P. (1999). Assessment, learning theories and testing systems. In P. Murphy (Ed.). *Learners, Learning and Assessment*. London: Open University Press.
- Brandes, D., & Ginnis, P. (1986). *A Guide to Student Centred Learning*. Oxford: Blackwell.
- Burnard, P. 1999. Carl Rogers and postmodernism: Challenged in nursing and health sciences. *Nursing and Health Sciences 1*, 241-247.

- Carlile, O. & Jordan, A. (2005). It works in practice but will it work in theory? The theoretical underpinnings of pedagogy. In S. Moore, G. O'Neill, and B. McMullin (Eds.). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE.
- Cobb, P. (1999). Where is the Mind? In P. Murphy (Ed.). *Learners, Learning and Assessment*. London: Open University Press.
- Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2005). Designing modules for learning. In S. Moore, G. O'Neill, and B. McMullin (Eds.). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE.
- Gibbs, G. (1995). *Assessing Student Centred Courses*. Oxford: Oxford Centre for Staff Learning and Development.
- Harden, R. M., & Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer—the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*. 22(4), 334-347.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. *Learning and Instruction*. 7(3), 255-275.
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student Centred Learning: Beyond 'educational bulimia'. *Studies in Higher Education*. 28(3), 321-334.
- O'Sullivan, M. (2003). The reconceptualisation of learner-centred approaches: A Nambian case study. *International Journal of Educational Development*. In Press.
- Rich, E. (2010). How do you define 21st-century learning? *Online Article*. <https://www.edweek.org/tsb/articles/2010/10/12/01panel.h04.html>
- Rogers, C. R. (1983). As a teacher, can I be myself? In *Freedom to Learn for the 80's*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogoff, B. (1999). Cognitive development through social interaction: Vgotsky and Piaget. In P. Murphy (Ed.). *Learners, Learning and Assessment*. London: Open University Press.
- Santyasa, I W. (2012). *Pembelajaran Inovatif*. Singaraja: Undiksha Press.
- Santyasa, I W. (2014). *Asesmen dan evaluasi pembelajaran fisika*. Yogyakarta: Graha Ilmu.
- Santyasa, I W., Sukra Warpala, I W., & Tegeh, I M. (2015). Validasi dan implementasi model-model student centered learning untuk meningkatkan penalaran dan karakter siswa SMA. *Jurnal Pendidikan Indonesia*. 5(1). 512-527.
- Santyasa, I W., Suwindra, I N. P., Sujanem, R., & Suaedana, K. (2000). Pengembangan pembelajaran kooperatif bermodul untuk mahasiswa di LPTK. *Laporan Penelitian DCRG*. P3M STKIP Singaraja.
- Simon, B. (1999). Why no pedagogy in England? In J. Leach and B. Moon (Eds.). *Learners and Pedagogy*. London: Sage Publications.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass/John Wiley & Sons, Inc.
- Wagner, T. (2010). *Overcoming the global achievement gap* (online). Cambridge, Mass: Harvard University.