

D I N A M I K A

PENDIDIKAN MENENGAH KEJURUAN

DI INDONESIA

(REFLEKSI EMPIRIS)



Ruslin, S.Pd., M.Pd., M.Sc., Ph.D
Dra. Mastura Minabari, M.M.



PENERBIT CV. SARNU UNTUNG

DINAMIKA PENDIDIKAN MENENGAH KEJURUAN DI INDONESIA

(REFLEKSI EMPIRIS)

Ruslin, S.Pd., M.Pd., M.Sc., Ph.D
Dra. Mastura Minabari, M.M.



Penerbit CV. SARNU UNTUNG

**DINAMIKA PENDIDIKAN MENENGAH KEJURUAN DI
INDONESIA (REFLEKSI EMPIRIS)**

Penulis:

Ruslin, S.Pd., M.Pd., M.Sc., Ph.D

Dra. Mastura Minabari, M.M.

ISBN : 978-623-5497-85-3 (PDF) (E-Book)

Editor

Dr. H. Ahmad Syahid, M.Pd

Muhammad Syarief Hidayatullah, S.H.I, M.H

Hijrah Syam, S.Pd., M.Pd.

Desain cover dan tata letak:

Yahya Abdulloh

Penerbit:

CV. Sarnu Untung

Redaksi:

Jalan R.Suprpto, Gg.Pringgondani, RT 07, RW 21,

Purwodadi-Grobogan, Jawa Tengah,58111

No. HP 085726280111

Email: ntoeng87@yahoo.co.id

(Anggota IKAPI) (No. 146/JTE/2015)

Cetakan pertama, Februari 2023

Hak cipta dilindungi undang-undang

Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk dan dengan
cara

Apapun tanpa ijin tertulis dari penerbit

This book is especially dedicated to my beloved
mother and father. I cherish my beloved wife and
children with this book
(Ruslin)

***Buku ini aku dedikasikan untuk JBU dan AYAHKU
JSTRJ dan ANAK-ANAKKU
(Ruslin)***

***Motto:
Berbuat baiklah tanpa perlu alasan
(Mastura Minabari)***

KATA PENGANTAR

Buku ini membahas pandangan pemangku kepentingan sekolah tentang bagaimana peserta didik di Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) mempelajari dan mempraktekkan pengetahuan dan ketrampilan mereka di tempat kerja dalam konteks program magang yang digagas pada SMK. Fokus pembahasan buku tersebut adalah bagaimana kontribusi pengalaman belajar peserta didik di sekolah dan tempat kerja untuk pengembangan keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka. Selain itu, buku tersebut juga membahas tentang pengaruh instruktur (pembimbing lapangan di tempat magang) terhadap pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja. Pertanyaan utama yang memandu buku ini adalah ***"Bagaimana peserta didik program studi otomotif belajar di tempat kerja?"***

Buku ini merupakan hasil kajian empiris berbasis studi kasus dalam paradigma interpretif. Kajian dan analisis didasarkan pada data utama yang diperoleh melalui wawancara semi-terstruktur dengan subyek antara lain: peserta didik, guru, dan instruktur. Analisis dokumenter juga digunakan dalam rangka mengembangkan pemahaman berkaitan dengan pengalaman belajar peserta didik program studi otomotif pada sebuah SMK. Data dikumpulkan dan dianalisis sesuai dengan dua tema utama: keterampilan kejuruan dan pengetahuan peserta didik dan pengaruh instruktur. Demikian juga dengan analisa dokumen

disesuaikan dengan tema bahasan. Analisa dokumen tersebut digunakan untuk mentriangulasi pandangan pemangku kepentingan sekolah lebih lanjut.

Hasil kajian empiris berbasis data mengungkapkan bahwa secara kualitatif, ada kontribusi pengalaman belajar peserta didik pada program studi otomotif di sekolah dan keterlibatan kerja/magang mereka di tempat kerja terhadap peningkatan keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka. Buku ini menguraikan temuan di lapangan yang menunjukkan bahwa di sekolah, para peserta didik lebih banyak dibekali dengan pengetahuan prosedural tentang tugas pekerjaan yang akan mereka lakukan. Kondisi ini terutama dipengaruhi oleh pengetahuan yang lemah dan pemahaman guru yang terbatas terhadap tuntutan Kurikulum Berbasis Sekolah (***School-Based Curriculum*** – SBC). Lebih lanjut buku tersebut menguraikan tentang minim dan terbatasnya fasilitas pembelajaran di SMK yang kemudian mempengaruhi kualitas dan kuantitas pengetahuan dan ketrampilan peserta didik di tempat kerja. Buku tersebut juga membahas bahwa di tempat kerja, ada berbagai cara peserta didik terlibat dalam kegiatan kerja yang ditawarkan, misalnya, belajar dari instruktur, belajar dari rekan atau teman sejawat, dan belajar secara mandiri. Namun, karena kesempatan belajar seperti itu terbatas pada tugas-tugas yang berulang atau rutinitas belaka, pengetahuan dan keterampilan peserta didik hanya terbatas pada keterampilan sederhana

di bidang mereka. Selain itu, ini menunjukkan bahwa ada ketidaksesuaian antara harapan belajar peserta didik program studi otomotif dan penempatan magang mereka di tempat kerja.

Buku ini kemudian membahas tentang temuan kunci lainnya yang menekankan pengaruh instruktur terhadap pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja. Bagian ini mengungkapkan bahwa pengalaman dan pemahaman instruktur tentang posisi mereka secara signifikan berpengaruh pada cara mereka mendekati dan mentransfer pengetahuan dan keterampilan mereka kepada peserta didik yang mereka bimbing. Hal ini menunjukkan bahwa dukungan instruktur kepada peserta didik sebagian besar tidak terorganisir dan bersifat informal. Selain itu, data empirik mengungkapkan bahwa instruktur kurang memahami tentang kriteria penilaian yang relevan yang kemudian berkontribusi secara negatif terhadap rendahnya pengetahuan dan keterampilan peserta didik program studi otomotif di bidang mereka.

Temuan yang disajikan dalam buku ini memberikan informasi ilmiah dan bersifat empirik mengenai kerangka kerja yang potensial untuk pengembangan dan peningkatan kualitas program pemagangan/Prakerin yang lebih akuntabel dalam sistem pendidikan menengah kejuruan di Indonesia. Namun, studi lain sangat diperlukan untuk memahami lebih lanjut dan mendalam tentang bagaimana faktor-faktor yang berbeda

dapat mempengaruhi pengalaman belajar peserta didik di SMK.

Penulis,

Ruslin, S.Pd., M.Pd., M.Sc., Ph.D

Struktur Konten Buku

Buku ini disusun dalam 12 bab. Bab 1 memuat pengantar singkat tentang hasil penelitian penulis yang kemudian dituangkan dalam bentuk buku. Bab ini juga menguraikan pemikiran, tujuan, dan signifikansi penelitian terhadap pengembangan pendidikan menengah kejuruan di Indonesia kedepan.

Bab 2 membahas dinamika belajar di Sekolah Menengah kejuruan (SMK) dalam perspektif teori. Bab ini mengulas literatur tentang pengalaman belajar peserta didik di SMK dan institusi pendidikan serta pelatihan kejuruan seraya menyoroti pengalaman belajar mereka di tempat kerja sebagai bagian dari program sekolah. Dalam bab ini, dua teori utama dalam pembelajaran akan diuraikan. Bagian pertama membahas pandangan kaum **Behavioris** terhadap pembelajaran. Pada bagian kedua, pandangan teori belajar **Konstruktivis** akan dibahas secara detail mengulas literatur tentang pengalaman belajar peserta didik di SMK. Dalam bab ini, analisis tentang bagaimana para peneliti dan praktisi memahami SMK dalam konteks dan situasi dewasa ini diuraikan secara detail.

Bab 3 menguraikan pendekatan pembelajaran yang relevan dengan topic kajian dalam buku ini. Pada bab ini, ada dua pendekatan pembelajaran yang disorot dalam rangka mengurai gaya dan strategi pembelajaran yang secara umum digunakan pada SMK. Pertama, konsep

pendekatan pembelajaran berbasis pengalaman (Experiential Learning of Kolb) yang dikaitkan dengan konsep pembelajaran John Dewey. Pendekatan pembelajaran model ini biasanya dianggap sebagai paradigma pragmatis. Konsep ini memiliki pengaruh kuat pada sejumlah peneliti dalam pendidikan orang dewasa. Kedua, pendekatan pembelajaran berbasis Community of Practice (CoP) yang dipelopori oleh Lave dan Wenger (1991) merupakan bagian dari pembelajaran yang bersifat situasional. Pendekatan ini menekankan konteks pembelajaran sosial dan situasi belajar yang berbasis komunitas seprofesi.

Bab 4 menguraikan bagaimana system pendidikan dan pendidikan menengah kejuruan di dunia dan Indonesia. Pada bab ini, definisi, tujuan, dan status pendidikan menengah kejuruan dan bagaimana program pendidikan di SMK dilaksanakan serta sejauh mana institusi tersebut berkontribusi terhadap perkembangan pengetahuan dan keterampilan kejuruan dan pengetahuan peserta didik akan diuraikan dengan rinci. Selain itu, bab ini akan mengekspos kurikulum dan pembelajaran berbasis kompetensi serta penilaian yang diadopsi di SMK.

Bab 5 menyoroti Praktek Kerja Industri (Magang) sebagai model program pembelajaran di SMK. Pada bab ini, posisi magang sebagai model pembelajaran di tempat kerja menjadi bahan diskusi utama karena magang telah lama memainkan peran dalam melatih pekerja trampil muda (case studi di German - sekitar 60% dari

mereka menerima pelatihan kejuruan dasar dalam bentuk magang). Bab ini secara khusus akan menguraikan model-model magang sebagai model pembelajaran yang diadopsi di sekolah menengah kejuruan di German, Eropa, Australia, dan juga Indonesia.

Bab 6 menguraikan perspektif teoretis tentang pengalaman belajar peserta didik di sekolah kejuruan dan dunia industry. Pada bab tersebut, integrasi pembelajaran di SMK dalam konteks pendidikan dan pelatihan kejuruan di tempat kerja secara khusus disoroti. Secara khusus, bab ini membahas pandangan utama pembelajaran, pendekatan pembelajaran, pengalaman belajar peserta didik di dua *setting* berbeda (di SMK dan di tempat magang).

Bab 7 menawarkan deskripsi tentang sistem pendidikan di Indonesia. Bab ini terutama berkaitan dengan kebijakan pendidikan saat ini di Indonesia, dengan referensi khusus untuk pengembangan sekolah menengah kejuruan (SMK) sebagai salah satu dari dua jalur pendidikan yang dianut oleh Sistem Pendidikan Nasional Indonesia. Bab ini juga menyoroti nilai-nilai yang tertanam dalam Sistem Pendidikan Indonesia, sistem pendidikan menengah dan pengembangan SMK, dan kemitraan industri-SMK pada umumnya.

Bab 8 menyajikan deskripsi tentang pendidikan di Sulawesi Tengah. Secara khusus, bab ini menguraikan data dan fakta mengenai pendidikan di Sulawesi Tengah. Selain itu, bab ini juga menyajikan uraian singkat mengenai

perkembangan pendidikan di Kabupaten Tolitoli di mana penelitian tersebut dilaksanakan. Termasuk dalam bahasan tersebut adalah SMK yang menjadi setting penelitian ini. Bahasan ini disajikan dalam rangka memberikan informasi yang akurat dan akuntabel berkaitan dengan dinamika sekolah menengah kejuruan di Indonesia.

Bab 9 menganalisis pengalaman belajar peserta didik di sekolah dan di tempat kerja. Secara khusus, diskusi ini menekankan pandangan peserta didik dan guru tentang pengalaman belajar peserta didik *Automotif Department (AD)* di sekolah dan bagaimana pengalaman ini berkontribusi terhadap keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka di tempat kerja. Bab ini lebih lanjut membahas bagaimana peserta didik AD terlibat dalam kegiatan pembelajaran di tempat kerja dan bagaimana ini berkontribusi pada keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka. Selain itu, bab ini menguraikan ketidaksesuaian antara harapan belajar peserta didik AD dan penempatan magang mereka dan bagaimana hal ini memengaruhi keterampilan mereka.

Bab 10 menganalisis pengaruh instruktur dalam kaitannya dengan pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja. Bagian pertama berfokus pada peran instruktur dan bagaimana mereka melihat dan memainkan peran mereka dalam proses transfer pengetahuan. Secara khusus, bagian pertama membahas bagaimana instruktur membantu peserta didik belajar di tempat

kerja. Bagian kedua membahas peran instruktur dalam menilai kemajuan belajar peserta didik.

Bab 11 membahas masalah dan tantangan dalam pengalaman belajar peserta didik di sekolah dan tempat kerja. Bab ini mencakup kebutuhan revisi kurikulum untuk program studi di sekolah, kesenjangan antara tujuan kurikulum berbasis sekolah (SBC) dan implementasinya. Lebih lanjut dibahas tentang struktur dan lokasi penempatan magang, penilaian kemajuan belajar peserta didik, dan peran instruktur dan penyediaan dukungan untuk pembelajaran peserta didik di tempat kerja. Diskusi ini dibenarkan oleh dua pandangan utama tentang pembelajaran dan praktik belajar-mengajar dalam SMK yang disajikan dalam Bab 2 sampai dengan Bab 6 yang mencerminkan konteks Tolitoli sebagaimana dijelaskan dalam Bab 7 dan 8.

Bab 12 menyimpulkan penelitian. Bab ini menyajikan klaim terhadap kontribusi penelitian terhadap pembangunan pengetahuan. Diskusi ini didasarkan pada refleksi yang dikembangkan di Bab 9. Diskusi ini melibatkan kesesuaian jalur kejuruan dengan konteks lokal dan hubungan antara pengetahuan, keterampilan dan praktik di sekolah dan tempat kerja. Akhirnya, bab ini membahas bidang-bidang untuk penelitian lebih lanjut dan menguraikan refleksi peneliti. Bab berikut melakukan tinjauan literatur yang relevan.

Daftar Isi

	Tentang Buku ini.....	iii
	Kata pengantar.....	iv
	Struktur Konten Buku.....	viii
	Daftar Isi.....	xiii
Bab I	Pendahuluan.....	1
Bab II	Dinamika Belajar di SMK dalam Perspektif Teori.....	10
Bab III	Pembelajaran dan Pendekatan Dalam Kerangka Teori dan Praktek.....	21
Bab IV	Sistem Pendidikan Menengah Kejuruan.....	35
Bab V	Praktek Kerja Industri (Prakerin) di SMK.....	56
Bab VI	Pengalaman Belajar Peserta Didik di SMK dan Dunia Kerja dalam Perspektif Teoretis.....	68
Bab VII	Sistem Pendidikan Vokasional di Indonesia.....	109
Bab VIII	Selayang Pandang Pendidikan Kejuruan di Sulawesi Tengah.....	127
Bab IX	Pengalaman Belajar Peserta Didik SMK.....	153
Bab X	Kontribusi Instruktur di Tempat Magang.....	204
Bab XI	Isu dan Tantangan Belajar Peserta Didik di SMK dan Tempat Magang.....	243
Bab XII	Penutup.....	266
	Referensi.....	285
	Biografi Penulis.....	327

BAB I

Pendahuluan

I. Latar Belakang

Pada dua dekade terakhir, sejumlah perhatian khusus ditujukan pada keberadaan Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) di pelbagai negara di dunia. Perhatian tersebut dipicu oleh meningkatnya ketidakpuasan pemangku kewenangan, praktisi dan pengamat pendidikan bahkan pengguna berkaitan dengan mutu lulusan SMK. Isu-isu yang mencakup perubahan kurikulum, kualitas pembelajaran, relevansi program pendidikan SMK (bidang kejuruan yang ditawarkan) dengan kebutuhan pasar kerja, dan kerja sama pihak Dunia Usaha dan Dunia Industry (DUDI) dengan SMK. Perhatian khusus dari pemangku kewenangan pendidikan dan pemerhati pendidikan pada umumnya juga tertuju pada pengetahuan, kompetensi, dan ketrampilan vokasi anak-anak lulusan SMK (lihat Keep, 2002; Colley et al, 2003; Brockmann et al, 2008; Bathmaker, 2013).

Dalam konteks Indonesia, SMK dianggap memiliki peran yang cukup strategis. Hal ini disebabkan karena SMK sebagai institusi pendidikan menengah yang memiliki relevansi dengan budaya ekonomi berbasis pengetahuan. Tujuan utama pengembangan SMK sebagaimana termaktub dalam undang-undang system pendidikan nasional (Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional – UUSPN) tahun 2003 adalah mencetak tenaga kerja setingkat operator yang

memiliki pengetahuan dan ketrampilan menengah (***medium-skilled operators***) yang dibutuhkan oleh Indonesia ketika negeri ini bertransformasi dari negara yang selama ini mengandalkan pertanian (***purely agricultural-based economy***) menjadi negara dengan ekonomi modern berbasis korporasi dan jasa (***enterprise and service-based economy***). Negara dengan sektor korporasi dan jasa sebagai basis ekonomi meniscayakan pentingnya peningkatan kualitas ilmu pengetahuan dan ketrampilan tenaga kerjanya. Dengan demikian, isu-isu seperti ketrampilan, kompetensi, dan pengetahuan lulusan SMK, akses ke SMK, skema keuangan dan pembiayaan SMK, infrastruktur SMK yang memadai, kualifikasi tenaga pendidik dan kependidikan di SMK, pembelajaran di SMK dan DUDI yang menjadi mitra SMK sebagai bagian dari pengintegrasian pembelajaran pada jenjang SMK semakin mendapat perhatian serius dan signifikan dari pemerintah. Tetapi, pada saat yang sama, terjadinya perbedaan prinsip dan pandangan dari pemangku kewenangan pada institusi SMK dan pendidikan kita umumnya menyebabkan lambannya pertumbuhan kualitas lulusan SMK di Indonesia dewasa ini. Ternyata reformasi pendidikan yang bersifat inkonsisten juga turut menghambat laju peningkatan kualitas lulusan SMK secara umum.

Persoalan di atas, menurut Fernandez dan Powell (2009), memiliki hubungan yang kuat dengan peningkatan ilmu pengetahuan ketrampilan yang ada di kawasan regional Asia Tenggara. Hal

ini dapat dilihat dari komitmen negara-negara ASEAN untuk menciptakan ruang bagi pengembangan pasar bebas (**free trade agreement – FTA**) tahun 2015 yang ditandai dengan mobilitas tenaga kerja di kawasan tersebut. Komitmen tersebut meniscayakan peningkatan kualitas **Human Capital** dari negara-negara anggota termasuk Indonesia. Lebih lanjut, ketrampilan kewirausahaan (**entrepreneurship**) misalnya manajemen resiko dan analisa kesempatan dan persaingan **skill** semakin dibutuhkan pada SMK sehingga pada saatnya nanti memudahkan proses transisi lulusan SMK dari menjadi pekerja mandiri pada sektor informal menuju pengembangan usaha mikro pada sektor formal (lihat Fernandez and Powell, 2009). Tekanan yang bersifat akumulatif tersebut menuntut institusi SMK sebagai institusi pendidikan menengah yang sangat strategis untuk mempersiapkan dan membekali pengetahuan dan ketrampilan yang memadai kepada peserta didik SMK menghadapi tantangan persaingan global dan tuntutan dunia kerja dewasa ini.

Dalam konteks ini, studi tersebut mengkaji pendidikan system ganda (PSG) yang dikembangkan di SMK di Indonesia. Secara khusus, studi ini memusatkan perhatian pada aspek bagaimana peserta didik SMK mengalami proses belajar baik di sekolah maupun ketika mereka magang di dunia usaha atau industri.

1.1 Dasar Pemikiran

Untuk mencermati pembelajaran dan prosesnya di tempat kerja khususnya yang berkaitan dengan konteks Praktek Kerja Industri (Prakerin) atau lebih dikenal secara umum sebagai magang, ada dua landasan berfikir yang dapat dijadikan sebagai acuan. Kedua landasan berfikir tersebut didasarkan pada pengalaman pribadi dan professional peneliti.

Dari perspektif personal, bagaimana peserta didik mempelajari dan mengembangkan ketrampilan dan pengetahuan di SMK didasarkan pada ketertarikan peneliti secara pribadi pada isu tersebut. Hal ini diawali dengan keterlibatan peneliti di dalam program Praktek Kerja Industri peserta didik secara kontinyu. Terutama, ketika peneliti bergabung dengan institusi yang bernama SMK Negeri 1 Galang, Tolitoli, sejak tahun 2004.

Berbekal pengalaman yang panjang di dunia SMK khususnya program Prakerin kemudian melahirkan kesadaran peneliti untuk mengetahui lebih jauh faktor-faktor apa yang sebenarnya sering menghambat tercapainya tujuan program Prakerin di SMK. Dari pengamatan yang seksama selama bertahun-tahun itu mengarahkan peneliti untuk mengambil kesimpulan sementara bahwa ada sejumlah faktor yang mempengaruhi pengalaman belajar peserta didik SMK termasuk pengembangan pengetahuan dan ketrampilan peserta didik berkaitan dengan bidang kejuruan yang mereka geluti. Contoh, peneliti melihat bahwa perencanaan dan persiapan Prakerin yang meliputi pendanaan, alokasi waktu, nominasi dan kualifikasi

instruktur yang ditunjuk di lapangan, bahkan penempatan peserta didik di tempat Prakerin berpotensi menjadi penghambat berkembangnya pengetahuan dan ketrampilan peserta didik secara optimal. Peneliti juga berpresumsi bahwa penyiapan pengetahuan awal dan ketrampilan peserta didik pada tingkat SMK (sebelum berangkat Prakerin) dan situasi belajar di dunia industri atau tempat kerja, pada beberapa hal, berpeluang menghambat peningkatan pengetahuan dan ketrampilan peserta didik SMK atau mereka yang telah tamat dari SMK.

Lebih jauh, berdasarkan pengalaman peneliti setelah mengunjungi berbagai tempat magang peserta didik khususnya Dunia Usaha dan Dunia Industri (DUDI) yang menjadi partner SMK selama bertahun-tahun, peneliti semakin bersemangat untuk memahami bagaimana sebenarnya peserta didik SMK mempelajari dan mengembangkan ketrampilan sesuai bidang kejuruannya di tempat kerja. Dari interview dan diskusi bersama peserta didik magang serta instruktur di tempat kerja, didapatkan bahwa para peserta didik SMK tidak atau belum sepenuhnya puas terhadap pengetahuan dan ketrampilan yang mereka dapatkan di tempat kerja. Meskipun demikian, para peserta didik menyadari dan mengakui bahwa program Prakerin di SMK tetap memiliki kontribusi dalam peningkatan pengetahuan dan ketrampilan kejuruan peserta didik. Atas dasar pertimbangan tersebut, maka fokus penelitian tersebut adalah bagaimana pengaruh pengalaman belajar peserta

didik SMK yang didapatkan di sekolah terhadap belajar dan proses belajar mereka di tempat kerja. Demikian juga, yang menjadi pertimbangan adalah bagaimana pengaruh instruktur terhadap peningkatan pengetahuan dan ketrampilan peserta didik di tempat kerja.

Dari sudut pandang profesional peneliti, perhatian khusus saat ini yang diberikan pemerintah Indonesia terhadap pengembangan SMK memiliki kaitan erat dengan dua agenda penting. Pertama, seperti dijelaskan sebelumnya dalam pendahuluan, peran kunci yang dimainkan pemerintah Indonesia dalam perjanjian perdagangan bebas ASEAN mendesak pemerintah untuk mempercepat peningkatan keterampilan lulusan SMK. Kedua, pemerintah berkomitmen untuk menurunkan tingkat pengangguran di negeri ini. Dengan demikian, pemerintah Indonesia menganggap bahwa SMK atau pendidikan kejuruan memiliki peran penting dalam menekan atau mengurangi pengangguran dan meningkatkan produktivitas (lihat Ndebele dan Dlamini, 2008). Saat ini, jumlah lulusan sekolah SMK meningkat menjadi 1.332.521 pada tahun 2014, dan ini adalah jumlah lulusan SMK yang menjadi pengangguran terbesar dibandingkan dengan semua tingkat pendidikan (BPS, 2014; Simanungkalit, 2013). Oleh karena itu, peneliti menganggap bahwa pemahaman tentang bagaimana peserta didik SMK belajar dan mengembangkan keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka (di sekolah dan di tempat kerja) adalah penting jika peran SMK yang

efektif sebagai penyedia untuk pekerja berketerampilan menengah ingin dicapai. Selain itu, kebutuhan untuk menyelidiki pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja dari perspektif pemangku kepentingan utama (peserta didik, guru, dan instruktur) sangat mendesak untuk lebih memahami bagaimana SMK harus membekali peserta didik dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang dibutuhkan saat ini. pasar tenaga kerja.

Berdasarkan premis tersebut, penelitian ini difokuskan pada dua isu utama. Pertama, penelitian tersebut berusaha memahami kontribusi dari pengalaman belajar peserta didik (di sekolah dan tempat kerja) untuk peningkatan keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka. Kedua, penelitian tersebut menggali informasi yang bersifat empirik tentang bagaimana instruktur menanamkan pengaruh terhadap pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja.

Dengan demikian, tujuan utama penelitian tersebut adalah untuk memahami pengalaman belajar peserta didik di sekolah dan di tempat kerja. Penelitian ini secara khusus berfokus pada pemahaman peserta didik yang duduk pada tahun ketiga dan terdaftar di program studi/departemen otomotif (AD) di SMK1GT. Untuk lebih memahami dan memperkaya wawasan tentang pengalaman belajar peserta didik AD dalam konteks pengalaman belajar di SMK dan program magang, suara guru dan instruktur dipertimbangkan dengan cermat. Berkaitan dengan hal tersebut, ada dua

tujuan spesifik dari penelitian tersebut. Pertama, penelitian ini berupaya mengeksplorasi dan menjelaskan bagaimana pengalaman belajar peserta didik (di sekolah dan di tempat kerja) berkontribusi pada pembelajaran keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka. Kedua, ini berusaha memahami bagaimana instruktur memengaruhi pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja.

Berkaitan dengan signifikansi studi, penelitian ini penting karena beberapa alasan. Pertama, penelitian ini memberikan gambaran yang komprehensif tentang bagaimana pengalaman belajar peserta didik di sekolah dan di tempat kerja berkontribusi pada pembelajaran keterampilan dan pengetahuan kejuruan selama program magang. Kedua, penelitian ini memberikan informasi yang komprehensif untuk pembuat kebijakan tentang bagaimana SMK mengembangkan dan mengimplementasikan sistem pendidikan ganda (PENDIDIKAN SISTEM GANDA) mereka. Informasi ini memungkinkan mereka untuk merefleksikan kebijakan dan praktik mereka dan dapat menerapkan program pemagangan secara lebih efektif.

Ketiga, penelitian ini juga menawarkan wawasan baru tentang pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja. Meskipun penelitian ini berfokus pada satu kasus (peserta didik tahun ketiga SMK1GT), hal ini sangat penting karena masalah utama penelitian: pengalaman belajar peserta didik di sekolah dan di tempat kerja belum

mendapatkan perhatian yang signifikan di negara ini. Selain itu, masalah yang diangkat dalam penelitian tersebut memiliki kaitan erat dengan perdebatan yang hangat dewasa ini tentang bagaimana SMK harus memainkan perannya yang efektif. Selain itu, penelitian ini terutama diharapkan bermanfaat bagi para guru SMK pada umumnya dan di SMK1GT khususnya karena hasil penelitian ini memberikan informasi tentang pekerjaan mereka dengan peserta didik.

Keempat, penelitian ini juga menyajikan informasi tentang pekerjaan instruktur di tempat kerja. Penelitian tersebut berisi informasi tentang bagaimana instruktur harus membantu peserta didik belajar dan mengembangkan keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka secara efektif. Akhirnya, penelitian ini berkontribusi pada pembangunan pengetahuan di bidang pembelajaran di tempat kerja, terutama yang berkaitan dengan pengalaman belajar peserta didik dalam program pemagangan yang diadopsi dalam sistem SMK Indonesia.

BAB II

Dinamika Belajar di SMK dalam Perspektif Teori

Hakekat Belajar Secara Umum

Pandangan tentang bagaimana pembelajaran berlangsung tetap menjadi diskusi hangat dalam penelitian pendidikan dan sosial sampai hari ini. Namun, ada pergeseran dari pandangan bahwa belajar adalah hasil kerja otak saja (rasionalisme) dan pandangan bahwa belajar adalah hasil dari respons stimulus (behaviourism) ke pandangan yang lebih luas yang memosisikan pembelajaran sebagai entitas yang mendapatkan pengaruh dari konteks yang lebih luas (Fry et al, 2009). Dalam konteks ini, dua pandangan utama pembelajaran dibahas untuk memahami bagaimana peserta didik sebagai individu dan bagian dari pembelajaran konteks sosial mengalami dalam kaitannya dengan topik penelitian.

2.1 Pandangan Kaum Behaviouris terhadap Pembelajaran

Sejarah behaviourisme dapat diperkirakan berasal dari akhir abad ke-19 dan awal abad ke-20. Gagasan ini dipelopori oleh Psikolog Amerika terkemuka, John B. Watson, yang mengklaim bahwa psikologi hanya bisa menjadi ilmu sejati jika dikembangkan melalui proses objektif yang

terperinci dan menggunakan pengukuran ilmiah (Pritchard, 2009: 5). Sejak itu, perspektif behavioris telah menjadi paradigma umum dalam studi pendidikan karena fungsionalitas dan pengukurannya, yang dapat diterima secara ilmiah (Jarvis, 1998) meskipun ada keprihatinan tentang gagasan pembelajaran atomistiknya (lihat, misalnya, Kerka, 1998; Hyland, 1999). Dari perspektif behavioris klasik, pembelajaran didefinisikan sebagai perubahan perilaku yang kurang lebih permanen yang merupakan hasil dari pengalaman (Borger dan Searborne, 1966, dikutip dalam Jarvis et al, 1998) dan pembelajaran berasal dari respons perilaku terhadap rangsangan eksternal (Russ -Eft, 2014: 121). Watson (1913) menganggap pembelajaran sebagai penyesuaian yang memadai untuk **'memenuhi situasi'** sedangkan untuk Skinner (1950: 199), itu terkait dengan perubahan dalam tingkat respons setelah penguatan (Bredo, 1997: 19). Skinner (1938) menekankan kinerja yang dapat diamati sebagai tanda belajar sambil menyarankan pentingnya penguatan positif dan negatif (lihat Pritchard, 2009).

Dari perspektif behavioris, gagasan pengamatan dan pengukuran adalah pusat pembelajaran. Atherton (2011) mengamati bahwa behavioris menganggap belajar sebagai sesuatu yang dapat diamati (apa yang sebenarnya dapat diamati atau dilihat) dalam perilaku individu. Dalam konteks penelitian, behavioris menganggap seorang peserta didik telah belajar sesuatu jika dia secara

terbuka mampu menunjukkan keterampilannya. Jaminan individu yang terpelajar adalah adanya perubahan perilaku eksternal yang dicapai melalui sejumlah besar pengulangan atau akumulasi tindakan yang diinginkan (Jarvis et al, 1998). Dari perspektif behavioris, peran guru atau instruktur adalah sentral (berpusat pada guru) dan peserta didik dianggap agen pasif yang hanya siap menerima materi pembelajaran (lihat Baum, 1994). Namun, Hartl (2006) berpendapat bahwa peserta didik bertanggung jawab untuk mengendalikan perilaku dan pembelajaran mereka dan peran seorang guru atau instruktur adalah untuk memastikan bahwa peserta didik memenuhi harapan belajar mereka (berpusat pada peserta didik). Kolb (1984) menganggap pembelajaran seperti itu (dalam pandangan behavioris) sebagai simpanan yang dikumpulkan dari fakta yang dalam pandangan konstruktivis ditantang karena masing-masing peserta didik secara individual membawa pengetahuan mereka sebelumnya ke dalam kelas.

Memang benar bahwa banyak peneliti, ilmuwan, dan praktisi pendidikan sama-sama menolak konsep atomisme behaviourism. Namun, beberapa praktisi dalam praktik SMKdi banyak negara termasuk Indonesia sebagian masih mendasarkan pengembangan pendidikan mereka pada konsep behaviourism. Biemans et al (2009), misalnya, berpendapat bahwa konsep kompetensi dalam pengembangan kurikulum dalam sistem SMK mencerminkan behaviourism karena tetap atomistik dalam pengembangan kompetensinya.

Peserta didik masih harus mempelajari serangkaian kompetensi secara terpisah. Demikian pula, dalam sistem SMK Indonesia, meskipun sejumlah perbaikan penting pada pengembangan kurikulumnya telah dibuat, penyediaan keterampilan fleksibel dengan memperkenalkan konsep keterampilan generik / kunci (ADB, 2004; lihat juga Descy dan Tessaring, 2001) menunjukkan bahwa konsep behaviourisme masih tetap dianut. Sebagai contoh, orientasi belajar peserta didik terutama masih terbatas pada kinerja terbuka yang murni didasarkan pada perilaku yang dapat diamati dan dengan kriteria kuantifikasi (lihat Marsick, 1987). Selain itu, banyak kegiatan belajar mengajar di kelas SMK dalam konteks Indonesia, misalnya, terutama menempatkan peserta didik sebagai obyek pembelajaran, sedangkan guru mendominasi kegiatan belajar-mengajar. Demikian juga, kemajuan belajar peserta didik sebagian besar dinilai dengan pertanyaan tertulis. Ini menegaskan pandangan Marsick (1987) bahwa pembelajaran dan pelatihan dirancang lebih dari sekedar untuk memenuhi kebutuhan individu ketimbang kelompok.

Untuk lebih memahami apa yang dimiliki oleh kaum behavioris dan konstruktivis tentang pembelajaran dan bagaimana mereka berbeda terutama dalam kaitannya dengan bagaimana peserta didik belajar dalam SMK dan pengaturan tempat kerja, diskusi berikut ini menyajikan pandangan konstruktivis tentang pembelajaran.

2.2 Pendekatan Belajar Konstruktivis

Perspektif konstruktivis tentang pembelajaran telah dipengaruhi oleh karya Jean Piaget tentang perkembangan anak (Piaget dan Cook, 1952). Dalam karyanya, dua prinsip utama telah diklaim untuk memandu pertumbuhan intelektual dan pengembangan biologis: adaptasi dan organisasi (Bhattacharya dan Han, 2001). Piaget menggambarkan pembelajaran sebagai proses adaptasi dan pengorganisasian. Dia ber teori bahwa tahap kognitif anak (kurang lebih orang dewasa pada umumnya) berkembang melalui empat faktor: pematangan biologis, pengalaman dengan lingkungan fisik; pengalaman dengan lingkungan sosial; dan keseimbangan antara struktur kognitif individu dan lingkungannya (Bhattacharya dan Han, 2001). Prinsip utama dari teori pembelajaran Piaget adalah peran pengetahuan yang sudah ada sebelumnya dari individu (yang ia sebut 'schemata') yang memengaruhi pemrosesan informasi yang masuk, sementara proses mental diakui dalam proses pembelajaran (lihat Russ-Eft, 2013).

Berbeda dengan Piaget, Vygotsky, seorang filsuf Rusia (1979) prihatin dengan perkembangan pikiran dalam konteks sosial, sementara dia mengadopsi pendekatan yang lebih praktik atau materialistis yang terinspirasi oleh paham Karl Marx (Marxisme). Bredo (1997) mencatat bahwa Vygotsky (1979) mengadopsi dua cara mendasar untuk mengembangkan fungsi mental yang lebih

tinggi: keterlibatan dalam pembicaraan sosial dan penggunaan tanda-tanda dalam pembicaraan, sambil menekankan pada konteks sosial pembelajaran (Vygotsky, 1979: 34- 35; lihat juga Russ-Eft, 2013: 123). Bredo (1997) menjelaskan pandangan Vygotsky bahwa pada seorang anak, proses pembelajaran berlangsung pada tiga tingkatan yang berbeda: gerakan tanpa respons; isyarat dengan respons untuk menyelesaikan tugas anak; dan seluruh pola interaksi melalui internalisasi (lihat Vigotsky, 1979: 35).

Perhatian utama Vygotsky dalam perspektif ini adalah proses pembelajaran bertahap sementara pentingnya interaksi sosial atau konteks sosial pembelajaran sangat ditekankan, seperti yang dicatat oleh Russ-Eft (2013: 123). Belajar, menurut perspektif ini, mengandung unsur-unsur pengembangan yang diperlukan dari mana proses pemahaman bertahap dari aktivitas berkembang dan pemahaman peserta didik berkembang melalui interaksi sosial mereka dengan orang lain. Dalam konteks penelitian, metode yang sama berlaku untuk peserta didik sebagai peserta magang di tempat kerja di mana mereka belajar keterampilan melalui proses bertahap dan interaksi sehari-hari mereka dengan instruktur dan mekanik lainnya. Misalnya, peserta didik pertama-tama belajar dengan mengamati orang lain dan kemudian mengajukan pertanyaan kepada instruktur mereka atau orang lain. Ketika peserta didik mengembangkan pemahaman mereka tentang tugas yang ditawarkan, mereka mulai melakukan

tugas yang mudah dan membuat refleksi tentang pengalaman praktik mereka. Pengalaman peserta didik berkembang melalui keterlibatan mereka yang konsisten dalam tugas-tugas kerja di tempat kerja.

Baik Piaget dan Vygotsky sangat penting untuk peran pendidikan (khususnya pendidikan formal) dalam pengembangan pembelajaran individu. Piaget khususnya mengkritik praktik umum pengajaran yang dipimpin guru di sekolah dan menekankan pentingnya upaya independen (penemuan) peserta didik dalam pembelajaran mereka (lihat Crain, 2010). Vygotsky mengakui peran penting pendidikan formal dalam pengembangan pembelajaran individu. Namun, Vygotsky sangat kritis bahwa pendidikan harus memberikan pengalaman belajar kepada peserta didik yang dekat dengan zona perkembangan proksimal (ZPD) mereka. Konsep ini menunjukkan bahwa sekolah harus membedakan pengalaman belajar peserta didik antara apa yang dapat mereka lakukan atau pahami sendiri dan apa yang dapat mereka lakukan atau pahami dengan bantuan guru atau instruktur (Fry et al, 2009). Berdasarkan konsep ZPD, Vygotsky (1978) berpendapat bahwa peserta didik tidak akan maju jauh jika mereka dibiarkan (tanpa bantuan dan dukungan guru di sekolah atau instruktur di tempat kerja) untuk menemukan semuanya sendiri seperti yang diyakini Piaget. Selain itu, ia sangat kritis terhadap gagasan menguji peserta didik untuk mengukur kecerdasan mereka seperti yang biasa dilakukan di sekolah menengah kejuruan di Indonesia - SMK saat ini.

Sebaliknya, ujian di sekolah dalam pandangan Vygotsky harus digunakan untuk menentukan kemampuan peserta didik untuk memecahkan masalah secara mandiri dan bantuan dan dukungan dari guru atau instruktur harus diberikan kapan pun diperlukan (lihat Berk dan Winsler, 1995).

Terinspirasi oleh pandangan Vygotsky, Lave (1988) juga sangat kritis terhadap kognitivisme tradisional dan behaviourisme karena anggapan mereka bahwa situasi belajar telah ditentukan sebelumnya oleh seperangkat aturan seperti di kelas saat ini atau dalam suasana eksperimental. Lave (1991) sangat terkesan dengan cara peserta magang (dalam studinya tentang penjahit Liberia) mempelajari kerajinan mereka dengan sedikit atau hampir tidak ada instruksi langsung (dikutip dalam Bredo, 1997: 37). Dalam konteks ini, Lave menggunakan metafora magang, dari mana ia mengembangkan teori Partisipasi Periferal Resmi (LPP) yang sangat banyak berlaku untuk konteks penelitian. Dalam konsep LPP, Lave (1991) menjelaskan bagaimana pendatang baru (peserta didik / magang) menjadi anggota komunitas yang berpengalaman dari hanya berpartisipasi dalam tugas sederhana dan berisiko rendah. Yang menarik dalam jenis pembelajaran ini adalah penghargaan terhadap proses dan partisipasi peserta didik yang kurang dalam behaviourism.

Dalam kebanyakan kasus, guru dan instruktur dalam SMKberpikir bahwa peserta didik seperti ember kosong yang harus diisi dengan

keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang diberikan guru atau instruktur. Akan tetapi, konstruktivis memandang bahwa pembelajaran terjadi melalui penyesuaian pemahaman dan pengetahuan baru ke dalam dan dengan, memperluas atau menggantikan, pemahaman dan pengetahuan lama (Fry et al, 2009: 10). Dalam perspektif konstruktivis, Savery dan Duffy (1995) menegaskan bahwa pemahaman adalah fungsi dari empat aspek penting pembelajaran: konten, konteks, dan aktivitas pembelajar, dan tujuan pembelajar (hal. 32). Dengan kata lain, seseorang tidak dapat berbicara tentang apa yang dia pelajari tanpa mengetahui bagaimana dia belajar dan oleh karena itu pemahaman peserta didik adalah kunci untuk pembelajaran mereka.

Karena penelitian ini bertujuan untuk memahami bagaimana peserta didik mengalami pembelajaran baik di sekolah maupun di tempat kerja sambil mempertimbangkan konteks sosial pembelajaran peserta didik (misalnya, bantuan dan dukungan guru dan instruktur), pandangan konstruktivis menyediakan dua aspek penting dari pembelajaran di mana belajar terutama masalah. Pertama, peserta didik tidak dianggap sebagai ember kosong yang hanya diisi dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan. Sebaliknya, peserta didik yang bersekolah dan kemudian magang di tempat kerja datang dengan pengetahuan dan pemahaman mereka sebelumnya tentang hal-hal yang terkait dengan bidang mereka, tidak peduli dasar atau salah (lihat Fry et al, 2009).

Pandangan ini menunjukkan bahwa peserta didik pada dasarnya siap untuk berkontribusi dalam kegiatan belajar mereka. Selain itu, konstruktivis melihat bahwa peran guru dan instruktur penting tetapi terbatas untuk mengelola lingkungan belajar dan sumber daya untuk keuntungan terbaik peserta didik / peserta didik dan untuk memastikan bahwa peserta didik mengendalikan pembelajaran mereka (Hartl, 2006).

Seperti dicatat sebelumnya oleh Dewey (1936), Piaget (1952), Vygotsky (1978), dan Kolb (1984), pengalaman belajar peserta didik (baik di sekolah dan di tempat kerja) adalah hasil dari proses bertahap. Dalam konteks ini, pengalaman belajar peserta didik sebelumnya memainkan peran penting untuk meningkatkan keterampilan kejuruan dan pengetahuan peserta didik. Secara khusus, Russ-Eft (2013) mencatat proses belajar bertahap di tempat kerja sambil menekankan pentingnya interaksi sosial dan konteks sosial pembelajaran.

Kedua, pengalaman belajar peserta didik bukanlah aspek yang bebas nilai. Eraut (2013) mencatat bahwa konstruktivis tidak hanya menekankan investasi individu ke dalam pembelajaran (misalnya, apa yang peneliti tahu; apa yang bisa peneliti lakukan; dan bagaimana peneliti menggunakan apa yang peneliti pelajari (hal.182)) tetapi mereka juga dengan cermat mempertimbangkan kontribusi konteks sosial pembelajaran itu sendiri (misalnya, berbagi, meneruskan, dan berkembang melalui kelompok,

jaringan, dan masyarakat). Pembelajaran semacam itu terjadi dalam ruang fisik (di sekolah dan tempat kerja) di mana peserta didik terlibat sehari-hari melalui interaksi dialektik dalam komunitas mereka (guru, instruktur, dan sesama peserta didik). Dalam konteks penelitian, misalnya, peran vital komunitas di tempat kerja (seperti instruktur, mekanik lain, dan teman-teman peserta didik mereka) memainkan peran kunci dalam proses pembelajaran peserta didik.

Berkaca pada ulasan terdahulu, dapat dikemukakan bahwa perbedaan paling mendasar antara sudut pandang behavioris dan konstruktivis tentang pembelajaran terletak pada konsep posisi individu dalam pembelajaran. Behaviourists menempatkan pembelajar dalam posisi pasif sementara konstruktivis memandang pembelajar sebagai agen aktif dalam proses pembelajaran.

Bab III

Pembelajaran dan Pendekatan Belajar Dalam Kerangka Teori dan Praktek

3.1 Pendekatan Pembelajaran *Eksperiential*

Konsep belajar dari pengalaman dapat dikaitkan dengan konsep pembelajaran John Dewey, yang biasanya dianggap sebagai paradigma pragmatis. Konsep ini memiliki pengaruh kuat pada sejumlah peneliti dalam pendidikan orang dewasa (misalnya, Kolb, 1984; Schon, 1987; Jarvis, 1987; Mezirow, 1991; Boud et al, 1993; dan Boud, 1994). Ini telah digunakan di berbagai disiplin ilmu seperti studi keperawatan, sosiologi, ilmu sosial dan perilaku, psikologi, dan pengalaman belajar di tempat kerja. Konsep Dewey menyoroti pengalaman sebagai aspek penting dari pembelajaran, melihat berbagai bagian pengalaman sebagai terhubung dengan aktivitas reflektif peserta didik, dan ini telah dikembangkan lebih lanjut oleh Schon (1987).

Sehubungan dengan penelitian ini, konsep Dewey menarik karena konsep ini mengonseptualisasikan bagaimana individu belajar dan mengembangkan keterampilan melalui proses dialektik. Selain itu, ini menekankan pengakuan dari pengalaman belajar sebelumnya dari individu (dalam konteks ini, pengalaman belajar di sekolah peserta didik) dan pengaruhnya terhadap keseluruhan pengalaman belajar mereka di tempat kerja. Selain itu, konsep pembelajaran juga

mengakui kontribusi lingkungan di mana peserta didik terlibat (misalnya, bantuan dan dukungan instruktur dan sesama peserta didik - lihat Vygotsky, 1978) untuk keterampilan kejuruan dan pengembangan pengetahuan mereka. Karena studi ini terutama didasarkan pada perspektif sosial pembelajaran, mengadopsi teori Community of Practice (CoP), untuk membuat konsep pemahaman tentang bagaimana individu belajar di tempat kerja dalam kaitannya dengan lingkungan tempat mereka terlibat dan pengalaman belajar mereka sebelumnya secara khusus diambil memperhitungkan.

Dewey memberikan konseptualisasi komprehensif tentang pengalaman dalam kaitannya dengan pembelajaran:

"Pengalaman selalu seperti itu karena transaksi yang terjadi antara individu dan apa, pada saat itu, merupakan lingkungan [itu]." (Dewey, 1938: 43)

"Prinsip kesinambungan pengalaman berarti bahwa setiap pengalaman baik mengambil sesuatu dari yang telah terjadi sebelumnya dan mengubah dalam beberapa cara kualitas dari yang datang setelahnya ... Ketika seseorang berpindah dari satu situasi ke situasi lain, dunianya, miliknya, lingkungan, memperluas dan kontras Apa yang telah ia pelajari dengan cara pengetahuan dan keterampilan dalam satu situasi menjadi instrument untuk memahami dan berkaitan secara efektif dengan situasi yang mengikutinya. Prosesnya berlangsung selama kehidupan dan pembelajaran berlanjut" (Dewey, 1938: 35-44 dikutip dalam Kolb, 1984: 27)

Dalam konteks ini, Dewey memahami pengalaman sebagai suatu hubungan transaksional antara individu dan lingkungannya. Hubungan transaksional bersifat dinamis dan berlangsung dalam proses dua arah. Garfort (1966) mencatat bahwa ada hubungan timbal balik yang konstan antara individu yang mengalami pembelajaran dan lingkungannya (dikutip dalam Ord, 2012: 60). Dewey lebih lanjut menjelaskan bahwa pengalaman individu menentukan kualitas keterlibatan belajar mereka dan ini memiliki interkoneksi yang kuat dengan pengalaman mereka sebelumnya dan merupakan suatu proses dan oleh karena itu berlanjut selama kehidupan terus berjalan.

Kolb (1984) yang sangat dipengaruhi oleh Dewey, menganggap bahwa belajar dari pengalaman atau belajar dengan melakukan (***learning by doing***) adalah proses transaksional. Argumen sentral dari experiential learning Kolb (1984) adalah pengalaman. Dia mendefinisikan pembelajaran sebagai proses di mana pengetahuan diciptakan melalui transformasi pengalaman (hal. 228). Dalam perspektif ini, pengetahuan yang diperoleh individu dalam lingkungan tertentu, seperti di tempat kerja, adalah hasil dari kombinasi kemampuan individu untuk memahami dan mengubah pengalaman. Kolb (1984) lebih lanjut menjelaskan bahwa proses menggenggam pengalaman adalah rangkaian pemahaman di mana pengalaman konkret seseorang dikaitkan dengan perasaannya,

meskipun ia tidak memberikan penjelasan yang jelas mengenai perasaan (lihat Heron, 1992). Tidak seperti Dewey, bagaimanapun, Kolb (1984) menganggap bahwa hubungan transaksional pengalaman memiliki dua makna: baik proses atau hasil. Ini juga dicatat oleh Boud et al (1993) dan Boud (1994).

McCarthy dan McCarthy (2006) memberikan contoh yang baik tentang pengalaman belajar Kolb (1984) dalam konteks magang. Mereka menjelaskan bahwa belajar melalui magang (yang mirip dengan pembelajaran magang/Praktek Kerja Industri dalam penelitian ini) memberikan peluang nyata bagi peserta didik untuk belajar dari apa yang mereka minati. Mereka berpendapat bahwa peserta didik yang belajar dari pengalaman pribadi mereka memiliki pemahaman yang lebih baik tentang dukungan lingkungan. Dalam konteks ini, dukungan instruktur, teman sebaya dan lainnya dianggap sebagai faktor kunci untuk pembelajaran individu.

Ord (2012) mengidentifikasi tiga asumsi dasar tentang belajar dari pengalaman yang berkontribusi pada pengembangan keterampilan dan pengetahuan kejuruan seseorang. Pertama, orang belajar terbaik ketika mereka secara pribadi terlibat dalam pengalaman belajar (learning by doing). Kedua, agar keterampilan dan pengetahuan kejuruan menjadi bermakna bagi peserta didik, yang terakhir perlu secara aktif menemukan pengetahuan itu sendiri. Ketiga, ketika peserta didik bebas untuk menetapkan tujuan belajar mereka

sendiri, komitmen mereka untuk belajar tinggi (Smith, 1980 dikutip dalam Ord, 2012: 55).

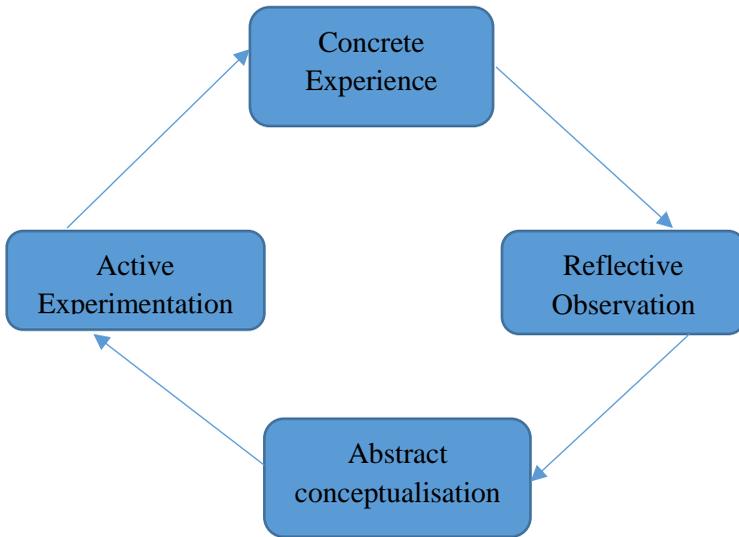
Kolb (1984) lebih lanjut menjelaskan bahwa semua model dalam teori belajar pengalaman menunjukkan bahwa belajar pada dasarnya adalah ketegangan dan proses yang dipenuhi konflik (hal.30). Dia berpendapat bahwa pengetahuan, keterampilan, dan sikap baru dicapai melalui konfrontasi antara empat moda pembelajaran pengalaman. Dia menjelaskan bahwa agar pembelajaran menjadi efektif, peserta didik perlu mengaktifkan keempat moda pembelajaran secara dialektik: pengalaman konkret, konseptualisasi abstrak, observasi reflektif, dan eksperimen aktif (Kolb, 1984: 30) seperti yang ditunjukkan pada Gambar 3.1.

Kolb (1984) mewakili moda pembelajaran ini sebagai dua moda dialektik: pengalaman genggaman (pengalaman konkret dan konseptualisasi abstrak) dan pengalaman transformasi (pengamatan reflektif, dan eksperimen aktif). Kolb et al (2004) lebih lanjut menjelaskan bahwa pengalaman konkret individu adalah dasar untuk pengamatan dan refleksi mereka dari mana mereka mengembangkan konsep-konsep abstrak (pemikiran) untuk menarik implikasi baru untuk tindakan. Karena moda pembelajaran bersifat dialektik, peserta didik harus dapat memilih set kemampuan belajar mana yang akan digunakan dalam situasi pembelajaran. Kolb et al (2004) menjelaskan bahwa beberapa peserta didik mungkin memahami informasi baru dengan

mengalami (melakukannya) secara konkret. Orang lain dapat dengan mudah memahami informasi dengan berpikir, menganalisis dan merepresentasikannya melalui simbol atau konsep abstrak. Demikian pula, untuk mengubah pengalaman, beberapa peserta didik mungkin perlu hati-hati untuk mengamati orang lain yang terlibat dalam pengalaman dan merefleksikan apa yang terjadi, sementara yang lain mungkin hanya melompat langsung dan melakukan sesuatu (Kolb et al, 2004: 224).

Namun, Ord (2012) mencatat bahwa siklus belajar Kolb sering disederhanakan, seperti dalam layanan hukum dalam pekerjaan kaum muda di Inggris (misalnya, Wiltshire, 2005; Luton, 2003; Nottinghamshire, 2006). Faktanya, belajar dengan pengalaman Kolb memang menunjukkan perkembangan melalui siklus. Ord (2012) lebih lanjut mencatat bahwa layanan hukum untuk pekerjaan kaum muda sering menafsirkan pengalaman konkret sebagai sekadar menyediakan kegiatan bagi peserta didik dan meminta mereka melakukan hal-hal untuk pengalaman. Dia berpendapat bahwa siklus belajar Kolb memiliki hubungan dialektis yang jelas antara mode yang berlawanan. Dalam pengalaman konkret, misalnya, ada proses pemahaman yang terjadi di mana konseptualisasi abstrak yang umumnya dikaitkan dengan pemikiran terjadi secara bersamaan (Heron, 1992 dan Yorks dan Kasl, 2002).

Figur 3.1 Siklus Belajar Kolb



Boud et al (1993) dan Yorks dan Kasl (2002), mempertimbangkan belajar dari pengalaman konsep dasar dalam pembelajaran orang dewasa, mengamati bahwa untuk memahami apa yang dipelajari individu dalam lingkungan tertentu (misalnya, dalam konteks program magang) tidak ada artinya tanpa mempertimbangkan pengalaman mereka sebelumnya. Seperti yang dijelaskan Boud (1994), belajar selalu berhubungan, dengan satu atau lain cara, dengan apa yang telah terjadi sebelumnya (hal.50) yang mencerminkan penggunaan pengalaman sebelumnya yang dicatat oleh Dewey.

Sehubungan dengan konteks penelitian, pengalaman belajar sekolah peserta didik dapat (atau mungkin tidak) mempengaruhi cara mereka mendekati pembelajaran mereka di tempat kerja tetapi sangat tergantung pada lingkungan belajar yang peserta didik terlibat.

Belajar dari pengalaman juga dapat dikaitkan dengan pembelajaran transformatif Mezirow (1991). Dirkx (1998) menjelaskan bahwa kemunculan pembelajaran transformatif (khususnya dalam pembelajaran orang dewasa) dipicu oleh pemahaman yang lazim bahwa pembelajaran hanyalah sarana untuk beradaptasi dengan kebutuhan konteks sosial-budaya yang lebih luas (hal.1). Teori ini menolak pandangan bahwa keterampilan dan pengetahuan kejuruan adalah sesuatu di luar peserta didik. Seperti yang diamati Yorks dan Kasl (2002), pembelajaran transformatif tidak hanya fokus pada pengajaran konten agar peserta didik mendapatkan keterampilan dan pengetahuan kejuruan, tetapi juga mendorong mereka untuk menemukan keterampilan dan pengetahuan kejuruan di mana saja termasuk di tempat kerja yang mereka ikuti.

Dirkx (1998) khususnya berpendapat bahwa pembelajaran transformatif Mezirow memiliki pengaruh signifikan pada pembelajaran orang dewasa karena menekankan pembelajaran sebagai proses pembuatan makna (hal. 4). Sebagai Mezirow (1991) menganggap bahwa belajar adalah proses transformasi, karena itu ia berpendapat bahwa semua pembelajaran adalah perubahan

tetapi tidak semua perubahan dapat dianggap sebagai transformasi. Dalam pandangan yang berbeda, Brookfield (2000) menjelaskan, pembelajaran transformatif hanya dapat terjadi ketika ada pertanyaan atau pemikiran ulang yang konstan tentang bagaimana individu berpikir atau bertindak dan menantang asumsi mereka tentang apa yang mereka alami. Oleh karena itu, merefleksikan pandangan sebelumnya, Mezirow (1997) berpendapat bahwa peran guru atau instruktur sangat penting karena mereka adalah agen paling penting yang membantu peserta didik mengembangkan kesadaran mereka dan menjadi kritis terhadap asumsi pembelajaran mereka.

Perhatian utama dari pengalaman belajar adalah bagaimana membantu peserta didik untuk mengambil peran aktif dalam pengalaman nyata dan mendorong mereka untuk merefleksikan pengalaman belajar mereka. Berdasarkan refleksi tersebut, peserta didik dapat mengembangkan konseptualisasi abstrak tentang apa yang mereka pelajari dan terus-menerus mempertimbangkan apa yang berhasil dan yang gagal, dari mana mereka dapat mengembangkan eksperimen aktif mereka. Dalam konteks ini, Kolb (1984) sangat memperhatikan proses di mana peserta didik mengembangkan keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka dengan melakukan berbagai hal secara terus menerus. Namun, Yorks dan Kasl (2002) mencatat bahwa Mezirow (1991) tampaknya menekankan makna yang dapat diambil oleh peserta didik dari pengalaman mereka. Kemudian,

Mezirow (1997) mengakui peran lingkungan dalam proses pembelajaran.

3.2 Komunitas Praktek (Community of Practice – CoP)

Komunitas Praktek atau lebih dikenal dengan sebutan *Community of Practice (CoP)* yang dipelopori oleh Lave dan Wenger (1991) adalah bagian dari pembelajaran yang bersifat situasional. Pendekatan ini menekankan konteks pembelajaran sosial dan situasi belajar (Fox, 2000; Roberts, 2006; lihat juga Cairns, 2013). Pandangan ini awalnya diperkenalkan oleh Lave (1988) dan Brown et al (1989) dan berakar pada kompetisi untuk dominasi antara pembelajaran sebagai akuisisi dan metafora partisipasi (Sfard, 1998 dikutip dalam Engeström, 2013: 87).

Lave and Wenger (1991) mendefinisikan Community of Practice (CoP) sebagai:

"Seperangkat hubungan di antara orang, aktivitas, dan dunia, dari waktu ke waktu dan dalam hubungannya dengan komunitas praktik tangensial dan tumpang tindih lainnya" (hlm. 98)

Definisi CoP telah dikembangkan oleh Wenger et al (2002) di mana mereka memperluas ide-ide mereka dan mendefinisikannya sebagai:

"Kelompok orang yang berbagi keprihatinan, serangkaian masalah, atau hasrat tentang suatu topik, dan yang memperdalam pengetahuan dan keahlian mereka dalam bidang ini dengan berinteraksi secara berkelanjutan" (Wenger et al, 2002: 4)

Definisi tersebut menunjukkan pentingnya interaksi yang berkelanjutan (hubungan lembur) individu yang terlibat dalam kegiatan bersama. Yang terakhir, bagaimanapun, mengklarifikasi bagaimana pengetahuan individu dalam kelompok berkembang.

Bagi Wenger (1998), komunitas praktik adalah tempat untuk negosiasi, pembelajaran, makna, dan identitas. Dia mengidentifikasi tiga dimensi hubungan dalam komunitas praktik yang dengannya praktik dapat menjadi sumber koherensi (lihat Wenger 2006). Pertama, anggota CoP diharuskan untuk membangun hubungan timbal balik yang dengannya norma dan hubungan dapat dipertahankan. Wenger (2006) menggambarkan bahwa memiliki pekerjaan yang sama atau gelar yang sama tidak harus membuat komunitas kecuali anggota berinteraksi dan belajar bersama. Selain itu, Wenger (2006) menekankan bahwa anggota CoP tidak harus bekerja bersama setiap hari tetapi mereka berbagi beberapa hal penting dalam pekerjaan mereka.

Kedua, anggota diikat bersama oleh pemahaman tentang rasa perusahaan bersama / domain minat bersama. CoP bukan hanya sekelompok orang yang berkumpul seperti dalam sebuah klub atau jaringan apa pun (Wenger, 1998). Alih-alih, sekelompok orang yang terikat oleh komitmen pada domain bersama dan dibedakan oleh keterampilan atau pemahaman bersama yang tidak perlu diakui dari luar grup.

Akhirnya, seiring waktu anggota CoP menghasilkan daftar bersama sumber daya komunal (mis. Bahasa, rutinitas, artefak, dan cerita). Wenger (1998) menggambarkan bahwa CoP bukan hanya sebuah komunitas yang menarik seperti orang-orang datang bersama-sama untuk menonton jenis film tertentu yang mereka sukai tetapi lebih dari itu CoP adalah komunitas praktiki. Para anggota komunitas mengembangkan daftar repertoar yang membutuhkan waktu dalam interaksi yang berkelanjutan di antara mereka.

Dalam dua dekade terakhir, pendekatan CoP telah digunakan untuk menganalisis transfer pengetahuan dalam berbagai lingkungan organisasi; misalnya, Roberts (2006: 623), Brown dan Duguid (1998), Barley dan Orr (1997), Fuller et al (2005), dan Carlisle (2002). Pendekatan CoP yang terinspirasi oleh perspektif antropologis menempatkan pembelajaran sebagai properti relasional individu dalam konteks dan dalam interaksi dengan orang lain (Hoadley, 2012). Sebagai contoh, Orr (1998) menggambarkan situasi (perbaikan fotokopi) di mana pengetahuan dalam konteks diperoleh. Dia menyebutkan bahwa manual, prosedur operasi standar (SOP), dan apa yang telah diajarkan tidak cukup bagi tukang reparasi untuk mendiagnosis masalah mesin fotokopi. Sebaliknya, interaksi antara tukang dan pengguna mesin (misalnya, berbagi cerita dan kegiatan pemecahan masalah bersama) jauh lebih penting daripada apa yang dapat diberikan oleh manual dan prosedur operasi (Orr, 1998; Hoadley,

2012). Dengan cara yang sama, pengalaman belajar peserta didik (misalnya, memperbaiki mesin mobil, memperbaiki sistem transmisi mobil) di bengkel tidak semua tentang apa yang dapat dilakukan peserta didik (secara individu) (berdasarkan SOP) dalam pengaturan. Namun, interaksi sehari-hari mereka dengan instruktur memiliki pengaruh yang sangat penting pada cara peserta didik mendekati pembelajaran di magang.

Terinspirasi oleh konstruktivisme, pendekatan CoP telah digunakan sebagai kerangka kerja penjelasan untuk pembelajaran dan metafora tentang bagaimana instruksi harus dilakukan (Hoadley, 2012). Namun, Hodkinson dan Hodkinson (2004) mengkritik pendekatan CoP karena keterbatasannya dalam menjelaskan kompleksitas tentang bagaimana individu belajar dalam komunitas yang lebih luas. Mereka berpendapat bahwa perbedaan dalam hubungan sosial individu (misalnya, guru) dan latar belakang bidang mereka (misalnya, sejarah, musik atau TI) mendukung tingkat kolaborasi di antara mereka. Namun, Hodkinson dan Hodkinson (2004) berpendapat bahwa pendekatan CoP cocok untuk sekelompok kecil individu seperti dalam konteks penelitian.

Fuller (2007) dan Engeström (2001) juga mengkritik eksposisi Lave dan Wenger (1991) tentang belajar dalam pendekatan CoP sebagai bergerak ke dalam daripada mengembangkan ke luar. Mereka mempertanyakan unit analisis untuk menjelajahi suatu komunitas. Roberts (2006)

menunjukkan keterbatasan pendekatan CoP dalam menjelaskan bagaimana pembelajaran terjadi di tempat kerja. Dia terutama menyarankan bahwa ada kebutuhan yang lebih besar untuk fokus pada aspek 'praktik' daripada dimensi 'komunitas' (Roberts, 2006: 621).

Karena penelitian ini terutama berkaitan dengan perspektif sosial pembelajaran dalam kelompok kecil (murid-instruktur / mekanik atau instruktur / mekanik-peserta didik), pendekatan CoP dapat membantu untuk lebih memahami bagaimana peserta didik dalam SMK mengalami pengalaman belajar khususnya dalam konteks magang.

BAB IV

Sistem Pendidikan Menengah Kejuruan

4.1 Definisi Pendidikan Menengah Kejuruan

Pendidikan Menengah Kejuruan secara umum sering dipahami sebagai suatu institusi pendidikan yang merujuk pada pendidikan kejuruan baik formal maupun non-formal. Bahkan definisi ini seringkali dipertukarkan maknanya secara lumrah. Karena itu, tidak ada definisi yang diterima secara universal mengenai SMK dalam sistem pendidikan formal. Dalam konteks ini, ada kebutuhan untuk mempertimbangkan kembali definisi SMK dalam rangka untuk lebih memahami bagaimana peserta didik yang mengambil program automotive (Automotive Department – AD) di SMK1GT mengalami proses pembelajaran dalam konteks sekolah.

Dalam banyak kasus, para peneliti menemukan bahwa definisi SMK yang presisi masih dikotomis mengingat beragamnya ketentuan, aturan dan juga kelompok peserta didik yang menjadi sarannya. Tilak (2003), Grubb dan Ryan (1999) dan Field et al (2009), misalnya, berpendapat bahwa garis pemisah antara SMK formal dan non-formal sering tumpang tindih. Mereka berpendapat bahwa meskipun membedakan SMK berdasarkan kelompok sarannya, perbedaan dalam ketentuannya tidak selalu jelas. Demikian pula, pandangan Sabates et al (2010) adalah bahwa klasifikasi tersebut

terutama membatasi kelompok individu sesuai dengan usia mereka (Sekolah Kejuruan Awal – IVET atau SMK lanjutan - CVET) tetapi gagal untuk mengklarifikasi keterampilan kejuruan dan spesialisasi pengetahuan yang ditawarkan pada sekolah kejuruan tersebut.

Dalam literatur kontemporer, SMK telah didefinisikan sebagai lembaga pendidikan formal yang membekali individu dengan pengetahuan, keterampilan untuk pekerjaan (Sabates et al, 2010; Cedefop, 2008; OECD, 2009; Bakri, 1994; ANTA, 2004; Grubb, 1985; dan Colley et al, 2003). Cornford (2006) menambahkan bahwa SMK memiliki tautan yang melekat dengan kebutuhan bisnis dan industri. Di sini, orientasi pekerjaan dikontraskan dengan sekolah menengah atas yang berorientasi akademik di mana orientasi utamanya adalah mempersiapkan peserta didik untuk pendidikan tinggi. Definisi bersama ini tampaknya terikat pada kepentingan pasar tenaga kerja, karena SMK semata-mata dipandang sebagai penyedia keterampilan dan pengetahuan kejuruan untuk pekerjaan.

Australian National Training Authority - ANTA (2004) menambahkan elemen pembelajaran seumur hidup dan partisipasi efektif dalam dunia kerja. Definisi ini, menurut Descy dan Tessaring (2001) dipicu oleh kegagalan SMK untuk memberikan keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang diperlukan di tempat kerja. Bosch dan Charest (2008) berpendapat bahwa definisi tersebut bertujuan untuk menjelaskan kontribusi

SMK terhadap inovasi dalam perekonomian. Oleh karena itu, ada definisi SMK dalam kaitannya dengan ekonomi (Abdullahi, 1993; Lauglo, 2009) dan perolehan keterampilan dasar untuk pengembangan pribadi dan sosial (Newhouse dan Suryadarma, 2009; UNESCO-UNEVOC, 2006). Namun, semua definisi ini gagal menjelaskan demarkasi keterampilan kejuruan dan pengetahuan yang SMK coba berikan.

Mempertimbangkan beragam definisi SMK ini, jelaslah bahwa beberapa definisi tersebut berasal dari perspektif kelembagaan (misalnya, Grubb dan Ryan (1999); Tilak (2003); dan Field et al. (2009)). Para penulis ini menganggap bahwa visi dan misi SMK dapat lebih dipahami jika kelompok sasarannya diklasifikasikan. Sebagai contoh, Grubb dan Ryan (1999) mengklasifikasikan SMK menjadi empat dasar dan tingkat: pra-kerja (SMK atas), seperti dalam penelitian ini; pelatihan tingkat atas; pelatihan ulang; dan perbaikan SMK (hal.10). Demarkasi ini memfasilitasi definisi SMK yang jelas dan memberikan pemahaman yang lebih baik tentang perannya sebagai penyedia pembelajaran.

Meskipun definisi gagal untuk mewakili peran keseluruhan SMK seperti yang diharapkan oleh para peneliti dan praktisi, semua definisi menunjukkan bahwa peran utama SMK adalah untuk membekali individu dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan terutama untuk pekerjaan. Pemahaman ini sejalan dengan definisi SMK (di tingkat menengah atas) yang diuraikan dalam

Undang-Undang Pendidikan Indonesia, No. 20, 2003 (Depdiknas, 2003). Oleh karena itu, penelitian ini menganggap bahwa SMK adalah lembaga yang harus memberikan pengalaman belajar yang memadai bagi peserta didik berusia antara 16 - 18 tahun, dari mana mereka mengembangkan keterampilan kejuruan dan keterampilan teknis dan pengetahuan seumur hidup.

4.2 Tujuan Sekolah Menengah Kejuruan

Seperti di tempat lain di dunia, Sekolah Menengah Kejuruan/Vokasi di Indonesia dikembangkan untuk mengakomodasi peserta didik dengan minat akademis yang cenderung lemah. Selain itu, SMK juga dinisbatkan untuk memenuhi kekurangan tenaga kerja menengah yang memiliki pengetahuan dan ketrampilan sesuai bidang yang digelutinya (Depdiknas, 2006). Jalur pendidikan ini bertujuan untuk memberikan peserta didik pengetahuan praktik (tahu bagaimana melakukan sesuatu) daripada pengetahuan tentang hal-hal (Moodie, 2002). Itu menekankan apa yang dapat dilakukan oleh seorang peserta didik di bidangnya.

UNESCO (1997) membedakan SMK dan pendidikan umum dengan cara mereka dirancang dan dikembangkan. SMK terutama dirancang untuk mengarahkan peserta untuk memperoleh keterampilan praktik, keterampilan dan pemahaman yang diperlukan untuk pekerjaan dalam pekerjaan atau perdagangan tertentu (Moodie, 2002). Jenis pendidikan ini terutama berkaitan dengan pelatihan dan bertujuan untuk

membantu peserta didik untuk memperoleh keterampilan kejuruan dan pengetahuan yang dibutuhkan di bidang mereka. Carnegie (2000) menyatakan bahwa ciri khas SMK adalah fokus pembelajaran dan penilaiannya yang spesifik, berbasis kompetensi. Dia berpendapat bahwa perhatian utama pelatihan dan penilaian dalam SMK adalah untuk memenuhi standar industri. Ini karena tujuannya yang spesifik untuk mempersiapkan peserta didik untuk bekerja.

Praktik pendidikan kontemporer menemukan bahwa SMK terutama berfokus pada kompetensi peserta didik. Dalam SMK Indonesia karena saat ini didasarkan pada pendekatan berbasis kompetensi, kegiatan belajar dan mengajar berorientasi pada peserta didik. Ini ditunjukkan dalam kurikulum SMK di mana pengalaman belajar yang beragam dan belajar sambil bekerja sangat ditekankan (Depdiknas, 2006). Demikian pula, penilaian dirancang sebagai bagian dari pembelajaran dan menyoroti peran penting para guru dalam menentukan hasil penilaian.

Mengingat SMK di Indonesia mengadopsi pendekatan berbasis sekolah, potensi sekolah, potensi kabupaten, dan kebutuhan peserta didik sangat ditekankan (Depdiknas, 2006). Badan Standarisasi Pendidikan Nasional (BSNP), sebuah lembaga yang diberi mandat untuk membakukan pendidikan nasional di negara tersebut mencatat bahwa pendekatan berbasis sekolah mengembangkan program sekolah yang relevan dengan praktik lokal dan sosial. Konsep tersebut,

sebagaimana dicatat Ana (tidak bertanggung), telah dimanifestasikan dalam peningkatan kepedulian SMK untuk berintegrasi di sekolah dan dalam kegiatan pembelajaran di tempat kerja para peserta didik. Integrasi pembelajaran di sekolah dan tempat kerja sebagian diimplementasikan dalam Pendidikan Sistem Ganda(PSG) atau dual system of education (PENDIDIKAN SISTEM GANDA). Menurut Mustapha (2013), tujuan PENDIDIKAN SISTEM GANDA di SMK adalah untuk meningkatkan relevansi program pendidikan SMK dengan persyaratan di tempat kerja. Namun dalam praktiknya, beberapa peneliti berpendapat bahwa integrasi pembelajaran dalam dua pengaturan belum sepenuhnya mewakili mandat BSNP (misalnya, Budiyo et al, tidak bertanggung). Abdullah (2013), khususnya, berpendapat bahwa penyedia SMK harus tetap fleksibel dan tahan terhadap perubahan dalam SMK saat ini dan kemitraan industri.

4.3 Status SMK dalam Sistem Pendidikan

Status Sekolah Menengah Kejuruan, yang dalam penelitian ini secara khusus disebut SMK, berbeda dari satu negara ke negara lain. Itu tergantung pada bagaimana suatu negara mendefinisikan dan menempatkan SMK dalam pengembangan pendidikannya. Sebagai contoh, Bosch dan Charest (2010) mengemukakan bahwa, di beberapa negara termasuk Indonesia, SMK dianggap sebagai lembaga pendidikan formal yang dicirikan sebagai SMK Awal – Initial SMK (lihat

Cedefop, 2008) dan bertujuan untuk mendidik kaum muda berusia antara 16 - 18 di mana spesialisasi sebelumnya diperkenalkan (Sabates et al, 2010: 11).

Berdasarkan konsepsi seperti itu, status SMK sering dianggap lebih rendah dari pendidikan yang berorientasi akademik. Di Indonesia, misalnya, Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) umumnya dikenal sebagai lembaga untuk peserta didik yang tidak mampu mencapai keberhasilan dalam mata pelajaran akademik dan tidak dapat melanjutkan ke pendidikan tinggi (Newhouse dan Suryadarma, 2009). Status SMK yang lebih rendah ini mirip dengan yang ada di Inggris (Finegold dan Soskice, 1988 dikutip dalam Young and Guile, 1997).

Status SMK lintas negara, seperti yang dikatakan Sabates et al (2010), telah dipengaruhi oleh struktur dan kontennya. Di negara-negara di mana SMK dianggap baik, partisipasi dalam SMK dapat mengarah pada pengembangan lebih lanjut. Di Jerman, misalnya, SMK dipandang memiliki status yang sangat tinggi karena membantu orang muda memasuki pasar tenaga kerja jauh lebih mudah (Gvaramadze, 2008). Demikian pula, SMK dalam sistem pendidikan Singapura telah memperoleh status yang sangat tinggi (Bennel dan Segerstrom, 1998; lihat juga Song Seng, 2008). Pemerintah Singapura telah membuat prioritas utama pada penyediaan pra-pekerjaan formal dalam pelatihan sektor publik sebagai strategi industri dan strategi ini telah menempatkan

peningkatan penekanan pada sektor keterampilan tinggi (Bennel dan Segerstrom, 1998: 275). Status SMK yang tinggi di Jerman dan Singapura dimanifestasikan oleh kemungkinan besar lulusannya memasuki pasar tenaga kerja.

Dalam konteks penelitian ini, pemahaman tentang definisi, posisi, dan status SMK penting karena menginformasikan studi tentang bagaimana SMK mengembangkan program pendidikannya (misalnya, program magang) dan bagaimana sekolah mengimplementasikan program pendidikannya. Lebih lanjut membantu untuk memahami bagaimana peserta didik mengalami belajar di sekolah yang dalam penelitian ini merupakan aspek penting yang dianggap telah mempengaruhi pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja.

Pada bagian berikut, sejumlah masalah mengenai Kurikulum Berbasis Kompetensi (CBC), pengajaran dan pembelajaran di Sekolah Menengah Kejuruan, praktik penilaian, dan program magang yang dikembangkan dalam sistem SMK dibahas. Ini untuk memberikan pemahaman konseptual tentang apa yang dipelajari dan dipelajari oleh keterampilan kejuruan peserta didik di SMK dan bagaimana pengalaman tersebut mempengaruhi keterlibatan belajar mereka di tempat kerja.

4.4 Kurikulum dan Pengajaran Berbasis Kompetensi di SMK

Kata '*kompetensi*' sering dipahami sebagai kemampuan dan diizinkan oleh hukum dan peraturan (Mulder et al, 2007: 68) untuk melaksanakan suatu pekerjaan. Bjornavold dan Tissot (2000) mendefinisikan kompetensi sebagai kapasitas yang terbukti pada seorang individu untuk menggunakan pengetahuan, keterampilan, kualifikasi, atau pengetahuan untuk memenuhi situasi dan persyaratan pekerjaan yang akrab dan berkembang (dikutip dalam Descy dan Tessaring, 2001: 13). Konsep, seperti dicatat oleh ANTA (1997 yang dikutip dalam Cawley, 2000: 289) berkaitan dengan apa yang diharapkan dari seorang karyawan di tempat kerja daripada pada proses pembelajaran, dan mewujudkan kemampuan untuk mentransfer dan menerapkan keterampilan dan pengetahuan untuk situasi baru dan lingkungan.

Dalam dua dekade terakhir, Kurikulum berbasis Kompetensi telah mendapatkan perhatian yang signifikan dalam sistem Sekolah Menengah Kejuruan. Mulder (2000) mencatat bahwa meningkatnya jumlah organisasi yang menggunakan kompetensi untuk mengelola perubahan adalah faktor kunci. Selain itu, peran penting kompetensi dalam sistem SMK telah diisyaratkan dalam karya Achtenhagen dan Grubb (2001), Billet (2000), de Bruijn (2004), Weigel, Mulder dan Collins (2007). Demikian pula, dalam sistem SMK Indonesia, pengenalan CBC (Kurikulum Berbasis Kompetensi - KBK) pada

tahun 1994 yang kemudian diistilahkan sebagai Kurikulum Berbasis Sekolah (SBC) telah menunjukkan tren global kurikulum. Penggunaan CBC dalam sistem SMK telah mendorong lembaga untuk membekali peserta didik dengan kompetensi yang dibutuhkan di pasar tenaga kerja saat ini.

Namun, seperti Schaap et al (2009) berpendapat, SMK tunduk pada perubahan sosial yang konstan, perkembangan teknis, dan tuntutan organisasi. Di masa lalu, misalnya, SMK dimaksudkan untuk mempersiapkan peserta didik untuk kegiatan perdagangan sederhana (Wollschlager dan Guggenheim, 2004: 2, dikutip dalam Misra, 2011). Sebaliknya, Maes (2004) dan Descy dan Tessaring (2001) mencatat bahwa saat ini penekanan SMK bergeser dari semata-mata mempersiapkan peserta didik untuk pengetahuan khusus untuk mengembangkan kompetensi utama atau kompetensi inti yang diperlukan untuk perilaku kerja yang memuaskan. Dalam masyarakat berbasis pengetahuan saat ini, Maes (2004) dan Kennedy dan Lee (2008) berpendapat bahwa seseorang dengan standar profesional tidak hanya membutuhkan pengetahuan teknis dan formal yang spesifik, tetapi juga keterampilan dan sikap profesional yang berkembang dengan baik untuk pembelajaran seumur hidup. Argumen ini menyoroti pentingnya pembelajaran seumur hidup dalam kepedulian individu karena sifat pekerjaan dan tempat kerja melakukan perubahan terus-menerus karena kemajuan pesat dalam teknologi.

Biemans et al (2009) menyoroti bahwa Pendidikan dan Pelatihan Berbasis Kompetensi (CBET) mendukung pendekatan mandiri yang berpusat pada peserta didik. Demikian pula, pandangan para pendukung pendidikan berbasis kompetensi yang mempromosikan CBC untuk meningkatkan korespondensi antara pendidikan / pelatihan dan persyaratan tempat kerja (Harris et al, 1995), menekankan aktivitas pembelajaran individual (apa yang diketahui dan dapat dilakukan oleh individu - belajar dengan melakukan), dan memungkinkan cara yang fleksibel untuk mencapai hasil (Kerka, 1998). Namun dalam praktiknya, Stooft et al (2002) dan Gullikers et al (2004) mencatat bahwa masalah kehidupan nyata di tempat kerja membantu peserta didik untuk mengintegrasikan kompetensi yang diperlukan untuk kinerja pekerjaan yang efektif (dikutip dalam Sluijsmana et al, 2009: 159).

Di Belanda, misalnya, semua sekolah menengah kejuruan diwajibkan untuk memiliki kurikulum KBK pada tahun 2010 (Biemans et al, 2009: 272; Winters, 2009: 247). Implementasi CBC dalam pendidikan menengah kejuruan diharapkan untuk lebih memenuhi permintaan pasar tenaga kerja (Biemans et al, 2009). Namun, Biemans et al (2009: 270) mencatat bahwa ada beberapa kelemahan dalam implementasi CBC. Salah satu jebakan yang diidentifikasi adalah ketika datang ke integrasi pembelajaran di sekolah dan di tempat kerja, seperti dalam konteks program magang. Biemans et al (2009) berpendapat bahwa untuk

mengintegrasikan pembelajaran dalam dua pengaturan ini sulit dicapai. Ini karena penggunaan generik kompetensi yang diadopsi dalam KBK tidak selalu menjamin bahwa kompetensi dalam satu konteks siap ditransfer ke tempat kerja (Eraut, 2003, dikutip dalam Biemanns et al, 2009: 269). Hal ini diperburuk oleh keyakinan yang ada di antara para pemangku kepentingan pendidikan KBK bahwa peserta didik dengan pendidikan ini akan dapat melakukan pekerjaan kompleks dalam praktik profesional lebih baik daripada dalam SMK tradisional.

Karya Wheelahan (2009) lebih lanjut menunjukkan masalah CBC dalam konteks SMK Australia. Dalam analisisnya, ia secara khusus menunjukkan pengecualian peserta didik kelas pekerja dari mengejar pengetahuan akademik yang mendukung pembelajaran otentik di tempat kerja (Wheelahan, 2009: 227-228).

Keberatan utama terhadap penerapan KBK terkait dengan konseptualisasi kompetensi dalam hal perilaku (Kerka, 1998; Velde, 1999) di mana kompetensi dianggap sebagai tugas yang terisolasi yang dapat diidentifikasi dengan analisis fungsional peran kerja (Dall 'Alba dan Sandberg, 1996, dikutip dalam Velde, 1999). Struktur ini dikritik karena mengabaikan interkoneksi hal-hal yang berbeda seperti karakteristik keterampilan kejuruan dan pengetahuan yang dipelajari peserta didik dalam Sekolah Menengah Kejuruan, niat mereka dalam hal belajar, atau sifat, konteks, dan efek dari aspek

pembelajaran interpersonal dan etika (Gonczi,1997).

Keberatan mendasar lainnya terhadap KBK adalah konsep keterampilan dan kompetensi sebagai individu dan bebas nilai. Ini karena pendidikan formal mengasumsikan pemisahan antara mengetahui dan melakukan, dan perhatian utama sekolah sering kali adalah transfer pengetahuan yang terdiri dari konsep formal abstrak dan dekontekstualisasi (lihat Brown et al, 1989). Secara khusus, pendekatan daftar periksa di mana kompetensi dicapai atau tidak dicapai oleh seseorang telah dianggap sederhana dan menurunkan motivasi, menunjukkan hanya tingkat minimum kinerja yang dapat diterima daripada standar keunggulan (Kerka, 1998). Karena fokus utama CBC yang dikembangkan dalam SMK adalah untuk mengembangkan kompetensi peserta didik sebagai prasyarat untuk dapat dipekerjakan (Biemanns et al, 2009), yang berarti mempersiapkan peserta didik untuk bekerja dengan orang lain, tidak konsisten jika CBC dalam SMK dikembangkan hanya untuk perkembangan individu. Dalam kebanyakan kasus, keterampilan yang diperoleh individu adalah hasil dari interaksi mereka dengan orang lain di lingkungan mereka, termasuk di sekolah yang Lave dan Wenger (1991) dan Wenger (1998) amati memiliki pengaruh kuat pada keterampilan kejuruan individu dan pengembangan pengetahuan.

Mempertimbangkan kritik ini, Biemans et al (2009) mencatat bahwa pendekatan pendidikan

berbasis kompetensi yang lebih komprehensif telah dikembangkan. Brockmann et al (2008), misalnya, menunjuk praktik SMK di Belanda dan beberapa negara Eropa saat ini, mencatat bahwa meskipun fokus pengajaran adalah kompetensi individu, integrasi berbagai bentuk pengetahuan, keterampilan dan sikap serta sosial dan pribadi kemampuan individu sangat dibutuhkan.

Dalam konteks penelitian, pemahaman tentang bagaimana SBC telah dilaksanakan, aspek apa yang diperlukan untuk meningkatkan dan mengembangkan, dan bagaimana ini dapat membantu peserta didik belajar dan memperoleh keterampilan kejuruan dan pengetahuan yang diperlukan di tempat kerja saat ini menjadi penting (Depdiknas, 2007). Ini sangat berguna untuk memahami bagaimana KTSP mempengaruhi pengalaman belajar peserta didik di sekolah. Selain itu, pemahaman tentang kekuatan dan kelemahan CBC yang digariskan oleh beberapa peneliti dan praktisi pendidikan berguna untuk mengidentifikasi bagaimana penerapan SBC dalam SMK Indonesia membekali peserta didik dengan keterampilan kejuruan dan pengetahuan yang diperlukan di tempat kerja.

4.5 Praktik Penilaian di SMK

Penilaian adalah salah satu elemen mendasar dari proses sekolah (Kimani, 2012). Namun, ini sering dikaitkan dengan hanya menandai kinerja belajar peserta didik dalam tes tertulis atau peringkat prestasi peserta didik

(Maclellan, 2001). Astin (2012) memandang bahwa penilaian adalah pengumpulan informasi mengenai fungsi peserta didik, staf, dan lembaga. Astin (2012) berpendapat bahwa penilaian mungkin atau mungkin tidak harus berupa angka, tetapi motif dasar penilaian adalah untuk meningkatkan fungsi lembaga dan orang-orangnya (hal.3). Hasil penilaian memainkan peran penting bagi pemangku kepentingan sekolah, pengembang kurikulum, dan pejabat pemerintah dalam memverifikasi bahwa peserta didik mengakses standar akademik (pengukuran) yang dapat membantu mereka mencari nafkah dan berkontribusi untuk pengembangan mereka sendiri dan masyarakat mereka sebagai keseluruhan (Astin, 2012). Di UK Quality Assurance Agency (QAA, 2006a), tujuan penilaian secara umum mencakup empat aspek utama: pedagogi, pengukuran, standardisasi, dan sertifikasi. Dalam hal pedagogi, penilaian harus ditujukan untuk mempromosikan pembelajaran peserta didik dengan memberikan mereka umpan balik yang cukup untuk meningkatkan kinerja mereka. Penilaian harus ditujukan untuk menentukan apa dan bagaimana peserta didik belajar (Norton, 2009; Harlen, 2006). Aspek pengukuran harus dipertimbangkan dengan cermat dalam penilaian. Ini untuk mengevaluasi pengetahuan, pemahaman, kemampuan, dan keterampilan peserta didik. Sementara itu, standardisasi diperlukan karena memberikan tanda atau nilai yang membentuk kinerja belajar peserta didik. Selain itu, ini membantu para guru atau

instruktur untuk membuat keputusan tentang pembelajaran peserta didik. Selain itu, sertifikasi diperlukan dalam penilaian karena memungkinkan publik (termasuk pengusaha) dan penyedia pendidikan untuk mengetahui bahwa seseorang telah mencapai tingkat pencapaian yang sesuai yang mencerminkan standar akademik yang ditetapkan oleh lembaga pemberi penghargaan (QAA, 2006a yang dikutip di Norton 2009: 134).

Demikian pula, US Office of Technology Assessment (1992) menyatakan bahwa tujuan penilaian harus mencakup tiga aspek utama: untuk meningkatkan pembelajaran dan pengajaran, untuk mengesahkan penguasaan individu, dan untuk mengevaluasi keberhasilan program. Namun, guru terutama menggunakan hasil tes dan alat penilaian lainnya untuk memantau kemajuan peserta didik, untuk mendiagnosis kebutuhan belajar peserta didik dan membuat rencana pengajaran mereka.

Studi Torrance (2007) memberikan pemahaman inklusif tentang bagaimana praktik penilaian di sekolah pasca wajib di Inggris telah berubah. Temuan ini menunjukkan bahwa praktik penilaian telah berubah dari penilaian pembelajaran (penilaian yang hanya difokuskan untuk menilai apa yang telah dipelajari peserta didik dalam periode waktu tertentu) melalui penilaian untuk pembelajaran (penilaian yang bertujuan untuk mempromosikan pembelajaran peserta didik atau membantu mereka belajar) untuk penilaian sebagai pembelajaran (penilaian di mana prosedur dan praktik sepenuhnya mendominasi pengalaman

belajar peserta didik). Torrance (2007) mencatat bahwa prestasi peserta didik terutama dipahami sebagai bukti mengamankan untuk menyelesaikan portofolio atau nilai yang diperlukan atau diharapkan (tidak harus nilai tertinggi) untuk mencapai penghargaan (Maclelland, 2001). Kegagalan, di sisi lain, ditentukan sebagai tidak terselesaikannya suatu portofolio atau kredit yang cukup dari suatu penelitian atau tidak mengamankan nilai yang diperlukan atau diharapkan (Torrance, 2007: 284). Torrance (2007) berpendapat bahwa jenis penilaian ini ditafsirkan secara sempit dan karenanya jauh dari mempromosikan kemandirian belajar peserta didik.

Dalam SMK Indonesia khususnya, istilah 'penilaian formatif' sering dikaitkan dengan penilaian untuk pembelajaran. Ketika SMK mengadopsi SBC, penilaian formatif membutuhkan metode yang beragam untuk menilai kemajuan belajar peserta didik. Dalam konteks ini, portofolio, proyek, produk, dan tes kinerja lebih dari tes berbasis kertas untuk menentukan kemajuan belajar peserta didik sangat diperlukan (Depdiknas, 2006). Namun dalam praktiknya, persyaratan KTSP diterapkan dengan buruk karena guru tidak cukup cakap untuk menggunakan penilaian yang beragam (Wijayanto, 2014).

Bennet (2011) mengamati bahwa penilaian formatif telah terdistorsi karena minat yang berbeda dari pemangku kepentingan pengujian. Penerbit uji mengharuskan guru untuk mengembangkan tes yang berasal dari mereka. Penilaian, dalam

perspektif ini, adalah instrumen belaka yang disediakan oleh penerbit tempat guru dapat mengembangkan tes - hal. 6). Sebaliknya, peneliti dan pendidik melihat penilaian formatif sebagai proses dan bagian dari instruksi yang memberikan umpan balik untuk menyesuaikan pengajaran dan pembelajaran yang sedang berlangsung (McManus, 2008). Dengan demikian, penilaian digunakan untuk meningkatkan pembelajaran peserta didik dan meningkatkan hasil pengajaran guru.

Bennet (2011) dan William dan Thompson (2008) mengkritik penggunaan instrumental penilaian formatif. Mereka berpendapat bahwa instrumen apa pun dapat digunakan sebagai tes formatif selama hasilnya digunakan untuk mempromosikan pembelajaran peserta didik. Secara khusus, Bennet (2011) berpendapat bahwa untuk mendapatkan penggunaan maksimal dari penilaian formatif, pendekatan, proses, dan metodologi penilaian harus dikonseptualisasikan. Dalam konteks ini, prinsip pengukuran penilaian harus dimasukkan sedemikian rupa sehingga guru dan peserta didik dapat mengenali sifat penilaian inferensial. Kedua, agar guru menjadi pengguna yang mahir dalam penilaian formatif, diperlukan waktu dan dukungan profesional yang substansial. Untuk manfaat terbesar dari penilaian formatif, Bennet (2011) sangat merekomendasikan bahwa praktisi harus melihat pendekatan formatif sebagai bagian dari sistem yang komprehensif di mana semua komponen penilaian bekerja bersama untuk

memfasilitasi pembelajaran. Sementara itu, Torrance (2007) mengkritik kriteria transparan, prosedur, dan proses penilaian formatif yang mengurangi tantangan untuk pembelajaran peserta didik.

Dari teori pembelajaran sosial-budaya Vygotsky, praktik penilaian formatif saat ini dalam SMK Indonesia belum secara serius memperhitungkan keterlibatan peserta didik sebagaimana yang ingin dicapai. Ini karena, sebagaimana Vygotsky (1978) secara khusus mengkritik, penggunaan penilaian sepenuhnya didorong untuk memeriksa apa yang diketahui dan dapat dilakukan peserta didik untuk mengukur kecerdasan mereka. Sebaliknya, penilaian harus digunakan untuk menguji kemampuan peserta didik untuk memecahkan masalah secara mandiri dan peran guru atau instruktur adalah untuk memungkinkan situasi seperti itu terjadi. Ini menunjukkan bahwa penilaian, dilihat dalam kerangka konstruktivis, berfokus pada penilaian apa yang diketahui, dipahami, dan dapat dilakukan peserta didik dengan maksud membantu atau mendukung peserta didik untuk pindah ke tingkat pembelajaran berikutnya (Vygotsky, 1978). Di sini, kerja sama dan komunikasi antara guru dan peserta didik sangat diperlukan agar tujuan penilaian yang sebenarnya: yaitu mempromosikan pembelajaran peserta didik dapat tercapai. Sebagaimana disorot dalam ZPD pembelajaran Vygotsky, peran guru dan instruktur dalam penilaian sangat penting karena mereka adalah

agen kunci yang perlu memahami bagaimana penilaian dapat membantu peserta didik mencapai tujuan pembelajaran mereka. Jones (2005) mencatat, peserta didik perlu mengetahui tujuan, alasan, posisi mereka dalam pembelajaran mereka, dan cara bagaimana mencapai tujuan pembelajaran mereka (lihat Gardner, 2006). Berbagi informasi seperti itu kepada peserta didik, seperti Jones (2005) berpendapat, dapat meningkatkan pembelajaran mereka, meningkatkan kepemilikan dalam pembelajaran mereka, dan ini membantu peserta didik dan guru meningkatkan tanggung jawab mereka dalam penilaian.

Meskipun kontribusi signifikan dari penilaian formatif untuk pembelajaran peserta didik (lihat Harlen, 2006; Torrance, 2007; dan Bennet, 2011), Black dan William (2006) mencatat bahwa hasil penilaian sering dilemahkan oleh buruknya pertanyaan guru. Pertanyaan yang buruk dan tes pengembangan guru (lihat Jones, 2005) menyebabkan hafalan dan pembelajaran yang dangkal. Praktek-praktek ini cenderung menekankan kompetisi daripada mempromosikan pengembangan pribadi peserta didik (Black dan William, 2006).

Dalam konteks SMK di Indonesia, Susetyo (2008) menyatakan bahwa penggunaan secara meluas tes pilihan ganda gagal menilai pemahaman nyata peserta didik. Dia berpendapat bahwa tes ini tidak efektif untuk menguji kemandirian belajar peserta didik. Ini diperburuk oleh situasi bahwa sebagian besar guru tidak dapat

mengembangkan pertanyaan pilihan ganda yang berisi pilihan alternatif yang sama sebagai pencela. Analisis menunjukkan bahwa penilaian sebagai bagian integral dari proses belajar mengajar seperti yang didukung dalam kurikulum berbasis sekolah - KTSP (Depdiknas, 2006) belum ikut berperan. Ini karena guru terutama mempertimbangkan menguji sebagai sekadar mengukur kecerdasan peserta didik, suatu aspek penilaian dalam pendidikan formal yang sangat dikritik oleh Vygotsky dalam ZPD-nya.

Karena hasil belajar peserta didik dapat ditangkap melalui berbagai bentuk rekaman (lihat James, 2006 dan Kimani, 2012), pembelajaran peserta didik SMK akan dinilai lebih baik melalui berbagai bentuk penilaian (misalnya, portofolio). Mengamati kinerja praktik mereka dalam lokakarya, mengumpulkan kemajuan belajar mereka melalui portofolio, dan mendorong penilaian sejawat di antara sesama peserta didik mereka mungkin akan membantu bagi peserta didik untuk memahami kemajuan belajar mereka. Akumulasi penilaian peserta didik juga dapat bermanfaat bagi guru untuk merencanakan kegiatan mengajar mereka karena mereka dapat sepenuhnya memahami apa yang benar-benar dibutuhkan peserta didik dalam pembelajaran mereka. Dengan demikian, untuk memahami bagaimana CBC memainkan peran kunci dalam sistem Sekolah Menengah Kejuruan, penting untuk melihat bagaimana magang sebagai model pembelajaran di SMK telah diimplementasikan.

BAB V

Praktek Kerja Industri (Prakerin) di SMK

Posisi magang sebagai model pembelajaran di tempat kerja telah menjadi bahan diskusi. Di Jerman, misalnya, magang telah lama memainkan peran dalam melatih pekerja trampil muda: sekitar 60% dari mereka menerima pelatihan kejuruan dasar dalam bentuk magang. Pelatihan ini telah diberikan melalui sistem pelatihan kejuruan ganda di mana pelatihan berlangsung di perusahaan swasta dan sekolah kejuruan (Walden dan Troltsch, 2011: 305). Sebaliknya, Vickerstaff (2007) menemukan bahwa di Inggris, magang sebagai model pembelajaran di tempat kerja hanya dipandang sebagai rute yang baik untuk 'anak laki-laki kelas pekerja' (dikutip dalam Taylor dan Freeman, 2011: 346).

Meskipun magang populer dalam sistem SMK Jerman, konsep magang sebagai model pembelajaran di tempat kerja telah dipertanyakan sehubungan dengan perannya dalam menjembatani kesenjangan antara sekolah sebagai institusi dan pengusaha sebagai pengguna (Walden dan Troltsch, 2011).

Menurut Lave dan Wenger (1991), magang didefinisikan sebagai belajar untuk berpikir, berdebat, bertindak, dan berinteraksi dalam cara yang semakin luas dengan orang-orang yang melakukan sesuatu dengan baik, dengan melakukannya dengan mereka sebagai peserta

yang sah dan periferal. Idenya menyoroti tiga elemen penting magang: berpikir, bertindak dan berinteraksi. Dibutuhkan pelajar untuk mengaktifkan proses mentalnya (berpikir) sebelum bertindak pada tugas pekerjaan tertentu, sedangkan peran instruktur / mentor sangat penting, terutama pada tahap awal magang. Posisi peserta pelatihan dianggap sah tetapi periferal (Lave dan Wenger, 1991).

Lave dan Wenger (1991), meskipun menekankan peran instruktur dan partisipasi peserta magang, sebagian besar memandang pemagangan sebagai praktik individu. Fuller dan Unwin (2011), melihat magang sebagai model pembelajaran dengan dimensi yang saling berhubungan: pedagogis, pekerjaan, lokasi dan sosial (p. 262). Mereka berpendapat bahwa pemagangan adalah kegiatan yang terletak dimana peserta didik terlibat di mana kegiatan belajar dan mengajar berlangsung di samping kegiatan kerja. Seperti Lave dan wenger (1991), Fuller dan Unwin (2011) menganggap bahwa pemagangan melibatkan interaksi timbal balik di antara individu (misalnya, peserta didik / peserta magang dengan instruktur atau pengajar kepada peserta didik / peserta magang). Namun, Fuller dan Unwin (2011) meneliti bahwa praktik magang dimotivasi oleh tiga faktor eksternal daripada kebutuhan individu peserta didik: kebutuhan mendesak oleh pengusaha atau organisasi untuk keterampilan kejuruan tenaga kerja mereka dan pengembangan pengetahuan; permintaan oleh kaum muda dan

keluarga mereka; dan dorongan global dan supra-natural pada kebijakan dalam menanggapi tuntutan keterampilan dalam ekonomi pengetahuan.

Berdasarkan temuan penelitian mereka, Fuller dan Unwin (2010) mengembangkan gagasan magang sebagai model pembelajaran sosial (Guile, 2011: 452). Mereka menyatakan bahwa magang merangkul peningkatan permintaan untuk rute berbasis pekerjaan, yang menggabungkan kompetensi teoritis dan teknis yang diperoleh melalui campuran pembelajaran berbasis kelas dan tempat kerja seperti dalam pendidikan kejuruan dan pelatihan di sebagian besar negara. Selain itu, magang membantu peserta didik (muda atau dewasa) yang telah menyelesaikan magang di bidang pekerjaan tertentu untuk meningkatkan mobilitas sosial dan pekerjaan mereka karena mereka telah memperoleh gelar atau keanggotaan dari profesi yang terkait dengan pekerjaan mereka (Guile, 2011: 452).

Apprenticeship/magang/praktek kerja industri biasanya dianggap sebagai pembelajaran di mana fokus utamanya adalah pada dunia kerja. Ada berbagai jenis pemagangan sebagai bentuk pembelajaran; yaitu, magang, seperti dalam kasus Australia, keterlibatan pengusaha dalam sistem magang (Smith et al, 2011); magang, seperti dalam kasus Finlandia, keterlibatan pengusaha dalam sistem pelatihan magang (Virolainen et al, 2011); sistem ganda, seperti dalam kasus Jerman (Fuller dan Unwin, 2011); dan pelatihan di tempat kerja (Orsern, 2001).

Mills (1993) berpendapat bahwa kegiatan pembelajaran dalam model pembelajaran magang dapat efektif jika perencanaan kurikulum dan proses penyampaian memiliki setidaknya empat elemen. Pertama, kegiatan pembelajaran harus memungkinkan peserta didik untuk meningkatkan pemahaman, kesadaran dan pengetahuan mereka tentang tren ekonomi dan industri, di dunia komersial dan pekerjaan. Kedua, kegiatan pembelajaran dan proses penyampaiannya harus dirancang untuk membantu peserta didik mengembangkan keterampilan mereka. Ketiga, kegiatan belajar harus membantu peserta didik untuk mempersiapkan transisi mereka dari sekolah ke tempat kerja. Akhirnya, kegiatan pembelajaran harus memastikan kualitas kegiatan terkait pekerjaan yang relevan dengan konteks pembelajaran.

Untuk lebih memahami konsep pemagangan sebagai model pembelajaran, penting untuk melihat sejumlah model pemagangan yang dikembangkan di berbagai negara.

5.1 Sistem Pemagangan Ganda Jerman

Sebuah tinjauan pendidikan menengah kejuruan di negara-negara industri menunjukkan bahwa kombinasi pembelajaran berbasis sekolah dan pembelajaran berbasis industri adalah tren yang muncul, meskipun model pembelajaran ini telah lama dipraktikkan dalam sistem SMK Jerman. Studi yang dilakukan oleh Schneider et al (2007) dan Walden dan Troltsch (2011) menunjukkan

bahwa di Jerman, mayoritas kaum muda telah menyelesaikan kursus pelatihan kejuruan dalam sistem ganda. Greinert (1994) menyatakan bahwa sistem ganda magang telah menjadi 'jantung' sistem SMK Jerman (Deissinger et al, 2011: 399).

Sistem ganda dalam sistem SMK Jerman adalah sistem pelatihan '**terbuka**' tanpa batasan individu formal dalam penerimaan (seperti usia, tingkat pendidikan, kebangsaan, dan jenis kelamin) (lihat Munch, 1995: 42). Ini karena peserta didik sebagai peserta magang menghadiri perusahaan untuk mengikuti pelatihan magang sementara mereka masih terdaftar sepenuhnya sebagai peserta didik di sekolah. Ini persis sama dengan program magang yang dikembangkan dalam sistem SMK Indonesia. Yang terakhir, bagaimanapun, menerapkan kebijakan penerimaan formal di mana sejumlah kriteria penerimaan harus diikuti. Misalnya, ketersediaan perusahaan mutlak diperlukan dan oleh karena itu peserta didik tidak dapat menghadiri program magang hanya karena kemauan mereka sendiri. Munch (1995) lebih lanjut menjelaskan bahwa sebagai suatu peraturan, orang-orang muda di Jerman memulai pelatihan kejuruan mereka segera setelah menyelesaikan sekolah umum mereka, meskipun dalam pengertian hukum formal tidak diperlukan pendidikan khusus untuk masuk ke pelatihan dalam sistem ganda (hal.43) .

Sistem magang ganda di Jerman disusun sebagai berikut:

1. *Perusahaan swasta bekerja sama dengan SMK sebagai lembaga pendidikan,*
2. *Pelatihan dalam perusahaan diatur secara seragam di seluruh Republik Federal oleh Undang-Undang VT 14 Agustus 1969 dan peraturan terkait,*
3. *Instruksi SMK tunduk pada undang-undang sekolah Lander yang otonomi kultural dan pendidikannya, kompetensi Perusahaan dan Lander harus diselaraskan dan kegiatan pelatihan dan penyedia pelatihan harus dikoordinasikan,*
4. *Dari aspek tempat pendidikan dan pembelajaran, sistem ganda adalah sistem pluralistik,*
5. *Seorang individu muda yang menjalani pelatihan dianggap sebagai peserta pelatihan dan peserta didik SEKOLAH MENEGAH KEJURUAN. Statusnya sebagai trainee didasarkan pada kesepakatan, kontrak pelatihan yang diatur oleh hukum privat. Sebagai peserta didik sekolah, statusnya didasarkan pada undang-undang pendidikan wajib Lander (federal).*

(Munch, 1995: 48)

Menggambar pada studi etnografi magang di ritel dan pemeliharaan kendaraan bermotor di Inggris dan Jerman dalam hal pembangunan peluang belajar dan budaya belajar, Brockmann (2010) mengidentifikasi kontras yang tajam antara kedua negara karena guru dan subjek penelitian. kelas. Brockmann (2010) menemukan bahwa di Jerman pendudukan adalah salah satu status tinggi dan terkenal dengan konten teoretis yang tinggi dibandingkan dengan Inggris. Ini menunjukkan bahwa kaum muda sangat diuntungkan dari sistem

ganda SMK(di mana sistem pemagangan yang kuat berlaku) memungkinkan mereka untuk belajar lebih baik dan menemukan pekerjaan yang lebih baik (Caillods, 2004). Namun, Bertrand (1998) mencatat bahwa prestise magang dalam Sistem Ganda Pendidikan di Jerman berasal dari fakta bahwa orang muda secara sukarela mengambil jalur pendidikan ini. Dalam konteks penelitian, sebagian besar peserta didik SMK tidak mengambil jalur pendidikan kejuruan sebagai pilihan sukarela mereka. Sebaliknya, para peserta didik memilih untuk belajar di SMK karena sejumlah alasan seperti prestasi akademik yang buruk, dukungan keuangan yang kurang mampu, dan keinginan untuk bekerja segera setelah sekolah.

5.2 Pendidikan Sistem Ganda di beberapa Negara Eropa dan Asia dan Australia

Sistem SMKdi Austria sering diasumsikan mirip dengan sistem ganda Jerman. Namun, ada perbedaan mendasar antara kedua sistem, terutama dalam kaitannya dengan struktur dan cara itu telah dikembangkan (Lassnigg, 2011). Dalam sistem dual Jerman SEKOLAH MENEGAH KEJURUAN, pelatihan adalah monopoli penyedia magang, yang biasanya perusahaan swasta. Sistem dual SMK Austria adalah unik karena struktur magang dan sekolah penuh waktu benar-benar berbeda. Magang dan sekolah penuh waktu adalah dua sektor yang kuat dan bersaing di tingkat menengah atas. Lembaga-lembaga ini relatif independen satu sama lain dan keduanya

memberikan kualifikasi pada tingkat yang berbeda untuk pekerjaan yang sama. Magang Austria memberikan kualifikasi bagi orang muda (peserta didik SEKOLAH MENEGAH KEJURUAN) dan karyawan. Selain itu, sistem pendidikan ganda Austria menyediakan akses ke pendidikan tinggi (Lassnigg, 2011). Yang terakhir ini memiliki kesamaan dengan sistem SMK Indonesia, seperti dalam banyak kasus, lulusan sekolah SMK didorong untuk melanjutkan studi mereka ke politeknik pendidikan tinggi.

Di Prancis dan Swedia, Caillods (2004) mencatat bahwa SMK ditawarkan di sekolah teknik atau kejuruan yang terpisah. Itulah sebabnya ada kecenderungan untuk mengurangi jumlah spesialisasi dan mengelompokkan peserta didik di bawah bidang spesialisasi yang luas. Para peserta didik juga diharuskan melakukan penempatan kerja sebagai bentuk pembelajaran di samping pembelajaran berbasis sekolah. Model ini mengintegrasikan pembelajaran berbasis sekolah dan pelatihan berbasis perusahaan atau pekerjaan menekankan gagasan keterampilan generik dan kompetensi kunci / inti (Descy dan Tessaring, 2001).

Beberapa negara, seperti Norwegia, telah mengembangkan kombinasi model berbasis sekolah (dua tahun pertama) dan pemagangan (Briseid dan Caillods, 2004; Atchoarena, 2004). Dalam model magang Norwegia, peserta didik menghabiskan waktu yang sama di sekolah dan di tempat kerja. Tidak seperti model sistem ganda

Jerman, model magang Norwegia tidak fleksibel, karena peserta didik tidak bebas memutuskan kapan dan di mana harus menghadiri program magang. Ini menyerupai model magang yang dikembangkan dalam sistem SMK Indonesia saat ini.

Di Australia, sebagian besar SMK sekarang dimasukkan ke dalam Sistem Pelatihan Kualitas Nasional (NQTS), yang berarti bahwa Pendidikan dan Pelatihan Kejuruan di Sekolah (SEKOLAH MENEGAH KEJURUANIS) adalah bagian dari sistem SEKOLAH MENEGAH KEJURUAN, yang dikembangkan oleh dan untuk industri (Dalton dan Smith, 2004). Sistem SMK ini telah memberikan peserta didik dengan kesempatan untuk mengalami studi kejuruan sementara masih terdaftar dalam urutan studi sekolah menengah yang didominasi akademik. Berbeda dengan model Jerman, model magang Australia tidak secara khusus dikembangkan hanya untuk peserta didik di jalur pendidikan kejuruan tetapi juga bagi mereka yang menghadiri sekolah menengah akademik. Pada saat yang sama, para peserta didik juga diizinkan untuk berpartisipasi dalam penempatan kerja yang terstruktur seperti penempatan pengalaman kerja. Sejak krisis global mulai memengaruhi lapangan kerja pada 2008, Australia telah memulai strategi baru untuk membantu orang mencari pekerjaan di mana pra-magang diperkenalkan (Dumbrell dan Smith 2013). Gagasan pra-magang adalah untuk mempersiapkan orang-orang muda dengan lebih baik untuk industri-industri tertentu (misalnya,

perdagangan teknologi, otomotif dan teknik) sebelum program magang berlangsung (Dumbrell dan Smith, 2007).

Satu kesamaan penting dalam semua model pemagangan yang diadopsi dalam sistem SMK adalah bahwa posisi peserta didik sebagai peserta pelatihan sebagian besar bersifat perifer di tempat kerja. Peserta didik terutama terbatas pada kegiatan yang mereka perintahkan untuk lakukan dan peran mereka hanya untuk membantu pekerja penuh waktu (seperti instruktur dan karyawan lain di tempat kerja) untuk melakukan tugas mereka. Dengan demikian, mereka hampir tidak menjadi anggota penuh dari komunitas praktik (CoP) seperti yang diharapkan oleh peserta didik maupun guru.

5.3 Pendidikan Sistem Ganda di SMK Indonesia

Dalam upaya untuk meningkatkan kualitas SMK di Asia, khususnya Indonesia, ada beberapa strategi untuk mengantisipasi perubahan yang semakin cepat di pasar tenaga kerja global, seperti memberikan lebih banyak keterlibatan pengusaha dalam proses pengambilan keputusan SEKOLAH MENEGAH KEJURUAN, memperpendek kebijakan proses, dan menciptakan dan mengembangkan keterampilan yang lebih fleksibel (ADB, 2004). Menanggapi perubahan global di pasar tenaga kerja, di Indonesia, pada tahun 1992 Kementerian Pendidikan Indonesia (KLH) memperkenalkan PENDIDIKAN SISTEM GANDA dalam SMK (lihat Bab 3.4) di mana gagasan tautan dan pertandingan

telah dikembangkan. Tujuan dari konsep PENDIDIKAN SISTEM GANDA adalah untuk mengintegrasikan program-program kejuruan yang dikembangkan dalam SMK dengan keterampilan yang dibutuhkan di pasar tenaga kerja. Konsep link and match menekankan kemampuan kerja lulusan sekolah SMK karena mereka dilengkapi dengan keterampilan yang dibutuhkan oleh pemberi kerja. Peran SMK harus menjadi tempat pelatihan yang menjamin kemampuan kerja lulusan sekolah mereka.

Dalam konteks Indonesia, Muliati (2007), misalnya, menunjukkan beberapa kelemahan dalam pelaksanaan program pemagangan di SMK dengan referensi khusus untuk sistem dan praktik penilaian. Studi ini menemukan bahwa tidak ada pedoman penilaian yang tepat yang disediakan oleh sejumlah SMK (tidak semua SMK) untuk memungkinkan instruktur menilai kemajuan belajar peserta didik di tempat kerja. Dia lebih lanjut menjelaskan bahwa penilaian prestasi belajar peserta didik dalam program magang dikembangkan dalam seminar terbuka, metode penilaian yang dikembangkan di sejumlah SMK yang dirancang khusus untuk menilai pencapaian keseluruhan peserta didik setelah program magang. Dalam kegiatan ini, peserta didik diwajibkan untuk mempresentasikan pengalaman mereka di depan dewan magang (guru sekolah kejuruan) tanpa kehadiran instruktur mereka yang bekerja bersama peserta didik selama program magang. Oleh karena itu, metode penilaian

gabungan (entri jurnal peserta didik yang disetujui dalam penempatan magang dan seminar terbuka di sekolah) seperti yang dipersyaratkan oleh kurikulum berbasis sekolah akan masuk akal jika penilaian yang lebih baik ditunjukkan.

Sementara itu, Muliati (2007) berfokus pada penilaian peserta didik yang buruk dalam pemagangan, Susiana (2005) menemukan bahwa penyediaan kesempatan belajar dalam penempatan pemagangan buruk. Dia menyebutkan bahwa industri belum memberikan kesempatan yang memadai bagi peserta didik untuk mengerjakan tugas pekerjaan yang lebih rumit karena ketidakpercayaan instruktur pada keterampilan kejuruan dan pengetahuan peserta didik.

Sudiyono (2000) juga menemukan bahwa PENDIDIKAN SISTEM GANDA dalam sistem SMK belum secara khusus berfokus pada mengantisipasi keterampilan yang dibutuhkan di era industri. Dia menyebutkan fakta bahwa setelah program magang, peserta didik SMK masih kekurangan pengetahuan dasar tentang bidang profesional mereka, serta memiliki keterampilan teknis yang buruk dan kurangnya keterampilan komunikasi.

BAB VI

Pengalaman Belajar Peserta Didik di SMK dan Dunia Kerja dalam Perspektif Teoretis

6.1 Konsep Belajar di Tempat Kerja

Gagasan belajar di tempat kerja telah dan akan masih terus diperdebatkan (Jacobs and Park, 2009; Hager, 2013). Hager (2013), misalnya, berpendapat bahwa salah satu asumsi lazim yang keliru adalah bahwa semua pembelajaran yang diperlukan untuk kinerja yang sukses dalam suatu pekerjaan dapat ditentukan terlebih dahulu dan diimpor ke kursus formal yang dalam konteks ini adalah institusi pendidikan seperti SMK (hal.17).

Belajar di tempat kerja umumnya dipahami sebagai pembelajaran informal, berbeda dengan pembelajaran di kelas, seperti yang dicatat oleh Ellstrom (2001; 2013), Williams (2003) dan Cairns (2013). Sehubungan dengan lokasinya, pembelajaran di tempat kerja telah sering dipandang sebagai pembelajaran organisasi (lihat, misalnya, Argyris dan Schon, 1978; Marsick dan Watkins, 1990). Pandangan ini berfokus pada hubungan positif antara tiga aspek pembelajaran: bentuk tertentu dari organisasi kerja, pembelajaran dan hasil yang membawa peningkatan organisasi (Fuller dan Unwin, 2013: 53). Dengan demikian, pembelajaran organisasi yang sukses ditentukan oleh adanya hubungan positif (dukungan yang saling berhubungan) antara individu yang terlibat dalam kegiatan kerja, organisasi tugas kerja

(seperti jadwal kerja, deskripsi pekerjaan, aturan, dan tujuan yang ingin dicapai), dan proses pengiriman.

Peneliti seperti Barnett (1999), Ellstrom (2001), Evans dan Rainbird (2002) dan Zuboff (1988) memandang bahwa belajar di tempat kerja adalah kegiatan yang terintegrasi. Mereka menganggap pembelajaran di tempat kerja sebagai kegiatan yang tidak lepas dari aktivitas kerja. Dalam hal ini, pembelajaran dipandang sebagai produk sampingan dari aktivitas kerja individu (lihat Eraut, 2013). Billet (2001, 2004), Ellstrom et al (2008), Nieuwenhuis dan van Woerkom (2008) dan Evans et al (2004) berpendapat bahwa belajar dan bekerja dapat diintegrasikan dengan premis bahwa belajar di tempat kerja tergantung pada interaksi antara karakteristik tempat kerja sebagai lingkungan belajar dan faktor individu (Ellstrom, 2013: 105).

Dari perspektif sosial yang berakar pada tradisi pembelajaran konstruktivis Vygotskian, pembelajaran di tempat kerja telah dikaitkan dengan pembelajaran yang terletak pada partisipasi dalam praktik sosial (Lave dan Wenger, 1991; Wenger, 1998). Perspektif ini menarik perhatian pada konteks magang sebagai mode pembelajaran, dan belajar terutama dianggap sebagai produk dari interaksi yang konstan antara master (berpengalaman) dan pemula (magang). Perhatian utama dari perspektif pembelajaran ini adalah partisipasi.

Tempat kerja sebagai konteks pembelajaran telah dipandang sebagai tempat sosialisasi tersier, setelah keluarga dan pendidikan, di mana para pekerja belajar untuk memodifikasi kinerja mereka dan untuk memahami peran mereka (termasuk peran gender) dalam struktur dan interaksi organisasi (Evans dan Rainbird, 2002: 7). Ini menyiratkan bahwa kegiatan belajar harus dilakukan dengan belajar dengan melakukan (Moon, 1999; Kolb, 1984). Dalam banyak kasus, kegiatan pembelajaran yang terjadi di tempat kerja adalah belajar dengan melakukan, berlatih dan berefleksi, seperti dalam konteks program pemagangan (Schon, 1987). Ini ada hubungannya dengan gagasan bahwa orang belajar hal-hal terbaik dengan melakukan (lihat Kolb, 1984; Dall'Alba dan Sandberg, 1996). Wawasan dan pemahaman orang berkembang melalui tindakan yang diikuti dengan refleksi dan pencarian peningkatan (DuFour et al, 2006: 1; Lave dan Wenger, 1998; Argyris dan Schon, 1987).

Baru-baru ini, ada minat penelitian yang semakin besar akan pentingnya tempat kerja sebagai tempat untuk belajar (Illeris, 2013). Minat para peneliti dalam masalah ini adalah untuk bertanya tentang apa dan bagaimana orang belajar di tempat kerja dan juga cara di mana situs pembelajaran ini berbeda dari lingkungan pendidikan seperti ruang kelas. Tynj'al'a (2007), misalnya, menganggap bahwa pembelajaran di tempat kerja sering dicirikan sebagai menciptakan mode praktik baru, prosedur baru, dan produk baru.

Dalam cara yang sama, pandangan Hoyrup dan Elkjaer (2006) dan Billet (2001) bahwa belajar di tempat kerja muncul dari, dan tertanam dalam, aktivitas tempat kerja sehari-hari dan hubungan teknis dan sosial produksi (Illeris, 2013: 50). Sutherland (1985: 5) menyoroti aktivitas pembelajaran yang memperoleh tujuannya dari konteks pekerjaan (Evans dan Rainbird, 2002: 8).

Belajar di tempat kerja pada dasarnya membutuhkan keterlibatan aktif peserta didik dalam kegiatan otentik (DuFour et al, 2006). Tindakan dan interaksi individu dalam praktik kerja tertentu sangat penting (Ellstrom, 2013: 109). Pandangan Rasmussen (1986) adalah bahwa belajar di tempat kerja hasil dari interaksi antara individu melalui aliran tindakan dan perubahan kondisi kontekstual, dan merupakan hasil dari saling mempengaruhi antara berbagai tingkat tindakan dalam melaksanakan tugas pekerjaan (dikutip dalam Ellstrom, 2013: 109).

Lave (1988) memandang pembelajaran sebagai aktivitas yang terletak dimana pembelajaran tertanam dalam aktivitas, konteks dan budaya dan biasanya tidak disengaja daripada disengaja. Akar dari konsep pembelajaran Lave adalah teori sosial-budaya. Dia mengklaim bahwa belajar pada dasarnya tergantung pada konteks di mana itu terjadi dan dalam banyak kasus itu terjadi secara alami. Sudut pandangnya menyoroti pentingnya konteks, menunjukkan bahwa tidak ada jenis pembelajaran yang terjadi terlepas dari konteks (Lave, 1988).

Pembelajaran yang bergantung pada konteks dijelaskan oleh Lave dan Wenger sebagai 'Partisipasi Periferal yang Sah (LPP)' di mana seorang peserta didik-peserta pelatihan (pemula) digambarkan sangat tergantung pada tutor atau mentor yang berpengalaman ('timmer lama') biasanya di tempat kerja (1991, 1998). Namun, argumen Lave dan Wenger (1991) tentang LPP telah banyak ditentang.

Dalam konteks penelitian ini, pembelajaran interpersonal telah sangat disorot. Ini sejalan dengan premis bahwa dalam program magang, peserta didik terutama belajar melalui interaksi sosial dalam Komunitas Praktek yang dalam penelitian ini berarti instruktur dan karyawan lain di tempat kerja (Lave dan Wenger, 1991).

6.2 Pendekatan Pembelajaran Peserta didik di Tempat Kerja

Studi tentang pembelajaran di tempat kerja, khususnya dalam konteks magang, dimulai ketika Lave dan Wenger (1991) memperkenalkan teori pembelajaran yang terletak, di mana elemen utama dari Komunitas Praktek (CoP) ditunjukkan. Pada tahap awal studi di bidang pembelajaran di tempat kerja, fokus utamanya adalah pada cara belajar individu dan sebagian besar dalam konteks pendidikan formal.

Munculnya perspektif sosial pada pembelajaran di tempat kerja telah didorong oleh hegemoni yang panjang dari tradisi psikologis penelitian di bidang

pembelajaran (Sfard, 1998), yang menempatkan akuisisi dan partisipasi metafora pembelajaran dalam persaingan untuk dominasi (lihat Engestrom, 2013). Selain itu, ada peningkatan yang cukup besar dalam perhatian pada pembelajaran di tempat kerja yang dimotivasi oleh pandangan bahwa organisasi kerja adalah katalis potensial untuk belajar, terutama dalam kaitannya dengan persaingan pasar global (Fuller dan Unwin, 2013).

Namun, sedikit perhatian telah diberikan pada bagaimana kombinasi kegiatan belajar yang dilakukan peserta didik di tempat kerja dan peran instruktur mempengaruhi keseluruhan pengalaman belajar peserta didik. Oleh karena itu, bagian ini berfokus pada tiga aspek tentang bagaimana peserta didik terlibat dalam belajar di tempat kerja: bagaimana mereka belajar dari instruktur mereka, bagaimana mereka belajar dari atau dengan teman sebaya mereka, dan bagaimana mereka belajar secara mandiri. Diskusi ini bertujuan untuk memberikan wawasan baru tentang pengalaman belajar peserta didik dalam konteks program magang di sistem SMK Indonesia di mana Sistem Ganda Pendidikan (PENDIDIKAN SISTEM GANDA) diadopsi.

Bagaimana peserta didik belajar dari instruktur?

Dalam konteks magang, banyak peneliti seperti Smith (2000), Eraut (2004, 2007), Hicks et al (2007), dan Davies and Sandiford (2014) mencatat bahwa peserta didik / magang sering menyukai belajar di lingkungan yang terstruktur

seperti sering mendapatkan dukungan dari instruktur mereka. Kehadiran instruktur sebagai pemandu yang berpengalaman menjadi lebih penting jika peserta didik / peserta magang kurang pengetahuan (Burke dan Hutchins, 2007), memiliki motivasi belajar yang rendah (Holton et al, 2003), dan kurang percaya diri untuk diterapkan di tempat kerja. keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang telah mereka pelajari di sekolah (Kirwan dan Birchall, 2006).

Dalam pembelajaran di tempat kerja, metode belajar peserta didik - terutama belajar dari instruktur (s) - dapat mengambil cara yang berbeda. Eraut (2004, 2007) mencatat bahwa pembelajaran semacam itu kebanyakan menuntut peserta didik untuk mengamati dan mendengarkan orang lain yang berpengalaman (seperti mekanik, serta pelanggan dan sesama peserta didik) dan untuk berpartisipasi dalam kegiatan kerja yang dengannya mereka belajar praktik di masyarakat. Gherardi (2001), Owen (2009), dan Koskela dan Palukka (2011) mencatat bahwa pembelajaran ini mengaitkan kinerja teknis dari tugas kerja dan jejaring sosialnya, tetapi terutama dilihat sebagai partisipasi sosial. Cara-cara di mana peserta didik mendekati pembelajaran mencerminkan jenis interaksi dialogis (peserta didik - instruktur / instruktur - peserta didik) di mana peserta didik / peserta pelatihan bersosialisasi dengan orang lain atau mengamati praktik orang lain (Mezirow, 1985; Lohman et al, 1996; dan Hara, 2001), bekerja dalam tim (Day, 1998 dan Macneil, 2001),

pendampingan teman (Henderson dan Eaton, 2013), dan berbagi nilai dan norma kerja di komunitas praktik (Lave dan Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Dalam konteks penelitian ini, interaksi antara peserta didik dan instruktur atau mekanik lainnya tercermin dalam cara peserta didik / peserta magang mengamati praktik instruktur mereka dan orang lain dan belajar dari mereka. James (1981) dan Koskela dan Palukka (2011) mencatat bahwa pada awal magang, penting bagi peserta didik untuk memahami rutinitas, aturan, dan peraturan di perusahaan. Pada tahap ini, James (1981) dan Koskela dan Palukka (2011) berpendapat bahwa peserta didik memerlukan sejumlah besar dukungan dan bimbingan untuk memfasilitasi kegiatan belajar mereka di tahap berikutnya. James (1981) menjelaskan bahwa jika tidak ada bimbingan yang disediakan, peserta didik mungkin harus memperpanjang waktu mereka untuk memahami tugas-tugas yang ditawarkan atau mungkin menerima bimbingan yang salah.

James (1981) lebih lanjut menjelaskan bahwa ketika peserta didik mendapatkan kepercayaan diri, mereka mungkin masih meminta lebih banyak informasi untuk pola-pola terperinci tentang cara-cara efektif dalam melakukan suatu tugas. Namun, seperti yang diamati oleh Koskela dan Palukka (2011), memberikan informasi tentang bagaimana tugas harus dilakukan sangat membantu bagi peserta didik untuk mengembangkan visi profesional mereka dan

memberi mereka ide tentang bagaimana melakukan tugas dengan tepat. Selain itu, seperti yang ditunjukkan Poell et al (2006), peserta didik / peserta magang perlu melihat perilaku yang dimodelkan, aspek magang yang Lave and Wenger (1991) dan Wenger (1998) anggap sebagai cara paling berguna untuk membantu peserta didik belajar. Melalui model peran instruktur, peserta didik mengamati praktik dan mengaitkan rencana tindakan mereka ke dalam praktik. Misalnya, dalam pekerjaan bodi mobil, peserta didik mungkin perlu mengetahui informasi terperinci tentang alat yang diperlukan untuk memperbaiki bodi mobil penyok (misalnya: palu, dempul, dan kertas pasir) dan prosedur yang sesuai untuk melakukan tugas (misalnya: oleskan dempul ke permukaan bodi mobil yang penyok dan gosokkan ke satu arah). Pemahaman tentang prosedur tugas yang sesuai memungkinkan peserta didik untuk mempersiapkan rencana tindakan mereka dan menyadari situasi tugas yang sedang berlangsung (Koskela dan Palukka, 2011). Dalam situasi itu, sebagaimana dikemukakan James (1981), peserta didik dapat mengajukan pertanyaan tentang prosedur yang diperlukan tetapi instruktur disarankan untuk memimpin dalam menjelaskan prosedur tugas. James (1981), Eraut (2004) dan Koskela dan Palukka (2011) mencatat bahwa semakin eksplisit prosedur verbal, semakin besar kemungkinan tindakan peserta didik akan benar.

Karena ada kesenjangan pengetahuan antara peserta didik dan instruktur, Mezirow (1985)

mencatat bahwa interaksi umum atau dialogis, (misalnya, peserta didik menanyakan apa pun yang ingin mereka pelajari secara fleksibel), sepertinya tidak selalu terjadi. Sebaliknya, jenis pembelajaran yang bayangan pekerjaan (lihat Rothwell dan Kazanas, 1994 dan Orser, 2001) paling mungkin mendominasi cara-cara di mana peserta didik belajar. Demikian pula, Koskela dan Palukka (2011) menunjukkan bahwa interaksi antara peserta didik / peserta magang dan instruktur dapat berkembang sepanjang situasi pembelajaran, tetapi terutama didorong oleh instruktur atau dipandu oleh instruktur. Oleh karena itu, Poell et al (2006) menganggap bahwa Peran aktif instruktur sangat diperlukan ketika peserta didik - dalam hal SMK1GT - kurang keterampilan dan pengetahuan kejuruan serta pengalaman dalam melakukan tugas.

Bagaimana peserta didik belajar dari teman sebaya?

Mengingat pembelajaran di tempat kerja telah muncul dari tuntutan dan tantangan kerja (lihat Eraut, 2004, 2007, dan 2013) dan sebagian besar menekankan praktik partisipatif dan pembelajaran melalui kegiatan kerja (Lave dan Wenger, 1991; Wenger, 1998; Billet, 2001, 2011; Gherardi, 2001; dan Owen, 2009), maka pembelajaran sebaya (pencarian bantuan interpersonal) menjadi pendekatan yang diperlukan bagi peserta didik. Warr and Downing (2000) mencatat bahwa pendekatan pembelajaran ini

membantu peserta didik meningkatkan keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka dengan cepat dan meningkatkan kualitas pembelajaran mereka.

Peer learning (belajar dari teman sebaya) adalah jenis jaringan pembelajaran yang melibatkan keterampilan kejuruan dan berbagi pengetahuan di antara peserta didik (Boud dan Lee, 2005). Boud et al (1999, 2001) menyatakan bahwa pembelajaran sebaya adalah kegiatan belajar dua arah karena melibatkan hubungan timbal balik di antara teman sebaya di mana peserta didik bertindak baik sebagai guru maupun peserta didik. Boud et al (1999) menjelaskan bahwa itu berbeda dari peer teaching di mana peran belajar mengajar peserta didik jelas dibedakan. Dalam pembelajaran sebaya di antara peserta didik, peran pengamat dan yang diamati adalah sama. Boud et al (1999) lebih lanjut menjelaskan bahwa pembelajaran sebaya memiliki janji yang cukup besar, karena membantu peserta didik untuk belajar dan mengembangkan keterampilan tanpa kehadiran instruktur mereka. Namun, James (1981), Boud et al (1999), Poell et al (2006) dan Koskela dan Palukka (2011) berpendapat bahwa validasi dan umpan balik dari instruktur diperlukan untuk memperkuat pengalaman belajar peserta didik. Selain itu, Maurer et al (2002) mencatat bahwa umpan balik dari instruktur lebih penting daripada umpan balik dari teman sebaya.

Van den Bossche (2010) menunjukkan bahwa dalam transfer pembelajaran, dukungan teman sebaya dipandang lebih kohesif daripada dukungan instruktur berpengalaman karena kedekatan interpersonal di antara peserta didik lebih kuat. Selain itu, dari pandangan konteks organisasi, Jackson (2014), Bates et al (2000), Hawley dan Barnard (2005), dan Rouillier dan Goldstein (1993) mengamati bahwa lingkungan kolaboratif di mana dukungan rekan ditekankan telah menjadi satu dari bentuk dukungan paling signifikan untuk transfer keterampilan peserta didik. Demikian pula, Kirwan dan Birchall (2006) dan Kirwan (2009) berpendapat bahwa ketika peserta didik memiliki harapan yang jelas tentang hasil belajar mereka dan merasa bahwa tempat kerja dapat memberikan dukungan untuk pembelajaran mereka (lihat Austin et al, 2006), motivasi mereka untuk berbagi dengan rekan-rekan mereka meningkat.

Pembelajaran sebaya menekankan kerjasama daripada kompetisi. Ini memberikan rasa hormat yang lebih besar untuk berbagai pengalaman dan latar belakang peserta didik (Boud et al, 1999). Aspek ini penting karena agar peserta didik dapat berbagi dengan rekan-rekan mereka secara efektif, mereka perlu memiliki pengetahuan dan pengalaman yang memadai (lihat Burke dan Hutchins, 2007). Kesiapan peserta didik untuk berbagi keterampilan, seperti yang dijelaskan Ellstrom (2013), adalah prasyarat bagi mereka untuk berbagi secara efektif (lihat juga Eraut, 2004,

2007). Sebagai contoh, dalam hubungan lama - pendatang baru (Lave dan Wenger, 1991), tergantung pada tangan lama untuk mengambil inisiatif, berdasarkan pengalamannya, untuk membantu pendatang baru mempelajari berbagai hal. James (1981) berpendapat bahwa ketika seorang peserta pelatihan melebihi kinerja pekerja lain, ia harus diajari cara menyampaikan keterampilan dan pengetahuan kejuruan kepada peserta pelatihan baru. Namun, seperti yang disarankan Blumenfeld et al (1996), pembelajaran sebaya dapat menjadi disfungsional ketika diterapkan dengan cara yang seragam, karena peserta didik yang lebih lemah mungkin akan terus-menerus bergantung pada peserta didik yang lebih kuat (hal. 37). Boud et al (1999) memandang aspek ini sebagai tantangan pedagogis untuk pembelajaran sebaya yang perlu ditingkatkan.

Pendekatan pembelajaran sebaya dapat mengambil bentuk yang berbeda. Namun, dalam konteks pemagangan, peserta didik yang pendatang baru terutama belajar dari rekan-rekan mereka (tangan lama - lihat Lave dan Wenger, 1991) melalui pengamatan, meminta informasi, dan mendapatkan dukungan untuk pembelajaran mereka. Hawley dan Barnard (2005) mencatat bahwa ada berbagai jenis dukungan dari teman sebaya: menetapkan tujuan pembelajaran, memberikan bantuan, dan menawarkan umpan balik positif (hal. 77). Boud et al (1999) menjelaskan bahwa pendekatan sejawat membantu peserta didik untuk memenuhi berbagai

hasil pembelajaran seperti meningkatkan tanggung jawab mereka untuk pembelajaran mereka dan memperdalam pemahaman mereka tentang tugas. Van den Bossch et al (2010) dan Smither et al (2005) juga menunjukkan bahwa dukungan teman sebaya, khususnya memberikan umpan balik, penting untuk keterampilan kejuruan dan pengembangan pengetahuan peserta didik. Liu dan Carless (2006) khususnya mencatat bahwa umpan balik positif dari rekan-rekan mereka dapat mengembangkan keterampilan peserta didik: melakukan refleksi kritis pada umpan balik (mendengarkan umpan balik dan menindaklanjutinya) dan mendapatkan pemahaman tentang bagaimana memberikan umpan balik pada pekerjaan orang lain. Selain itu, Liu dan Carless (2006) berpendapat bahwa peserta didik belajar tidak hanya dari umpan balik rekan mereka tetapi juga melalui proses meta seperti merenungkan dan membenarkan apa yang telah mereka lakukan (hal. 289).

Bagaimana peserta didik belajar secara mandiri?

Belajar di tempat kerja sering dilihat sebagai pembelajaran partisipatif di mana peserta didik terlibat dalam konteks sosial di tempat kerja dan belajar dari praktik orang di komunitas itu. Namun, itu tidak berarti bahwa perolehan keterampilan dan pengetahuan kejuruan secara individu ditinggalkan. Sebaliknya, partisipasi peserta didik sebagai individu dalam proses pembelajaran lebih

ditekankan untuk membantu mereka menjadi mandiri (Eraut, 2004, 2007 dan Poell et al, 2006). Eraut (2004) secara khusus menunjukkan bahwa tugas-tugas yang menantang, bersama dengan pemberian dukungan yang tepat dari instruktur dan sesama peserta didik (kerja tim), mengarah pada peningkatan motivasi dan kepercayaan diri peserta didik, dua kondisi penting untuk pembelajaran mandiri, seperti yang ditunjukkan oleh Smith (2001) , Holton et al (2003), dan Kirwan dan Birchall (2006).

Dalam literatur pembelajaran di tempat kerja, pembelajaran mandiri biasanya dikaitkan dengan pembelajaran mandiri. Smith (2001) mendaftar sejumlah keterampilan untuk menggambarkan pembelajar mandiri, sebagai berikut:

1. *Menetapkan tujuan pembelajaran mereka,*
2. *Menentukan apa yang harus dipelajari dan bagaimana hal itu harus dipelajari,*
3. *Menilai pembelajaran mereka,*
4. *Mengembangkan motivasi intrinsik mereka,*
5. *Pemecahan masalah, dan*
6. *Merefleksikan pembelajaran mereka*

(hal. 618)

Demikian pula, Kicken et al (2008) menjelaskan bahwa agar peserta didik menjadi pembelajar mandiri, ada sejumlah tanggung jawab yang harus mereka penuhi: merencanakan tugas belajar mereka, memantau kinerja mereka, menilai hasil mereka, dan merumuskan tujuan pembelajaran mereka . Sadler (1983) dan Kicken et al (2008) setuju bahwa satu syarat penting untuk menjadi pembelajar mandiri adalah untuk dapat

memilih tugas secara efektif dan menyadari kekuatan dan kelemahan seseorang.

Billet (2004), bagaimanapun, menyarankan pendekatan yang berbeda. Dia berpendapat bahwa pembangunan keterampilan kejuruan dan pengetahuan individu adalah proses yang saling tergantung dari cara individu dalam memilih bagaimana mereka ingin terlibat dan apa yang mereka bangun dari keterlibatan itu (hal. 316). Dia menjelaskan bahwa peserta didik bukan individu pasif tetapi memiliki pengalaman belajar sebelumnya, terlepas dari apakah ini lemah atau kuat. Dengan demikian, untuk Billet (2004), peserta didik sebagian besar siap berkontribusi untuk lingkungan baru mereka tetapi kontribusi mereka tergantung pada pengalaman belajar mereka sebelumnya (lihat Jackson, 2014). Pada titik ini, Holton et al (2003), Kirwan (2009), dan Jackson (2014) menganggap bahwa motivasi peserta didik untuk belajar dan tujuan belajar mereka memainkan peran kunci. Faktor individu lainnya seperti kepercayaan diri dalam menerapkan keterampilan (Kirwan dan Birchall, 2006) dan keterbukaan dan keinginan untuk belajar (Noe et al, 2013 dan Jackson, 2014) bersama-sama memengaruhi cara peserta didik mendekati pembelajaran mereka di tempat kerja. Goodnow (1990) sebelumnya mencatat bahwa individu terlibat secara aktif dalam proses menentukan apa yang berharga untuk pengalaman mereka dan bagaimana mereka dapat terlibat dengan pengalaman dan belajar darinya (Billet, 2004: 316).

Noe et al (2013), Orvis dan Leffler (2011), dan Costa dan McCrae (1992) mencatat bahwa pengaruh perbedaan individu (misalnya, keterbukaan terhadap pengalaman dan semangat belajar) memiliki dampak yang signifikan terhadap kemandirian peserta didik. Noe et al (2013) menemukan bahwa seorang karyawan dengan keingintahuan intelektual dan preferensi untuk berbagai pengalaman cenderung mempelajari hal-hal baru dengan lebih cepat dan biasanya kreatif. Selain itu, Noe et al (2013) menunjukkan bahwa antusiasme seorang individu adalah satu-satunya prediktor signifikan untuk pengembangan diri karyawan di tempat kerja. Argumen yang terakhir, bagaimanapun, tidak sepenuhnya meyakinkan karena penelitian ini terutama berfokus pada pembelajaran individu, sementara interaksi individu dengan konteks tempat kerja tidak dipertimbangkan dengan hati-hati. Orvis dan Leffler (2011) dan Jackson (2014) mengamati bahwa kurangnya keterbukaan terhadap pengalaman baru dapat menjadi gangguan dari kemandirian peserta didik.

6.3 Peran Instruktur dan Pemberian Dukungan Pembelajaran di Tempat Kerja

Dalam literatur pembelajaran di tempat kerja, peran seorang 'instruktur' tidak banyak dibahas sebagai peran seorang mentor dalam literatur pengembangan sumber daya manusia seperti pendampingan formal (Hegstad, 1999) dan menghubungkan pendampingan dan modal sosial (Hezlett dan Gibson, 2007; Blass dan Ferris, 2007).

Ini karena istilah 'mentor' sering digunakan untuk menjelaskan posisi guru dalam situasi pembelajaran formal atau jauh serta online (lihat Liu et al, 2005; Meloncon, 2007; dan Mazzolini dan Maddison, 2007). Pada kenyataannya, peran seorang instruktur dianggap serupa dengan peran seorang pelatih atau pelatih, dalam memfasilitasi pembelajaran orang lain (Ellinger et al, 1999; Eraut, 2004, 2007; dan Poell et al, 2006; Koskela dan Palukka , 2011; dan Henderson dan Eaton, 2013). Dalam konteks penelitian ini, istilah 'instruktur' digunakan untuk menggambarkan seseorang yang dicalonkan oleh manajer / direktur di perusahaan atau orang yang mencalonkan diri untuk memberikan dukungan bagi pembelajaran peserta didik di tempat kerja.

Mengingat pembelajaran di tempat kerja membutuhkan peserta didik untuk mendapatkan pengetahuan (know-how) dan mentransfernya dalam konteks sosial di tempat kerja, banyak peneliti seperti Billet (1995, 2001, 2004), Lohman (1996), Penn et al (1998), Hara (2001), Macneil (2001), Eraut (2004, 2007), Ellinger dan Cseh (2007), dan Koskela dan Palukka (2011) menganggap bahwa peran instruktur sangat penting. Ini terutama benar karena Smith (2001) menemukan bahwa sebagian besar peserta didik SMKbiasanya tidak belajar mandiri dan paling mungkin lebih suka belajar melalui bimbingan seorang instruktur.

Namun, Ellinger dan Cseh (2007) dan Poell et al (2006) mengamati bahwa masalah ini telah

mendapat sedikit perhatian, terutama dalam kaitannya dengan bagaimana instruktur membantu peserta didik untuk belajar di tempat kerja. Selain itu, dalam banyak kasus peran instruktur masih dilihat untuk kepentingan peserta didik daripada untuk manfaat timbal balik baik peserta didik dan instruktur. Berdasarkan pada premis ini, ada kebutuhan yang lebih besar untuk membuat konsep peran instruktur dalam pembelajaran di tempat kerja. Bagian ini meninjau literatur yang relevan dengan penelitian mengenai peran instruktur dan bagaimana peran ini mempengaruhi keterampilan kejuruan dan pengembangan pengetahuan peserta didik. Diskusi ini berfokus pada tiga isu utama: peran instruktur, pandangan instruktur tentang peran mereka, dan umpan balik dan penilaian mereka pada kemajuan belajar dan kinerja belajar peserta didik.

6.3.1 Peran Instruktur

James (1981) menetapkan sejumlah tindakan yang mencirikan peran instruktur di tempat kerja. Dia membagi peran menjadi tiga tahap: kognitif, asosiatif dan otonom (James, 1981: 17-18). Pada tahap kognitif, tugas instruktur adalah untuk memberi tahu peserta didik / peserta pelatihan tentang aturan dan prosedur untuk suatu tugas. Aturan dan prosedur biasanya verbal. Pada tahap asosiatif, seorang instruktur menggunakan aturan dan prosedur verbal untuk membimbing peserta didik / peserta pelatihan dalam praktik. Pada tahap ini, peran seorang instruktur adalah

seperti seorang teman perawat / fasilitator (Henderson dan Eaton, 2013) yang memungkinkan peserta didik untuk menerapkan prosedur tugas ke dalam praktik. James (1981) berpendapat bahwa di mana aturan dan prosedur lebih eksplisit, tindakan peserta didik memiliki peluang lebih besar untuk menjadi benar. Akhirnya, pada tahap otonom, tugas instruktur adalah untuk membantu peserta didik / peserta pelatihan mengembangkan kinerja terampil mereka. Pada tahap ini, para peserta didik seharusnya secara normal telah mengembangkan suatu rencana tindakan dengan menghasilkan kinerja yang andal.

Koskela dan Palukka (2011) membagi tugas instruksional instruktur sesuai dengan tingkat keterampilan kejuruan peserta didik dan pengembangan pengetahuan: pelatihan simulator, pelatihan di tempat kerja, dan praktik lokal di posisi tertentu. Dalam pelatihan simulator, seorang instruktur mengambil peran pengawas dan pengajaran. Pada tahap ini, seorang instruktur terutama mendominasi kegiatan belajar peserta didik, karena ia harus memastikan bahwa peserta didik / peserta pelatihan dapat dengan tepat memahami pesan, aturan dan prosedur atau prosedur operasional standar (SOP) dari tugas-tugas pekerjaan. Tujuannya adalah untuk membantu peserta didik / peserta pelatihan mengembangkan struktur kognitif mereka (kesadaran situasional) mengenai tugas-tugas pekerjaan yang akan mereka lakukan pada tahap selanjutnya.

Koskela dan Palukka (2011) menemukan bahwa ketika peserta didik beralih ke tahap pelatihan di tempat kerja, seorang instruktur menggunakan pertanyaan tes untuk memeriksa pemahaman peserta didik tentang situasi tugas yang sedang berlangsung, untuk mengarahkan mereka ke tugas-tugas baru dan untuk mengembangkan keterampilan pemecahan masalah mereka. . Pada tahap ini, Intervensi instruktur adalah untuk membimbing tindakan peserta didik (misalnya, memberi tanda bagaimana memperbaiki bodi mobil penyok). Seperti yang ditunjukkan oleh Koskela dan Palukka (2011), interaksi antara instruktur dan peserta didik pada tahap ini telah berkembang dari yang digerakkan oleh instruktur menjadi dipandu oleh instruktur. Ketika peserta didik / peserta pelatihan pindah ke tahap praktik setempat, tugas seorang instruktur adalah terutama untuk membantu peserta didik menyempurnakan dan membantu mereka mengembangkan visi profesional mereka dengan memberi tahu mereka tentang kriteria praktik profesional. Pada tahap ini, lebih banyak tanggung jawab individu diberikan kepada peserta didik sejauh interaksi instruktur-peserta didik bergerak dari yang digerakkan oleh instruktur ke tindakan kolaborasi bersama dan terutama merupakan hubungan timbal balik.

Ellinger dan Cseh (2007) memberikan pandangan yang sedikit berbeda tentang peran instruktur di tempat kerja. Mereka mengidentifikasi serangkaian tindakan yang dilakukan instruktur

untuk membantu peserta didik belajar, sebagai berikut:

- *Memberikan umpan balik*
 - *Bermain peran*
 - *Mengamati*
 - *Mendengarkan*
 - *Menanyakan pertanyaan*
 - *Berbicara melalui berbagai hal (menjelaskan dan mencari pemahaman)*
 - *Berjalan melalui hal-hal demi langkah*
 - *Mencari orang lain untuk pengetahuan atau wawasan tambahan sesuai kebutuhan*
 - *Berbagi bahan dan sumber daya*
 - *Menggunakan contoh*
 - *Menghapus hambatan*
 - *Memperluas perspektif*
 - *Menjadi panutan*
 - *Berfokus pada gambaran besar*
- (Ellinger dan Cseh, 2007: 443-444)*

Ellinger dan Cseh (2007) menganggap bahwa tindakan instruktur harus fleksibel dan situasional. Mereka berpendapat bahwa pada suatu kesempatan instruktur dapat menggunakan beberapa rangkaian tindakan. Meskipun James (1981) dan Koskela dan Palukka (2011) membagi peran instruktur ke dalam tahapan sistematis, mereka berpendapat bahwa perilaku seorang instruktur harus bervariasi pada berbagai tahap pembelajaran, untuk memastikan keterampilan kejuruan maksimum peserta didik dan pengembangan pengetahuan.

6.3.2 Pandangan Instruktur tentang Peran Instruksional mereka

Merujuk pada contoh instruktur di tempat kerja informal pada beberapa perusahaan Australia, Poell et al (2006) menemukan bahwa ada tiga jenis instruktur dalam kaitannya dengan cara mereka memahami peran mereka: pasif, terbatas dan aktif. Mereka menjelaskan bahwa instruktur pasif adalah yang memberikan sedikit dukungan, mengembangkan struktur tugas minimal, dan memberikan sedikit perhatian pada kinerja peserta didik. Instruktur yang dibatasi adalah mereka yang menawarkan dukungan rata-rata, menyediakan beberapa struktur untuk tugas-tugas kerja peserta didik, dan memberikan perhatian rata-rata terhadap kinerja peserta didik. Seorang instruktur aktif memberikan dukungan yang cukup besar, mengatur tugas kerja yang terstruktur dengan baik, dan memberikan banyak perhatian pada kinerja peserta didik. Jenis yang disebutkan terakhir, menurut Eraut (2004, 2007), Nielsen (2008), dan Jackson (2014), cenderung menekankan tugas-tugas terstruktur karena dapat membantu peserta didik terlibat aktif dalam kegiatan belajar mereka.

Poell et al (2006) lebih lanjut menjelaskan bahwa ada tiga faktor yang mempengaruhi bagaimana instruktur memainkan peran mereka di tempat kerja. Faktor-faktor ini termasuk pengalaman kerja, posisi di tempat kerja (pemilik atau bukan pemilik perusahaan), dan kursus persiapan formal untuk instruktur. Mereka menemukan bahwa instruktur yang telah menerima

pelatihan formal untuk peran instruksional mereka memiliki repertoar yang lebih luas dan lebih beragam daripada mereka yang tidak menerima pelatihan seperti itu (Poell et al, 2006: 193). Selain itu, mereka menemukan bahwa ada korelasi positif antara posisi instruktur di perusahaan (pemilik atau bukan pemilik) dan dukungan serta perhatian yang mereka berikan kepada peserta didik. Sebagai contoh, seorang instruktur yang juga pemilik perusahaan cenderung lebih aktif daripada yang bukan pemilik karena ia memiliki kendali penuh atas keputusan yang diambil di tempat kerja.

Owen (2009) memberikan pandangan yang berbeda tentang konsep instruktur, mengenai peran mereka di tempat kerja. Dia berpendapat bahwa kepercayaan dan nilai-nilai kolektif yang dianut oleh instruktur (misalnya, kepercayaan pada kemampuan mereka, nilai-nilai kinerja mereka, dan kepercayaan diri mereka) memiliki dampak signifikan pada bagaimana mereka memberikan dukungan bagi pelajar. Dia menyebutkan bahwa instruktur tidak cukup hanya memahami informasi dan alat untuk membantu peserta didik belajar. Sebaliknya, instruktur perlu mengetahui apakah pemahaman mereka yang ada tentang bagaimana peserta didik secara individual dan kolektif memfasilitasi atau menghambat pembelajaran peserta didik. Demikian pula, Nielsen (2008) mencatat bahwa kemampuan instruktur untuk menyusun tugas kerja sesuai dengan tingkat keterampilan peserta didik tidak cukup. Dia berpendapat bahwa ada kebutuhan yang lebih

besar di pihak instruktur untuk memahami bagaimana peserta didik belajar dan apa yang mereka perlu pelajari di tempat kerja. Pengakuan instruktur tentang pengalaman belajar peserta didik adalah penting.

Hawk and Lyons (2008) menunjukkan pentingnya pengakuan instruktur tentang peserta didik yang bekerja dengan mereka (misalnya: keunikan mereka sebagai individu, kebutuhan untuk respek, dan harapan belajar mereka). Dalam banyak kesempatan, mereka berpendapat, instruktur tidak sepenuhnya menyadari persepsi peserta didik mereka tentang tindakan mereka (instruktur). Oleh karena itu, Hawk dan Lyon (2008) menyarankan sejumlah tindakan spesifik yang dapat diambil instruktur dalam kaitannya dengan pembelajaran peserta didik: pengakuan cara belajar individu, pemberian umpan balik yang murah hati dan konstruktif pada kinerja mereka, dan penyediaan pembelajaran yang mendorong dan mendukung. Ellinger dan Cseh (2007) mencatat bahwa perilaku fasilitator dan perspektif mereka pada hasil dari suatu kegiatan memiliki dampak signifikan pada cara-cara di mana instruktur memfasilitasi pembelajaran karyawan. Mereka menemukan bahwa ada kebutuhan yang lebih besar untuk instruktur / fasilitator untuk memahami bagaimana menciptakan lingkungan yang mendorong pembelajaran untuk memahami (know-how) dan untuk mengembangkan pengaturan diri. Aspek ini sangat penting, seperti ditunjukkan Billet (1995),

karena ada saat-saat di mana peserta didik ditawarkan pengetahuan yang sulit untuk mereka pahami dan akses. Demikian pula, seperti yang diamati oleh Billet (1995) dan Hicks et al (2007), ada pengetahuan yang ditawarkan di tempat kerja semata-mata untuk keperluan persyaratan organisasi tetapi peserta didik tidak membutuhkannya untuk karier mereka.

Poell et al (2006) mengidentifikasi tiga faktor untuk menggambarkan dimensi peran instruktur di tempat kerja: penyediaan dukungan, penataan tugas kerja, dan menilai kinerja pembelajaran peserta didik. Pemberian dukungan melibatkan serangkaian tindakan oleh instruktur untuk mendukung pembelajaran peserta didik. Eraut (2004, 2007) Nielsen (2008), dan Jackson (2014) mencatat bahwa dukungan dapat mengalokasikan waktu dan tugas kerja kepada peserta didik, menyusun tugas-tugas tersebut, dan mendistribusikannya saat mereka menjalani kegiatan belajar mereka. Misalnya, James (1981), Billet (1995), White et al (2000), dan Doyle and Young (2003) menekankan pentingnya bimbingan ahli (baik prosedur maupun tindakan verbal) karena dapat membantu peserta didik memahami tugas-tugasnya. Selain itu, dukungan langsung dari instruktur berpengalaman adalah penting untuk membantu peserta didik memahami praktik mereka yang sebenarnya (lihat Ellstrom, 2001, 2013; Marsick dan Watkins, 2003; Holton et al, 2003; Billet, 2004; Owen, 2009; dan Van den Bossche et al, 2010). Namun, Billet (1995), Hicks et al (2007)

dan Jackson (2014) berpendapat bahwa penyampaian transfer pengetahuan yang fleksibel oleh instruktur diperlukan, karena peserta didik / peserta didik perlu mengembangkan keterampilan mereka secara bertahap.

Eraut (2004) mengidentifikasi sejumlah peran instruktur atau manajer yang berbeda dalam membantu peserta didik belajar di lingkungan kerja. Namun, ia secara khusus memperhatikan bagaimana instruktur / manajer membantu peserta didik menjadi sadar akan pentingnya belajar dari orang lain. Eraut (2004) mencatat bahwa, karena sifat pembelajaran di tempat kerja adalah informal, kehadiran instruktur sangat penting. Peran utama instruktur, Eraut mengamati, adalah untuk mengalokasikan tugas kerja berdasarkan tingkat peserta didik dan untuk mengatur lingkungan tempat kerja yang memungkinkan interaksi di antara mereka dan orang lain. Untuk memastikan partisipasi efektif dari peserta didik, instruktur harus mendorong peserta didik untuk mengamati dan mendengarkan orang lain, berpartisipasi dalam kegiatan kelompok, dan mendapatkan beberapa pengertian dari pengetahuan diam-diam orang lain. Demikian pula, Jackson (2014) telah mengidentifikasi dua aspek khususnya yang memungkinkan tempat kerja menjadi tempat yang baik untuk transfer keterampilan peserta didik: keberadaan lingkungan kolaboratif dan sifat dukungan pengawasan. Poell et al (2006) menjelaskan bahwa dukungan langsung dari instruktur, seperti membantu peserta didik

menetapkan tujuan pembelajaran mereka, memodelkan perilaku yang diinginkan untuk mereka, memberikan bantuan praktik, dan memberikan umpan balik dan penguatan memiliki dampak signifikan pada transfer pembelajaran peserta didik di tempat kerja.

Mengenai peran instruktur di tempat kerja, Poell et al (2006) memberikan empat pernyataan yang mewakili sejauh mana instruktur berperan dalam membantu keterampilan kejuruan dan pengembangan pengetahuan peserta didik:

- 1. Peneliti diharuskan untuk bertindak sebagai pelatih di tempat kerja karena ditulis dalam uraian tugas peneliti.*
- 2. Peneliti diharapkan untuk melatih karyawan lain, tetapi itu bukan sesuatu yang tertulis dalam deskripsi pekerjaan peneliti.*
- 3. Peneliti melatih karyawan lain karena itu adalah sesuatu yang peneliti pikir merupakan bagian dari pekerjaan peneliti.*
- 4. Peneliti melatih karyawan lain karena mereka meminta bantuan kepada peneliti.*

(hal. 183)

Grant Wofford et al (2013) dan Koskela dan Palukka (2011) memberikan pandangan yang berbeda mengenai peran instruktur di tempat kerja. Mereka memberikan perhatian khusus pada bagaimana instruktur penerbangan mengembangkan pemahaman mereka tentang praktik mereka sendiri, sementara mereka melatih peserta didik mereka. Grant Wofford et al (2013) mengamati dalam penelitian mereka bahwa situasi sehari-hari dan tantangan yang dihadapi instruktur

selama kegiatan pelatihan peserta didik memicu keinginan mereka untuk mengembangkan pemahaman yang lebih baik tentang peran mereka sendiri. Para penulis menjelaskan bahwa pertemuan sehari-hari yang dihadapi instruktur memungkinkan mereka untuk memanfaatkan pengalaman masa lalu mereka (sebagai peserta didik), mengembangkan kolaborasi dan penyelidikan mereka dengan instruktur penerbangan lain, dan belajar dari praktik coba-coba mereka yang salah. Selain itu, Grant Wofford et al (2013) menunjukkan bahwa tantangan sehari-hari memungkinkan instruktur untuk mengembangkan kreativitas, fleksibilitas dan inovasi mereka, dari mana mereka dapat membingkai ulang kegiatan belajar peserta didik lebih lanjut.

6.4 Penilaian tentang Kemajuan Belajar Peserta didik di Tempat Kerja

Poell et al (2006), Van den Bossche et al (2010), dan Koskela dan Palukka (2011) menjelaskan bahwa seiring dengan jenis dukungan lain untuk belajar di tempat kerja, perhatian instruktur terhadap kinerja peserta didik memiliki pengaruh yang signifikan. pada keterampilan kejuruan dan pengembangan pengetahuan para peserta didik. Namun, seperti yang diamati oleh Koskela dan Palukka (2011), ada sedikit perhatian yang diberikan pada masalah ini, terutama pada peran spesifik dari umpan balik dalam membantu peserta didik belajar di tempat kerja.

James (1981) dan Ashfords and Cummings (1985) juga telah mencatat nilai umpan balik dalam mendukung pembelajaran dan motivasi untuk belajar. Argyris dan Schon (1996) dan Onstenk (1997) mengidentifikasi secara khusus bahwa sifat (mendukung dan mendorong) dan jumlah (sesuai dengan kebutuhan peserta didik) dari umpan balik yang diterima peserta didik adalah salah satu faktor yang berpengaruh untuk keterampilan dan pengetahuan kejuruan peserta didik. pengembangan. Ini terutama terjadi dengan umpan balik instruktur: seperti yang dinyatakan oleh Van den Bossche et al (2010), ini membantu peserta didik / peserta didik menutup kesenjangan antara kinerja mereka saat ini dan tujuan pembelajaran yang mereka inginkan (hlm. 84). Lebih lanjut, Van den Bossche et al (2010) berpendapat bahwa salah satu tanda apakah umpan balik instruktur secara positif mendorong dan memotivasi peserta didik untuk meningkatkan pembelajaran mereka adalah ketika ada penilaian perilaku yang memuaskan pada peserta didik. Misalnya, dalam kasus peserta pelatihan kontrol lalu lintas udara, Koskela dan Palukka (2011) menemukan bahwa persetujuan oleh instruktur untuk tugas dilakukan dengan baik dan koreksi mereka pada tindakan yang tidak tepat membantu peserta didik / peserta didik untuk menyadari persyaratan tugas mereka dan situasi tugas yang sedang berlangsung. Mereka juga berpendapat bahwa persetujuan dan koreksi membantu peserta didik / peserta didik beralih dari kegiatan yang digerakkan oleh instruktur ke

kegiatan kolaborasi bersama (Koskela dan Palukka, 2011).

Koskela dan Palukka (2011) menjelaskan bahwa ada berbagai jenis umpan balik yang diberikan oleh instruktur. Mereka berpendapat bahwa umpan balik instruktur sangat tergantung pada tahap pembelajaran peserta didik dan situasi tugas yang sedang berlangsung. Sebagai contoh, seorang instruktur memberikan persetujuan untuk tugas yang peserta didik lakukan dengan benar. Pada kesempatan yang berbeda, seperti yang diamati oleh Koskela dan Palukka (2011), seorang instruktur meyakinkan peserta didik / peserta magang tentang tugas yang belum dilakukan dengan tepat, dengan menjelaskan bahwa mereka berada dalam situasi pelatihan dan oleh karena itu mereka tidak diharuskan untuk menganggap hal yang sama. tingkat tanggung jawab sebagai pengontrol lalu lintas udara profesional dengan lisensi penuh (hlm. 302). Koskela dan Palukka (2011) mencatat lebih lanjut bahwa memberi peserta didik kesempatan untuk melihat kesalahan mereka dan belajar darinya adalah cara lain untuk memberi mereka umpan balik. Demikian pula, James (1981), Smither et al (2005), dan Van den Bossch et al (2010) menyatakan bahwa kesadaran peserta didik mengenai rencana tindakan mereka pada tahap berikutnya adalah bagian penting dari keterampilan kejuruan dan pengembangan pengetahuan mereka. Memberi peserta didik kesempatan untuk belajar dari kesalahan mereka sangat penting, karena Russ-Eft (2002)

menunjukkan bahwa seringkali umpan balik pada kinerja peserta didik tidak serta merta meningkatkan pembelajaran mereka.

Seperti umpan balik, ada sedikit perhatian yang diberikan tentang bagaimana penilaian berkontribusi terhadap keterampilan kejuruan peserta didik dan pengembangan pengetahuan di tempat kerja. Bahkan, seperti yang dijelaskan oleh Romaniuk dan Snart (2000), penilaian membantu peserta didik menyelesaikan transisi mereka dari ketergantungan menjadi mandiri. Romaniuk dan Snart (2000) mencatat bahwa penilaian - khususnya, penilaian pembelajaran sebelum - memupuk pengembangan identitas, kepercayaan diri dan kemampuan beradaptasi peserta didik di tempat kerja dan biasanya didorong untuk pengembangan pertumbuhan profesional individu (hal. 31). Namun, mereka menemukan bahwa penilaian tidak mempertimbangkan pertumbuhan pribadi individu yang ada di tempat kerja saat ini, penilaian semacam itu semakin dibutuhkan. Selain itu, mereka menemukan bahwa penilaian portofolio adalah contoh terbaik untuk mempromosikan pertumbuhan pribadi dan profesional individu karena dapat berisi informasi yang komprehensif tentang kemajuan belajar setiap peserta didik (Romaniuk dan Snart, 2000: 32).

6.5 Pengintegrasian Pengalaman Belajar Peserta didik di dua Setting (SMK dan Tempat Magang)

Integrasi Pembelajaran dalam SMK dan di Tempat Kerja

Saat ini, ada banyak penelitian yang berfokus pada isu-isu berbeda mengenai peran Pendidikan dan Pelatihan Kejuruan (SEKOLAH MENEGAH KEJURUAN) dalam mempersiapkan kaum muda untuk memperoleh keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang dibutuhkan di tempat kerja. Sejumlah penelitian khususnya memperhatikan pendidikan berbasis kompetensi (CBE) dalam sistem SMK (Biemans et al, 2004, 2009; dan Wesselink et al, 2007). Biemans et al (2004) dan Velde (1999) mencatat bahwa CBE dipandang sebagai solusi yang lebih baik untuk transisi peserta didik dari sekolah ke tempat kerja karena pendekatan ini dapat membawa hubungan yang lebih baik antara pembelajaran berbasis kompetensi dalam sistem SMK dan ekonomi, dalam perubahan yang cepat dan kompleksitas pasar tenaga kerja. Demikian pula, Evans et al (2010) berpendapat bahwa ada kebutuhan yang lebih besar untuk SMK untuk mengintegrasikan praktik pembelajaran dan pembelajaran praktik di tempat kerja. Selain itu, beberapa peneliti prihatin tentang implikasi konteks tempat kerja dalam kaitannya dengan pembentukan keterampilan peserta didik (misalnya, Billet, 1993; Dall'Alba dan Sandberg, 1996; dan Eraut, 1999).

Dalam konteks penelitian ini, pengenalan Kurikulum Berbasis Sekolah (SBC) ke dalam sistem SMK Indonesia telah memiliki pengaruh yang signifikan terhadap kegiatan belajar mengajar di kelas. Sebagai contoh, pembelajaran mandiri diarahkan secara khusus ditekankan (lihat Biemans et al, 2004, 2009). Selain itu, SBC menekankan keterampilan generik dan berbagai kompetensi yang mencerminkan kegagalan kurikulum sebelumnya dalam membantu peserta didik belajar. Idenya adalah untuk membekali peserta didik dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang lebih luas sehingga mereka dapat dengan mudah beradaptasi dengan situasi di tempat kerja (Depdiknas, 2006). Berdasarkan premis-premis ini, SBC telah menetapkan kegiatan belajar dan mengajar yang mendorong: berorientasi pada peserta didik, pengembangan kreativitas; suasana belajar yang kondusif dan menantang; pengalaman belajar yang kontekstual dan beragam; dan learning by doing (BSNP, 2006).

Saat ini, SMK menyediakan akses pembelajaran yang luas bagi peserta didik untuk mengembangkan keterampilan dan pengetahuan kejuruan praktik mereka. Di Belanda, misalnya, penyediaan akses ke tempat kerja untuk pengalaman praktik menjadi sangat penting (Onstenk dan Blokhuis, 2007). Descy dan Tessaring (2001), Onstenk (2001), dan Onstenk dan Blokhuis (2007) mencatat bahwa dalam SEKOLAH MENEGAH KEJURUAN, sistem berbasis kompetensi, konsep keterampilan generik

diyakini memungkinkan peserta didik untuk mengembangkan kemampuan kerja mereka. Demikian pula, Hyland (1999) dan Keep (1999) secara khusus menghubungkan konsep keterampilan generik yang diadopsi dalam sistem SMK dan kemampuan transfernya dari keterampilan dalam konteks tempat kerja. Gagasan yang mendasari konsep tersebut, sebagaimana dinyatakan dalam Depdiknas (2007), adalah untuk membekali peserta didik dengan keterampilan yang dibutuhkan dalam karir mereka dan di masyarakat secara keseluruhan (lihat Biemans et al, 2004). Berdasarkan pengakuan ini, pemerintah Indonesia menempatkan SMK pada posisi untuk memberikan integrasi yang efektif antara pengalaman belajar sekolah peserta didik dan pembelajaran mereka di tempat kerja.

Namun, integrasi tersebut tidak serta merta bekerja secara efektif. Onstenk dan Blokhuis (2007) mencatat bahwa kualitas pembelajaran di tempat kerja (konten, bimbingan, dan penilaian) dan kualitas koneksi harus ditingkatkan, sehingga dapat membekali peserta didik dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang diperlukan di tempat kerja begitu mereka Meninggalkan sekolah. Dall'Alba dan Sandberg (1996), misalnya, mempertanyakan kecukupan pendekatan tradisional yang digunakan untuk mempromosikan praktik yang kompeten. Mereka berpendapat bahwa pendekatan tradisional biasanya menempatkan kompetensi dalam hal atribut, seperti pengetahuan, keterampilan, dan sikap. Menunjuk

pada pengetahuan dalam tindakan Schon (1987), Dall'Alba dan Sandberg (1996) berpendapat bahwa integrasi antara mengetahui dan melakukan tugas tertentu tidak bisa hanya pada tingkat penyajian informasi dan penjelasan kepada peserta didik (hal. 431) seperti saat ini di banyak SMK Indonesia. Sebaliknya, pengalaman melakukan tugas diperlukan untuk membawa, memahami dan memfasilitasi transfer pengetahuan di tempat kerja. Oleh karena itu, diperlukan perubahan, untuk mengembangkan pembelajaran berbasis kompetensi dengan memperkaya pengalaman yang lebih praktik.

Demikian pula, Taylor (2006) mencatat bahwa ada kebutuhan untuk melihat hubungan antara sekolah, pelatih, pengusaha dan pemerintah dan memeriksa tantangan dalam kemitraan. Dia menemukan bahwa ada kesenjangan antara nilai yang ditempatkan pada sertifikasi formal oleh pendidik (guru) dan nilai-nilai yang dianut oleh pelatih dan pengusaha. Taylor (2006) menunjukkan, misalnya, bahwa beberapa pengusaha memberikan nilai rendah untuk sertifikasi pemagangan. Namun demikian, Abdullah (2013) berpendapat bahwa hubungan antara SMK (penyedia pembelajaran) dan pemberi kerja (penyedia magang) dapat menjadi strategi bersama untuk memberikan pelatihan tenaga kerja dan mempertahankan peserta magang yang berpengetahuan.

Dalam sistem SEKOLAH MENEGAH KEJURUAN, Engestrom dan Gronin (disebutkan dalam Guile dan Griffiths, 2001) mencatat bahwa ada praktik yang ada di mana keterampilan dan pengetahuan kejuruan dipandang sebagai entitas yang terpisah dan dapat diajarkan secara mandiri. Konteksnya tidak dilihat sebagai aspek penting dalam transfer pengetahuan peserta didik. Praktek ini juga terjadi di departemen AD SMK1GT meskipun fakta bahwa konsep belajar sambil melakukan telah secara resmi diadopsi. Praktek ini dapat dilihat dalam pemisahan antara teori dan pengalaman praktik dalam pengiriman subjek kejuruan di mana kegiatan pembelajaran keduanya teralienasi. Keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang diajarkan kepada peserta didik terutama berfokus pada struktur kognitif (teori) peserta didik.

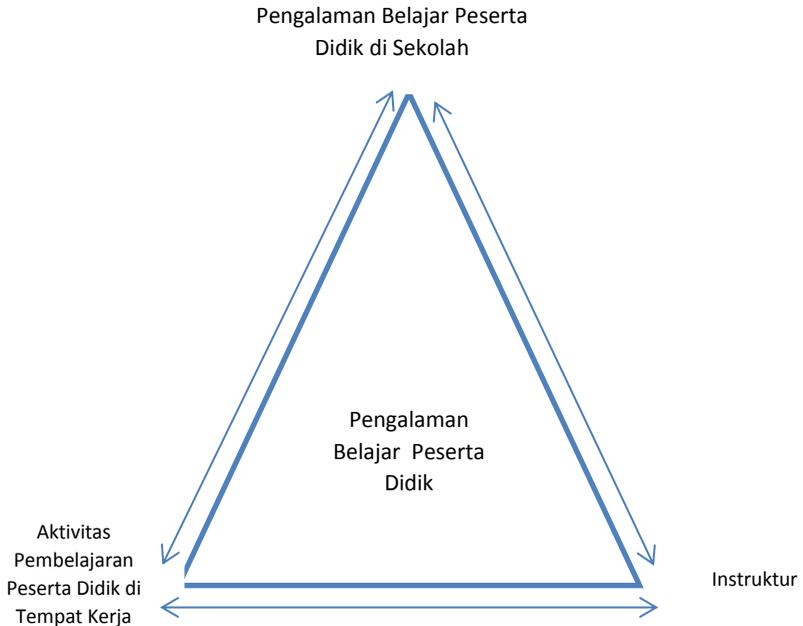
Pengalaman penilaian peserta didik adalah masalah lain yang berlaku dalam sistem SMKsaat ini. Sandal et al (2014) menemukan bahwa budaya praktik penilaian sekolah dan budaya tempat kerja sangat berbeda. Mereka menjelaskan bahwa dari perspektif peserta didik, semua jenis penilaian di sekolah mengarah ke penilaian akhir pada akhir semester (Sandal et al, 2014: 249). Sebaliknya, seperti yang diamati Sandal et al (2014), tujuan penilaian di tempat kerja tidak selalu jelas bagi peserta didik: misalnya, beberapa peserta didik tidak sepenuhnya memahami bagaimana sebuah portofolio (biasanya berisi log reflektif peserta didik dan dokumentasi pekerjaan mereka). tugas selama

penempatan kerja) dapat meningkatkan keterampilan mereka (hal. 250). Dalam konteks penelitian ini, meskipun SMK1GT telah mengembangkan kriteria untuk penilaian kemajuan belajar peserta didik, itu tampaknya tidak berlaku di tempat kerja karena instruktur memiliki strategi mereka sendiri untuk menilai kemajuan belajar peserta didik.

6.6 Rangkuman

Bab 6 menguraikan spektrum literatur yang luas mengenai bagaimana peserta didik mengalami pembelajaran dalam pendidikan dan pelatihan kejuruan (SEKOLAH MENENGAH KEJURUAN). Literatur ini menawarkan tingkat pemahaman yang berbeda tentang pengalaman belajar peserta didik melalui mana mereka bernegosiasi, mengkonfirmasi dan membedakan pembelajaran mereka. Gambar 6.1 mengilustrasikan bagaimana peserta didik mengalami belajar di sekolah menengah kejuruan (SMK) melalui konsolidasi tinjauan literatur pada bagian sebelumnya dari bab ini.

Figure 6.1
Konseptualisasi Pengalaman Belajar Peserta Didik SMK di Sekolah dan Tempat Kerja



Segitiga mewakili seluruh pengalaman belajar peserta didik di Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) dengan dua pengaturan utama: sekolah dan tempat kerja. Literatur menunjukkan bahwa guru (di sekolah) dan instruktur (di tempat kerja) memainkan peran penting dalam pengalaman belajar peserta didik karena kedua individu ini membantu, mendukung, dan memfasilitasi pembelajaran peserta didik dalam

dua pengaturan. Dalam kebanyakan kasus, peserta didik menggunakan pendekatan berbeda untuk mempelajari sesuatu. Oleh karena itu, guru dan instruktur perlu memiliki tingkat keterampilan (konten dan strategi) yang signifikan di bidang mereka agar dukungan yang efektif terhadap pembelajaran peserta didik dapat terjadi.

Literatur lebih lanjut menunjukkan bahwa guru di SMK dan instruktur di tempat kerja cenderung menggunakan strategi yang sama untuk memberikan keterampilan dan pengetahuan kejuruan kepada semua peserta didik. Ini sebagian karena ada praktik yang ada di SMK bahwa keterampilan dan pengetahuan kejuruan dipandang sebagai entitas yang terpisah dan oleh karena itu dapat diajarkan secara mandiri. Dalam perspektif ini, konteksnya tidak dilihat sebagai aspek penting dalam transfer pengetahuan kepada peserta didik. Merefleksikan situasi, panah dua arah di setiap sisi segitiga mewakili hubungan yang dinamis dan saling tergantung antara peserta didik-guru, peserta didik-instruktur, dan peserta didik-peserta didik. Melalui hubungan ini, peserta didik berinteraksi dan belajar dari (guru, instruktur, dan peserta didik) dalam konteks ruang kelas dan tempat kerja selama penempatan magang.

Literatur lebih lanjut menunjukkan bahwa sementara peserta didik membutuhkan sejumlah besar dukungan (yang menyiratkan waktu) dan bimbingan untuk memfasilitasi pembelajaran mereka di tahap berikutnya, praktik SMK cenderung mempersingkat jumlah waktu yang

digunakan peserta didik untuk penempatan magang. Dalam konteks ini, literatur memulai untuk memeriksa bagaimana pengalaman belajar peserta didik di SMK dipengaruhi oleh faktor-faktor yang berbeda dari sudut pandang organisasi ke sosial dan budaya. Karena itu, peneliti memulai eksplorasi untuk memahami bagaimana pengalaman peserta didik belajar di sekolah menengah kejuruan di Indonesia menggunakan desain studi kasus.

BAB VII

Sistem Pendidikan Vokasional di Indonesia

7.1 Tata Nilai dalam Sistem Pendidikan di Indonesia

Selayang Pandang tentang Indonesia

Indonesia adalah negara kepulauan (lihat Gambar 7.1) yang terdiri dari sekitar tujuh belas ribu pulau. Wilayahnya berbatasan dengan Papua di timur, Malaysia dan Brunei Darussalam di barat laut, dan Timor Timur di tenggara. Singapura, Filipina, dan Australia juga merupakan negara tetangga. Indonesia adalah rumah bagi populasi 240.271.522 di antaranya sekitar setengahnya tinggal di daerah perkotaan seperti Jawa dan Madura (Bank Dunia, 2009; Pendidikan Global, 2010). Dengan beragam kelompok etnis, budaya, dan agama, Indonesia adalah salah satu negara paling majemuk di dunia. Sekitar tiga ratus bahasa lokal berbeda diucapkan oleh berbagai kelompok etnis di negara ini (Pendidikan Global, 2010). Namun, Bahasa Indonesia digunakan sebagai bahasa nasional, media komunikasi dalam korespondensi resmi dan media pengajaran di sekolah dan universitas.

Dalam dekade terakhir, Indonesia telah mempraktikkan pemerintahan yang terdesentralisasi di bawah administrasi presidennya, dan karenanya terbagi menjadi 34 provinsi yang membentang dari Papua di timur ke

Aceh di barat. Di tingkat provinsi, Indonesia memiliki 349 kabupaten dan 91 kota, menjadikan total 440 pemerintah daerah (BPS, 2004).

Ekonomi terutama terdiri dari layanan, sekitar 35% dari PDB 706, 6 dalam USD (BPS, 2011; Bank Dunia, 2011). Ini diikuti oleh sektor manufaktur dengan pangsa total 27%. Sektor pertanian tetap menjadi bagian penting dari perekonomian Indonesia dengan kontribusi total 16% dari output (Ellias dan Noone, 2011: 35). Dua lainnya sektor (konstruksi dan pertambangan dan utilitas) masing-masing berkontribusi 11% terhadap total output perekonomian Indonesia.

Figure 7.1
Map of Indonesia and its Neighbouring Countries



Source:

<http://www.lonelyplanet.com/maps/asia/indonesia/>

7.2 Sistem Pendidikan Indonesia

UU Nomor 20 Tahun 2003 (DEPDIKNAS, 2003) membagi Sistem Pendidikan Nasional Indonesia (Sisdiknas) menjadi sub-sistem pendidikan negara bagian dan Islam. Masing-masing sistem sekolah ini dibagi menjadi empat kategori utama: pra-sekolah (TK), pendidikan dasar, pendidikan menengah atas, dan pendidikan tinggi. Struktur pendidikan Indonesia didasarkan pada model 6-3-3 (Wilson, 1991). Pra-sekolah adalah bentuk pendidikan opsional yang disediakan sebelum usia tujuh tahun. Pendidikan dasar terdiri dari dua tingkat pendidikan; yaitu, sekolah dasar dan menengah pertama yang terdiri dari enam dan tiga tahun sistem sekolah. Pendidikan menengah atas dibagi menjadi dua aliran: akademik (AUSS) dan kejuruan (SMK) dengan keduanya menuntut tiga tahun sekolah. Seperti pendidikan menengah atas, pendidikan tinggi terdiri dari dua aliran, pendidikan tinggi umum dan kejuruan. Pendidikan tinggi umum dibagi menjadi tiga tahap: sarjana atau sarjana, master, dan doktor. Pendidikan tinggi kejuruan terdiri dari tingkat diploma satu, dua, tiga dan empat; satu spesialis; dan spesialis dua. Diploma empat, spesialis satu dan spesialis dua masing-masing setara dengan sarjana, magister, dan doktoral (Lampiran 3 - 1). Pendidikan di Indonesia terdiri dari tiga jalur pendidikan: pendidikan formal, non-formal dan informal. Namun, pendidikan non-formal dan informal tidak secara khusus dijelaskan dalam penelitian ini karena fokus penelitian ini adalah pada

pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja dalam konteks pemagangan sebagai bagian dari program pendidikan kejuruan mereka. Pada bagian berikut, nilai-nilai inti dari sistem pendidikan nasional Indonesia dibahas.

7.3 Nilai-Nilai dalam Sistem Pendidikan Indonesia

Sistem Pendidikan Nasional Indonesia (Sisdiknas) berakar kuat pada nilai-nilai inti Indonesia, yang dilembagakan dalam Lima Prinsip negara, yang dikenal sebagai Pancasila, dan Konstitusi Nasional, yang dikenal sebagai Undang-Undang Dasar (UUD, 1945). Menurut Konstitusi Nasional, tujuan pendidikan pada dasarnya adalah untuk mendidik orang-orang Indonesia sehingga mereka pada akhirnya akan mendapatkan harga diri yang tinggi berdasarkan kepercayaan mereka yang konsisten pada satu Tuhan, Allah (UUD, 1945). Sekolah dianggap bertanggung jawab untuk memberi peserta didik kesempatan untuk memperoleh pengetahuan serta nilai-nilai moral, tanpa diskriminasi apa pun berdasarkan etnis, agama, atau latar belakang sosial dan ekonomi. Pedoman untuk Tujuan Pembangunan Nasional (GBHN - Garis - Garis Besar Haluan Negara dalam rezim Orde Baru atau Renstranas - Rencana Strategis Nasional atau Perencanaan Strategis Nasional dalam pemerintahan saat ini) menyatakan bahwa tujuan akhir pendidikan di Indonesia adalah untuk meningkatkan kualitas pendidikan. hidup untuk orang Indonesia. Pendidikan diharapkan

menghasilkan perubahan dalam pemahaman dan perspektif, dan melahirkan kemampuan untuk hidup dalam masyarakat majemuk yang harmonis (DEPDIKNAS, 2003).

Kebijakan pemerintah nasional, UU No. 19, 2005 menetapkan standar pendidikan nasional Indonesia. Menurut undang-undang ini, pemerintah daerah telah diberi tanggung jawab untuk memfasilitasi program pendidikan yang luas dan untuk meningkatkan kualitas pendidikan. Soedijarto (2008) mencatat bahwa pemerintah daerah harus menyediakan akses ke pendidikan serta menciptakan ruang untuk meningkatkan kualitas pendidikan. Sekolah diberi dua tanggung jawab. Pertama, setiap sekolah diharapkan untuk mengembangkan kurikulumnya dan mengatur berbagai metode pengiriman operasional termasuk bagaimana mengatur program magang. Kedua, setiap sekolah diharapkan untuk memulai kemitraan sekolah-industri dan pada saat yang sama meningkatkan kualitas mengajar para guru untuk layanan pendidikan yang lebih baik (Soedijarto, 2008).

Dalam dekade terakhir, dalam upaya untuk meningkatkan kuantitas serta kualitas pendidikan, pemerintah Indonesia telah berupaya memberikan kesempatan yang sama bagi individu untuk mengakses pendidikan. Kelompok-kelompok pedesaan dan yang kurang beruntung, serta yang terisolasi dan minoritas, semakin mendapat perhatian. Sejak 2007, pemerintah Indonesia, melalui kemitraan dengan pemerintah Australia,

telah mengalokasikan Block Grants untuk meningkatkan akses kaum muda ke pendidikan dasar sebagai bagian dari Education for All (EFA). Andini (2007) mencatat bahwa 171 kabupaten di seluruh Indonesia telah menerima Block Grant untuk meningkatkan akses kaum muda ke pendidikan (terutama untuk pendidikan dasar, dengan sebagian kecil dialokasikan untuk SMK dan AUSS) dan untuk meningkatkan kualitas pendidikan. Pada tahun 2009, hibah yang sama dialokasikan untuk membangun SMK baru; terutama di sejumlah provinsi perbatasan Indonesia seperti yang berbatasan dengan Malaysia, Papua Nugini dan Timor Timur (Sutrisno, 2008 dikutip dalam Suara Karya, 2008). Namun, dalam praktiknya, peluang untuk mengakses pendidikan belum terdistribusi secara merata, seperti yang ditunjukkan dalam rasio partisipasi sekolah menengah dan menengah atas (Depdiknas, 2009a; BPS, 2009). Lebih dari sepertiga lulusan sekolah dasar tidak dapat melanjutkan pendidikan ke jenjang yang lebih tinggi karena biaya pendidikan yang relatif tinggi (Depdiknas, 2009a).

7.4 Pendidikan Menengah di Indonesia dan Pengembangan Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)

Pendidikan Menengah Indonesia terdiri dari, seperti disebutkan sebelumnya, jalur pendidikan negara dan Islam. Pendidikan negara dikendalikan oleh pemerintah di bawah Kementerian Pendidikan Nasional - Depdiknas (Kemendiknas). Pendidikan

Islam, di sisi lain, dijalankan oleh Kementerian Agama (Kemenag). Namun, kedua kementerian ini tidak memiliki perbedaan yang signifikan di antara mereka karena keduanya merupakan bagian dari Sistem Pendidikan Nasional (DEPDIKNAS, 2003). Misalnya, pendidikan negara dan Islam berbagi kurikulum untuk mata pelajaran umum seperti Matematika, Bahasa Inggris, Bahasa Indonesia, Sains, dan Pendidikan Kewarganegaraan. Perbedaan utama adalah bahwa pendidikan Islam menyoroti nilai-nilai inti Islam yang disyaratkan dalam beberapa mata pelajaran berbasis agama. Pendidikan negara tidak menekankan nilai-nilai inti Islam, meskipun pendidikan agama disediakan di sekolah sebagai mata pelajaran wajib.

Indonesia memiliki dua aliran berbeda untuk pendidikan menengah atas. Yang pertama biasanya disebut Akademik Sekolah Menengah Atas - AUSS (Sekolah Menengah Atas - SMA). Mode ini menekankan pembelajaran akademik dan mata pelajaran. Beberapa AUSS juga menyediakan alokasi waktu untuk mengembangkan keterampilan kejuruan bagi peserta didik, seperti literasi komputer. Namun, ketentuan ini sangat terbatas.

Wijanarka (2012) mencatat lima prioritas substansial dari Kementerian Pendidikan Nasional (Depdiknas) terkait pengembangan SMK. Pertama, akses ke SMK telah diperluas. Tujuan kebijakan ini adalah untuk meningkatkan tingkat partisipasi / angka partisipasi bruto dari 69% pada 2009 menjadi 85% pada 2014 (Wijanarka, 2012: 1). Kedua, metodologi pengajaran dalam SMK

didorong bukan hanya oleh bagaimana peserta didik dapat lulus ujian tetapi juga bagaimana membekali mereka dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang luas (misalnya, keterampilan sosial dan komunikatif, serta kewirausahaan) dan pemahaman tentang beragam budaya di Indonesia dan nilai-nilai. Ketiga, manajemen berbasis sekolah sedang diterapkan untuk mendukung kualitas program sekolah; dengan kata lain, mensinergikan pemangku kepentingan sekolah dengan pengawas dan Majelis Pendidikan Daerah. Keempat, kurikulum berbasis sekolah (SBC) sedang direvitalisasi untuk menjamin kualitas lulusan sekolah SMK, dengan maksud membekali peserta didik dengan keterampilan yang luas (keterampilan utama) yang dibutuhkan di tempat kerja saat ini. Akhirnya, kualitas lulusan sekolah SMK didorong ke atas dengan tujuan untuk mencapai ISO 9001: 2008, standar yang ditetapkan oleh Organisasi Internasional untuk Standarisasi, dan untuk memenuhi standar pendidikan nasional.

Bank Dunia (2014) mencatat bahwa meskipun demikian, tingkat pengangguran di Indonesia mengalami tren penurunan yang stabil (7.410.000 pada tahun 2013 menjadi 7.150.000 pada tahun 2014), Bank Dunia terus menantang pemerintah untuk merangsang penciptaan lapangan kerja (BPS, 2014). Bank Dunia (2014) lebih lanjut mencatat bahwa setiap tahun sekitar dua juta orang Indonesia memasuki angkatan kerja, yang berarti bahwa pemerintah harus menyediakan

pekerjaan bagi mereka yang baru lulus sekolah dan untuk mengamankan peluang kerja bagi lulusan yang akan datang.

Namun, walaupun pemerintah Indonesia telah mengalokasikan investasi besar dalam pengembangan Sekolah Menengah Kejuruan (SMK), hasilnya masih mengecewakan (Bank Dunia, 2004; Simanungkalit, 2013; Depdiknas, 2010, 2011). Sebagai contoh, Simanungkalit (2013) menemukan bahwa keterampilan lulusan sekolah SMK terutama tidak relevan dengan kebutuhan tempat kerja saat ini. Seperti dilansir Koran Pendidikan (2011) dan Kompas (26 November 2010), bahkan ketika keterampilan mereka relevan, ini tidak memadai untuk tugas-tugas yang diperlukan di tempat kerja.

Berdasarkan kasus Jawa Barat, Simanungkalit (2013) mencatat bahwa sebagian besar lulusan yang menganggur adalah lulusan SMK. Kondisi ini dikonfirmasi oleh temuan tim peneliti Universitas Negeri Malang. Tim menyatakan bahwa SMK - sebuah lembaga yang dikembangkan untuk membekali peserta didik dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan untuk pekerjaan langsung - belum mempersiapkan tenaga kerja terampil yang dibutuhkan di tempat kerja saat ini (Depdiknas, 2010, 2011). Salah satu alasan, seperti dijelaskan Fernandez dan Powell (2009), adalah bahwa ada ketidaksesuaian antara keterampilan yang diperoleh dalam SMK dan yang dibutuhkan di pasar tenaga kerja saat ini. Koran Pendidikan (2011) berspekulasi bahwa pemangku

kepentingan SMK (guru, orang tua, orang-orang di industri dan pemerintah) kurang memiliki pemahaman tentang lulusan sekolah ideal yang diperlukan dalam tempat kerja hari ini. Selain itu, SMK dan kemitraan di tempat kerja terutama didasarkan pada kebutuhan sementara (Depdiknas, 2010).

Sugiono (2003 dikutip dalam Djatmiko, 2002) mencatat bahwa ada sejumlah masalah yang belum terpecahkan mengenai kualitas lulusan sekolah SMK. Dia berspekulasi bahwa kurangnya pengetahuan para pemangku kepentingan SMK tentang keterampilan kejuruan dan pengetahuan yang dibutuhkan peserta didik untuk karir mereka adalah hambatan utama. Depdiknas (2010) menegaskan bahwa agar lulusan sekolah SMK dapat bersaing dalam kesempatan kerja, khususnya dalam momentum perdagangan bebas regional ASEAN yang akan datang, kualitas dan keterampilan kejuruan yang relevan serta pengetahuan sangat dibutuhkan. Dengan demikian, ada kebutuhan mendesak bagi pemerintah Indonesia untuk memberikan perhatian khusus pada masalah ini.

7.5 Kurikulum berbasis Kompetensi dalam Sistem Pendidikan Vokasional Indonesia

Undang-Undang Pendidikan Indonesia No. 20, 2003 menyatakan bahwa pengembangan kurikulum didasarkan pada standar pendidikan nasional Indonesia. Kurikulum Berbasis Sekolah

(SBC) atau Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan - KTSP telah dikembangkan berdasarkan enam kebutuhan dasar (DEPDIKNAS, 2007). Pertama, KTSP menekankan tahap perkembangan psikologis peserta didik, memperhatikan kesiapan psikologis mereka untuk belajar. Ini menunjukkan bahwa kesiapan peserta didik harus tercermin dengan hati-hati dalam tujuan pembelajaran, tingkat keterampilan, bahan pembelajaran dan penilaian.

Kedua, SBC menekankan permintaan tempat kerja saat ini. Dalam hal ini, pengembangan keterampilan dalam KTSP terutama diarahkan pada apa yang dibutuhkan di pasar tenaga kerja. Ini secara langsung menghubungkan SMK dengan kebutuhan ekonomi untuk pekerja berketerampilan menengah. SBC bertujuan untuk mempersiapkan peserta didik dengan memberikan mereka keterampilan kerja dan pengetahuan praktik yang diperlukan di tempat kerja.

Ketiga, KTSP menekankan lingkungan sosial. Ini didasarkan pada gagasan bahwa peserta didik SMK pada dasarnya adalah anggota komunitas tempat mereka tinggal. Di sini, SMK diharapkan dapat mengembangkan peserta didik untuk menjadi anggota yang bertanggung jawab di komunitas mereka.

Keempat, bagi masyarakat Indonesia, KTSP menyediakan akses pendidikan yang setara. Prinsip ini didasarkan pada rekomendasi UU Pendidikan 2003, di mana setiap warga negara Indonesia berhak mengakses pendidikan

berkualitas (Depdiknas, 2003; Soedijarto, 2008). Penyediaan akses yang sama terhadap pendidikan telah didorong oleh disparitas yang mencolok dari ketentuan pendidikan di seluruh negeri. Kesenjangan antara ketentuan pendidikan perkotaan dan pedesaan memerlukan penyediaan dan infrastruktur keuangan, fasilitas pembelajaran dan perekrutan guru termasuk penempatan dan distribusi guru.

Kelima, SBC menekankan sains dan teknologi. Untuk tujuan ini, keterampilan TI wajib untuk setiap departemen kejuruan dalam sistem SMK Indonesia. Keterampilan TI diajarkan pada tahun pertama dan kedua SMK dan subjek dialokasikan 2 jam per minggu (lihat Tabel 3.5). Tujuan utama dari pengenalan keterampilan TI adalah untuk membekali peserta didik dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan dasar untuk mengoperasikan komputer pribadi, menggunakan data yang berkaitan dengan kebutuhan di tempat kerja, dan menggunakan internet. Akhirnya, kurikulum sekolah menengah kejuruan diharapkan untuk mengembangkan apresiasi peserta didik terhadap seni budaya. Di sini, peserta didik dituntut untuk dapat menghargai karya seni orang lain - misalnya batik, musik tradisional, kaligrafi Islam - dan karya mereka sendiri. Manifestasi dari prinsip ini adalah bahwa peserta didik SMK diajarkan seni dan budaya selama periode tiga tahun pendaftaran mereka. Kurikulum SBC mengalokasikan 2 jam untuk hal ini setiap minggu (Tabel 3.5).

UU No. 23, 2006 (Depdiknas, 2006), yang berlaku untuk SMK negara dan Islam, menetapkan 23 persyaratan standar untuk lulusan sekolah SMK (lihat Lampiran 4 - 3j). Lulusan sekolah SMK diharapkan untuk mengembangkan keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka sesuai dengan kriteria standar ini. Selain itu, lulusan sekolah SMK khususnya didorong untuk terlibat dalam pembelajaran seumur hidup dan mengembangkan keterampilan kewirausahaan mereka (Depdiknas, 2006: 342).

Sebagaimana dinyatakan dalam UU Pendidikan Indonesia 2003, KTSP untuk SMK terdiri dari tiga divisi mata pelajaran. Pertama, mata pelajaran yang fokus pada keterampilan pribadi umum dan nilai-nilai sosial yang berakar pada Lima Prinsip Indonesia (Pancasila). Mata pelajaran ini adalah Pendidikan Agama, Pendidikan Sipil, Sejarah Indonesia dan Dunia, Pendidikan Olahraga dan Kesehatan, dan Seni dan Budaya. Kedua, mata pelajaran yang fokus pada keterampilan seperti literasi (Bahasa Indonesia dan Bahasa Inggris), komunikasi, matematika, fisika, dan kimia. Fisika dan kimia, bagaimanapun, hanya diajarkan di SMK yang mengkhususkan diri dalam bidang teknik, teknologi informasi (TI), peternakan dan pertanian. Semua mata pelajaran ini bertujuan untuk mengembangkan kemampuan peserta didik dalam literasi dan komunikasi, kerja tim dan pengetahuan matematika. Ketiga, mata pelajaran yang berorientasi kejuruan diharapkan dapat memberikan keterampilan praktik untuk pekerjaan

atau profesi tertentu (DEPDIKNAS, 2007). Untuk mata pelajaran ini, peserta didik diharapkan untuk belajar dan mempraktikkannya di sekolah dan mempraktikkannya di tempat kerja selama program magang.

7.6 Praktek Kerja Industri sebagai Bagian Program Belajar Wajib Bagi Peserta didik SMK

Program magang di Indonesia adalah moda pembelajaran tertentu yang diadopsi dari model program pembelajaran magang di Jerman dan telah ada sejak pendidikan dan pelatihan kejuruan diperkenalkan (Bakri, 1994). Program ini dimodifikasi pada tahun 1994 di bawah bendera Sistem Pendidikan Ganda (PENDIDIKAN SISTEM GANDA) di mana prinsip link and match diperkenalkan (Andini, 2007). Tujuan dari program ini adalah untuk memberikan para peserta didik dengan peluang untuk terlibat dalam kegiatan kerja di tempat kerja.

Prinsip link and match dalam sistem SMK Indonesia adalah kebijakan sekolah yang mengintegrasikan program pembelajaran sekolah dengan permintaan pasar tenaga kerja (Mahande, 2009). Ada dua masalah utama dari prinsip tautan dan padanan. Pertama, SMK harus menyediakan program pembelajaran yang mengintegrasikan kebutuhan masyarakat secara keseluruhan. Kedua, SMK harus menyediakan program pembelajaran dan membekali peserta didik dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang saat ini dibutuhkan

di tempat kerja (Djojonegoro, 1998 dalam Mahande, 2009). Kemampuan kerja lulusan SMK adalah target utama dari prinsip ini.

Setelah revisi kurikulum dari Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) (Kurikulum Berbasis Kompetensi - KBK) pada tahun 2000 ke Kurikulum Tingkat Sekolah (KTSP) pada tahun 2006, program magang telah secara khusus disebut Praktek Kerja Industri (PRAKERIN) atau praktik di tempat kerja.

Revisi kurikulum telah membawa beberapa perubahan. Salah satu perubahan mendasar adalah persyaratan untuk sertifikasi keterampilan kejuruan peserta didik. Sertifikasi diberikan oleh penguji resmi di tempat kerja. Ini diharapkan dapat membantu peserta didik menemukan pekerjaan segera setelah mereka meninggalkan SMK. Alokasi waktu untuk program magang telah ditingkatkan dari enam bulan menjadi satu tahun (DEPDIKNAS, 2007, 2005). Perubahan lain adalah bahwa program pemagangan dapat dimulai kapan saja selama periode pendaftaran sekolah peserta didik. Dengan ide ini, waktu bagi peserta didik untuk menghadiri program magang menjadi lebih fleksibel. Itu bisa di tahun pertama, kedua atau ketiga periode pendaftaran mereka di SMK.

Ada dua jenis ketentuan keuangan untuk program magang. Pertama, ada jenis yang disediakan oleh orang tua peserta didik yang menghadiri program magang. Jumlah ketentuan ini biasanya ditentukan oleh jarak sekolah ke lokasi magang, dan itu mencakup transportasi, pemantauan guru, seragam, administrasi program

pemagangan, dan asuransi kesehatan. Kedua, pemerintah daerah mengalokasikan subsidi keuangan tambahan untuk program magang. Namun, subsidi ini tergantung pada ketersediaan anggaran dan prioritas pemerintah daerah. Ini terutama diberikan untuk SMK atau beberapa program studi di SMK yang telah memberikan kontribusi signifikan bagi pengembangan kabupaten. Sebagai contoh, pada tahun 2006, pemerintah daerah Tolitoli menyediakan beberapa subsidi untuk program studi kelautan dan agroindustri. Subsidi ini diberikan karena pemerintah Tolitoli berkonsentrasi pada pengembangan kedua sektor ini. Program magang melibatkan beberapa tahap. Pertama, komite program pemagangan (wakil kepala sekolah, kepala departemen, guru yang ditunjuk, dan perwakilan orang tua) merumuskan tujuan yang harus dicapai dalam program pemagangan. Kedua, keterampilan utama yang peserta didik perlu pelajari di tempat kerja diidentifikasi. Ini biasanya dicapai dalam pelatihan persiapan satu minggu yang membekali peserta didik dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan untuk program magang dan memberi mereka pemahaman tentang bagaimana mereka harus terlibat dalam tempat kerja. Pelatihan ini memiliki dua bagian: keterampilan kejuruan teknis dan pengetahuan yang sesuai dengan bidang peserta didik; dan etika dan moral (seperti disiplin, kerja tim, keselamatan kerja, dan sikap) yang diperlukan di tempat kerja (Pedoman untuk Program Pemagangan, 2011).

Ketiga, pedoman penilaian disiapkan. Ini untuk membantu instruktur di tempat kerja menilai kemajuan belajar peserta didik. Akhirnya, Nota Kesepahaman (MoU) untuk kemitraan antara SMK dan tempat kerja ditandatangani.

Program magang adalah salah satu elemen wajib dari program pembelajaran SMK. Sebagaimana disebutkan, implementasi program magang mensyaratkan lokakarya satu minggu (pelatihan persiapan) yang dilakukan di sekolah sebelum penempatan kerja. Lokakarya ini dilakukan oleh guru mata pelajaran kejuruan dan komite magang. Program magang di tempat kerja biasanya dimulai dengan induksi satu atau dua hari. Jenis induksi ini biasanya ditemukan di perusahaan berskala besar, karena perusahaan berskala kecil biasanya tidak menyediakan induksi formal.

Kemajuan belajar peserta didik selama program magang dinilai oleh instruktur di tempat kerja. Catatan kemajuan harian mereka disimpan dalam jurnal yang disediakan oleh sekolah. Penilaian akhir didasarkan pada akumulasi kemajuan belajar peserta didik dari entri jurnal yang ditulis oleh peserta didik dan oleh instruktur dan presentasi peserta didik dalam seminar. Akumulasi tertulis dari kemajuan belajar mereka adalah faktor utama dalam menentukan nilai akhir peserta didik. Selain itu, penilaian juga didasarkan pada presentasi peserta didik dalam seminar yang diadakan di sekolah ketika peserta didik kembali dari penempatan magang. Tujuan dari presentasi

peserta didik dalam seminar terbuka (praktik sekolah) adalah untuk mengevaluasi apakah peserta didik telah mempelajari keterampilan dan pengetahuan kejuruan seperti yang tertulis dalam entri jurnal mereka yang dilaporkan ke sekolah.

7.7 Kemitraan antara SMK dan Dunia Industri

Kemitraan antara SMK dan tempat kerja dicirikan sebagai saling menguntungkan atau berbagi. Kemitraan ini dikenal sebagai Kerjasama SMK Dengan Dunia Usaha / Dunia Industri - DUDI secara harfiah dipahami sebagai kesepakatan untuk kemitraan (DEPDIKNAS, 2006). Kemitraan ini didasarkan pada Memorandum Saling Pengertian (MoU). Nota Kesepahaman ini mengatur tanggung jawab kedua belah pihak, termasuk bagaimana peserta didik diperlakukan, berapa banyak mereka dibayar, dan keterampilan atau kompetensi apa yang harus mereka capai di tempat kerja (Pedoman untuk Program Magang, 2005). Idealnya, kemitraan ini harus disetujui oleh Dewan Pendidikan Kejuruan (MPK) di wilayah tersebut (Depdiknas, 2003). Namun, dalam praktiknya, MPK tidak menyetujui MoU ini. Sebaliknya, MPK hanya menerima laporan program magang.

BAB VIII

Selayang Pandang Pendidikan di Propinsi Sulawesi Tengah

8.1 Pendidikan di Sulawesi Tengah

Penelitian ini difokuskan pada provinsi Sulawesi Tengah (lihat Gambar 8.1), yang terletak di pulau Sulawesi, salah satu dari lima pulau utama di republik ini. Di bawah UU Substitusi No. 2, 1964, Palu didirikan sebagai ibukota provinsi dan provinsi terdiri dari empat kabupaten: Donggala, Poso, Luwuk Banggai, dan Buol Tolitoli (Songgolangi, 2008).

Namun sejak desentralisasi tahun 2000, provinsi ini telah dibagi menjadi sepuluh kabupaten (Donggala, Poso, Banggai, Tolitoli, Buol, Tojo Una-una, Morowali, Parigi Moutong, Banggai Kepulauan, dan Sigi) dan satu kota, Palu (Infokom, 2005; Songgolangi, 2008). Sulawesi Tengah berbatasan dengan Sulawesi Selatan di selatan, Gorontalo di utara, Sulawesi Barat di barat daya, dan Sulawesi Tenggara di tenggara. Menurut sensus 2000, populasi provinsi adalah 2.128.000 (Infokom, 2005). Sepuluh tahun setelah sensus, provinsi ini dihuni oleh populasi sekitar 2,6 juta (BPS Sulteng, 2010)

Figure 8.1
Peta Sulawesi Tengah



Source:

<http://www.indonesiamatters.com/images/central-sulawesi.jpg>

Pada tahun 2009, rasio partisipasi kasar sekolah dasar adalah 95,24%, atau 2,71% di bawah rasio nasional. Namun, untuk sekolah menengah pertama, partisipasi jauh di bawah rasio nasional, di 67,96%, atau 17,39% perbedaan. Partisipasi gabungan AUSS dan SMK adalah 67,70%, atau 12,65% di atas angka nasional, yaitu 55,05% (lihat Tabel 3.1).

Jumlah sekolah di Sulawesi Tengah adalah 4.581 dengan 292.789 peserta didik (lihat Tabel 3.2). Tingkat dasar terdiri dari 2.620 sekolah

dengan 139.251 peserta didik. Pra-sekolah terdiri dari 1.157 sekolah dan 77.715 murid. Sekolah menengah pertama mencakup 496 sekolah yang dihadiri oleh 44.138 peserta didik. AUSS terdiri dari 224 sekolah dengan 23.123 peserta didik. SMK terdiri dari 84 sekolah negeri dan swasta (data saat ini di Tabel 3.3, 107 sekolah) dengan 8.292 peserta didik: 5, 604 untuk sekolah negeri dan 2.688 untuk sekolah swasta. Ini menunjukkan bahwa SMK pribadi lebih banyak daripada SMK.

Table 8.1
Persentasi Partisipasi Sekolah pada Semua
Jenjang Sekolah Tahun 2014

No.	Ratio of School Participation	Tolitoli	Central Sulawesi	Indonesia
1	Sekolah Dasar 7 – 12 Year Tahun	98.36	103.12	107.71
2	Sekolah Menengah Pertama 13 – 15 Tahun	87.95	86.10	85.96
3	SMA/SMK 16 – 18 Tahun	67.56	77.98	66.61

Diadaptasi dari Data Depdiknas (2009a) and BPS Sulteng (2009)

Seperti pembahasan sebelumnya dalam bagian ini, Sulawesi Tengah terdiri dari sembilan kabupaten dan satu kotamadya (Palu), dan merupakan rumah bagi seratus tujuh SMK: lima puluh satu SMK negara bagian dan sisanya adalah milik swasta, seperti yang ditunjukkan pada Tabel

8.1 (KLH, 2009)). Tabel 8.1 juga menunjukkan bahwa jumlah SMK per kabupaten bervariasi. Sebagai ibu kota provinsi, Palu memiliki jumlah SMK tertinggi: 21 termasuk sekolah negeri dan swasta. Kabupaten Banggai, Tolitoli, Poso, dan Banggai Kepulauan masing-masing memiliki 14, 12, 11, dan 10 SMK negara dan swasta. Kabupaten Morowali dan Parigi Moutong memiliki jumlah yang sama dengan masing-masing 8 sekolah, demikian pula kabupaten Donggala dan Tojo Una-una dengan 7 sekolah masing-masing. Distrik Buol memiliki 6 SMK. Distrik Sigi terbaru hanya memiliki 3 SMK. Jumlah total SMK di provinsi ini adalah 107. Tabel 8.1 menunjukkan banyak SMK swasta, meskipun pendaftarannya lebih rendah daripada SMK secara nasional.

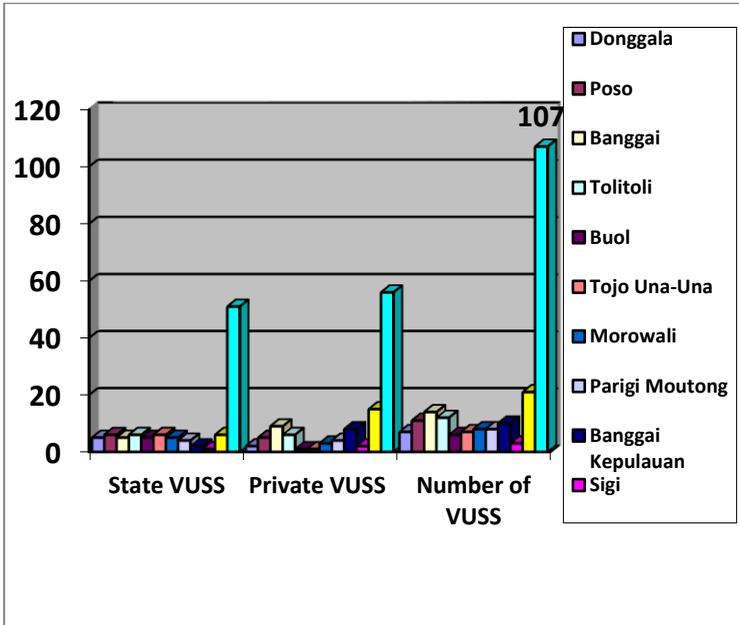
Berdasarkan data Dapodik Sulteng - Data Pendidikan Dasar di Sulawesi Tengah (2009), klasifikasi SMK terutama didasarkan pada jumlah peserta didik. Sebuah SMK dengan lebih dari delapan ratus peserta didik dikategorikan sebagai Kelas A. A SMK dari Kelas B memiliki peserta didik antara empat ratus dan delapan ratus. Kelas C memiliki kurang dari empat ratus peserta didik dan SMK1GT dikategorikan sebagai kategori C karena memiliki sekitar tiga ratus lima puluh peserta didik (informasi diperoleh dari percakapan dengan kepala sekolah, 13 November 2011).

Tabel 8.2
Jumlah Sekolah dan Pendaftar/Peserta Didik
pada Semua Jenjang Pendidikan Dasar dan
Menengah di Provinsi Sulawesi Tengah pada
Periode 2009/2010

No.	Jenis Sekolah	Jumlah Unit Sekolah	Jumlah Peserta Didik
1	Taman Bermain dan TK	1,157	77,715
	a. Negeri	-	-
	b. Swasta	-	-
2	Sekolah Dasar	2,620	139,521
	a. Negeri	2,440	133,655
	b. Swasta	180	5,866
3	Sekolah Menengah Pertama	496	44,138
	a. Negeri	402	42,111
	b. Swasta	94	2,027
4	Sekolah Menengah Atas	224	23,123
	a. Negeri	106	22,085
	b. Swasta	118	1,038
5	Sekolah Menengah Kejuruan	84	8,292
	a. Negeri	45	5,604
	b. Swasta	39	2,688
	Jumlah	4,581	292,786

(BPS Sulteng, 2009)

Tabel 8.3
Jumlah Sekolah Menengah Kejuruan di Provinsi Sulawesi Tengah



(Depdiknas, 2009a)

Di antara 107 SMK di sepuluh kabupaten dan satu kota di Sulawesi Tengah, satu sekolah telah dipilih untuk menjadi tempat penelitian. Sekolah ini adalah SMK Negeri 1 Galang, Tolitoli (SMK1GT) tempat di mana program studi otomotif (Tehnik Kendaraan Ringan) ditawarkan. Sekolah ini terletak di Tolitoli sekitar 12 km dari kota Tolitoli atau 460 km dari Palu, ibukota provinsi.

8.2 Selayang Pandang Kabupaten Tolitoli

Tinjauan Singkat Posisi Geografis Tolitoli dan Demografinya

Kabupaten Tolitoli, salah satu kabupaten di Sulawesi Tengah, terletak di antara 0,35 Lintang Utara dan 1,20 Lintang Selatan dan antara 120,12 Bujur Timur dan 120,10 Bujur Timur. Total wilayah kabupaten ini sekitar 4.079, 77 km². Di selatan, kabupaten ini berbatasan dengan kabupaten Parigi Moutong, sementara di utara berbatasan dengan laut Sulawesi. Di timur, Tolitoli berbatasan dengan Kabupaten Buol dan di barat berbatasan dengan Selat Makassar.

Berdasarkan data yang berasal dari Badan Pemberdayaan Masyarakat Desa (BPMD) atau badan pemberdayaan masyarakat desa, Tolitoli dibagi menjadi 10 kecamatan, 92 desa dan 6 desa kota (BPS Tolitoli, 2013).

Dalam hal demografi, populasi kabupaten adalah 220, 612 pada tahun 2014. Rasio populasi berdasarkan jenis kelamin adalah 112, 616 (pria) dan 107, 996 (wanita) (BPS Tolitoli, 2014). Menurut statistik, sepertiga populasi di Tolitoli relatif muda (29,99% dari populasi di bawah 15). Ini berarti bahwa hampir sepertiga dari populasi kabupaten ini berada dalam kisaran usia sekolah. Dalam periode yang sama, persentase populasi berusia 65 atau lebih berdiri di 4,41% (BPS Tolitoli, 2014). Rasio usia produktif (15-64) adalah 65,60% yang berarti bahwa setiap 100 tenaga kerja produktif harus

mendukung 52 Tinjauan Singkat Pembangunan Ekonomi di Kabupaten Tolitoli.

Diskusi tentang perkembangan ekonomi di kabupaten Tolitoli di beberapa sektor tertentu menjadi penting karena studi ini perlu memberikan tinjauan umum tentang potensi yang dimiliki kabupaten dan bagaimana potensi ini dapat berkontribusi pada pengembangan pendidikan kejuruan di kabupaten tersebut khususnya.

Pembangunan ekonomi di Tolitoli terutama terdiri dari pertanian, sekitar 12,43% dari total lahan di kabupaten ini digunakan untuk pertanian. Tanaman utama di kabupaten ini adalah cengkeh dengan produksi rata-rata 4.117 ton per tahun, kelapa dengan sekitar 11.086 ton per tahun, dan biji kakao dengan rata-rata produksi 7.217 ton per tahun (BPS, 2008; Alam, 2015). Sektor perkebunan tercatat telah memberikan kontribusi sekitar Rp 745 miliar bagi perekonomian kabupaten pada tahun 2008 (Alam, 2015; Bappeda Tolitoli).

Berdasarkan populasi berusia 15 dan 15+ menurut kegiatan utama di antara 2011 dan 2013, ada penurunan yang signifikan dari tenaga kerja di kabupaten ini dari 104, 792 pada 2011 menjadi 85, 757 pada 2013 (Tabel 3.4). Menariknya, terlepas dari penurunan rasio, angkatan kerja yang bekerja pada periode itu rata-rata sekitar 96,7% (Tabel 3.4) yang berarti tingkat pengangguran terbuka dari total tenaga kerja di setiap periode (2011, 2012, dan 2013) adalah rata-rata hanya 3,3%. Angka ini menunjukkan bahwa tingkat partisipasi tenaga kerja di Tolitoli tinggi terutama jika dibandingkan dengan

tingkat partisipasi tenaga kerja nasional per Agustus 2013 yaitu 66,90% (BPS Indonesia, 2013). orang yang tidak produktif, yaitu usia sekolah dan populasi lansia (BPS Tolitoli, 2014).

Tabel 8.4 :			
Penduduk Berusia 15 dan Lebih Berdasarkan Pekerjaan/Kegiatan Sehar-hari di Kabupaten Tolitoli, 2011-2013			
Jenis Kegiatan Utama/ Type of Main Activity	2011	2012	2013
(1)	(2)	(3)	(4)
I. Angkatan Kerja/Labor Force	104.792	92.488	85.757
1. Bekerja/Worked	99.74	91.429	82.324
2. Penganggur/Unemployed	5.052	1.059	3.433
II. Bukan Angkatan Kerja (Sekolah, Mengurus Rumah Tangga, dan Lainnya)/Not the Labour Force (Schools, Taking Care of Household, and Other)	38.334	52.56	60.210
Jumlah/Total	143.126	145.048	145.967
Tingkat Partisipasi Angkatan Kerja (TPAK)/ Labor Force Participation Rate	73,22	63,76	58,75
Tingkat Pengangguran Terbuka/ Open Unemployment Rate	4,82	1,15	4,00
Tingkat Kesempatan Kerja	95,18	98,85	96,00

Resource:
Survei Angkatan Kerja Nasional (BPS Tolitoli, 2013)

Sehubungan dengan topik penelitian, peningkatan jumlah bengkel sepeda motor di Kabupaten Tolitoli cukup menjanjikan. Statistik menunjukkan bahwa di Tolitoli, sekarang ada setidaknya 87 bengkel sepeda motor yang didirikan pada 2012 (BPS Tolitoli 2012). Angka tersebut belum termasuk bengkel sepeda motor yang tidak terdaftar yang tersebar luas di kecamatan-kecamatan di sekitar Tolitoli. Lokakarya ini tercatat mempekerjakan 597 orang sebagai mekanik penuh waktu (BPS Tolitoli, 2012). Sebagai salah satu dari 24 klasifikasi industri standar Indonesia / Kualifikasi Baku Lapangan Usaha Indonesia - KBLI (BPS Tolitoli, 2012), bisnis ini tercatat memiliki karyawan terbanyak dari semua bisnis di kabupaten ini pada 2012. Dalam periode tiga tahun, statistik menunjukkan perkembangan luar biasa dalam bisnis. Di kota Tolitoli saja, BPS Tolitoli mencatat bahwa ada 66 bengkel sepeda motor yang didirikan (BPS Tolitoli, 2015). Demikian pula, di kecamatan Galang, Tolitoli di mana SMK1GT berada, ada sekitar 50 bengkel sepeda motor (BPS Tolitoli, 2015). Namun, sebagian besar bengkel motor terutama bengkel kecil dengan 1 hingga 2 mekanik penuh waktu dan pemiliknya adalah mekanik itu sendiri. Potensi memungkinkan SMK di kabupaten untuk mengembangkan program studi sepeda motor yang sampai sekarang belum dibuka.

Dalam hal Indeks Pembangunan Manusia (IPM) dari Tolitoli dihitung berdasarkan tiga pendekatan dasar: harapan hidup saat lahir, pengetahuan, dan standar hidup dasar (BPS

Tolitoli, 2013), indeksnya adalah 0,7024 atau sedikit lebih rendah dari nilai rata-rata IPM menurut kabupaten di Sulawesi Tengah, 0,7254 (BPS Tolitoli, 2013). Namun, nilai HDI Tolitoli dan Sulawesi Tengah jauh lebih tinggi daripada nilai HDI Indonesia yang berada di 0,629 pada periode yang sama (HDR, 2013). Selain itu, nilai HDI Tolitoli jauh lebih tinggi dari rata-rata nilai HDI untuk negara-negara dalam kelompok pengembangan manusia menengah yaitu 0,64 (HDR, 2013). Ini menunjukkan bahwa secara umum kualitas hidup orang-orang di Tolitoli dalam kaitannya dengan tiga kategori (harapan hidup, pengetahuan, dan standar hidup dasar) relatif lebih baik terutama jika dibandingkan dengan standar hidup nasional. Peningkatan nilai IPM dari perspektif pendidikan di kabupaten ini ditandai dengan peningkatan yang luar biasa dari partisipasi sekolah bruto di tingkat menengah atas dari 36,85% pada tahun 2009 (BPS Tolitoli, 2009) menjadi 67,56% pada tahun 2014 (BPS Tolitoli, 2014). Meskipun indeks HDI kabupaten, kualitas pendidikan dan layanannya di seluruh kabupaten masih dipertanyakan. Ini terutama benar ketika menyangkut kualitas lulusan sekolah.

Pendidikan di Tolitoli

Dalam hal pendidikan, data dari biro statistik lokal (BPS Tolitoli) menunjukkan bahwa rasio angka melek huruf Tolitoli adalah 94,69% atau sedikit lebih rendah dari tingkat melek huruf provinsi Sulawesi Tengah yang 95,12% (BPS

Tolitoli, 2014; BPS Sulteng , 2014; dan BPS Indonesia, 2013). Ini menyiratkan bahwa 5,31% dari total populasi kabupaten masih belum melek huruf. Data statistik dari BPS Tolitoli (2014) menunjukkan bahwa partisipasi sekolah dasar kotor adalah 103,12% (lihat Tabel 3.1) atau 4,59% di bawah partisipasi nasional kelompok, 107,71% (lihat Tabel 3.1) pada tahun 2014. Partisipasi sekolah menengah pertama adalah 87,95 %, atau 1,85% lebih tinggi dari persentase provinsi dari kelompok yang sama (86,10%) dan 1,99% lebih tinggi dari persentase nasional. Rasio partisipasi sekolah kelompok usia 16-18 tahun hanya 67,56% (BPS Tolitoli, 2014). Masih banyak jumlah kelompok umur ini (32,44%) tidak dapat melanjutkan studi di sekolah menengah atas. Namun, persentase partisipasi oleh kelompok ini dibandingkan dengan proporsi nasional (66,61%) sedikit lebih tinggi, dengan perbedaan 0,95% dan jauh lebih rendah daripada rasio partisipasi bruto provinsi dengan defisit 10,42% (lihat Tabel. 3.1). Ini menunjukkan bahwa tingkat partisipasi sekolah menengah atas di Tolitoli melampaui partisipasi bruto nasional dalam periode yang sama. Namun, jauh di belakang persentase partisipasi provinsi.

8.3 Tinjauan Singkat Program Pendidikan di SMK Negeri 1 Galang Tolitoli

8.3.1 Gambaran Umum SMK Negeri 1 Galang Tolitoli (SMK1GT)

SMK (Sekolah Menengah Kejuruan - Sekolah Menengah Kejuruan) Negeri 1 Galang Tolitoli (SMK1GT) adalah negara SMK yang didirikan pada tahun 1986 di bawah keputusan kepala distrik Buol Tolitoli (Kesra, No. 2/856/128/1986). Awalnya adalah lembaga spesialis studi teknologi pertanian (dikutip dari situs web SMKN 1 Galang Tolitoli, 2014). Sekolah ini pada waktu itu dijalankan oleh Departemen Pertanian Buol Tolitoli dan awalnya menerima 105 peserta didik pada tahun 1986/1987 (Budiman, 2010). Untuk mempertahankan administrasi operasional sekolah ini pada periode awalnya, sekretaris kabupaten Buol Tolitoli mengambil alih kendali dan menjalankannya di bawah yayasan pendidikan lokal Buol Tolitoli (Yayasan Pendidikan Kabupaten Buol Tolitoli). Sekolah Menengah Teknologi Pertanian (SMTP) Lalos, yang awalnya bernama setelah spesialisasi (studi pertanian) mengadakan ujian nasional pertama dan berhasil lulus peserta didik pada tahun 1990 dengan bantuan Sekolah Menengah Teknologi Pertanian Negeri - SMTPN Sidrap (Budi, 2010). Setelah kelulusan pertama ini, SMTP Lalos diakreditasi sebagai sekolah kejuruan independen dan berhak menyelenggarakan ujian akhir sendiri pada tahun 1991. Selama periode ini, sekolah ini hanya

memiliki 7 guru dengan tiga program studi; yaitu, pertanian, perikanan dan unggas.

Pada tahun 1995, SMTP Lalos didirikan sebagai sekolah negeri berdasarkan Keputusan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Indonesia, No. 0216 / O / 1992 (SMKN 1 Galang, 2014). Sekolah itu kemudian berganti nama menjadi Sekolah Menengah Teknologi Pertanian Negeri (SMTPN) Tolitoli (SMKN 1 Galang, 2014). Pada tahun 2004, dengan nama SMK - Sekolah Menengah Kejuruan Negeri 1 Galang, Tolitoli, sekolah ini secara resmi didirikan berdasarkan Keputusan Bupati Tolitoli (Budiman, 2010). Ini diikuti oleh program re-engineering, ditandai dengan pembukaan sejumlah program studi seperti perikanan laut (2004), otomotif (2005), dan komputer dan teknologi informasi (2006).

SMK Negeri 1 Galang, Tolitoli terus mengembangkan dan menyediakan lima program studi: dua studi agrobisnis, hortikultura dan unggas; perikanan laut bahari; otomotif; dan itu. Sejak perubahan pada tahun 2004, pendaftaran SMKN 1 Galang Tolitoli telah meningkat karena pengenalan program studi baru (lihat Tabel 3.4). Pada periode waktu 2004 - 2009, SMK1GT memiliki 42 guru penuh waktu dan 7 guru tidak tetap (Budiman, 2010). Dalam hal itu, AD hanya memiliki empat guru kejuruan penuh waktu dan satu guru paruh waktu (Budiman, 2010).

Singkatnya, di Tolitoli - meskipun potensinya baik dalam sumber daya alam dan tenaga kerja yang tersedia - sulit bagi peserta didik untuk

mendapatkan penempatan kerja yang memadai. Ini termasuk akses ke penempatan magang, penyediaan keuangan, dan kegiatan belajar mengajar. Namun, kesulitan yang paling menonjol untuk SMK dengan program studi otomotif adalah ketidakefektifan penempatan peserta didik yang mengakibatkan peserta didik ditempatkan sangat jauh dari rumah mereka. Pertama, kota Tolitoli berjarak sekitar 1.450 km dari Makassar, kota terbesar dan pusat bisnis di pulau Sulawesi atau sekitar 460 km dari kota Palu, ibukota Sulawesi Tengah di mana terdapat banyak industri otomotif. Kedua, kota Tolitoli tidak memiliki bengkel yang memadai di mana peserta didik otomotif dapat lebih belajar keterampilan dan pengetahuan kejuruan.

Tabel 8.5
Rasio Pendaftar di SMKN 1 Galang Tolitoli
Tahun 2004 – 2009

No	Tahun	Pertanian	Peternakan	Nautika Perikanan laut (NPL)	Otomotif	IT	Total
1	04/05	43	36	67	-	-	146
2	05/06	39	28	56	37	-	160
3	06/07	34	33	49	43	59	218
4	07/08	42	31	44	34	61	212
5	08/09	32	29	41	36	54	192

(Budiman, 2010)

SMKN 1 Galang Tolitoli bertujuan untuk menjadi lembaga berprestasi tinggi dalam bidang akademik dan kejuruan, IT, olahraga, seni dan budaya berdasarkan kepercayaan pada satu Tuhan Yang Maha Esa.

Visinya adalah untuk:

1. *Mengembangkan dan mengatur manajemen sekolah berdasarkan semangat yang sangat baik*
2. *Meningkatkan dan mengembangkan kualitas belajar dan mengajar*
3. *Meningkatkan kualitas guru untuk mencapai layanan standar minimum*
4. *Meningkatkan kualitas dan kuantitas sumber belajar dan memungkinkan peserta didik menguasai IT*
5. *Mengembangkan kualitas sumber daya manusia yang membantu peserta didik mengembangkan pemikiran kritis dan kemandirian mereka*
6. *Mengembangkan kualitas kemitraan sekolah, orang tua, dan industri*
7. *Mengembangkan dan mengatur lembaga produksi sekolah untuk mendukung kegiatan belajar mengajar*
8. *Meningkatkan kesadaran komunitas sekolah tentang lingkungan*

(SMKN 1 Galang, 2014)

8.3.2 Pengembangan Kurikulum di Departemen Otomotif SMK Negeri 1 Galang Tolitoli

Berdasarkan Kurikulum Nasional 2006, struktur mata pelajaran SMK terdiri dari tiga kategori utama: mata pelajaran berorientasi keterampilan normatif, adaptif, dan produktif. Divisi ini bertujuan untuk memungkinkan peserta didik mencapai standar keterampilan keterampilan dan pengetahuan yang dapat diterima (keterampilan komunikatif dan sosial serta keterampilan dalam bidang khusus peserta didik) yang diperlukan di tempat kerja dan diakui oleh asosiasi profesional. Seperti yang direkomendasikan oleh Undang-

Undang No 19, 2005, beban belajar pada setiap mata pelajaran ditentukan oleh waktu mingguan yang dialokasikan per semester, yang disebut Sistem Paket (Sistem Paket), seperti yang ditunjukkan pada Tabel 8.6 di bawah ini (Depdiknas, 2005).

Sejak 2007, SMK Negeri 1 Galang Tolitoli telah mengembangkan SBC. Dalam proses pengembangan ini, sekolah telah melibatkan guru, kepala sekolah, dan perwakilan orang tua yang disebut Komite Sekolah. Namun yang disebutkan terakhir, tidak terlibat dalam pengembangan teknis KTSP (misalnya, pembentukan kompetensi dasar untuk diajarkan, pengembangan rencana pelajaran, dan pengembangan prosedur penilaian) karena mereka tidak memiliki pengetahuan yang diperlukan dalam masalah ini. Keterlibatan para pemangku kepentingan sekolah ditujukan untuk mengakomodasi kebutuhan nyata para peserta didik dan ini sangat direkomendasikan dalam Undang-Undang Pendidikan, 2003 (Depdiknas, 2003). Perhatian utama dari SBC adalah untuk memberikan peserta didik dengan kegiatan pembelajaran yang bermakna (teoritis dan praktik) yang mereka butuhkan dalam kehidupan nyata mereka (Depdiknas, 2004). Dengan kata lain, SBC bertujuan untuk memberikan peserta didik SMK dengan keterampilan khusus siap bekerja. Struktur SBC untuk departemen AD mencakup beberapa aspek. Pertama, kurikulum mempertimbangkan tujuan utama SMK Negeri 1 Galang, yaitu menjadi lembaga pendidikan kejuruan yang berprestasi

tinggi dalam pelatihan akademik dan kejuruan. Tujuan ini mencakup pengembangan peserta didik dengan berbagai keterampilan seperti TI, olahraga, seni, dan budaya, berdasarkan pada keyakinan yang kuat pada satu Tuhan Yang Maha Esa, dan pada tujuan utama pendidikan Indonesia, yaitu membantu peserta didik mengembangkan potensi manusia sepenuhnya. (Depdiknas, 2006). Kedua, pengembangan SBC mempertimbangkan misi SMK Negeri 1 Galang, yang mencakup beberapa aspek. Semua aspek dalam misi sekolah terintegrasi, yang berarti bahwa pencapaian misi sekolah terutama tergantung pada pencapaian semua aspek. Misalnya, untuk mengembangkan dan meningkatkan kualitas pembelajaran dan pengajaran, yang ditujukan untuk mengembangkan potensi peserta didik, manajemen sekolah dengan semangat para pemangku kepentingan sekolah sangat dibutuhkan. Ketiga, pengembangan SBC dengan hati-hati mempertimbangkan tujuan departemen; misalnya, departemen AD. Ketika departemen AD mengembangkan spesialisasi pada otomotif kendaraan ringan, tujuannya adalah untuk membekali peserta didik dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang diperlukan untuk menjadi teknisi atau mekanik di bidang ini. Keempat, pengembangan KTSP di SMK1GT mencerminkan standar kompetensi yang dikembangkan dalam Kurikulum Nasional (Depdiknas, 2006). Undang-undang No. 23, 2006 selanjutnya telah menetapkan dua puluh tiga keterampilan yang harus dicapai oleh lulusan SMK.

Akhirnya, standar kompetensi dan kompetensi dasar dari suatu subjek mencakup semua kompetensi yang ditawarkan dalam kurikulum nasional.

Subjek yang berorientasi kejuruan dari departemen AD meliputi: keterampilan komputer dan organisasi informasi, kewirausahaan, mata pelajaran kejuruan dasar, mata pelajaran kejuruan. Keahlian komputer dan organisasi informasi ditujukan untuk membekali peserta didik dengan keterampilan komputer dasar yang saat ini dibutuhkan di tempat kerja. Namun, subjek ini terbatas pada penggunaan pengolah kata dan dialokasikan 2 x 45 menit per minggu. Karena peserta didik diharapkan untuk mengembangkan keterampilan kerja mereka, mereka diperkenalkan dengan keterampilan kewirausahaan. Dalam mata pelajaran ini, peserta didik memperoleh pengetahuan dan pemahaman tentang manajemen bisnis dasar. Mata pelajaran kejuruan dasar adalah mata pelajaran yang dirancang untuk memberi peserta didik pemahaman dan pengetahuan dasar tentang otomotif. Subjek kejuruan adalah mata pelajaran yang dikembangkan secara khusus untuk memberikan para peserta didik departemen AD keterampilan dan pengetahuan kejuruan di bidang otomotif kendaraan ringan. Mata pelajaran ini terdiri dari berbagai kompetensi dasar dan dialokasikan 18 x 45 menit per minggu di tahun kedua dan 24 x 45 menit di tahun ketiga. Masing-masing dari empat mata pelajaran kejuruan ini dikembangkan menjadi beberapa kompetensi dasar dari mana seorang

guru mata pelajaran tertentu mengembangkan rencana pelajaran.

Silabus mata pelajaran disajikan dalam bentuk matriks yang terdiri dari tujuh item dalam proses pembelajaran dan pelatihan: kompetensi dasar, indikator kegiatan, materi pembelajaran, kegiatan pembelajaran dan pelatihan, penilaian, alokasi waktu, dan sumber daya pembelajaran dan pelatihan.

Tabel 8.6
Struktur Mata Pelajaran Program Studi Otomotif
SMKN 1 Galang Tolitoli 2010/2011

Bidang : Engineering
Department : Automotive

MATA PELAJARAN / Subjects		KELAS/Year					
		X		XI		XII	
		1	2	1	2	1	2
Kelompok A (Wajib)/ Compulsory							
1	Pendidikan Agama/Religious Education *	2	2	2	2	2	2
2	Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan/Civic Education *	2	2	2	2	2	2
3	Bahasa Indonesia/Indonesian Language **	4	4	4	4	4	4
4	Bahasa Inggris/English Language **	2	2	2	2	2	2
5	Sejarah Indonesia/History *	2	2	2	2	2	2
6	Matematika/Mathematics **	4	4	4	4	4	4
7	Fisika/ Physics **	2	2	2	2	-	-

MATA PELAJARAN / Subjects		KELAS/Year					
		X		XI		XII	
		1	2	1	2	1	2
8	Kimia/Chemistry **	2	2	2	2	-	-
9	Seni Budaya/Art and Culture *	2	2	2	2	2	2
10	Pendidikan Jasmani, Olah Raga & Kesehatan/ Physical and Sports Education *	2	2	2	2	2	2
Kelompok B (Kejuruan)/ Vocational Subjects							
B1 Penunjang Program Keahlian/Supporting Vocational Subjects							
12	Kewirausahaan ***	2	2	2	2	2	2
13	IT ***	2	2	2	2	-	-
B2. Dasar Program Keahlian/ Basic Vocational Subjects for Automotive							
13	Gambar Teknik/ Technical Drawing ***	2	2	2	2	-	-
14	Teknologi Dasar Otomotif / Basic Automotive Technology***	8	8	-	-	-	-
15	Pekerjaan Dasar Teknik Otomotif / Basic Work for Automotive***	6	6	-	-	-	-
16	Teknik Listrik Dasar Otomotif / Basic Electrical Engineering for Automotive***	4	4	-	-	-	-
B3. Paket Keahlian/ Main Vocational Subjects							
16	Teknik Kendaraan Ringan/ Light Vehicle Engineering ***	-	-	18	18	24	24
17	Muatan local/ Local Content	2	2	2	2	2	2
TOTAL		50	50	50	50	48	48

(SMK Negeri 1 Galang, 2010)

Notes:

1. * Normative Subjects
2. ** Adaptive Subjects
3. *** Vocational Subjects

Number on each subject row represents time allotment per week.

8.3.3 Program Magang Dikembangkan di SMK Negeri 1 Galang Tolitoli

Pengembangan program magang di SMK1GT dimotivasi oleh dua alasan. Pertama, ketika sistem SMK Indonesia mengadopsi konsep dual system of education (PENDIDIKAN SISTEM GANDA), SMK1GT harus mematuhi sistem tersebut. Untuk melaksanakan PENDIDIKAN SISTEM GANDA, SMK1GT diminta untuk membangun kemitraan dengan tempat kerja. Tujuan dari kemitraan ini adalah untuk memungkinkan peserta didik untuk menggabungkan keterampilan kejuruan dan pengetahuan yang mereka pelajari di sekolah dengan pengalaman praktik di tempat kerja. Seperti yang direkomendasikan dalam Undang-Undang Pendidikan 2003, kemitraan ini bertujuan untuk melibatkan orang-orang dalam organisasi profesional di industri dan perdagangan untuk berkontribusi pada pengembangan SMK karena mereka akan menjadi pengguna lulusan sekolah SMK. Kedua, ada dorongan kebijakan pada SMK, termasuk SMK1GT, untuk memberikan keterampilan yang dibutuhkan orang muda di tempat kerja. Ini memiliki kaitan erat dengan perubahan dan tuntutan pasar tenaga kerja global dewasa ini. Pengembangan magang di SMK1GT mencakup beberapa aspek sebagai berikut:

Ketentuan

Penyediaan program magang didukung secara finansial oleh orang tua peserta didik. Ini berbeda dari rekomendasi KUK (Bab 3.4). Perlu dicatat bahwa biaya program magang sangat tinggi: sekitar IDR 1,6 juta, kira-kira sama dengan GBP 105, pada tahun 2011. Jumlah ini tidak termasuk biaya hidup peserta didik selama program magang.

Struktur

Struktur program magang SMK1GT mencakup banyak kegiatan tetapi tidak ada rencana holistik untuk memandu pelaksanaannya. Namun, program SMK1GT mencakup tiga tahap magang: persiapan, implementasi, dan penyelesaian. Pada tahap persiapan, sekolah menyiapkan sejumlah kegiatan seperti pembentukan komite, menyiapkan skema penganggaran, melakukan kontak dengan tempat kerja untuk memastikan penempatan peserta didik, dan mengatur pelatihan persiapan. Implementasi dari program pemagangan mencakup membawa peserta didik ke tempat kerja, mengatur akomodasi mereka, memantau kemajuan belajar peserta didik, menilai dan mensertifikasi pekerjaan mereka. Penyelesaian program pemagangan didasarkan pada kesepakatan antara sekolah dan tempat kerja. SMK1GT mengirimkan surat pemberitahuan ke tempat kerja mengenai penyelesaian magang dan informasi tentang nilai peserta didik. Berdasarkan permintaan sekolah, tempat kerja

mengeluarkan informasi tentang kemajuan belajar peserta didik dan mengirim peserta didik kembali ke sekolah.

Prosedur Penilaian

Penilaian terutama didasarkan pada entri jurnal peserta didik. Entri jurnal ini bertujuan untuk memberikan informasi tentang pembelajaran peserta didik. Atas dasar ini, instruktur dan guru kejuruan di SMK Negeri 1 Galang membuat keputusan tentang prestasi peserta didik, dan instruktur diharapkan untuk memberikan informasi mengenai kemajuan belajar peserta didik. Selain itu, seperti disebutkan sebelumnya, penilaian juga melibatkan presentasi seminar di sekolah ketika peserta didik kembali dari penempatan kerja mereka. Panduan penilaian tercermin dalam tabel di bawah ini:

Tabel 8.7

Profil Panduan Penilaian Program Magang SMK

Nilai dengan Angka	Nilai dengan Huruf	Kualifikasi	Indikator
90– 100	A	Amat Baik	Semua tugas dan tanggung jawab yang diberikan dikerjakan dengan cara yang sangat baik dan memenuhi standar/kualifikasi tertinggi
70 – 89	B	Baik	Semua tugas dan tanggung jawab yang diberikan dikerjakan dengan baik dengan hanya sedikit kesalahan dan memenuhi standar/kualifikasi baik
50 – 69	C	Cukup	Hanya dapat memenuhi standar minimum yang diharapkan dari sebuah tugas atau tanggung

			jawab
30 – 49	D	Kurang	Kurang dari cukup yang diharapkan dari sebuah tugas dan tanggung jawab yang diberikan
0 – 29	E	Gagal	Gagal menghasilkan apapun

(Depdiknas, 2006)

Sertifikasi

Saat lulus program magang, seorang peserta didik diberikan sertifikat yang disetujui. Guru dan komite kejuruan yang bertanggung jawab berhak, berdasarkan rekomendasi dari instruktur di tempat kerja, untuk memberikan waktu tambahan dalam program pemagangan bagi peserta didik yang tidak mencapai nilai kelulusan (70%). Sertifikat dirancang di sekolah tetapi ditandatangani oleh instruktur yang ditunjuk dan disetujui oleh direktur atau manajer cabang di tempat kerja.

Ringkasan

Bab ini telah memberikan informasi tentang konteks penelitian ini. Tujuan bab ini adalah untuk memberikan gambaran umum tentang pendidikan di Indonesia untuk mengkontekstualisasikan pendidikan sistem ganda yang diadopsi dalam sistem SMK Indonesia. Struktur pendidikan menengah terutama dibahas untuk menjelaskan bagaimana SMK dikelola. Informasi tentang SBC yang dikembangkan dalam sistem SMK, terutama dalam lembaga studi kasus (SMK1GT), disajikan untuk menjelaskan filosofi dan orientasi kurikulum dan bagaimana hal itu membentuk dan membentuk kembali program-program pendidikan. Selain itu, tinjauan singkat tentang pendidikan di Sulawesi Tengah disoroti untuk menunjukkan perkembangan

pendidikan di provinsi tersebut, terutama terkait dengan pengembangan SMK. Selain itu, informasi mengenai program magang yang dikembangkan dalam sistem SMK juga disajikan.

BAB IX

Pengalaman Belajar Peserta Didik SMK

9.1 Pengalaman Belajar Peserta Didik SMK di Sekolah

9.1.1 Pengalaman Belajar Peserta Didik SMK di Sekolah Ditinjau dari Perspektif Peserta Didik

Pada bagian ini, analisis berfokus pada sudut pandang peserta didik tentang pengalaman belajar mereka di sekolah. Untuk memperkaya pemahaman peserta didik tentang pengalaman belajar di sekolah mereka, dokumen-dokumen seperti praktik penilaian berbasis SBC di SMK1GT, UU Pendidikan 2003, dan dokumen terkait juga dipertimbangkan dengan cermat.

Wawancara peserta didik mengungkapkan bahwa peserta didik mengenali keterampilan kejuruan dan pengetahuan yang mereka pelajari di sekolah pada umumnya bersifat teoritis dan kadang-kadang hanya bersifat prosedural. S3 / IS dan S9 / JA menjelaskan:

"Belajar di sekolah tidak sama dengan di tempat kerja. Di sekolah, sebagian besar waktu kita diberikan materi pembelajaran [teori] dibandingkan dengan praktik [tempat kerja]. Tetapi di tempat kerja, kita berada di tempat [latihan] sepanjang waktu."

(Wawancara, S3 / IS 15 November 2011)

"Yah, belajar di sekolah ... yah ... sebagian besar waktu adalah belajar materi [teori] ... Sebagian besar waktu kita diberikan materi atau teori."

(Wawancara, S9 / JA 22 November 2011)

Kutipan menunjukkan bahwa pengalaman belajar di sekolah peserta didik AD belum cukup mempersiapkan mereka untuk terlibat di tempat kerja. Kurangnya paparan praktik terhadap apa yang mereka pelajari secara teoritis di kelas (misalnya, perbaikan transmisi mobil) menyebabkan pengalaman belajar mereka yang buruk di bidang mereka sebelum penempatan mereka untuk magang. Namun, Molander (1992) dan Eraut (2013) berpendapat bahwa paparan praktik yang memadai untuk tugas / tugas diperlukan untuk meningkatkan kinerja peserta didik dalam situasi apa pun. Selain itu, karena pembelajaran di sekolah peserta didik AD adalah pengalaman (lihat Kolb, 1984; Mezirow, 1991; Heron, 1992), kurangnya paparan praktik untuk proses dapat menghambat peserta didik dari mendapatkan keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang ada.

Selain itu, peserta didik AD mengakui bahwa mereka terutama diajar oleh kuliah. Pengalaman belajar ini hanya menyediakan informasi (hafalan) bagi peserta didik untuk memahami bagaimana melakukan tugas tertentu tetapi telah gagal untuk mempersiapkan mereka dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan praktik yang dapat ditransfer ke situasi apa pun seperti yang disarankan oleh Eraut (2013). Akibatnya, pengalaman belajar seperti itu tidak cukup membantu peserta didik untuk mentransfer pengetahuan mereka ke tempat kerja. Namun, ini tidaklah mengherankan, karena

temuan lembaga penelitian dan pengembangan dari Departemen Pendidikan Indonesia (2007) menunjukkan bahwa mayoritas guru tidak memahami konten, substansi dan implementasi Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) dengan baik. Jika para guru, seperti dalam kasus SMK1GT, tidak memahami isi kurikulum, mereka tidak akan dapat merancang rencana pelajaran sesuai dengan tuntutan kurikulum. Oleh karena itu, pembelajaran dengan melakukan adopsi dalam SBC (Depdiknas, 2006) tidak dapat diimplementasikan secara efektif.

Peserta didik lain melihat pengalaman belajar mereka secara khusus dari keterampilan yang dibutuhkan di tempat kerja sehubungan dengan fasilitas belajar yang tersedia di sekolah. S1 / JA, S3 / IS, dan S8 / HL menjelaskan:

"Tidak ada pelatihan dalam sistem EFI mobil di sekolah. Apa yang kita pelajari di sekolah hanyalah cara merombak sistem rem mobil, mengganti oli mesin, dan merombak mesin mobil ... bahkan saat itu pun kita jarang mempraktikkannya. "

(Wawancara, S1 / JA 15 November 2011)

"Kami belum mempelajari sistem EFI (Injeksi Bahan Bakar Listrik) di sekolah. Ya sudah, tapi hanya teori. "

(Wawancara, S3 / IS 15 November 2011)

"Di sekolah, praktik hanya kadang-kadang diberikan. Sebagai contoh, sistem transmisi mobil sangat jarang dipraktikkan. Sebagian besar waktu kita diberikan teori. "

(Wawancara, S8 / HL 19 November 2011)

Kutipan menunjukkan bahwa ada keterampilan yang diperlukan di tempat kerja yang tidak diajarkan di sekolah. Pandangan peserta didik adalah bahwa beberapa keterampilan yang mereka butuhkan untuk belajar tidak diberikan secara tepat kepada mereka karena fasilitas belajar yang sesuai tidak tersedia secara memadai di sekolah (dibahas sebelumnya pada bagian ini). Misalnya, latihan praktik pada sistem mobil Injeksi Bahan Bakar Listrik (*Electronic Fuel Injection* – EFI) saat ini tidak mungkin dilakukan di departemen AD karena mesin mobil tidak tersedia di bengkel departemen AD. Situasi ini dikonfirmasi oleh S3 / IS dan S2 / ST ketika mereka menjelaskan:

“Kami tidak memiliki mesin mobil EFI di sekolah. Para guru hanya memberikan jenis prosedur tentang cara memperbaiki mesin seperti itu ”

(Wawancara, S3 / IS 15 November 2011)

“Tidak ada mesin mobil EFI di sekolah kami. Saya bahkan tidak tahu [keterampilan] apa pun sebelum menghadiri program magang karena bahkan ketika waktu untuk magang mendekat, kami sangat jarang melakukan latihan praktik ”

(Wawancara, S2 / ST 15 November 2011)

Kutipan tersebut menunjukkan bahwa ada hubungan yang kuat antara paparan praktik yang buruk dari peserta didik AD dan kondisi fasilitas pembelajaran yang tersedia di lokakarya AD. Namun, ini bukan satu-satunya faktor, karena S2 / ST menjelaskan bahwa latihan praktik jarang diberikan di sekolah bahkan pada saat mendekati

untuk program magang. Situasi ini dikonfirmasi oleh komentar I2 / IS dan I5 / MP, instruktur di Imam Stainless dan Mawas Perdana. Mereka menghubungkan pengalaman belajar di sekolah para peserta didik AD dengan situasi para peserta didik di awal program magang:

"Beberapa peserta didik bahkan tidak tahu nama beberapa alat dan peralatan mekanik. Terkadang aku merasa menyesal. Itu sebabnya saya menugaskan mereka untuk mengidentifikasi alat dengan meminta mereka untuk membawakan saya alat yang berbeda."

(Wawancara, I2 / IS 12 September 2012)

"Kalau boleh saya bilang begitu, beberapa peserta didik tidak tahu alat dan suku cadang mesin mobil. Tapi alasannya bukan hanya karena mereka tidak tahu nama ... eee ... kami juga terkadang menggunakan istilah yang berbeda"

(Wawancara, I5 / MP 17 September 2012)

Penjelasan dari instruktur mengkonfirmasi keadaan buruk dari pengalaman belajar di sekolah banyak peserta didik AD. Namun, instruktur memiliki pandangan berbeda. I2 / IS, misalnya, cenderung menggeneralisasi kondisi buruk dari pengalaman belajar di sekolah peserta didik AD. Karena itu, ia memperlakukan para peserta didik dengan acuh tak acuh (masalah ini dibahas lebih lanjut dalam Bab 6). Tidak seperti I2 / IS, I5 / MP mengakui pengalaman belajar di sekolah yang buruk dari peserta didik AD, tetapi ia mengakui hubungan antara penggunaan istilah yang berbeda untuk alat atau suku cadang mobil dan pemahaman

peserta didik tentang instruksi. VT1 / AD berkomentar bahwa: ***"di tempat kerja, alat dan peralatan mekanik jauh lebih baik daripada yang kita miliki di sekolah"*** (Wawancara, VT1 / AD 14 November 2011).

Praktik penilaian di SMK1GT juga berkontribusi terhadap pengalaman belajar peserta didik AD yang buruk. Meskipun SBC menekankan penilaian pembelajaran peserta didik dalam aspek akademik dan praktik (misalnya, tes semester-tengah dan akhir semester; portofolio; tes berbasis kinerja), guru kejuruan departemen AD terutama menilai prestasi akademik peserta didik. murid-murid. Sebagai ilustrasi, mode penilaian yang dinyatakan dalam rencana pelajaran yang dikembangkan oleh VT2 / AD menunjukkan penilaian terutama didasarkan pada akademik atau pada tingkat yang lebih rendah pengetahuan prosedural peserta didik pada tugas tertentu. Penilaian tersebut berbunyi: ***"guru bertujuan untuk menilai peserta didik pada materi pelajaran, dalam bentuk kuis dengan beberapa pertanyaan"***. Penilaian semacam itu hanya menilai apa yang benar-benar diketahui peserta didik tentang tugas yang mereka pelajari. Namun, gagal membekali mereka dengan pemahaman dan keterampilan yang diperlukan untuk transfer ke situasi yang berbeda. Dengan kata lain, penilaian yang dikembangkan di departemen AD tidak cukup memberikan peluang bagi peserta didik untuk menjadi pembelajar mandiri sebagaimana yang

disarankan oleh Jossberger et al (2010) dan Kicken et al (2008).

Selain itu, akar masalah yang berkaitan dengan situasi belajar yang buruk di departemen AD adalah perbedaan dalam distribusi guru di antara SMK. Situasi ini adalah hasil dari perpindahan guru yang tidak terorganisir dengan baik di kabupaten Tolitoli yang terus meningkat sejak desentralisasi pendidikan pada tahun 2004. Adalah fakta bahwa sejak departemen AD dibuka di SMK1GT pada tahun 2005 hingga 2008, pemerintah Tolitoli (badan pemerintah yang bertanggung jawab atas perekrutan dan penempatan guru di kabupaten) belum menempatkan satu guru penuh waktu khusus dalam pekerjaan otomotif di departemen. Karena itu, situasi ini mengharuskan SMK1GT untuk mempekerjakan guru paruh waktu kejuruan untuk mengisi posisi di departemen AD. Penelitiannya, guru paruh waktu yang direkrut tidak memiliki pengalaman mengajar dan bahkan lulus dari universitas non-pedagogik. Praktik ini bertentangan dengan rekomendasi UU Pendidikan 2003:

“Perekrutan, penempatan, dan distribusi guru diorganisasi oleh sebuah lembaga [pemerintah daerah] berdasarkan kebutuhan sekolah” (Bab 41, poin 2)

“Pemerintah pusat dan daerah berkewajiban memfasilitasi sekolah dengan menyediakan guru yang dibutuhkan untuk meningkatkan dan menjaga kualitas pendidikan yang disediakan sekolah” (Bab 41, butir 3).

Pengajaran kejuruan yang buruk di SMK1GT menunjukkan bahwa ada semacam kelalaian dari pemerintah daerah Tolitoli untuk peningkatan kualitas pendidikan. Situasi ini secara tidak langsung mempengaruhi pengalaman belajar di sekolah peserta didik AD, yang kontras dengan semangat SMK1GT dari lembaga berprestasi baik di bidang akademik dan kejuruan (lihat Bab 3.8.1).

9.2 Pengalaman Belajar Peserta Didik SMK di Sekolah Ditinjau dari Perspektif Guru

Pada bagian ini, analisis dimulai dengan bagaimana kurikulum berbasis sekolah (SBC) diimplementasikan di SMK1GT telah membentuk pengalaman belajar peserta didik di kelas AD. Secara khusus, ini berfokus pada bagaimana guru melihat pengalaman belajar peserta didik di sekolah dalam kaitannya dengan KTSP. Untuk memperkaya pemahaman guru tentang pengalaman belajar di sekolah peserta didik AD, dokumen yang relevan dan pandangan instruktur juga dipertimbangkan dengan cermat.

Sebagaimana dibahas dalam Bab terdahulu, VUS ditandai sebagai penawaran pendidikan kejuruan di tingkat menengah dalam sistem pendidikan Indonesia (Depdiknas, 2003). Bab 15 Undang-Undang Pendidikan menyatakan bahwa sistem SMK bertujuan untuk menyediakan pelatihan kejuruan dan teknis dan mempersiapkan peserta didik dengan keterampilan untuk profesi

tertentu (Depdiknas, 2003; lihat juga Sabbates et al, 2010; OECD, 2009; Cedefop, 2008; ANTA, 2004 ; Colley et al, 2003; Bakri, 1994; Grubb, 1985). Untuk mencapai tujuan tersebut, sistem SMK Indonesia mengimplementasikan KTSP di mana sistem pendidikan ganda (DSE) diadopsi.

SBC adalah seperangkat rencana terorganisir yang berisi tujuan, konten, bahan dan teknik pembelajaran, dan digunakan untuk memandu pelaksanaan kegiatan belajar mengajar untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu (Depdiknas, 2003: 3). Tujuannya adalah untuk mempersiapkan peserta didik dengan keterampilan utama yang diperlukan di tempat kerja. Untuk lebih spesifik, seperti yang distandarisasi dalam UU 23, 2006, ini bertujuan untuk memberikan para peserta didik dengan standar khusus keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang diperlukan di tempat kerja saat ini dan harus diakui oleh asosiasi profesional di lapangan.

Untuk memberikan peserta didik praktik yang memadai dalam berbagai keterampilan yang ditentukan dalam KTSP dan UU 23, 2006, sejumlah guru kejuruan yang tepat diperlukan. Dalam sistem SMK, distribusi mata pelajaran yang tepat bukan hanya masalah distribusi yang sama 24 jam per minggu untuk setiap guru, seperti yang diterapkan secara umum untuk mata pelajaran umum yang direkomendasikan dalam Undang-Undang Guru dan Dosen No. 14, 2005: “setiap guru wajib mengajar minimal 24 jam [per minggu] ”. Sebaliknya, guru harus mengajar mata pelajaran

yang relevan dengan keahlian mereka dan terkait dengan kualifikasi mereka. Masalah ini telah dengan jelas dinyatakan dalam UU No 19, 2005, Bab 29: Bagian 6: “seorang guru di SMK harus mengajar mata pelajaran yang relevan dengan kualifikasinya”

Dalam hal SMK1GT dan khususnya di departemen AD, jumlah guru kejuruan tidak cukup untuk mata pelajaran kejuruan yang ditentukan dalam KTSP. Alasannya adalah, sebagaimana disebutkan dalam Bab 3.8.1, bahwa departemen AD hanya memiliki empat guru kejuruan penuh waktu dan satu guru paruh waktu (Budiman, 2010), sedangkan jumlah waktu yang dialokasikan untuk mata pelajaran kejuruan per minggu di setiap semester adalah 80 jam: Kelas X: 26 jam; XI: 26 jam; dan XII: 28 jam.

Selain itu, peran tambahan guru kejuruan AD (seperti kepala dan sekretaris departemen dan tanggung jawab tambahan lainnya di departemen) kadang-kadang dapat membuat manajemen pengajaran mereka lebih sulit. Menurut kebijakan di SMK1GT, para guru dengan peran tambahan hanya diperbolehkan mengajar 12 jam per minggu. VT1 / AD (Guru Kejuruan 1 dari departemen AD) menjelaskan:

“Saya telah dilatih untuk pemahaman dasar tentang mesin mobil dan sistem rem mobil. Dan saya telah ditunjuk untuk mengajarkan keterampilan ini kepada peserta didik. Masalahnya adalah bahwa sebagian besar waktu, dalam pengalaman saya, saya dan rekan lainnya [VT2 / AD] mengambil semua tanggung

jawab di departemen AD terlepas dari kenyataan bahwa saya bukan kepala departemen. Semua masalah diberikan kepada saya. "

(Wawancara, VT1 / AD 14 November 2011)

Seperti yang dijelaskan oleh VT1 / AD, ketika para guru ditugaskan untuk mengajar lebih dari dua mata pelajaran dan diberi peran tambahan lainnya (misalnya, menangani administrasi dan masalah peserta didik di departemen), mereka tidak dapat mengelola kelas mereka secara efektif. Bahkan, peran seorang guru dalam SMK berbasis kompetensi, seperti dicatat oleh Jossberger (2010), tetap penting meskipun fakta bahwa protokol untuk memberikan saran (misalnya, kapan dan bagaimana membantu peserta didik mengembangkan kemandirian mereka) adalah dibutuhkan (Kicken et al, 2008).

Situasi pengajaran untuk mata pelajaran kejuruan di departemen AD dilemahkan oleh fakta bahwa guru kejuruan harus mengajar mata pelajaran selain keahlian mereka dan yang tidak relevan dengan pelatihan yang mereka miliki atau kualifikasi mereka. Misalnya, tiga guru penuh waktu (peserta dalam penelitian) tidak memiliki kualifikasi dan pengalaman yang relevan untuk mata pelajaran yang mereka ajarkan di departemen AD (lihat Lampiran 4 - 1d) meskipun mereka baru saja menyelesaikan gelar mereka di bidang otomotif. Mengenai masalah ini, HD / AD, VT1 / AD dan VT2 / AD menjelaskan:

“Saya telah mengajar selama sekitar 9 tahun dari menjadi guru sementara pada tahun 2002 dan kemudian diangkat sebagai guru penuh waktu empat tahun kemudian. Saya lulus dari akademi kelautan atau AMI (Akademi Maritim Indonesia), Makassar. Itu adalah diploma level tiga. Kemudian peneliti melanjutkan ke fakultas pelatihan guru dan pedagogi Makassar, dan berspesialisasi dalam bidang otomotif. Saya menghadiri pelatihan dua kali, satu kali ketika saya mengajar di departemen bahari dan kedua kalinya dengan spesialisasi otomotif dalam transmisi mobil dan perombakan mesin mobil, dan sistem kelistrikan mobil. Namun, sebagian besar waktu, peneliti mengajar sistem pengapian mobil, sistem transmisi, dan penyetaraan dan penyeimbangan roda ”

(Wawancara, HD / AD 26 November 2011)

Saya lulus dengan gelar Diploma tiga (D3) di Institut Pertanian Bogor (IPB), dan berspesialisasi dalam perikanan air tawar. Saya telah mengajar selama bertahun-tahun di departemen perikanan air tawar. Ketika sekolah ini membuka program studi baru pada tahun 2004, saya ditunjuk sebagai ketua program studi perikanan bahari dan saya mengajar beberapa mata pelajaran kejuruan di departemen tersebut selama beberapa tahun. Selama periode ini saya menghadiri beberapa kursus pelatihan tentang perikanan laut. Pada tahun 2008, saya belajar untuk gelar Sarjana saya di Universitas Makassar, dan berspesialisasi dalam pendidikan otomotif. Ketika peneliti menyelesaikan studi saya, saya mulai mengajar di departemen AD dan kemudian peneliti ditunjuk sebagai ketua program studi. Saya mengajarkan komponen dasar mesin mobil dan sistem rem mobil ”

(Wawancara, VT1 / AD 14 November 2011)

“Saya lulus dari sebuah lembaga pertanian bernama Institut Pertanian Bogor (IPB) pada tahun 1994. Dan saya melanjutkan ke Institut Pelatihan Guru dan Pedagogi di Makassar dengan spesialisasi mengajar di bidang otomotif. Sebelum itu, saya memiliki spesialisasi dalam mesin pertanian. Saya dilatih dalam tiga mata pelajaran berbeda. Saya mengikuti kursus pelatihan di Bandung ini untuk merombak mesin mobil, sistem kelistrikan mobil, dan menyetel mesin mobil. Sekarang, saya mengajar perbaikan mesin, pengelasan, dan gambar teknik dasar. ”

(Wawancara, VT2 / AD 14 November 2011)

Kutipan mengkonfirmasi bahwa guru kejuruan AD ditugaskan untuk mengajarkan keterampilan lain selain yang mereka dilatih dan memenuhi syarat untuk. Misalnya, VT2 / AD dilatih dalam sistem kelistrikan mobil tetapi ia ditunjuk untuk mengajar pengelasan dan gambar teknik dasar. Meskipun ada hubungan antara keterampilan yang ia latih (sistem kelistrikan mobil) dan yang ia ajarkan di departemen AD (pengelasan dan perbaikan mesin mobil), tidak mudah baginya untuk mengelola pelajarannya secara efektif karena ia mungkin kurang pemahaman dan pengetahuan subjek yang cukup.

Selain itu, pengalaman mengajar guru-guru AD di departemen yang berbeda sebelumnya (misalnya, HD dan VT1 dalam perikanan laut dan VT2 dalam mesin pertanian) tidak dapat sepenuhnya mendukung peserta didik mereka untuk mengembangkan keterampilan mereka, karena guru-guru ini mungkin sama-sama kurang memiliki pengetahuan yang tepat dalam domain

otomotif. Oleh karena itu, pengalaman mengajar yang panjang dari para guru tidak memberikan kontribusi yang efektif untuk transfer pengetahuan yang lebih baik bagi peserta didik mereka karena para guru sendiri perlu mengembangkan pengetahuan dan pemahaman mereka serta pengalaman dalam mata pelajaran yang mereka ajarkan. Demikian pula, para guru membutuhkan, dan membutuhkan, pengalaman yang relevan untuk mengembangkan rencana pelajaran yang berkualitas, memutuskan strategi pengajaran yang tepat dan menerapkannya dengan cara yang menciptakan suasana bagi peserta didik mereka yang kondusif untuk belajar, seperti yang direkomendasikan dalam Undang-Undang, No 19, 2005 dan UU Pendidikan, No. 20, 2003.

“Guru kejuruan hanya diizinkan untuk mengajarkan keterampilan yang mereka pelajari”

(UU No 19, 2005)

“Seorang guru wajib menciptakan suasana pendidikan yang bermakna, menghibur, kreatif, dinamis, dan dialogis”

(UU Pendidikan, Bab 40).

Pengalaman belajar di sekolah yang buruk dari peserta didik AD juga dapat dikaitkan dengan kurangnya fasilitas pembelajaran bengkel yang tersedia di SMK1GT. Fasilitas pembelajaran kejuruan untuk keterlibatan praktik peserta didik AD sangat terbatas. Selama kerja lapangan peneliti, peneliti mengunjungi bengkel AD dan peneliti menemukan tiga mesin mobil Toyota, yang semuanya sudah sangat tua, berasal dari sekitar tahun 1987 hingga 1994, dan tidak satu pun dari

tiga mesin itu dalam kondisi kerja yang baik. Tidak diragukan lagi, kondisi ini memiliki pengaruh pada cara peserta didik AD mendekati pembelajaran mereka nanti di tempat kerja. Situasi ini berbeda dengan pernyataan Undang-Undang Pendidikan 2003: "Pemerintah (pemerintah daerah dan pusat) harus menjamin fasilitas pendidikan standar untuk memungkinkan sekolah mencapai tujuan pendidikan mereka" (Depdiknas, 2003).

Meskipun fasilitas pembelajaran standar berasal dari sudut pandang holistik - misalnya, penyediaan ruang kelas, pusat olahraga, ruang sholat, perpustakaan, laboratorium, bengkel, tempat bermain, pusat seni, dan fasilitas lainnya seperti layanan TI (Depdiknas, 2003 : 35), penyediaan fasilitas belajar untuk keterampilan kejuruan peserta didik harus menjadi prioritas terpenting dalam sistem SMK. Aspek ini terutama benar karena tujuan utama SMK adalah untuk membekali peserta didik dengan keterampilan kejuruan dan pengetahuan yang diperlukan di tempat kerja (lihat Sabates et al, 2010; Cedefop, 2008; OECD, 2009; ANTA, 2004; Colley et al, 2003; Bakri, 1994 dan Grubb, 1985).

Mengenai kondisi buruk dari lokakarya departemen AD dalam kaitannya dengan pengalaman belajar yang buruk dari peserta didik AD, VT1 / AD menjelaskan:

"Pada dasarnya keterampilan ... harus ditingkatkan [oleh peserta didik] ... dan ini sangat lemah pada peserta didik ... seperti mesin ... terutama jenis mesin mobil baru seperti sistem injeksi bahan bakar elektronik (EFI). Kenapa, kenapa seperti ini? Ini

karena berlatih memperbaiki mesin semacam ini di sekolah tidak mungkin. Dan bahkan jika kita memiliki satu fasilitas, itu tidak memadai untuk banyak peserta didik. Kompetensi peserta didik dari SMP juga lemah ”
(Wawancara, VT1 / AD 14 November 2011)

Fasilitas pembelajaran yang buruk dari departemen AD adalah salah satu hambatan utama untuk keterampilan kejuruan peserta didik dan pengembangan pengetahuan. VT1 / AD berpendapat bahwa rasio antara fasilitas belajar yang tersedia di bengkel sekolah dan jumlah peserta didik sangat buruk. Selain itu, buruknya kondisi mesin mobil yang tersedia di bengkel AD (mesin lama) tidak mendukung kegiatan belajar peserta didik AD. Dia lebih lanjut menghubungkan pengalaman belajar peserta didik AD yang buruk dengan pengalaman belajar mereka di sekolah menengah pertama. Dia berspekulasi bahwa pengalaman belajar sekolah menengah pertama peserta didik AD tampaknya tidak sepenuhnya mendukung mereka untuk mengeksplorasi pengalaman belajar baru selama kehadiran mereka di SMK1GT. Yang terakhir, bagaimanapun, tidak mengejutkan, karena SMK1GT memiliki kebijakan masuk yang bersifat inklusif (tidak ada tes masuk, seperti di banyak sekolah menengah atas di kabupaten Tolitoli). Kebijakan masuk yang inklusif yang mengakomodasi setiap lulusan sekolah menengah pertama - terutama mereka yang berasal dari latar belakang pembelajaran yang relatif buruk dan pelamar yang tidak berhasil dari sekolah menengah atas akademis (AUSS) di

kabupaten Tolitoli (berasal dari percakapan dengan kepala sekolah 23 November 2011) - mungkin menjadi sumber masalah yang dijelaskan oleh VT1 / AD.

VT1 / AD lebih lanjut menjelaskan bahwa:

“Pada dasarnya, apa yang ditentukan dalam kurikulum berbasis sekolah bisa dibidang dapat dicapai. Namun, masalah utama adalah fasilitas pembelajaran kami di sekolah ini. Ini jauh lebih sedikit jika kita membandingkannya dengan fasilitas belajar yang disediakan di tempat kerja ”

“Masalahnya adalah kita sudah memiliki mesin mobil untuk pengalaman praktik di sekolah. Tapi kami hanya punya satu jenis mesin. Kami belum memiliki mesin EFI [Injeksi Bahan Bakar Elektronik]. Bahkan, semua peserta didik menggunakan mesin yang sama untuk latihan. Itu tidak efisien karena alat dan mesin mobil yang sama digunakan oleh banyak peserta didik. Jadi, untuk sekolah kami [SMK1GT], setidaknya kami memiliki empat set mesin mobil, yang terbaru. Jumlah ini akan baik setidaknya untuk peserta didik sekolah kami [20 peserta didik]. Namun, jika kita menginginkan partisipasi ideal dalam praktik, setiap peserta didik harus memiliki satu set mesin. Jadi, 20 peserta didik berarti kita membutuhkan 20 set mesin ”
(Wawancara, VT1 / AD 14 November 2011)

Untuk VT1 / AD, keterampilan yang ditentukan dalam SBC dapat dicapai selama fasilitas pembelajaran yang mendukung kegiatan pembelajaran untuk peserta didik disediakan. Dia lebih lanjut menjelaskan bahwa jumlah minimum mesin mobil yang dibutuhkan untuk peserta didik AD (20 peserta didik) setidaknya empat set untuk mengakomodasi kebutuhan peserta didik AD untuk

latihan praktik mereka. Selain itu, set mesin mobil baru diperlukan untuk mempersiapkan peserta didik AD untuk program magang, karena ia menjelaskan bahwa fasilitas pembelajaran sekolah jauh lebih buruk daripada yang tersedia di banyak bengkel. Misalnya, ia menyebutkan bahwa mesin mobil terbaru seperti sistem Injeksi Bahan Bakar Elektronik (EFI) dan alat mekanik pendukung lainnya harus disediakan untuk memungkinkan keterlibatan praktik yang efektif dari para peserta didik. Selain itu, untuk mencapai partisipasi ideal peserta didik dalam latihan praktik, rasio mesin mobil yang setara dengan peserta didik diperlukan dalam lokakarya AD.

Pandangan serupa diungkapkan oleh VT2 / AD, yang mengakui buruknya kondisi bengkel di program studi AD. Dia menjelaskan bahwa:

“Di sini [di sekolah], pentingnya kami mengajarkan peserta didik kami keterampilan praktik dalam kelompok. Masalahnya adalah fasilitas kita sangat terbatas. Anda [ditujukan kepada saya] memahami kondisi sekolah kami. Anda tahu, kami terpaksa untuk mengajar peserta didik dalam kelompok. Setelah itu, kami kembali ke kelas dan mendiskusikan apa yang kami pelajari. Di sekolah, misalnya, belajar cara menyetel mesin mobil, masalahnya adalah mesin mobil kita tidak dalam kondisi berfungsi seperti di tempat kerja. Jadi, ini bukan praktik yang original ”
(Wawancara, VT2 / AD 14 November 2011)

Berkenaan dengan fasilitas pembelajaran yang buruk, VT2 / AD menekankan dua aspek yang merugikan peserta didik AD dalam kaitannya

dengan keterampilan kejuruan dan pengembangan pengetahuan mereka. Pertama, para peserta didik pentingnya diberikan keterlibatan praktik dalam kelompok dan oleh karena itu ia harus membawa peserta didik bolak-balik antara ruang kelas dan bengkel (jarak antara bangunan sekitar 300 meter). Dalam situasi itu, para peserta didik tidak dapat sepenuhnya berkonsentrasi pada pengembangan keterampilan kejuruan mereka di sekolah karena mereka terganggu oleh lingkungan belajar yang kurang kondusif (lihat Jossberger et al, 2010). Selain itu, mengajarkan keterampilan praktik dalam kelompok besar peserta didik mungkin tidak dapat secara efektif mengembangkan pemahaman peserta didik karena peserta didik mungkin hanya bergantung pada orang yang aktif untuk mengendalikan kegiatan. Dalam situasi itu, perhatian seorang guru hanya terbatas pada orang yang melakukan tugas itu. Kedua, mesin mobil yang tersedia di bengkel AD tidak dalam kondisi berfungsi dengan baik. Masalahnya, untuk mendorong peserta didik terlibat praktik dalam situasi seperti itu hanya akan melahirkan kesan bahwa peserta didik melakukan sesuatu tetapi mereka tidak mengetahui apakah apa yang telah mereka lakukan (memperbaiki mesin) berhasil atau gagal karena itu tidak original. Faktanya, sebagaimana dicatat oleh Jossberger (2010), satu syarat bagi seorang peserta didik untuk mengembangkan kemandiriannya dalam belajar (salah satu karakteristik yang diperlukan di tempat kerja) adalah bahwa dalam lingkungan belajar, alat

yang diperlukan untuk keterlibatan praktik, misalnya, harus mendukung penuh peserta didik.

Namun, kepala SMK1GT memiliki pandangan yang berbeda dengan guru kejuruan tentang masalah yang mempengaruhi keterampilan kejuruan dan pengembangan pengetahuan peserta didik AD di sekolah. Dia menjelaskan:

“Kami sudah mengatakan kepada kepala program studi [departemen], lihat ... distribusi mata pelajaran kejuruan yang perlu dipelajari [oleh peserta didik] di tempat kerja harus jelas. Kami tidak ingin mengulangi kesalahan yang sama. Seperti tahun-tahun sebelumnya, masalahnya selalu tentang keterampilan kejuruan mana yang perlu diprioritaskan, yang harus ditingkatkan, yang harus dipelajari di tempat kerja. Ini harus jelas. Kami selaku pimpinan telah menekankan hal ini ”

(Percakapan dengan Kepala Sekolah, 23 November 2011)

Dalam pandangan kepala sekolah, organisasi pembelajaran di program studi AD adalah masalah utama yang mempengaruhi efektivitas pengembangan keterampilan kejuruan peserta didik dan pengembangan pengetahuan di sekolah. Dia menjelaskan bahwa kemampuan guru kejuruan untuk mengatur keterampilan yang dibutuhkan di tempat kerja diperlukan, terutama ketika kesalahan yang sama (keterampilan peserta didik AD dalam domain mereka selalu buruk sebelum program pemagangan) terjadi beberapa kali. Selain itu, keterampilan yang harus dipelajari dan ditingkatkan di tempat kerja harus dipersiapkan dengan baik di sekolah dan guru mata pelajaran

kejuruan harus mempertimbangkan masalah ini dengan serius.

Bagian berikut ini fokus pada pengalaman belajar peserta didik AD di tempat kerja. Ini berusaha untuk lebih memahami pengaruh pengalaman belajar di sekolah peserta didik AD pada pengalaman belajar mereka di tempat kerja. Selain itu, ini bertujuan untuk memberikan pemahaman tentang bagaimana pembelajaran di sekolah dan tempat kerja berdampak pada keterampilan kejuruan dan pengetahuan peserta didik AD.

9.3 Pengalaman Belajar Peserta Didik SMK di Tempat Magang

Seperti dibahas dalam Bab 2, 3 dan 4, sebagian besar keterampilan yang dipelajari peserta didik / peserta pelatihan di tempat kerja berkembang melalui pengalaman pembelajaran yang sedang berlangsung (Wenger, 1998; Wenger et al, 2002; Ireson, 2008). Dalam sub-bagian berikut, analisis ini berfokus pada tiga jenis keterlibatan pembelajaran yang dialami peserta didik AD (belajar dari instruktur, belajar dari teman sebaya, dan belajar secara mandiri) melalui mana mereka meningkatkan dan mengembangkan keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka dalam program magang.

9.3.1 Belajar kepada Instruktur

Seperti dibahas dalam Bab, belajar dari seorang instruktur dalam konteks tempat kerja

adalah jenis pembelajaran yang terkait kinerja teknis kerja dan jaringan sosialnya yang dipandang sebagai partisipasi sosial (Gherardi, 2001; Owen, 2009). Jenis pembelajaran mencerminkan jenis pembelajaran dialogis (Mezirow, 1985), di mana peserta didik / peserta pelatihan bersosialisasi dengan orang lain (misalnya, instruktur dan mekanik lainnya). Selain itu, para peserta didik juga berbagi nilai dan norma kerja (misalnya, waspada tentang waktu mulai dan penyelesaian, menjaga semuanya bersih dan rapi) diadopsi di perusahaan / bengkel.

Temuan penelitian menunjukkan bahwa cara-cara di mana peserta didik AD belajar dari instruktur (s) bervariasi: misalnya, mengamati (melihat dan mempelajari apa yang dia lakukan), meminta informasi atau klarifikasi, dan terlibat dalam tugas-tugas pekerjaan yang mereka lakukan. sedang diperintahkan untuk dilakukan. Namun, mengamati instruktur dan kadang-kadang mekanik adalah cara yang sangat umum untuk belajar di antara peserta didik AD, terutama pada tahap awal (beberapa minggu pertama) magang. S8 / HL dan S7 / MP menjelaskan bahwa:

“Pada minggu pertama, Pak ... kami [saya] baru saja diperkenalkan [oleh instruktur] tentang cara memulai tugas kerja. Ini adalah bagaimana mengikuti instruksi mekanik. Setiap pagi, kami juga diberi tugas untuk melakukan pembersihan di bengkel. Itu saja yang kami lakukan ”

“Juga, kami mendapat penjelasan tentang keselamatan kerja. Misalnya, jika ada tugas berat seperti memotong besi atau mengangkat besi yang membutuhkan kekuatan fisik, kita dilarang

melakukannya. Ini yang dikatakan instruktur kami. Tugas pekerjaan itu adalah pekerjaan mekanik lainnya [karyawan penuh waktu].

(Wawancara, S8 / HL 21 November 2011)

“Pada awal [minggu pertama], saya mengamati Pak. Saya mengamati apa yang dilakukan instruktur saya [misalnya, menggosok badan mobil]. Lalu peneliti bertanya, seperti bagaimana saya bisa melakukan tugas pekerjaan agar bodi mobil terlihat mulus dan bagus. Jadi instruktur saya menjelaskan kepada peneliti, seperti ini [dengan menunjukkan cara untuk melakukannya]. Inilah cara untuk melakukannya. Misalnya, dia menyuruh kami melipat kertas pasir dan menggosoknya ke satu arah ”

(Wawancara, S7 / MP 19 November 2011)

Kutipan menunjukkan bahwa ada kesamaan dalam cara peserta didik AD (S8 / HL dan S7 / MP) mendekati dan belajar dari instruktur selama fase pertama magang. Para peserta didik terutama diperkenalkan dengan beberapa rutinitas dasar (misalnya, menjaga semuanya bersih dan rapi, dan tentang keselamatan kerja). Ini adalah jenis pembelajaran di mana peserta didik secara tidak langsung diminta untuk melihat dan melihat apa yang dilakukan instruktur atau mekanik lainnya (lihat Lave dan Wenger, 1991; Wenger, 1998; dan Davies dan Sandiford, 2014).

Namun, ada sedikit variasi dalam kegiatan belajar yang dialami peserta didik, karena kegiatan itu tergantung pada rutinitas di bengkel tempat mereka bekerja. Misalnya, di bengkel yang berspesialisasi dalam bodywork mobil, para peserta didik terutama diperkenalkan pada bodywork mobil

dasar seperti menggosok tubuh mobil atau memperbaiki bodi penyok tanpa instruksi lisan. Seperti dijelaskan oleh S7 / MP, hanya setelah pengamatan sukarela oleh peserta didik bahwa instruktur memberikan sedikit petunjuk tentang bagaimana melakukan tugas dengan tepat. Selain itu, informasi yang diberikan instruktur terbatas pada pertanyaan yang diajukan oleh peserta didik dan oleh karena itu tampaknya tidak cukup bagi peserta didik untuk mengambil tindakan lebih lanjut (melakukan tugas). Demikian pula, dalam hal keselamatan kerja, seperti yang dijelaskan oleh S8 / HL, instruktur - terutama di bengkel besar seperti HL pertama menjelaskan masalah ini sebelum peserta didik terlibat dalam kegiatan kerja utama. Karena pembelajaran di tempat kerja tidak hanya tentang mengamati atau mendapatkan pengetahuan melalui melihat bagaimana orang lain melakukannya, tetapi juga tentang berpartisipasi atau melakukannya secara pribadi dalam konteks (Kolb, 1984, Lave dan Wenger, 1991; Palsson, 1994), para peserta didik perlu belajar dengan melakukan tugas.

Ketika S7 / MP dan S8 / HL menjadi dekat dengan instruktur mereka, cara mereka mempelajari keterampilan bergeser dari sekadar mengamati (melihat dan belajar) menjadi berpartisipasi dan bahkan merefleksikan tugas yang telah mereka lakukan dan mencari peningkatan seperti yang dijelaskan oleh DuFour et al (2006), Lave and Wenger (1998), Argyris and Schon (1987). S7 / MP dan S8 / HL menjelaskan:

"Saya sering mengajukan pertanyaan kepada instruktur. Terutama ketika kita sedang istirahat, duduk di sebelah instruktur dan mengajukan pertanyaan kepadanya. ... dan kadang-kadang bahkan di luar waktu istirahat ketika tidak ada pelanggan yang datang ke bengkel, kami datang dan mengajukan pertanyaan - apa pun yang kami tidak jelas. "

"Ini seperti ini ... ketika pintu mobil adalah satu-satunya bagian yang akan dicat, instruktur akan datang dan memberi tahu pak: 'gosok permukaan pintu dengan benar sampai Anda selesai.' Saya pindah ke pintu lain sekali dia bilang 'ok'. "

(Wawancara, S7 / MP 19 November 2011)

"Strategi kami untuk mempelajari keterampilan selama program magang adalah terus mengajukan pertanyaan kepada instruktur kami dalam rangka mengetahui bagaimana melakukan tugas-tugas pekerjaan yang belum kami pelajari."

(Wawancara, S8 / HL 21 November 2011)

Kutipan lebih lanjut menunjukkan kesamaan dalam pendekatan yang diambil oleh peserta didik. Namun, cara S7 / MP dan S8 / HL mencari bantuan dari instruktur mereka, misalnya melalui pemodelan dan pelatihan - seperti dicatat oleh Billet (2001) dan Warr and Downing (2000) - telah beralih ke cara yang lebih menantang, dengan merefleksikan dan mengajukan pertanyaan untuk perbaikan dalam melakukan tugas. Misalnya, meminta informasi lebih lanjut tentang tugas tersebut merupakan hasil dari refleksi atas kelemahan mereka (kurangnya pengetahuan dan pengalaman) serta tanda kesadaran akan tanggung jawab belajar mereka, salah satu karakteristik pembelajaran di komunitas praktik - berbagi pengetahuan (lihat Lave dan

Wenger, 1991; Wenger, 1998). S8 / HL menjelaskan lebih lanjut:

"Aku juga mencatat. Mudah bagi saya untuk menangkap sesuatu dengan mendengarkan dan mengamati pada saat yang sama. Ketika saya melupakan sesuatu saat saya melakukan sesuatu [melakukan tugas pekerjaan], itulah saatnya saya datang dan mengajukan pertanyaan lagi [kepada instruktur]"

(Wawancara, S8 / HL 21 November 2011)

Membuat beberapa catatan sambil mengamati instruktur melakukan tugas adalah aspek pembelajaran yang sangat penting karena dapat membantu peserta didik mengingat poin-poin penting untuk instruksi yang akan datang. Inisiatif yang diperlihatkan oleh S8 / HL, seperti yang dicatat Coetzer (2006), sangat penting untuk ditunjukkan oleh peserta didik / peserta pelatihan agar dapat mempelajari berbagai hal dengan lebih cepat. Namun, tanda partisipasi peserta didik sebagai periferal tetap utuh. Sebagai contoh, S7 / MP tidak dapat membuat keputusan berdasarkan informasi, karena kurangnya kontrol diri dan deteksi kesalahan (Wood, 1988). Meskipun interaksi terus-menerus dengan instruktur, kurangnya pengetahuan dalam membuat keputusan tentang hasil tugas yang dilakukannya menunjukkan kebaruan dalam kinerjanya.

Untuk S3 / IS, memiliki pengalaman belajar di sekolah yang lebih baik karena ia dulu aktif di bengkel sekolah dan digunakan untuk membantu pamannya di bengkel sepeda motor pribadi, yang peneliti pelajari dari percakapan selama kunjungan rumah peneliti di November 2011 (lihat Lampiran 4

- 3g) berarti ia dapat mengambil inisiatif dan melakukan tugas utama (memperbaiki mesin mobil) dalam waktu yang relatif singkat. S3 / IS menjelaskan:

"Saya mengamati dan mengajukan banyak pertanyaan kepada instruktur saya. Ya, saya melakukannya pada minggu pertama dan instruktur saya menyukainya. Saya mulai melakukan tugas kerja [membongkar mesin] dalam dua minggu. "

(Wawancara, S3 / IS 15 November 2011)

Seperti yang sebelumnya dibahas dalam bagian ini, kutipan di atas menunjukkan bahwa jenis pendekatan pembelajaran yang diambil S3 / IS adalah tentang melihat apa yang dilakukan orang lain dan belajar darinya (Elsey dan Fujiwara, 2000). Dia memposisikan instruktur nya sebagai contoh pribadi dalam hubungan guru magang (Molander 1992), pendukung, dan model untuk pembelajarannya (Billet, 2001; Coetzer, 2006). Namun, ketika S3 / IS memahami apa yang dia perlu pelajari (Jossberger et al, 2010), dia mengambil inisiatif untuk mempelajari tugas dengan melakukan (Kolb, 1984; Boud et al, 1993; Ord, 2012) dan memposisikan instruktur hanya sebagai sumber sekunder untuk pembelajarannya. Ini karena S3 / IS tidak datang ke tempat kerja sebagai individu pasif (Billet, 2004), dan karena itu cara dia mendekati instruktur nya adalah hasil dari pengalaman belajar sebelumnya.

S5 / HL, tidak seperti peserta didik lain, tidak sepenuhnya memahami cara dia belajar dari

instrukturnya. Dia mengungkapkan pengalaman belajarnya dengan cara ini:

"Pekerjaan pertama yang diminta adalah meliput seluruh badan mobil dengan koran. Di sana, kami hanya membantu instruktur dan mekanik lainnya "

"Aku membantu menggosok badan mobil. Saya terkadang mengajukan pertanyaan seperti tentang kertas pasir. Jenis kertas pasir yang akan digunakan. Itu pertanyaannya."

"Di sana [di bengkel], saya juga belajar mengecat bodi mobil. Saya hanya melakukannya sekali. "

(Wawancara S5 / HL 18 November 2011)

Pengalaman S5 / HL menunjukkan bahwa meskipun memahami apa yang akan ia lakukan (misalnya, menggosok atau mengecat bodi mobil), saat ia ditempatkan di bengkel kerja badan mobil di Helios Makassar (lihat Lampiran 4 - 1e), dia tampaknya bingung untuk apa dia ada di bengkel. Berbeda dengan peserta didik lain (dibahas sebelumnya di bagian ini), S5 / HL tampaknya tidak mengamati apa yang dilakukan instrukturnya dan mekanik lainnya, karena ia menyebutkan bahwa ia ada di sana hanya untuk membantu instruktur dan mekanik lainnya. Selain itu, ia tampak enggan untuk bertanya pada instrukturnya dan kemungkinan besar mekanik lain juga.

Pengalaman S1 / JA dan S4 / HL dalam belajar dari instruktur mereka sedikit berbeda dari banyak rekan mereka di departemen AD. Mereka menjelaskan bahwa:

"Awalnya, instruktur saya biasa menegur kami. Dia [instruktur] berkata: 'jika Anda ingin bertanya, jangan tanya saya ketika saya melakukan sesuatu. Anda bisa

bertanya kepada saya setelah tugas pekerjaan selesai'. ... Saya sendiri jarang bertanya [instruktur]. Saya hanya mengamati instruktur saya - misalnya, mencampur cat. "

(Wawancara, S1 / JA 15 November 2011)

"Pada awalnya, kami [saya] semakin dekat dengan instruktur kami mengamati apa yang dia lakukan. Mekanik lain juga ada di sana. Yah, saya amati mereka melakukan tugas. Mereka bahkan tidak melihat kita. Saya mulai menyapa mereka. Tapi.... terkadang, mereka tidak peduli dengan kita. "

(Wawancara, S4 / HL 16 November 2011)

Pengalaman S1 / JA dan S4 / HL menunjukkan bahwa ada kesenjangan komunikasi yang jelas antara mereka dan instruktur mereka. Perlakuan yang mereka alami memiliki pengaruh negatif pada kinerja peserta didik (misalnya, mereka menjadi ragu-ragu, cemas, khawatir). Misalnya, S1 / JA tidak secara aktif meminta informasi tetapi lebih suka mengamati secara diam-diam apa yang dilakukan instruktur mereka karena situasinya tidak sepenuhnya membantu pembelajarannya. Demikian pula, S4 / HL melakukan pengamatan, berharap untuk mendapatkan perhatian dari instruktur mereka. Faktanya, penerimaan sebagai pendatang baru sangat penting untuk mendorongnya belajar lebih banyak (Lave dan Wenger, 1991; Simon et al, 2004, dalam Davies and Sandiford, 2014). Komunikasi yang efektif antara peserta didik dan instruktur mereka, aspek penting untuk mengembangkan pembelajaran yang efektif di tempat kerja (Coetzer, 2006; Tannenbaum, 1997),

tidak terjadi karena instruktur menjauhkan diri daripada bertindak sebagai fasilitator.

Berkenaan dengan masalah kesenjangan komunikasi antara peserta didik dan instruktur pada awal magang, VT1 / AD menyebutkan bahwa:

“Kadang-kadang peserta didik mahir dalam keterampilan teknis [bidang mereka], tetapi ketika mereka menghadapi orang [instruktur, pelanggan], mereka tidak dapat melakukan apa pun. Mereka tidak bisa berkomunikasi. Mereka tidak dapat melayani orang dan sejenisnya. Jadi, bukan hanya keterampilan dan pengetahuan kejuruan di wilayah mereka yang perlu mereka kembangkan tetapi juga keterampilan komunikatif dan sosial serta keterampilan manajemen mereka juga ”

(Wawancara, VT1 / AD 14 November 2011)

Dalam pandangan VT1 / AD, keterampilan komunikatif peserta didik AD umumnya lemah. Dia menjelaskan bahwa kesenjangan komunikasi antara peserta didik AD dan instruktur mereka terkait dengan kurangnya keterampilan kejuruan dan pengetahuan dalam domain mereka dan keterampilan interpersonal mereka (lihat Lave dan Wenger, 1991). Jadi, dalam pandangannya, tidak cukup untuk membekali peserta didik dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan di wilayah mereka saja; mereka juga membutuhkan keterampilan lain seperti komunikasi dan sosial, dan keterampilan manajemen sebagaimana dicatat oleh Sudiyono (2000). Ini juga dicatat oleh HD / AD, sebagai berikut:

“Yang terjadi adalah para peserta didik tidak bertanya atau mencari informasi. Bahkan, kami telah membekali mereka dengan keterampilan dan

pengetahuan kejuruan yang diperlukan di tempat kerja. Saya sudah mengajari mereka berbagai cara untuk mendapatkan pengetahuan di tempat kerja: misalnya, berpura-pura tidak tahu apa-apa. Pentingnya, para peserta didik memiliki semacam kecemasan, ketakutan, dan kekhawatiran. Ini yang diketahui luas dengan teman-teman guru tetapi tidak bagi saya.”

(Wawancara, HD / AD 26 November 2011)

Perasaan cemas, khawatir dan takut yang dimiliki peserta didik AD terkait erat dengan pengalaman belajar di sekolah yang buruk di wilayah mereka dan situasi baru dan menantang di tempat kerja. Pendekatan yang ditentukan sebelumnya, seperti yang dijelaskan oleh HD / AD, tidak selalu bekerja untuk setiap peserta didik dalam setiap situasi, karena lingkungan belajar dan peran instruktur (dibahas lebih lanjut dalam Bab 6 - lihat pengalaman S1 / JA dan S4 / HL) tidak selalu kondusif untuk pembelajaran dari instruktur berlangsung (Jossberger et al, 2010; Lave dan Wenger, 1991). Selain itu, aktivitas kerja itu sendiri, misalnya, kompleksitas tugas pekerjaan (Higgs et al, 2005), dan pengalaman belajar di sekolah yang tidak relevan dari peserta didik AD di masa lalu (Heise dan Meyer, 2004; Kicken et al, 2008) dapat memiliki dampak negatif pada cara peserta didik AD mendekati pembelajaran mereka. Selain itu, tidak mengherankan, karena selalu ada kesenjangan antara peserta didik sebagai magang dan instruktur sebagai orang yang berpengalaman (Wenger, 1998; Wood, 1988), yang dapat disebabkan oleh perbedaan mereka dalam

pengetahuan dan pengalaman, seperti juga untuk hubungan kekuasaan.

Seperti pandangan peserta didik AD pada umumnya, para guru memahami bahwa peserta didik AD terutama tergantung pada instruktur mereka pada awal program magang. VT1 / AD menjelaskan bahwa:

“Peserta didik kami pasti memiliki keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang tidak memadai mengenai mesin mobil, itulah masalahnya. Karena itu, mereka perlu waktu untuk beradaptasi. Mereka membutuhkan proses mengenali mesin mobil [mis. mesin berbasis Electronic Fuel Injection-EFI].

Di bulan pertama, pada dasarnya mereka hanya siap mengenali mesin dan komponennya, dan alat yang digunakan ”

(Wawancara, VT1 / AD 14 November 2011)

VT1 / AD mencatat bahwa bantuan instruktur dipandang penting karena peserta didik dalam masa adaptasi di tempat kerja. Namun, ketika ia menjelaskan, pengalaman belajar di sekolah yang tidak memadai dari peserta didik AD serta ketentuan untuk melakukan tugas kerja (misalnya pemodelan, penyediaan prosedur kerja - prosedur standar operasional / SOP) dan beradaptasi dengan keadaan tempat kerja (misalnya, rutinitas dan aturan di tempat kerja dijelaskan) memiliki pengaruh pada cara peserta didik AD belajar dari instruktur mereka. Selain itu, anggapan bahwa setiap peserta didik memiliki pengalaman belajar yang berbeda, meskipun sangat kecil, dan bahwa masing-masing dari mereka memiliki kemampuan yang berbeda untuk beradaptasi dengan

lingkungan tempat kerja, baik dengan cepat atau lebih bertahap, memiliki pengaruh pada pengalaman belajar peserta didik. dengan instruktur mereka. Masalah ini dikomentari oleh kepala departemen AD:

“Beberapa peserta didik dipandu hanya pada minggu pertama dan kedua program pemagangan, sementara beberapa lainnya sangat lambat dalam proses pembelajaran dan oleh karena itu diperlukan lebih banyak bimbingan dari instruktur.”

(Wawancara, HD / AD 26 November 2011).

Kutipan menunjukkan bahwa kebutuhan bimbingan dari instruktur tergantung pada dua faktor: paparan sebelumnya untuk tugas yang bersangkutan dan keterampilan interpersonal peserta didik. Pandangan guru menyiratkan perlunya paparan yang lebih lama untuk jenis tugas yang serupa dan lebih banyak bimbingan dari instruktur. Secara tidak langsung, baik VT1 / AD dan HD / AD menyadari perlunya peserta didik untuk memiliki waktu tambahan untuk magang seperti yang direkomendasikan oleh SBC (6 bulan atau 1 tahun daripada 3 bulan). Lebih lanjut, para guru mengakui bahwa pengalaman belajar di sekolah yang tidak memadai dari peserta didik AD sebagian mempengaruhi cara mereka mendekati kegiatan belajar pada fase awal magang. Selain itu, seperti yang dijelaskan oleh S7 / MP, S8 / HL dan S3 / IS, pertanyaan yang mereka ajukan tidak hanya untuk mendapatkan informasi tentang bagaimana melakukan tugas (misalnya, menggosok bodywork mobil), tetapi juga untuk

memperdalam pemahaman mereka tentang kegiatan kerja yang mereka lakukan, di tempat kerja. Dalam banyak kasus, terutama pada tahap awal program magang, peserta didik benar-benar membutuhkan bantuan instruktur karena lingkungan belajar di tempat kerja tidak secara efektif mendukung mereka untuk memulai kegiatan kerja.

Pada bagian berikut, cara-cara di mana peserta didik belajar dari rekan-rekan mereka disajikan, untuk menjelaskan aspek pengalaman belajar mereka dan pengaruhnya terhadap pengembangan keterampilan peserta didik dalam domain mereka.

9.3.2 Belajar kepada Teman Sejawat

Seperti dibahas dalam Bab 2, belajar dari sesama peserta didik atau belajar dari teman sebaya didefinisikan sebagai jaringan hubungan pembelajaran di antara peserta didik (Boud dan Lee, 2005: 503). Ini ditafsirkan sebagai kegiatan pembelajaran timbal balik dua arah (Boud et al, 1999, 2001). Dalam pembelajaran rekan timbal balik, peserta didik bertindak baik sebagai guru maupun pembelajar (Boud et al, 1999). Pembelajaran sebaya memiliki banyak harapan, karena membantu peserta didik belajar tanpa memerlukan bantuan dari instruktur mereka (Boud et al, 1999; Lea dan Nicoll, 2002; dan Boud dan Lee, 2005). Namun, pendekatan pembelajaran ini belum begitu populer di kalangan peserta didik AD selama magang karena kurangnya keterampilan

dan pengetahuan kejuruan praktik dalam domain mereka.

Hasil wawancara menunjukkan bahwa banyak peserta didik AD tidak belajar dari rekan-rekan mereka sesering dari instruktur mereka karena, sebagaimana disebutkan, mereka menganggap sesama peserta didik sama-sama kurang dalam keterampilan kejuruan dan pengetahuan dalam domain mereka. Ini terutama benar di awal program pemagangan. Keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka tidak cukup untuk memungkinkan pembelajaran timbal balik di antara mereka. S3 / IS dan S8 / HL menjelaskan:

“Saya punya waktu untuk berbagi dengan teman-teman peserta didik saya ketika saya melakukan tugas pekerjaan yang peneliti tanggung, terutama ketika kami berada dekat satu sama lain. Saya terkadang bertanya kepada mereka. Kami saling bertanya. Itu saja Saat istirahat, saya hanya bertanya kepada instruktur saya jika saya tidak jelas tentang tugas [keterampilan teknis] ”

(Wawancara, S3 / IS 15 November 2011).

“Yah, aku berbagi dengan teman tentang sesuatu. Misalnya, jika dia tahu sesuatu yang lebih baik dariku, aku bertanya padanya. Kami saling berbagi, tuan. ”

(Wawancara, S8 / HL 21 November 2011)

Kutipan ini menunjukkan bahwa ada sedikit minat pada S3 / IS dan S8 / HL dalam berbagi keterampilan dan pengetahuan kejuruan dengan rekan-rekan mereka. S3 / IS tampaknya percaya diri tentang berbagi keterampilan teknis dengan rekan-rekannya, tetapi dia lebih suka meminta informasi rinci dari instrukturinya. Preferensi S3 / IS

untuk penjelasan instrukturnya tentang beberapa keterampilan teknis yang diperlukan untuk melakukan beberapa tugas (terutama tugas dengan kompleksitas tinggi) menunjukkan pentingnya memiliki pengalaman dan keterampilan yang cukup untuk berbagi dengan orang lain. Sebagaimana dijelaskan lebih lanjut oleh S3 / IS, jarak atau keakraban antara peserta didik adalah faktor lain yang memengaruhi berbagi teman peserta didik di tempat kerja. Yang terakhir, sebagaimana dicatat oleh Boud et al (1999), dapat menjadi alasan bagi S3 / IS untuk berbagi dengan rekan-rekannya. Selain itu, karena tugas pekerjaan terutama diberikan secara individual (setiap peserta didik bertanggung jawab untuk menyelesaikan tugas mereka sendiri), peserta didik tidak punya waktu untuk berbagi keterampilan dan pengetahuan kejuruan dengan teman-temannya.

Seperti yang Ellstrom (2001, 2006b) catat, jenis tugas kerja yang ditawarkan adalah kondisi lain untuk apakah seorang peserta didik merasa perlu untuk meminta informasi dari sesama peserta didik atau instruktur. S1 / JA menggambarkan pengalamannya tentang masalah ini:

"Yah, ketika saya bingung dan saya tidak tahu bagaimana melakukan tugas pekerjaan, saya biasanya bertanya kepada instruktur atau mekanik saya."

(Wawancara, S1 / JA 15 November 2011)

Untuk tugas yang rumit, misalnya, di mana keterampilan teknis tambahan diperlukan, ada kemungkinan lebih besar bahwa peserta didik

seperti S1 / JA lebih mungkin untuk meminta bantuan instruktur mereka, sedangkan untuk rutinitas normal (misalnya, membersihkan dan menyingkirkan) alat mekanik rapi segera setelah digunakan) kebutuhan akan bantuan (baik dari peserta didik dan instruktur) berkurang sejauh peserta didik tidak lagi membutuhkannya, terutama ketika tugas sudah akrab bagi mereka. Di bengkel, peserta didik lebih didorong untuk melakukan tugas kerja mudah secara individu daripada dalam kelompok sebaya. S2 / ST mengungkapkan pengalamannya tentang masalah ini:

*“Jika tugas pekerjaan itu mudah, misalnya, mengganti sambungan silang mobil, mengganti oli **seal stick**, dan termasuk menggosok bodi mobil, kami tidak didorong untuk bekerja dengan orang lain”*

(Wawancara, S2 / ST 15 November 2011)

Kutipan menunjukkan bahwa kompleksitas tugas pekerjaan (Higgs et al, 2005) memberikan kontribusi yang signifikan terhadap kebutuhan peserta didik untuk belajar dari orang lain. Semakin kompleks tugas pekerjaan, semakin besar kemungkinan peserta didik untuk meminta bantuan dari instruktur daripada dari sesama peserta didik (Smith, 2001). Karena pembelajaran di tempat kerja adalah pembelajaran yang terletak (Lave dan Wenger, 1991), keputusan yang diambil peserta didik untuk meminta bantuan tergantung pada kompleksitas tugas dan pengalaman mereka dalam menangani tugas yang serupa sebelumnya. Situasi ini terkait oleh VT1 / AD sebagai berikut:

"Tingkat kepercayaan yang dimiliki sebuah perusahaan, terutama bengkel skala besar, pada peserta didik kami sangat rendah. Instruktur tidak ingin memberikan kendali penuh kepada peserta didik, terutama dengan mobil mewah. Jika peserta didik menanggapi ini dan kesalahan dapat terjadi, itu mengakibatkan kerugian bagi perusahaan. "

(Wawancara, VT1 / AD 14 November 2011)

Analisis data menunjukkan bahwa pengalaman belajar peserta didik sebelumnya sangat mempengaruhi cara mereka belajar dari sesama peserta didik. Selain itu, tugas pekerjaan yang lebih kompleks semakin kecil kemungkinan instruktur untuk mempercayakan ini kepada peserta didik, atau bahkan jika dia mempercayakan mereka, itu tampaknya tidak melibatkan berbagi rekan dalam tugas tersebut. Dalam kasus seperti itu instruktur memiliki wewenang untuk tidak mempercayakan peserta didik dengan tugas tertentu karena dapat menjadi kerugian bagi perusahaan.

Belajar dari sesama peserta didik tidak hanya dalam bentuk diskusi atau meminta informasi tetapi juga dalam mengamati aktivitas sesama peserta didik. S3 / IS mengungkapkan pengalamannya tentang masalah ini sebagai berikut:

"Ya pak. Kami biasanya saling bertanya. Selain itu, saya sering mengamati teman-teman peserta didik saya melakukan tugas pekerjaan mereka jika saya tidak punya tugas pekerjaan untuk dilakukan. "

(Wawancara, S3 / IS 15 November 2011)

Pengamatan yang dilakukan S3 / IS, dalam cara ia mengembangkan keterampilannya, mencerminkan keinginannya untuk berbagi dengan teman-temannya. Ini karena dia biasa mengamati pamannya di bengkel sepeda motor skala kecil. Seperti yang dicatat Kolb (1984) dan Dewey (1936), pengalaman adalah sesuatu yang berkelanjutan, dan ini sangat membantu S3 / IS untuk mengembangkan hubungan interpersonalnya dengan teman-teman sekolahnya. Namun, itu tampaknya tidak sering terjadi, karena ia melakukan pengamatan hanya selama waktu luangnya. Penting untuk dicatat bahwa bengkel IS tempat S3 / IS mengikuti magangnya adalah bengkel berukuran besar tempat lebih dari 10 mekanik bekerja. Dengan demikian, kesempatan bagi peserta didik seperti S3 / IS untuk memiliki waktu yang memadai untuk mengamati sesama peserta didik (daripada mekanik berpengalaman) untuk mendapatkan pengetahuan jarang terjadi.

9.3.4 Belajar Mandiri

Seperti dibahas dalam Bab 2, 3, 4, dan 5 pembelajaran di tempat kerja adalah jenis pembelajaran yang sebagian besar bersifat informal dan insidental (Ellstrom, 2001, 2013; Marsick and Watkins, 2001; Williams, 2003; dan Cairns, 2013). Kegiatan belajar ini mengharuskan peserta didik untuk belajar secara mandiri pada akhirnya (keterlibatan diri dalam pembelajaran). Di tempat kerja, belajar secara mandiri ditunjukkan oleh kemandirian peserta didik melalui melakukan

tugas dan kemampuan mereka untuk melakukan tugas itu dengan standar yang sesuai (Eraut, 2013). Kemandirian dalam hal ini menunjukkan bahwa seorang peserta didik memiliki kontrol atas kualitas hasil dan waktu dan percaya diri pada kemampuannya untuk mencapai standar tempat kerja (O'Donnel dan Garavan, 1997: 132). Memungkinkan peserta didik untuk belajar secara mandiri dengan cara ini telah ditandai sebagai tujuan akhir dari program pemagangan dalam sistem SMK Indonesia.

Hasil wawancara menunjukkan bahwa mayoritas peserta didik masih berjuang untuk menjadi pembelajar mandiri. Ini sebagian karena mereka belum memiliki waktu yang memadai untuk mengembangkan potensi belajar maksimum mereka, dan karena itu mereka umumnya tidak dapat memenuhi standar tempat kerja terkait dengan kualitas pekerjaan mereka dan waktu yang dibutuhkan untuk menyelesaikannya (Wood, 1988). S8 / HL dan S1 / JA menjelaskan:

"Yah, pada dasarnya yang saya harapkan untuk pelajari adalah bagaimana merombak dan menyetel mesin mobil. Namun, waktu terbatas dan kesempatan untuk belajar juga terbatas. Itu sebabnya saya tidak banyak belajar, tuan. "

(Wawancara, S8 / HL 21 November 2011)

" Saya hanya diberi satu kesempatan untuk mengecek sementara instruktur saya berdiri mengawasi saya melakukan pekerjaan itu."

(Wawancara, S1 / JA 15 November 2011)

Kutipan tersebut menunjukkan bahwa peserta didik menyadari durasi terbatas program

magang. Mereka dengan jelas menjelaskan bahwa waktu yang terbatas yang diberikan kepada mereka adalah hambatan utama bagi mereka untuk menjadi pembelajar yang mandiri. Seperti yang dijelaskan oleh S1 / JA, satu peluang tidak akan pernah cukup untuk melatih keterampilan. Penyediaan keterlibatan belajar yang sering diamati adalah salah satu faktor paling penting dalam membantu peserta didik mengembangkan keterampilan mereka lebih cepat (Wenger, 1998; Ireson, 2008). Ketika ditanya mengapa peserta didik AD tidak mandiri dan mengapa mereka tidak memiliki praktik yang memadai dalam keterampilan teknis di bidang mereka, seorang guru kejuruan di SMK1GT menanggapi dengan cara berikut:

“Alasan mengapa hasil magang kami lemah adalah karena kami hanya diberi waktu tiga bulan dalam program ini. Sebenarnya apa yang diharapkan, ya ... setidaknya lima sampai enam bulan untuk SMK1GT. Bahkan, beberapa SMK di Sulawesi Tengah telah menerapkan program magang selama enam bulan. Itu sangat bagus. Mengapa? Pak, bisa Anda bayangkan, jika tiga bulan dibandingkan dengan magang enam bulan, baik keterampilan yang peserta didik dapatkan setidaknya dua kali lebih baik dari yang kita raih saat ini.

(Wawancara, VT1 / AD 14 November 2011)

Sebagaimana dijelaskan oleh VT1 / AD, jumlah waktu yang dialokasikan untuk program magang (tiga bulan) tidak cukup bagi peserta didik AD untuk menjadi mandiri dalam pembelajaran mereka. Praktik ini berbeda dengan alokasi waktu minimum yang ditentukan dalam KUK: enam bulan

hingga satu tahun (lihat Bab 3.4). VT1 / AD lebih lanjut menjelaskan bahwa pencapaian peserta didik AD akan dua kali lebih baik dari prestasi saat ini jika alokasi waktu program pemagangan dapat ditingkatkan, yang berarti rekomendasi SBC akan diikuti. Namun, peningkatan waktu yang dialokasikan tidak dimungkinkan karena penyediaan keuangan program pemagangan sepenuhnya tergantung pada orang tua peserta didik AD. Biaya program magang sangat tinggi: sekitar IDR 1,6 juta, setara dengan GBP 105 pada 2011 untuk banyak peserta didik AD. Selain itu, jumlahnya bahkan tidak termasuk biaya hidup peserta didik selama program magang. Akibatnya, alokasi waktu terganggu.

Peserta didik lain juga mengalami masalah dalam distribusi tugas pekerjaan, yang mempengaruhi potensi mereka untuk menjadi pembelajar mandiri. Faktor ini tampaknya memiliki dampak serius pada beberapa peserta didik AD. S7 / MP dan S9 / JA menjelaskan bahwa:

*"Yah, pada dasarnya ... Aku berharap untuk belajar lebih banyak tentang membongkar mesin dan juga merombak bodi mobil. Sebagian besar waktu tugas peneliti adalah menghaluskan dan memberikan sentuhan akhir pada **bodywork** mobil setelah pengecatan "*

(Wawancara, S7 / MP 20 November 2011)

"Ya, ada perbedaan antara kami magang dan mekanik penuh waktu. Kami hanya diberi tugas yang mudah hampir sepanjang waktu. Tidak ada yang mempercayai kami. "

(Wawancara, S9 / JA 22 November 2011)

Di banyak tempat kerja yang dihadiri peserta didik AD untuk program magang, pembagian tugas kerja tidak diberikan perhatian yang cermat. Misalnya, seperti yang dijelaskan oleh S7 / MP, memberi peserta didik tugas yang sama berulang-ulang hanya dapat membawa kemandirian dalam tugas khusus itu. Itu tidak membantu mereka mengembangkan kemandirian mereka dalam tugas-tugas lain di bidang mereka. Demikian pula, seperti yang dijelaskan oleh S9 / JA, ketika peserta didik / peserta magang tidak diperlakukan sama dengan mekanik penuh waktu (dan mereka tidak dapat diperlakukan sama hingga kinerja mereka mencapai standar yang sama dengan pekerjaan mekanik penuh waktu), Harapan para peserta didik untuk menjadi pembelajar yang mandiri sepenuhnya masih dipertanyakan.

Selain itu, peserta didik tidak dapat benar-benar berkembang menjadi pembelajar mandiri jika mereka hanya ditawarkan tugas yang mudah. Pada kenyataannya, satu syarat untuk menjadi pembelajar mandiri (Jossberger et al, 2010; Kicken et al, 2008) adalah bahwa peserta didik diberikan kemandirian untuk memilih tugas yang mereka minati. Agar kemandirian peserta didik dibimbing dengan baik, tingkat kesulitan tugas, tingkat dukungan yang disediakan untuk kinerja (misalnya, bantuan sesekali dari instruktur), dan fitur keaslian tugas (misalnya, melakukan tugas dengan atau tanpa batas waktu) harus terorganisir dengan baik (Kicken et al, 2008).

Tidak seperti banyak peserta didik AD, S3 / IS mewakili pengalaman belajar independen tertentu dengan cara berikut:

“Ketika instruktur saya kembali ke rumah, saya mengambil kesempatan untuk membongkar sebuah mesin mobil yang baru saja ia rakit. Juga, karena semua mobil, bus, dan mobil kecil seperti Mitsubishi L300 dan truk yang perlu diperbaiki dibiarkan semalaman di bengkel, saya mengambil kesempatan ini untuk bermalam untuk membongkar berbagai jenis mesin mobil.”

(Wawancara, S3 / IS 15 November 2011)

Kutipan ini menunjukkan bahwa S3 / IS memiliki kecenderungan kuat terhadap pembelajaran mandiri. Pengalamannya berbeda dari mahapeserta didik AD yang disebutkan sebelumnya, karena S3 / IS memiliki kesempatan untuk bekerja tanpa pengawasan instruktur. Kemampuannya untuk mengambil inisiatif tidak mengejutkan, karena ia memiliki pengalaman belajar yang kuat sebelumnya di sekolah.

Peran pengalaman peserta didik sebelumnya dan keterlibatan yang berkelanjutan di tempat kerja (Wenger, 1998; Wenger et al, 2002; Ireson, 2008) dengan tugas pekerjaan yang berbeda memainkan peran kunci. Ini telah dicatat oleh sejumlah peneliti, termasuk Kolb (1984), Velde dan Cooper (1998), Colley et al (2003), dan Schaap et al (2009).

VT1 / AD mencatat bahwa program pemagangan hanya mempersiapkan peserta didik untuk terampil tetapi terbatas pada tugas kerja yang sangat spesifik. Itu tidak mempersiapkan

mereka untuk menjadi pembelajar yang mandiri sepenuhnya. Dia berkomentar bahwa:

“Peserta didik menjadi terampil, tetapi mereka belum mandiri. Mereka hanya mampu melakukan hal-hal dengan terampil, tetapi mereka tidak dapat mandiri. Ini bukan hanya kompetensi teknis, ini adalah suatu keharusan, itu memerlukan keterampilan manajemen, dan ini perlu dipahami secara bertahap [peserta didik perlu memahami].

(Wawancara, VT1 / AD 14 November 2011)

Prasyarat bagi banyak peserta didik AD untuk menjadi pembelajar mandiri hadir di tempat kerja. Namun, ada kebutuhan yang lebih besar bagi peserta didik untuk belajar kombinasi keterampilan untuk menjadi pembelajar mandiri dan perlu waktu untuk mencapai tingkat ini.

9.4 Ketidaksesuaian Harapan Belajar Peserta Didik dan Penempatan Magang

Sebagaimana dibahas dalam Bab 2,3 dan 4, program magang bertujuan untuk memberi peserta didik kesempatan untuk terlibat dalam kegiatan kerja di tempat kerja. Akhir dari program magang ini adalah untuk mempersiapkan peserta didik dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang diperlukan di tempat kerja setelah mereka meninggalkan sekolah (mempersiapkan transisi yang mulus dari sekolah ke tempat kerja). Ini berusaha untuk mengontekstualisasikan apa yang telah dipelajari oleh peserta didik di sekolah (Billet, 2002). Lave dan Wenger (1991) menganggap pemagangan sebagai keterlibatan sosial di mana

peserta didik / peserta magang belajar bagaimana memikirkan apa yang dilakukan orang (misalnya, instruktur, mekanik, dan pelanggan), melakukan hal-hal sesuai dengan instruksi atau pengamatan mereka, dan berinteraksi dengan orang-orang di sekitar untuk belajar keterampilan dari mereka. Karena program pemagangan VUS hanya dikelola oleh sekolah, sejumlah masalah seperti masalah keuangan, kurangnya keterampilan kejuruan dan kesiapan pengetahuan peserta didik, dan kekurangan tempat kerja yang sesuai untuk magang telah dialami. Di bagian ini, peneliti secara khusus memfokuskan analisis ketidaksesuaian antara harapan belajar peserta didik dan penempatan magang mereka.

Peserta didik berikut memberikan akun menarik tentang ketidaksesuaian penempatan magang di tempat kerja.

"Saya tahu sedikit [tentang mesin], Pak. Tugas saya hanyalah menggosok tubuh mobil yang sudah rusak. Itu dia. Peneliti tidak belajar cara merombak mesin atau sistem transmisi. "

(Wawancara, S5 / HL 18 November 2011)

"Yah, saya pribadi berharap untuk belajar cara merakit dan merakit seluruh mesin mobil, merombak dan menyetel mesin, seperti yang telah kita pelajari di sekolah sebelumnya. Bahkan, ketika kami meninggalkan sekolah dan tiba di bengkel ... itu sangat jauh dari apa yang saya harapkan untuk dipelajari. Itu membuat saya kadang-kadang memikirkannya setelah melakukan pekerjaan sehari-hari. "

(Wawancara, S6 / GA 19 November 2011)

Dua tahun pengalaman belajar di sekolah peserta didik AD (mereka menyelesaikan masa pendaftaran dua tahun sebelum menghadiri program magang) dan satu minggu pembelajaran persiapan tidak secara efektif membekali mereka dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang diperlukan di tempat kerja. Ini karena pengalaman belajar di sekolah peserta didik AD terbatas pada jenis keterampilan yang sangat spesifik (misalnya, merombak mesin mobil, menyetal mesin mobil). Keterampilan tidak sepenuhnya membantu mereka mengembangkan keterampilan teknis dan interpersonal mereka di tempat kerja karena mereka terutama pengetahuan teoritis dan prosedural. Selain itu, seperti dicatat Eraut (2013), hampir semua pengetahuan yang diajarkan dalam pendidikan dan pelatihan kejuruan sering mengecewakan (dikutip dalam Malloch et al, 2013: 185). Keterampilan kejuruan yang buruk dan pengetahuan peserta didik AD diperburuk oleh kenyataan bahwa mereka dikirim ke tempat kerja yang tidak sesuai dengan keterampilan yang mereka pelajari di sekolah. Ini diakui oleh GT / AD dengan cara berikut:

"E e e Yah pada dasarnya, kami mengakui bahwa kadang-kadang, katakanlah setiap tahun, kami memiliki perbedaan [keterampilan]. Ada bengkel yang memiliki pandangan yang sama tentang keterampilan yang dipelajari peserta didik di sekolah dan yang dibutuhkan di tempat kerja tetapi ada banyak yang tidak. Misalnya, di sekolah kami telah menetapkan keterampilan yang harus dipelajari peserta didik di tempat kerja tetapi beberapa keterampilan tidak berlaku. Sebagai contoh, kita membutuhkan peserta

*didik kita untuk belajar bagaimana merombak mesin mobil tetapi ketika mereka tiba di tempat kerja, mereka hanya belajar bagaimana memperbaiki **bodywork** mobil atau melukisnya. Sebenarnya, ini bukan yang kami harapkan. ”*

(Wawancara, GT / AD 23 November 2011)

Terlepas dari kenyataan bahwa banyak keterampilan utama dipromosikan dalam KTSP, ketentuan tersebut tidak selalu berlaku untuk setiap peserta didik dalam keterlibatan di tempat kerja mereka, terutama ketika tempat kerja yang dipilih tidak memerlukan keterampilan yang mereka pelajari. Pentingnya, kesalahan yang sama terjadi setiap tahun, karena GT / AD mengeluh: **“Ya, memang seperti itu. Itu terjadi setiap tahun”**(Wawancara, GT / AD 23 November 2011).

Setidaknya ada dua faktor penting di balik ketidakcocokan antara harapan sekolah. Pertama, program pemagangan SMK1GT tidak diatur dengan baik. Ini jelas terlihat dengan tidak adanya perencanaan holistik yang membutuhkan sinergi antara persiapan, implementasi dan penilaian. Kedua, karena perencanaan program pemagangan hanya dikembangkan di sekolah, komunikasi antara sekolah dan tempat kerja hanyalah kondisional. Dengan kata lain, ini murni berdasarkan pada rencana jangka pendek dan kebutuhan sementara untuk program magang sekolah.

Namun, ada beberapa peserta didik AD yang menyadari bahwa mereka dapat ditempatkan di berbagai jenis tempat kerja, misalnya, S3 / IS; S6 / GA dan S7 / MP. Di sini, sekali lagi, pengalaman

belajar peserta didik di sekolah memainkan peran kunci dalam membantu mereka mengatasi masalah seperti itu (Gulikers dkk, 2004 dikutip dalam Sluijsmans dkk, 2009: 159). Pendekatan yang diambil para peserta didik ini sangat bergantung pada kesiapan mereka untuk menghadapi situasi yang tidak terduga di tempat kerja. Dengan kata lain, peserta didik yang melihat program magang sebagai peluang untuk mempelajari keterampilan baru adalah yang paling mungkin untuk maju dalam keterampilan kejuruan dan pengembangan pengetahuan mereka. Sebaliknya, tanpa kesadaran seperti itu peserta didik tidak dapat secara efektif mengembangkan keterampilan mereka karena mereka selalu terganggu oleh pandangan negatif mereka tentang ketidaksesuaian. Ini dicatat oleh peserta didik dengan cara berikut:

"Di sini, berbagai jenis mobil dari ukuran besar hingga kecil diperbaiki. Ada mobil diesel dan mobil dengan bensin. Di sini, saya belajar cara merakit dan membongkar mobil diesel. Saya tidak belajar ini di sekolah. "

(Wawancara, S3 / IS 15 November 2011)

"Ketika saya berada di bengkel, saya belajar cara memperbaiki bodi mobil yang penyok. Ini tidak mudah. Ada [palu] ukuran khusus yang digunakan untuk setiap kondisi bodi mobil yang rusak dan kami harus mengikuti kriteria standar. "

(Wawancara S6 / GA 19 November 2011)

Peserta didik tanpa kesadaran tersebut menemukan ketidakcocokan penempatan menjadi hambatan nyata dalam keterlibatan pembelajaran mereka karena mereka tidak mampu menangani

masalah yang tidak terduga. S5 / AD dan S4 / AD, S9 / AD menjelaskan:

“Saya harus menguasai keterampilan merombak mesin mobil. Inilah yang kami pelajari di sekolah. Tetapi itu tidak terjadi di sini. ”

(Wawancara, S4 / HL 16 November 2011)

“Apa yang kami harapkan dalam program magang adalah belajar tidak hanya tentang bodi mobil tetapi yang paling penting, merakit atau membongkar mesin mobil”

(Wawancara, S5 / HL 18 November 2011)

“Saya berharap bisa menguasai semua perbaikan komponen mesin mobil. Intinya, ini semua tentang pekerjaan otomotif. Itulah yang perlu saya kuasai ”

(Wawancara, S9 / JA 22 November 2011)

Kutipan tersebut menunjukkan bahwa banyak peserta didik AD tidak puas dengan keterampilan yang mereka pelajari di tempat kerja karena peserta didik tidak berharap untuk belajar keterampilan lain (misalnya pekerjaan bodi mobil) yang berbeda dari keterampilan (perbaikan mesin mobil) mereka diajarkan di sekolah. Selain itu, beberapa dari peserta didik ini tidak siap secara mental untuk menghadapi ketidaksesuaian di tempat kerja meskipun dilengkapi dengan keterampilan utama selama pelatihan persiapan satu minggu di sekolah.

Ringkasan

Bab ini telah menunjukkan cara pengalaman belajar peserta didik sebelumnya membentuk keterampilan belajar dan kejuruan serta pengembangan pengetahuan mereka di tempat kerja. Bab ini merefleksikan bagaimana peserta didik melihat di sekolah dan (pengalaman belajar di luar sekolah, jika mereka pernah punya pengalaman) dalam kaitannya dengan partisipasi belajar mereka di tempat kerja. Ini terutama menyoroti pandangan peserta didik tentang pengalaman belajar mereka sebelumnya, yang tercermin dalam cara mereka mendekati kegiatan belajar mereka selama program magang. Bab ini juga telah meninjau ketidaksesuaian antara harapan belajar peserta didik AD dan penempatan magang mereka.

BAB X

Kontribusi Instruktur di Tempat Magang

Bab ini menguraikan analisis hasil wawancara terhadap instruktur lapangan tentang pengaruh, dukungan, kontribusi dan bantuan instruktur terhadap pengembangan pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja. Untuk mendapatkan informasi tentang kontribusi mereka, bab ini dibagi menjadi tiga bagian utama: 1) pandangan instruktur tentang posisi mereka; 2) peran dan tanggung jawab instruktur; dan 3) penilaian instruktur tentang kemajuan belajar peserta didik AD.

10.1 Pandangan Instruktur terhadap Posisi Mereka di Tempat Magang

Peran instruktur tidak dijelaskan secara eksplisit dalam Kurikulum Berbasis Sekolah (KTSP). Selain itu, KTSP yang diadopsi dalam sistem SMK Indonesia tidak memberikan pedoman tentang tugas dan peran yang harus dilakukan oleh instruktur selain dari prosedur untuk penilaian kemajuan belajar peserta didik. Selain itu, perekrutan instruktur tidak dilakukan melalui konsultasi dengan pemangku kepentingan sekolah terkait (misalnya, kepala sekolah dan komite program pemagangan) dalam kemitraan.

Pada bagian ini, analisis secara eksklusif berfokus pada pandangan instruktur mengenai

posisi mereka, dan dampaknya terhadap pengalaman belajar peserta didik AD di tempat kerja. Namun, suara peserta didik AD, para guru dan ulasan dokumen yang relevan digunakan untuk melakukan triangulasi temuan penelitian.

Dalam kebanyakan kasus, instruktur dinominasikan ke posisi mereka oleh kepala divisi atau manajer di divisi bengkel tersebut sebagaimana yang mereka ketahui. Nominasi biasanya didasarkan pada posisi karyawan atau mekanik (biasanya kepala mekanik). Tugas utama instruktur yang ditunjuk adalah untuk menjaga peserta didik / magang dan membantu mereka belajar dan mendapatkan pengetahuan praktik selama program magang. Dalam hal ini, I4 / HL, yang berspesialisasi dalam *body repair* mobil dan merupakan kepala divisi di HL Makassar, menjelaskan pencalonannya dengan cara berikut:

“Ya, kami ditunjuk oleh bos [direktur]. Jika bos mengatakan Anda bertanggung jawab atas peserta didik, maka kami memiliki banyak peserta didik [dari berbagai SMK di kota] pada saat yang sama, kami hanya melakukannya ”

(Wawancara, I4 / HL 17 September 2012)

Karena instruktur hanya ditunjuk untuk menjaga peserta didik, ia mungkin berasumsi bahwa tugas pekerjaan adalah mandat dan bagian dari tanggung jawab organisasi. Namun, jika ia memiliki kurangnya pemahaman tentang persyaratan dan konsekuensi tugas, instruktur mungkin menghadapi masalah dalam melaksanakan tugas dengan tepat. Seperti

dijelaskan oleh I4 / HL, dua kondisi dapat menjadi gangguan dari transfer pengetahuan kepada peserta didik AD: persepsi pencalonannya dan jumlah peserta didik yang harus dijaga oleh instruktur. Nominasi memiliki pengaruh signifikan pada cara instruktur memposisikan dirinya dalam mengambil tugas. Situasi ini diperburuk oleh fakta bahwa jumlah peserta didik melebihi kemampuan instruktur untuk merawat mereka secara tepat. Kelemahan instruktur dan manajer dalam hal ini dicatat oleh S4 / HL dan S1 / JA sebagai berikut:

“Tidak ada kontrol atas kemajuan belajar kita. Instruktur kami bahkan tidak memeriksa entri jurnal kami. Tidak ada kontrol sama sekali ”

“Manajer kami? Dia hanya menandatangani entri jurnal kami. Itu dia”

(Wawancara, S4 / HL 16 November 2011)

Terlepas dari kenyataan bahwa I4 / HL menganggap tugas pekerjaan instruksional sebagai mandat dan bagian dari tanggung jawab organisasi, penjelasan S4 / HL menunjukkan bahwa ada kesenjangan antara praktiknya dan harapan para peserta didik. Peran fasilitatif dan mendukung instruktur, seperti dicatat oleh Brandenburg dan Ellinger (2003), tampaknya tidak terjadi secara tepat karena perhatian yang cermat tidak diberikan pada kemajuan belajar peserta didik. Selain itu, seorang manajer yang menominasikan instruktur tidak mengontrol tugas yang telah diamanatkannya. Ketika ditanya lebih lanjut bagaimana dia memandang peran instruksionalnya, I4 / HL menjelaskan:

“Kami belum memiliki semacam pelatihan instruksional. Ya, kami memiliki cukup banyak pelatihan dalam komponen otomotif saat ini. Untuk tugas pengajaran yang diberikan kepada saya dan rekan peneliti [I3 / HL], kami melakukannya karena kami terbiasa karena setiap tahun banyak peserta didik VUS datang dan melakukan magang di sini ”

(Wawancara, I4 / HL 17 September 2012)

Ini adalah fakta bahwa instruktur seperti I4 / HL mungkin hanya menerima tugas instruksional sebagai bagian dari pekerjaannya dan melihatnya sebagai ekspresi kesetiaan kepada manajernya. Dengan demikian, instruktur cenderung melihat hubungannya dengan peserta didik murni dalam hal manfaat karirnya dan bengkel tempat dia bekerja (lihat Rainbird et al, 2004). Karena perspektif ini, instruktur tidak mengambil tanggung jawab mereka untuk membimbing peserta didik dengan cukup serius.

I1 / ST, pemilik ST Palu yang mencalonkan dirinya sebagai instruktur, memberikan pandangan yang berbeda mengenai posisinya:

“Yah, bengkel ini milik saya. Sayabertanggung jawab untuk semua pekerjaan. Tugas [instruktur] hanya untuk memenuhi tanggung jawab yang diberikan oleh sekolah. Jelas, para peserta didik bergabung dengan kami di sini. Dalam seminggu Anda dapat memberi tahu peserta didik mana yang dapat Anda bantu untuk belajar lebih cepat. ”

(Wawancara, I1 / ST 12 September 2012)

I1 / ST memandang posisinya sebagai murni mandat dari sekolah. Menjadi pemilik bengkel, ia mencalonkan diri dalam posisi instruksional. Dia mengambil posisi untuk memenuhi tanggung jawabnya (misalnya, menjaga peserta didik dan membantu mereka mendapatkan pengetahuan praktik sesuai potensi mereka). Implikasi dari rasa tanggung jawabnya terhadap pembelajaran peserta didik tercermin dalam cara dia memperlakukan peserta didik AD di tempat kerja. Ketika dia ditanya apakah dia memiliki gambaran yang jelas tentang apa yang ingin dipelajari oleh peserta didik AD di tempat kerja, dia menjelaskan bahwa:

"Pada dasarnya, di sini di tempatku ... emm ... banyak hal yang dapat dipelajari peserta didik. Kami memiliki banyak mesin mobil yang tidak dalam kondisi baik yang dapat digunakan peserta didik untuk latihan praktik. Namun, Anda tahu bahwa tidak semua peserta didik memiliki rasa ingin tahu untuk belajar. Beberapa tetapi banyak yang tidak memiliki antusiasme untuk belajar. "

(Wawancara, I1 / ST 12 September 2012)

Meskipun pencalonannya sendiri tidak didasarkan pada keterampilan atau pengalamannya, I1 / ST tampaknya memiliki pemahaman yang baik tentang keterampilan yang perlu dipelajari peserta didik AD. Itu tercermin dalam keprihatinannya tentang keterampilan yang mereka butuhkan dalam pekerjaan mesin mobil. Selain itu, ia menyebutkan bahwa para peserta didik memiliki banyak kesempatan untuk memperoleh pengetahuan praktik, karena bengkel menyediakan sejumlah mesin mobil meskipun

mereka tidak dalam kondisi kerja yang baik. Namun, ia mungkin tidak menyadari bahwa peserta didik AD memiliki pengalaman negatif dengan latihan praktik menggunakan mesin mobil sejenis di sekolah (tidak dalam kondisi berfungsi). Oleh karena itu, tidak mengherankan bahwa para peserta didik di bawah tanggung jawabnya memiliki sedikit rasa ingin tahu untuk mempelajari keterampilan. S2 / ST dicatat sebagai berikut:

“Tuan, hanya ada sedikit informasi yang diberikan mengenai prosedur tugas kerja. Dan untuk selebihnya, kami hanya mengamati seorang mekanik yang melakukan tugas itu.”

(Wawancara, S2 / ST 15 November 2011)

Kutipan ini berbeda dengan temuan Poell et al (2006) di mana pemilik perusahaan terbukti telah memainkan peran aktif dan telah memberikan sejumlah besar dukungan untuk pembelajaran peserta didik. Dalam penelitian ini, pemilik bengkel seperti I1 / ST tampaknya tidak memainkan peran aktif dalam membantu S2 / ST untuk belajar sebaik mungkin dari potensinya. Ini jelas ditunjukkan dalam cara-cara di mana peserta didik seperti S2 / ST diberikan sedikit dukungan. Namun, dukungan yang buruk dari instruktur tidak mengejutkan karena bengkel berspesialisasi dalam pekerjaan bodi mobil, dan keterampilannya tidak sesuai dengan bidang peserta didik AD.

Instruktur lain lebih visioner. Mereka merasa membantu peserta didik untuk mempelajari keterampilan sebagai tugas. Mereka memahami bahwa para peserta didik datang ke tempat kerja

untuk mengembangkan keterampilan mereka, dan oleh karena itu para instruktur berfokus untuk membantu peserta didik belajar sebaik mungkin dari potensi mereka. Memiliki perspektif ini memungkinkan instruktur tersebut untuk mengambil peran berbeda dalam hubungan mereka dengan peserta didik; misalnya, pemandu yang berpengalaman dan fasilitator pembelajaran. Instruktur memperlakukan peserta didik secara berbeda, seperti yang dicatat oleh I2 / IS:

“Di sini, di bengkel kami, motto kami adalah untuk memberikan layanan prima kepada pelanggan kami; yaitu untuk melayani pelanggan dengan cepat dan efektif. Untuk memenuhi motto ini, kami menanamkan disiplin ke dalam peserta didik kami. Mempersiapkan peserta didik dengan rasa disiplin yang tinggi memungkinkan mereka dengan cepat beradaptasi dengan tuntutan kerja yang tinggi di tempat kerja saat ini. Perubahan cepat dalam industri otomotif menuntut pekerja yang terampil dan fleksibel. ”

(Wawancara, I2 / IS 12 September 2012)

Kutipan tersebut menunjukkan bahwa seorang instruktur seperti I2 / IS menyediakan berbagai jenis dukungan untuk pembelajaran peserta didik, seperti membimbing peserta didik untuk mengamati disiplin (Eraut, 2004) dan membantu mereka mengatasi tuntutan pekerjaan (James, 1981; Poell et al, 2006 dan Koskela dan Palukka, 2011). Menanamkan rasa disiplin ke dalam peserta didik, seperti yang dijelaskan oleh I2 / IS, memungkinkan mereka untuk beradaptasi dengan situasi tempat kerja dan menanggapi tuntutannya dengan cepat.

Dalam pandangan para guru di departemen AD SMK1GT, nominasi instruktur yang sebagian diputuskan di bengkel mencerminkan kemitraan yang buruk antara SMK1GT dan bengkel. VT1 / AD menunjukkan masalah ini dengan cara ini:

"Instruktur sepenuhnya dipilih oleh tempat kerja. Kami tidak memiliki suara dalam hal itu. "

(Wawancara, VT1 / AD 14 November 2011)

Kutipan tersebut menunjukkan bahwa guru benar-benar dikeluarkan dari nominasi instruktur. Bahkan, beberapa agenda magang harus dibagikan oleh guru dan instruktur. Sebagaimana dinyatakan dalam pedoman untuk program magang, tanggung jawab bersama adalah sebagai berikut:

"Guru bertanggung jawab untuk berdiskusi dengan instruktur tentang masalah apa pun terkait kemajuan magang peserta didik."

"Guru bertanggung jawab untuk melakukan ujian pada kemajuan belajar peserta didik dalam program magang."

Berdasarkan pernyataan-pernyataan ini, guru jelas berhak memiliki suara dalam pencalonan instruktur karena tanggung jawab bersama atas kemajuan belajar peserta didik. Selain itu, pernyataan tersebut menyiratkan bahwa para guru perlu mengetahui jenis dukungan apa yang ada dan bagaimana ini diberikan dan apakah yang benar-benar diberikan bermanfaat atau tidak untuk pembelajaran peserta didik. Pada kenyataannya, sinergi antara guru dan instruktur masih kurang berkembang. Masalah ini dikomentari oleh GT / AD sebagai berikut:

"Tempat kerja di bawah kemitraan terkadang mengabaikan apa yang kita inginkan tentang masalah apa pun seperti pencalonan instruktur, keterampilan yang harus dikembangkan, dan penilaian. Namun, kelemahan sebenarnya adalah di antara kita guru di sekolah. Kami tidak cukup percaya diri untuk mengkomunikasikan apa yang sebenarnya kami inginkan untuk peserta didik kami di tempat kerja. Inilah kelemahan kita. Komunikasi kami dengan [instruktur] tempat kerja lemah. "

(Wawancara GT / AD 23 November 2011)

Tidak seperti VT1 / AD, GT / AD melihat kemitraan yang buruk sebagai masalah sekolah. Dalam pandangannya, kemampuan guru untuk mengkomunikasikan harapan mereka ke tempat kerja mitra adalah masalah utama dalam kemitraan. Dia menjelaskan bahwa para guru kurang percaya diri untuk mengkomunikasikan dengan tepat apa yang diinginkan sekolah bagi peserta didik mereka dalam kemitraan. Namun, situasi ini tidak mengherankan, karena SMK1GT belum mengembangkan kemitraan jangka panjang yang dapat secara efektif mengendalikan manfaat bagi kedua belah pihak.

Beberapa peserta didik menyadari bahwa peran instruktur sangat penting, terutama selama beberapa minggu pertama program magang. Dukungan instruktur sangat dibutuhkan oleh peserta didik yang tidak memiliki keterampilan individu, seperti dicatat oleh Orvis dan Leffler (2011). Mengenai masalah ini, S3 / ST mengungkapkan pengalamannya sebagai berikut:

“Ketika saya berada di bengkel, saya dapat membongkar sistem transmisi mobil tetapi peneliti tidak cukup percaya diri untuk memasang kembali dengan benar. Saya membutuhkan lebih banyak panduan. Di sana [bengkel], saya jarang mendapat bimbingan yang tepat dari instruktur saya. Jika saya tidak mengajukan pertanyaan, peneliti tidak belajar apa-apa.”

(Wawancara, S3 / ST 15 November 2011)

Mengenai dukungan yang diberikan kepada peserta didik, S4 / HL mencatat:

“Tidak ada waktu tetap yang diperlukan saat melakukan tugas pekerjaan. Tidak ada prosedur yang tepat diberikan. Kami hanya bekerja. Bahkan jika itu butuh waktu, tidak ada masalah sama sekali, tuan ”

(Wawancara, S4 / HL 16 November 2011)

Kurangnya perhatian yang diberikan oleh instruktur terhadap persyaratan pembelajaran peserta didik - misalnya, memberikan prosedur tugas dan alokasi waktu, seperti dicatat oleh Eraut (2004, 2007), Poell et al (2006), dan Koskela dan Palukka (2011) - mencerminkan kurangnya pemahaman oleh instruktur tentang posisi mereka. Selain itu, dukungan yang buruk diperburuk oleh fakta bahwa beberapa peserta didik AD seperti S3 / ST dan S4 / HL tidak memiliki keterampilan dan juga keterbukaan terhadap pengalaman baru.

10.2 Peran Instruktur di Tempat Magang

Seperti dibahas dalam Bab 2.5.3, ada banyak peran instruktur di tempat kerja. Namun, tidak satu pun dari peran ini yang tampaknya diatur dan diorganisasi dengan tepat. Peran instruktur

dalam membantu dan memfasilitasi pembelajaran peserta didik tergantung pada pengalaman mereka, bagaimana mereka memandang tanggung jawab instruksional mereka dan konteks tempat kerja. Di bagian ini, dua jenis peran instruksional dibahas.

10.2.1 Peran Instruksional Berdasarkan Pengalaman Instruktur

Tugas seorang instruktur berdasarkan pengalamannya mencakup berbagai aspek berbeda dalam peran instruksinya. Seseorang dapat diidentifikasi memiliki pengalaman dalam peran instruksional melalui kemampuannya untuk memahami apa yang dibutuhkan peserta didik dalam setiap tahap pembelajaran mereka (lihat James, 1981; Poell et al, 2006; Eraut, 2004, 2007; Ellinger dan Cseh, 2007; Nielsen, 2008; dan Jackson 2014). Seperti James (1981), Billet (1995), Subedi (2006), Poell et al (2006), Taylor et al (2009), dan Koskela dan Palukka (2011) telah mengamati, tanda lain adalah ketika seorang instruktur dapat menempatkan pengalaman mereka dalam praktik secara efektif. Untuk tingkat tindakan ini, seorang instruktur perlu menguasai apa artinya menjadi instruktur yang efektif yang dimiliki dan keterampilan yang relevan dengan bidang tertentu sehingga ia dapat menerapkan ini dalam situasi apa pun.

I3 / HL, yang lulus dari sekolah menengah kejuruan, memiliki lebih dari 10 tahun pengalaman

kerja dan yang merupakan kepala mekanik mesin mobil menjelaskan bagaimana ia memainkan peran instruksional yang berbeda:

“Kami di sini untuk membantu semua peserta didik yang kami miliki. Masalahnya saya sangat sibuk setiap saat. Manajer mengatakan kepada saya untuk menjaga para peserta didik tetapi pada saat yang sama saya bertanggung jawab untuk semua mobil pelanggan. Apa yang saya lakukan, di waktu luang peneliti, adalah bahwa saya kadang-kadang mengundang semua peserta didik di bawah pengawasan saya untuk berkumpul bersama, dan saya memberi mereka penjelasan tentang tugas pekerjaan yang kami lakukan dan saya meminta mereka untuk melihat dan memberi mereka nasihat sebagai baik. Saya mengatakan kepada mereka bahwa saya adalah orang yang santai dan saya berusaha untuk bersikap ramah seperti yang saya bisa ”.

“Kamu tahu, kami dulu punya murid dari sekolah yang berbeda. Kami memiliki peserta didik dari SMK terdekat di sini di Makassar, kami juga memiliki peserta didik dari luar Makassar seperti peserta didik anda. Dan para peserta didik ini biasanya datang ke bengkel kami pada waktu yang bersamaan. ”

(Wawancara, I3 / HL 17 September 2012)

Kutipan ini menunjukkan bahwa I3 / HL telah menyediakan sejumlah jenis dukungan untuk menunjukkan kepeduliannya tentang peran instruksinya. Memiliki pengalaman panjang dalam membimbing peserta didik tampaknya memiliki pengaruh signifikan pada bagaimana dia memberikan dukungan kepada peserta didik-peserta didiknya. Namun, I3 / HL menghadapi beberapa tantangan, karena ia harus menjaga

banyak peserta didik dan menangani berbagai tanggung jawab di bengkel. Jenis dukungan yang diberikannya mirip dengan tugas pelatih dan pengawas, seperti dicatat oleh Elsey dan Fujiwara (2001), Eraut (2004, 2007), Poell et al (2006), dan Koskela dan Palukka (2011), seperti seperti menjelaskan bagaimana melakukan tugas-tugas pekerjaan, mendorong peserta didik untuk mengamati orang lain dan memberikan nasihat sesuai kebutuhan. Selain itu, ia mendorong murid-muridnya untuk mengembangkan hubungan yang baik dengan dia dan mekanik lainnya. Tindakan ini menunjukkan kesadarannya akan kesenjangan pengetahuan antara dia dan murid-muridnya, sebuah aspek yang banyak peneliti seperti Lave dan Wenger (1991), Wenger (1998), Ellinger dan Cseh (2007), dan Owen (2009) berpendapat sering terganggu. belajar peserta didik di tempat kerja. Dukungan seperti itu sangat penting, terutama bagi peserta didik AD yang pada awal program magang tidak memiliki keterampilan individu dan pengetahuan praktik. Namun, penyediaan dukungan tersebut tidak dapat mencukupi jika diberikan hanya pada satu atau dua kesempatan (misalnya, hanya di waktu luang instruktur). Seperti James (1981), Eraut (2004, 2007), Koskela dan Palukka (2011) mengamati, peserta didik seperti yang AD perlu belajar praktik baru.

Sebaliknya, dukungan yang diklaim I3 / HL telah diberikannya tidak sepenuhnya dihargai oleh peserta didik di bawah pengawasannya. S5 / HL dan S4 / HL, misalnya, mengaku memiliki sedikit

kesempatan untuk berpartisipasi dalam tugas yang berbeda. Mereka mengungkapkan pengalaman belajar mereka dengan cara-cara berikut:

"Kita kadang diajari mengecat mobil tetapi hanya seminggu sekali atau dua minggu sekali. Kami hanya membantu instruktur kami."

"Di sana, di tempat kerja, kita tidak disuruh disiplin, bersikap, dll. Tidak ada waktu untuk tugas yang kita lakukan."

"Ya, kami diberi contoh bagaimana melakukan tugas pekerjaan, tetapi tidak ada umpan balik sampai kami memintanya."

(Wawancara, S5 / HL 18 November 2011)

"Pada minggu pertama, kami bahkan tidak disambut."

"Saya telah ditunjuk untuk melakukan tugas yang sama; misalnya merapikan bodi mobil yang rusak, selama dua bulan. Sepanjang waktu "

"Biasanya, jika kita membuat kesalahan ... eh ... kita bisa bertanya lagi."

"Biasanya, kami diberi saran; misalnya, 'jika Anda ingin sukses, beginilah caranya. Tapi itu jarang terjadi."

(Wawancara, S4 / HL 16 November 2011)

Dukungan dan saran yang menurut instruktur telah berikan ternyata sangat jarang diberikan karena alokasi waktu untuk program pemagangan sangat terbatas (tiga bulan). Jenis dukungan yang diterima S4 / HL dan S5 / HL tidak cukup bagi mereka untuk berkembang menjadi praktik yang baik. I5 / MP mencatat bahwa:

"Kami benar-benar tidak dapat membantu peserta didik mengembangkan keterampilan mereka dalam domain ini [perbaikan mesin] karena waktunya sangat terbatas. Para peserta didik baru mulai memahami

beberapa prosedur untuk melakukan tugas-tugas tertentu tetapi waktu untuk program telah selesai ”
(Wawancara, I5 / MP 17 September 2012).

Seperti Nielsen (2008) dan James (1981) berpendapat, dukungan konstan dari instruktur yang berpengalaman diperlukan, sehingga memungkinkan mereka untuk belajar dari kesalahan mereka dan untuk membantu mereka memperbaiki serta mengembangkan praktik mereka ke tingkat kinerja yang memuaskan. Selain itu, sikap peserta didik AD seperti S4 / HL dan S5 / HL karena mereka bermaksud belajar mesin mobil ternyata merupakan faktor yang berkontribusi terhadap transfer belajar mereka yang buruk.

S5 / HL juga mengeluh tentang pembagian tugas:

“Tuan, saya hanya memperbaiki pekerjaan bodi mobil yang rusak. Inilah yang saya lakukan: hal yang sama berulang kali, tetapi saya tidak diizinkan untuk memutuskan apakah sudah siap untuk melukis atau tidak. Ketika halus peneliti hanya harus meninggalkannya dan menunjukkannya kepada mekanik. ”

(Wawancara, S5 / HL 18 November 2011)

Seperti dibahas sebelumnya, peserta didik AD sering diberi tugas yang sama berulang kali. Boleh dibilang, keahlian mereka hanya terbatas pada tugas tertentu (menyempurnakan mobil yang rusak). Struktur tugas tidak dapat mengembangkan keterampilan kejuruan dan pengetahuan S5 / HL di luar persyaratan sederhana untuk melakukan tugas. Itulah sebabnya, sebagaimana James (1981), Erout (2004), Poell et al (2006), dan Koskela dan Palukka

(2011) berpendapat, seorang instruktur perlu menyusun tugas-tugas kerja dan memberikan dukungan yang cukup berpengalaman bagi peserta didik untuk membantu mereka menjadi mandiri. .

I5 / MP, kepala mesin mobil bekerja di Mawas Perdana, menjelaskan pandangannya tentang bagaimana seorang instruktur yang berpengalaman harus memainkan peran instruksinya:

"Di sini, di bengkel kami, saya meminta peserta didik untuk memulai dengan tugas yang sangat mendasar seperti merombak rem. Dan kemudian saya mengamati cara peserta didik melakukan tugas mereka dari jarak tertentu. Er ... begitu peneliti membuat mereka menyelesaikan tugas dengan benar, saya memberi mereka tugas lain yang lebih menantang bagi mereka. Tujuan saya adalah, saya ingin peserta didik memahami prosedur dengan cara yang praktik. Saya tidak ingin mereka belajar teori. "

(Wawancara, I5 / MP 17 September 2012)

Pengalaman I5 / MP mencerminkan dua elemen penting dari peran instruksinya, mencirikannya sebagai instruktur yang berpengalaman. Pertama, sebagaimana dicatat oleh banyak peneliti, seperti Eraut (2004, 2007), Poell et al (2006), Koskela dan Palukka (2011), dan Jackson (2014), memberikan tugas dasar dan mengamati peserta didik ketika mereka melakukan tugas. membantu seorang instruktur untuk menyusun tugas pekerjaan yang sesuai. Jenis dukungan yang diberikan I5 / MP menunjukkan pemahaman praktiknya tentang pentingnya memilih tugas untuk peserta didik sesuai dengan tingkat keterampilan mereka (Kicken et al, 2008 dan

Jackson, 2014). Selain itu, memberikan tugas sesuai dengan tingkat pengetahuan peserta didik memungkinkan mereka untuk mendapatkan kepercayaan diri secara bertahap (Eraut, 2004) dan meningkatkan praktik mereka saat mereka belajar dengan melakukan tugas dan mengamati praktik orang lain. Pengaturan tugas kerja dan perhatian yang diberikan oleh instruktur terhadap kinerja peserta didik, seperti dicatat oleh Poell et al (2006) dan Owen (2009), sangat penting, karena dukungan seperti itu mendorong mereka untuk berkinerja lebih baik.

Kedua, meskipun I5 / MP tidak pernah menghadiri sesi pelatihan tunggal untuk peran instruksinya dan hanya memiliki latar belakang sekolah menengah pertama (Lampiran 4 - 1e), penjelasannya menunjukkan pemahaman yang baik tentang peran dan tanggung jawab instruksinya. Latar belakang pendidikannya tampaknya tidak mempengaruhi konsepsinya tentang peran instruksinya. Pernyataannya, 'Peneliti tidak ingin peserta didik belajar teori' menunjukkan pemahaman yang sangat jelas tentang apa yang diperlukan darinya dalam posisi instruksinya (lihat Owen, 2009).

I6 / GA memberikan pandangan berbeda tentang bagaimana seorang instruktur yang berpengalaman harus memenuhi perannya dalam pengaturan tempat kerja:

"Ini berbeda dari membimbing peserta magang lainnya (peserta magang non-mahapeserta didik). Sebagai seorang instruktur, kita harus memahami posisi [pengalaman belajar] peserta didik, kita harus

mengetahui situasi mereka. Kita harus mengajar mereka. Setiap hari, saya memberi tahu mereka untuk menulis apa yang telah mereka pelajari dan apa yang harus mereka lakukan. Saya meminta mereka untuk membuat catatan; misalnya, siapa [mekanik lain] yang membimbing mereka hari ini. Saya memanggil mereka; misalnya, 'M ... datang ke sini. Apa yang sudah kamu pelajari hari ini? Siapa yang membimbing Anda? 'Ya, dia [peserta didik] akan mengatakan,' Ini yang baru saya pelajari ... dan saya dibimbing oleh ini dan itu. 'Kemudian saya berkata,' Itu benar [latihan]. 'Setelah itu , Peneliti crosscheck dengan mekanik yang memberikan bimbingan untuknya. Dan jika dia berkata, 'Itu benar', saya akan berkata, 'Bagus sekali.' "

(Wawancara, I6 / GA 12 September 2012)

Memiliki lebih dari dua belas tahun pengalaman dalam bodywork mobil dan menjadi kepala mekanik tampaknya sangat membantu untuk peran instruksional yang telah diambil I6 / GA. Ini telah tercermin dalam cara-cara di mana dia mendekati murid-muridnya dan memberikan dukungan bagi mereka untuk belajar. Dia menyebutkan bahwa penting bagi instruktur untuk mengenali keterampilan dan pengetahuan kejuruan peserta didik sebelumnya (dalam pengalaman belajar di sekolah mereka) untuk mempersiapkan persiapan yang lebih baik untuk pembelajaran mereka. Tanda pemahaman instruksionalnya tercermin dalam cara-cara ini: misalnya, menugaskan mereka untuk belajar dari mekanik lain (lihat Penn et al, 1998; Macneil, 2001; dan Eraut, 2004, 2007), meminta mereka untuk membuat catatan tentang apa mereka telah belajar (Hara,

2001), dan memberikan umpan balik tentang kemajuan belajar mereka (Koskela dan Palukka, 2011; Jackson, 2014).

S6 / GA, seorang peserta didik yang menghadiri program magang di bengkel GA, tidak sepenuhnya mengakui dukungan yang dijelaskan oleh I6 / GA. Namun, ia menunjukkan beberapa jenis dukungan yang diberikan instrukturinya:

“Cara dia membimbing kita adalah seperti.... Sebagai contoh, dia memberi kita contoh [menunjukkan kepada kita] bagaimana melakukan tugas dan kita sendiri melakukan tugas itu. Namun, ini tidak setiap hari tetapi cukup sering. Dia juga memberi kami prosedur standar untuk melakukan tugas itu. Dia ingin kita melihat dan mengamatinya. ”

“Pentingnya, saya hanya mengerjakan tugas yang sama sebagian besar waktu, mengetuk bodywork mobil penyok. Ini adalah tugas saya. Kami telah diberi tugas yang berbeda. ”

“Pada awalnya, instruktur saya mengatakan bahwa dia akan menugaskan tugas yang berbeda untuk kami. Misalnya, bulan ini, ini adalah tugas Anda. Bulan depan, saya akan menugaskan Anda untuk tugas lain. Tetapi itu tidak terjadi sama sekali. ”

(Wawancara, S6 / GA 19 November 2011)

Kutipan menunjukkan bahwa ada sejumlah jenis dukungan yang diterima oleh S6 / GA. Ini termasuk prosedur standar untuk tugas tertentu (aturan dan prosedur verbal), menunjukkan cara untuk melakukan tugas (pemodelan), dan memberinya peluang untuk melakukan tugas (belajar sambil melakukan). Namun, tidak semua dukungan tampak sangat membantu baginya, karena dia ditugaskan untuk melakukan tugas yang

sama berulang kali. Bahkan, mengatur tugas sesuai dan memperlengkapi peserta didik dengan dukungan penting untuk mengembangkan kepercayaan diri mereka dan mempersiapkan mereka untuk tugas-tugas lain (Eraut, 2004). Ini terutama benar, seperti dicatat Hicks et al (2007), dalam situasi seperti peserta didik seperti S6 / GA, yang berada pada tahap pembelajaran yang didorong oleh rasa takut dan kesalahan, dan mereka terus-menerus membutuhkan bimbingan dan instruktur instruktur mereka. koreksi untuk validasi.

Instruktur yang berpengalaman telah menunjukkan berbagai cara dalam mendukung pembelajaran peserta didik. Namun, seperti yang diamati GT / AD, tidak ada instruktur yang benar-benar peduli tentang keselamatan kerja. Bahkan, keselamatan kerja sangat direkomendasikan dalam SBC. GT / AD menjelaskan hasil pengamatannya di sejumlah bengkel sebagai berikut:

“Inilah yang saya tanyakan, apakah peserta didik kami diberikan informasi tentang keselamatan kerja. Ya dan tidak. Faktanya adalah saya melihat peserta didik hanya mengenakan pakaian normal ketika mereka bekerja. Kadang-kadang, beberapa bahkan tidak memakai helm, atau apa pun, tidak ada kacamata saat mereka mengelas. Bahkan, mereka harus mengenakan kacamata saat mereka sedang mengelas. Tidak hanya peserta didik, tetapi mekanik lain juga tidak memakai kacamata. Namun, saya tidak bertanya mengapa. Bagi saya, inilah mengapa saya berpikir bahwa keselamatan kerja mungkin diabaikan di tempat kerja. ”

(Wawancara, GT / AD 23 November 2011)

GT / AD sangat memperhatikan keselamatan kerja para peserta didik di tempat kerja karena mereka menghadapi tugas-tugas berisiko tinggi setiap hari. Namun, ia mencatat bahwa instruktur dan mekanik tidak memberikan contoh yang baik untuk peserta didik mereka (seperti mengenakan helm, sarung tangan dan kacamata), meskipun faktanya ia tidak dapat menemukan alasan untuk masalah ini. Beberapa instruktur sebenarnya memiliki keprihatinan serius tentang masalah ini, tetapi mereka belum mengambil tindakan untuk mengubah praktik mereka saat ini. I1 / ST dan I2 / IS menjelaskan masalah ini dengan cara berikut:

"Ya, kami memiliki keprihatinan tentang keamanan; misalnya, ketika menggunakan batu gerinda listrik, peserta didik harus mengenakan kacamata. Tetapi masalahnya ... Anda tahu ... sekali lagi itu tergantung pada peserta didik itu sendiri, kadang-kadang mereka tidak mau memakainya. Bahkan mekanik sendiri, mereka tidak memakainya. "

(Wawancara, I1 / ST 10 September 2012)

"Kami sangat menekankan pentingnya keselamatan kerja. Namun, Anda dapat melihat keadaan bengkel kami. Ini sangat penting tetapi kami hanya meneruskannya kepada peserta didik dengan ringan. Kami hanya meneruskannya secara lisan. "

(Wawancara, I2 / IS 12 September 2012)

Baik I1 / ST dan I2 / IS benar-benar khawatir tentang keselamatan kerja peserta didik AD. Namun, mereka memiliki pandangan berbeda tentang hal ini. I1 / ST menggarisbawahi sikap peserta didik sebagai akar ketidaktahuan tentang keselamatan kerja. Namun demikian, karena tidak

ada model peran yang tepat dari instruktur atau mekanik lain di ST (lihat Eraut, 2004; Koskela dan Palukka, 2011; dan Jackson, 2014) dan ada kekurangan informasi tentang pentingnya keselamatan kerja, para peserta didik mengabaikan keamanan mereka. Praktik keselamatan kerja yang baik belum diterapkan karena tidak memiliki dukungan organisasi. Misalnya, peralatan keselamatan kerja yang buruk, kesadaran instruktur dan mekanik yang buruk, kurangnya panutan yang positif, dan tuntutan pekerjaan adalah di antara hambatan untuk praktik keselamatan kerja di bengkel.

10.2.2 Peran Instruktur Instruktur sebagai Fasilitator

Karena semua instruktur dicalonkan tanpa berkonsultasi dengan guru, tugas yang hendak mereka ambil tidak secara jelas ditetapkan dalam pengembangan program magang. Oleh karena itu, cara mereka memfasilitasi keterampilan kejuruan peserta didik dan pengembangan pengetahuan sangat tergantung pada pemahaman mereka tentang apa yang dituntut dari mereka dalam tugas dan pengalaman masa lalu mereka dalam melakukan tugas instruksional. Namun, tugas instruktur / fasilitator terutama terbatas pada serangkaian tindakan spesifik yang mendukung peserta didik untuk mempelajari keterampilan tertentu dengan mudah dan biasanya tergantung pada apa yang diperlukan dalam tugas tersebut (Ellinger dan Cseh, 2007).

Analisis data yang dikumpulkan untuk penelitian ini menunjukkan bahwa instruktur mengambil tindakan yang berbeda mengenai peran mereka sebagai fasilitator. I2 / IS menawarkan komentar berikut tentang topik ini:

“ Saya memperkenalkan berbagai jenis alat mekanik. Saya meminta mereka untuk memberi nama alat. Kemudian, saya tidak ingin melihat mereka mencari alat yang saya minta mereka berikan. Ini tentang waktu, Anda tahu, saya ingin mereka disiplin. Saya ingin mereka memiliki inisiatif dan selalu berhati-hati karena pekerjaan mekanik sangat berisiko dan dapat menyebabkan kerugian (banyak uang) bagi perusahaan. ”

(Wawancara, I2 / IS 12 September 2012).

Di sini, I2 / IS menekankan tiga aspek penting dari pembelajaran: tujuan pembelajaran (Orvis dan Leffler, 2011; Savery dan Duffy, 1995; Eraut, 2013), waktu, dan disiplin (James, 1981; Delamare Le Deist dan Winterton, 2005). Tugas seorang instruktur adalah membantu peserta didik mengembangkan kesadaran mereka tentang hal-hal tersebut agar dapat secara efektif belajar dan mengembangkan keterampilan mereka. Sebagai fasilitator pembelajaran, instruktur perlu memahami tujuan pembelajaran peserta didik, menjelaskan tentang pentingnya waktu, dan menanamkan disiplin untuk membantu peserta didik belajar secara efektif di tempat kerja.

I2 / IS lebih lanjut menjelaskan:

“ Saya sangat ketat dengan para peserta didik sejak awal. Saya berkata kepada mereka, lihat ... Anda datang ke sini untuk belajar. Pastikan kamu belajar dengan benar ”.

(Wawancara, I2 / IS 12 September 2012)

Ada indikasi bahwa keketatan, seperti yang dikemukakan Orvis dan Leffler (2011), adalah cara untuk meningkatkan kesadaran peserta didik tentang tanggung jawab belajar mereka. Mezirow (2003) juga mencatat bahwa, penting untuk membantu peserta didik mengembangkan kesadaran mereka tentang kemampuan, keterampilan, dan tanggung jawab mereka agar mereka dapat belajar secara efektif. Pemahaman instruktur tentang apa yang penting bagi peserta didik untuk belajar dari pengalaman mereka di tempat kerja (lihat Savery dan Duffy, 1995) memainkan peran kunci dalam efektivitas bantuan instruktur. Namun, keketatan juga bisa menjadi sumber penghambat pembelajaran peserta didik karena dalam kasus seperti itu negosiasi mungkin tidak terjadi.

Memberikan dukungan kepada peserta didik bukan satu-satunya pertimbangan untuk I2 / IS, karena beberapa tugas pekerjaan berisiko tinggi dan perusahaan dapat kehilangan pelanggan dan menderita kerugian materi lainnya jika tugas ini tidak dilakukan dengan benar. S3 / IS, seorang peserta didik yang bekerja dengan I2 / IS, menggambarkan pengalaman pribadinya tentang cara instruktur memainkan perannya sebagai fasilitator pembelajaran sebagai berikut:

“Terkadang, kami melakukan kesalahan. Tapi itu tidak masalah baginya [instruktur]. Namun, dia menyuruh kami untuk selalu waspada. Kami belajar untuk sabar dan disiplin.”

(Wawancara, S3 / IS 15 November 2011)

"Instruktur mengatakan bahwa jika ada pekerjaan yang sulit dan berat untuk dilakukan, kita tidak diizinkan melakukannya. Dia berkata: "Biarkan mekanik lain melakukannya." Itulah yang dia katakan. Kemudian, jika kita menyelesaikan pekerjaan, kita harus menjaga semua alat dan peralatan dan meletakkannya kembali di rak. "

(Wawancara, S3 / IS 15 November 2011)

Jadi S3 / IS merespons positif terhadap pendekatan instruktur, dengan menjelaskan bahwa ia belajar untuk sabar dan disiplin.

Meskipun ketat dan langsung dalam instruksinya, I2 / IS juga menekankan pentingnya komunikasi yang hangat antara peserta didik dan mekanik di tempat kerja, karena ia mendorong peserta didik untuk berbicara dengan mekanik lain seperti yang ditunjukkan dalam "Biarkan mekanik lain melakukannya". Ini mencerminkan pemahamannya tentang belajar di tempat kerja sebagai pencapaian kolektif. Belajar dalam konteks tempat kerja tidak hanya berasal dari instruksi eksplisit dari seorang instruktur, tetapi juga melalui pengamatan peserta didik pada praktik instruktur, dan interaksi dengan anggota masyarakat yang lebih berpengalaman (lihat Ellinger dan Cseh, 2007).

Instruktur I5 / MP terutama berfokus pada penyediaan kegiatan pembelajaran yang sesuai dengan tingkat keterampilan peserta didik dan pembagian tugas pekerjaan untuk tugas mereka. I5 / MP menjelaskan pengalamannya mengenai cara

dia memberikan kegiatan belajar kepada peserta didik sebagai berikut:

"Bagi saya, jika banyak pelanggan datang ke bengkel dan karena itu banyak pekerjaan yang harus dilakukan, saya secara pribadi membagi peserta didik menjadi berpasangan atau meminta mereka untuk bekerja secara individu. Tapi itu tergantung pada tugas yang harus mereka lakukan. Misalnya merombak mesin. Saya meminta dua peserta didik untuk mengerjakannya karena jika saya tidak membagi peserta didik, mereka mungkin hanya bermain-main, Anda tahu orang-orang muda suka bermain. "

(Wawancara, I5 / MP 17 September 2012)

Di sini, metode penyampaian menjadi sangat penting dan ini mencerminkan rasa tanggung jawab instruktur untuk membantu peserta didik beradaptasi dengan situasi. Dalam jam sibuk, kebutuhan instruktur untuk mengelola (misalnya, membagi tugas pekerjaan kepada peserta didik secara merata) sangat penting sehingga peserta didik dapat berpartisipasi secara setara. S7 / MP menanggapi positif pendekatan ini, dan menyatakan pendapatnya tentang instruktur:

"Dengan instruktur kami, meskipun tidak waktu istirahat, jika tidak ada pelanggan atau kadang-kadang jika dia sedang istirahat, saya datang dan bertanya kepadanya, misalnya, jika saya tidak tahu satu suku cadang, saya hanya bertanya kepadanya . Sebagai contoh, stabilizer untuk mobil, saya tidak tahu banyak tentang itu, jujur. Dan kemudian dia memberitahuku segalanya tentang itu. "

(Wawancara, S7 / MP 20 November 2011)

Komunikasi lancar yang dipromosikan instruktur mengurangi kesenjangan interaksi antara dia dan murid-muridnya. Kondisi ini membantu S7 / MP mengembangkan kepercayaan dirinya dan memfasilitasi pembelajarannya.

Peserta didik lain mengakui pentingnya perilaku dan instruktur sebagai panutan. Bagi mereka, seorang instruktur tidak boleh hanya menjadi fasilitator pembelajaran di tempat kerja. Instruktur juga harus mewakili dirinya sendiri sebagai teman, kolega dan panutan dan berkomunikasi dengan hangat dengan peserta didik daripada tetap terlalu jauh seperti dalam kasus pendampingan (Manathunga, 2007). Para peserta didik berikut mengungkapkan masalah ini dengan cara berikut:

" Saya mendekati instruktur saya dengan ramah. Dan jelas, saya berharap instruktur saya ramah juga. Dan ini sangat penting. "

(Wawancara, S3 / IS 15 November 2011)

"Apa yang peneliti harapkan adalah mencapai hasil yang lebih baik. Saya membutuhkan bimbingan untuk melakukan hal-hal yang lebih baik dan peneliti membutuhkan kepercayaan; misalnya, memperbaiki mobil lain untuk menyelesaikannya segera. "

(Wawancara, S5 / HL 18 November 2011)

"Seorang instruktur harus datang ke bengkel tepat waktu. Instruktur saya biasanya datang terlambat, dan pulang lebih awal. Biasanya, saya datang ke tempat kerja jam 8.00 pagi. "

"Disiplin, kreativitas, dan tanggung jawab serta kepercayaan juga penting. Ini lebih penting daripada keterampilan teknis tetapi tidak diberikan. "

(Wawancara, S1 / JA 15 November 2011)

S3 / IS mengakui bahwa penting bagi instruktur untuk bersikap ramah karena ini dapat membantu peserta didik menikmati pekerjaan mereka. Demikian pula, pujian dapat, seperti dicatat oleh S5 / HL, membantu peserta didik berkembang dan membuat lebih banyak kemajuan dalam pembelajaran mereka. Peran instruktur sebagai model peran sosial (misalnya, mendorong peserta didik, memberikan pujian, memberi hadiah, dan memperhatikan masalah individu, termasuk menunjukkan kepercayaan) adalah penting untuk mendorong peserta didik berkontribusi dalam pengembangan pengetahuan di masyarakat (Liu et al. al, 2005: 31). Yang sama pentingnya adalah bahwa instruktur diperlukan untuk menanamkan disiplin sebagai visi profesional. Bahkan, S1 / JA percaya bahwa peserta didik dalam program magang sebenarnya lebih membutuhkan disiplin diri jika mereka ingin secara efektif mengembangkan keterampilan penting lainnya. Ini juga dicatat oleh peserta didik lain (misalnya, S4 / HL, S6 / GA dan S8 / HL).

Pendekatan dan dukungan seorang instruktur penting dalam memfasilitasi pembelajaran peserta didik dan keterampilan kejuruan dan pengembangan pengetahuan. I2 / IS menggambarkan pengalamannya dengan cara berikut:

“Di sini, di Imam Stainless, saya melakukan pengarahan pada dua hari pertama program magang. Apa yang saya lakukan adalah, peneliti memperkenalkan kepada mereka semua aturan dan peraturan yang berlaku di bengkel ini. Saya melatih

mereka cara bergerak lebih cepat. Saya menekankan [pentingnya] disiplin dan mendorong mereka untuk belajar. Saya mengontrol kehadiran mereka. Saya berbicara dengan rekan kerja [mekanik] saya, [dan] membantu mereka belajar. ”

(Wawancara, I2 / IS 12 September 2012)

Untuk membantu peserta didik membangun tahap kognitif mereka (lihat James, 1981; Ellinger dan Cseh, 2007; dan Koskela dan Palukka, 2011), dukungan dari instruktur harus diberikan secara teratur dan peserta didik harus secara langsung diberikan kesempatan untuk melakukan tugas sendiri.

Kompleksitas tugas kerja sebagian mempengaruhi cara instruktur memfasilitasi peserta didik untuk belajar. I5 / MP menggambarkan pengalamannya memfasilitasi peserta didik sebagai berikut:

“Sejak hari pertama, saya memberi tahu para peserta didik: santai dan Anda tidak perlu tegang. Saya juga berbicara dengan sesama karyawan saya tentang cara memfasilitasi pembelajaran peserta didik; misalnya, bagaimana menjelaskan kepada mereka penggunaan alat-alat mekanik dan mengidentifikasi alat-alat mekanik yang diperlukan untuk suatu tugas. Alat mekanik kami di sini terutama dijalankan oleh sistem mesin. Saya memberitahu mereka untuk mengamati dan melihat cara kerjanya ”

(Wawancara, I5 / MP 17 September 2012)

Pada tahap awal program magang, instruktur memainkan peran penting sebagai fasilitator. I5 / MP memahami bahwa peserta didik perlu merasa nyaman dan menikmati kehadiran

mereka di tempat kerja sehingga mereka dapat beradaptasi dengan lingkungan kerja, membangun hubungan yang baik dengan orang-orang di sekitar mereka, dan belajar dan mengembangkan keterampilan mereka dengan cepat. Tindakan I5 / MP mengkonfirmasi argumen Liu et al (2005) bahwa tugas instruktur adalah untuk memfasilitasi pembelajaran peserta didik dengan menciptakan pengaturan yang kondusif bagi mereka untuk belajar. Dalam pengaturan seperti itu, komunikasi dua arah (instruktur-peserta didik dan peserta didik-instruktur) dapat secara efektif terjadi.

Secara keseluruhan, dalam banyak hal instruktur belum memainkan peran mereka sebagai fasilitator secara memadai untuk mengembangkan peserta didik sebagai pembelajar mandiri. Ini terlepas dari kenyataan bahwa dalam beberapa kasus mereka mendorong beberapa peserta didik untuk berpartisipasi secara efektif dalam pembelajaran, seperti yang ditunjukkan dalam interaksi antara peserta didik, antara peserta didik dan instruktur dan dengan mekanik lainnya.

10.3 Model dan Gaya Penilaian Instruktur Terhadap Keterampilan dan Pengetahuan Vokasional Peserta Didik SMK

10.3.1 Penilaian Pembelajaran Instruktur dan Peserta Didik

Seperi dibahas dalam Bab 4, 5, dan 6 praktik penilaian saat ini yang berkaitan dengan kemajuan dan prestasi belajar peserta didik agak

kabur. Kriteria untuk menilai prestasi belajar peserta didik dan prosedur penilaian ditetapkan oleh sekolah tanpa input dari instruktur. Selain itu, presentasi seminar terbuka di sekolah, yang merupakan salah satu mode penilaian yang digunakan, dilakukan di sekolah dengan tidak adanya instruktur yang pada kenyataannya lebih memahami daripada guru tentang proses pembelajaran peserta didik di tempat kerja. Demikian pula, karena instruktur tidak menerima pelatihan untuk menilai atau memberikan umpan balik kepada peserta didik, dan tidak memiliki atau tidak cukup memahami tentang kriteria penilaian yang relevan, mereka memberikan umpan balik tentang kemajuan belajar peserta didik dengan cara yang berbeda. Pada bagian ini, analisis berfokus pada bagaimana instruktur menilai kemajuan belajar peserta didik AD dan bagaimana mereka memberikan umpan balik kepada peserta didik pada kinerja mereka di tempat kerja.

Instruktur memainkan peran penting dalam menilai kemajuan belajar peserta didik serta keterampilan kejuruan dan pengembangan pengetahuan mereka. Namun, sangat sedikit informasi yang ditemukan mengenai bagaimana mereka melakukan penilaian ini. Meskipun mereka umumnya memberikan umpan balik kepada peserta didik, hanya beberapa instruktur dilaporkan telah melakukan tes kinerja pada peserta didik di bawah pengawasan mereka. Yang lain dilaporkan memiliki kurangnya pemahaman tentang bagaimana kemajuan belajar peserta didik

seharusnya dinilai. Situasi ini tidak mengejutkan bagi banyak orang, termasuk para instruktur, karena alat dan kriteria penilaian untuk pembelajaran di tempat kerja berbeda dari yang diterapkan di sekolah (Sandal et al, 2014). Ketika I1 / ST ditanya bagaimana ia menilai kemajuan belajar peserta didik, ia menawarkan jawaban berikut:

"Saya terkejut, tahu kan. Saya belum diberi pedoman tentang penilaian, meskipun sebelumnya sekolah selalu memberikan pedoman untuk menilai kemajuan belajar peserta didik. Saya belum meminta apa pun dari sekolah atau bengkel mitra saya. Jadi saya tidak tahu. "

(Wawancara, I1 / ST 10 September 2012)

Kutipan ini menunjukkan bahwa tampaknya ada kesenjangan komunikasi antara sekolah dan tempat kerja. Sebagai sebuah institusi, SMK1GT wajib memberikan informasi tentang apa yang harus dicapai dalam program pemagangan, tetapi gagal melakukannya. Masalah ini dicatat oleh GT / AD, sebagai berikut:

"Ini masalah komunikasi. Pada saat kami [sekolah] menunjuk seseorang untuk melakukan pengamatan pemantauan, ia memberi tahu perusahaan [bahwa mereka perlu] untuk memberikan keterampilan yang kami harapkan. Dan jauh sebelum praktek kerja kami telah menyampaikan kriteria penilaian kami kepada perusahaan. Kami meminta ketua program studi untuk membuat satu kriteria dan kemudian kami mengirim [itu] ke perusahaan "

(Wawancara, GT / AD 23 November 2011)

Jelas bahwa pihak sekolah tidak sepenuhnya menyadari bahwa prosedur penilaian yang dikembangkan di sekolah dapat kurang dipahami atau ditolak oleh instruktur. Misalnya, I6 / GA - ketika ditanya tentang prosedur penilaian untuk kemajuan belajar peserta didik - menyatakan pandangannya dengan cara berikut:

“Meskipun saya diberi tahu tentang [pedoman penilaian], saya tidak akan menggunakannya. Mereka berbeda. Sepertinya tidak ada informasi tentang itu. Saya tidak akan menggunakan pedoman penilaian meskipun jika ada Namun, saya menilai para peserta didik berdasarkan kehadiran dan disiplin mereka. Saya mempertimbangkan hal-hal ini dengan serius.”

(Wawancara, I6 / GA 12 September 2012)

I6 / GA merasa bahwa prosedur penilaian yang dikembangkan di sekolah tidak sepenuhnya relevan dengan konteks pembelajaran peserta didik AD. Dia menyebutkan bahwa kemajuan belajar peserta didik harus didasarkan pada partisipasi nyata peserta didik di tempat kerja, bukan pada kriteria yang ditentukan sebelumnya yang disediakan oleh sekolah. Dia lebih lanjut mengakui peran vitalnya dalam menentukan kemajuan belajar peserta didik.

Beberapa instruktur memberikan semacam tes kinerja kerja untuk menilai kemajuan belajar aktual para peserta didik. Penilaian ini bertujuan untuk memperoleh gambaran umum tentang kemajuan belajar peserta didik mereka (misalnya, setelah periode waktu tertentu pada program) dan mempersiapkan tugas kerja yang sesuai untuk

tahap berikutnya. I2 / IS dan I5 / MP menggambarkan bagaimana mereka menilai peserta didik mereka:

“Saya memberikan semacam tes kompetensi pada akhir setiap bulan. Saya meminta peserta didik untuk melakukan tugas pekerjaan tertentu. Saya mengamati bagaimana mereka melakukannya. Setelah itu, saya jelaskan jika ada kesalahan atau saya jelaskan cara melakukannya dengan lebih mudah dan cepat.”

(Wawancara, I2 / IS 12 September 2012)

“Saya menilai kemajuan belajar peserta didik di akhir program magang. Di sana, Anda dapat melihat apakah peserta didik benar-benar mempelajari sesuatu. Dan saya memberi tahu mereka jika mereka masih membutuhkan waktu lebih banyak untuk mempraktikkannya. Saya sebenarnya tidak puas bahwa program magang hanya diberikan tiga bulan. Ini tidak cukup. Peserta didik baru mulai memahami pengetahuan itu.”

(Wawancara, I5 / MP 17 September 2012)

Baik I2 / IS dan I5 / MP menerapkan pendekatan penilaian yang sama dan menekankan keterampilan kejuruan individu dan pengembangan pengetahuan. Namun, I5 / MP tidak menilai kemajuan belajar peserta didik secara teratur, mengambil pandangan bahwa waktu untuk magang tidak memadai untuk mengamati kinerja aktual peserta didik. Pendekatan penilaian I2 / IS menekankan kemajuan belajar individu secara bertahap dan memberikan peluang bagi mereka untuk belajar dari kesalahan mereka.

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa ada berbagai cara instruktur memberikan umpan balik kepada peserta didik mereka. Seperti

penilaian, umpan balik umumnya dianggap sebagai bentuk dorongan yang dipraktikkan oleh instruktur dalam magang (Ellinger dan Cseh, 2007). S3 / AD berkomentar:

*“Ya, saya tahu jika saya mampu melakukannya [memperbaiki **crossjoint** mobil]. Dan instruktur saya, dia hanya memberi saya umpan balik ketika saya melakukan pekerjaan dengan baik. Misalnya, suatu ketika ketika saya memasang kembali sebuah mesin mobil, instruktur peneliti mendekati saya dan berkata, ini adalah pekerjaan yang baik.”*

(Wawancara, S3 / 15 November 2011)

Pemberian umpan balik meningkatkan kepercayaan diri peserta didik untuk tampil lebih baik (Ellinger dan Cseh, 2007). Komentar yang diterima S3 / AD meningkatkan motivasinya terhadap tugas/kerja. Umpan balik yang bersifat positif mengarahkan peserta didik untuk merefleksikan keterlibatan harian mereka di tempat kerja dan mencari cara untuk meningkatkan kinerja mereka (Argyris dan Schon, 1987; DuFour, 2006; Van den Bossch dkk, 2010; dan Koskela dan Palukka, 2011).

Dalam banyak kasus, instruktur memberikan umpan balik dalam hal pujian atau saran mengenai tugas yang telah dilakukan peserta didik. Ini sebagian karena mereka memiliki pemahaman tentang pentingnya umpan balik. I2 / IS menawarkan pengamatan berikut tentang topik ini:

“Jika peserta didik melakukan kesalahan, kami langsung menegur mereka, terutama jika tugasnya sangat berisiko. Misalnya, kami tidak mengizinkan peserta didik kami bekerja di mobil mewah atau mesin

diesel pengangkut sampah. Jika mereka tidak tahu, kami memberi tahu mereka cara melakukan tugas atau pembimbing lapangan (instruktur) meminta mekanik lain untuk menunjukkan kepada mereka bagaimana melakukannya. Kami juga mendorong mereka untuk bertanya. "

(Wawancara, I2 / IS 12 September 2012)

Pada beberapa kesempatan, instruktur memiliki cara yang sangat berbeda dalam memberikan umpan balik kepada peserta didik mereka. Umpan balik termasuk saran atau pendapat tentang kinerja peserta didik di tempat kerja dan umumnya tergantung pada situasi dan persyaratan tugas. Namun, umpan balik yang mereka berikan tidak selalu cukup untuk mendukung pembelajaran peserta didik, dan oleh karena itu dorongan instruktur (misalnya, meminta bantuan dari mekanik) dipandang sama pentingnya untuk keterampilan kejuruan dan pengembangan pengetahuan peserta didik.

Guru mendapatkan informasi tentang praktik umpan balik instruktur dari tiga sumber utama: entri jurnal peserta didik, pemantauan kunjungan, dan laporan yang diberikan oleh peserta didik. Namun, ketiga sumber itu sendiri tidak dapat diandalkan tanpa pemeriksaan silang atau mengkroscek terhadap informasi yang diberikan oleh instruktur. Satu kunjungan pemantauan tunggal tidak cukup untuk mendapatkan gambaran lengkap tentang bagaimana instruktur memberikan umpan balik tentang kemajuan belajar peserta didik. Ketika ditanya informasi tentang bagaimana umpan balik

tentang kemajuan belajar peserta didik diperoleh dan bagaimana peserta didik diperlakukan oleh instruktur mereka, VT2 / AD memberikan respons berikut:

"Dari apa yang kita sebut ... err ... misalnya peneliti ditunjuk untuk melakukan pemantauan di tempat kerja. Di sana, instruktur melaporkan semuanya, yang ini, bahwa satu [peserta didik] itu baik, aktif dan keahliannya juga bagus. Nah, dari informasi itu, kita bisa memahami apa kemajuan belajar peserta didik. "
"Entri jurnal peserta didik juga dapat menjadi sumber informasi."

(Wawancara, VT2 / AD 14 November 2011)

Entri jurnal peserta didik tidak boleh menjadi satu-satunya alat yang diandalkan untuk memberikan informasi yang akurat tentang bagaimana instruktur memberikan umpan balik kepada peserta didik. Ini dicatat oleh S4 / AD: "Tidak ada pemeriksaan [entri jurnal kami]. Instruktur peneliti tidak memeriksa entri dalam jurnal peneliti. Dia hanya menandatangani." (Wawancara, 16 November 2011). Demikian juga, S1 / JA mengungkapkan pengalaman pribadinya tentang masalah ini sebagai berikut:

"Awalnya, entri jurnal kami diperiksa oleh instruktur kami dan kemudian setelah itu terserah kami. Dia mengatakan: "Tolong tanda tangani sendiri, karena aku sudah percaya kamu"

(Wawancara, S1 / JA 15 November 2011).

Lebih banyak peserta didik memiliki pendapat yang sama tentang kurangnya ketekunan instruktur pada masalah khusus ini. Temuan penelitian ini bertentangan dengan Chaloner (2006,

dalam Taylor et al, 2009) di mana jurnal pribadi terbukti membantu peserta pelatihan/didik untuk menyusun dan mempersonalisasikan atau mempersepsikan apa yang telah mereka pelajari.

Pada kesempatan lain, guru mengandalkan informasi yang dilaporkan kepada mereka oleh peserta didik. Seperti halnya informasi yang mereka peroleh dari entri jurnal peserta didik, laporan peserta didik dapat sama tidak akuratnya dan tidak boleh diandalkan. VT2 / AD lebih lanjut menggambarkan pandangannya tentang masalah ini sebagai berikut:

"Biasanya, umpan balik yang terakumulasi diberikan pada akhir program magang. Ketika mereka akan meninggalkan tempat kerja, para peserta didik dikumpulkan bersama dan umpan balik diberikan kepada mereka secara individu. Pada akhirnya, mereka ditawarkan kesempatan untuk datang dan bekerja dengan perusahaan setelah lulus. "

(Wawancara, VT2 / AD 14 November 2011)

10.4 Rangkuman

Bab ini melaporkan tentang cara instruktur mengambil peran yang berbeda dalam kaitannya dengan magang dan bagaimana mereka mempengaruhi pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja. Wawasan tentang bagaimana instruktur melihat peran mereka dalam terkait dengan posisi mereka di tempat kerja. Pada bagian ini, perhatian utama ditujukan pada sejumlah peran berbeda yang diambil instruktur dalam upaya mereka membantu peserta didik belajar dan bagaimana mereka melakukan support yang berbeda pada waktu yang berbeda selama program. Selain itu, bab ini membahas penilaian belajar peserta didik oleh instruktur. Bab selanjutnya menyajikan masalah dan tantangan dalam pengalaman belajar peserta didik pendidikan kejuruan di sekolah dan tempat kerja.

BAB XI

Isu dan Tantangan Belajar Peserta Didik di SMK dan Tempat Magang

Bab ini membahas isu-isu utama dan tantangan yang muncul dari temuan penelitian. Ini dimulai dengan diskusi tentang perlunya perubahan kurikulum dalam kaitannya dengan kebutuhan lokal kabupaten. Bab ini lebih lanjut membahas kesenjangan antara tujuan kurikulum berbasis sekolah (SBC) dan implementasinya. Bab ini juga membahas struktur dan lokasi penempatan pemagangan dan kebutuhan untuk mengunjungi kembali SMK dan kemitraan di tempat kerja. Selain itu, penilaian kemajuan belajar peserta didik, dan peran instruktur dan penyediaan dukungan untuk pembelajaran peserta didik di tempat kerja dibahas. Akhirnya, ini merangkum diskusi.

11.1 *Mismatch* antara Program Belajar di SMK Dengan Potensi dan Kebutuhan Daerah

Karena SMK saat ini di Indonesia mengadopsi pendekatan berbasis sekolah, potensi sekolah, potensi kabupaten, dan kebutuhan peserta didik sangat ditekankan (Depdiknas, 2006). Badan Standarisasi Pendidikan Nasional (BSNP), sebuah lembaga yang diberi mandat untuk membakukan pendidikan nasional di negara tersebut mencatat bahwa pendekatan berbasis sekolah mengembangkan program sekolah yang relevan dengan praktik lokal dan sosial. Konsep tersebut,

sebagaimana dicatat Ana (tidak bertanggal), telah dimanifestasikan dalam peningkatan kepedulian VET untuk berintegrasi di sekolah dan dalam kegiatan pembelajaran di tempat kerja para peserta didik. Namun, integrasi pembelajaran di sekolah dan tempat kerja sebagian diimplementasikan dalam sistem pendidikan ganda (DSE) dari SMK (Mustapha, 2013 dan Budiyo et al, tidak bertanggal).

Berdasarkan temuan penelitian, ada kebutuhan yang lebih besar bagi pemangku kepentingan SMK (otoritas pendidikan lokal, guru, instruktur, peserta didik dan orang tua mereka), terutama dalam konteks Tolitoli, untuk meninjau kembali kurikulum untuk program otomotif. Ini sangat penting karena penelitian ini mengungkapkan beberapa masalah penting sehubungan dengan praktik magang SMK: misalnya, ketidaksesuaian antara penempatan magang dan harapan belajar peserta didik, pengeluaran keuangan yang sangat besar, dan ketidakcocokan antara keterampilan yang dipelajari peserta didik AD di sekolah dan yang di tempat kerja dalam kaitannya dengan konteks sosial-ekonomi kabupaten Tolitoli. Temuan utama menunjukkan bahwa beberapa masalah dalam praktik magang di SMK1GT berakar pada fakta bahwa pembukaan AD tidak sejalan dengan keterampilan yang dibutuhkan di kabupaten tersebut.

Pengalaman peserta didik sekolah kejuruan adalah bahwa dalam mengembangkan program

studi otomotif menunjukkan kesenjangan antara harapan guru (sekolah) dan keterampilan kejuruan dan pengetahuan yang dibutuhkan di tempat kerja. Dengan demikian, terlepas dari kerangka kebijakan, ada hubungan dalam sistem SMK Indonesia dengan kebutuhan kabupaten setempat dan kemampuan kerja lulusan sekolah SMK. Secara khusus, pembukaan program studi otomotif tidak sepenuhnya memahami kebutuhan lokal. Statistik menunjukkan bahwa di kota Tolitoli saja ada 66 bengkel sepeda motor yang didirikan (BPS Tolitoli, 2015). Demikian pula, di kecamatan Galang di mana sekolah kejuruan berlokasi, ada sekitar 50 bengkel sepeda motor skala kecil yang mempekerjakan 1 atau 2 mekanik penuh waktu (BPS Tolitoli, 2015). Pada 2012, statistik menunjukkan bahwa Tolitoli sebagai kabupaten hanya memiliki 87 bengkel sepeda motor di mana 597 orang dilibatkan sebagai mekanik penuh waktu (BPS Tolitoli, 2012). Menurut statistik, sektor bisnis ini memiliki karyawan terbanyak di tahun 2012 (BPS Tolitoli, 2012). Untuk mengintegrasikan sekolah kejuruan dengan lebih baik dalam konteks ini, program studi sepeda motor harus dikembangkan dalam kerangka SMK untuk meningkatkan pembelajaran dan kemampuan kerja.

Merefleksikan keadaan yang terungkap dalam temuan penelitian sambil mempertimbangkan potensi dan keterampilan yang dibutuhkan di Kabupaten Tolitoli, perubahan kurikulum dari program studi perbaikan otomotif menjadi motor menjadi sangat mendesak.

Perubahan kurikulum dari program studi otomotif ke sepeda motor akan membawa sejumlah keunggulan praktik untuk meningkatkan relevansi pelatihan kejuruan. Pertama, pembukaan program studi akan mendapat manfaat dari aksesibilitas yang memadai ke bengkel sepeda motor di kabupaten Tolitoli. Sekolah tidak perlu bersaing dengan SMK lain untuk penempatan seperti yang dialami oleh peserta didik AD dalam penelitian ini karena bengkel sepeda motor cukup tersedia sepanjang tahun. Selain itu, kedekatan dalam hal jarak (lihat Abdullah, 2013) akan meningkatkan interaksi antara SMK dan pengusaha serta kemampuan kerja.

Kedua, perubahan kurikulum menjadi program studi sepeda motor bahkan lebih dibutuhkan saat terkait dengan data kepemilikan sepeda motor di kabupaten tersebut, yang diukur dengan mengendarai kepemilikan lisensi dalam kategori ini. Statistik menunjukkan bahwa selama periode 2008 - 2011, jumlah SIM yang dikeluarkan di wilayah hukum kepolisian di Tolitoli adalah 21.385 (BPS Tolitoli, 2012; lihat juga Tabel 3.4). Data hanya mencakup individu yang mengajukan izin mengemudi selama periode tiga tahun. Kepemilikan yang tinggi ini menunjukkan bahwa ada potensi permintaan yang tinggi untuk perbaikan sepeda motor. Dengan demikian, pembukaan program studi perbaikan sepeda motor di SMK akan sangat berkontribusi pada kebutuhan keterampilan perbaikan sepeda motor di kabupaten tersebut. Secara khusus, ketentuan untuk mekanik-perbaikan

sepeda motor terampil / pemeliharaan menjanjikan peserta didik SMK dan lulusan sekolah SMK untuk memiliki mekanik karir masa depan di sektor yang sangat dibutuhkan dan menjanjikan.

Ketiga, karena jarak ke penempatan magang selalu menjadi masalah mengenai penyediaan keuangan untuk program magang di SMK1GT, pembukaan program studi sepeda motor di SMK di Tolitoli akan memungkinkan sekolah untuk mengurangi pengeluaran oleh peserta didik mereka dalam hal ini. Selain itu, peserta didik akan mendapatkan keuntungan dari transportasi berbiaya rendah (seperti dalam penelitian ini setiap peserta didik harus menghabiskan IDR 1,6 juta atau setara dengan GBP 105 dan biaya hidup yang relatif rendah karena mereka tidak perlu melakukan perjalanan ke kota-kota lain (misalnya, Palu dan Makassar). Demikian juga, penempatan magang lokal memungkinkan guru untuk melakukan pemantauan yang lebih teratur dari kegiatan peserta didik di tempat kerja tanpa terlalu banyak biaya.

Akhirnya, karena kedekatan dalam hal lokasi, pembukaan program studi sepeda motor akan memungkinkan SMK untuk menetapkan peserta didik dalam metode blok mingguan di mana peserta didik menghabiskan seminggu di teori belajar sekolah dan seminggu kemudian menghadiri pelatihan praktik di bengkel sepeda motor. Metode blok bulanan semacam itu (satu bulan di sekolah dan sebulan kemudian di bengkel) dimungkinkan oleh aksesibilitas bengkel sepeda motor. Akibatnya,

ada peluang besar bagi VUS untuk menerapkan magang berkepanjangan (6 bulan hingga 1 tahun) seperti yang direkomendasikan oleh KTSP (Depdiknas, 2006) dan diisyaratkan oleh guru dan instruktur karena jarak dan penyediaan keuangan tidak lagi menjadi masalah besar bagi peserta didik.

11.2 Tujuan Kurikulum Berbasis Kompetensi dan Realitas Implementasinya di SMK

Dalam konteks Indonesia, pengenalan Kurikulum Berbasis Sekolah (SBC) di SMK bertujuan untuk membekali peserta didik dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang luas yang diperlukan di tempat kerja saat ini atau sebagai prasyarat untuk dapat dipekerjakan (Djojonegoro, 1998; Descy dan Tessaring, 2001 ; Maes, 2004; dan Biemanns et al, 2009). Guru dan pendukung pendidikan dan pelatihan berbasis kompetensi (CBC) percaya bahwa kurikulum ini dapat membantu peserta didik berprestasi lebih baik di tempat kerja karena mereka telah dilengkapi dengan kompetensi yang luas di sekolah. Namun, temuan penelitian ini mengungkapkan hasil yang berbeda. Oleh karena itu, bagian ini membahas kesenjangan antara tujuan Kurikulum Berbasis Sekolah dan implementasinya. Ini secara khusus berfokus pada tiga masalah utama: ketidakkonsistenan dalam perencanaan pengajaran oleh guru; perbedaan antara harapan yang tinggi dari para guru di KTSP dan kinerja keterampilan aktual para peserta didik di tempat kerja; dan

beberapa masalah praktik selama penempatan di tempat kerja.

Studi ini mengungkapkan bahwa ada ketidakkonsistenan dalam perencanaan pengajaran oleh guru mata pelajaran kejuruan di departemen AD dan cara mereka menerapkannya. Misalnya, agar peserta didik memperbaiki sistem rem mobil, SBC dengan jelas menyatakan bahwa mereka harus memahami dua keterampilan dasar - untuk menjaga sistem rem dan komponennya dan untuk memperbaikinya - yang selanjutnya dihasilkan dalam rencana pelajaran. Dalam praktiknya, keterampilan yang harus diperoleh peserta didik untuk tugas ini tidak diberikan secara tepat kepada mereka sebagaimana tercantum dalam rencana pelajaran.

Dua faktor telah diidentifikasi sebagai menciptakan kesenjangan antara tujuan KTSP dan praktik guru. Pertama, guru kejuruan tidak memiliki pemahaman yang memadai tentang kurikulum berbasis sekolah dan apa yang dituntut dari mereka dalam kegiatan mengajar mereka. Ini terbukti dengan cara mereka mengembangkan SBC. Misalnya, dalam rencana pelajaran guru, disebutkan berbagai cara menilai pembelajaran peserta didik. Namun, guru hanya menulis satu jenis tes (tes tertulis) untuk menilai kemajuan belajar peserta didik-peserta didiknya tentang topik tersebut. Guru juga kurang memahami tentang keterampilan dan pengetahuan kejuruan mana yang benar-benar diperlukan untuk peserta didik di departemen AD dan mana yang tidak. Karena tidak

semua keterampilan dalam kurikulum nasional harus dimasukkan, keputusan guru kejuruan untuk memasukkan semua dalam konteks KTSP dalam pengajaran mereka menyebabkan kelebihan beban.

Kedua, kualifikasi guru, pengalaman, dan peran manajemen mereka di sekolah diidentifikasi untuk mempengaruhi perencanaan dan praktik pengajaran mereka. Dalam kebanyakan kasus, guru mata pelajaran kejuruan diharuskan untuk mengajar mata pelajaran selain yang berada dalam keahlian mereka (atau keterampilan yang telah dilatih untuk mereka) dan kualifikasi. Pada saat yang sama, karena hanya ada empat guru kejuruan di departemen AD, mereka diharapkan untuk melakukan peran tambahan di sekolah seperti menjadi kepala dan sekretaris departemen. Oleh karena itu, mereka tidak dapat mengajar secara efektif dan mencurahkan upaya yang memadai untuk kebutuhan peserta didik mereka.

Selain itu, temuan penelitian ini menunjukkan bahwa ada perbedaan antara harapan tinggi para guru dalam KTSP dan kinerja keterampilan aktual peserta didik di tempat kerja. Itu terbukti dalam keterbatasan keterampilan yang diperoleh oleh peserta didik AD di tempat kerja. Sebagian besar dari mereka mengakui bahwa mereka belajar sangat sedikit keterampilan di tempat kerja. Bukti ini menegaskan pandangan Biemanns et al (2009), bahwa kompetensi luas yang diajarkan di sekolah tidak mudah dan mudah dipindahkan ke konteks tempat kerja.

Temuan penelitian akhirnya menunjukkan bahwa peserta didik AD mengalami beberapa masalah praktik selama penempatan di tempat kerja seperti kesenjangan komunikasi antara peserta didik dan instruktur mereka dan kurangnya pengalaman dan pengetahuan tentang tugas (Wawancara, VT1 / AD dan VT2 / AD 14 November , 2011). Meskipun SBC mendukung pendekatan yang mandiri dan berpusat pada peserta didik (Biemanns et al, 2009) dan mempromosikan peningkatan korespondensi antara pembelajaran di sekolah dan persyaratan tempat kerja (Harris et al, 1995), pengalaman peserta didik AD mengajar berdasarkan pendekatan SBC mengungkapkan hasil yang berbeda.

11.3 Struktur dan Lokasi Tempat Magang Peserta Didik SMK Belum Dikembangkan Secara Optimal

Sebagaimana dibahas dalam bab sebelumnya, penelitian ini mengungkapkan ketidaksesuaian yang jelas antara harapan belajar di sekolah peserta didik dan penempatan magang mereka. Temuan menunjukkan bahwa masalah ini tampaknya menjadi salah satu hambatan utama bagi peserta didik AD untuk belajar dan mengembangkan keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka di tempat kerja.

Ketidakcocokan ini jelas mencerminkan rencana yang buruk dari program pemagangan yang tampaknya kontras dengan visi dan misi SMK1GT. Para guru mencatat bahwa penyebab

utama ketidaksesuaian adalah tidak adanya MoU antara SMK1GT dan bengkel di bawah kemitraan. Karena sebagian besar SMK di Indonesia biasanya mengirim peserta didik mereka untuk magang selama jam sibuk (biasanya dari bulan Juli hingga September tahun akademik), menjadi semakin sulit bagi guru untuk menemukan penempatan magang yang sesuai untuk peserta didik mereka. Pada waktu tertentu tahun itu, sebagian besar bengkel (misalnya di kota Palu dan Makassar) telah menerima peserta didik dari SMK terdekat. Oleh karena itu, peserta didik dari jarak jauh seperti dalam kasus SMK1GT harus menunggu giliran mereka.

Berdasarkan temuan penelitian ini, ada tiga masalah utama yang diidentifikasi mengenai struktur yang kurang berkembang dan penempatan magang di SMK1GT. Pertama, prosedur operasi magang sehari-hari tidak cukup jelas bagi guru dan peserta didik dan khususnya instruktur dalam mitra kerja karena mereka sepenuhnya dikecualikan dalam pengembangan prosedur administrasi program. Bahkan, kejelasan prosedur operasi pemagangan adalah kunci yang menginformasikan setiap individu tentang apa yang ingin dicapai oleh pemagangan dan apa yang dapat dicapai oleh individu (peserta didik, guru, dan instruktur) dari program (Mills, 1993; Munch, 1995; dan lihat juga Kemitraan Mentoring Nasional, nd). Memiliki informasi yang jelas tentang persyaratan dan harapan dari program magang memungkinkan setiap individu untuk berpartisipasi dan

berkontribusi pada program secara efektif. Alasan utama untuk prosedur magang sehari-hari yang tidak jelas adalah bahwa guru SMK tidak dipandu dengan baik karena tidak ada rencana holistik yang dikembangkan untuk pemagangan oleh guru. Sebagai contoh, prosedur penilaian untuk kemajuan belajar peserta didik harus diinformasikan dengan baik kepada instruktur maupun peserta didik. Untuk peserta didik, informasi ini akan memotivasi mereka untuk mempelajari keterampilan dengan lebih baik karena mereka siap untuk apa yang harus di Kedua, tujuan dari program magang tidak sepenuhnya mencerminkan keterampilan apa yang benar-benar dibutuhkan peserta didik untuk dipelajari dan dikembangkan di tempat kerja. Dengan demikian, peserta didik tidak memiliki arahan yang jelas tentang keterampilan untuk belajar di tempat kerja. Demikian pula, instruktur tidak memiliki pedoman untuk mengatur tugas-tugas pekerjaan yang diminta peserta didik untuk dipelajari dan dikembangkan.

Ketiga, masalah lokasi penempatan magang selalu menjadi tantangan bagi SMK. Ini diungkapkan dalam pernyataan oleh guru kejuruan: Tidak mudah untuk menemukan tempat magang '(Wawancara, VT1 / AD 14 November 2011; HD / AD 26 November 2011). Meskipun magang telah lama diterapkan dalam sistem SMK Indonesia, banyak pengusaha masih tidak menawarkan penempatan untuk pelajar. Dalam konteks penelitian, alasan utama yang menghambat kemauan pengusaha untuk menerima peserta didik

/ magang adalah bahwa mereka cenderung memandang pemagangan tidak memiliki nilai bagi perusahaan mereka sebagaimana dicatat oleh Taylor (2006).

Keempat, kurangnya dana dan dukungan pemerintah juga telah ditunjukkan sebagai penghalang untuk penempatan magang. Namun, seperti yang dikatakan Shoemith (2007), SMK sebagai penyedia pembelajaran harus mempertanyakan apakah magang peserta didik menjawab kebutuhan di tempat kerja.

11.4 Tinjauan terhadap Kontrak Kerja Sama Pihak SMK dan Dunia Industri

Studi ini menunjukkan bahwa kemitraan sekolah dan tempat kerja masih kurang berkembang. Ini terutama benar dalam kaitannya dengan komitmen oleh SMK dan tempat kerja untuk membantu peserta didik memperoleh keterampilan kejuruan dan pengetahuan yang dibutuhkan dalam KTSP dan dalam visi dan misi SMK1GT.

Karena kemitraan antara SMK dan tempat kerja adalah kunci untuk program pemagangan yang lebih baik (Munch, 1995, DEPDIKNAS, 2006,) dan karena program pemagangan yang dikembangkan dalam sistem SMK Indonesia dikarakteristikan sebagai model pembelajaran yang memungkinkan peserta didik untuk terjalin antara keterampilan teknis dan belajar dari pengalaman (lihat Gherardi, 200; Owen, 2009; dan Koskela dan Palukka, 2011; Corwin et al, 2012; dan Abdullah, 2013), kemitraan manfaat bersama atau

bersama sangat penting. Namun, dalam penelitian ini kemitraan sekolah dan tempat kerja jauh dari apa yang diharapkan oleh para pemangku kepentingan (guru, peserta didik, dan instruktur).

Berdasarkan temuan penelitian, ada dua masalah utama mengenai mengapa dan bagaimana kemitraan antara SMK dan tempat kerja ternyata merupakan kemitraan yang buruk. Pertama, kemitraan tidak mengembangkan komunikasi yang terbuka dan berkelanjutan antara mitra, salah satu faktor utama yang dicatat oleh Abdullah (2013) dan Corwin et al (2012) untuk pembelajaran dan kepercayaan yang efektif antara para pihak. Dilaporkan bahwa baik guru maupun instruktur tidak mengembangkan komunikasi intensif yang diperlukan (lihat Abdullah, 2013) untuk mengembangkan kemitraan yang efektif. Karena SMK dan mitra kerja terus-menerus menghadapi tantangan seperti itu (lihat Abdullah, 2013; Corwin et al, 2012; dan Tishuk, 2012), ada kebutuhan untuk pertemuan tatap muka antara guru yang bertanggung jawab atas pengawasan dan instruktur serta mengelola direktur di tempat kerja mitra. Selain itu, rahasia untuk membuat kemitraan bekerja adalah orang-orang di kedua belah pihak, "mengartikulasikan satu sama lain tentang apa tujuan mereka ... memastikan bahwa ada komunikasi yang baik dan terbuka dengan orang-orang yang bertanggung jawab atas program" (Bisnis-Tinggi Forum Pendidikan, 2001: 33 dikutip dalam Abdullah, 2013: 10). Semua pendekatan

praktik ini dapat membantu kemitraan reguarantee antara SMK dan mitra kerja.

Kedua, kejelasan pekerjaan dan tanggung jawab pemangku kepentingan (guru, peserta didik, dan instruktur) yang terlibat dalam kemitraan adalah masalah lain yang diidentifikasi telah berkontribusi pada kemitraan yang buruk antara SMK dan tempat kerja. Ini sebagian terbukti dengan tidak adanya MoU untuk memandu pelaksanaan program pemagangan. Masalah ini, seperti yang dicatat oleh Corwin et al (2012) dan Abdullah (2013), termasuk harapan yang jelas dari kedua pihak tentang apa yang harus dicapai dalam kemitraan. Misalnya, baik SMK dan mitra kerja harus mengklarifikasi hak dan tanggung jawab peserta didik, guru, dan instruktur. Demikian pula, kedua belah pihak harus mengklarifikasi keterampilan apa yang diperlukan untuk peserta didik AD untuk berlatih di tempat kerja dan bagaimana mereka dapat didukung untuk mengembangkan keterampilan. Konsep CoP menyiratkan bahwa pembelajaran bersifat sosial dan terletak sebagaimana VUS (lihat Fox, 2000; Roberts, 2006; dan Cairns, 2013). Berdasarkan premis, interaksi individu (peserta didik, guru, dan instruktur) sedang berlangsung dan terjadi di ruang fisik yang bisa di ruang kelas formal atau di tempat kerja. Situasi ini diciptakan dan bertujuan untuk memastikan terjalannya kerjasama timbal balik yang efektif di antara anggota masyarakat. Ini benar ketika kebutuhan lokal dan potensi Kabupaten Tolitoli menjadi prioritas pertama dalam pengembangan kurikulum. Selain itu, kemitraan

yang dirancang dengan baik dapat menghasilkan keterampilan kejuruan dan pengetahuan peserta didik yang lebih baik yang pada gilirannya membantu industri untuk mencapai orientasi mencari keuntungan. Namun, karena hubungan di antara anggota masyarakat (termasuk peserta didik) membutuhkan waktu, ada kebutuhan yang lebih besar untuk SMK dan industri di bawah kemitraan untuk membuat komitmen bersama yang kuat untuk memastikan pembelajaran yang efektif di tempat kerja. Oleh karena itu, kurikulum harus dirancang sedemikian rupa untuk menjamin dukungan yang efektif bagi peserta didik untuk mempelajari keterampilan dan pengetahuan kejuruan dan seyogyanya interaksi istimewa dan pembelajaran sosial seperti dijelaskan pada bab sebelumnya.

Selain itu, konsep COP menyiratkan bahwa guru dan instruktur perlu mengetahui jenis dukungan apa yang dibutuhkan oleh peserta didik. Mereka juga perlu mengidentifikasi kapan dukungan diperlukan dan bagaimana dukungan diberikan agar pengetahuan dan keterampilan peserta didik dapat berkembang seperti yang diharapkan. Dalam konteks ini, guru dan instruktur harus menyadari apakah dukungan yang diberikan bermanfaat untuk pembelajaran dan karier peserta didik. Dengan demikian, sinergi antara guru dan instruktur sangat penting untuk pembelajaran efektif peserta didik dalam konteks sosial di tempat kerja. Agar komunitas praktik didirikan seperti yang disarankan oleh Lave (1991) dan Lave dan Wenger (1998,

1999), ada kebutuhan untuk hubungan dan interaksi antara peserta didik-instruktur atau instruktur-peserta didik dalam magang yang mengimplementasikan skema di tempat kerja.

Selain itu, kemitraan industri SMK yang berkembang dengan baik tidak hanya dibutuhkan di Tolitoli tetapi juga di seluruh Indonesia karena negara ini telah membuat komitmen yang kuat untuk meningkatkan kualitas lulusan sekolah SMK. Ini sangat penting karena lulusan sekolah SMK saat ini tidak memiliki kualifikasi yang baik karena keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka tidak memadai untuk pasar kerja saat ini.

11.5 Penilaian Kemajuan Belajar Peserta Didik SMK

Dilaporkan pada bab – bab awal bahwa praktik penilaian untuk kemajuan belajar peserta didik AD di sekolah dan tempat kerja relatif buruk. Namun, baik guru dan instruktur memiliki komitmen yang kuat untuk mengembangkan praktik penilaian yang lebih baik untuk mendukung pembelajaran peserta didik. Ini terbukti dalam pengakuan mereka tentang perlunya prosedur penilaian yang baik dalam rencana pelajaran mereka. Masalah utama adalah kemampuan guru mata pelajaran kejuruan dan instruktur untuk menerapkan pendekatan penilaian yang sehat, misalnya, portofolio, proyek, dan tes berbasis kinerja dan kertas. Instruktur khususnya memiliki pemahaman yang buruk tentang apa artinya menilai secara efektif kemajuan

belajar peserta didik selain dari pemantauan tugas rutin mereka selama penempatan.

Berdasarkan temuan penelitian ini, praktik penilaian guru dan instruktur yang buruk merupakan salah satu faktor yang berkontribusi terhadap pengalaman belajar peserta didik AD yang buruk di tempat kerja. Dengan demikian dalam praktiknya, ada sedikit bukti bahwa beragam rentang penilaian seperti portofolio, produk, proyek, kinerja, dan tes berbasis ke Sebagian besar peserta didik AD mencatat bahwa kriteria untuk mencapai kompetensi dalam tugas kerja tidak jelas bagi mereka. Masalah ini telah berulang kali terjadi dalam praktik SMK1GT. Keterampilan dan pengetahuan kejuruan peserta didik terutama diukur dari kemampuan mereka untuk menjawab pertanyaan tertulis yang diberikan oleh guru meskipun beragam prosedur dan mekanisme penilaian yang direkomendasikan oleh KTSP jelas dicatat dalam rencana pembelajaran guru Jenis penilaian ini telah terbukti secara empiris tidak efektif dalam memfasilitasi pencapaian dan perkembangan peserta didik (Torrance, 2007) karena tidak memberikan petunjuk yang cukup bagi peserta didik untuk mengenali kemajuan belajar mereka. Torrance (2005, 2007) lebih lanjut mengklaim bahwa kejelasan dalam prosedur penilaian, proses, dan kriteria adalah faktor kunci yang mendorong pencapaian individu dan institusi.

Seperti dicatat sebelumnya, meskipun instruktur menunjukkan komitmen yang kuat untuk menilai peserta didik sesuai dengan kemajuan

belajar mereka, praktik penilaian mereka agak tidak jelas. Penting untuk dicatat bahwa tidak ada instruktur yang menggunakan pedoman penilaian yang disediakan oleh sekolah seperti yang ditunjukkan pada Tabel sebelumnya karena mereka tidak menerima penjelasan tentang cara menggunakan prosedur penilaian.

Studi ini juga mengungkapkan bahwa ada dua cara instruktur yang berbeda menilai kemajuan belajar peserta didik mereka. Pertama, beberapa instruktur hanya mendasarkan penilaian mereka pada entri jurnal peserta didik. Namun, validitas penilaian entri jurnal dipertanyakan karena tidak cukup mencerminkan kemajuan belajar peserta didik yang sebenarnya (lihat Black, 2015). Sebagian besar peserta didik AD menunjukkan bahwa instruktur mereka tidak memeriksa entri jurnal mereka secara teratur. Selain itu, masalah kejelasan tentang apa yang ingin dicapai entri jurnal dan keterampilan keterampilan serta pengetahuan peserta didik apa yang dapat diwakilinya dipertanyakan. Dengan demikian, penilaian yang baik - penilaian yang mampu menentukan kinerja aktual peserta didik dalam keterampilan tertentu - tidak dapat dicapai dengan entri jurnal peserta didik sendiri tanpa memasukkan aspek lain seperti portofolio kinerja tugas harian peserta didik (lihat Romaniuk dan Snart, 2000). Selain itu, entri jurnal peserta didik tidak memberikan petunjuk yang cukup bagi peserta didik untuk meningkatkan dan mengembangkan pembelajaran mereka (Torrance, 2007) atau membimbing instruktur untuk melihat

bagaimana kemajuan belajar peserta didik dalam tugas kerja harian mereka meningkat (lihat Black, 2013, 2015).

Kedua, beberapa instruktur menilai peserta didik mereka melalui kombinasi tes kinerja dan kinerja harian mereka yang diberikan pada akhir program magang. Praktik penilaian ini tidak cukup umum di kalangan instruktur karena hanya dipraktikkan oleh beberapa instruktur. Ada dua masalah terkait penilaian ini. Pertama, kejelasan standar penilaian yang digunakan oleh instruktur bermasalah karena sebagian besar instruktur di tempat kerja tidak menggunakan standar penilaian yang disediakan oleh SMK. Misalnya, instruktur tidak memiliki sistem penilaian standar untuk menentukan tentang pekerjaan peserta didik pada perbaikan bodi mobil serta perbaikan mesin. Titik akhir yang jelas penting untuk membantu instruktur meninjau praktik peserta didik (lihat Black, 2015).

Masalah lain dalam praktik penilaian instruktur adalah tidak adanya prosedur penilaian. Studi ini mengungkapkan bahwa instruktur tidak mengembangkan prosedur penilaian tertulis dari mana praktik penilaian mereka harus diarahkan. Ini mungkin terjadi karena kurangnya pemahaman instruktur apa artinya menilai kemajuan belajar peserta didik sebagai bagian dari tanggung jawab mereka.

Meskipun guru dan instruktur mengakui kontribusi metode penilaian yang baik terhadap prestasi belajar peserta didik, dalam praktiknya guru mata pelajaran kejuruan dan instruktur di tempat

kerja menilai secara tidak tepat kualitas kinerja peserta didik. Para guru di sekolah terutama menilai pengetahuan prosedural peserta didik AD (bagaimana melakukan sesuatu dalam prosedur tertulis). Demikian pula, instruktur secara tidak tepat menilai kinerja peserta didik dengan hanya melihat entri jurnal dan kinerja harian mereka.

11.6 Peran Instruktur dan Penyediaan Layanan Bantuan Belajar bagi Peserta Didik SMK di Tempat Magang

Temuan penelitian ini mengungkapkan bahwa ada kesenjangan antara harapan peserta didik untuk mendapatkan dukungan dari instruktur mereka dan dukungan aktual yang mereka berikan di tempat kerja. Namun, kondisi ini tidak selalu sama untuk peserta didik dalam kelompok. Studi ini menunjukkan bahwa cara-cara di mana setiap instruktur memberikan dukungan untuk peserta didik mereka memiliki hubungan dekat dengan bagaimana instruktur melihat posisi instruksional mereka.

Selain itu, ada hubungan antara kontrol pemberi mandat (manajer atau direktur perusahaan) pada tugas instruksional dari instruktur dan cara-cara di mana yang terakhir melakukan tugas. Karena pemberi mandat tidak mengontrol tugas instruktur secara teratur (lihat Brandenburg dan Elinger, 2003), banyak instruktur memainkan peran pasif, jenis peran instruktur pertama yang diidentifikasi dalam penelitian ini. Jenis peran instruksional ini, sebagaimana dicatat Poell et al

(2006), dapat dilihat dalam dukungan yang terbatas, struktur tugas yang buruk dan perhatian terbatas yang diberikan untuk memantau perkembangan belajar peserta didik. Pada beberapa titik, peran pasif instruktur ini berhasil tetapi butuh waktu, terutama ketika instruktur menghadapi peserta didik yang memiliki pengalaman belajar di sekolah yang buruk.

Jenis lain dari peran instruktur instruktur aktif. Jenis peran instruksional ini, seperti dicatat Eraut (2004), Billet (2004), Poell et al (2006), dan Jackson (2014), memiliki hubungan dekat dengan visi instruktur mengenai tanggung jawab instruksional mereka. Instruktur ini biasanya lebih aktif dan memperhatikan kemajuan belajar peserta didik (Poell et al, 2006 dan Koskela dan Palukka, 2011). Selain itu, sebagaimana diakui oleh peserta didik AD, instruktur jenis ini memberikan dukungan yang cukup besar (Poell et al, 2006) dan mengatur tugas yang sesuai (Eraut 2004; Billet, 2004; Poell et al, 2006; Kickens et al, 2007; dan Jackson, 2004).

Dalam konteks penelitian, beberapa karakteristik peran aktif instruktur hadir meskipun mereka tidak sepenuhnya berkembang. Sebagai contoh, seorang instruktur aktif menanamkan disiplin kepada peserta didik sejak awal program magang (misalnya, I2 / IS dan I5 / MP), karakteristik kunci yang dicatat oleh Eraut (2004) yang membantu peserta didik mengembangkan tanggung jawab belajar mereka. Selain itu, instruktur aktif memiliki kesadaran tentang apa yang peserta didik perlu pelajari dan bagaimana

mereka harus menghadapi tuntutan tugas sebagaimana dicatat oleh sejumlah peneliti seperti James (1981), Billet (1995), White et al (2000), Doyle and Young (2003), Poell et al (2006), dan Koskela dan Palukka (2011). Dua aspek yang disebutkan adalah kualitas penting yang dimiliki instruktur, untuk membantu peserta didik memahami tugas yang mereka harapkan untuk dipelajari kembali (lihat juga Ellstrom, 2001, 2013; Marsick dan Watkins, 2003; Holton et al, 2003; Billet, 2004; Owen, 2009; dan Van den Bossche et al, 2010). Faktor utama yang menghambat peran instruktur adalah kurangnya dukungan pemberi mandat (manajemen mitra kerja), rendahnya motivasi peserta didik, dan buruknya komunikasi antara instruktur dan guru.

Instruktur yang dipilih sendiri adalah tipe lain dari peran instruksional yang diungkapkan dalam penelitian ini. Instruktur ini mencalonkan dirinya sendiri karena dia adalah pemilik sebuah bengkel dan mengklaim telah menerima mandat dari sekolah. Namun, dilaporkan bahwa ia tidak memberikan dukungan yang lebih baik untuk murid-muridnya daripada rekan-rekannya.

Pengalaman instruktur yang dinominasikan sendiri dalam penelitian ini berbeda dengan temuan Poell et al (2006) yang menunjukkan bahwa instruktur pemilik lebih aktif dan memberikan dukungan yang cukup besar, dengan struktur tugas yang tersusun dengan baik, dan lebih memperhatikan. untuk kemajuan belajar peserta didik. Namun, dalam konteks penelitian, menjadi

pemilik dan instruktur tidak cukup membantu instruktur untuk memberikan dukungan yang diinginkan untuk murid-muridnya.

11.7 Rangkuman

Bab ini menyajikan analisis beberapa masalah penting yang muncul dari laporan pada bab-bab sebelumnya. Ini menunjukkan implementasi SBC yang buruk di departemen AD berarti bahwa perubahan kurikulum sangat diperlukan untuk memenuhi kebutuhan lokal kabupaten. Wawasan telah diberikan ke dalam celah antara tujuan SBC dan implementasinya di SMK dan tempat kerja. Dalam bab ini, perhatian juga diberikan pada struktur dan lokasi penempatan magang dan kebutuhan untuk mengunjungi kembali SMK dan kemitraan di tempat kerja sehingga dapat meningkatkan integrasi pembelajaran di dua pengaturan (sekolah dan tempat kerja). Selain itu, bab ini membahas penilaian kemajuan belajar peserta didik di kedua pengaturan, serta peran instruktur dan penyediaan dukungan untuk pembelajaran peserta didik di tempat kerja.

XII Penutup

Meningkatnya permintaan untuk operator terampil menengah di berbagai sektor di pasar tenaga kerja Indonesia kontemporer memiliki pengaruh yang signifikan terhadap pengembangan program pendidikan SMK dan perannya sebagai lembaga yang dimainkannya. Sebagai akibatnya, kurikulum SBC untuk pendidikan kejuruan dan program pemagangan yang direvisi telah diperkenalkan di Indonesia untuk membekali peserta didik dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang diperlukan di tempat kerja kontemporer.

Dalam konteks ini, penelitian ini berupaya untuk memeriksa akun peserta didik tentang pengalaman belajar mereka di sekolah dan di tempat kerja. Untuk lebih memahami pengalaman mereka, suara guru dan instruktur juga dipertimbangkan dengan cermat. Pengalaman belajar peserta didik di sekolah dan di tempat kerja dianalisis pada dua tingkat: kontribusi pengalaman belajar peserta didik (di sekolah dan tempat kerja) terhadap keterampilan dan pengetahuan mereka; dan pengaruh instruktur pada pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja.

Bab ini menyajikan temuan penelitian yang menyoroti kesenjangan antara perspektif umum tentang pengalaman belajar peserta didik dalam pendidikan dan pelatihan kejuruan (VET) dan temuan empiris dari penelitian ini. Itu kemudian

membahas kontribusi penelitian untuk pengetahuan. Ini juga menyoroti implikasi dari temuan penelitian untuk peningkatan program pemagangan SMK di Indonesia. Bab ini kemudian membahas bidang-bidang potensial untuk penelitian lebih lanjut tentang masalah pembelajaran di tempat kerja. Bab ini diakhiri dengan menceritakan perjalanan penelitian peneliti.

12.1 Kontribusi Studi Pengalaman Belajar Peserta Didik SMK Terhadap Pengembangan Ilmu Pengetahuan

Dalam konteks sistem ganda pendidikan (DSE) yang diadopsi dalam sistem Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) Indonesia, pengalaman belajar di sekolah peserta didik dianggap sebagai faktor utama yang berkontribusi terhadap pengalaman belajar peserta didik yang lebih baik di tempat kerja (magang). Ini karena SMK diberi mandat untuk membekali peserta didik dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang diperlukan di tempat kerja (lihat Sabates et al, 2010; OECD, 2009; Cedefop, 2008).

Tesis ini berpendapat meskipun pengalaman belajar di sekolah peserta didik adalah prasyarat yang diperlukan untuk transfer yang efisien di tempat kerja, itu tidak cukup dalam menawarkan pemagangan yang berkualitas dalam konteks ini. Saat ini, SMK Indonesia mengadopsi Kurikulum Berbasis Sekolah yang dihasilkan dari Kurikulum Berbasis Kompetensi (CBC) di mana pengetahuan luas ditekankan. Namun, penelitian ini menemukan

bahwa SMK terutama membekali peserta didik dengan pengetahuan teoritis (konsep abstrak) dan pengetahuan prosedural (prosedur tidak berwujud) (lihat Kolb, 1984) tentang cara menyelesaikan tugas-tugas sederhana. Para peserta didik mengakui bahwa pengalaman belajar di sekolah peserta didik kurang memberdayakan. Studi ini menunjukkan bahwa ada sejumlah faktor yang mempengaruhi pengalaman belajar peserta didik di sekolah dan di tempat kerja. Pertama, SBC, yang diharapkan untuk membekali peserta didik dengan keterampilan dan pengetahuan kejuruan yang luas di bidangnya, tidak diterapkan secara efektif dalam SMK. Implementasi kurikulum yang buruk ini sebagian merupakan hasil dari pemahaman guru yang buruk tentang kurikulum KTSP. Pengalaman mengajar guru kejuruan tidak cukup memadai bagi mereka untuk menerapkan kurikulum secara efektif karena mereka tidak sepenuhnya memenuhi syarat di bidangnya. Dengan cara yang sama, ada kesenjangan antara keterampilan yang dibutuhkan dalam mata pelajaran kejuruan yang ditawarkan dalam KTSP (lihat Tabel 3.6) dan keterampilan yang dilatih untuk guru kejuruan.

Dalam konteks tempat kerja, literatur menunjukkan bahwa kesadaran instruktur tentang pengalaman belajar peserta didik di sekolah sangat diperlukan (Eraut, 2004, 2007; Poell et al, 2006; dan Koskela dan Palukka, 2011) karena mereka perlu mengatur pelatihan praktik yang lebih baik untuk peserta didik. Studi ini menemukan bahwa sebagian besar instruktur mengaku memiliki

pengalaman panjang dalam menjaga pelatihan praktik peserta didik SMK. Namun, mereka menganggap bahwa tugas instruksional yang diberikan kepada mereka hanyalah ekspresi kesetiaan kepada manajer mereka (pemberi mandat). Dengan demikian, hubungan instruksional antara instruktur dan peserta didik / magang tampaknya terutama untuk manfaat karir instruktur, situasi yang bertentangan dengan argumen Poell et al (2006) dan Taylor et al (2009). Dalam pandangan mereka, instruktur harus dapat mempraktikkan pengalaman mereka secara efektif. Mereka berpendapat bahwa instruktur harus memahami apa artinya menjadi instruktur yang efektif dan karena itu dapat membantu peserta didik mempelajari keterampilan yang relevan dengan bidang mereka dalam situasi apa pun. Salah satu contoh dari tanggung jawab instruksional yang buruk dari instruktur adalah kelalaian mereka dalam keselamatan kerja. Sebagian besar peserta didik mengakui bahwa keselamatan kerja belum dimasukkan ke dalam dukungan organisasi dan instruktur tidak menunjukkan model peran yang tepat. Meskipun instruktur mengklaim telah memberikan dukungan dan bantuan yang cukup untuk pembelajaran peserta didik, ada kebutuhan yang lebih besar bagi guru dan instruktur untuk meninjau kembali praktik mereka dalam masalah ini.

Kedua, semangat SBC untuk menjadi peserta didik yang berorientasi, pengembangan kreativitas; suasana belajar yang kondusif dan

menantang; pengalaman belajar yang kontekstual dan beragam; dan learning by doing (lihat BSNP, 2006) tidak sepenuhnya didukung oleh fasilitas pelatihan (peralatan pembelajaran) yang tersedia di SMK saat ini. Studi ini menemukan bahwa fasilitas SMK untuk pelatihan praktik peserta didik sangat terbatas dan sudah ketinggalan zaman. Dengan demikian, pembelajaran dan pengajaran untuk keterampilan kejuruan di SMK sebagian besar disampaikan dalam bentuk ceramah dan ceramah dan sebagian besar didominasi oleh guru yang berpusat. Sebaliknya, seperti yang diakui peserta didik dan guru, peralatan mekanik yang tersedia terutama di bengkel skala besar jauh lebih baik dan lebih modern daripada yang tersedia di SMK. Kesenjangan yang ada dalam dua pengaturan pembelajaran telah membuat integrasi pembelajaran lebih sulit untuk dicapai. Dengan demikian, kepedulian VUS untuk mengintegrasikan di sekolah dan pembelajaran di tempat kerja, seperti Biemans et al (2009); Evans et al (2010); dan Ana (tidak bertanggal) mencatat, perlu pertimbangan lebih lanjut.

Selain itu, Onstenk dan Blokhuis (2007) mencatat bahwa kualitas pembelajaran di tempat kerja (konten, bimbingan, dan penilaian) dan kualitas koneksi harus ditingkatkan, sehingga dapat lebih membekali peserta didik dengan keterampilan kejuruan dan pengetahuan yang diperlukan dalam tempat kerja begitu mereka meninggalkan sekolah. Studi ini menunjukkan, bagaimanapun, bahwa praktik penilaian sebagian besar terfokus pada

bagaimana peserta didik benar-benar memahami prosedur yang diperlukan dalam tugas kerja tertentu. Praktik penilaian guru SMK tampaknya telah berlangsung lama. Guru terutama menilai pemahaman peserta didik tentang prosedur tidak berwujud tentang cara menyelesaikan tugas-tugas sederhana. Misalnya, dalam sebuah rencana pelajaran dari guru kejuruan (Lampiran 4 - 3d), tertulis bahwa guru menilai pengetahuan teoretis peserta didik-peserta didiknya tentang sistem rem mobil hanya dengan menyapa ***“Apa fungsi Rem pada kendaraan bermotor?” / Apa fungsi rem di kendaraan? dan “Sebutkan beberapa tipe rem yang ditinjau dari cara penggunaannya” / Sebutkan beberapa jenis rem sehubungan dengan fungsinya.*** Dengan demikian, dalam konteks itu kemajuan belajar peserta didik tidak dinilai dalam kaitannya dengan keterampilan praktik mereka yang berbeda dengan tujuan sebenarnya dari pendidikan dan pelatihan kejuruan (lihat Sabates et al, 2010). Literatur menunjukkan bahwa penilaian berdasarkan pandangan Vygotsky (1978) harus digunakan tidak hanya untuk mengukur apa yang diketahui dan dapat dilakukan peserta didik tetapi juga untuk menguji kemampuan peserta didik untuk memecahkan masalah secara mandiri dan peran guru atau instruktur adalah untuk memungkinkan situasi seperti itu untuk terjadi (Vygotsky, 1978).

Dalam konteks tempat kerja, Sandal et al (2014) berpendapat bahwa peserta didik / magang tidak selalu memahami tujuan penilaian di tempat

kerja. Mereka menemukan bahwa beberapa peserta didik tidak sepenuhnya memahami bagaimana sebuah portofolio (biasanya berisi log reflektif peserta didik dan dokumentasi tugas kerja mereka selama penempatan kerja) dapat meningkatkan keterampilan mereka (hal. 250). Temuan penelitian ini mengkonfirmasi temuan Sandal et al (2014). Studi ini mengungkapkan bahwa semua instruktur belum menghadiri pelatihan apa pun yang terkait dengan penilaian dan memberikan umpan balik kepada pembelajaran peserta didik. Selain itu, kriteria untuk menilai pembelajaran peserta didik sepenuhnya ditetapkan di sekolah tanpa masukan dari instruktur dan kriteria tidak relevan dengan konteks pembelajaran di tempat kerja. Akibatnya, praktik penilaian mereka (kriteria penilaian yang relevan dan ketentuan penilaian) bervariasi dan terutama tergantung pada entri jurnal peserta didik. Namun, entri jurnal peserta didik tidak dapat diandalkan karena mereka tidak sepenuhnya diperiksa oleh instruktur setiap hari. Selain itu, penelitian ini mengungkapkan bahwa instruktur mengharapkan keterlibatan aktif guru yang bertanggung jawab dalam penilaian pembelajaran peserta didik di tempat kerja.

Tesis ini juga berpendapat bahwa program magang telah memberikan kontribusi positif terhadap keterampilan kejuruan dan pengembangan pengetahuan peserta didik tetapi tidak cukup untuk mengembangkan potensi mereka sepenuhnya. Keterampilan terbatas pada tugas

pekerjaan spesifik yang sempit dan kualitas kinerja mereka tidak seperti yang diharapkan oleh industri penempatan mereka. Selain itu, peserta didik pada umumnya tidak dapat mengembangkan rencana aksi dan menghasilkan kinerja yang andal dan terampil dalam tugas apa pun. Dengan demikian, kinerja peserta didik dalam tugas apa pun terutama terbatas pada pemula.

12.2 Implikasi Praktik Studi Kasus tentang Pengalaman Belajar Peserta Didik SMK di Sekolah dan Dunia Industri

Studi ini telah memberikan deskripsi dan analisis terperinci tentang pengalaman belajar peserta didik di SMK di Indonesia. Kepedulian yang tinggi dari SMK untuk mengintegrasikan pembelajaran di sekolah dan di tempat kerja seperti yang ditunjukkan oleh Heise dan Meyer (2004), Kicken et al (2008), dan Biemanns et al (2009) kembali mengalami beberapa kesulitan. Analisis penelitian ini menunjukkan bahwa sifat dari dua konteks pembelajaran sangat berbeda. Para guru dan instruktur memiliki pandangan yang berbeda mengenai bagaimana pembelajaran peserta didik dikembangkan dengan lebih baik. Dengan demikian, penelitian ini menunjukkan bahwa SMK tidak cukup hanya untuk mempersiapkan peserta didik untuk keterampilan teknis (lihat Maes, 2004 dan Kennedy dan Lee, 2008). Sebaliknya, keterampilan dan sikap profesional yang dikembangkan dengan baik untuk pembelajaran seumur hidup serta komunikasi intensif antara SMK

dan tempat kerja sama-sama diperlukan agar pembelajaran di sekolah terintegrasi dengan pembelajaran di tempat kerja.

Dalam batas penelitian, terungkap bahwa ada kontribusi positif terhadap keterampilan praktik peserta didik tetapi tidak cukup untuk mengembangkan potensi mereka sepenuhnya. Keterampilan peserta didik terbatas pada tugas pekerjaan khusus yang sempit dan kualitas kinerja mereka tidak seperti yang diharapkan oleh industri penempatan mereka. Namun, S3 / IS adalah pengecualian dalam kelompoknya karena ia memiliki kecenderungan yang kuat terhadap pembelajaran mandiri. Dia dapat mengambil inisiatif dan memanfaatkan peluang (merakit dan membongkar mesin mobil di waktu luangnya di malam hari) tanpa pengawasan instruktornya. Inisiatif tersebut menggambarkan pengaruh pengalaman peserta didik sebelumnya dalam tugas yang sama (Wenger, 1998; Wenger et al, 2002; dan Ireson, 2008). Studi ini akibatnya mengklaim bahwa pengalaman peserta didik sebelumnya seperti dicatat oleh sejumlah peneliti (misalnya, Dewey 1936, Kolb; 1984; Wenger, 1998; Wenger et al, 2002; dan Ireson, 2008) memungkinkan mereka untuk mengambil inisiatif dalam pembelajaran mereka dan ini akan berkontribusi pada peningkatan keterampilan mereka lebih cepat.

Merefleksikan pada deskripsi konteks untuk studi kasus SMK1GT, penelitian telah menunjukkan bahwa kurikulum kejuruan yang diajarkan sebagai bagian dari program sekolah menengah atas perlu

beradaptasi dengan peluang sosial ekonomi dalam konteks agar menjadi relevan dan bermanfaat dan juga layak untuk mengajar. Ini sangat penting dalam konteks ketika sekolah menengah kejuruan tidak memiliki sumber daya yang memadai dengan peralatan, akibatnya membuat pembelajaran kejuruan lebih tergantung pada penempatan berbasis kerja yang diperluas.

Dalam masyarakat berbasis pengetahuan saat ini, seperti yang disarankan oleh Maes (2004) dan Kennedy dan Lee (2008), peserta didik SMK tidak hanya membutuhkan keterampilan teknis dan pengetahuan khusus untuk mengatasi persyaratan tempat kerja. Sebaliknya, keterampilan profesional yang dikembangkan dengan baik termasuk sikap untuk belajar seumur hidup sama-sama dibutuhkan agar peserta didik dan lulusan sekolah SMK dapat beradaptasi dengan kebutuhan pasar kerja saat ini. Dengan demikian, peran terpadu SMK dan industri yang relevan sebagai penyedia pembelajaran pengalaman perlu dipertimbangkan secara serius saat menerapkan skema untuk dukungan dan penyediaan pembelajaran yang efektif oleh guru di sekolah dan instruktur dalam penempatan magang. Selain itu, seperti yang disarankan Lave (1991) dan Lave dan Wenger (1998, 1999), komunitas praktik perlu dibangun sepenuhnya agar hubungan dan interaksi antara peserta didik, guru, dan instruktur dan semua pemangku kepentingan SMK dapat berkontribusi pada pembelajaran yang efektif. peserta didik.

12.3 Implikasi Studi Kasus tentang Pengalaman Belajar Peserta Didik SMK di Sekolah dan Dunia Industri terhadap Penelitian di Masa Mendatang

Temuan penelitian ini menunjukkan sejumlah implikasi praktik dalam kaitannya dengan peningkatan program pemagangan sebagai model pembelajaran terpadu yang diadopsi dalam sistem SMK Indonesia. Ada sejumlah tugas dan tanggung jawab dari para pemangku kepentingan utama di tingkat SMK dan tempat kerja dalam kemitraan dan Dinas Pendidikan dan Kebudayaan (DPK) sebagai otoritas pendidikan lokal yang perlu direformasi.

Berdasarkan temuan penelitian, ada kebutuhan yang lebih besar bagi pemangku kepentingan SMK (otoritas pendidikan lokal, guru, instruktur, peserta didik dan orang tua mereka), terutama dalam konteks Tolitoli, untuk meninjau kembali kurikulum untuk program otomotif. Ini sangat penting karena penelitian ini mengungkapkan beberapa masalah penting sehubungan dengan praktik magang VUS: misalnya, ketidaksesuaian antara penempatan magang dan harapan belajar peserta didik, pengeluaran keuangan yang sangat besar, dan ketidaksesuaian antara keterampilan yang dipelajari peserta didik di sekolah dan bahwa di tempat kerja dalam kaitannya dengan konteks sosial-ekonomi kabupaten Tolitoli.

Temuan utama menunjukkan bahwa beberapa masalah dalam praktik magang di SMK1GT berakar pada fakta bahwa pembukaan AD

tidak sejalan dengan keterampilan yang dibutuhkan di kabupaten tersebut. Pengembangan program studi otomotif menunjukkan kesenjangan antara harapan guru (sekolah) dan keterampilan kejuruan dan pengetahuan yang dibutuhkan di tempat kerja. Dengan demikian, perubahan kurikulum dari program studi otomotif ke sepeda motor akan meningkatkan relevansi pelatihan kejuruan dan aksesibilitas ke penempatan magang. Selain itu, kedekatan dalam hal jarak (lihat Abdullah, 2013) akan meningkatkan interaksi antara SMK dan pengusaha serta kemampuan kerja.

Selain itu, ada kebutuhan yang lebih besar untuk mempertimbangkan ketentuan keuangan untuk program magang. Dalam praktik saat ini, orang tua peserta didik adalah sponsor keuangan yang bertanggung jawab untuk program ini. Karena kemampuan finansial orang tua sangat terbatas, durasi program magang - yang menurut SBC harus 6 bulan hingga 1 tahun (lihat Bab 3.4) - telah dikurangi menjadi hanya 3 bulan. Untuk mencapai program pemagangan yang lebih efektif, direkomendasikan bahwa pemangku kepentingan utama (pembuat keputusan di DPK, guru di tingkat SMK, dan pemangku kepentingan utama di perusahaan dan tempat kerja terutama di bawah kemitraan reguler) perlu meninjau kembali pembiayaan program pemagangan. . Ada berbagai cara program dapat dibiayai. Pertama, bisa dalam bentuk kemitraan antara orang tua, DPK dan perusahaan, di mana masing-masing dari dua pihak pertama berkontribusi 50% dari anggaran

administrasi yang diperlukan untuk program pemagangan, sementara akomodasi, tunjangan hidup, dan transportasi harian (jika perlu) menjadi tanggung jawab perusahaan atau tempat kerja. Kedua, ketentuan keuangan dapat berupa pembagian antara DPK dan perusahaan / tempat kerja sementara orang tua tidak perlu berkontribusi selain terhadap kebutuhan pribadi anak-anak mereka. Pilihan ketentuan kedua adalah sejalan dengan semangat Kementerian Pendidikan (*Ministry of Education – MOE*) untuk mempromosikan SMK. Sementara itu, tempat kerja di berbagai sektor, sebagai penerima peserta didik program magang, memiliki tugas untuk membuat ketentuan keuangan bagi peserta didik karena pada saat yang sama mereka menggunakan peserta didik ini untuk tujuan produksi atau layanan mereka.

Selain itu, ada permintaan yang lebih besar untuk meningkatkan prestasi peserta didik / peserta pelatihan dalam hal keterampilan dan pengetahuan kejuruan praktik tidak hanya dalam bidang profesional mereka tetapi juga dalam keterampilan komunikatif dan keterampilan sosial mereka. Ini sangat penting jika keterampilan yang ditentukan dalam SBC yang harus dikuasai peserta didik dalam praktik untuk memenuhi syarat sebagai lulusan sekolah SMK yang mahir dalam domain profesional mereka harus dicapai. Oleh karena itu, disarankan bagi guru dan instruktur di tempat kerja untuk menyiapkan serangkaian keterampilan (keterampilan inti / inti) bagi peserta didik untuk belajar dan berlatih di tempat kerja. Pada saat yang

sama, ada kebutuhan untuk meningkatkan pembelajaran di tempat kerja. Ini perlu untuk mengembangkan metode penilaian yang lebih holistik, ketat, dan dapat diandalkan untuk kemajuan belajar dan keterampilan peserta didik di tempat kerja. Misalnya, menanamkan portofolio serta artefak yang menunjukkan kemajuan belajar peserta didik di tempat kerja. Selain itu, komunikasi intensif dan tanggung jawab timbal balik dari sekolah dan tempat kerja dalam kemitraan mereka diperlukan.

Selain itu, ada kebutuhan yang lebih besar untuk meningkatkan dan meningkatkan kualitas komunikasi dan kemitraan antara SMK dan tempat kerja yang berada dalam kemitraan. Pada saat yang sama, ada kebutuhan mendesak bagi VUS dan perusahaan untuk meninjau kembali pola kemitraan. Sebagai contoh, peran instruktur harus diklarifikasi dalam fokus pada membantu peserta didik mengembangkan potensi maksimal mereka. Juga direkomendasikan bahwa guru harus membangun komunikasi yang intensif dan baik dengan instruktur di tempat kerja, terutama yang berkaitan dengan kemajuan belajar peserta didik. Semua ini dapat membantu peserta didik untuk memahami tanggung jawab mereka dan memberi mereka transisi yang lancar ke dunia kerja.

Akhirnya, sangat penting bagi VUS untuk menyiapkan pelatihan praktik yang memadai bagi peserta didik sebelum mereka memulai program magang. Para peserta didik tidak memiliki pelatihan praktik dalam melakukan tugas-tugas pekerjaan di

bidang profesional mereka. Sebaliknya, mereka terutama diberikan pengetahuan teoritis untuk tugas-tugas pekerjaan mereka. Ini terutama karena kurangnya fasilitas dan peralatan belajar yang tersedia di sekolah. Pada saat yang sama, guru tidak memiliki pengetahuan tentang kurikulum KTSP. Oleh karena itu, direkomendasikan bahwa para pembuat keputusan di DPK maupun di VUS menyediakan fasilitas dan peralatan pembelajaran dan bengkel yang setara dengan yang tersedia di tempat kerja. Untuk guru di tingkat SMK, disarankan agar mereka meninjau kembali cara mereka mengajar di kelas dan juga di lokakarya.

Karena studi ini adalah studi kasus snapshot, sejumlah masalah dapat dipertimbangkan untuk penelitian lebih lanjut dan ini dibahas secara singkat di bagian berikut.

12.4 Implikasi terhadap Riset Masa Depan

Karena penelitian ini memiliki ruang lingkup terbatas, penelitian lebih lanjut diperlukan. Secara khusus, empat bidang perhatian disarankan untuk dipertimbangkan oleh peneliti masa depan.

Pertama, sebagaimana disebutkan, temuan terbatas pada kasus tertentu (SMK1GT) pada waktunya. Namun, penelitian ini memberikan pemahaman mendalam tentang pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja. Mempertimbangkan keterbatasan ini, peneliti menyarankan agar pemahaman tentang pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja, terutama dalam program magang, bisa lebih

komprehensif jika pendekatan studi multi-kasus digunakan di mana dua atau lebih sekolah dapat dicakup. Kedua, pemahaman masalah juga bisa lebih komprehensif jika pendekatan studi kasus longitudinal digunakan. Dalam pendekatan semacam, kasus demi kasus akan diikuti sejak periode pendaftaran mereka di SMK atau mungkin sampai mereka mendapatkan pekerjaan.

Ketiga, karena metode pengumpulan data yang diadopsi dalam penelitian ini terbatas pada wawancara sebagai sumber data utama, dan analisis dokumenter sebagai sumber data sekunder, ini berarti bahwa meskipun kekayaan informasi diperoleh, ada manfaat dalam mengeksplorasi pembelajaran melalui teknik lain. seperti pengamatan, riwayat hidup, dan wawancara dengan orang tua dan saudara kandung serta teman-teman.

Akhirnya, penting untuk menyelidiki metode dan prosedur penilaian program magang. Hal ini untuk lebih memahami metode penilaian apa yang berlaku atau paling berlaku untuk menilai kemajuan belajar dan prestasi belajar peserta didik di tempat kerja.

12.5 Refleksi Penulis

Studi ini menyelidiki pengalaman belajar peserta didik SMK di tempat kerja dalam konteks program magang. Data hasil penelitian menunjukkan bahwa pengalaman-pengalaman ini rumit karena mereka dipengaruhi dan dibentuk oleh sejumlah faktor individu dan sosial di dalam dan di luar tempat kerja.

Seperti halnya peneliti pemula, peneliti memulai PhD dengan memilih topik yang ingin peneliti selidiki. Dengan demikian, peneliti berasumsi bahwa semua masalah yang berkaitan dengan pembelajaran peserta didik dan keterampilan kejuruan dan pengembangan pengetahuan dalam program magang dapat dengan mudah dipahami dan diakses hanya karena peneliti adalah seorang guru di sekolah ini.

Ketika peneliti terus-menerus berkonsultasi dengan topik penelitian peneliti dengan penyelia utama peneliti, pemahaman peneliti tentang topik ini meningkat. Ini karena peneliti terus-menerus ditantang dengan pertanyaan mengenai sikap ontologis dan epistemologis peneliti, termasuk pendekatan metodologis yang peneliti ambil. Proses yang memicu pemikiran ini memungkinkan peneliti untuk merefleksikan pertanyaan penelitian peneliti berulang kali dan merevisinya di sepanjang perjalanan penelitian peneliti.

Peneliti menyadari bahwa untuk memahami pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja khususnya dalam konteks program magang, pemahaman yang komprehensif tentang sikap

ontologis dan epistemologis dalam penelitian sosial dan pendidikan sangat penting. Dengan pemahaman peneliti yang terbatas, peneliti menganggap diri peneliti sebagai peneliti pemula dan karenanya peneliti dengan hati-hati mengembangkan pemahaman peneliti tentang posisi peneliti dalam penelitian ini. Setelah memperoleh pemahaman ini, peneliti mengadopsi perspektif konstruktivis, sehingga mencari pemahaman yang lebih baik tentang pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja. Perspektif ini membuat peneliti mendapatkan wawasan mendalam tentang pengalaman aktual mahasiswa didik AD selama program pemagangan sambil dengan cermat mempertimbangkan perspektif pemangku kepentingan lainnya. Berdasarkan sikap ini, peneliti memilih pendekatan kualitatif, untuk menjelajahi akun peserta didik tentang pengalaman belajar mereka di tempat kerja, dan dengan hati-hati mempertimbangkan suara guru dan instruktur. Karena penelitian ini terutama berfokus pada pengalaman belajar peserta didik AD di komunitas mereka (peserta didik, instruktur, mekanik, dan guru), peneliti menggunakan pendekatan Community of Practice (CoP) dalam lingkup terbatas untuk mendukung pemahaman peneliti tentang pengalaman belajar mereka di tempat kerja.

Selain itu, peneliti mulai memahami bahwa sebagai studi kasus dengan peserta terbatas sebagai sumber informasi, studi ini tidak dapat

sepenuhnya mewakili pengalaman belajar peserta didik dalam konteks program pemagangan dalam spektrum yang luas. Namun, peneliti percaya bahwa hasil penelitian ini dapat berkontribusi pada pengembangan wawasan baru mengenai bagaimana peserta didik SMK belajar dalam program magang.

Singkatnya, pemeriksaan reflektif penelitian peneliti memungkinkan peneliti untuk mengembangkan pemahaman yang lebih baik tentang keterkaitan antara teori dan praktik. Selain itu, refleksi ini meningkatkan pemahaman peneliti tentang bagaimana metodologi penelitian diterapkan dan sejauh mana ini membentuk proses dan mempengaruhi temuan penelitian. Selain itu, refleksi diri peneliti yang berkelanjutan membantu peneliti memahami apa artinya menjadi seorang peneliti.

Referensi

- Abdullahi, J.M. (1993). Pre-service Skill Needs for increasing Employability of Technical College Graduates. Nsukka, University of Nigeria: Unpublished M.Sc. Thesis
- Abdullah, H. (2013). The role of VET providers in training partnerships with industry in East Java, Indonesia. In: TVET@Asia, issue 1, 1-14. Online: http://www.tvet-online.asia/issue1/alias_hassan_tvset1.pdf (retrieved 30.5.2013). Downloaded on 8 December 2015
- Achtenhagen, F. and Grubb, N.W. (2001) Vocational and Occupational Education: Pedagogical Complexity, Institutional Diversity. In *Handbook of Research in Teaching*, V. Richardson (Ed.) pp. 604-639 Washington D.C.: AERA
- ADB (2004) *Improving Technical Education and Vocational Training: Strategies for Asia*. Asian Development Bank
- Advice, P. (2000). Study Design in Qualitative Research—2: Sampling and Data Collection Strategies. *Education for Health*, 13(2), 263-271
- Ahmed, I. (2012) *Investigating Students' Experiences of Learning English as a Second Language at the University of Sindh, Jamshoro Pakistan*. University of Sussex: Unpublished PhD Thesis
- Alhawsawi, S. (2013) *Investigating Student Experiences of Learning English as a Foreign Language in a Preparatory Programme in a Saudi*

- University. University of Sussex, UK:
Unpublished PhD Thesis
- Allix, N.M. (2013) Knowledge and Workplace Learning. In M. Malloch, L.Cairns, K. Evans, and B.N. O'Connor (Eds.), *The Sage Handbook of Workplace Learning*, Pp. 132 – 148. London: Sage Publication Ltd.
- Andini, A.N. (2007) *Isu-isu Pendidikan*. Departemen Pendidikan Nasional RI. Available at: <http://one1thousand100education.wordpress.com/2008/02/07/pendidikan-kejuruan/> Accessed on May 24, 2009
- Anne, G. (2013) *Mastering the Semi-structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. NYU Press
- Astin, A. W. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Atchoarena, D. (2004). Refocussing on Vocational Skills and Knowledge Development. *Paris: International Institute for Educational Planning. HEP Newsletter*, 22, 10-11
- Atchoarena, D. (2004) Exploring Vocational Education Reforms. *International Institute for Educational Planning*. Vol 22 (3) July – September 2004. Available at: www.unesco.org.iiep. Accessed on April 13, 2010
- Atherton J S (2011) *Learning and Teaching; about the site* [On-line: UK] Available at: <http://www.learningandteaching.info/learning/about.htm> Accessed on April 14, 2011

- Australian National Training Authority (ANTA) (2004) VET — *What is it?* Available at: <http://www.anta.gov.au/vetWhat.asp>, Updated 22 September 2004. Accessed on May 13, 2010
- Bakri, M. (1994) The Development of Technical and Vocational Education in Indonesia: A Case Study in Quality Improvement. In *Case Studies on Technical and Vocational Education in Asia and Pacific*. Melbourne, Australia: Royal Melbourne Institute of Technology
- Baolan (2015) http://tolitolikab.bps.go.id/update/pdf_publicasi/Kecamatan-Baolan-Dalam-Angka-2015.pdf accessed October 21, 2016
- Bathmaker, A.M. (2013) Defining 'Knowledge' in Vocational Education Qualifications in England: An Analysis of Key Stakeholders and their Constructions of Knowledge, Purposes, and Content. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 65, No. 1: Pp. 87-107
- Becker, B., Dawson, P., Devine, K., Hannum, C., Hill, S., Leydens, J., Matuskevich, D., Traver, C. and Palmquist, M. (2005). *Case Studies*. Writing@CSU. Colorado State University Department of English. Available at: <http://writing.colostate.edu/guides/research/casestudy/>. Accessed on May 13, 2009
- Beard, Colin (2010). *The Experiential Learning Toolkit: Blending Practice with Concepts*. p. 20. ISBN 9780749459345
- Bennel, P. and Segerstrom, J. (1998) Vocational Education and Training in Developing

- Countries: Has the World Bank Got it Right? *International Journal of Educational Development*. Vol. 18, No.4: Pp. 271 – 287
- Berglund, L., & Andersson, P. (2012). Recognition of Vocational Skills and Knowledge at Work: In Whose Interests? *Journal of Workplace Learning*, Vol. 24, No. 2: Pp. 73-84
- Berk, L & Winsler, A. (1995). "Vygotsky: His life and works" and "Vygotsky's approach to development". In *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood learning*. Natl. Association for Education of Young Children. pp. 25–34
- Bernard, H.R. (2000) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. California: Sage Publications, Inc.
- Bhattacharya, K. and Han, S. (2001) Piaget and Cognitive Development. In M.Orey (Ed.) *Emerging Perspectives on Learning and Teaching and Technology*. Retrieved July 17, 2013 from <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>
- Biemans, H., Wasselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J. and Mulder, M. (2009) Towards Competence-based VET: Dealing with the Pitfalls. Wageningen, Netherlands: Wageningen University and Research Centre. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 61, No. 3: pp. 267 – 286
- Billet, S. (2000) Guided Learning at Work. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 12: Pp. 272 – 285
- Billett, S. (2000). Defining the Demand Side of Vocational Education and Training: Industry, Enterprises, Individuals and Regions.

- Journal of vocational education and training*, 52(1), 5-31
- Billett, S. (2001) *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*. Crows Nest, NSW: Australia
- Billett, S. (2001). Learning through Work: Workplace Affordances and Individual Engagement. *Journal of workplace learning*, 13(5), 209-214
- Billett, S. (2003) Workplace Mentors: Demands and Benefits. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 15, Issue:3, Pp. 105 – 113
- Black, P. (2015) *Formative assessment – an optimistic but incomplete Vision, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22:1, 161-177
- Blass, F.R. and Ferris, G.R. (2007). Leader Reputation: The Role of Mentoring, Political Skill, Contextual Learning, and Adaptation. *Human Resource Management*, Vol. 46, No. 1: Pp. 5-19
- Bourdieu, P. (1987). Bourdieu: What Makes a Social Class?: On the Theoretical and Practical Existence of Groups. *Berkeley Journal of Sociology: A Critical Review*, (32), 1-17
- Bosch, G., & Charest, J. (2008). Vocational Training and the Labour Market in Liberal and Coordinated Economies. *Industrial Relations Journal*, 39 (5): Pp. 428 – 447
- Boud, D., & Miller, N. (Eds.). (1996). *Working with Experience: Animating Learning*. London: Routledge
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer Learning and Assessment. *Assessment &*

- Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426
- Boud, D. (1999). Situating Academic Development in Professional Work: Using Peer Learning. *The International Journal for Academic Development*, Vol. 4, No. 1: Pp. 3-10
- Boud, D., & Middleton, H. (2003). Learning from Others at Work: Communities of Practice and Informal Learning. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 15, No. 5: Pp. 194-202
- BPS (2009) *Badan Pusat Statistik Provinsi Sulawesi Tengah*. Palu: BPS
- BPS (undated) <http://www.bps.go.id/Subjek/view/id/28> accessed on 3 December 2015
- BPS (undated) <http://tolitolikab.bps.go.id/> accessed on 18 November 2015
- BPS (2010) *Penduduk Indonesia Menurut Propinsi*. Jakarta: Badan Pusat Statistik Republik Indonesia. Available at: http://www.bps.go.id/tab_sub/view Accessed on April 16, 2011
- BPS (2012) *Pengangguran Terbuka Menurut Pendidikan Tertinggi yang Ditamatkan*. Available at: http://www.bps.go.id/tab_sub/view. Accessed on March 31, 2013
- BPS (2013) *Angka Partisipasi Sekolah 2003 – 2012*. Jakarta, Indonesia: <http://www.bps.go.id/> Downloaded on December 14, 2013
- Bredo, E. (1997) *The Social Construction of Learning*. In Gary D. Phye (Ed.), *Handbook of Academic Learning: Construction of Knowledge*. San Diego, California: Academic Press

- Briseid, O., & Caillods, F. (2004). *Trends in Secondary Education in Industrialized Countries: Are they Relevant for African Countries?* UNESCO, International Institute for Educational Planning
- Brockmann, M. (2010) Identity and Apprenticeship: The Case of English Motor Vehicle Maintenance Apprentices. London: Westminster Business School. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 62 (1) March, 2010, Pp. 63 – 67
- Brookfield, S.D. (2000). Transformative Learning as Ideology Critique In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (Pp. 125-150). San Francisco: Jossey-Bass
- Brown, P. (1999). Globalisation and the Political Economy of High Skills. *Journal of Education and Work*. Vol. 12 (3), Pp. 233-251
- Brown, P., Green, A., & Lauder, H. (2001). *High Skills: Globalization, Competitiveness, and Skill Formation: Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press
- Brown, P. and Lauder, H. (2001) *Capitalism and Social Progress: The Future of Society in a Global Economy*. Hampshire: Palgrave
- Bryman, A. (2004) *Social Research Methods*. (2ndEd.). Oxford, UK: Oxford University Press
- Bryman, A. (2008) *Social Research Methods*. Oxford, UK: Oxford University Press
- Caillods, F. (2004) *Preparing Secondary School Students for Work in Europe*. International Institute for Educational Planning. Vol. XXII, No. 3, July – September 2004 Available at:

- <http://www.unesco.org/iiep/eng/newsletter/2004/jule04.pdf> Accessed on May 17, 2010
- Cairns, L. and Malloch, M. (2013) Theories of Work, Place, and Learning. In M. Malloch, L.Cairns, K. Evans, and B.N. O'Connor (Eds.), *The Sage Handbook of Workplace Learning*, Pp. 3 – 31. London: Sage Publication Ltd.
- Cawley, C. (2000) Innovating Vocational Education and Training. In *International Conference on Vocational Education and Training in Asia Pacific Region: Vocational Education and Training for All*. Korean Research Institute for Vocational Education and training (KRIVET)
<http://hdl.voced.edu.au/10707/69641>
downloaded on April 18, 2012
- Chen, D. (2009) Vocational Schooling, Labor Market Outcomes, and College Entry. *Policy Research Working Paper 4814*. World Bank: East Asia and Pacific Region. Available at: <http://www-wds.worldbank.org/> Accessed on February 19, 2010
- Clemans, A. and Rushbrook, P. (2013) Competency-Based Training and its Impact on Workplace Learning in Australia. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, and B.N. O'Connor (Eds.), *The Sage Handbook of Workplace Learning*. Section II: Pp. 279 – 292
- Crain, W. (2010). *Theories of Development: Concepts and Applications, 6th ed*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Creswell, J.W. (1994) *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. California: Sage Publications, Inc.

- Creswell, J.W. (2003) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. (2nd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J.W. (2007) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (2nd Ed.)California: Sage Publications, Inc.
- Cohen, R. (Ed.). (1993). *Using Experience for Learning*. McGraw-Hill International
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. London: Routledge
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2011) *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge
- Colley, H., James, D., Tedder, M. and Diment, K. (2003) Learning as Becoming in Vocational Education and Training: Class, Gender and the Role of Vocational Habitus. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 55, No. 4: pp.471 – 496
- Cornford, I. R. (2006). Making generic skills more than a mantra in vocational education policy. In *Australian Association for Research in Education 2006 International Education Research Conference: Engaging Pedagogies*, Pp. 26-30
- Corwin, L., Corbin, J. H., & Mittelmark, M. B. (2012). Producing synergy in collaborations: A successful hospital innovation. *Innovation Journal*, vol. 17, 1, 2-16
- Coyne, I.T. (1997) Sampling in Qualitative Research: Purposeful and Theoretical Sampling; Merging or Clear Boundaries? *Journal of Advanced Nursing*. Vol. 26: Pp. 623-630

- Curtin, M., & Fossey, E. (2007). Appraising the Trustworthiness of Qualitative Studies: Guidelines for Occupational Therapists. *Australian Occupational Therapy Journal*, Vol. 54, No.2: Pp. 88-94
- Dall’Alba, G. & Sandberg, J. (1996) *Educating for competence in professional Practice*, *Instructional Science*, 24(3), pp. 411–437
- Dash, N.K. (2005) *Module: Selection of the Research Paradigm and Methodology*. New Delhi, India: Indira Gandhi National Open University
- De Bruijn, E. (2004) Changing Pedagogic and Didactic Approaches in Vocational Education in the Netherlands: From Institutional Interests to Ambitions of Students. *European Journal of Vocational Training*, Vol. 31: pp. 27 – 37
- De Bruijn, E., & Leeman, Y. (2011). Authentic and Self-directed Learning in Vocational Education: Challenges to Vocational Educators. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27, No. 4: Pp. 694-702
- Deissinger, T., Heine, R., and Ott, M. (2011) The Dominance of Apprenticeships in the German VET System and its implications for Europeanisation: A comparative View in the Context of EQF and the European LLL Strategy. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 63, No. 3: Pp. 397 – 416
- Denzin, N. and Y. Lincoln (1994) Introduction, Entering the Field of Qualitative Research. In *Handbook of Qualitative Research* (Eds.). Thousand Oaks, CA: Sage

- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2000) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications
- Denzin, N.K.; Lincoln, N.S. (2005). Paradigms and perspectives in contention. In the *Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds.). (2008) *Strategies of Qualitative Inquiry*. (3rd Ed.). California: Sage Publication
- DEPDIKNAS (2002) *Keputusan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia No. 044/U/2002 Tentang Dewan Pendidikan dan Komite Sekolah*. Jakarta. Available at: http://www.mandikdasmen.depdiknas.go.id/docs/dok_10.pdf Accessed on April 22, 2010
- DEPDIKNAS (2003) *Undang-Undang Republik Indonesia: Sistem Pendidikan Nasional UU No. 20 Tahun 2003*. Jakarta: Kementerian Pendidikan Nasional
- Depdiknas (2004). Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Direktorat Pendidikan Menengah Kejuruan
- DEPDIKNAS (2005) *Panduan Praktek Kerja Industri Luar Negeri (The Guidelines for On the Job Training Abroad)*. Jakarta: Dirjen Dikdasmen, Direktorat Pembinaan SMK
- DEPDIKNAS (2006) *Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan – KTSP*. Jakarta: Departmen Pendidikan Nasional
- DEPDIKNAS (2006) *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 23 tahun 2006: Standar Kompetensi Lulusan Untuk satuan Pendidikan Dasar dan Menengah*. Jakarta: Departmen Pendidikan Nasional

- DEPDIKNAS (2007) *Naskah Akademik Kajian Kebijakan Kurikulum SMK*. Jakarta: Pusat Kurikulum Badan Penelitian dan Pengembangan
- DEPDIKNAS (2009a) *Data Pokok SMK*. Jakarta: Direktorat Pembinaan Sekolah Menengah Kejuruan Kementerian Pendidikan Nasional Available at: <http://datapokok.ditpsmk.net/> Accessed on April 21, 2011
- DEPDIKNAS (2009). *Petunjuk Teknis Tentang Pelaksanaan Dana Alokasi Khusus (DAK) Bidang Pendidikan Tahun Anggaran 2009 – UU No.3 2009*. Jakarta: Depdiknas
- DEPDIKNAS (2010) *Rencana Strategis Kementerian Pendidikan Nasional 2010 – 2014*. Jakarta: Kemendiknas
- Descy, P. and Westphalen, S.A. (1998) '*Measuring the Effectiveness of Training*'. Working Paper, Cedefop
- Descy, P. and Tessaring, M. (2001) *Training and Learning For Competence*. Second Report on Vocational Training Research in Europe (Executive Summary). Luxembourg: CEDEFOP
- DeSimone, R. and Harris, D. (1998) *Human Resource Development*. (2nd Ed.). Fort Worth: Dryden Press
- Dewey, J. (1925). *Logic: The Theory of Inquiry* (1938). *The later works, 1953*, 1-549
- Dikmenjur, D. (2002). *Sejarah Pendidikan Teknik dan Kejuruan di Indonesia*. Bandung: Rosdakarya.
- Dirkx, J. M. (1998). *Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An*

- Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, No. 7: Pp. 1-14
- Dithubdat (2013) *Profil dan Kinerja Perhubungan Darat Sulawesi tengah*. Palu: Ditjen Hubdat
- Drever, E. (2003) *Using Semi-structured Interviews in Small-Scale Research: A Teacher's Guide*. Glasgow: the SCRE Centre, University of Glasgow
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., and Many, T. (2006) *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington: Solution Tree. Available at: http://pages.solutiontree.com/rs/solutiontree/images/lbd_freechapter.pdf Accessed on March 10, 2013
- Dumbrell, T. and Smith, E. (2013) Pre-apprenticeships in Australia: Offering Orientations and their Policy Implications. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 65, No.2: Pp. 161 – 176
- Dunne, M., Pryor, J., and Yates, P. (2005) *Becoming a Researcher*. Berkshire: Open University Press
- Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1)
- Dzakiria, H. (2012) Theory of Relatability as a possible alternative to the issue of generalizing of research findings: the Case of Open and Distance Learning (ODL) at Universiti Utara Malaysia. *Malaysian Journal of Distance Education* 14(1), Pp 41 – 58
- Ellinger, A. D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The

- case of “reinventing itself company”. *Human resource development quarterly*, 16(3), 389-415
- Ellinger, A. D., & Cseh, M. (2007). Contextual factors influencing the facilitation of others' learning through everyday work experiences. *Journal of Workplace Learning*, 19(7), 435-452
- Ellstrom, P. E. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, Vol.12 (4): pp.421–436
- Engestrom, Y. (1994) *Training For Change: New Approach to Instruction and Learning in Working Life*. Geneva: International Labour Office
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. *Perspectives on activity theory*, 19-38
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156
- Eraut, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Routledge, Falmer
- Eraut, M. (2000) Non-Formal Learning, Implicit Learning and Tacit Knowledge in Professional Work in F. Coffield (Ed.), *The necessity of Informal Learning*. Bristol: The Polity Press
- Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, Vol. 26, No. 2: Pp. 247-273
- Eraut, M. (2007). Learning from Other People in the Workplace. *Oxford Review of Education*, Vol. 33, No. 4: Pp. 403-422

- Eraut, M. (2009). 2.1 Transfer of Knowledge between Education and Workplace Settings. *Knowledge, Values and Educational Policy: A Critical Perspective*, 65
- Evans, K. and Rainbird, H. (2002) The Significance of Workplace Learning for a 'learning society'. In K. Evans, P. Hodkinson, and L. Unwin (Eds.), *Working to Learn: Transforming Learning in the Workplace*, Pp: 7 -28. London: Kogan Page Limited
- Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, L., and Unwin, L. (2006) *Improving Workplace Learning*. Improving Learning Series. London: Routledge
- Evans, K., Guile, D., Harris, J., & Allan, H. (2010). Putting Knowledge to Work: A New Approach. *Nurse Education Today*, Vol. 30, No. 3: Pp. 245-251
- Evans, K., Guile, D., and Harris, J. (2013) Rethinking Work-Based Learning: For Education Professionals and Professionals Who Educate. In M. Malloch, L.Cairns, K. Evans, and B.N. O'Connor (Eds.), *The Sage Handbook of Workplace Learning*. London: Sage Publication Ltd., Pp. 149 – 161
- Fatchurrochman, R. (2011). Pengaruh Motivasi Berprestasi Terhadap Kesiapan Belajar, Pelaksanaan PRAKERIN dan Pencapaian Kompetensi Mata Pelajaran Produktif Teknik Kendaraan Ringan Kelas XI. *Edisi Khusus*, (2), 60-69
- Felicia, P. (2011). *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation*. p. 1003. ISBN 1609604962

- Field, S., Hoeckel, K., Kis, V., and Kuczera, M. (2009) *Learning for Jobs: OECD Policy Review of Vocational Education and Training, Initial Report*. Paris, France: Organization of Economic Cooperation and Development
- Finegold, D., & Soskice, D. (1988). *The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription*. voced.edu.au
- Flick, U. (2006) *An Introduction to Qualitative Research*. (3rd Ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case-study Research. *Qualitative inquiry*, Vol. 12, No. 2: Pp. 219-245
- Fuller, A., & Unwin, L. (2002). Developing pedagogies for the contemporary workplace. *Working to learn: transforming learning in the workplace*, 95-111
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49-68
- Fuller, A., and Unwin, L. (2011) Apprenticeship as an Evolving Model of Learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 63:3 Pp. 261 – 266
- Fuller, A. and Unwin, L. (2013) Workplace learning and the Organization. In M. Malloch, L.Cairns, K.Evans, and B.N. O'Connor (Eds.), *The Sage Handbook of Workplace Learning*, Pp 46 – 59. London: Sage Publication Limited
- Fuller, B. (1987). What school factors raise achievement in the Third World? *Review of educational research*, 57(3), 255-292

- Gherardi, S. (2009). Introduction: The Critical Power of the Practice Lens'. *Management Learning*, Vol. 40, No. 2: Pp. 115-128
- Global Education (2009). *Indonesia*. Available at: <http://www.globaleducation.edna.edu.au/globaled/go/pid/645> Accessed on June 6, 2010
- Gonczi, A. (1997) Future Direction for Vocational Education in Australian Secondary Schools. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*. Vol.5 (1): Pp. 77 – 108
- Goranzon, B. Florin, M. (Eds.) (1992) *Skill and Education: Reflection and Experience*. Verlag: Springer
- Grant Wofford, M., Ellinger, A. D., & Watkins, K. E. (2013). Learning on the Fly: Exploring the Informal Learning Process of Aviation Instructors. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 25, No. 2: Pp. 79-97
- Griffiths, T. and Guile, D. (2004) *Learning Through Work Experience for the Knowledge of Economy*. Cedefop Reference Series: 48. Luxembourg: CEDEFOP
- Grigg, J. (1997). *Portfolio Working: A Practical Guide to Thriving in the Changing Workplace*. London: Kogan Page Limited
- Grubb, W. N. (1985). The Convergence of Educational Systems and the Role of Vocationalism. *Comparative Education Review*, Vol. 29 (4): Pp. 526-548
- Grubb, W.N. and Ryan, P. (1999) *The Roles of Evaluation for Vocational Education and Training: Plain Talk on the Field of Dreams*. London: Kogan Sage

- Guile, D. (2011) Apprenticeship as a Model of Vocational 'Formation' and 'Reformation': The Use of Foundation Degrees in the Aircraft Engineering Industry. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 63, No.3: 451 – 464
- Gvaramadze, I. (2010) Low-skilled Workers and Adult Vocational Skill-upgrading Strategies, in Denmark and South Korea. *Journal of Vocational and Education Training*. Vol. 62, No.1: pp. 51 – 61
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., & Clark, T. (2006). Within and beyond communities of practice: making sense of learning through participation, identity and practice*. *Journal of management studies*, 43(3), 641-653
- Hanushek, E.A. and Wobmann (2008) Education and Economic Growth. *Chapter Prepared for the International Encyclopedia of Education* (3rd. Ed.). California, USA: Hoover Institution, Stamford University
- Harlen, W. (2006) The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning in John Gardner (Ed): *Assessment and Learning*. London: Sage Publications Ltd.
- Harris, R. Guthrie, H., Hobart, B., and Lundberg, D. (1995) *Competence-based Education and Training: Between a Rock and Whirlpool*. South Melbourne: Macmillan Education Australia
- Hartl, D.E. (2006) *The Changing Role of Instructors and Learners in Adult Learning Situations*. Orange, CA: General Learning Climates, Inc.
- Hegstad, C.D. (1999). Formal Mentoring as a Strategy for Human Resource Development: A

- Review of Research. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 10, No. 4: Pp. 383-390
- Heise, M. and Meyer, W. (2004). *The Benefits of Education, Training and Skills from an Individual Life Course Perspective with a Particular Focus on Life Course and Biographical Research*. Luxembourg: CEDEFOP
- Henderson, A., & Eaton, E. (2013). Assisting Nurses to Facilitate Student and New Graduate Learning in Practice Settings: What 'support' do Nurses at the Bedside Need? *Nurse education in Practice*, Vol. 13, No. 3: Pp. 197-201
- Hezlett, S.A. and Gibson, S.K. (2007). Linking Mentoring and Social Capital: Implications for Career and Organisation Development. *Advances in Developing Human Resources*, Vol. 9, No. 3: Pp. 384-412
- Hicks, E., Bagg, R., Doyle, W., & Young, J. D. (2007). Canadian Accountants: Examining Workplace Learning. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 19, No. 2: Pp. 61-77
- Higgs, M., Plewnia, U., & Ploch, J. (2005). Influence of Team Composition and Task Complexity on Team Performance. *Team Performance Management*, 11(7/8), 227-250
- Hoadley, C. (2012) What is a Community of practice and How can we Support it? In D. Jonassen and S. Land (Eds.) *Theoretical Foundations of Learning Environments* (Second ed.), Pp: 287 – 300: Routledge
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation

- to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 21-31
- Holstein, J.A. and Gubrium, J.F. (2001) *Handbook of Interview Research: Context and Method*. California: Sage Publications
- Huberman, A.M. and Miles, M.B. (2002) *The Qualitative Researcher's Companion*. London: Sage Publications
- Hughes, C. (1998). Practicum learning: Perils of the authentic workplace. *Higher Education Research & Development*, 17(2), 207-227
- Hyland, T. (1994) *Competence, Education, and NVQs: Dissenting Perspectives*. London: Cassell
- Hyland, T. (1999) *Vocational Studies, Lifelong Learning and Social Values: Investigating Education, Training and NVQ's Under the New Deal*. Hants, England: Ashgate Publishing Ltd.
- Illeris, K. (2013) Workplace and Learning. In M. Malloch, L.Cairns, K. Evans, and B.N. O'Connor (Eds.), *The Sage Handbook of Workplace Learning*, Pp. 32 –59. London: Sage Publication Ltd.
- ILO (1990) *Statistical Sources and Methods*. Geneva: ILO
- ILO (2007) *Developing National Skills Strategies: Regional Skills and Employability Programme in Asia and the Pacific (SKILLS –AP)*. Report of ILO/SKILLS – AP/Japan Regional Technical Meeting on Developing National Skills Strategies. Chiba, Japan: 27 – 30 March 2007
- Infokom (2005) Sekilas Sulteng. Available at: <http://infokomsulteng.go.id/> Accessed on April 12, 2010

- Ireson, J. (2008) *Learners, Learning and Educational Activity*. Oxon: Routledge
- Jackson, D. (2014). Testing a model of undergraduate competence in employability skills and its implications for stakeholders. *Journal of Education and Work*, 27(2), 220-242
- Jacobs, R. L. (2003). *Structured On-The-Job Training: Unleashing Employee Expertise in the Workplace* (2nd Ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publications, Inc.
- Jacobs, R. L., & Park, Y. (2009). A Proposed Conceptual Framework of Workplace Learning: Implications for Theory Development and Research in Human Resource Development. *Human Resource Development Review*, Vol. 8 (2), Pp. 133-150
- James, M. (2006) Assessment, Teaching and Theories of Learning in John Gardner (Ed): *Assessment and Learning*. London: Sage Publications Ltd.
- Jarvis, P., Holford, J., and Griffin, C. (1998) *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan Page Limited
- Jensen, J. L., & Rodgers, R. (2001). Cumulating the Intellectual Gold of Case Study Research. *Public Administration Review*, Vol. 61, No. 2: Pp. 235-246
- Jensen, P. E. (2005). A Contextual Theory of Learning and the Learning Organization. *Knowledge and Process Management*, Vol. 12, No. 1: Pp. 53-64
- Jonassen, D., & Land, S. (Eds.). (2012). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Routledge

- Jones, S., & McCann, J. (2005). Virtual learning environments for time-stressed and peripatetic managers. *Journal of Workplace Learning*, 17(5/6), 359-369
- Kammerman, M., Stalder, B.E., and Hattich, A. (2011) Two-year Apprenticeships – a Successful Model Training. *Journal of Vocational Education and Training*, 63:3 Pp.377 – 396
- Kasl, E., & Yorks, L. (2002). Collaborative inquiry for adult learning. *New directions for adult and continuing education*, 2002(94), 3-12
- Keep, E. (2002) The English and Vocational Education and Training Policy Debate—Fragile ‘Technologies’ or Opening ‘Black Box’: Two Competing Visions of Where We Go Next. *Journal of Education and Work*. Vol. 15, No. 4, Pp: 457 – 479
- Kerka, S. (1998) *Competency-Based Education and Training: Myth and Realities*. The U.S. Department of Education. Contract No. ED-99-0013
- Kicken, W., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. (2008). Scaffolding advice on task selection: a safe path toward self-directed learning in on-demand education. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(3), 223-239
- Kimani, C.W. (2012) *Teaching Deaf Learners in Kenyan Classrooms*. University of Sussex: Unpublished PhD Thesis
- Kolb, D.A. (1984) *Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Kompas (2009) *Ratio dan SMA Perbandingan SMK*. Jakarta: Kompas 22/05/2009

- Koskela, I., & Palukka, H. (2011). Trainer Interventions as Instructional Strategies in Air Traffic Control Training. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 23, No. 5: Pp. 293-314
- Krauss, S. E. (2005) *Research Paradigms and Meaning Making: A Primer*. Selangor, D.E., Malaysia: Universiti Putra. *The Qualitative Report* Volume 10 Number 4: Pp. 758 – 770. Available at: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10-4/krauss.pdf> Accessed on May 18, 2010
- Kurikulum, P., PENGEMBANGAN, B. P. D., & NASIONAL, D. P. (2007). Naskah Akademik Kajian Kebijakan Kurikulum SMK. *Badan Penelitian dan Pengembangan Departemen Pendidikan Nasional, diakses, 10(10)*, 2009
- Kvale, S. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications
- Lai, E.R. and Viering, M. (2012) *Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings*. Vancouver, B.C.: National Council on Measurement in Education
- Lassnigg, L. (2011) The Duality of VET in Austria: Institutional Competition between School and Apprenticeship. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 63, No.3: 417 – 438
- Lave, J. (1988) *Cognition and Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. *Perspectives on socially shared cognition*, 2, 63-82
- Lave, J. and Wenger, E. (1998) *Situated Learning:*

- Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lave, J. and Wenger, E. (1999) Legitimate Peripheral Participation. In Patricia Murphy (Ed.), *Learners, Learning and Assessment*. London: The Open University
- Lauglo, J. (2009) *Revisiting the Vocational School Fallacy: A Tribute to Phillip Foster*. University of Oslo
- Lauglo, J. (2009) *Research for TVET Policy Development*. Norrag Conference on Policy Transfer or Policy Learning: Interactions between International and National Skills. Geneva, Switzerland. 25-26 June 2009
- LeDeist, F. and Tutlys, V. (2012) Limits to Mobility: Competence and Qualification in Europe. *European Journal of Training and Development*. Vol. 36, No.2/3: Pp 262 – 285
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Establishing Trustworthiness. *Naturalistic Inquiry*, Pp. 289-331
- Liu, X., Bonk, C. J., Magjuka, R. J., Lee, S. H., & Su, B. (2005). Exploring four dimensions of online instructor roles: A program level case study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(4), 29-48
- Liu, I. F., Chen, M. C., Sun, Y. S., Wible, D., & Kuo, C. H. (2010). Extending the TAM Model to Explore the Factors that Affect Intention to Use an Online Learning Community. *Computers & Education*, Vol. 54, No. 2: Pp. 600-610
- Maclellan, E (2001) Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students,

- Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4): 307–318
- Macneil, C. (2001). The supervisor as a facilitator of informal learning in work teams. *Journal of workplace learning*, 13(6), 246-253
- Maes, M. (2004) *Vocational Education and Training in the Netherlands*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, Cedefop Panorama series: 96
- Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., & O'Connor, B. N. (Eds.). (2010). *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. London: SAGE Publications
- Mansfield, B. (1989) Competence and Standard. In John Burke (Ed.), *Competency Based-Education and Training*. Lewes, East Sussex: The Falmer Press
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for Qualitative Research. *Family practice*, 13(6), 522-526
- Marsick, V.J. (1987) New Paradigm for Learning in the Workplace. In V.J. Marsick (Ed.), *Learning in the Workplace*, (Pp. 11 – 30).London: Croom Helm
- Marsick, V. J. (1988). Learning in the workplace: The Case for Reflectivity and Critical Reflectivity. *Adult Education Quarterly*, 38(4), 187-198
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). Informal and Incidental Learning in the Workplace. Available at <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00697597/> Accessed on January 15, 2014
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 25-34

- Martinez-Fernandez, C., & Powell, M. (2010). *Employment and Skills Strategies in Southeast Asia*. OECD, ESSSA Initiative
- May, T. (2001) *Social Research: Issues, Methods, and Process*. Berkshire: Open University Press
- May, T. (2011) *Social Research: Issues, Methods, and Process*. Berkshire: Open University Press
- Mazzolini, M., & Maddison, S. (2007). When to Jump in: The Role of the Instructor in Online Discussion Forums. *Computers & Education*, Vol. 49, No. 2: Pp. 193-213
- McCarthy, P.R. and McCarthy, H.M (2006) When Case Studies are not Enough: Integrating Experiential Learning into Business Curricula. *Journal of Education for Business*, Vol. 81, No. 4: Pp. 201-204
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No.74: Pp. 5–12
- Miller, M. (2005). Teaching and Learning in Affective Domain. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Retrieved July 18, 2013 from <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>
- Misra, P.K. (2011) VET Teachers in Europe: Policies, Practices and Challenges', *Journal of Vocational Education & Training*. Vol. 63:1, 27 – 45
- Mitchell, J., Chappell, C., Bateman, A., & Roy, S. (2006). *Quality Is the Key: Critical Issues in Teaching, Learning and Assessment in Vocational Education and Training*. National Centre for Vocational Education Research Ltd. PO Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia

- Molander, B. (1992). Tacit Knowledge and Silenced Knowledge: Fundamental Problems and Controversies. In *Skill and Education: Reflection and Experience*, Pp. 9-31. Springer London
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning & Professional Development: Theory & Practice*. London: Kogan Page Ltd.
- Moon, J.A. (2004) *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Oxon: Routledge Falmer
- Mulder, M. (2000) *Competence Development – Some Background Thoughts*. Wageningen: University of Wageningen. Educational Studies
- Mulder, M., Weigel, T., and Collins, K. (2007) The Concept of Competence in the Development of Vocational Education and Training in Selected EU Member States: a Critical Analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 59, No.1: Pp 67 – 88
- Muller, D. and Funnel, P. (1991) *Delivering Quality in Vocational Education*. London: Kogan Page
- Muller, W. (2005) Education and Youth Integration into European Labour Markets. London: Sage Publications. *International Journal of Comparative Sociology*, Vol.46 (5-6): pp. 461 – 485
- Muliati, A. (2007) *Evaluation on Dual System of Education Program*. An Evaluation Research Based on Stake's Countenance Model on Dual System of Education Program at an SMK in South Sulawesi. Jakarta: Unpublished Dissertation

- Munch, J. (1995) *Vocational Education and Training in the Federal Republic of Germany*. Berlin: CEDEFOP
- Murnomo, A. (2010). Empat Langkah Strategis Membangun Kualitas Pendidikan Vokasi Dan Kejuruan Di Indonesia. *Lembaran Ilmu Kependidikan*, 39(1)
- Murphy, E. (1997) *Constructivism: From Philosophy to Practice*. Educational Research Information Centre (ERIC)
- Mustapha, R.B. (2004) *A Comparative Study of Workforce Education in The Asia Pasific: Human Development for Sustainable Future*. Kuala Lumpur: The National University of Malaysia
- Mustapha, R. (2013) Sejarah Pendidikan Kejuruan di Nusantara: Pembangunan Identiti Negara-Bangsa serta Modal Insan di Malaysia dan Indonesia. *Jurnal Pendidikan Sejarah dan Pendidikan Sejarah*, Vol. 1, No.1: Pp. 61-74
- Newhouse, D. and Suryadarma, D. (2009) The Value of Vocational Education: High School Type and Labor Market Outcomes in Indonesia. *World Bank: Policy Research Working Paper 5035. East Asia and Pacific Region*. Available at:<http://www-wds.worldbank.org/> Accessed on February 23, 201
- Nieuwenhuis, L. F. M., & Van Woerkom, M. (2008). New Paradigms on Workplace Learning. *In The Learning Potential of the Workplace*, Pp. 297-317. Sense Publishers
- Nielsen, K. (2008). Scaffold Instruction at the Workplace from a Situated Perspective. *Studies in*

- Continuing Education*, Vol. 30, No. 3: Pp. 247-261
- Nihayati, S. (2008) *Pengaruh Implementasi Program Pendidikan Sistem Ganda (PSG) dan Motivasi Belajar terhadap Prestasi Belajar Peserta didik Kelas XI Program Keahlian Akuntansi SMK PGRI 2 Malang*. Jurusan Akuntansi, Program Studi Pendidikan Akuntansi, Fakultas Ekonomi, Universitas Negeri Malang : Skripsi
- Nijman, D. J. J., Nijhof, W. J., Wognum, A. A. M., & Veldkamp, B. P. (2006). Exploring Differential Effects of Supervisor Support on Transfer of Training. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 30, No. 7: Pp. 529-549
- P. P. R. I. (48). *Pendanaan Pendidikan*. 2008. Jakarta: Depdiknas
- O'Donnell, D. and Garavan, J.N. (1997) New Perspective on Skill, Learning, and Training: A View Point. *Journal of European and Industrial Training*, MCB University Press. Vol. 21/4: Pp 131 – 137
- OECD (2009) *Annual Report*. Paris, France: Organization for Economic Co-operation and Development
- OECD (2009) *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. Paris, France: Organization for Economic Co-operation and Development
- Onstenk, J. (1998). New Structures and New Contents in Dutch Vocational Education. In *Key Qualifications in Work and Education* (Pp. 117-132). Springer Netherlands
- Onstenk, J. H. A. M. (1997). *Learning to Work by Learning: Broad Professional Skills and the*

- Integration of Learning, Work, and Innovation*. PhD Thesis. University of Nijmegen. The Netherlands
- Onstenk, J., & Blokhuis, F. (2007). Apprenticeship in The Netherlands: Connecting School-and Work-based Learning. *Education and Training*, Vol. 49, No. 6: Pp. 489-499
- Orser, N.A. (2001) *An On-The-Job Training System at Alias PCB Technologies: Establishing a Structured System of Operator Training*. Unpublished Master Thesis. The Graduate College, University of Wisconsin-Stout
- Orvis, K. A., & Leffler, G. P. (2011). Individual and contextual factors: An interactionist approach to understanding employee self-development. *Personality and individual differences*, 51(2), 172-177
- Owen, C. (2009). Instructor Beliefs and the Mediation of Instructor Strategies. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 21, No. 6: Pp. 477-495
- Palys, T. (2008) Purposive Sampling. In Lisa M. Given (Ed.) (2008). *The Sage Encyclopaedia of Qualitative Research Methods*. Sage: Thousand Oaks, CA, Vol.2, pp.697-698
- Payne (2003): *Reconstructing Apprenticeships for 21st Century: Lessons from Norway and the UK*
- Pendidikan, B. S. N. (2006). Standar Isi. Jakarta: Depdiknas
- Perekonomian Tolitoli (2015)
<https://chandraalam.wordpress.com/category/kabupaten-tolitoli/page/3/> downloaded on 3 December 2015
- Piaget, J. (1976). Piaget's Theory. *Springer*. Berlin, Heidelberg (pp. 11-23)
- Piaget, J. and Cook, M. (1952) *The Origins of*

- Intelligence in Children*. New York: WW Norton and Co.
- Pitchard, A. (2009) *Ways of Learning: Learning Theories and Learning Style in the Classroom*. Oxon: Routledge
- Poell, R. F., Krogt, F. J., Vermulst, A. A., Harris, R., & Simons, M. (2006). Roles of informal workplace trainers in different organizational contexts: Empirical evidence from Australian companies. *Human Resource Development Quarterly*, 17(2), 175-198
- Poortman, C.L., Illeris, K., and Nieuwenhuis, L. (2011) Apprenticeship: From Learning Theory to Practice. *Journal of Vocational Education and Training*, 63:3 Pp. 267 – 287
- Popper, K. R. (1972). *Objective knowledge: An evolutionary approach* (p. 341). Oxford: Clarendon Press
- Pring, R.A. (1995) *Liberal Education and Vocational Preparation*. London: Hodder and Stoughton Educational
- Prior, L (2004) Doing Things with Documents. In David Silverman (Ed), *Qualitative Research: Theory, Method, and Practice*. London: Sage Publication
- Psacharopoulos, G. (1997) Vocational Education and Training Today: Challenges and Responses. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 49, No. 3: pp. 385 – 393
- Puskur (2007). *Naskah Akademik Kajian Kebijakan Kurikulum SMK*. Badan Penelitian dan Pengembangan Departemen Pendidikan Nasional, diakses, 10 (10), 2009
- Ritchie, J. and Spencer, L. (1994) Qualitative Data Analysis for Applied Policy Research. In A.

- Bryman (Ed.), *Analyzing Qualitative Data*. London: Routledge
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Sage Publications
- Roberts, J. (2006). Limits to communities of practice. *Journal of management studies*, 43(3), 623-639
- Romaniuk, K., & Snart, F. (2000). Enhancing Employability: the Role of Prior Learning Assessment and Portfolios. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 12, No. 1: Pp. 29-34
- Rubin, H.J. and Rubin, C.S. (2005) *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. (2nd Ed.). California: Sage Publications
- Sabates, R., Salter, E., Bromberg, T., Voss-Dahm, D., Obolenskava, P., and Bosch, G. (2010) *Social Benefits of Vocational Education and Training for Individuals: Concepts, Contexts, and Empirical Result*. Thessaloniki, CEDEFOP
- Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J., & Hunt, F. (2011). School Dropout: Patterns, Causes, Changes and Policies. *Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report*
- Sandal, A. K., Smith, K., & Wangensteen, R. (2014). Vocational students experiences with assessment in workplace learning. *Ungdom og utdanningsval: Om elever sine opplevingar av val og overgangsprosessar*

- Schaap, H., de Bruijn, E., Van der Schaaf, M.F. and Kirschner, P.A. (2009) Students' Personal Professional Theories in Competence-based Vocational Education: the Construction of Personal Knowledge through Internalization and Socialization. Utrecht, the Netherlands: Utrecht University, Open University of the Netherlands, and DL Heerlen. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol.61 (4) December, 2009, pp 481–494
- Savery, J.R. and Duffy, T.M. (1995) Problem-based Learning: An Instructional Model and its Constructivist Framework. *Educational Technology*. Vol. 35: 31 – 38
- Schneider, U., Krause, M. and Woll, C. (2007) *Vocational Education and Training in Germany*. Cedefop Panorama series: 138. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner* (pp. 153-199). San Francisco: Jossey-Bass
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative inquiry*, Vol. 5, No. 4: Pp. 465-478
- Seawright, J., & Gerring, J. (2008). Case Selection Techniques in Case Study Research A Menu of Qualitative and Quantitative Options. *Political Research Quarterly*, 61(2), 294-308
- Shaw, I and Gould, N. (2001) *Qualitative Research in Social Work*. London: Sage Publication Ltd.
- Shoemith (2007) Apprenticeship.
<http://www.skillsdevelopment.org/PDF/Appre>

nticeships.pdf downloaded 14 December
2015

- Sluismansa, D.M.A., Straetmans, G.J.J.M., and van Merriënboera, J.J.G. (2007) Integrating authentic assessment with competence-based learning in vocational education: the Protocol Portfolio Scoring. *Journal of Vocational Education and Training* Vol. 60, No. 2, June 2008, 159–172
- Smith, M. K. (1980) *Creators Not Consumers: Rediscovering Social Education*. Leicester: National Association of Youth Clubs
- Smith, E. A. (2001). The Role of Tacit and Explicit Knowledge in the Workplace. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 5, No. 4: Pp. 311-321
- Smith, M. K. (2002). *Malcolm Knowles, Informal Adult Education, Self-direction and Andragogy*. Infed, the Encyclopaedia of Informal Education
- Smith, C. (1997). What Do Employers Want? How Can a Portfolio Help? *Career Planning and Adult Development Journal*, Vol. 12, No. 4: Pp. 47-53
- Smith, A. (2010) *Selling our Schools: The ABC of Privatization*. Available at: <http://www.socialistreview.org.uk/article>. Accessed on June 2, 2010
- Smith, E., Comyn, P., Kemmis, R.B., and Smith, A. (2011) Australian Employers' Adoption of Traineeship. *Journal of Vocational Education and Training*, 63:3 Pp 363 – 375
- Soedijarto (2008) *Landasan dan Arah Pendidikan Nasional Kita*. Jakarta: P.T. Kompas Media Nusantara

- Songgolangi (2008) *Sejarah Singkat Sulawesi Tengah*. Available at: <http://linosidiru.blog.friendster.com/2008/12/sejarah-singkat-sulawesi-tengah> Accessed on April 12, 2010
- Song Seng, L. (2008) Vocational Technical Education and the Economic Development – The Singapore Experience. In LeeSing Kong, GOH Chor Boon, Birger Fredriksen, Tan Jee Peng (Eds.) *Toward a better Future :Education and Training for Economic development in Singapore since 1965*
- Soskice, D. (1994) Reconciling Market and Institutions: The German Apprenticeship System. *Training and the Private Sector*. Chicago: University of Chicago Press. Pp. 25 – 60
- Stake, R.E. (1995) *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Suara Karya (2008) *Pemerintah Akan Kembangkan SMK di Perbatasan*. Jakarta: Suara Karya on line 07/11/2008)
- Sudiyono (2000) *Educational Policy Implementation: A Case Study on Dual System Education (DSE) in SMK Teknologi Tunggal Cipta Manisrenggo, Klaten*. Brawijaya University, Malang: Unpublished Thesis
- Sullivan, R. (1998) *The Transfer of Skills Training*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development
- Supriadi, D. (2002) *Sejarah Pendidikan Teknik dan Kejuruan di Indonesia: Membangun Manusia Produktif*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional, Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah, Direktorat Pendidikan Menengah Kejuruan

- Susiana S.A. (2005) *Model Pelaksanaan Pendidikan Sistem Ganda Pada Bidang Keahlian Teknik Bangunan SMK N 1 Magelang Tahun Ajaran 2004/2005*. Jurusan Teknik Sipil, Fakultas Teknik, Universitas Negeri Semarang, Semarang: Skripsi
- Sykes, C. and Dean, B.A. (2012) A Practice-based Approach to Student Reflection during a Work-integrated Learning Placement. *Studies in Continuing Education*, Vol. 35 (2), 179 – 192
- Tabbron, G. and Yang, J. (1997) The Interaction between Technical and Vocational Education and Training (TVET) and Economic Development in Advanced Countries. *International Journal of Educational Development*. Vol. 17, No. 3: pp. 323 – 324
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., and Henry, M. (1997) *Educational Policy and the Politics of Change*. London: Routledge
- Taylor, M. C. (2000). Transfer of Learning in Workplace Literacy Programs. *Adult Basic Education*, 10(1), 3-20
- Taylor, A. (2006). The Challenges of Partnership in School-to-Work Transition. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol 58, No. 3: Pp. 319-336
- Taylor, A., & Watt-Malcolm, B. (2007). Expansive Learning through High School Apprenticeship: Opportunities and Limits. *Journal of Education and Work*, Vol. 20, No. 1: Pp. 27-44
- Taylor, A. and Freeman, S. (2011) 'Made in the Trade': Youth Attitudes Towards Apprenticeship

- Certification. *Journal of Vocational Education and Training*, 63:3 Pp 345 – 362
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling a typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 77-100
- Thompson, P. (1990) *Competency-based Approach to Training in TAFE. Assessment and Standards in Vocational Education and Training, 1990. Conference /Workshop Report*. Leabrook.: TAFE National Centre for Research and Development
- Tilak, J.B. (2003) Vocational Education and Training in Asia. In *International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region*. Netherlands: Springer, Pp. 673 – 686
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational psychology*, Vol. 25, No. 6: Pp. 631-645
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. 1. *Assessment in Education*, 14(3), 281-294
- Trading Economic (2012) *Indonesian Unemployment Rate*. Available at: <http://www.tradingeconomics.com/indonesia/unemployment-rate> Accessed on March 31, 2013
- Tynjal'a', P. (2007) *Perspective into Learning at the Workplace: Review*. Jyv'askyl'a, Finland: University of Jyv'askyl'a. Available at: www.sciencedirect.com Accessed on March 3, 2013

- UNESCO (2005) *Education for Sustainable Development*. Available at: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/> Accessed on March 3, 2013
- UNESCO – UNEVOC (2006) *Participation in Formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide: An Initial Statistical Study*. Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC International Centre of TVET
- UNESCO – UNEVOC (2008) *Report on Activities 2008 – 2009*. Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC International Centre of TVET
- UNESCO (2013) *Despite Significant Progress on Development Goals, Many Challenges Remain*. UN-Official. Available at: <http://www.un.org/apps/news> Accessed on March 21, 2013
- University of Sussex (2012) *Research Standards: University of Sussex Research Integrity Statement*. <http://www.sussex.ac.uk/research/standards/>
- Van den Bossche, P., Segers, M., & Jansen, N. (2010). Transfer of Training: the Role of Feedback in Supportive Social Networks. *International Journal of Training and Development*, Vol. 14, No. 2: Pp. 81-94
- Velde, C.R. and Cooper, T.J. (1998) *Report on an Evaluation of Workplace learning in senior Schooling at Nudgee College*. Queensland. Kelvin Grove: Queensland University of Technology
- Virolainen, M.H., Stenstrom, M.L., and Kantola, M. (2011) The Views of Employers on

- Internship as a Means of Learning From Work Experience in Higher Education. *Journal Vocational Education and Training*. Vol. 63, No.3: Pp 465 – 484
- Von Glasersfeld, E. (1995) A Constructivist Approach to Teaching. In L. Steffe and J. Gale (Eds.) *Constructivism in Education*, (Pp. 3 – 16). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Von Glasersfeld, E. (1995). Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning. *Studies in Mathematics Education Series*: 6. Falmer Press, Taylor & Francis Inc., 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007
- Walden, G. and Troeltsch, K. (2011) Apprenticeship Training in Germany – Still a Future-oriented Model for Recruiting Skilled Workers? *Journal of Vocational Education and Training*. Vol.63, No.3: Pp.305 -322
- Warr, P. and Downing, J. (2000) Learning Strategies, Learning Anxiety, and Knowledge Acquisition. *British Journal of Psychology*, Vol. 91: Pp. 311 – 333
- Wass, V., Van der Vleuten, C., Shatzer, J., & Jones, R. (2001). Assessment of clinical competence. *The Lancet*, 357(9260), 945-949
- Weigel, T., Mulder, M., and Collins, K. (2007) The Concept of Competence in the Development of Vocational Education and Training in selected EU Member States. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 59, pp. 53–66
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge:

- Cambridge University Press
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. Sage
- Wesselink, R., Biemans, H. J., Mulder, M., & van den Elsen, E. R. (2007). Competence-Based VET as Seen by Dutch Researchers. *European Journal of Vocational Training*, Vol. 40, No.1: Pp. 38-51
- West, G. W. (1996). Group Learning in the Workplace. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1996(71), 51-60
- West, A. (1999) *Vocational Education and Training Indicators Project EU Priorities and Objectives related to VET*, November 1999. European Commission, Europe. *Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop)*
- Wetherell, M., Taylor, S. and Yates, S.J. (2001) *Discourse Theory and Practice: A Reader*. London: Sage Publications
- Wheelahan, L. (2009). Do Educational Pathways Contribute to Equity in Tertiary Education in Australia? *Critical Studies in Education*, Vol. 50. No.3: Pp. 261-275
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance* (Vol. 1). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Wijayanto, B. (2014) *Kompetensi Pedagogik Guru dalam Kurikulum 2013*. Unpublished Paper, Bandung: UPI
- Williams, A. (2003) Informal Learning in the Workplace: A Case Study of New Teachers. *Educational Studies*, Vol. 29: Pp. 207 – 219

- Williams, S. (1999). Policy Failure in Vocational Education and Training: The Introduction of National Vocational Qualifications (1986-1990). *Education+ Training*, 41(5), 216-226
- Wilkinson, D. and Birmingham, P. (2003) *Research Instruments: A Guide for Researchers*. London: Routledge, Falmer
- Wilson, T.R., Olmstead, J.A., and Trexler, R.C. (1980) *On the Job training and social learning theory: A literature review*. Alexandria, Virginia: Human Resources Research Organization
- Wilson, D. N. (1991). Reform of Technical-Vocational Education in Indonesia and Malaysia. *Comparative Education*, Vol. 27, No. 2: Pp. 207-221
- Wilson, M. (1996). Asking Questions. In R. Sapsford and V. Jupp (Eds.), *Data Collection and Analysis*. London: The Open University
- Winch, P. (2004) Education, Work and Social Capital: Towards a New Conception of Vocational Education. A Response to Richard Barrett. *Journal of Studies in Philosophy and Education*. Vol. 23: 73 – 80. Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Winch, C. (2007) Vocational Education, Works and the Aims of Economic Activity. In L. Clarke and C. Winch, *Vocational Education: International Approaches, Developments and Systems*. Oxon, UK: Routledge
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., and Baert, H. (2009) What Are Vocational Training Conversations About? Analysis of Vocational Training Conversations in Dutch Vocational Education from a Career

- Learning Perspective. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 61, No. 3, September 2009, 247–266
- Winterton, J., Delamare, F., Le Deist, Stringfellow, E. (2006) Typology of Knowledge, Skills, and Competences: Clarification of the Concept and Prototype. *Cedefop References Series; 64*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities
- Wollschlager, N., & Guggenheim, E. F. (2004). A History of Vocational Education and Training in Europe--From Divergence to Convergence. *European Journal: Vocational Training*, Vol. 32: Pp. 1-3
- Woodside, A. G. (2010). *Case Study Research: Theory, Methods and Practice: Theory, Methods, Practice*. Emerald Group Publishing
- World Bank (2004) *Education in Indonesia: Managing Transition to Decentralization*. Volume 1, Jakarta: World Bank
- World Bank (2009) *Indonesia at a Glance*. September 12, 2009. Available at: http://devdata.worldbank.org/AAG/idn_aag.pdf Accessed on June 6, 2010
- Young, M., & Guile, D. (1997). New Possibilities for the Professionalization of UK VET Professionals. *Journal of European industrial training*, 21(6/7), 203-212
- Zuboff, S. (1988). *In the Age of the Smart Machine: The Future of Work and Power*. New York: Basic Books

Biografi Penulis



Ruslin, Ph.D

Diploma III (University of Tadulako Palu, Central Sulawesi, Indonesia); B.Ed (University of Tadulako Palu, Central Sulawesi, Indonesia); M.Ed (State University of Malang, Malang East Java, Indonesia); M.Sc (University of Sussex, Brighton East Sussex, UK); and Ph.D (University of Sussex, Brighton East Sussex, UK)

Place and Date of Birth : Palu, 15 February 1969
Address : BTN Palupi Permai Blok V2 No. 17, Palupi Kec. Tatanga, Palu Central Sulawesi Indonesia
Contact details : Mobile-+62 85823552173
Email : radarmawan@gmail.com or ruslin@iainpalu.ac.id
Fields of interests : Professional Development and Professionalism in Teaching, Work-based Learning, Vocational Education and

Training, Apprenticeship as a Way of Learning, Learning Experience, and Research on English Language Teaching

EDUCATION	
Sussex University, Brighton-East Sussex, UK PhD (S3) Educational Studies	2016 Awarded D.Phil. in 2017
Sussex University, Brighton-East Sussex, UK M.Sc (S2) Social Research Methods in Education	2009
State University of Malang, Malang-East Java, Indonesia M.Ed (S2) English Language Education	2003
University of Tadulako, Palu-Central Sulawesi, Indonesia B.Ed (S1) English Language Education	2000
University of Tadulako, Palu-Central Sulawesi, Indonesia Diploma (Diploma III) English Language Education	1991

WORK EXPERIENCE	
Lecturer – Undergraduate Program/S1 in English Language Study Program, State Institute for Islamic Studies (IAIN) Palu – Datokarama State Islamic University, Palu	2018 – Present

Lecturer – Undergraduate Program/S1 in English Language Education (Pendidikan Bahasa Inggris), University of Madako, Tolitoli Central Sulawesi	2016 – 2017
Lecturer – Undergraduate study program/S1 in the Faculty of Teachers Training and Education, University of Madako, Tolitoli	2004 – 2005
Lecturer – Undergraduate Program/S1 in Elementary School Teachers Education and Training (Pendidikan Guru Sekolah Dasar), Open University, Palu Central Sulawesi Indonesia	2016 – 2017
Part-time Teacher – Al Quds Islamic and Arabic School, Brighton East Sussex, UK	2013 -2015
Part-time Teacher – SMAN 2 Palu, Indonesia	July 2007 – February 2008
Instructor – English language teaching workshop for Vocational high school teachers, Tolitoli Indonesia	2006
Instructor – School-based Contextual curriculum for English teachers of junior high school, Tolitoli Indonesia	2006
Full –Time Teacher – Junior High School (SMP Negeri 3 Tolitoli Utara), Tolitoli Indonesia	1997 – 2004
Full – Time Teacher – Junior High School (SMP Negeri 1 Lalos), Tolitoli Indonesia	March 1992 – July 1997
Part – Time Teacher – Senior High School (SMA Negeri 1 Dolo), Sigi Indonesia	1991 – 1992
Part – Time Teacher – Senior High School (SMA Nusantara Marawola), Sigi Indonesia	May 1990

TAUGHT COURSES

Qualitative Research (Undergraduate – Bachelor Degree in English Language Education)

Research and Seminar on English Language Teaching (Undergraduate – Bachelor Degree in English Language Education)

Introduction to Research Methodology for Shariah Banking (Undergraduate – Bachelor Degree in Shariah Economic Banking, Datokarama State Islamic University – UINDK Palu)

English for Specific Purposes – ESP (Undergraduate – B.Ed Program, English Language Education, Datokarama State Islamic University – UINDK Palu)

English for Comparative Studies (Master Degree for Islamic Religious Education, State Institute for Islamic Studies, IAIN Palu)

Information System Management (Master Degree for Islamic Education Management, State Institute for Islamic Studies, IAIN Palu)

English Language I (Undergraduate – B.Ed. Program, Social Science Education Datokarama State Islamic University – UINDK Palu)

Introduction to Research Methodology (Undergraduate-B.Ed Program, State Institute for Islamic Studies - IAIN Palu)

Cross Culture Understanding (CCU) (Madako University Tolitoli Undergraduate-B.Ed Program)

Final Project (Open University Undergraduate B.Ed Program)

Action Research (Open University Undergraduate B.Ed. Study Program)

English for Elementary School Teacher (Open University Undergraduate B.Ed Program)

Action Research (Open University Undergraduate B.Ed Program)

English II (Non-English Undergraduate B.Ed Program)

SUPERVISORY AND FINAL PROJECT EXAMINATION

- 1. SYARIFAH BILQISTY (Undergraduate – B.Ed in English Language Education)**
- 2. ALGHAFARI (Undergraduate – B.Ed in English Language Education)**
- 3. SAPNA (Undergraduate – B.Ed in English Language Education)**
- 4. HARTIN (Undergraduate – B.Ed in English Language Education)**
- 5. Sabna (Master Program – M.Ed. in Islamic Religious Education)**
- 6. Karyati (Master Program – M.Ed. in Islamic Religious Education)**
- 7. Ana Ahdiyana Bagenda (Master Program – M.Ed. in Islamic Religious Education)**
- 8. Arasdian Bagenda (Master Program – M.Ed. in Islamic Religious Education)**

9. Siti Qamariyah L. (Master Program – M.Ed. in Islamic Religious Education)
10. Sabna (Doctoral Degree – Dr. in Islamic Religious Education)
11. Dyah Permatasari (Doctoral Degree – Dr. in Islamic Religious Education)
12. Rizka (Undergraduate – B.Ed in English Language Education)
13. Nursita (Undergraduate – B.Ed in English Language Education)
14. Moh Arif (Undergraduate – B.Ed in English Language Education)
15. Cindy (Undergraduate – B.Ed in English Language Education)
16. Nur Aici (Undergraduate – B.Ed in English Language Education)
17. Adyatma (Undergraduate – B.Ed in English Language Education)
18. Siti Nurhidayah (Undergraduate – B.Ed in English Language Education)

AWARDS AND SCHOLARSHIPS

Ministry of Communication, Information and Technology (MCIT) of the Republic of Indonesia 2008-2012: PhD in Education and M.Sc in Social Research Methods in Education (Sussex University, Brighton UK).

Asian Development Bank Scholarship 2001-2003: M.Ed in English Language and Education (State University of Malang, East Java, Indonesia).

Asian Development Bank Scholarship 1999-2000: B.Ed in English Language and Education (Tadulako University, Palu, Central Sulawesi, Indonesia).

TEACHING, SEMINARS and TRAINING PROGRAM

Workshop on Competence Development of Teachers on Classroom Action Research – CAR (Peningkatan Kemampuan Penelitian Tindakan Kelas), Palu, Central Sulawesi, Indonesia, May 2017

Training on Revitalization of the Tutorial Quality at the Open University (Diklat Revitalisasi Kualitas Tutorial Universitas Terbuka/UPBJJ Palu), Palu, Central Sulawesi, Indonesia, March 2017

Research and Seminar in International Education Development, University of Brighton, Brighton, UK 2013

Research Seminar and Educational Research Conference in
Collaboration with the University of Manchester, Brighton, UK
2013

Research Seminar and Conference in Educational Research,
University of Sussex, Brighton, UK 2012

Research Seminar and Conference in Contemporary
Educational Research, In Collaboration between SPRU and
University of Sussex, Brighton, UK 2012

IELTS Jakarta, Indonesia, 2008

IELTS Introduction and Simulation Session, Palu, Central
Sulawesi, Indonesia 2008

Institutional TOEFL, Tadulako University (Universitas
Tadulako), Palu Central Sulawesi, Indonesia, 2007

IELTS Jakarta, Indonesia, 2007

IALF Jakarta, Indonesia, May 2007

Interview Test for the Ministry of Communication and
Information of the Republic of Indonesia, Makassar, South
Sulawesi, Indonesia, 2007

Vocational Teachers Assessors Training (Diklat Assessor Guru SMK) Cianjur, West Java, Indonesia, 2006

Cooperation as People's Economic Empowerment and Development Training (Diklat Koperasi Propinsi Sulawesi Tengah) Palu, Central Sulawesi, Indonesia, 2006

Mathematics, Physics, Chemistry, and English Learning and Teaching Strategies for Vocational High School Teachers (Diklat Strategi Pembelajaran MAFIKIBI) Cianjur, West Java, Indonesia, 2005

English Teachers Training at the Provincial Level (Diklat Mata Pelajaran Bahasa Inggris se Sulawesi Tengah di LPMP Palu), Palu, Central Sulawesi, Indonesia, 2005

Workshop on the Analysis of Vocational High School Potential (Analisis Kondisi SMK), Cianjur, West Java, Indonesia, 2005

In House Training on Life Skill Education, Tolitoli, Central Sulawesi, Indonesia, 2005

In House Training on Vocational High School (SMK), Tolitoli, Central Sulawesi, Indonesia, 2004

Training of Trainers (ToT) for The English Language Teaching, LPMP Palu, 2000

Training for Remote Area English Language Teachers, Palu, 1999

Training for English Language Tutors of The Paket B Educational Program, Tolitoli 1996

Training for Better Understanding of The Five Principles (Pancasila) of Indonesia, Palu, 1996

Training for English Language Teachers of The Open junior High School (SMP), Palu 1995

RESEARCHES and PUBLICATIONS

Work-based Learning – WBL in Contemporary Islamic Higher Education in Indonesia. Research Article (in Progress)

How Main Skills are Learned in the Workplace?: Content and Pedagogical Reflection of School Stakeholders. Research Article (in Progress)

The Influence of Instructors on the Learning Experience of Students in the Workplace. Research article (In Progress)

Career Decision-Making Styles of the Undergraduate Students in Indonesian Islamic Higher Education. Research Article (In Progress)

The Internalization of Islamic Education Values in the Minority Muslim Community: A Case of Jembrana Bali. Research Article (Under Review)

The Urgent Needs for Effective Subject and Classroom - based Teachers Forums: A View on Teachers'

Professionalism . Non research-based article (Under Review).

Global Job Market and the Urgent Needs for Effective VET in the Islamic Education. Non – research Article. (In Progress)

English as the First Chosen Foreign Language in Indonesian VET: Theoretical Perspectives. (In Progress).

Inconsistent Transition of VET School Leavers from School to Workplace: What things are needed? Non – research Article (In Progress).

Insights about Reading Competences of Students in Public Schools in Central Sulawesi, Indonesia (IJRISS – July 2022)

The Effect of English Song Lyrics on the Improvement of Students' Vocabulary Proficiency at the Eleventh Grade at SMA 4 Palu (National Conference UIN Datokarama Palu)

Semi-structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational Studies. IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME) 12 (1), 22-29 March 2022

Manajemen Konflik Dalam Organisasi Pendidikan Perspektif Stephen P. Robbins. Istiqra: Jurnal Hasil Penelitian 9 (1), 139-150 2021

Post Disaster Students' Mental Spirituality Development at Government Junior High Schools in Palu. INTERNATIONAL

Dynamic Discourse Approach to Classroom Research: Research Review. Pedagogia Vol.VII, No.1, Oktober 2019

The Teachers' Perspective about the Professional Certification of Teachers and its Influence on the Improvement of Students' Learning Achievement. IJCIED, Volume 1, No 1, Oktober 2019.

Critical Realism in Social Science Research: An Epistemological Perspective. SCOLAE Electronic Version Volume 2, Number 3, July 2019.

The Learning Experience of Automotive Students at a Vocational School in Indonesia: Perspectives of School Stakeholders. Unpublished Dissertation, University of Sussex, Brighton, East Sussex, UK 2017

The Learning Benefits of the On the Job Training (OJT) at a Vocational School in Indonesia: Perspectives of School Stakeholders. Unpublished Thesis leading to PhD in the School of Education and Social Work, University of Sussex, Brighton, East Sussex, UK, 2009

Qualitative Interview (Semi-structured Interview): A Methodological Reflection on the Development of a Research Instrument. This paper was presented on the internal seminar held at the School of Education of the University of Sussex, Brighton, East Sussex, UK, 2009.

Cooperative Learning in Reading Comprehension: An Action Research at MTs Sunan Kalidjogo, Malang, Unpublished Thesis at the State University of Malang, East Java, Indonesia, 2003

Increasing the Ability of the Second Year C of SLTP Negeri 2 Palu in Constructing Sentences Using Adjective Comparisons. Unpublished Final Project for B.Ed., University of Tadulako, Palu, Central Sulawesi, Indonesia, 2000

BOOKS

1. ***A Simple Way of Doing Qualitative Research***. (In Progress)
2. ***Menimba Ilmu di Negeri Ratu Elizabeth: Antara Impian dan Tantangan*** (In Progress)
3. ***English for the People of Da'wah Tableegh (Calling to Allah)*** (In Progress)
4. ***Dari D3 ke S3, Meretas Asa Menuju Singgasana: Refleksi Anak Tani, Guru, Pendidik, Pejuang dan Pembelajar***. (In Progress)
5. ***Dinamika Pendidikan Kejuruan di Indonesia: Refleksi Empiris*** (In Progress)
6. ***Menjadi Guru Asyik Tapi Menantang: Dinamika Profesi Guru***. Purwodadi, Jawa Tengah: Penerbit Samu Untung, Anggota IKAPI (Januari Tahun 2023)
7. ***L'expérience d'apprentissage des étudiants d'un EFP secondaire en Indonésie: Point de vue des parties prenantes des écoles (French Edition)***. Editions ***Notre Savoir*** (26 Novembre 2020), ISBN-13: 978-6202598330

8. **Die Lernerfahrung von Schülern einer weiterführenden Berufsbildung in Indonesien: Perspektive der Interessenvertreter der Schule (Versi Bahasa Jerman).** Verlag Unser Wissen (2020), ISBN 978-620-2-59832-3
9. **L'esperienza di apprendimento degli studenti di una formazione professionale secondaria in Indonesia: Prospettiva degli stakeholder della scuola (Italian Edition).** Edizioni Sapienza (July 29, 2020), ISBN-13: 978-6202598361
10. **De leerervaring van studenten van een secundair beroepsonderwijs en -opleiding in Indonesië: Perspectief van de belanghebbenden op school (Dutch Edition).** Uitgeverij Onze Kennis (July 29, 2020). ISBN-13 : 978-6202598378
11. **Doświadczenie w uczeniu się uczniów szkół średnich VET w Indonezji: Perspektywa zainteresowanych stron w szkole (Polish Edition)** June 26, 2020. ISBN-13 : 978-6202598385
12. **A experiência de aprendizagem dos estudantes de um ensino secundário na Indonésia: Perspectiva dos Stakeholders Escolares (Portuguese Edition)** July 28, 2020. ISBN-13 : 978-6202598354
13. **La experiencia de aprendizaje de los estudiantes de una escuela secundaria de formación profesional en Indonesia Perspectiva de los interesados en la escuela (Spanish Edition).** June 26, 2020, ISBN-13: 978-620-2-59834-7
14. **Belajar, Praktek, dan Magang Versi Peserta Didik SMK: Integrasi Yang Belum Tuntas.** Yayasan Barcode. ISBN: 786232850859 2020

15. ***The Learning Experience of Students of a Secondary VET in Indonesia: Perspectives of School Stakeholders.*** Lambert Academic Publishing Company. ISBN: 978-620-0-46553-5 2019

EXPERIENCES IN REVIEWING ARTICLES

1. **Reviewer** at the International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS) since March 2022
2. **Senior Reviewer** at the International Academic Forum (IAFOR) since 2019

ORGANIZATIONS

Deen Relief of Brighton, UK (Public Welfare Charity for Disabled Children Globally): South East Asian Appointed Representative 2018 - Present

Deen Relief of Brighton, UK (Public Welfare Charity for Disabled Children Globally): Speaker 2013 – 2015

ISOC (Islamic Society) Sussex University: South East Asian Representative Active Member 2008 – 2015

PPMI (Persatuan Pelajar dan Mahasiswa Indonesia, Brighton Branch): Co-initiators 2008 – 2015

BMC (Brighton Muslim Community): Active Member 2010 – 2015

Al Madeenah Islamic Center Brighton, UK: Appointed Part-time Imam 2014 – 2015

Al Quds Islamic Center Brighton, UK: Appointed Care-taker for the Congregation Prayers 2009 – 2015

Al Mu'min Islamic Center, Palu – Indonesia: Appointed Second in Charge Person 2008 – Present

Brighton Islamic Da'wah Team, Brighton UK: Appointed care-taker 2008 – 2015

CHIEVEMENTS IN TEACHING

The Best 10 for the National Olympic of Senior High School English Teachers at the National Level (Guru Bahasa Inggris 10 Terbaik Pada Olimpiade Guru Nasional Bahasa Inggris SMA/SMK Tingkat Nasional Tahun) Jakarta, Indonesia, 2016

The Best for the National Olympic of Senior High School English Teachers at the Provincial Level (Guru Bahasa Inggris Terbaik Peringkat Pertama pada Olimpiade Guru Nasional (Bahasa Inggris) SMA/SMK Tingkat Propinsi Sulawesi Tengah) Palu, Central Sulawesi, Indonesia, 2016

Runner up for the Selection of the Best Senior High School Teachers at the Regency Level (Guru Berprestasi Peringkat Ke 2 Pada Seleksi Guru Teladan Tingkat SMA/SMK) Tolitoli, Central Sulawesi, Indonesia, 2006

The Best Senior High School Teacher at the Sub-district Level (Guru Terbaik Peringkat Pertama Pada Seleksi Guru Teladan Tingkat SMA/SMK) Kecamatan Galang, Tolitoli, Central Sulawesi, Indonesia, **2006**

MANAGERIAL POSITIONS

The Chairperson at the International Office of State Islamic University Datokarama Palu July 2022 – Now

The Head of English Language and Education Department, Faculty of Teacher Training and Education State Islamic University Datokarama Palu January 7, 2022 – Now

Secretary of Master Study Program in Islamic Education Management State Islamic University Datokarama Palu (UINDK Palu) 2021 – Present

Ad-Interim Secretary of Doctoral Study Program in Islamic Religious Education (IAIN Palu) 2019 – 2021

Deputy of the Head Master at SMK Negeri 1 Galang Tolitoli, 206 – 2007

Head of the Computer Study Program at SMK Negeri 1 Galang Tolitoli, 2005 – 2006

Deputy of the Head Master at SMP Negeri 3 Tolitoli Utara,
1997 – 1999

Treasurer of School Committee at SMP Negeri 1 Galang, 1993
– 1994

MEMBERSHIPS

Deen Relief Brighton, East Sussex, UK, 2013 – Present

Brighton Muslim Community, UK 2009 – 2015

Lifetime University of Sussex Alumni, UK

Research, Science and Innovation Society (RSIS) February
2022 – Now

Biografi Penulis



Dra Mastura Minabari, M.M.

Place and Date of Birth : Manado, 12.-02-1964
Address : Jalan Anggur, BTN Anggur Permai Blok B No. 2 Palu
Contact details : Mobile – 085341265809
Email : Masturamuhammad18@gmail.com
Research interests : Educational management; School Management

EDUCATION	
S2 Manajemen, STIE Panca Bakti Palu	2012
S1 Aqidah Filsafat, IAIN Alauddin Palu	1989

WORK EXPERIENCE	
Lecturer – Undergraduate Program/S1 in Islamic Education and Management Study Program, State Islamic University (UIN) Palu	2018 – Present

Karya Ilmiah

1. Korelasi Antara Sumber Daya Manusia dan Manajemen Bisnis (Studi di Tiga Pasar Mingguan di Kota Palu).
2. Desain dan Analisis Pekerjaan Dalam Manajemen Personalia.
3. Rembulan Dari Timur (Sosok dan Kiprah Syarifah Syaadiyah Dalam Mengembangkan Organisasi Wanita Islam Alkhairaat).

Penghargaan

Satyalancana 10 Tahun

Organisasi

1. Wanita Islam Alkhairaat (Pengurus)
2. Anggota Bidang Pendidikan Cabang Alkhairaat Palu Barat
3. Anggota Yayasan Rumah Qur'an Arinah Munzalan Mubarakan Kota Palu

Pengalaman

1. Kasubag Akmah STAIN Datokarama Palu Tahun 2009-2014
2. Kabag FUAD IAIN Palu Tahun 2014-2016
3. Kabag FTIK IAIN Palu Tahun 2016-2018
4. Kabag Perencanaan dan Keuangan IAIN Palu Tahun 2018-2019
5. Kabag FEBI IAIN Palu Tahun 2019



Buku ini membahas pandangan pemangku kepentingan sekolah tentang bagaimana peserta didik di Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) mempelajari dan mempraktekkan pengetahuan dan ketrampilan mereka di tempat kerja dalam konteks program magang yang digagas pada SMK. Fokus pembahasan buku tersebut adalah bagaimana kontribusi pengalaman belajar peserta didik di sekolah dan tempat kerja untuk pengembangan keterampilan dan pengetahuan kejuruan mereka. Selain itu, buku tersebut juga membahas tentang pengaruh instruktur (pembimbing lapangan di tempat magang) terhadap pengalaman belajar peserta didik di tempat kerja. Pertanyaan utama yang memandu buku ini adalah *"Bagaimana peserta didik program studi otomotif belajar di tempat kerja?"*

ISBN 978-623-5497-85-3 (PDF)



9 786235 497853