

PENDIDIKAN ANAK SD: PERSPEKTIF NAEYC (Bagian 1)

(terj: Tadkiroatun Musfiroh)
belum diedit

Trend menuju pengujian kritis terhadap sistem pendidikan nasional kini telah mencakup pula tentang kualitas pendidikan yang ada pada sekolah dasar (Coople 1992; NCC 1993; Boyer 1995; Carnegie Task Force 1996). Para pendidik dan pengambil-keputusan telah mulai merasa prihatin karena “sesaat sebelum masuk ke kelas empat, performa *kebanyakan* anak di Amerika Serikat berada di bawah yang seharusnya mereka miliki di negara ini dan tentu saja juga berada di bawah tingkat pencapaian anak-anak di negara-negara ‘saingan’” (Carnegie Task Force 1996, viii). Kegagalan sekolah-sekolah kita untuk mendidik semua anak hingga mencapai potensi maksimal mereka disebabkan oleh banyak hal. Laporan Carnegie Task Force tentang Pembelajaran di Sekolah Dasar merupakan ringkasan dari kebanyakan hal signifikan yang menyebabkan kegagalan sekolah-sekolah kita itu:

Mereka gagal kerana rendahnya standar yang mereka tetapkan untuk banyak siswa; kuatnya sandaran mereka kepada berbagai kurikulum atau metode mengajar yang kadaluwarsa atau tidak efektif; guru-guru mereka kurang dipersiapkan atau tidak terbantu secara memadai; lemahnya hubungan antara sekolah dengan rumah; kurangnya sistem akuntabilitas yang memadai; dan tidak efektifnya penggunaan sumber-sumber daya oleh sekolah dan sistemnya. (Carnegie Task Force 1996, ix).

Sebagaimana yang dikemukakan dalam statement posisi NAEYC tentang praktik yang secara developmental tepat, terlalu banyak sekolah mempersempit kurikulum atau mengadopsi pendekatan-pendekatan instruksional (kepengajaran) yang tidak kompatibel dengan pengetahuan mutakhir mengenai bagaimana anak kecil belajar dan berkembang. Secara spesifik, sekolah-sekolah seringkali lebih menekankan pada belajar menghafal dari keterampilan akademik daripada belajar eksperimental aktif di dalam suatu konteks yang jelas. Akibatnya, banyak anak diajari keterampilan-keterampilan akademik dasar, namun tidak belajar bagaimana mengaplikasikan keterampilan-keterampilan tersebut pada masalah-masalah dan situasi-situasi yang riil. Mereka tidak mengembangkan keterampilan-keterampilan berpikir yang lebih kompleks, seperti konseptualisasi dan pemecahan masalah (Mullis dkk. 1991; Mullis dkk. 1994; Campbell dkk. 1996; NEGP 1996). Anak-anak lain, termasuk banyak anak dari keluarga yang kurang mampu, tidak mendapatkan keterampilan-keterampilan dasar—dasar-dasar membaca, menulis, berkomunikasi, dan pemahaman konseptual dasar tentang matematika, IPA, dan wilayah muatan lain—yang diperlukan sebagai pondasi untuk semua pembelajaran selanjutnya di sekolah (Alexander & Entwisle 1988; NCC 1993).

Seiring dengan keprihatinan-keprihatinan tentang kemajuan akademik yang tidak rata di kalangan anak-anak negeri kita (Amerika Serikat) muncul juga keprihatinan tentang perkembangan moral, sosial dan emosional anak-anak di negeri ini. Meningkatnya perilaku agresif, atau bahkan kriminal, dan siksaan terhadap kedirian anak-anak yang masih sangat muda merupakan hal yang harusnya membuat kita waspada. Selain itu, ada lagi keprihatinan yang tidak sedramatis itu, namun lebih dalam sifatnya, yaitu keprihatinan tentang penurunan sopan-santun dan kepedulian dalam hubungan sosial yang terjadi secara umum (lih. Lickona 1992; Noddings 1992; Bennett 1995; Boyer 1995; Character Counts! Coalition 1996). Di samping rumah, gereja, dan masyarakat, sekolah-sekolah dasar dan program-program pengasuhan anak-anak usia sekolah merupakan setting kunci di mana

karakter anak-anak terbentuk. Oleh karena itu, masa-masa sekolah dasar adalah saat yang penting, bukan hanya untuk memacu perkembangan intelektual anak, namun juga untuk membantu mereka mengembangkan kemampuan untuk bekerjasama dengan teman-teman sebaya; mengekspresikan toleransi, empati, dan kepedulian dengan orang lain; hidup secara bertanggung jawab; dan belajar watak-watak yang positif untuk belajar, misalnya rasa ingin tahu, inisiatif, ketekunan, pengambilan resiko, dan keteraturan.

Statemen posisi NAEYC menggambarkan prinsip-prinsip perkembangan dan belajar anak serta pedoman pengambilan keputusan tentang praktik yang secara developmental tepat dalam program-program yang melayani anak-anak sejak lahir hingga mencapai usia 8 tahun. Keputusan-keputusan tentang praktik pendidikan didasarkan pada berbagai sumber informasi. Agar keputusan-keputusan yang diambil tepat secara developmental, para guru mesti mendasarkannya pada setidaknya tiga sumber pengetahuan yang penting. Mereka menggunakan pengetahuan mereka tentang bagaimana anak-anak berkembang dan belajar, termasuk pengetahuan tentang urutan dan struktur-struktur akuisisi keterampilan dan penguasaan materi. Para guru juga membuat keputusan-keputusan yang berkenaan dengan pengetahuan mereka tentang anak-anak secara individual dan keluarga mereka dengan mana mereka bekerjasama. Akhirnya, para guru perlu menggunakan pengetahuan mereka tentang konteks sosial dan kultural di mana anak-anak dan keluarga mereka hidup.

Keputusan-keputusan tentang kurikulum selalu kompleks karena kurikulum berasal dari berbagai banyak sumber, termasuk materi-materi ilmu, tujuan keluarga masing-masing anak dan masyarakat, serta tuntutan masyarakat. Kurikulum dalam program-program preschool biasanya memuat kesempatan-kesempatan bagi anak-anak untuk belajar materi-materi pengetahuan guna memacu dan merefleksikan perkembangan mereka. Ketika anak-anak masuk SD, tekanan pada pembelajaran materi-materi tersebut semakin meningkat, dan memang seharusnya demikian. Tantangan bagi para perancang kurikulum dan guru adalah untuk menjamin bahwa kurikulum SD yang mereka rancang itu akan kaya muatan, sambil memanfaatkan kemampuan, ketertarikan, dan antusiasme anak-anak untuk belajar.

Kelas-kelas yang berisi anak-anak usia SD biasanya merupakan bagian dari lembaga yang lebih besar dan sistem pendidikan yang lebih kompleks dengan berbagai tingkat administrasi dan supervisi. Guru-guru kelas tidak membuat keputusan sendiri; banyak guru yang hanya punya sedikit kontribusi pada kurikulum yang hendak mereka laksanakan. Meskipun untuk menjamin terwujudnya praktik yang secara developmental tepat pada pendidikan SD membutuhkan usaha dari semua kelompok pendidik yang bertanggung jawab untuk merancang dan menerapkan kurikulum—guru, pengawas kurikulum, kepala sekolah, direktur, dan dewan pengurus sekolah—hal itu tetap merupakan kewajiban profesional masing-masing pendidik. Tidak ada profesional yang melepaskan tanggung jawab ini, dengan menggunakan alasan bahwa para supervisor atau koleganya punya pemikiran lain. Statemen posisi NAEYC dan contoh-contoh praktik yang tepat maupun yang tidak tepat (dipaparkan pada hal. 161 – 178 bab ini) membantu mendukung praktik-praktik mutakhir yang tepat, yang dilaksanakan oleh banyak SD. Statemen dan contoh-contoh tersebut bisa dijadikan panduan bagi para pengelola untuk mengambil keputusan sehingga praktik-praktik yang secara developmental tepat untuk anak-anak SD bisa lebih diterima, didukung, dan digunakan.

Tinjauan tentang Taman Kanak-kanak itu perlu. Masa-masa belajar di TK menandai transisi hidup yang penting. Secara historis, TK adalah masa persiapan pendidikan, yang pada dasarnya didesain untuk memacu terciptanya penyesuaian sosial dan emosional anak kepada pembelajaran secara berkelompok. Semakin banyaknya anak yang masuk ke preschool dan pusat pengasuhan anak, di samping semakin meningkatnya tuntutan dari tahun-tahun pertama di sekolah, telah banyak mengubah peranan Taman kanak-kanak. Di banyak tempat di Amerika saat ini, TK dianggap sebagai pendahuluan bagi sekolah formal. Selain itu, umur anak ketika masuk TK beragam; negara-bagian yang satu berbeda dengan

negara bagian yang lain. Di beberapa negara bagian, tergantung pada lazimnya praktik-praktik semacam “redshirting,” beberapa orangtua merasa terpaksa menahan anaknya untuk masuk hingga umur anak-anak itu bertambah dan bisa menghadapi tuntutan-tuntutan akademik, emosional, dan fisik. Karena TK masih merupakan program yang pada dasarnya diperuntukkan bagi anak-anak usia 5 tahun, masalah ini terkait dengan praktik-praktik yang secara developmental tepat untuk anak-anak TK di Bag. 4. Kendati demikian, besarnya variasi individual di kalangan anak-anak seusia dan banyaknya anak usia 6 tahun yang secara fisik masuk ke TK menjadikan praktik-praktik TK perlu responsif terhadap rentang perkembangan yang lebih luas, juga keberagaman kultural dan individual (yang juga berlaku untuk tingkatan-tingkatan lain). di Bag. 4 dan 5, para guru dan pengelola TK akan menemukan deskripsi tentang perkembangan dan belajar anak yang sesuai dengan anak didik mereka.

Perkembangan dan belajar anak usia SD

Dalam mengambil keputusan tentang pendidikan dasar yang secara developmental tepat, diperlukan pemahaman tentang perkembangan yang biasanya terjadi pada periode ini, dan pengetahuan tentang bagaimana anak usia 6 sampai 8 tahun belajar. Dari pemahaman tersebut, prinsip-prinsip praktik yang tepat didapat untuk pengajaran anak usia SD. Salah satu konstanta yang paling penting sepanjang perkembangan manusia adalah bahwa semua domain perkembangan—fisik, sosial, emosional, dan kognitif—terkait satu sama lain (lih Bag. 1, hal. 10). Perkembangan pada satu dimensi berpengaruh dan dipengaruhi oleh perkembangan pada dimensi lain. Ketika sekolah hanya berfokus pada domain kognitif, tanpa atau kurang memperhatikan aspek-aspek lain perkembangan anak, mereka telah melanggar prinsip yang fundamental ini. Karena perkembangan tidak bisa dipisah-pisahkan, kegagalan untuk menjangkau semua aspek perkembangan seorang anak seringkali menjadi penyebab paling utama kurang suksesnya anak di sekolah. Sebuah contoh yang sederhana misalnya kurangnya keterampilan sosial akan menyebabkan rusaknya kemampuan anak untuk bekerja secara kooperatif di sekolah ketika berhadapan dengan sikap abai atau menolak dari teman-teman sebaya. Anak yang bersangkutan tampaknya akan sibuk dengan kecemasan sosial yang kemudian mengganggu belajarnya. Situasi-situasi semacam itu bisa menimbulkan akibat-akibat negatif jangka panjang bagi penyesuaian anak di sekolah dan kehidupannya di masyarakat selanjutnya (Burton 1987).

Demikian juga, hubungan antara emosi dan belajar menjadi semakin jelas berkat penelitian tentang perkembangan otak dan memori. Sementara konteks-konteks emosional yang sangat membuat stress bisa mengganggu belajar manusia, kegiatan-kegiatan yang mengandung dimensi emosional kuat—stimulasi, permainan drama, dan proyek-proyek kooperatif—bisa menjadikan belajar semakin berkesan dan mudah diingat (Sylvester 1995). Garis antara menantang anak-anak dan memunculkan stress pada diri mereka bisa sangat sulit ditentukan dan akan sangat bervariasi pada tiap individu. Kendati demikian, riset semakin mendukung tuntutan untuk menyediakan kurikulum yang secara intelektual menantang dalam konteks hubungan manusia yang supportif dan positif. Sebagaimana dikatakan oleh Sylvester, “mengerjakan tugas-tugas di sekolah akan mempersiapkan anak secara emosional untuk mengerjakan tugas-tugas di kehidupannya nanti” (1995, 77).

Pengakuan tentang hubungan antar dan inter perkembangan sosial, emosional, fisik dan kognitif anak telah memicu pengembangan banyak program pendidikan dasar yang efektif dan secara nasional terkenal. Program-program seperti James Comer’s Scholl Development Project (Comer 1988, 1993), dan Child Development Project yang berpusat di Oakland, California (Battistich dkk. 1995; Lewis, Schaps, & Watson 1996) menunjukkan bahwa anak-anak belajar dengan amat baik ketika sekolahnya merupakan komunitas yang demokratis dan penuh kepedulian serta banyak melibatkan keluarga—masyarakat di mana

anak-anak merasa dihargai dan selalu mendapatkan pengalaman belajar yang berkesan.

Karena belajar anak pada masa-masa awal bersifat integral, kurikulum pendidikan dasar juga mesti bersifat integral. Salah satu tekanan paling pokok bagi guru-guru sekolah dasar adalah kebutuhan untuk “menerapkan kurikulum secara paripurna.” Seringkali, guru telah mencoba untuk menyesuaikan sebagai sesuatu dengan secara ketat menjadwalkan pembagian waktu untuk masing-masing mata pelajaran. Pendekatan ini muncul dari rencana yang diatur orang dewasa, bukan dari cara anak-anak belajar dan mengonstruksi pemahaman mereka. Anak-anak tidak selalu butuh membedakan belajar dengan wilayah subjek. Sebenarnya, pengetahuan mutakhir tentang perkembangan otak menawarkan dukungan yang kuat untuk mengintegrasikan kurikulum; otak manusia mencari hubungan yang berarti ketika dihadapkan kepada informasi baru (Caine & Caine 1994). Sebagai contoh, kurikulum integral di mana anak-anak mempelajari topik-topik lintas wilayah ilmu membantu anak-anak untuk memahami secara lebih mendalam dan menerapkan konsep-konsep (Krogh 1995). Kurikulum integral di mana anak-anak menggunakan pengetahuan atau keterampilan dari satu wilayah pada wilayah mata pelajaran lain bisa memperluas pengetahuan mereka tentang hubungan-hubungan lintas-disiplin ilmu—misalnya, menerapkan keterampilan membaca dan menulis dalam proyek-proyek studi sosial atau menggunakan konsep-konsep matematika dalam pendidikan musik atau fisik (Bredekamp & Rosegrant 1995).

Integrasi kurikulum bisa dilakukan dengan berbagai cara. Kurikulum bisa dirancang di sekitar topik-topik studi yang berkaitan dengan tujuan-tujuan pembelajaran. Topik-topik tersebut berhubungan dengan ketertarikan anak-anak; misalnya, mungkin anak-anak tertari dengan laut karena hidup di dekatnya. Studi oceanografi menghadirkan kesempatan untuk giat dalam berbagai aktivitas di mana anak-anak membaca, menulis, belajar matematika, IPA, ilmu sosial, seni rupa, dan musik. Proyek semacam itu, atau fokus studi yang berkesinambungan mengandung usaha-usaha yang kooperatif serta keasyikan selama sehari-hari, atau bahkan mungkin berminggu-minggu.

Penyediaan tempat belajar di mana anak-anak merancang dan memilih kegiatan-kegiatan mereka juga bisa membantu mewujudkan kurikulum yang integral. Sebagai contoh, kelas bisa diisi dengan pusat penerbitan yang lengkap dan punya cukup-suplai, lengkap dengan bahan-bahan untuk menulis, komputer untuk pemrosesan teks dan pendesainan grafik, dan bahan-bahan untuk menjilid buku-buku yang dibuat oleh anak-anak. Di tempat yang memacu eksplorasi dan penelitian saintifik, anak-anak menemukan peralatan untuk mengamati dan bereksperimen, buku-buku yang bisa mereka rujuk, dan benda-benda riil pada berbagai saat untuk mereka amati dan pelajari, termasuk benda-benda hidup seperti ulat bulu yang bisa diamati metamorfosisnya. Dalam kelas seperti ini, anak-anak semakin mengembangkan kemampuan membaca dan menulis mereka dalam kerja-kerja penelitian dan kerja-kerja proyek yang mengasyikkan. Kelas-kelas semacam itu juga menyediakan kesempatan untuk melakukan permainan spontan, di mana permainan terus menjadi suatu sarana yang amat penting untuk belajar dan berkembang di segala bidang pada masa-masa pendidikan dasar.

Untuk menghasilkan kurikulum yang integral dalam pendidikan dasar, para guru mesti memiliki pengetahuan dasar tentang perkembangan dan belajar anak. Berikut ini adalah deskripsi singkat tentang standar-standar yang umum berlaku tentang perkembangan fisik, kognitif (termasuk perkembangan bahasa dan moral), dan sosial-emosional anak-anak.

(Berlanjut bagian 2)