
Reflective Teaching dan Gagasan Transformasi Sosial Melalui Pendidikan Jasmani

Oleh: Richard Tinning¹ dan Caly Setiawan²

¹ Profesor pada School of Human Movement Studies, University of Queensland, Brisbane, Australia.

² Dosen Jurusan Pendidikan Olahraga, Fakultas Ilmu Keolahragaan, Universitas Negeri Yogyakarta.

Abstrak. *Tulisan ini berangkat dari sebuah asumsi bahwa ada hal yang mesti ditinjau ulang dalam pendidikan jasmani terutama di Indonesia. Kami memfokuskannya pada kemungkinan reformasi pendidikan keguruan pendidikan jasmani yang secara internasional disebut sebagai PETE (Physical Education Teacher Education) dan di Indonesia dikenal sebagai LPTK (Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan) Pendidikan Jasmani.*

Kami akan menyediakan sebuah catatan tentang bagaimana institusi pendidikan dengan program keguruan untuk pendidikan jasmani direformasi sehingga pendidikan jasmani dapat memberikan suatu kontribusi yang lebih baik bagi kualitas hidup. Kami menawarkan sebuah konsep yang sesungguhnya secara internasional sudah cukup lama diperbincangkan—bahkan di Australia sudah dikembangkan—akan tetapi mungkin di Indonesia belum dikenal secara luas.

Konsep tersebut adalah Pengajaran Reflektif (reflective teaching, kami akan menggunakan istilah ini dalam bahasa aslinya) dalam pendidikan jasmani. Secara umum, tulisan ini menelusuri kemungkinan hubungan antara PETE/ LPTK Penjas, dan asumsi

yang mendasari reflective teaching. Secara khusus kami akan meninjau ulang tujuan persekolahan pada umumnya dan pendidikan jasmani pada khususnya, kemudian menggali kemungkinan-kemungkinan transformasi nilai melalui PETE/ LPTK Penjas, institusionalisasi reflective teaching, mengapa praktek reflective teaching tersebut penting saat ini, asumsi yang mendasari makna reflective teaching, signifikansi politik emansipatoris, dan model alternatif bagi PETE/ LPTK Penjas.

Kata Kunci: Reflective Teaching, Transformasi Sosial, Pendidikan Jasmani

Pendahuluan

Tulisan ini diawali dari pertemuan kami di acara International Conference on Sport and Sustainable Development, 10 – 12 September 2003, di Yogyakarta. Kami merasakan bahwa ada suatu keprihatinan secara internasional yang mendalam di kalangan pakar pendidikan jasmani dalam konferensi tersebut. Keprihatinan ini secara umum berakar dari tidak relevannya lagi pendidikan jasmani, mulai dari penggunaan istilah sampai konseptualisasinya, terhadap konteks masyarakat kontemporer. Terlebih

lagi, persoalan-persoalan global saat ini seperti polusi lingkungan hidup dan degradasi, kelaparan, terorisme, konflik antar agama, etnis, dan kelompok-kelompok ras, nasib para pengungsi yang mengenaskan, penindasan, dan eksploitasi ekonomi nampak seperti tak teratasi oleh apa yang telah menjadi dewa masyarakat saat ini, yakni ilmu pengetahuan dan teknologi. Di sinilah kemudian betapa terasa remehnya pendidikan jasmani ketika dibandingkan dengan isu-isu besar yang dihadapi dunia (Chomsky). Apalagi jika dihubungkan dengan berbagai isu-isu tersebut, bahwa mampukah pendidikan jasmani menjadi salah satu jalan keluar?

Sebuah pertanyaan besar yang mau tidak mau harus dijawab oleh orang-orang yang terlibat dalam pendidikan jasmani. Orang-orang yang masih menganggap betapa bernilainya pendidikan jasmani untuk tetap diselenggarakan sebagai aktifitas pendidikan pada khususnya dan kebudayaan pada umumnya. Dan kami termasuk diantaranya, orang-orang yang percaya bahwa meskipun tidak begitu diperhitungkan, olahraga dan pendidikan jasmani dapat memberikan kontribusi kepada dunia yang lebih baik. Komitmen inilah yang membuat kami tetap terlibat.

Persekolah dan Pembinaan Warga Negara

David Hamilton (1990) di dalam bukunya *Learning about Education* mengatakan bahwa “sekolah adalah suatu instrumen sosial yang memiliki dua-sisi. Ia merupakan alat penindasan tetapi juga sekaligus sebagai alat untuk pembebasan. Tentu saja hal ini bertentangan dengan ide tentang sekolah sebagai suatu kebaikan universal, dan juga menjadikan tantangan bagi kita untuk berpikir bagaimana mungkin sekolah tersebut dapat beroperasi dalam dua

wilayah kerja sekaligus, membebaskan dan menindas. Hamilton juga mengingatkan kita tentang perbedaan antara pendidikan dan persekolahan, bahwa konsep sekolah secara historis merupakan penemuan yang relatif baru. Dan yang penting untuk tulisan ini adalah ketika Hamilton mengingatkan kita bahwa tujuan fundamental dari persekolahan adalah membentuk tipe-tipe tertentu warga negara.

Konteks Global Persekolahan

Beberapa tahun yang lalu istilah globalisasi terasa asing dan jauh dari konsep mental kita. Namun kini, ketika globalisasi telah mulai menjadi bagian dari kehidupan kita sehari-hari, pemahaman kita pun mulai makin berkembang bahwa globalisasi adalah saat ketika wacana ekonomi tertentu telah hadir untuk turut serta membentuk hubungan antara persekolahan dan pembinaan warga negara. Salah satu akibatnya adalah dunia persekolahan kita menjadi bernuansa ekonomi kapitalistik. Logika-logika kapitalisme telah merasuk sebagai ruh dan mendasari hubungan-hubungan tersebut. Contoh dari fenomena tersebut digambarkan secara ilustratif oleh Alan Luke (2002) sebagai berikut,

“visi persekolahan, pengajaran dan pembelajaran yang saat ini merajalela secara internasional didasarkan semata-mata pada efisiensi sistemik dan produksi teknis yang terukur dari peserta didik sebagai human capital”.

Di dalam konteks dunia global saat ini, kita mendapati naskah-naskah “resmi” pendidikan seperti kebijakan dan kurikulum telah mengkonseptualisasikan persekolahan dalam pengertian human capital. “Teori baru human capital memandang pendidikan sebagai pusat ‘ekonomi pengetahuan’ yang bersifat global, ia menguntungkan individu

sekaligus masyarakat” (Taylor dan Henry, 2003:4). Taylor dan Henry mengatakan bahwa wacana-wacana global ini, yang merupakan pabrik kebijakan pendidikan, berisi ketegangan ideologis antara neo-liberal yang menitikberatkan pada efisiensi dan demokrasi sosial yang menitikberatkan kesetaraan. Mereka juga mengatakan bahwa “berbagai negara sesungguhnya terkait dalam retorika dan ide-ide global walaupun kemudian melaksanakannya di dalam koridor “kepentingan nasional”. Tentu saja apa yang ditentukan sebagai “kepentingan nasional” akan berbeda satu negara bangsa dengan lainnya.

Reflective teaching sebagai suatu konsep memiliki tempat dalam retorika pendidikan kontemporer di berbagai negara bangsa. Sementara itu, maknanya mungkin beraneka ragam menurut tujuan-tujuan tertentu (kepentingan nasional) di mana reflective teaching diimplementasikan. Smyth et al (2001) mengatakan bahwa reflective teaching dapat digagas sebagai implikasi konsepsi persekolahan dalam teori baru human capital.

Peran Pendidikan Jasmani dalam Persekolahan

Klaim tradisional atas kontribusi pendidikan jasmani dalam pembinaan warga negara cenderung untuk berorientasi seputar wacana-wacana yang berhubungan dengan kesehatan, character building, sportivitas, dan nasionalisme. Di negara manapun, di mana wacana-wacana tersebut merupakan hal yang istimewa, akan tetap tergantung pada konteks-konteks sosial, politik, dan ekonomi tertentu. Contohnya, masyarakat Australia kontemporer memiliki warga negara yang aktif dan sehat yang diistimewakan dalam wacana pendidikan jasmani (lihat Tinning dan Glasby, 2002).

Warga negara sehat yang dikembangkan (dibina) melalui penjaskes di sekolah memiliki arti; kemampuan untuk mengatur diri sendiri (self-regulating), mengerti, kritis reflektif, dan sanggup mengkonstruksi gaya hidup sehat bagi diri mereka sendiri dan meminimalisir perilaku yang beresiko (Tinning dan Glasby, 2002). Sedangkan di Indonesia, pendidikan jasmani dan olahraga dimaksudkan untuk membentuk karakter peserta didik agar sehat jasmani dan rohani, dan menumbuhkan rasa sportivitas (UU Sisdiknas pasal 37 ayat 1).

Dari contoh di atas, dengan memper-timbangkan perspektif teori baru human capital, maka kita dapat mengenali hubungan antara warga negara yang aktif dan sehat dengan kenaikan produktifitas ekonomi dan pengurangan anggaran biaya kesehatan nasional.

Pendidikan Jasmani dan Kontribusinya terhadap Transformasi Nilai

Reformasi Pendidikan Guru Pendidikan Jasmani

Jika kita mengasumsikan bahwa suatu peradaban yang lebih tercerahkan atau berkembang adalah karakter masyarakat yang memiliki nilai toleransi, berkeadilan, mengakui perbedaan dan lain-lain. Kemudian pertanyaan tentang apakah pendidikan jasmani memiliki kontribusi terhadap hal-hal tersebut? Hal ini masih menjadi sesuatu yang diperdebatkan.

Nampaknya di banyak negara Barat, guru pendidikan jasmani seringkali dilihat sebagai sosok guru yang paling tidak liberal, dan para guru pendidikan jasmani tersebut juga sering menunjukkan nilai dan kepercayaan yang tidak cocok dengan agenda keadilan sosial. Contohnya, ada bukti bahwa banyak guru pendidikan jasmani cenderung agak lebih rasial, seksis, elitis, dan homophobis

(MacDonald et al, in press) dibanding dengan guru-guru mata pelajaran lainnya. Sedang di Indonesia, di mana liberalisme tidak menjadi nilai yang dominan baik dalam masyarakat atau pendidikan, kecenderungan guru pendidikan jasmani tersebut tidak terasa sebagai sesuatu yang devian. Dengan kata lain, di dalam masyarakat Indonesia di mana masih hidup nilai-nilai tradisional yang masih menyisakan ketidakadilan gender/ seksis (Setiawan, 2003b) dan di beberapa tempat rasis dan elitis, memungkinkan guru pendidikan jasmani sebagai agen pembudayaan nilai-nilai tersebut melalui aktivitas mengajarnya.

MacDonald menegaskan bahwa nilai-nilai yang dimiliki mahasiswa PETE dan praktek pengajaran mereka seringkali berseberangan dengan nilai-nilai kurikulum yang kritis secara sosial yang berkeadilan, beragam, dan berwawasan lingkungan hidup. Di dalam upaya membuat dunia yang lebih baik hal ini bukanlah awal yang bagus. Menurut MacDonald et al:

“Ada perhatian dari para ahli tentang nilai, kepercayaan, dan pengetahuan apakah yang dibawa ke dalam program bagi mahasiswa Pendidikan Guru Pendidikan Jasmani, apa yang berikutnya mereka pandang sebagai sesuatu yang bernilai untuk praktek keprofesionalan mereka, dan wacana-wacana yang tidak “resmi” (hidden curriculum) apa saja yang meminggirkan seseorang dalam pendidikan jasmani”.

Mengapa hal tersebut dimungkinkan? Ada banyak tulisan ilmiah dan kritik yang berdasar penelitian di mana mengungkap sisi gelap olahraga (lihat beberapa contoh Gruneu, 1999; Sage, 1993; Setiawan, 2003a). Sedangkan kedekatan hubungan antara olahraga dan pendidikan jasmani

yang “given” dan apa yang kita ketahui bersama tentang nilai-nilai yang direproduksi oleh kebanyakan olahraga kontemporer (Fraleigh, 1998; Keating, 1998; Sage, 1993) adalah akar persoalan yang seringkali tidak kita sadari. Dan hal tersebut diturunkan dalam pelaksanaan pendidikan jasmani di sekolah. Akibatnya pendidikan jasmani juga dikritik secara kuat atas kontribusinya pada reproduksi praktek-praktek yang non-inclusive atas perbedaan yang berhubungan dengan semacam karakteristik dan kecenderungan seperti ability, etnisitas, ras, gender, pilihan seksual, bentuk tubuh dan lain-lain (Sykes, Dewar, Squires & Sparkes, 1996; Evan, 1993).

Dari konteks tersebut di atas, ada yang harus kita pikirkan ulang terhadap institusi keguruan pendidikan jasmani. PETE/LPTK Penjas ini memiliki tanggungjawab, baik secara struktural ataupun moral, atas pelaksanaan penjaskes di sekolah. Kalau kemudian pelaksanaan penjaskes ternyata kurang lebih seperti tersebut di atas maka sebagai institusi yang “memproduksi” guru pendidikan jasmani perlu dipertanyakan bagaimana guru penjaskes disiapkan di sana.

Walau demikian, beberapa ahli pendidikan jasmani mulai menemukan alternatif atas masalah ini. Program-program aktual PETE/ LPTK Penjas seperti reflective teaching yang menyiapkan guru pendidikan jasmani bagi tanggung jawab profesional mereka telah mulai dikembangkan untuk melakukan hal yang sedikit lebih baik. Namun kemudian, pertanyaannya adalah apakah bisa PETE/ LPTK Penjas dan paradigma pengajaran reflektif secara khusus dapat memperbaiki situasi? Pada tingkat apa hal tersebut dapat membantu mentransformasikan nilai-nilai yang lebih berkeadilan dari guru pendidikan jasmani?

Institusionalisasi Reflective Teaching

Dalam dunia pendidikan Barat, nampaknya reflective teaching adalah bagian dari naskah "resmi". Namun demikian, meskipun sudah menjadi bagian yang formal, reflective teaching masih berupa demensi kerja pengajaran yang telah disusun dalam standar penampilan (KBK). Berikut ini adalah contoh dari beberapa negara:

The General Teaching Council di Inggris membuat suatu kode nilai profesional dan praktek bagi guru yang memasukkan "refleksi secara kontinu atas praktek pengajaran, meningkatkan ketrampilan, dan memperdalam pengetahuan mereka". Sarat untuk mampu berefleksi bagi guru ini sama derajatnya dengan perilaku seperti "tanggung jawab", "adaptasi", "responsif", dan "berwawasan".

Di Australia, petunjuk dan standar lulusan (ACDE 1998) saat ini menggunakan konsep "kritis" dan "reflektif". Menurut standar ini, lulusan program pendidikan keguruan harus memiliki kesadaran kritis tentang bagaimana latar belakang mereka (sosial, kultural, finansial, pendidikan, geografi, dan agama) membentuk pendekatan mereka terhadap pengajaran dan asumsi yang mereka bangun sebagai guru (ACDE 1998:9). Mereka juga diharuskan memiliki kemampuan untuk menilai secara kritis dokumen-dokumen yang relevan dengan kurikulum, pemikiran dan perspektif mereka (hal. 12-13), dan harus mampu untuk membuat eksplisit, secara kritis merefleksi pada, dan memodifikasi teori pengajaran mereka dengan tepat (hal.14).

Di Amerika Serikat, standar ke sepuluh dari *The Nation Board for Professional Teaching Standard* (NBPTS) untuk

Pendidikan Jasmani (1999:31) adalah "*reflective practice and professional growth*". Secara khusus adalah bahwa guru pendidikan jasmani berpartisipasi dalam melakukan refleksi yang membantu perkembangan kreatifitas mereka, menstimulasi pertumbuhan diri, menyumbang pada kandungan ilmu pengetahuan dan ketrampilan di kelas, dan memiliki jiwa profesionalisme.

Contoh-contoh di atas menunjukkan bahwa lembaga pendidikan keguruan diharapkan meluluskan guru baru yang reflektif atas/dalam pengajarannya sendiri. Namun demikian, meski sudah cukup ideal, sungguh disayangkan di Indonesia pendidikan belum menyentuh aspek reflektif. UU Sisdiknas pasal 40 ayat 2 menjelaskan tentang pendidik yang berkewajiban menciptakan suasana pendidikan yang bermakna, menyenangkan, kreatif, dinamis, dan dialogis. Guru harus memiliki komitmen secara profesional untuk meningkatkan mutu pendidikan dan memberi teladan dan menjaga nama baik lembaga, profesi, dan kedudukan sesuai dengan kepercayaan yang diberikan kepadanya.

Reflective Teaching di dalam Pendidikan Jasmani

Sesungguhnya sudah cukup lama pendidikan jasmani memperbincangkan reflective teaching. Sepuluh tahun yang lalu, AISEP (The International Association for Physical Education in Higher Education), menyelenggarakan konferensi internasional dengan tema "bagaimana cara melatih guru menjadi guru yang reflektif?" Tema tersebut berlatar pada isu-isu teknis "bagaimana melaksanakannya" untuk dapat dipraktekkan oleh guru secara individual akan tetapi justru secara diam-diam mengabaikan pertanyaan penting yang

berkaitan dengan akhir atau tujuan refleksi. Namun demikian, isu-isu semacam itu tentu tidak diabaikan oleh beberapa presenter konferensi (Crum, 1995; Dodds, 1995; Tinning, 1995).

Reflective teaching bertujuan mendorong mahasiswa keguruan untuk menjadi praktisi yang reflektif dengan mengarahkan pertanyaan semacam: "Apa saja implikasi dari apa yang telah saya pilih untuk diajarkan" dan "apa saja implikasi dari bagaimana saya mengajar?"

Hellison dan Templin (1991) dalam bukunya *A Reflective Approach to Teaching Physical Education*, berpendapat bahwa reflective teaching menanyakan dua pertanyaan sepanjang karir keguruannya, "apa yang berharga untuk dilakukan?" dan "apakah yang saya lakukan ini berjalan dengan baik?" (hal. 3). Mereka mengatakan bahwa pertanyaan pertama mensyaratkan refleksi pada kepercayaan dan nilai. Sedang pertanyaan kedua pada masalah mata pelajaran dan pedagoginya. Mereka berpendapat bahwa dalam bidang pendidikan jasmani terdapat jarak konseptualisasi reflective teaching dengan mereka yang memfokuskan pada etika sosial, dan isu-isu politik. Terdapat pertentangan antara mereka yang memfokuskan akhir suatu rangkaian, dan mereka yang memfokuskan pada suatu analisis strategi pengajaran.

Tidaklah mengejutkan, ada sejumlah usaha berbagai penulis pendidikan jasmani untuk mengklarifikasi perbedaan interpretasi, penggunaan istilah refleksi dan reflective teaching. Secara signifikan tidak ada konsensus tentang arti istilah tersebut (Ovens, 2002; Tsangaridou & Siedentop 1995). Sebagaimana Tsangaridou dan Siedentop (1995) mengatakan bahwa

reflective teaching memiliki perbedaan makna, perbedaan pendekatan ke arah penerapan dan sedikit konsensus pada apa yang sebaiknya menjadi obyek refleksi (Hal. 213).

Ovens (2002) berpendapat bahwa kebingungan atas makna refleksi tersebut dikarenakan pemaknaannya sering dihubungkan dengan berbagai konteks dalam mana hal tersebut dilekatkan. Dia mengklaim bahwa ada perbedaan "komunitas-komunitas wacana" refleksi dan bahwa individu dalam setiap komunitas akan berbagi makna yang agak berbeda dari konsep refleksi.

Dengan pengertian ini, adalah suatu tugas yang sulit untuk membicarakan refleksi secara umum. Oleh karena itulah sedikit pembahasaan (Kirk 1991) dari istilah reflective teaching diperlukan dalam hal ini.

Makna Reflective Teaching

Adalah seorang pendidik/ filosof Amerika, John Dewey yang memperkenalkan arti refleksi dalam pengajaran di awal 1930-an. Pertama-tama ia membedakan antara tindakan rutin (routine action) dan tindakan reflektif (reflective action). Tindakan rutin dipandu oleh tradisi dan otoritas. Tindakan rutin memiliki tujuan yang diterima secara apa adanya (taken for granted) dan memfokuskan perhatiannya pada suatu cara untuk meraih tujuan-tujuan tertentu. Tindakan reflektif di sisi lain, melibatkan pertimbangan asumsi yang menjadi fondasi dari suatu kepercayaan atau bangunan pengetahuan dan konsekuensi-konsekuensi yang mungkin menyertai tindakan tersebut yang tergabung dalam kepercayaan atau pengetahuan.

Di akhir 1970-an, Max Van Manen (1977) membedakan bentuk refleksi, antara apa yang dinamakan technical, practical, dan

critical. Perbedaan ini didasarkan pada gagasan Habermas (1973) tentang kepentingan atas pengetahuan yang ada, di mana pengetahuan tersebut ditafsirkan, dituntun, dipandu, dan dibentuk secara berbeda tergantung pada kepentingan manusia (human interest) yang dilayaninya. Satu dekade kemudian, Grimmette et al (1987) membuat kategorisasi reflective teaching yang didasarkan pada tujuan-tujuan tertentu di mana reflective teaching menjadi latar belakang.

Dalam pandangan kami semua bentuk "refleksi" memiliki tempat dalam apa yang mungkin dipertimbangkan sebagai guru yang reflektif. Namun demikian, gagasan refleksi sebagai tindakan politik yang membutuhkan untuk dielaborasi ini diperlukan dalam perkembangan suatu pendidikan keguruan yang secara aktif mengejar suatu pandangan rekonstruktivis sosial persekolahan. Hal ini merupakan bentuk refleksi yang mendasari Zeichner (1991) untuk mengatakan 'menghubungkan perkembangan guru sejati dengan pergulatan demi keadilan sosial'. Ini adalah bentuk refleksi yang mungkin berhubungan dengan apa yang disebut Lawson (2003) kerja sosial olahraga, latihan, dan pendidikan jasmani.

Kami berada dalam posisi Smyth (2001) di mana refleksi tidak berhubungan dengan pertimbangan atau kontemplasi pasif. Namun lebih pada pengertian "aktif dan militan"...dan memiliki perhatian pada "menanamkan tindakan dengan pengertian kuasa dan politik" dan yang "memperkenalkan kembali keprihatinan etis, personal, politik ke dalam wacana pengajaran dan persekolahan (hal. 186).

Tsangaridou dan O'Sullivan (1997:4) berpendapat bahwa sangat bermanfaat

untuk berpikir secara reflektif dalam dua level; micro-reflection memberikan makna pada atau menginformasikan tindakan keseharian, sedangkan macro-reflection memberikan makna pada atau menginformasikan tindakan yang melampaui waktu. Walaupun demikian, dalam pandangan kami, mikro selalu berhubungan dengan makro (meskipun agak berjarak) dan semacam suatu perbedaan yang secara diam-diam melegitimasi refleksi teknis. Istilah reflective practice adalah suatu konsep yang lebih luas dari pada reflective teaching atau refleksi yang lebih umum. Reflective practice dapat dipertimbangkan sebagai watak intelektual yang fungsinya seperti seperangkat lensa untuk melihat semua praktek kependidikan dan kebudayaan (baik mikro dan makro).

Mampukah kita berpikir tentang reflective teaching sebagai paradigma? Pengertian reflective teaching yang luas meliputi perspektif teknis, praktis, dan kritis, adalah sulit untuk memandang bahwa hal ini mewakili suatu paradigma atau cara pandang tertentu. Pengertian reflective practice—sebagai perspektif ideologis yang memiliki hubungan yang kuat terhadap hal-hal ideal emansipatoris dari teori kritis—dapat dipertimbangkan sebagai suatu paradigma.

Beberapa gagasan refleksi juga didasarkan oleh apa yang disebut seorang sosiolog Anthony Giddens (1991) sebagai politik emansipatoris. Giddens (1991) menggambarkan politik emansipatoris sebagai berikut,

"suatu pandangan umum atas segala hal yang mengenai pembebasan individu dan kelompok dari kekangan/ paksaan yang mempengaruhi kesempatan-kesempatan hidup yang merugikan mereka

(210). Juga adanya perhatian untuk mengurangi atau mengeliminasi eksploitasi, ketidakadilan, dan penindasan”. Sebagaimana, politik emansipatoris “membuat dasar yang penting dari keadilan, kesetaraan, dan partisipasi” (212).

Menurut Giddens, selama era modern dinamisme institusi distimulasikan, dan pada beberapa tingkat dipromosikan oleh ide tentang emansipasi manusia (hal. 210). Giddens mengakui tiga pendekatan menyeluruh dalam politik modern; radikalisme (termasuk marxisme), liberalisme, dan konservatisme. Semua pendapat Giddens tersebut didominasi oleh politik emansipatoris, walaupun dengan cara yang berbeda.

Pemikir politik liberal, seperti halnya radikal, mencari kebebasan individual dan kondisi kehidupan sosial yang terbebas dari prasangka. Kebebasan dicapai lebih karena melalui emansipasi progresif individu, bersama dengan negara liberal, dari pada melalui proses yang revolusioner bergejolak.

Menjadi sesuatu yang penting, bahkan bagi konservatisme, ketika berposisi terhadap agenda emansipatoris, ia hanya akan eksis ketika bereaksi terhadap emansipasi. Seperti dikatakan Giddens bahwa konservatisme berkembang sebagai penolakan terhadap pemikiran radikal dan liberal, dan sebagai kritik atas kecenderungan kemoderenan (hal. 210).

Di Australia contohnya, ideal-ideal emansipatoris dari keadilan sosial, perbedaan dan lingkungan yang mendukung (Badan Hukum Kurikulum, 1994, hal.5) mendasari kurikulum baru Kesehatan dan Pendidikan Jasmani. Guru pendidikan jasmani saat ini harus mengajar dengan

kurikulum baru ini dan hal ini merupakan tanggungjawab pendidik guru untuk menyiapkan mahasiswa keguruan untuk tugas ini. Di Indonesia emansipasi dipahami dengan pencapaian standar tertentu dari usaha pendidikan. Asumsinya adalah jika hasil pendidikan mencapai standar yang diharapkan maka masyarakat akan mampu “hidup” dari bekal belajarnya. Sama seperti di Australia, guru pendidikan jasmani di sini harus mengajarkan kurikulum baru yang berbasis kompetensi ini dan PJKR atau JPOK harus mampu menyiapkan guru yang kompeten untuk itu. Pemahaman emansipasi tersebut bisa jadi rancu, karena pendidikan yang terlalu berorientasi pada pencapaian kompetensi belajar akan memiskinkan kemampuan refleksi (Crum, 1995).

Cara yang Baik Untuk Merefleksikan Diri

Menurut Grossman (1992:176) guru yang reflektif adalah mereka yang menanyakan pertanyaan yang bermanfaat atas pengajaran dan terus belajar dari apa yang telah dipraktekkan. Meskipun bermanfaat pada suatu tingkat tertentu, hal ini meninggalkan sifat dari suatu pertanyaan berharga yang tak tertanyakan, dan tak terjawab. Ada banyak hal di mana seorang guru dapat melakukan refleksi. Beberapa di antaranya boleh jadi bersifat remeh temeh, yang lainnya bisa jadi lebih signifikan. Tentu saja siapa yang menentukan apa yang remeh temeh dan apa yang signifikan adalah suatu isu kunci dari kuasa/ pengetahuan (power/ knowledge) dalam pengajaran dan pendidikan keguruan. Dengan demikian relasi power/ knowledge harus ditampakkan dan dipertimbangkan sebagai ‘yang secara inheren selalu problematik’.

Beberapa pertanyaan berharga berhubungan dengan perkembangan ketrampilan mengajar sebagaimana didefinisikan oleh hasil penelitian tentang *effective teachers*. Beberapa yang lain, contohnya mereka yang mendukung orientasi penelitian kritis dalam *reflective teaching* (lihat Kirk 1986; Fernandez-Balboa 1995; Prain & Hickey 1995), apa yang diperhitungkan sebagai sesuatu pertanyaan yang berharga (yang digunakan untuk refleksi) sungguh akan sangat berbeda. Sementara semua bentuk refleksi mungkin memiliki tempat di dalam guru yang reflektif—yakni teknis, individual dan bentuk praktis refleksi—cenderung menjadi dasar di banyak program PETE (Tinning 1991).

Pertanyaan semacam “bagaimana saya mengembangkan pertanyaan yang lebih baik?” atau “bagaimana kinerja saat bertugas dapat ditingkatkan?” cenderung untuk berorientasi secara teknis dari pada berorientasi pada ideal emansipatoris. Pertanyaan seperti “bagaimana sifat kurikulum yang tersembunyi (*hidden curriculum*)? atau “kepentingan siapakah yang dilayani dengan memilih aktivitas tertentu dan tidak yang lainnya?” cenderung untuk berorientasi secara kritis dan berhubungan dengan kunci isu dari kuasa/ pengetahuan dalam pengajaran dan pendidikan keguruan.

Model Alternatif Pendidikan Guru Pendidikan Jasmani

Sebagaimana di banyak negara maju lainnya, persiapan guru penjaskes di Australia tidaklah tanpa kritik (MacDonald et al, 2002). Tugas menyiapkan guru yang dapat mengantarkan agenda pendidikan nasional “negara yang pandai” yang dikatakan untuk masa depan warga negara yang terampil disegala bidang (*multi-skilled*, *berkompeten dengan teknologi informasi*,

melek huruf dan angka agar supaya mereka dapat turut serta sebagai bagian yang produktif di dalam suatu ekonomi global (Luke & Carrington, 2001) adalah sesuatu yang menakutkan.

Terlebih lagi, sebagaimana disebutkan di awal, warga negara dari “negara yang pandai” juga diharapkan untuk menjadi warga negara yang sehat. Konsepsi warga negara yang sehat ini memiliki implikasi-implikasi baru yang berkaitan dengan PETE/ LPTK Penjas.

Alat dan cara berpikir yang kebanyakan diberikan dalam program PETE/ LPTK Penjas kepada mahasiswa keguruan merupakan bekal ilmu ketika bekerja menghadapi anak muda *postmodern*. Ada kritik yang tajam tentang disiplin ilmu pengetahuan yang diajarkan kepada mahasiswa yang terlalu *saintifik* (McKay et al, Fernandez-Balboa, Tinning) dan tidak reflektif.

Ilmu tentang anatomi, biomekanik, dan ilmu tentang gerak manusia lainnya mungkin saja mata kuliah yang berisi pengetahuan yang berguna bagi guru pendidikan jasmani, akan tetapi hal tersebut tidak akan membantu mereka menghadapi berbagai isu-isu kemanusiaan yang dibawa anak muda *postmodern* ke dalam kelas. Sains memiliki batas, jika tidak diteliti secara historis dalam menghadapi dan memahami dunia secara *subyektif*.

Bahkan di dalam kuliah kurikulum/ pedagogi bagi calon guru penjas yang berperan membantu perkembangan praktek reflektif, perspektif ini sering diabaikan dalam disiplin yang berorientasi *biofisik*. Terlebih lagi, kuliah-kuliah ilmu sosial yang memperlakukan olahraga dan aktifitas jasmani sering dipertimbangkan oleh calon guru pendidikan jasmani sebagai hal yang

tidak begitu bernilai. Secara menyeluruh, semua program pendidikan guru pendidikan jasmani memiliki tantangan yang besar dalam menghadapi naiknya tuntutan bagi praktek pengajaran yang reflektif sebagai atribut inti kelulusan.

Ken Alexander menanyakan: “seberapa cocok program pelayanan persiapan profesional untuk menghadapi kebutuhan anak muda di masa kini?” Dia berpendapat bahwa kurikulum baru Penjaskes, yang penekanannya pada perkembangan personal, manajemen diri, dan pengambilan keputusan mensyaratkan suatu pendidikan guru yang berbeda dari yang secara umum dikendalikan oleh, dan disusun dengan, wacana-wacana olahraga dan sains. Di Edith Cowan University (ECU) Australia Barat, tempat di mana Alexander mengajar, pemahaman biofisik tentang human movement dan ilmu keolahragaan memang masuk dalam program tetapi tidak diberikan status istimewa.

Di balik program baru di ECU adalah suatu keinginan untuk tidak hanya membekali mahasiswa dengan ketrampilan dan pengetahuan yang diwajibkan, tetapi juga untuk mengembangkan tipe-tipe tertentu guru penjaskes—guru yang dapat mengerti anak-anak masa kini (new kids) dan konteks masa kini (new times) (Kenway, et al., 1995).

Jika, sebagaimana pernah dikatakan Garth Boomer, “guru mengajar siapa mereka” maka kemudian identitas/ subjektifitas guru akan menjadi krusial. Foucault mengatakan bahwa pengetahuan menjadikan kita sebagai subjeknya. Dengan kata lain, proses untuk mengetahui sesuatu, dan sifat dari pengetahuan itu sendiri, memiliki suatu pengaruh terhadap bentuk tipe seseorang di mana kita akan menjadi—pada identitas

yang kita bangun. Di dalam proses untuk menjadi seorang guru pendidikan jasmani menjadi pertanyaan yang penting bahwa pilihan orang macam apakah mahasiswa keguruan itu sebaiknya?

Cara Pandang dan Berpikir

Cherry Collins (2002:4) mengatakan bahwa, “kualitas refleksi ketika mengajar tergantung pada konsep dan teori: cara memandang; di mana guru memiliki akses”. Terlebih lagi cara memandang akan dilakukan dengan cara melampaui ruang kelas dan praktek reflektif akan diterapkan pada berbagai hal yang lebih dari sekedar mengajar. Praktek yang reflektif juga akan melibatkan isu-isu yang berhubungan dengan persekolahan dan pendidikan sebagaimana inherennya struktur politik dan ideologi sosial. Di dalam pengertian inilah secara akan kritis diorientasikan. Contohnya, adalah sangat sulit untuk melakukan refleksi terhadap isu-isu pemberdayaan dan meningkatkan perkembangan komunitas jika cara memandang tujuan persekolahan ini dilupakan.

Ciri esensial reformasi PETE/LPTK Penjas akan menjadi pertimbangan yang eksplisit dari berbagai paradigma yang berbeda, perbedaan berpikir dari cara berpikir tentang dunia. Menurut Steven Covey “paradigma kita mempengaruhi cara kita berinteraksi dengan orang lain”(28). Terlebih lagi, “. . .jika kita ingin membuat perubahan kecil dalam hidup kita, mungkin yang kita lakukan hanya memfokuskan pada sikap dan perilaku kita. Tetapi jika kita menginginkan perubahan besar, perubahan yang bersifat quantum, kita harus bekerja pada dasar paradigma kita” (hal. 31).

Deepak Chopra (1993) mengatakan bahwa apa yang diyakini sebagai cita-cita hidup kita

sesungguhnya merupakan “kondisi kita, pandangan dunia kolektif kita saat ini, yang diajarkan oleh orang tua, guru, dan masyarakat. Cara memandang sesuatu ini—paradigma lama—dapat dikatakan sebagai “hipnotis kondisi sosial”, suatu fiksi yang membujuk di mana kita secara kolektif menyepakati untuk berpartisipasi”.

Cara memandang kurang lebih sinonim dengan cara berpikir. Di dalam pandangan kami, hal ini adalah cara berpikir tentang pendidikan, kesehatan, pendidikan jasmani, dan kerja dari persekolahan kontemporer di mana merupakan hal-hal yang paling penting yang dapat kita berikan pada mahasiswa pendidikan guru pendidikan jasmani. Gagasan kami tentang praktek reflektif didasarkan oleh cara memandang/berpikir yang disebut imajinasi sosiologis.

Menurut Giddens (1993) “imajinasi sosiologis mengharuskan kemampuan untuk berpikir tentang cara kita berpikir dari rutinitas yang sudah familier dari kehidupan keseharian sebagai upaya untuk melihat mereka secara baru”(18). Kita juga perlu mengembangkan apa yang oleh Postman dan Weingartner (1983) secara bahasa sehari-hari disebut “crap detector” yang membantu kita melihat melalui putaran ideologi yang membuat kita menerima penindasan dan represi praktek kebudayaan yang diterima secara apa adanya dari pendidikan kontemporer. Mungkin kita dapat secara lebih baik menggambarkan hal ini sebagai sebuah bentuk dari imajinasi kritis sosiologi kritis.

Jika kita mempertimbangkan pendidikan jasmani menjadi suatu profesi pelayanan kemanusiaan maka kemudian adalah suatu kebutuhan bagi guru untuk mengembangkan imajinasi sosiologis kritis. Sosiologi kritis ini dapat dikembangkan secara strategis

melalui disiplin kemanusiaan dan ilmu sosial. Ilmu pengetahuan biofisik tentang human movement dan pengembangan tubuh melalui sains tidak akan menyediakan kemampuan cara pandang tersebut.

Namun demikian, merekomendasikan imajinasi sosiologi kritis bukanlah berarti penolakan cara pandang yang didasarkan oleh sains. Tetapi lebih pada, sebagaimana Stephen Jay Gould berpendapat di dalam bukunya *The Fox, the Hedgehog and the Magister's Pox* (2003), kemanusiaan dan sains seharusnya saling melengkapi cara memahami dunia.

Mereformasi Pendidikan Guru Pendidikan Jasmani melalui Praktek Reflektif

Praktek reflektif yang didasarkan pada imajinasi sosiologis kritis belum dapat diterima secara baik. Kita tahu bahwa usaha oleh pendidik guru untuk memperkenalkan mahasiswa guru pendidikan jasmani dengan beberapa ide dan prinsip kurikulum yang kritis secara sosial dengan cara pedagogi kritis tidak dapat diterima secara antusias (Gore, 1990; Tinning, 1993; MacDonald & Broker, 1999; Devis-Devis & Sparkes', 1999).

Kiranya tanpa komitmen kita (Giddens, 1991) dan mahasiswa yang tinggi untuk menilai fondasi dasar kurikulum yang kritis secara sosial, dan refleksi kritis, kesuksesan pendidikan keguruan akan terpinggirkan. Kita juga menyadari bahwa dengan menawarkan praktek pengajaran ini hasilnya tidak dapat diperkirakan secara pasti.

Ketika kami merenungkan beberapa reaksi negatif atas fondasi ideologi praktek reflektif yang ditunjukkan oleh beberapa mahasiswa PETE, kami menyadari bahwa “kesuksesan” yang terbaik akan selalu

dicapai secara setahap demi setahap. Kebanyakan orang tidak ingin pandangan dan pendapatnya disangkal, bahkan jika hal tersebut mungkin memiliki arti bahwa mereka akan memberi kontribusi yang lebih baik kepada suatu masyarakat yang berkeadilan. Kebanyakan mahasiswa pendidikan jasmani tidak cukup terbuka untuk terbebaskan dari kesadaran yang salah yang berkaitan dengan olahraga.

Satu dekade yang lalu, O'Sullivan, Siedentop and Locke (1992) berpendapat bahwa guru pendidikan jasmani adalah seorang "pragmatis yang langsung pada intinya" dan di tahun yang sama Smyth (1992) mengatakan bahwa jenis refleksi yang paling menarik bagi kebanyakan guru adalah yang didasarkan pada pragmatisme—suatu bentuk teknis dari refleksi. Dengan kecenderungan pragmatisme ini, refleksi akan menjadi bersifat teknis, proses individualistik yang dapat dengan mudah memiskinkan pertimbangan atas pengaruh sosial dan struktural yang lebih luas pada persekolahan dan pengajaran.

Alan Ovens dalam penelitiannya menemukan bahwa kesuksesan suatu program PETE/ LPTK Penjas di dalam mengembangkan guru yang reflektif dibatasi oleh banyak hal yang melampaui kontrol atas program. Banyak dari hal-hal tersebut didapati di dalam sifat diskursif sejarah mahasiswa secara individual. Di mana pada akhirnya kita tidak mempunyai cara untuk menggaransi bahwa mahasiswa pendidikan guru pendidikan jasmani akan menjadi praktisi yang reflektif dengan imajinasi sosiologis yang kritis.

Tentu saja hal ini bukan alasan untuk tidak melakukan apa-apa. Naskah-naskah resmi seperti kebijakan kurikulum dan silabus

mengharapkan kita untuk mengembangkan praktisi yang reflektif. Namun demikian, perkembangan komitmen sejati untuk praktek yang reflektif bukanlah sesuatu yang dapat secara sistematis dicapai hanya dengan cara spesifikasi kurikulum dan pernyataan hasil yang eksplisit.

Kesimpulan

Setelah secara panjang mengulas reflective teaching dalam pendidikan jasmani terutama dalam PETE/ LPTK Penjas, kini kita telah sampai pada kesimpulan. Meskipun reformasi menuju sesuatu yang lebih baik harus dilakukan secara menyeluruh, akan tetapi reformasi institusional lembaga kependidikan keguruan sangatlah strategis. Jika lembaga tersebut kuat maka nilai sustainabilitasnya akan jauh lebih baik karena guru yang di hasilkannya akan menjadi agen transformasi sosial di dalam praktek pengajarannya.

Sepuluh tahun lalu reflective teaching dalam pendidikan jasmani dianggap mendesak pelaksanaannya. Hal ini disebabkan kondisi global yang makin memburuk dan semakin kompleknya persoalan-persoalan sosial yang akan dihadapi. Dan reflective teaching menyediakan kompetensi untuk memahami kompleksitas persoalan-persoalan tersebut di mana pengajarannya menjadi bagiannya. Seorang guru harus mampu memahami posisi aktifitas mengajarnya dan menjadikannya alat untuk transformasi sosial.

Kini ketika persoalan-persoalan yang dihadapi dunia semakin nyata, reflective teaching yang sudah menjadi bagian dari naskah resmi pendidikan di berbagai negara belum mencapai optimal pada tataran operasional.

Di Indonesia pasca runtuhnya Soeharto, krisis multi dimensi yang dihadapi bangsa ini terasa susah diatasi. Dengan demikian penerapan reflective teaching dalam pendidikan jasmani menjadi sangat relevan sebagai upaya transformasi sosial menuju Indonesia baru yang lebih baik.

Daftar Pustaka

- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press, Cambridge, UK.
- Chopra, D. (1993). *Ageless body, timeless mind*. Random House, Sydney.
- Collins, C. (2002). *Envisaging a new Education Studies Major: What are the core educational knowledges to be addressed in preservice teacher education?*
- Covey, S. (1990). *The seven habits of highly effective people: Restoring the character ethic*. The Business Library, Melbourne.
- Crum, B. (1995). *The urgent need for reflective teaching in physical education. Training of teachers in reflective practice of physical education*. C. Pare. Universite du Quebec a Trois-Rivieres, Trois-Rivieres, Quebec: 1-20.
- Curriculum Corporation (1992). *National statement on health*, Australian education council curriculum and assessment committee.
- Devis-Devis, J. & Sparkes, A. (1999). *Burning the book: A biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in physical education*, *European Physical Education Review*, 5(2): 135-152.
- Dewar, A. (1990). *Oppression and privilege in physical education: Struggles in the negotiation of gender in a university program. Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis*. D. Kirk & R. Tinning. The Falmer Press, Basingstoke: 67-100.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Henry Regnery Co., Chicago, Ill.
- Dodds, P. (1995). *Reflective teacher education (RTS): Paradigm for professional growth or only smoke and mirrors? Training of teachers in reflective practice of physical education*. C. Pare. Universite du Quebec a Trois-Rivieres, Trois-Rivieres: 65-83.
- Evans, J. & Davies, B. (1993). *Equality, equity and physical education. Equality, equity and physical education*. J. E. B. Davies. Falmer Press, London: 11-27.
- Fernandez-Balboa, J.-M. (1995). *Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy*, *Quest*, 47: 91-114.
- Fraleigh, W. (1998). *Why the good foul is not good*. *Philosophic Inquiry in Sport*. W. Morgan & K. Meier. Human Kinetics, Champaign, IL: 185-188.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press, Cambridge.
- Gore, J. M. (1990). *Pedagogy as text in physical education teacher education: Beyond the preferred reading*.

- Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis. D. Kirk & R. Tinning. The Falmer Press, Basingstoke: 101-138.
- Gould, S., J (2003). *The Hedgehog, the Fox, and the Magister's Pox*. Jonathon Cape, London.
- Gruneau, R. (1999). *Class, sports, and social development*. Human Kinetics, Champaign, IL.
- Grimmett, P. & Erickson, G., Eds. (1988). *Reflection in Teacher Education*. Teachers College Press, New York.
- Grossman, P. (1992). *Why models matter: An alternate view on professional growth in teaching*, *Review of Educational Research*. 62(2): 171-179.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interest*. Heinemann, London.
- Hamilton, D. (1987). *Education: an unfinished curriculum*. Department of Education, University of Glasgow, Glasgow.
- Hellison, D. & Templin, T. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Human Kinetics, Champaign, Illinois.
- Keating, J. (1998). *Sportsmanship as a moral category*. *Philosophic Inquiry in Sport*. W. Morgan & K. Meier. Human Kinetics, Champaign, IL: 144-152.
- Kincheloe, J. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking : Mapping the Postmodern*. Bergin & Garvey, Westport, Conn.
- Kirk, D. (1986). *A critical pedagogy for teacher education: Toward an inquiry-oriented approach*, *Journal of Teaching in Physical Education*. 5(4): 230-246.
- Kirk, D. (1991). *Languaging physical education teaching*. AIESEP/NAPEHE convention, Atlanta.
- Liston, D., F., & Zeichner, K., M, (1987). *Critical pedagogy and teacher education*, *Journal of Education*. 169(3): 117-137.
- Luke, A. & Carrington, V. (2001). *Globalisation, literacy, curriculum practice*. *Language and Literacy in Action*. R. Fisher., M. Lewis & G. Brooks. Routledge/Falmer, London.
- Luke, A. (in press). *Curriculum, ethics, metanarrative: Teaching and learning beyond the nation*, *Curriculum Perspectives*.
- Macdonald, D. & Brooker, R. (1999). *Articulating a critical pedagogy in physical education teacher education*, *Journal of Sport Pedagogy*. 5(1): 51-63.
- Macdonald, D., Kirk, D. & Cerin, E. (under review). *Shaken or stirred? A comparative study of tertiary education students' beliefs across their programs*, *Journal of Teaching in Physical Education*.
- Macdonald, D. (in press). *Curriculum change and the postmodern world: I the school curriculum-reform project an anachronism?*, *Journal of Curriculum Studies*.
- Martinez, K. (1990). *Critical reflections on critical reflection in teacher education*, *The Journal of Teaching Practice*. 10(2): 20-28.
- McKay, J., Gore, J. & Kirk, D. (1990). *Beyond the limits of technocratic physical education*, *Quest*. 42(1): 52-75.

- O'Sullivan, M., Siedentop, D. & Locke, L. (1992). Toward collegiality: competing viewpoints among teacher educators, *Quest*. 22: 266-280.
- Ovens, A. (2002). Discourse communities and the social construction of reflection in teacher education. HERDSA, Perth.
- Postman, N. & Weingartner, C. (1980). *Teaching as a subversive activity*. Dell, New York.
- Prain, V. & Hickey, C. (1995). Using discourse analysis to change physical education, *Quest*. 47(1): 76-90.
- Sage, G. H. (1993). Sport and physical education and the new world order: Dare we be agents of social change, *Quest*. 45: 151-164.
- Setiawan, Caly. (2003a). Hegemoni dan Konstruksi Ideologi Maskulinisme dalam Olahraga: Suatu Pendekatan Ke Arah Ketimpangan Gender. *Majalah Ilmiah Olahraga*. Volume 9, edisi April: 43-56.
- Setiawan, Caly. (2003b). The Women Empowerment through Sports in The Developing Country: The Case of Indonesia. Makalah dipresentasikan dalam International Conference on Sport and Sustainable Development, Yogyakarta 10-12 September 2003.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield Publishing Co., Mountain View.
- Smyth, J. (1992). Teachers' work and the politics of reflection., *American educational research journal*. 29(2): 267-300.
- Smyth, J. (2001). *Critical Politics of Teachers' Work: An Australian Perspective*. Peter Lang Publishing, New York.
- Taylor, S. & Henry, M. (2003). *Social Justice in a Global Context: Education Queensland's 2010 Strategy*. Brisbane.
- Tinning, R. (1991). Teacher education pedagogy: Dominant discourses and the process of problem solving, *Journal of Teaching in Physical Education*. 11: 1-20.
- Tinning, R. (1995). We have ways of making you think, or do we? Reflections on 'training' in reflective teaching. Training of teachers in reflective practice of physical education. C. Pare. Universite du Quebec a Trois-Rivieres, Trois-Rivieres: 21-52.
- Tinning, R. (2001). Physical education and the making of citizens: Considering the pedagogical work of physical education in contemporary times. *AIIESEP*, July, Taipei.
- Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (1997). The role of reflection in shaping physical education teachers' educational values and practices, *Journal of Teaching in Physical Education*. 17: 2-25.
- Tsangaridou, N. & Siedentop, D. (1995). Reflective teaching: A literature review, *Quest*. 47: 212-237.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical, *Curriculum Inquiry*. 6: 205-228.
- Zeichner, K. (1993). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice., *Journal of Education for Teaching*. 19(1): 5-20.