



Saptono, M.Pd.

Dimensi-dimensi Pendidikan Karakter

Wawasan, Strategi, dan Langkah Praktis



Dimensi-dimensi Pendidikan Karakter

Wawasan, Strategi, dan Langkah Praktis

	PERPUSTAKAAN MAN 1 OKU SELATAN		
NO.	05		
TGL.	13-3-2020		
KELAS			
ASAL	(PR)	RT	HD

1. Barangsiapa dengan sengaja dan tanpa hak mengumumkan atau memperbanyak suatu Ciptaan atau memberikan izin untuk itu, dipidana dengan pidana penjara paling singkat 1 (satu) bulan dan/atau denda paling sedikit Rp1.000.000,00 (satu juta rupiah), atau pidana penjara paling lama 7 (tujuh) tahun dan/atau denda paling banyak Rp5.000.000.000,00 (lima miliar rupiah).
2. Barangsiapa dengan sengaja menyerahkan, menyiarkan, memamerkan, mengedarkan, atau menjual kepada umum suatu Ciptaan atau barang hasil pelanggaran Hak Cipta atau Hak Terkait sebagaimana dimaksud pada ayat (1), dipidana dengan pidana penjara paling lama 5 (lima) tahun dan/atau denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).

Dimensi-dimensi Pendidikan Karakter

Wawasan, Strategi, dan Langkah Praktis

Saptono, M.Pd.



308-370-036-0

Dimensi-dimensi Pendidikan Karakter
Wawasan, Strategi, dan Langkah Praktis
Saptono, M.Pd.

Editor: Yugha Erlangga
Daniel P. Purba

Foto-foto: Clipart

Desainer Sampul: Poetry Novianti

Diterbitkan oleh Esensi, divisi **Penerbit Erlangga**
Hak Cipta © 2011 oleh Esensi, dari **Erlangga Group**

Buku ini diset dan di-*lay-out* oleh Bagian Produksi **Penerbit Erlangga**

Percetakan :



21 20 19

14 13 12

Dilarang keras mengutip, menjiplak, memperbanyak, atau memfotokopi baik sebagian atau seluruh isi buku ini serta memperjualbelikannya tanpa mendapat izin tertulis dari **Penerbit Erlangga**.

© HAK CIPTA DILINDUNGI OLEH UNDANG-UNDANG

Suatu ketika seorang sahabat, guru sebuah sekolah, mengungkapkan kegembiraannya kepada penulis. Itu karena, menurutnya, kini pendidikan karakter mulai mendapatkan perhatian kembali dari banyak pihak.

Tapi, bersamaan dengan itu, ia juga merasa masygul. Sebab, meningkatnya perhatian pada pendidikan karakter belum dibarengi dengan ketersediaan buku-buku tentang pendidikan karakter berbahasa Indonesia dalam jumlah mencukupi. Terutama, ketersediaan buku-buku yang menyajikan wawasan teoretis sekaligus saran-saran praktis.

Buku ini disusun untuk mencoba ikut serta mengurangi kemasygulan seperti halnya dirasakan oleh sahabat penulis itu. Di sini disajikan pembahasan mengenai pendidikan karakter, terutama perihal pendidikan karakter di sekolah. Pembahasan meliputi dimensi wawasan, strategi, dan langkah praktis. Karenanya, buku ini berjudul *Dimensi-dimensi Pendidikan Karakter: Wawasan, Strategi, dan Langkah Praktis*.

Adapun yang dimaksud dengan 'wawasan' merujuk pada berbagai pengertian, konsep, prinsip, dan pandangan mengenai (atau yang terkait dengan) pendidikan karakter. 'Strategi', merujuk pada berbagai siasat yang disarankan untuk menjabarkan gagasan ke dalam program pendidikan karakter yang layak dikerjakan. Sedangkan 'langkah praktis' merujuk pada cara-cara konkret yang patut ditempuh oleh sekolah untuk mengembangkan pendidikan karakter.

Buku ini berisi tujuh bab yang saling terkait, namun dapat dibaca sebagai naskah yang berdiri sendiri. Informasi ringkas mengenai apa, mengapa, dan bagaimana pendidikan karakter

di sekolah, dapat langsung dibaca pada bab 2 dan apendiks. Untuk mendapatkan wacana yang lebih luas mengenai pendidikan karakter, pembaca dapat membaca bab lainnya.

Sebagai orientasi, berikut ini disajikan gambaran isi buku. Bab 1 [KELUARGA CEMARA: Kisah Basis Pervernaiari Karakter Baik yang Kini Makin Langka], membahas tentang peran keluarga sebagai basis pendidikan karakter. Pembahasan dilakukan dengan menggunakan pendekatan simbolik, yaitu menafsirkan 'kasus' Keluarga Cemara dari sudut pandang pendidikan karakter. Pendekatan ini dipilih karena Keluarga Cemara merupakan model yang sangat baik dan kontekstual, Ia memberikan gambaran realistis mengenai bagaimana keluarga-keluarga di Indonesia, dalam segala keterbatasannya, semestinya tetap berusaha memerankan diri sebagai basis pendidikan karakter bagi anak-anak dan kaum muda.

Bab 2 [SEKOLAH KARAKTER: Belajar Pendidikan Karakter Bersama Thomas Lickona], menyajikan wawasan ringkas mengenai pendidikan karakter di sekolah. Pembahasan terutama merujuk pada gagasan pendidikan karakter menurut Thomas Lickona, salah seorang tokoh pendidikan karakter. Di sini dibahas tentang apa, mengapa, dan bagaimana pendidikan karakter di sekolah. Menurut Lickona, pendidikan karakter di sekolah hakikatnya adalah upaya mewujudkan sekolah karakter: tempat terbaik bagi anak-anak dan kaum muda untuk mendapatkan pendidikan karakter. Bab 2 merupakan jantung dari buku ini. Pembahasan dalam bab-bab sebelum dan sesudahnya merupakan penjelasan lebih lanjut mengenai asumsi-asumsi dan/atau konsekuensi-konsekuensi dari apa yang disajikan dalam bab ini.

Bab 3 [GURU INTEGRITAS: Sosok Pak Liek Sebagai Pendidik Karakter], mengungkapkan sosok konkret seorang guru karakter yang ideal. Upaya ini perlu, karena pendidikan karakter yang efektif mengandalkan adanya guru berintegritas andal. Penggambaran sosok guru macam itu tak memadai manakala hanya dilakukan dengan pendekatan normatif. Penggambaran itu harus konkret, merujuk pada sosok yang menyejarah. Prof. Liek Wilardjo, D.Sc., Ph.D. (Pak Liek) dipilih karena sosoknya sebagai guru mendekati gambaran ideal

mengenai tujuan yang hendak dicapai dalam pendidikan karakter, yaitu: pribadi yang *smart* sekaligus *good*.

Bab 4 [PEMBELAJARAN KOOPERATIF: Menyemai Seni Hidup Rukun dan Bekerja sama] dan Bab 5 [PEMBELAJARAN REFLEKTIF: Mengembangkan Diri Melalui Refleksi Pengalaman] menyajikan pendekatan pembelajaran yang umumnya sangat disarankan dalam pendidikan karakter. Kedua pendekatan pembelajaran ini dianggap penting karena tidak hanya mengembangkan pembiasaan dalam dimensi akademik (supaya siswa lebih pintar), namun sekaligus dimensi sosio-etis (supaya siswa lebih baik dan bijaksana). Pembahasan kedua pendekatan pembelajaran ini mencakup perihal pengertian, karakteristik, fondasi teoretis, signifikansi empiris dan langkah praktis.

Bab 6 [PENDIDIKAN KOMUNIKATIF: Mengasah Potensi Komunikatif untuk Bersikap Arif pada Kebinekaan], menyajikan implikasi gagasan Jürgen Habermas dalam pendidikan karakter. Ia berpendapat bahwa kehidupan bersama yang makin diwarnai oleh kebinekaan ini hanya dapat dikembangkan oleh individu-individu yang memiliki karakter komunikatif. Mereka memiliki ciri: sanggup mengemukakan kebenaran, sanggup mengupayakan keadilan, sanggup menjalin relasi secara tulus dengan berbagai pihak. Gagasan ini relevan dengan tantangan bangsa kita, yaitu merawat kebinekaan secara cerdas. Bab ini meliputi telaah teoretis dan implikasi praktisnya dalam pendidikan karakter.

Bab 7 [INTELIGENSI EMOSI: Cakrawala Pemahaman dan Titik Temunya dengan Pendidikan Karakter], menyajikan gambaran ringkas mengenai apa itu inteligensi emosi, mengapa ia muncul, bagaimana perkembangan pembahasannya, dan apa kaitannya dengan pendidikan karakter. Bab ini sengaja menjadi pembahasan akhir, mengingat makin mengemukanya pendekatan baru dalam pendidikan karakter. Pendekatan ini berpendapat, bahwa kualitas karakter seseorang sangat terkait dengan dinamika kehidupan emosinya.¹

Selain ketujuh bab itu, disertakan pula appendix sebagai penjelasan tambahan.

Penulis menyampaikan terima kasih kepada berbagai pihak yang telah membantu terbitnya buku ini. Mereka adalah: (i)

Dr. Bambang S. Sulasmmono dan Beny Ridwan, M.Ag beserta tim panitia penyelenggara dan para guru peserta Program 'Good Governance dalam Pendidikan' kerja sama Dewan Pendidikan Kota Salatiga dengan Kementerian PAN-RI dan GTZ-Germany; (ii) pembimbing tugas akhir studi penulis—Prof. Dr. Sutriyono, M.Sc. dan Prof. Lobby Loekmono, Ph.D; (iii) Dr. Soegeng Hardiyanto dan panitia peringatan 70 tahun Prof. Liek Wilardjo, D.Sc, Ph.D.; serta (iv) redaksi majalah Basis, yang pernah memuat beberapa tulisan dalam buku ini.

Secara khusus, terima kasih kepada: Pak Suwanto Adi, teman diskusi yang cerdas dan mencerahkan; Pak Philip Fountain (The Australian National University) dan Pak Wasfoadi yang telah menolong penulis mendapatkan sejumlah bahan penting untuk menyelesaikan buku ini; serta Pak Daniel P. Purba dan Pak Yugha Erlangga, selaku editor, yang telah berbagi masukan sehingga buku ini menjadi jauh lebih baik daripada naskah awalnya.

Kiranya buku sederhana ini bermanfaat bagi sidang pembaca yang budiman.***

Salatiga, 4 Agustus 2011

Saptono

Endnotes:

- 1 Secara sederhana bisa dibedakan dua macam pendekatan dalam pendidikan karakter, yaitu: pendekatan arus utama (*mainstream*) dan pendekatan baru. Pendekatan arus utama cenderung menekankan pembiasaan kebajikan dan penalaran kebajikan dalam pendidikan karakter. Pendekatan baru cenderung menekankan pada upaya pencerdasan emosi/melatih keterampilan mengelola emosi. Mengenai hal ini, misalnya bisa dibaca dalam Larry P. Nucci & Darcia Narvaez (Ed).2008. *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge dan Jesse J. Prinz.2007. *The Emotional Construction of Morals*. Oxford: Oxford University Press.

DAFTAR ISI

Kata Pengantar	v
----------------------	---

Bab 1

KELUARGA CEMARA Kisah Basis Persemaian Karakter Baik yang Kini Makin Langka	1
1. Budaya Tanding	1
2. Meliuk Seperti Cemara	3
3. Harta yang Paling Berharga	5
4. Istana yang Paling Indah	7
5. Puisi yang Paling Bermakna	9
6. Mutiara Tiada Tara	11
7. Sebuah Kritik	12

Bab 2

SEKOLAH KARAKTER: Belajar Pendidikan Karakter Bersama Thomas Lickona	15
1. Pentingnya Karakter	15
2. Pengertian Karakter	17
3. Karakter yang Baik	20
4. Pendidikan Karakter	23
5. Desain Komprehensif	26
6. Menggerakkan Orang Dalam	29
7. Menggerakkan Pihak Luar	33

Bab 3

GURU INTEGRITAS: Sosok Pak Lick Sebagai Pendidik Karakter	43
1. Sebuah Pengalaman	43
2. Mengenal Pak Lick	44

3. Ilmuwan Idealis	47
4. Sosok Religius	50
5. Peduli Etika	51
6. Pribadi Bijaksana	55
7. Nalar dan Kebiasaan	57

Bab 4

PEMBELAJARAN KOOPERATIF: Menyomai Seni Hidup

Rukun dan Bekerja Sama	65
1. Keputusan Edukatif	65
2. Pengertian Pembelajaran Kooperatif	67
3. Pembelajaran Kooperatif Formal	71
4. Karakteristik	74
5. Fondasi Teoretis	78
6. Signifikansi Empiris dan Langkah Praktis	81
7. Dua Konsekuensi	88

Bab 5

PEMBELAJARAN REFLEKTIF: Mengembangkan Karakter

Melalui Refleksi Pengalaman	91
1. Ada Syaratnya	91
2. Pengertian Refleksi	92
3. Pembelajaran Reflektif	94
4. Karakteristik	97
5. Fondasi Teoretis	101
6. Signifikansi Empiris dan Langkah Praktis	108
7. Sebuah Keprihatinan	113

Bab 6

PENDIDIKAN KOMUNIKATIF: Mengasah Potensi Komunikatif

untuk Bersikap Arit pada Kebinekaan	117
1. Sebuah Pertanyaan	117
2. Multikultur-timpang	118
3. Multikultural-berkeadilan	121
4. Pendidikan Kritis	123
5. Pendidikan Komunikatif	126

6. Mengasah Potensi Komunikatif.....	131
7. Sebuah Pertanyaan.....	136

Bab 7

INTELIGENSI EMOSI: Cakrawala Pemahaman dan Titik Temunya dengan Pendidikan Karakter.....	138
1. Goleman: Sang Pencetus?	139
2. Melacak Istilah 'Inteligensi Emosi'	140
3. Perkembangan Studi Inteligensi Emosi.....	144
4. Konsep Inteligensi Emosi.....	146
5. Dua Model Utama	153
6. Alat Ukur Inteligensi Emosi.....	157
7. Memahami Titik Temu.....	160
Pustaka Rujukan.....	167
Sumber Naskah	181
Biodata Penulis.....	183
Apendiks	
1. 10 Kebajikan Esensial.....	185
2. Survei untuk Perbaiki Budaya Sekolah.....	192
3. 20 Komponen Umum Pendidikan Karakter Berkualitas	194
4. 10 Strategi Utama Pengorganisasian Pendidikan Karakter.....	197
5. 100 Cara Mengembangkan Pendidikan Karakter di Sekolah.....	199
6. Rangkuman Penelitian Pembelajaran Kooperatif	209

*Untuk:
orang tua
dan para guruku
serta
Megawangi, Avanindra, dan Ratna*

Bab 1

KELUARGA CEMARA:

Kisah Basis Persemaian Karakter Baik yang Kini Makin Langka

- *Harta yang paling berharga adalah keluarga
Istana yang paling indah adalah keluarga
Puisi yang paling bermakna adalah keluarga
Mutiarra tiada tara adalah keluarga...*

Lagu Sinetron Keluarga Cemara

- *Karakter itu terjadi karena perkembangan dasar yang sudah terkena pengaruh ajaz.¹*

Ki Hajar Dewantara

1. Budaya Tanding

Pembelaan nilai-nilai keluarga terkesan makin diabaikan dalam berbagai aktivitas budaya, terutama oleh siaran televisi kita. Yang terjadi justru merajanya tayangan-tayangan 'penghancuran' nilai-nilai keluarga. Yang lebih mengemuka dalam siaran televisi kita adalah nilai-nilai materialistis, individualistis, konsumeristis, hedonistis, anarki, dan kekerasan. Boleh jadi, itulah yang membuat kita merasa rindu pada sinetron *Keluarga Cemara*.

Sinetron *Keluarga Cemara* pernah ditayangkan oleh RCTI dan TV 7 (kini Trans 7). Sinetron ini disutradarai oleh Arswendo



Atmowiloto. Ia berkisah tentang dinamika kehidupan sebuah keluarga miskin. Keluarga Cemara terdiri atas Abah (Adi Kundi) dan Emak (Novia Kolopaking/Lia Warokka) serta ketiga anaknya, yaitu Euis (Ceria HD), Cemara/Ara (Anisa Fujianti), dan Agil (Puji Lestari).

Dikisahkan, pada mulanya keluarga ini hidup berkecukupan. Mereka tinggal di Jakarta. Tapi, suatu ketika Abah terkena PHK. Rumah mereka disita. Keluarga mereka pun jatuh miskin. Mereka harus tinggal di sebuah desa yang terletak di Sukabumi, Jawa Barat. Abah lantas menghidupi keluarganya sebagai tukang becak. Emak ikut menopang ekonomi keluarga dengan membuat opak (kerupuk yang dibuat dari ketela, ketan, dan lain sebagainya). Euis, Ara, dan Agil membantu Emak menjajakan opak. Ketika itu, Euis duduk di bangku SMA, Ara di bangku SMP, dan Agil masih SD. Memang, kemudian keluarga ini bisa kembali lagi tinggal di Jakarta. Namun, kemiskinan tetap saja membelit kehidupan mereka.

Episode cerita *Keluarga Cemara* ratusan jumlahnya. Tapi, semua episode sesungguhnya berkisah tentang satu hal. Yaitu, tentang bagaimana Abah, Emak, Euis, Ara, dan Agil menjalankan hidup konkret di tengah masyarakat, sebagai pribadi dan keluarga yang dibelit kemiskinan. Singkatnya,

sinetron ini bercerita tentang pergulatan panjang Tak kenal lelah mengolah krisis keluarga secara bermakna.

Dengan isih seperti itu, *Keluarga Cemara* berbeda dari kebanyakan sinetron bertemakan kehidupan keluarga. Tak satu pun episode cerita dalam *Keluarga Cemara* mengikuti arus selera pasar. *Keluarga Cemara* tak mau sekadar memanjakan mata pemirsa. Ia sepi dari tayangan indah-indahnya taman, perabot rumah tangga, kemegahan interior bangunan rumah mewah, serta hiruk-pikuk berbagai simbol 'modernitas' yang tampil dalam gaya hidup kaum gedongan dan komunitas urban.

Belah dikata, *Keluarga Cemara* justru melakukan pembangkangan terhadap tren sinetron macam itu. *Keluarga Cemara* adalah sebuah budaya-tandingan. Sebuah tayangan yang dengan sadar memilih pembelaan nilai-nilai keluarga sebagai fokusnya. Secara fisik, yang tampil dalam *Keluarga Cemara* adalah simbol realitas kemiskinan sehari-hari: sawah, ladang, ayam dan bebek, rumah kecil, perabot sederhana, becak, pasar tradisional, serta tempat mangkal becak dan ojek. Meski demikian, dari realitas semacam itu menyeruak kehidupan *Keluarga Cemara* yang inspiratif.

Justru itulah yang membuat *Keluarga Cemara* memikat hati. Dengan lugas, *Keluarga Cemara* mengkomunikasikan kebijaksanaan hidup keluarga: bahwa bagaimana pun keluarga merupakan pranata dasar yang amat penting guna menghadapi dahsyatnya gempuran gerak modernitas; keluarga adalah wilayah yang pada akhirnya paling mampu memberi rasa aman anggotanya; keluarga adalah pusat bertumbuh-kembangnya segala hal yang disebut kebaharian hidup.

2. Meliuk Seperti Cemara

Kisah kehidupan *Keluarga Cemara* ibarat pohon cemara. Pohon cemara biasanya tumbuh bersahaja. Tidak rimbun. Lingkungan sekitarnya adalah padang rumput, semak belukar,

dan tebing curam. Ia hidup di tengah teriknya panas matahari dan guyuran air hujan. Tidak hanya itu, pohon cemara mampu menghadapi ancaman tiupan angin kencang. Menghadapi itu semua, ia tidak berkukuh untuk tetap berdiri tegak lurus, seperti pohon-pohon lainnya. Sebab, berkukuh untuk tetap berdiri tegak lurus hanya akan membuatnya patah. Setiap kali diterpa angin kencang, pohon cemara akan meliuk-liuk. Dengan lincah, ia membuat gerakan ke sana ke mari. Ia rela mengikuti arus kencang tiupan angin. Namun, ia tak mau hanyut terbawa arus angin. Ia meliuk-liuk ke sana ke mari, mencari ruang yang memungkinkannya tetap eksis di tengah gempuran angin kencang. Seperti itulah cara pohon cemara bertahan hidup.

Gerak meliuk-liuk di tengah hantaman angin kencang itu, ternyata tidak hanya membuatnya mampu bertahan. Gerakan itu justru membuatnya tampak begitu menarik. Ia memberi inspirasi bagi banyak orang, tentang pentingnya “meliuk-liuk” di tengah gempuran problematika hidup sehari-hari.

Citra Keluarga Cemara adalah sosok keluarga yang terus diterpa “angin kencang” kehidupan. Keluarga yang dalam kesehariannya harus bergumul dengan rupa-rupa persoalan hidup. Persoalan hidup mereka seluas dunia ini. Persoalan itu muncul setiap hari dan silih berganti. Bahkan, ada kalanya persoalan itu begitu mencemaskan.

Lingkaran persoalan hidup *Keluarga Cemara* itu dimulai ketika Abah harus kehilangan pekerjaannya. Akibatnya, keluarga jatuh miskin. Kemiskinan menjadi bagian yang terus mewarnai cerita kehidupan *Keluarga Cemara*. Selalu begitu setiap hari. Tak ada habis-habisnya.

Kemiskinan membuat *Keluarga Cemara* terus berada dalam kondisi krisis. Betapa tidak, sebab kemiskinan adalah kondisi yang potensial memicu berbagai masalah keluarga. Kemiskinan bisa membuat orang tua kehilangan orientasi

hidup yang benar. Kemiskinan bisa membuat orang tua tak mampu menemukan prioritas hidup. Kemiskinan bisa membuat hubungan antarpribadi anggota keluarga retak dan pecah berkeping-keping. Kemiskinan bisa membuat orang tua mudah kehilangan kesabaran. Kemiskinan bisa memicu munculnya berbagai kekerasan dalam keluarga. Kemiskinan bisa membuat anggota keluarga kelaparan. Kemiskinan bisa membuat anggota keluarga tak punya moral. Kemiskinan bisa membuat anggota keluarga tak betah tinggal di rumah. Masih banyak lagi masalah-masalah keluarga yang muncul akibat kemiskinan.

Pendek kata, kemiskinan adalah kondisi potensial bagi munculnya aneka macam bentuk destruksi kehidupan keluarga. Bahkan, destruksi kehidupan komunitas di sekitarnya. Itulah “tiupan angin kencang” yang setiap hari harus dihadapi *Keluarga Cemara*.

3. Harta yang Paling Berharga

Tapi, dalam gerak kehidupan *Keluarga Cemara*, semua potensi destruksi itu tidak menjadi kenyataan. Sebab, semua anggota keluarga menyadari bahwa keutuhan dan kebaikan keluarga adalah segala-galanya. Keluarga adalah segala-galanya, karena dari sanalah mengalir segala-galanya. Kebaikan keluarga akan mengalirkan segala kebaikan. Sebaliknya, ketidakbaikan keluarga akan mengalirkan segala ketidakbaikan juga. Pendek kata, mereka tahu betul bahwa HARTA YANG PALING BERTARUHAN adalah keluarga. Itulah sikap dasar *Keluarga Cemara*.

Berbekal sikap dasar itu, kemiskinan diolah sedemikian rupa oleh semua anggota keluarga. Seperti pohon cemara, semua anggota keluarga (Abah, Emak, Euis, Ara, dan Agil) mampu “meliuk-liuk” di tengah tiupan angin kencang kemiskinan keluarga. Kemiskinan lantas tak lagi menjadi kondisi yang membelenggu kesadaran dan orientasi hidup

mereka. Kemiskinan tak menjadi pemicu meletusnya berbagai masalah keluarga. Sebaliknya, kemiskinan itu bisa mereka olah sedemikian rupa sehingga menjadi bahan bagi tumbuh-mekarnya religiositas semua anggota keluarga.

Keluarga Cemara adalah keluarga religius. Semua anggota *Keluarga Cemara* memiliki kemampuan untuk menjalankan hidup dalam perspektif religius. Perilaku itu tampak jelas dari kebiasaan hidup mereka. Setiap hari, mereka dipenuhi oleh semangat ketundukan kepada Tuhan dan cinta kepada sesamanya. Mereka tumbuh menjadi orang yang peka terhadap samudera getaran cinta sejati. Mereka memiliki kemampuan untuk membaca dan memaknai secara cerdas semua pengalaman hidup nyata sehari-hari. Semua pengalaman hidup dihayati sebagai hal yang memiliki muatan kontak personal dengan Tuhan dan sesamanya. Kemampuan itu menjadi bahan bakar yang menyemangati mereka. Bahan bakar untuk selalu berupaya meningkatkan mutu tindakan dalam menanggapi berbagai persoalan hidup yang nyata.

Begitulah *Keluarga Cemara*. Di tengah segala problematika yang mendera keluarga, Abah, Emak, Euis, Ara, dan Agil berupaya mencari bentuk-bentuk tindakan konkret yang bermutu. Lebih-lebih, tindakan yang memiliki efek menyemangati orang lain untuk menerima dan menjalankan hidupnya dengan benar. Baik orang itu anggota keluarga mereka sendiri, maupun orang-orang yang mereka jumpai dalam hidup keseharian.

Abah dan Emak selalu berupaya bekerja sama dalam kegembiraan, betapa pun berat pekerjaan yang harus mereka lakukan setiap hari. Di tengah segala kelelahan hidup, mereka selalu menyempatkan diri berefleksi bersama anak-anak mereka. Bersama-sama mereka membicarakan dan memaknai apa arti semua pengalaman jerih payah.

Senda gurau senantiasa mewarnai komunikasi di antara mereka. Komunikasi macam itu membuat mereka tak

gampang mengeluh. Kalau pun sempat mengeluh, mereka tak tenggelam dalam keluhan itu. Mereka selalu menyadari bahwa kegetiran hidup dapat mereka ubah menjadi lelucon. Mereka pun terlatih untuk menertawakan kehidupan mereka sendiri. Melalui semua itu, mereka menumbuhkan rasa aman dalam diri mereka. Rasa aman yang otentik dan tumbuh berkembang dari dalam ruang batin mereka.

Kebiasaan hidup macam itu, pada gilirannya menjadi tanah subur yang menumbuhkan kesadaran religius dalam diri Euis, Ara, dan Agil. Mereka bertiga tahu betul pentingnya menjalankan hidup apa adanya secara benar.

Maka, tidaklah mengherankan bila mereka menjadi anak-anak yang mampu mencari bentuk tindakan yang benar di tengah segala keterbatasan kondisi keluarga. Mereka bertiga penuh percaya diri. Mereka tak malu berjualan opak untuk membantu Abah dan Emak. Mereka tak minder menghadapi dunia luar yang kadang tak ramah. Mereka tak berkeberatan bersahabat dengan waria yang dibenci oleh masyarakat sekitarnya. Mereka tak berkeberatan ketika Abah menawarkan rumahnya sebagai tempat singgah seorang pemalak yang terancam jiwanya. Mereka bisa mengagumi sikap hidup dan keuletan para petani. Mereka bisa belajar kebijaksanaan dari binatang peliharaan dan alam sekitar mereka.

Pendek kata, mereka tahu betul bahwa kesediaan menerima hidup apa adanya serta menjalankannya secara benar dengan hati terbuka adalah bentuk tindakan yang patut menjadi kebiasaan hidup.

4. Istana yang Paling Indah

Setiap episode cerita *Keluarga Cemara* adalah kisah yang berakhir bahagia. Betapa pun banyak kesulitan hidup yang harus dihadapi, akhirnya mereka dapat juga menghayati kebahagiaan. Justru itulah daya tarik kisah *Keluarga Cemara*.

Padahal, manakala dicermati, sesungguhnya *Keluarga Cemara* tak pernah keluar dari “tiupan angin kencang” kehidupan, terutama kemiskinan. Kehidupan mereka begitu-begitu saja. Mereka tak pernah mengalami kemakmuran. Tapi mengapa pada akhir setiap episode mereka bisa bahagia?

Lewat jalinan cerita yang berakhir bahagia itu agaknya *Keluarga Cemara* hendak menunjukkan sebuah ukuran yang berbeda mengenai kebahagiaan keluarga. Melalui kondisi hidup pay-pasan, *Keluarga Cemara* menunjukkan bahwa seanehnya semua keluarga memiliki keterbatasan. Keterbatasan itu bisa bermacam-macam bentuknya. Yang jelas, apa pun bentuk keterbatasan itu, memang dapat membatalkan kehidupan yang berbahagia.

Tetapi keterbatasan yang dimiliki keluarga, semestinya tak menjadi penghalang bagi terciptanya kebahagiaan keluarga. Sebab, sebenarnya kebahagiaan keluarga tidak ditentukan oleh keterbatasan-keterbatasan keluarga. Kebahagiaan keluarga pertama-tama ditentukan oleh rasa aman yang tumbuh berkembang dalam hati setiap anggota keluarga. Bukan oleh yang lain.

Dengan demikian, bahagia atau tidaknya keluarga tergantung pada soal bersungguh-sungguh atau tidaknya seluruh anggota keluarga menumbuhkembangkan energi yang membentuk rasa aman bersama dalam diri mereka. Untuk itu, setiap anggota keluarga senantiasa memiliki kesempatan untuk memunculkan berbagai tindakan yang menumbuhkan rasa aman bagi yang lain.

Maka, rumah harus diupayakan sedemikian rupa oleh anggota keluarga sehingga menjadi ISTANA YANG PALING INDAH bagi semua anggota keluarga. Sehingga rumah harus bisa dirasakan sebagai tempat yang mengalirkan getaran rasa aman bagi semua anggota keluarga.

5. Puisi yang Paling Bermakna

Getaran rasa aman itulah yang pada gilirannya membuat Abah, Emak, Liris, Ara, dan Agil mampu menahan berbagai bentuk gempuran persoalan hidup. Oleh getaran rasa aman itu pula mereka semakin berdaya. Getaran rasa aman membuat mereka selalu tercerahkan, sehingga mampu hidup secara kreatif.

Kreativitas merupakan hal amat menonjol dalam cerita kehidupan *Keluarga Cemara*. Kreativitas itu merambah dalam berbagai wilayah kehidupan mereka, mulai dari tindakan-tindakan sederhana dalam menyelesaikan tugas-tugas sehari-hari, sampai dengan bentuk-bentuk ungkapan komunikasi antarpribadi yang menyangkut soal pemaknaan hidup. Jadi, berbagai tindakan itu bukan sembarang kreativitas, melainkan kreativitas yang bermakna. Kreativitas yang mempunyai efek membangun dan menyemangati kehidupan.

Kreativitas macam itu membuat dinamika kehidupan *Keluarga Cemara* mengalir lincah bak puisi. Puisi yang baik selalu merupakan hasil dari pilihan kata yang cermat dengan komposisi yang pas. Setiap kata dalam puisi itu melahirkan efek menggugah emosi dan hati. Setiap kalimat dalam puisi itu menghadirkan nuansa makna yang sanggup membetot kesadaran dan membuka perspektif baru bagi pembacanya. Pendek kata, puisi yang indah itu sarat akan nuansa, menggugah imajinasi, dan memberi inspirasi.

Begitu pula cerita kehidupan *Keluarga Cemara*. Setiap tindakan dan setiap kata yang muncul dalam kontak dan komunikasi antaranggota keluarga, menorehkan kesan mendalam bagi anggota keluarga lainnya. Tindakan dan kata yang terucap memperteguh ikatan dan kasih sayang mereka satu sama lain. Jadilah mereka sebagai keluarga yang kompak.

Kekompakan mereka mengundang perhatian dan decak kagum keluarga di sekitarnya. Tapi, itu tak membuat *Keluarga Cemara* tinggi hati dan besar kepala. Justru sebaliknya, mereka

semakin rendah hati dan terbuka terhadap siapa saja. Mereka terus menggiatkan kontak dan komunikasi dengan keluarga-keluarga di sekitar mereka tinggal. Juga, kontak dan komunikasi dengan siapa saja yang mereka jumpai di mana saja: di sawah, di kali, di pasar, di jalan, di pangkalan angkutan umum, di warung-warung, maupun di pangkalan penarik becak. Melalui kontak dan komunikasi itu mereka berupaya menghadirkan semangat hidup bagi masyarakat di mana mereka berada.

Dalam kehidupan bersama dengan masyarakat luas inilah Keluarga Cemara tampil sebagai keluarga yang bersaksi. Saksi tentang apa? Pertama-tama adalah saksi kasih. Kasih yang menyemangati orang banyak untuk memiliki semangat berani hidup dan berani berjerih payah merawat kehidupan. Kasih mereka membuat orang lain mempunyai semangat untuk mencintai kehidupan. Sebagai contoh, Abah selalu menyemangati para tukang becak, petani, tukang kebun, pengamen, anak jalanan, dan keluarga kaya yang mulai kehilangan orientasi hidup. Emak selalu menyemangati para pemilik warung, pedagang kecil, pegawai salon, dan buruh. Luis, Ara dan Agli selalu menyemangati para penjual kue eceran dan teman-teman mereka yang tidak puas terhadap suasana kehidupan keluarga mereka.

Selain itu, Keluarga Cemara juga tampil sebagai saksi bahwa hidup ini harus dipertanggungjawabkan kepada Tuhan dan sesama. Bentuk tanggung jawab itu sederhana: bahwa hidup ini harus diarahkan untuk *menyayur hayuning bawana*, merawat keindahan dunia.

Kontak dan komunikasi dengan masyarakat luas itu juga dipakai oleh Abah dan Emak untuk melatih anak-anak mereka. Melalui kontak dan komunikasi itu anak-anak diajak untuk masuk dalam kawah kehidupan nyata. Dengan cara demikian itu, diharapkan segala potensi anak-anak mereka akan berkembang, sehingga pribadi mereka makin bermutu. Dalam arti, mereka lantas bisa menghayati bahwa hidup

bukan hanya sebatas memenuhi pemenuhan kebutuhan dan kepentingan diri atau keluarga; melainkan juga perjuangan demi terwujudnya kebaikan bersama. Sebab, menurut mereka, hanya dengan cara seperti itulah keluarga mereka akan menjadi PUISI YANG PALING BERMAKNA.

6. Mutiara Tiada Tara

Begitulah, *Keluarga Cemeria* adalah keluarga yang gigih memperjuangkan kebaikan bersama. Mereka memulainya dengan membangun kontak dan komunikasi lugas, tulus, terbuka, rendah hati, tiada prasangka, dan tanpa pretensi apa-apa. Kontak dan komunikasi macam itu merupakan buah dari pengalaman iman keluarga.

Memang, mereka adalah keluarga yang kaya akan pengalaman iman. Pergulatan hidup sehari-hari, tidak hanya mereka hayati sebagai rutinitas pengalaman yang meluncur dan berlalu begitu saja. Pengalaman itu mereka refleksikan bersama seluruh anggota keluarga. Abah, Emak, Euis, Ara, dan Agil bersama-sama menimbang-nimbang dan mencari-cari makna di balik semua harapan, kecemasan, suka cita, dan kekecewaan yang tampil dalam kehidupan keseharian mereka. Itu semua saling mereka ungkapkan melalui dialog, keluh-kesah, clok-olok, dan senda gurau. Dan, mereka selalu sampai pada titik keyakinan bahwa semua pengalaman hidup adalah bentuk nyata dari kebaikan Tuhan kepada mereka.

Pengalaman iman macam itu menjadi bahan bakar yang menyemangati hidup mereka. Mereka tak mudah patah semangat ketika gagal. Mereka tak mudah mengeluh ketika menghadapi kesulitan. Mereka tak mudah tersinggung ketika diejek tetangga dan sanak saudara. Mereka tak mudah kecewa ketika disalahpahami oleh orang lain. Mereka tak takut mengambil keputusan yang menyimpang dari kelaziman.

Pengalaman iman mendalam membuat mereka memiliki

rasa aman otentik. Hal itu membuat Abah, Emak, Euis, Ara, dan Agil berani mengungkapkan kelebihannya untuk berbuat baik bagi siapa saja. Abah tak takut menolong seorang pemalak yang dianiaya massa. Emak sudi menjadi tempat curahan hati seorang waria yang dihenci masyarakat. Euis dan Ara tak putus asa ketika semua dagangan opak yang mereka jajakan dihentak-hentak oleh preman pasar. Agil rela tak ikut Emak pergi ke pasar demi menemani anak tetangga yang merasa tak diperhatikan oleh keluarganya.

Beginilah, kehadiran *Keluarga Cemara* menjadi MUTIARA TIADA TARA bagi keluarga-keluarga dan masyarakat di sekitarnya. Berbagai kebaikan hidup pun terus mengalir dari keluarga ini.

7. Sebuah Kritik

Keluarga Cemara adalah sebuah kritik. *Pertama*, ia adalah kritik terhadap citra keluarga “modern” yang muncul dalam tayangan televisi, yang gemar mengobrol gaya hidup mengawang-awang menjauhi realitas hidup rakyat sehari-hari. *Keluarga Cemara* menawarkan alternatif lain: keluarga modern bukannya keluarga yang berkutat pada soal gaya hidup, melainkan perspektif hidup, yaitu bahwa kehadiran keluarga haruslah bermakna bagi semua anggota keluarga dan masyarakat luas.

Kedua, *Keluarga Cemara* menawarkan wacana baru mengenai apa artinya menjadi keluarga beriman di Indonesia yang multireligi dan multibudaya. Keluarga beriman bukannya keluarga yang suka pamer label, ikon, simbol, lambang, tindakan, dan komunikasi verbal yang serba mengungkapkan tradisi agama tertentu. Keluarga beriman adalah keluarga yang mampu mengungkapkan kasih yang tulus bagi semua orang, siapa pun mereka, secara nyata.

Ketiga, *Keluarga Cemara* adalah gambaran keluarga

demokratis yang sanggup menahan badai gerak zaman. Itu bukan karena mereka melengkapi diri dengan berbagai prasarana rumah tangga yang serba mewah dan canggih. Melainkan, pertama-tama, karena mereka melengkapi diri dengan wawasan berkeluarga modern, yaitu: kesetaraan, saling menghormati, otonomi, pengambilan keputusan melalui komunikasi, dan bebas dari kekerasan.² Tanpa itu, keluarga akan mudah karam.

Dengan itu semua, *Keluarga Cemara* mengingatkan kita tentang betapa pentingnya peran keluarga sebagai pendidik moral dan karakter yang paling utama bagi anak-anak.³ Bagaimana pun, keluarga memiliki pengaruh paling intens terhadap anak selama masa tumbuh-kembang mereka. Karena itu, *Keluarga Cemara* mengajak setiap keluarga Indonesia untuk mau berjerih payah sedemikian rupa hingga menjadi tanah subur bagi tumbuh-kembangnya karakter yang baik (*good character*) dalam diri anak-anak.

Tentu saja, keluarga macam itu amat penting sumbangannya bagi kemajuan bangsa kita, yang tengah tertatih-tatih membangun demokrasi substantif dan budaya unggul. Sebab, tidak ada demokrasi dan budaya unggul tanpa adanya keluarga-keluarga berintegritas.

Tapi mengapa citra keluarga macam itu tak pernah lagi muncul dalam tayangan layar kaca kita? Apakah tak ada lagi stasiun televisi yang bersedia membela nilai-nilai keluarga di ruang publik? Mengapa para produser dan sineas kita tak tergerak untuk menggarap tema sepenting itu? Ataukah, lebih mendasar lagi, itu indikasi bahwa nilai-nilai keluarga memang makin hilang daya tariknya dalam imajinasi dan kesadaran masyarakat kita?

Entahlah. Yang jelas, kini makin banyak keluarga bagaikan bahtera yang sudah karam!⁴ Maksudnya, mereka tak bisa lagi diandalkan sebagai basis pendidikan karakter bagi anak-anak mereka sendiri. Ini sebuah kenyataan yang memprihatinkan.

Tapi, itulah kenyataan terkini yang harus dihadapi dan ditanggapi secara cerdas oleh kita semua, terutama dunia pendidikan kita!

Endnotes:

- 1 Lengkapnya kutipan ini adalah demikian "Karakter itu terjadi karena perkembangan dasar yang telah terkena pengaruh ajar. Yang dinamakan 'dasar' yaitu bekal hidup atau bakat anak yang berasal dari alam sebelum mereka lahir, serta sudah menjadi satu dengan kodrat kehidupan anak (biologis). Sementara kata 'ajar' diartikan segala sifat pendidikan dan pengajaran mulai anak dalam kandungan ibu hingga akil baligh, yang dapat mewujudkan *intelligibel*, yakni tabiat yang dipengaruhi oleh kematangan berfikir". Periksa Ki Hajar Dewantara, "Watak", *Pusara*, Agustus 1933, Jilid III, No.11, sebagaimana dimuat kembali dalam buku Ki Hajar Dewantara. 2009. *Menuju Manusia Merdeka*. Yogyakarta: Leutika, halaman 87.
- 2 Giddens 2000:107-108.
- 3 Lickona 1992.
- 4 *Basis*, 05-06, Tahun ke- 52, Mei-Juni 2003.

Bab 2

SEKOLAH KARAKTER:

Belajar Pendidikan Karakter Bersama Thomas Lickona¹

- *Pendidikan karakter adalah perihal menjadi sekolah karakter, tempat terbaik untuk menanamkan karakter.¹*

Thomas Lickona

- *Effective character education is not adding a program or set of programs to a school. Rather it is a transformation of the culture and life of the school.*

Marvin Berkowitz

1. Pentingnya Karakter

"Kesejahteraan sebuah bangsa bermula dari karakter kuat warganya".² Kata-kata itu diungkapkan Marcus Tullius Cicero (106-43 SM), cendekiawan Republik Roma, untuk mengingatkan semua warga kekaisaran Roma mengenai manfaat praktis kebajikan (Yunani: *arête*)³ dalam kehidupan nyata. Sejarah peradaban di berbagai penjuru dunia membuktikan kebenaran ungkapan itu.

Kita ketahui, bangsa-bangsa yang memiliki karakter tangguh lazimnya tumbuh berkembang makin maju dan sejahtera. Contoh terkini, antara lain India, Cina, Brazil,



Karakter adalah modal utama bagi kemajuan individu maupun bangsa

dan Rusia. Sebaliknya, bangsa-bangsa yang lemah karakter umumnya justru kian terpuruk, misalnya, Yunani kontemporer serta sejumlah negara di Afrika dan Asia. Mereka menjadi bangsa yang nyaris tak punya kontribusi bermakna pada kemajuan dunia, bahkan menjadi negara gagal. Mengenai hal ini, sejarawan ternama, Arnold Toynbee, pernah mengungkapkan, "Dari dua puluh satu peradaban dunia yang dapat dicatat, sembilan belas hancur bukan karena penaklukan dari luar, melainkan karena pembusukan moral dari dalam"⁴ alias karena lemahnya karakter.

Demikianlah, karakter itu amat penting. Karakter lebih tinggi nilainya daripada intelektualitas.⁵ Stabilitas kehidupan kita tergantung pada karakter kita. Karena, karakter membuat orang mampu bertahan, memiliki stamina untuk tetap berjuang, dan sanggup mengatasi ketidakberuntungannya secara bermakna.⁶

Para genius pendiri negara-bangsa Indonesia pun amat menyadari hal itu. Perhatikan, misalnya syair lagu kebangsaan *Indonesia Raya*. Di dalam lirik lagu tersebut terlebih dulu ditandaskan perintah: "bangunlah jiwanya", barulah kemudian "bangunlah badannya". Perintah itu menghujamkan pesan bahwa membangun jiwa mesti lebih diutamakan daripada

membangun badan; membangun karakter mesti lebih diperhatikan daripada sekadar membangun hal-hal fisik semata. Itulah kunci agar Indonesia berjaya.

Celakanya, sekian lama bangsa kita cenderung mengabaikan tugas maha penting itu. Alih-alih membangun karakter, bangsa kita justru asyik melaksanakan model pembangunan yang lebih mengutamakan hal-hal fisik, seperti perkantoran mewah untuk para kepala daerah, perumahan mahal, pusat-pusat bisnis, gedung-gedung bertingkat nan megah, jalan tol, pusat-pusat perbelanjaan, dan terutama *mini market* di seluruh penjuru negeri.⁷ Tugas membangun karakter cenderung terabaikan.

Akibatnya, perlahan tapi pasti, semua lini kehidupan bangsa kita pun mengalami kerusakan parah. Korupsi dan berbagai macam kejahatan merajalela. Berita utama harian *Kompas* pernah mengungkapkan kondisi kekinian kita, berikut petikannya: "Kerusakan moral bangsa sudah dalam tahap sangat mencemaskan karena terjadi di hampir semua lini, baik di birokrasi pemerintahan, aparat penegak hukum, maupun masyarakat umum. Jika kondisi ini dibiarkan, negara bisa menuju ke arah kehancuran..."⁸

Karena itu, inilah saatnya kita berupaya membangun karakter secara sungguh-sungguh. Pendidikan harus kita fungsikan sebagaimana mestinya, sebagai sarana terbaik untuk memicu kebangkitan dan menggerakkan zaman.⁹ Sekolah di seluruh penjuru negeri mesti bersama-sama menjadikan dirinya: sekolah karakter, tempat terbaik untuk menumbuhkan-kembangkan karakter.

2. Pengertian Karakter

Apa itu karakter? Menurut *Kamus Besar Bahasa Indonesia*, istilah 'karakter' berarti 'sifat-sifat kejiwaan, akhlak atau budi pekerti yang membedakan seseorang dari yang lain; tabiat; watak'.¹⁰

Bila dilihat dari asal katanya, istilah 'karakter' berasal dari bahasa Yunani *kanavos*, yang berarti 'cetak biru', 'format dasar' atau 'sidik' seperti dalam sidik jari.¹¹ Pendapat lain menyatakan bahwa istilah 'karakter' berasal dari bahasa Yunani *charassein*, yang berarti 'membuat tajam' atau 'membuat dalam'.¹²

Secara konseptual, lazimnya, istilah 'karakter' dipahami dalam dua kubu pengertian. Pengertian *pertama*, bersifat deterministik. Di sini karakter dipahami sebagai sekumpulan kondisi rohaniyah pada diri kita yang sudah teranugerahi atau ada dari *sonowar* (*given*).¹³ Dengan demikian, ia merupakan kondisi yang kita terima begitu saja, tak bisa kita ubah. Ia merupakan tabiat seseorang yang bersifat tetap, menjadi tanda khusus yang membedakan orang yang satu dengan lainnya.

Pengertian *kedua*, bersifat non deterministik atau dinamis. Di sini karakter dipahami sebagai tingkat kekuatan atau ketangguhan seseorang dalam upaya mengatasi kondisi rohaniyah yang sudah *given*. Ia merupakan proses yang dikehendaki oleh seseorang (*willed*) untuk menyempurnakan kemanusiaannya.¹⁴

Bertolak dari tegangan (dialektika) dua pengertian itu, muncullah pemahaman yang lebih realistis dan utuh mengenai karakter. Ia dipahami sebagai kondisi rohaniyah yang belum selesai. Ia bisa diubah dan dikembangkan mutunya, tapi bisa pula diterlantarkan sehingga tak ada peningkatan mutu atau bahkan makin terpuruk.

Berdasarkan pemahaman itu, maka orang yang bersikap pasrah pada kondisi-kondisi diri yang sudah ada, disebut *berkarakter lemah*. Di sisi lain, mereka yang tak mau begitu saja menerima kondisi-kondisi diri yang sudah ada, melainkan berusaha mengatasinya, disebut *berkarakter kuat* atau tangguh. Mereka senantiasa berupaya menyempurnakan diri, meskipun menghadapi *tekanan* dari luar dan *godaan* dari dalam.¹⁵

Wacana kontemporer di dunia pendidikan cenderung memahami karakter secara realistis, utuh, dan optimis.

Maksudnya, karakter (yang lemah sekali pun) sesungguhnya bisa diubah dan diperbaiki sehingga menjadi lebih kuat. Diyakini, bahwa semua orang, terutama kaum muda, melalui proses belajar yang terarah dan wajar,¹⁶ bisa (dan harus terus-menerus berusaha untuk bisa) membentuk diri (dan dibentuk) sedemikian rupa sehingga memiliki karakter yang semakin kuat dan tangguh.¹⁷

Karena itu, kita tak perlu merasa risi dan risau terhadap pandangan yang menyatakan bahwa orang-orang Indonesia ditakdirkan sebagai bangsa berkarakter lemah.¹⁸ Pandangan deterministik itu merupakan peninggalan zaman kolonial. Anehnya, hingga kini pandangan itu masih sering dirujuk (bahkan dipercaya) banyak orang.

Tentu saja, pandangan itu tidak benar. Yang benar, tidak ada satu bangsa pun yang ditakdirkan berkarakter lemah. Termasuk kita, bangsa Indonesia, juga tidak ditakdirkan menjadi bangsa berkarakter lemah.

Tapi memang benar, bahwa banyak di antara warga bangsa kita (masih) berkarakter lemah. Menurut Koentjaraningrat dan Mochtar Lubis, inilah sejumlah karakter lemah kita, yaitu: *meremehkan malu, suka menerabas, tidak percaya diri sendiri, tidak berdisiplin, mengabaikan tanggung jawab, hipokrit, lemah kreativitas, etos kerja buruk, suka feodalisme, dan tak punya malu*.¹⁹

Sekali lagi, sepuluh karakter lemah itu bukan takdir. Karakter lemah itu semua bisa kita ubah. *Founding fathers* kita sudah membuktikannya, misalnya Soekarno, Hatta, Syahrir, dan Tan Malaka. Mereka orang Indonesia, namun bisa memiliki karakter tangguh. Dunia mengakuinya. Begitu pula warga masyarakat biasa seperti Ibu Siami, yang hidup sezaman dengan kita, juga bisa memiliki karakter tangguh.²⁰ Maka, kita pun pasti bisa memiliki karakter yang makin tangguh.

3. Karakter yang Baik

Seperti apakah gambaran orang yang memiliki karakter tangguh? Mereka adalah siapa saja yang memiliki karakter yang baik (*good character*). Ciri-ciri, mereka tahu hal yang baik (*knowing the good*), menginginkan hal yang baik (*desiring the good*), dan melakukan hal yang baik (*doing the good*).²¹

Karakter tampak dalam kebiasaan (*habitus*).²² Karena itu, seseorang dikatakan berkarakter baik manakala dalam kehidupan nyata sehari-hari memiliki tiga kebiasaan, yaitu: memikirkan hal yang baik (*habits of mind*), menginginkan hal yang baik (*habits of heart*), dan melakukan hal yang baik (*habits of action*).²³

Lantas, apa isi (substansi) dari karakter yang baik itu? Isi karakter yang baik adalah kebajikan (*virtue*).²⁴ Kebajikan adalah kecenderungan untuk melakukan tindakan yang baik menurut sudut pandang *moral universal*.²⁵ Misalnya, memperlakukan semua orang secara adil. Tindakan macam itu lazimnya dilakukan oleh orang yang memiliki kualitas-kualitas yang secara objektif maupun secara intrinsik baik.

Secara objektif baik, maksudnya bahwa kualitas-kualitas itu diakui dan dijunjung tinggi oleh agama-agama dan masyarakat beradab di segenap penjuru dunia.²⁶ *Secara intrinsik baik*, maksudnya kualitas-kualitas itu merupakan tuntutan dari hati nurani manusia beradab.²⁷ Karena itu, kualitas-kualitas itu dianggap mengatasi ruang dan waktu. Ia berlaku di mana pun dan kapan pun (walaupun bentuk ekspresi konkretnya bisa jadi berbeda-beda antara daerah yang satu dengan lainnya, demikian pula antara zaman dulu, sekarang serta masa depan).

Sebagai contoh: keadilan, kejujuran, dan kerendahan hati adalah kebajikan. Sebab, secara objektif, ketiganya diakui sebagai hal yang baik oleh masyarakat beradab dan agama-agama di segenap penjuru dunia. Juga, secara intrinsik, ketiganya diakui sebagai hal yang baik karena menjadi tuntutan

hati nurani manusia beradab. Demikianlah, keadilan, kejujuran, dan kerendahan hati diakui sebagai hal yang baik di berbagai penjuru dunia, pada zaman dulu, sekarang, dan di masa depan.

Menurut Lickona, bertolak dari kriteria objektif dan intrinsik di atas, ada dua **kebajikan fundamental** yang dibutuhkan untuk membentuk karakter yang baik, yaitu rasa hormat (*respect*) dan tanggung jawab (*responsibility*).²⁸ Kedua kebajikan itu merupakan nilai moral fundamental yang harus diajarkan dalam pendidikan karakter.²⁹

Rasa hormat berarti mengungkapkan penghargaan terhadap seseorang atau sesuatu. Hal itu terwujud dalam tiga bentuk, yaitu rasa hormat terhadap: diri sendiri, orang lain, dan segala bentuk kehidupan beserta dengan lingkungan yang mendukung keberlangsungannya (misal, rasa hormat terhadap milik dan rasa hormat terhadap otoritas). Demi rasa hormat, maka kita tidak boleh menyakiti orang lain. Jadi, rasa hormat merupakan penunalan kewajiban mengenai hal yang *tidak boleh* dilakukan oleh seseorang (kewajiban negatif).

Sedangkan tanggung jawab adalah perluasan dari rasa hormat. Ia merupakan tindakan aktif untuk menanggapi secara positif kebutuhan pihak lain. Sebab, tidaklah mencukupi manakala orang hanya, misalnya, tidak menyakiti orang lain (sebagai ekspresi rasa hormat). Lebih positif dari itu, ia harus membantu orang lain. Jadi, tanggung jawab merupakan pemenuhan kewajiban mengenai hal yang *harus dilakukan* oleh seseorang (kewajiban positif).

Selain dua kebajikan fundamental itu, ada sepuluh **kebajikan esensial** yang dibutuhkan untuk membentuk karakter yang baik. Kesepuluh kebajikan esensial itu adalah: kebijaksanaan (*wisdom*), keadilan (*justice*), ketabahan (*fortitude*), pengendalian-diri (*self-control*), kasih (*love*), sikap positif (*positive attitude*), kerja keras (*hard work*), integritas (*integrity*), penuh syukur (*gratitude*), dan kerendahan hati (*humility*)³⁰ (periksa Apendiks-1).

Tentu saja, dalam pendidikan karakter, kita bisa menambahkan kualitas-kualitas lain. Hal itu dapat dilakukan sejauh kualitas-kualitas itu tidak hanya baik menurut kita sendiri (maupun kelompok kita), melainkan benar-benar 'secara objektif baik'. Konkretnya, kualitas-kualitas itu mesti memenuhi beberapa kriteria etis-universal berikut ini: (a) makin memmanusiawikan seseorang, (b) mempromosikan kebahagiaan otentik, (c) melayani kebaikan bersama, dan (d) memenuhi prinsip 'timbal balik' (apakah Anda suka diperlakukan demikian?) dan prinsip 'dapat diperluas' (apakah Anda ingin agar semua orang bertindak dengan cara demikian dalam situasi yang serupa?).³¹

Atau, secara lebih operasional, prinsipnya adalah: kualitas-kualitas itu diperlukan demi: perkembangan diri yang lebih sehat, memelihara hubungan interpersonal, terwujudnya masyarakat yang lebih manusiawi dan demokratis, serta terwujudnya dunia yang lebih adil dan damai.³²

Demikianlah, selain dua kebajikan fundamental dan sepuluh kebajikan esensial, sekolah bisa menambahkan kebajikan lain dalam pendidikan karakter. Dalam hal ini, misalnya, kebajikan sebagaimana terkandung dalam Pancasila, seperti: menghargai kebhinekaan, toleransi, proeksistensi damai, keugaharian atau sikap moderat, perikemanusiaan, keberadaban, kesetaraan, gotong royong, musyawarah, kebijaksanaan, adil, solidaritas sosial, dan kesederhanaan. Kebajikan-kebajikan itu terbukti memenuhi keempat syarat di atas.³³

Jadi, dengan tetap memperhatikan kebajikan fundamental dan kebajikan esensial, sekolah bisa menyusun sendiri daftar mengenai nilai-nilai yang ingin ditumbuhkembangkan melalui pendidikan karakter.³⁴ Justru dengan cara demikian, pendidikan karakter itu akan relevan dan bermanfaat karena sungguh-sungguh menjawab kebutuhan nyata para pemercaya sekolah dan masyarakat yang menjadi konteks di mana sekolah berada. Itulah pendidikan karakter yang kontekstual.

4. Pendidikan Karakter

Pendidikan karakter adalah upaya yang dilakukan dengan sengaja untuk mengembangkan karakter yang baik (*good character*) berlandaskan kebajikan-kebajikan inti (*core virtues*) yang secara objektif baik bagi individu maupun masyarakat.³⁵ Kebajikan-kebajikan inti di sini merujuk pada dua kebajikan fundamental dan sepuluh kebajikan esensial sebagaimana telah diuraikan di atas.

Dalam paradigma lama, keluarga dipandang sebagai tulang punggung pendidikan karakter.³⁶ Hal ini bisa dipahami, karena pada masa lalu, lazimnya keluarga-keluarga bisa berfungsi sebagai tempat terbaik bagi anak-anak untuk mengenal dan mempraktikkan berbagai kebajikan. Para orang tua biasanya memiliki kesempatan mencukupi serta mampu memanfaatkan tradisi yang ada untuk mengenalkan secara langsung berbagai kebajikan kepada anak-anak melalui teladan, petuah, cerita/dongeng, dan kebiasaan setiap hari secara intensif. Demikianlah, keluarga-keluarga pada masa lalu umumnya dapat diandalkan sebagai tulang punggung pendidikan karakter.

Akan tetapi, proses modernisasi membuat banyak keluarga mengalami perubahan fundamental.³⁷ Karena tuntutan pekerjaan, kini banyak keluarga yang hanya memiliki sangat sedikit waktu bagi berlangsungnya pertemuan yang erat antara ayah, ibu, dan anak. Bahkan, makin banyak keluarga yang, karena tuntutan pemenuhan kebutuhan hidup, memilih untuk tidak tinggal dalam satu rumah, melainkan saling berjauhan tempat tinggal antara ayah, ibu, dan anak. Belum lagi, makin banyak keluarga bermasalah: tidak harmonis, terjadi berbagai kekerasan dalam rumah tangga, bahkan perceraian.

Singkat kata, kini makin banyak keluarga yang tidak bisa berfungsi sebagai tempat terbaik bagi anak-anak untuk mendapatkan pendidikan karakter.³⁸ Itulah sebabnya amat

baik bila sekolah menyelenggarakan pendidikan karakter. Bahkan, sekolah perlu terus berupaya menjadikan dirinya sebagai tempat terbaik bagi kaum muda untuk mendapatkan pendidikan karakter.

Sedikitnya, ada empat alasan mendasar mengapa sekolah pada masa sekarang perlu lebih bersungguh-sungguh menjadikan dirinya tempat terbaik bagi pendidikan karakter. Keempat alasan itu adalah:

- (a) Karena banyak keluarga (tradisional maupun non tradisional) yang tidak melaksanakan pendidikan karakter;
- (b) Sekolah tidak hanya bertujuan membentuk anak yang cerdas, tetapi juga anak yang baik;
- (c) Kecerdasan seorang anak hanya bermakna manakala dilandasi dengan kebajikan;
- (d) Karena membentuk anak didik agar berkarakter tangguh bukan sekadar tugas tambahan bagi guru, melainkan tanggung jawab yang melekat pada perannya sebagai seorang guru.³⁹

Secara historis, pendidikan karakter di sekolah memiliki sejarah amat panjang. Hal itu sudah dipraktikkan sejak zaman Yunani kuno, yaitu zaman Homeros.⁴⁰ Di berbagai tempat, pendidikan karakter di sekolah mengalami masa pasang dan surut.⁴¹ Hal itu terjadi seiring dengan pergumulan nyata masyarakat di mana pendidikan itu berlangsung. Yang jelas, pendidikan karakter mendapat perhatian besar terutama dalam masyarakat yang mengalami (dan berupaya bangkit dari) kebangkrutan moral.⁴²

Sebagai contoh, di Amerika Serikat, Munculnya gerakan nasional pendidikan karakter sejak tahun 1990-an, tak lepas dari kesadaran berbagai pihak terhadap tanda-tanda keruntuhan moral masyarakat pada umumnya dan (khususnya) moral kaum muda.⁴³ Ketika itu, mereka sangat prihatin terhadap meningkatnya kejahatan, bunuh diri di kalangan

remaja, percecaraan, aborsi, kebiasaan menyontek di kalangan siswa, kebiasaan mencuri barang di toko di kalangan remaja, dan lain-lain. Di sisi lain, banyak orang meyakini bahwa tanpa kebiasaan-kebiasaan yang membentuk karakter yang baik, orang tak akan bisa sungguh-sungguh hidup bahagia dan masyarakat tak akan dapat berfungsi secara efektif.⁴⁴

Hal serupa kini terjadi di Indonesia. Berbagai pihak menyuarakan tentang pentingnya pendidikan karakter (di sekolah). Pendidikan karakter dianggap sebagai salah satu cara penting untuk mengatasi kerusakan moral masyarakat yang sudah berada pada tahap sangat mencemaskan.

Tentu, pendidikan karakter amat penting bagi kaum muda. Kita tahu, kondisi kehidupan moral kaum muda kita makin mencemaskan. Terutama, berkaitan dengan meluasnya perilaku menyimpang di kalangan kaum muda, seperti: mencontek, mengkonsumsi narkoba, tindakan kekerasan, pornografi, seks bebas, tak acuh pada sopan santun, dan lain-lain.

Jadi, rasanya jelas, mengapa kini banyak orang menginginkan agar sekolah makin peduli pada pendidikan karakter. Itu karena pendidikan karakter ibarat sauh yang membuat kita semua punya alasan kuat untuk tetap memiliki harapan dan sikap optimis bahwa masyarakat yang lebih baik akan terwujud kelak di kemudian hari.

Maka, sungguh sayang manakala ada sekolah yang mengabaikan atau bersikap setengah hati dalam menanggapi keinginan masyarakat itu. Sekolah yang berdedikasi, pastilah akan menerima dengan antusias tanggung jawab sosial yang cukup menantang itu.

Manakala sekolah akan melaksanakan pendidikan karakter, pertama-tama perlu memperhatikan prinsip-prinsip pendidikan karakter. Ada sebelas prinsip pendidikan karakter, meliputi:⁴⁵

- (a) Sekolah harus berkomitmen pada nilai-nilai etis inti;
- (b) Karakter harus dipahami secara utuh, mencakup pengetahuan atau pemikiran, perasaan, dan tindakan;

- (c) Sekolah harus bersikap proaktif dan bertindak sistematis dalam pembelajaran karakter dan tidak sekadar menunggu datangnya kesempatan;
- (d) Sekolah harus membangun suasana saling memperhatikan satu sama lain dan menjadi dunia kecil (mikrokosmos) mengenal masyarakat yang saling peduli;
- (e) Kesempatan untuk mempraktikkan tindakan moral harus bervariasi dan tersedia bagi semua;
- (f) Studi akademis harus menjadi hal utama;
- (g) Sekolah perlu mengembangkan cara-cara meningkatkan motivasi intrinsik siswa yang mencakup nilai-nilai inti;
- (h) Sekolah perlu bekerja bersama dan mendialogkan norma mengenai pendidikan karakter;
- (i) Guru dan siswa harus berbagi dalam kepemimpinan moral sekolah;
- (j) Orang tua dan masyarakat harus menjadi rekan kerja dalam pendidikan karakter di sekolah;
- (k) Harus dilakukan evaluasi mengenai efektivitas pendidikan karakter di sekolah, terutama terhadap guru dan karyawan, serta siswa.

5. Desain Komprehensif

Sebagaimana sudah disinggung dalam prinsip kedua di atas, bahwa pendidikan karakter yang utuh, mengolah tiga aspek sekaligus, yaitu pengetahuan moral (*moral knowing*), perasaan moral (*moral feeling*), dan tindakan moral (*moral action*).⁴⁶

Patut diingat, bahwa ketiga aspek karakter itu saling terkait satu sama lain. Pengetahuan moral, perasaan moral, dan tindakan moral tidak berfungsi secara terpisah, melainkan satu sama lain saling merasuki dan saling mempengaruhi dalam segala hal. Ketiganya bekerja sama secara kompleks dan simultan sedemikian rupa, sehingga ada kemungkinan kita tidak menyadarinya.

Yang jelas, dalam praktik pendidikan karakter, ketiga aspek itu perlu diterjemahkan ke dalam desain komprehensif. Tentu, hal itu dilakukan dengan mempertimbangkan berbagai pemahaman konseptual mengenai pendidikan karakter, sebagaimana telah dikemukakan di muka.

Adapun garis besar desain komprehensif praktik pendidikan karakter itu, mencakup dua belas strategi.⁴⁷ Sembilan strategi pertama adalah tuntutan terhadap guru untuk:

- (a) **Bertindak sebagai sosok yang peduli, model, dan mentor.** Dalam hal ini, guru memperlakukan siswa dengan kasih dan hormat, memberikan contoh yang baik, mendorong perilaku sosial, dan memperbaiki perilaku yang merusak.
- (b) **Menciptakan komunitas moral di kelas.** Guru membantu siswa untuk saling mengenal satu sama lain, hormat dan saling memperhatikan satu sama lain, serta merasa dihargai sebagai anggota kelompok.
- (c) **Mempraktikkan disiplin moral.** Guru menciptakan dan menegakkan aturan sebagai kesempatan untuk membantu pengembangan alasan-alasan moral, kontrol diri, dan penghargaan kepada orang lain pada umumnya.
- (d) **Menciptakan lingkungan kelas yang demokratis.** Guru melibatkan siswa dalam pembuatan keputusan dan membagi tanggung jawab dalam menjadikan kelas sebagai tempat yang baik untuk berkembang dan belajar.
- (e) **Mengajarkan nilai-nilai melalui kurikulum.** Guru menggunakan mata pelajaran akademis sebagai sarana untuk mempelajari isu-isu etis.
- (f) **Menggunakan pembelajaran kooperatif.** Guru mengajar siswa mengenai sikap dan berbagai keterampilan untuk saling membantu satu sama lain dan bekerja sama.
- (g) **Membangun "kepekaan nurani".** Guru membantu siswa mengembangkan tanggung jawab akademis dan menghargai pentingnya belajar dan bekerja.

- (h) **Mendorong *refleksi moral***, melalui membaca, menulis, berdiskusi, berlatih membuat keputusan, dan berdebat.
- (i) **Mengajarkan *resolusi konflik***, sehingga murid memiliki kapasitas dan komitmen untuk menyelesaikan konflik secara adil dan wajar, dengan cara-cara tanpa kekerasan.

Sedangkan tiga strategi selebihnya menghendaki sekolah untuk:

- (a) **Mengembangkan *sikap peduli yang tidak hanya sebatas keglatan di kelas***. Hal ini dilakukan melalui model-model peran dan kesempatan-kesempatan yang inspiratif dengan melayani sekolah dan masyarakat. Intinya, siswa diajak untuk belajar bersikap peduli dengan cara bertindak peduli.
- (b) **Menciptakan *budaya moral yang positif di sekolah***. Ini berarti mengembangkan seluruh lingkungan sekolah (melalui kepemimpinan kepala sekolah, disiplin sekolah, rasa kekeluargaan sekolah, keterlibatan siswa secara demokratis, komunitas moral di antara guru dan karyawan, serta waktu untuk membicarakan keprihatinan moral) yang membantu dan memperkuat pembelajaran nilai-nilai yang berlangsung di kelas.
- (c) **Melibatkan *orang tua siswa dan masyarakat sebagai partner dalam pendidikan karakter***. Dalam hal ini, sekolah membantu para orang tua bertindak sebagai guru moral pertama bagi anak; mendorong orang tua agar membantu sekolah dalam berdaya upaya mengembangkan nilai-nilai yang baik; dan mencari bantuan dari masyarakat (misalnya: agamawan, kalangan bisnis, dan praktisi media) dalam memperkuat nilai-nilai yang sedang diupayakan atau diajarkan oleh sekolah.

Pengalaman menunjukkan, strategi komprehensif itu perlu ditopang oleh empat 'kunci keberhasilan'. Keempat kunci

keberhasilan pendidikan karakter itu adalah: (a) keterlibatan guru dan karyawan sekolah, (b) keterlibatan siswa, (c) keterlibatan orang tua siswa, dan (d) keterlibatan komunitas karakter.⁴⁸

Tiga yang pertama bersifat menentukan keberhasilan sekolah karakter. Sedangkan yang keempat, yaitu keterlibatan komunitas karakter, bersifat mendukung keberhasilan itu. Sekolah yang berkomitmen menjadikan dirinya sekolah karakter senantiasa harus berfokus pada upaya menumbuhkan, memelihara, dan mengoptimalkan keterlibatan keempat pihak itu.

6. Menggerakkan Orang Dalam

Keterlibatan ‘orang-orang dalam’ sekolah, yaitu guru dan karyawan serta siswa amatlah penting. Sekolah mesti mampu menggerakkan mereka untuk terlibat secara optimal dalam mewujudkan sekolah karakter.

Ada sejumlah langkah praktis untuk melibatkan guru dan karyawan serta siswa. Langkah praktis ini didasarkan pada studi terhadap sekolah-sekolah yang telah mendapatkan penghargaan sebagai sekolah karakter. Adapun beberapa langkah praktis penting untuk melibatkan guru dan karyawan itu antara lain, sebagai berikut⁴⁹:

- (a) Buatlah janji yang mengungkapkan nilai-nilai dan aspirasi bersama dari semua anggota komunitas sekolah. Janji itu berisi pernyataan tentang “Siapa Kami”. Pernyataan itu misalnya demikian: *Di Sekolah SD Insan Mulia, kami selalu memilih tindakan terpuji /Kami sungguh-sungguh peduli pada diri sendiri, orang lain, dan sekolah kami/Kami menunjukkan penghargaan dengan kata-kata dan tindakan yang santun, mendengarkan dengan penuh perhatian, menepati janji kami, dan selalu bertanggung jawab atas perilaku dan prestasi*

belajar kami/Seperti itulah kami, meskipun tak seorang pun mengawasi kami.

- (b) Miliki semboyan berbasis karakter. Semboyan ini perlu untuk memudahkan guru, karyawan, dan siswa mengingat esensi janji sekolah serta esensi budaya sekolah. Misalnya, semboyan itu adalah: *"Kami selalu memilih tindakan terpuji"*.
- (c) Dapatkan dukungan dari kepala sekolah untuk memprioritaskan karakter. Hal ini penting karena prioritas kepala sekolah akan menjadi prioritas warga sekolah.
- (d) Bentuklah tim-tim kepemimpinan. Dalam hal ini masing-masing tim memiliki tugas khusus, misalnya: penyedia bahan kurikulum, poster-poster tentang karakter, penghargaan kepada siswa, pelayanan kepada masyarakat, kegiatan ekstrakurikuler, dan lain-lain. Sebaiknya tim-tim itu mewakili semua kelompok yang ada: guru, administrasi, staf pendukung (staf umum, petugas kafeteria, hingga satpam), siswa, dan orang tua siswa.
- (e) Bentuklah "pusat pengetahuan". Divisi ini berfungsi sebagai penyedia berbagai bahan yang dibutuhkan oleh berbagai tim tersebut di atas. Bahan itu dikumpulkan dari berbagai macam sumber, seperti: situs Internet, buku-buku, kunjungan ke sekolah lain yang telah melaksanakan pendidikan karakter, dan lain-lain.
- (f) Kenalkan program pendidikan karakter kepada setiap guru dan karyawan. Momen ini penting untuk mengajak semua guru dan karyawan ambil peran sebagai model mengenai karakter yang baik bagi siswa. Dalam forum ini perlu dikemukakan empat hal mendasar, yaitu: (i) *apa sasaran-sasaran pendidikan karakter*; (ii) *apa yang dikehendaki agar dilakukan guru dan karyawan dalam pekerjaannya*; (iii) *akan menjadi seperti apakah keadaan sekolah bila guru dan karyawan melakukannya*; (iv) *apa keuntungan yang diperoleh sekolah bila guru dan karyawan melakukannya*.

- (g) Analisislah budaya moral dan intelektual di sekolah. Caranya dengan melakukan analisis terhadap empat hal, yaitu: (i) *pengalaman positif* (pengalaman pendidikan karakter macam apa yang selalu diberikan kepada siswa?) (ii) *kekeliruan* (pengalaman penting macam apa yang tidak/belum diberikan dengan baik?) (iii) *titik masalah* (perilaku buruk apa saja yang dilakukan siswa, guru dan karyawan yang tidak ditangani secara memadai?) (iv) *inkonsistensi* (tindakan sekolah macam apa sajakah yang bertentangan dengan kualitas karakter yang baik dan hendak dikembangkan sekolah?)
- (h) Pilihlah dua prioritas untuk perbaikan budaya sekolah. Caranya, lakukan survei dengan mengedarkan daftar sejumlah budaya sekolah yang perlu diperbaiki. Mintalah guru, karyawan, siswa, dan orang tua siswa memilih dua prioritas utama. Pilihan terbanyak, itulah yang dijadikan prioritas (periksa Apendiks-2).
- (i) Susun rencana program pendidikan karakter berkualitas. Rencana ini merupakan substansi dari program pendidikan karakter (periksa Apendiks-3).
- (j) Pilihlah strategi pengorganisasian untuk mengkampanyekan berbagai kebaikan (periksa Apendiks-4).
- (k) Buatlah penilaian sebagai bagian dari perencanaan.
- (l) Bangunlah komunitas kaum dewasa yang kuat. Hal ini penting, karena kualitas pendidikan karakter sangat tergantung pada kualitas komunitas kaum dewasa di sekolah (kepala sekolah, guru, dan karyawan).
- (m) Memperkaya dan memperdalam karakter. Hal ini dilakukan dengan menyediakan waktu secara periodik untuk saling berbagi dan belajar bersama berbagai buku bermutu mengenai karakter. Misalnya buku: Thomas Lickona, *Educating for Character*; William J. Bennett, *Book of Virtues*; Steven Covey, *7 Kebiasaan Yang Paling Efektif*; Victor Frankl, *Man's Search for Meaning*, dan lain-lain.

Sedangkan langkah praktis untuk melibatkan siswa secara optimal dalam pelaksanaan pendidikan karakter adalah sebagai berikut⁵⁰:

- (a) Libatkan siswa dalam merencanakan dan melaksanakan program pendidikan karakter. Misalnya, libatkan mereka dalam menentukan tema karakter bulanan, membuat poster-poster, merencanakan bentuk-bentuk kegiatan, dan lain-lain.
- (b) Gunakan diskusi kelas sebagai sarana bagi siswa untuk mengungkapkan aspirasi dan belajar bertanggung jawab. Intinya, dalam diskusi kelas interaktif ini, siswa diajak untuk mendiskusikan berbagai gagasan dan inisiatif untuk membuat kelas dan sekolah menjadi lebih baik.
- (c) Libatkan siswa dalam pembuatan kebijakan pengelolaan sekolah secara partisipatif. Intinya, memberikan kesempatan bagi siswa untuk membangun norma yang bisa memberikan pengaruh positif kepada teman sebaya mereka. Sebab, berbagai perilaku menyimpang siswa, hakikatnya merupakan "budaya teman sebaya". Hal itu tidak bisa diatasi dengan semata-mata mengacu pada pola pikir orang dewasa. Keterlibatan siswa untuk mengatasinya, amat penting artinya.
- (d) Berikan kesempatan informal kepada siswa untuk memberikan masukan demi perbaikan sekolah. Misalnya, melalui kegiatan istirahat di kantin, siswa diminta untuk menuliskan jawaban pada sebuah papan/kertas mengenai pertanyaan berikut: (i) apa satu hal yang paling kalian suka dari sekolah kita?; (ii) apa satu hal yang akan membuat sekolah kita lebih baik lagi? Pertanyaan sederhana ini akan bisa memberikan dampak lain pada suasana sekolah.
- (e) Beri tantangan kepada siswa untuk mengkampanyekan perbaikan perilaku tertentu ke seluruh warga sekolah. Misalnya, mengkampanyekan untuk selalu berpakaian rapi, bertegur sapa dengan santun, dan lain-lain. Intinya,

kampanye itu diarahkan untuk merespons apa yang menjadi keprihatinan sekolah.

- (f) Mantapkan sistem mentoring. Di sini, siswa yang lebih senior (kakak kelas) bertugas menjadi mentor dari siswa yang lebih junior (adik kelas). Tentunya, siswa yang lebih senior sudah dilatih oleh guru mengenai berbagai kompetensi yang dibutuhkan untuk menjadi mentor yang baik.
- (g) Bentuk dan perkuat kelompok karakter. Dalam hal ini, di kalangan siswa dibentuk kelompok-kelompok minat mengenai kegiatan tertentu. Masing-masing kelompok memiliki misi berbeda-beda. Misalnya, kelompok minat mengenai mediasi konflik, kelompok minat mengenai kampanye kesadaran kebinekaan, dan lain-lain.
- (h) Hargai kepemimpinan siswa. Di sini, sekolah memberikan penghargaan kepada siswa atau kelompok siswa yang dinilai memiliki kontribusi penting dalam perbaikan budaya sekolah.

7. Menggerakkan Pihak Luar

Kunci keberhasilan pelaksanaan pendidikan karakter tidak hanya ditentukan oleh keterlibatan orang-orang dalam. Melainkan, ia juga ditentukan oleh adanya keterlibatan ‘orang-orang luar’ sekolah. Mereka adalah orang tua siswa dan komunitas karakter. Sekolah perlu menggerakkan mereka agar terlibat secara optimal dalam mewujudkan sekolah karakter.

Adapun langkah praktis untuk melibatkan orang tua siswa, antara lain sebagai berikut⁵¹:

- (a) Tegaskan bahwa keluarga merupakan pendidik karakter utama. Dalam hal ini, sekolah mengambil posisi bahwa: (i) keluarga adalah yang utama dan mempunyai pengaruh paling penting dalam pembentukan karakter anak; (ii)

tugas sekolah adalah memperkuat nilai-nilai karakter yang positif yang diajarkan di rumah. Jadi, keluarga yang meletakkan dasarnya, lalu sekolah membangun di atas dasar itu.

- (b) Mintalah orang tua siswa untuk berpartisipasi. Dalam hal ini, ajak sebanyak mungkin orang tua untuk ambil bagian dengan menjadi sukarelawan dalam pendidikan karakter di sekolah.
- (c) Berikan insentif untuk keterlibatan orang tua siswa. Misalnya, insentif diberikan dalam bentuk: hanya orang tua yang hadir memenuhi undangan pertemuan-pertemuan dengan sekolah yang bisa menerima rapor siswa.
- (d) Selenggarakan program bimbingan orang tua siswa (*parenting*). Tentunya, program ini harus mempunyai keterkaitan yang jelas dengan program pendidikan karakter di sekolah.
- (e) Kirimkan program kepada orang tua siswa. Program bimbingan orang tua siswa biasanya hanya diikuti oleh sebagian kecil orang tua siswa. Bila ini terjadi, maka sekolah justru perlu bersikap proaktif dengan mengirimkan program sekolah kepada orang tua siswa. Misalnya, mengirimkan tema karakter bulanan/mingguan (contoh: tentang ketekunan), saran-saran mengenai kegiatan siswa bersama keluarga di rumah, saran buku bacaan bagi orang tua, tugas yang perlu diberikan orang tua kepada anaknya untuk mendukung program pendidikan karakter di sekolah, dan lain-lain.
- (f) Berikan PR keluarga. Dalam hal ini, sekolah memberikan pekerjaan rumah yang terkait dengan karakter bagi siswa untuk dikerjakan bersama dengan orang tua mereka.
- (g) Libatkan orang tua dalam perencanaan program pendidikan karakter di sekolah. Dalam hal ini, beri mereka kesempatan untuk memberikan masukan. Misalnya,

sekolah mengirimkan daftar berisi belasan kualitas karakter kepada orang tua siswa. Minta mereka menandai tiga kualitas karakter yang paling penting untuk dikembangkan di sekolah.

- (h) Ciptakan forum pertemuan berkelanjutan bagi orang tua siswa. Forum ini dimaksudkan untuk menggali masukan orang tua secara berkesinambungan. Suasana forum ini diupayakan bersifat terbuka, saling percaya, dan saling mendengar.
- (i) Susunlah panduan moral ringkas bersama dengan orang tua siswa. Panduan ini penting untuk menghindari adanya salah paham ketika siswa melakukan kesalahan di sekolah. Juga, ini penting untuk memperjelas nilai-nilai yang perlu dikembangkan bersama oleh sekolah dan orang tua siswa. Panduan ini perlu diperbarui secara berkala, dikembangkan ke dalam berbagai bentuk disiplin konkret di sekolah, serta dikembangkan untuk melawan dampak media di rumah siswa.
- (j) Bersikaplah tanggap terhadap masukan orang tua siswa. Daya tanggap sekolah akan memperkuat keterlibatan orang tua siswa. Adalah bijak manakala secara berkala, sekolah melakukan survei, berisi dua hal berikut: (i) Apakah putra Anda merasa nyaman di sekolah?; (ii) Deskripsikan setiap pengalaman yang menyebabkan anak Anda merasa tidak nyaman atau diperlakukan tidak baik di sekolah!
- (k) Tingkatkan komunikasi positif antara sekolah dan orang tua siswa. Misalnya, dengan mengirimkan daftar kegiatan bulanan sekolah. Dengan demikian, mereka mengetahui kegiatan yang akan dilakukan oleh sekolah.
- (l) Beritahukan kepada orang tua siswa kegiatan-kegiatan apa saja yang diharapkan dikerjakan oleh siswa dan kirimkan laporan berkala kepada mereka. Hal ini akan membantu para orang tua siswa dalam mendorong anak-anak mereka untuk bertanggungjawab terhadap kegiatan sekolah.

Sedangkan beberapa langkah praktis untuk melibatkan masyarakat luas dalam pendidikan karakter yang dilakukan oleh sekolah, misalnya sebagai berikut³²:

- (a) **Perkuat kerja sama sekolah dengan berbagai komunitas.** Dalam hal ini, terutama kerja sama dengan berbagai pihak yang peduli pada pengembangan pendidikan dan pengembangan moral kaum muda.
- (b) **Perkuat keluarga-keluarga siswa.** Karena basis komunitas karakter yang kuat adalah keluarga yang kuat, maka sekolah perlu ikut serta membantu terwujudnya keluarga yang kuat (keluarga-orang tua siswa). Dalam arti, membantu mereka menjadi keluarga yang makin peduli terhadap pengembangan pendidikan dan pengembangan moral anak-anaknya.
- (c) **Berkomitmen membentuk komunitas karakter.** Sekolah berperan serta dalam mendorong kerja sama dengan berbagai pihak untuk bersama-sama mengembangkan komunitas karakter di daerah di mana sekolah itu berada.
- (d) **Libatkan dunia bisnis.** Dunia bisnis memiliki potensi besar dalam pendidikan karakter. Terutama, mereka yang peduli pada pengembangan nilai-nilai profesionalisme di dunia kerja. Sekolah bisa melibatkan mereka untuk ikut berkontribusi dalam pendidikan karakter disekolah.
- (e) **Kampanyekan kesadaran karakter kepada masyarakat.** Salah satu tantangan penting dalam membangun komunitas karakter adalah upaya menarik perhatian masyarakat. Sekolah bisa menggunakan berbagai cara untuk mempromosikan pentingnya membangun komunitas karakter. Misalnya, melalui media lokal, Internet, spanduk, even tertentu, dan lain-lain.
- (f) **Ciptakan peran khusus untuk polisi.** Polisi mempunyai banyak informasi berharga mengenai perkembangan mutakhir perilaku kaum muda. Secara

berkala, sekolah bisa bertukar informasi dengan pihak kepolisian mengenai hal itu.

- (g) **Beri anak-anak peran kepemimpinan.** Sekolah, bekerja sama dengan berbagai pihak, bisa mendorong terwujudnya kelompok-kelompok kegiatan positif bagi kaum muda di daerah di mana sekolah berada. Peran-peran kepemimpinan yang nyata dalam kelompok-kelompok itu, akan sangat berarti bagi pendidikan karakter.
- (h) **Hargai karakter yang baik.** Sekolah bisa bekerja sama dengan pihak-pihak tertentu di daerah di mana sekolah berada, secara berkala memberi penghargaan terhadap individu/kelompok masyarakat yang berkontribusi penting dalam membangun karakter yang baik.
- (i) **Libatkan sukarelawan masyarakat untuk mengajar karakter di sekolah.** Sukarelawan bisa sangat berkesan bagi siswa. Karena itu, akan sangat baik manakala sekolah bisa merekrut sukarelawan untuk secara berkala mengajarkan karakter kepada siswa. Sukarelawan itu bisa siapa saja, terutama kaum dewasa atau pensiunan, yang suka berbagi kebiasaan yang baik dengan kaum muda.

Sampai di sini, tampak jelas bahwa pendidikan karakter yang berhasil merupakan buah dari kerja sama yang baik antara pihak keluarga, sekolah, dan masyarakat. Karakter yang baik yang telah diajarkan kepada anak di rumah dan di sekolah, membutuhkan peneguhan dalam masyarakat. Itulah sebabnya, sekolah karakter yang efektif adalah mereka yang tidak hanya bekerja sendirian (eksklusif), melainkan mereka yang bersedia bekerja sama secara optimal dengan orang tua siswa dan berbagai komunitas karakter (inklusif) (periksa Apendiks-5).

Kinilah saatnya sekolah di seluruh penjuru negeri ini berusaha menjadikan dirinya sekolah karakter yang efektif: tempat terbaik untuk menumbuhkembangkan karakter.**

Catatan:

- Thomas Lickona adalah tokoh pendidikan karakter. Ia memiliki pengaruh luas di dunia akademis dan sekolah-sekolah di berbagai negara. Pakar psikologi perkembangan ini adalah guru besar pendidikan di State University of New York di Cortland; penerima *Sandy Lifetime Achievement Award* dari the *Character Education Partnership*. Bekerjanya *Educating for Character* dan *Character Matters* (rujukan utama bab ini) oleh berbagai kalangan dianggap sebagai "kitab suci gerakan pendidikan karakter". Buku lain yang ditulisnya, adalah: *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues* (editor); *Raising Good Children: Character Development in School and Beyond* (editor); *Sex, Love & You: Making Right Decisions*; dan *Character Quotient: Activities That Build Character and Community*.

Endnotes:

- 1 Thomas Lickona.2004.*Character Matters*. New York: Simon & Schuster, p. 221.
- 2 Lickona 2004: 4.
- 3 Para Sofis (450-380 SM), termasuk Cicero, mengungkapkan pandangan baru mengenai kebajikan (*Arete*). Sebelumnya, ketika itu, *arete* dipahami sebagai hal yang hanya bisa diperoleh seseorang karena keturunan (seseorang terlahir dalam keluarga bangsawan). Namun, menurut para Sofis, *arete* bisa dipelajari dan diajarkan melalui retorika. Retorika tidak dipahami sebagai metode berbicara di depan publik, melainkan jalan filosofis untuk menggali kebijaksanaan sehingga orang mampu membangun visi kebajikan dan membunukkannya menjadi aksi nyata. Periksa Ronitte Lessem.1992.*Total Quality Learning: Building A Learning Organization*. Oxford: Blackwell.
- 4 Lickona 2004: 4.
- 5 Kata-kata Ralph Waldo Emerson, cendekiawan dan pengajar Harvard University, dalam Lickona 2004.
- 6 Kata-kata Frank Pittman, psikiatre, dalam Lickona 2004.
- 7 Contoh paling dramatis-ironis mengenai hal ini adalah sikap ngotot luar biasa yang pernah ditunjukkan oleh para anggota DPR untuk membangun gedung baru DPR. Padahal, produktivitas kerja DPR amat rendah, lagi pula banyak anggota DPR yang integritasnya dipertanyakan oleh publik. Untunglah, niat DPR untuk membangun gedung baru itu akhirnya urung diwujudkan.

- berkat adanya tekanan yang sedemikian kuat dari masyarakat untuk mengurungkannya.
- 8 "Kerusakan Moral Mencemaskan" *Kompas*, 20 Juni 2011, halaman 1.
- 9 Hal ini tampak jelas dalam sejarah Indonesia modern, terutama pada awal abad XX. Bandingkan misalnya M.C. Ricklefs.2001, *A History of Modern Indonesia Since c. 1200*. Hampshire: Palgrave.; R.E. Elson.2008, *The Idea of Indonesia: Sejarah Pemikiran dan Gagasan*. Jakarta: Serambi.
- 10 Depdiknas.2008. *Kamus Besar Bahasa Indonesia Pusat Bahasa Edisi Keempat*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, p. 623.
- 11 Doni Koesoema A.2007. *Pendidikan Karakter: Strategi Mendidik Anak di Zaman Global*. Jakarta: Grasindo.
- 12 Lorens Bagus.1996. *Kamus Fibafol*. Jakarta: Gramedia, p. 392.
- 13 Bandingkan dengan istilah *karsau*, yang berarti 'cetak biru', 'format dasar' atau 'sidik'.
- 14 Bandingkan dengan istilah *charassein*, yang berarti "membuat tajam" atau "membuat dalam".
- 15 Thomas Lickona.1991. *Educating for Character*. New York: Bantam Books, p. 51.
- 16 Mengubah karakter menjadi lebih tangguh tak bisa dilakukan secara *instant*. Ia hanya bisa dilakukan melalui proses belajar dalam rentang waktu yang mencukupi. Inti dari proses belajar itu adalah membangun tiga macam kebiasaan, yaitu: kebiasaan memikirkan hal yang baik (*habits of mind*), kebiasaan mengingat hal yang baik (*habits of heart*) dan kebiasaan melakukan hal yang baik (*habits of action*).
- 17 Lickona 1991, 2004;
- 18 Orang Indonesia (*indlander*) digambarkan sebagai sosok yang tidak memiliki kekuatan watak, lekas marah, dungu, dan tidak pernah positif. Hal ini misalnya dapat dibaca dalam buku *Inleiding tot de Volkskunde van Nederlandsch Indië*, yang ditulis oleh guru besar Universitas Amsterdam dan Direktur *Koloniale Institute te Amsterdam* yaitu Prof. J.C. van Eerde (Haarlem, 1920).
- 19 Koentjaraningrat.1974. *Kebudayaan, Mentalitas dan Pembangunan*. Jakarta: Gramedia.; Mochtar Lubis.1991. *Manusia Indonesia*. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.
- 20 Jaleswari Pramodhawardani. "Kejujuran Itu Bernama Siamu".

- Kompas, Kamis 16 Juni 2011, halaman 6. Sani dan putranya mengungkapkan contekan massal Ujian Nasional di SD Gadel II/577, Tandes, Surabaya.
21. Lickona 1991:51.
 22. Lickona 2004:36, 44-46.
 23. Lickona 1991: 51; Akin et al 1995:2.
 24. Lickona 2004:7.
 25. Thomas Lickona membedakan nilai-nilai moral menjadi dua macam, yaitu, nilai-nilai moral universal dan nilai-nilai moral non-universal. Nilai moral universal membawa serta kewajiban moral universal, yaitu kewajiban yang mengikat semua orang di manapun mereka berada untuk menghargai martabat kemanusiaan fundamental setiap orang. Sedangkan nilai moral non-universal tidak membawa serta kewajiban moral universal, melainkan kewajiban moral individual. Misalnya kewajiban moral yang muncul dari nilai-nilai agama (berdoa, bersembahyang, dll). Karakter lebih terkait dengan nilai-nilai moral universal yang tentunya membawa serta kewajiban moral universal.
 26. Lickona 2004:7.
 27. Lickona 2004:7.
 28. Lickona 1991:43.
 29. Lickona 1991:45.
 30. Lickona 2004:8-11.
 31. Lickona 2004:7.
 32. Lickona 1991:43.
 33. Periksa, Yudi Latif.2011. *Negara Paripurna: Historisitas, Rasionalitas dan Aktualitas Pancasila*. Jakarta: Gramedia.
 34. Lickona 1991:47,421-424; 2004:225-228.
 35. Lickona 1991; Marvin W. Berkowitz & Melinda C Bier. 2005. *What Works in Character Education: A research-driven guide for educators*. Washington DC: Character Education Partnership, p. 2.
 36. Lickona 1991:31; Lickona 2004:35; Terri Akin, Garry Dune, Susanna Palomares, dan Dianne Schilling.1995.*Character Education in America's School*. California: Innerchoice Publishing, p. 1.
 37. Lickona 1991:31.
 38. Bandingkan dengan Basri, D5-06, Tahun ke- 52, Mei-Juni 2003 Edisi "Keluarga: Bahtera Yang Sudah Karam".

- 39 Akin et al 1995:1-2. Bandingkan dengan Lickona 1991:20-22, dan 29.
- 40 Koesoema 2007:13.
- 41 Thomas Lickona. "The Return of Character Education". *Educational Leadership*, Vol. 51 Number 3, p. 6-11, Nov 1993.
- 42 Lickona 1991; Berkowitz & Bier 2005.
- 43 Lickona 1991:12-19; Lickona 2004:12-14.
- 44 Lickona 2004:12.
- 45 Thomas Lickona.1996. "Eleven principles of effective character education". *Journal of Moral Education*, 25 (1), 93-100. Sebagaimana dimuat dalam James Arthur "Traditional Approaches to Character Education in Britain and America" dalam Larry P.Nucci & Darcia Narvaez [Ed].2008. *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, p.94.
- 46 Lickona 1991: 53. Dimensi pengetahuan moral meliputi: kesadaran moral, pengetahuan nilai-nilai moral, sudut pandang moral, argumen moral, pembuatan keputusan dan pemahaman diri. Adapun dimensi perasaan moral meliputi: hati nurani, kepercayaan diri, sikap empati, cinta kebaikan, pengendalian diri, dan kerendahan hati. Sedangkan dimensi tindakan moral meliputi: kecakapan, kemauan, dan kebiasaan.
- 47 Lickona 1991:69-70.
- 48 Lickona 2004:220, 261.
- 49 Lickona 2004, khususnya Chapter 11 "Make Your School a School of Character".
- 50 Lickona 2004, khususnya Chapter 12 "Involve Students in Creating a School of Character".
- 51 Lickona 2004, khususnya Chapter 3 "Build a Strong Home-School Partnership".
- 52 Lickona 2004, khususnya Chapter 13 "Involve The Whole Community in Building Good Character".

Bab 3

GURU INTEGRITAS:

Sosok Pak Liek¹ Sebagai Pendidik Karakter

- *Manusia tidak bisa mengajarkan sesuatu sekehendak hatinya; manusia tidak bisa mengajarkan apa yang tidak dimilikinya; manusia hanya bisa mengajarkan apa yang ada padanya.¹*

Soekarno, Di Bawah Bendera Revolusi-Djilid I

- *"Good teaching cannot be reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher."*

Parker Palmer, The Courage to Teach

1. Sebuah Pengalaman

Suatu ketika tulisan saya di sebuah harian mendapat tanggapan Pak Liek.² Seperti biasa, tulisan Pak Liek mendalam, bernas, dan ugahari. Ketika membacanya, saya merasa seperti seorang murid yang diajak belajar dan mengembangkan diri melalui refleksi pengalaman.

Momen itu membuat saya memiliki sudut pandang alternatif dalam membaca sosok Pak Liek. Semula, saya cenderung memandang Pak Liek lebih sebagai seorang ilmuwan-filsuf. Pandangan saya itu karena tulisan-tulisan Pak Liek acap kali mengulas berbagai hal dari sudut pandang telaah

keilmuan dan filsafat. Baik itu tulisan ilmiah-akademik di majalah dan jurnal maupun tulisan ilmiah populer di koran. Tapi, pengalaman tak terduga itu memberi saya sudut pandang baru, bahwa Pak Liek lebih dari sekadar seorang ilmuwan. Ia adalah seorang ilmuwan-pendidik. Bahkan, rasanya, pertama-tama "jiwa" Pak Liek adalah pendidik.

Tulisan sederhana ini mencoba menyajikan secercah pemahaman mengenai sosok Pak Liek sebagai guru integritas. Itu dilakukan dengan cara memandang Pak Liek sebagai 'teks' pendidikan⁴ yang dibaca dengan motivasi untuk belajar, bukannya sosok yang diukiskan menurut kaidah penulisan sejarah tokoh.



Integritas diwujudkan dengan keteladanan dan kemampuan menapaki jalan di tengah masyarakat luas

2. Mengenal Pak Liek

Saya mengenal Pak Liek meski bukan muridnya. Itu dimungkinkan karena sejak tahun-tahun awal belajar di Salatiga, Jawa Tengah, saya berusaha mencari tahu sosok Pak Liek. Pertama-tama, saya berusaha mengenal sejumlah tulisannya.⁵ Selebihnya, saya berusaha mengenal pribadinya.

Sedikitnya ada dua alasan mengapa hal itu saya lakukan. Pertama, Pak Liek seorang mahaguru terkenal. Berusaha makin mengenalnya adalah hal yang menyenangkan. Apalagi, Pak Liek berasal dari Purworejo, Jawa Tengah, daerah di mana saya juga berasal. Jadi, ada semacam motif kesamaan asal daerah di

sana. Konon, motif macam itu merupakan gejala antropologis yang wajar dari masyarakat kita, yang umumnya sedikit hariyak masih mengidap budaya parokial. Itulah sebabnya, misalnya, masyarakat kita beberapa tahun lalu sedemikian gegap gempita ketika menyambut terpilihnya Barack Obama sebagai Presiden Amerika Serikat, karena ia punya akar sejarah di Indonesia.

Alasan kedua, Pak Liek seorang ilmuwan *harwell*. Kepakarannya tak diragukan. Dunia mengakuinya, sebagaimana tercermin pada anugerah doktor *honoris causa* dalam bidang sains dari *Vrije Universiteit* Amsterdam, Belanda. Maka, mengenalnya berarti membuka kesempatan untuk bisa belajar lebih banyak. Dalam hal ini, saya bersikap takzim pada nasihat almarhum Ayah. Begini kata Ayah, "Sedapat mungkin kenalilah orang-orang berilmu, maka kamu akan memperoleh banyak pelajaran."

Syukurlah, saya bisa mengenal Pak Liek. Meskipun tingkat kenal di antara kami hanya sewajarnya saja. Masyarakat di kampung menyebutnya dengan ungkapan "kenal kebo". Maksudnya, kami saling mengenal, meskipun tidak akrab. Kalau dilukiskan, mungkin layaknya hubungan antara seorang *cantrik* dan seorang *guru ngebru* ternama. Saya *cantrik*, Pak Liek *guru ngebru*-nya. Tapi, si *cantrik* tidak menjadi murid di padepokan sang guru. Ia hanya bisa belajar secara tidak langsung dari sang guru. Seperti halnya Arya Salaka dalam kisah *Naga Sutra dan Sabuk Inten*.⁶ Ia sekadar berkesempatan mengamati dari jauh kehebatan olah *kamugan* Darba, sang Pasingsingan sejati.

Sosok Pak Liek saya kenal melalui tulisan, komentar sejumlah teman, serta berbagai kesempatan perjumpaan secara langsung. Ketiganya, tulisan-komentar-tatap muka, saling melengkapi pengenalan saya. Namun, pengenalan yang lebih banyak, boleh jadi, saya dapatkan melalui tulisan-tulisan Pak Liek. Tentu saja, hanya melalui tulisan yang bisa saya peroleh dan mampu saya pahami. Sebab, banyak juga sejumlah tulisan

Pak Lick yang membuat saya harus jujur mengaku: tak mampu mencerna secara baik. Layaknya Mahesa Jenar dan Arya Salaka yang cuma bisa berdecak kagum lantaran tak sanggup memahami jurus-jurus tingkat tinggi Pasingsingan sejati.⁷

Untuk pertama kalinya saya mengenal Pak Lick melalui tulisan di majalah *Prisma*, berjudul "Ilmu, Antara Sikap dan Pengetahuan" (ISP).⁸ Ketika itu, saya masih berada pada tahun pertama menuntut ilmu di bangku kuliah. Sebagai murid yang masih hijau, lagi pula berasal dari udik, tulisan berjudul ISP itu sangat menarik. Terlebih ketika itu (mungkin juga sampai hari ini), tak sedikit pengajar yang menyikapi ilmu nyaris semata-mata sebagai akumulasi informasi. Dampaknya, praktik kegiatan belajar-mengajar lantas lebih sebagai proses reproduksi informasi. Bersamaan dengan itu, ada kecenderungan pendewaan cara pikir logiko-positivisme.

Berbeda dari itu, menurut Pak Lick dalam ISP, ilmu bukan sekadar akumulasi informasi. Lebih penting lagi, ilmu adalah pembentuk cara berpikir dan bersikap. Juga, bahwa cara pikir logiko-positivisme bukanlah segala-galanya. Refleksi intuitif pun sangat diperlukan karena sangatlah penting, justru demi terwujudnya penghayatan hidup yang lebih utuh.

Jadi, Pak Lick menyadarkan saya, bahwa belajar semestinya bukan semata-mata proses reproduksi informasi. Juga, bukan sekadar upaya mengasah tata pikir logis-empiris. Melainkan, belajar semestinya merupakan upaya pembentukan-diri (*self-formation*) dan pemekaran-diri (*self-transformation*) secara utuh dan seimbang. Dalam proses belajar sebaiknya berlangsung pemekaran segala talenta berupa rasionalitas, kesadaran etis, imajinasi estetik maupun kesadaran mitis. Kesemuanya itu mesti bersifat kontekstual.

Dengan demikian, belajar lantas merupakan ikhtiar tiada henti untuk makin menjadi manusia utuh yang membumi. Belajar adalah tindakan bertujuan yang terarah pada upaya untuk mengetahui suatu hal (*to know*), mengembangkan

kemampuan berkarya (*to do*), serta berproses makin menjadi diri sendiri (*to be*) sehingga mampu hidup bermakna dalam bebrayan agung (*to live together*).

Andaikan gagasan ISP dilontarkan oleh seorang ilmuwan dengan latar belakang ilmu sosial, boleh jadi akan terasa biasa-biasa saja. Tapi, ISP justru diungkapkan oleh Pak Liek, seorang yang dikenal intens mendalami Fisika Nuklir (dan Matematika), sebuah disiplin yang oleh kaum awam seperti saya umumnya dicitrakan sebagai ilmu pemuja cara pikir logiko-positivisme serta berwatak antirefleksif. Karenanya, ISP terasa cukup mengejutkan, setidaknya bagi saya. Efeknya seperti ungkapan dalam iklan sebuah produk di televisi: 'Kesan pertama begitu menggoda, selanjutnya terserah Anda'.

Begitulah, saya pun tergoda oleh ISP. Pengalaman membaca ISP lantas membuat saya senang menikmati tulisan-tulisan Pak Liek, sampai sekarang. Meskipun, untuk itu kadang harus mengernyitkan kening atau sejenak mengurut pelipis. Karena, meskipun menarik, tulisan-tulisan Pak Liek tak mudah dipahami. Sering kali, di dalamnya berisi pembahasan mendalam mengenai suatu hal yang umumnya mengandaikan adanya wawasan tertentu si pembaca. Selain itu, tak jarang di dalamnya ditaburkan bumbu penyedap berupa istilah "baru" dan "asing" kreasi Pak Liek sendiri, semisal: sangkil (berdaya guna), mangkus (berhasil guna), dan rampat (generalisasi).

3. Ilmuwan Idealis

Dari sejumlah tulisan itulah saya makin mengenal sosok Pak Liek. Sejah yang saya pahami, Pak Liek bukan hanya seorang fisikawan. Ia juga seorang ahli bahasa sekaligus filsuf-etikawan. Singkatnya, ia seorang ilmuwan *Ilmuwan* berwawasan luas dan dalam.

Tidak hanya itu. Pak Liek juga ilmuwan berhati mulia. Ia teguh mendedikasikan hidup dan kemampuan *Ilmuwan*-nya

untuk kemajuan dunia pendidikan. Ia tidak serong ke kanan atau ke kiri, tak melenceng dari dunia pendidikan. "Ia sangat lurus", begitu kata Pak Arief Budimari suatu ketika.⁹

Tampaklah, pilihan hidup Pak Liek berpaut kuat pada prinsip. Yaitu, sepetangkai nilai-nilai luhur yang dipercaya mampu memberi makna pada kehidupan. Ada idealisme tertentu yang diperjuangkan Pak Liek. Apa persisnya idealisme itu? Hanya Pak Liek sendiri yang tahu. Kita hanya bisa menduga melalui pemikiran dan karyanya.

Yang jelas, Pak Liek tampil sebagai sosok idealis. Ia berpegang teguh pada sesanti (nasihat) '*aja mung waton*' (jangan hidup dan bekerja secara asal-asalan). Segala sesuatu dikerjakannya secara bersungguh-sungguh. Ada standar dan patokan tertentu yang harus dipenuhi. Karena itu menurut Pak Liek, misalnya, seorang pendidik, apalagi dosen dan maha guru, semestinya tidak cukup hanya mampu menyelenggarakan kegiatan belajar-mengajar. Mereka mesti mampu menulis. Maka, selayaknya tidak boleh ada "dosen muda tunas kerdil" apalagi "guru besar kayu mati".¹⁰ Tak boleh ada pendidik, terlebih di lingkungan pendidikan (terutama kampus), yang miskin karya tulis. Kalau pun ada, sesungguhnya mereka adalah pendidik yang telah kehilangan integritas dan harga diri.¹¹

Standar dan patokan macam itu diberlakukan pula pada diri sendiri. Itulah sebabnya, Pak Liek tidak hanya menjadi pendidik melalui kegiatan belajar-mengajar di ruang-ruang kuliah. Lebih dari itu, ia juga pendidik melalui berbagai publikasi tulisan. Pak Liek terjun dalam kancah pendidikan publik melalui tulisan di media penerbitan. Baginya berlaku prinsip "menulis atau binasa". Prinsip itu dihidupinya dengan teguh, sampai sekarang.

Jadilah, Pak Liek tampil sebagai seorang pendidik sekaligus penulis plawal. Ia punya kebugaran ide serta stamina kepenulisan mengagumkan. Rentang masa produktifnya pun

sedemikian panjang. Ibaratnya, ia seorang pelari maraton puluhan kilometer. Karya tulisnya bertebaran di mana-mana. Baik berupa tulisan ilmiah akademis maupun ilmiah populer. Kini, di usia yang tidak muda pun tulisan-tulisannya tetap bernas dan sanggup bertengger di media massa ternama negeri ini. Sebuah pencapaian yang mengagumkan. Tentu saja, hal ini tak lepas dari jati diri Pak Liek sebagai insan bernalar (*ers rationale*) yang idealis.

Sebagai seorang idealis, Pak Liek bukan ideolog (*ideologist*). Ia bukan seorang ilmuwan yang berkata '*serviam*' (aku mengabdikan) pada kubu sebuah pandangan. Melainkan, ia berupaya mengambil sikap berjarak dan kritis terhadap semua kubu pandangan. Ilmu dijaganya agar tidak terpeleset menjadi ideologi.

Sebagai contoh, dalam menyikapi perihal hubungan antara ilmu dengan masyarakat, Pak Liek tidak begitu saja berpihak pada kubu ideal Aristoteles 'ilmu untuk ilmu' atau pun kubu ideal Bacon 'ilmu untuk kemaslahatan manusia'. Keduanya diapresiasi sekaligus dikritisi. Baginya, pandangan Aristoteles bisa diterima asalkan dimaknai sebatas prinsip bahwa ilmu mesti dikembangkan sesuai dengan kaidah dakhil keilmuan. Di sisi lain, pandangan Bacon pun bisa diterimanya sejauh dimaknai bahwa ilmu mesti dimanfaatkan secara bijak untuk kebaikan umat manusia dan lingkungannya. Ilmu (melalui teknologi) semestinya sungguh-sungguh menjadi sarana bagi terwujudnya kesejahteraan manusia, bukannya digunakan untuk melakukan eksploitasi alam secara rakus atas nama 'demi kemaslahatan manusia'.¹²

Begitulah, sebagai seorang idealis, Pak Liek cenderung memilih bersikap ughari (*moderat*). Ia bersedia menerima realitas tegangan antara beragam pandangan. Setiap pandangan terlebih dulu disimakinya secara kritis; ditimbang sisi positif dan negatifnya, kekuatan dan kelemahannya serta realistis atau tidaknya gagasan itu. Untuk itu, telaah etika menjadi

pihan bedahnya. Singkat kata, setiap persoalan sedapat mungkin diujinya secara kritis dalam terang "penelaahan sikap dan perilaku etis manusia terhadap Tuhan, sesama dan lingkungannya".¹³

4. Sosok Religius

Hal terakhir itu mengindikasikan bahwa Pak Liek seorang religius.¹⁴ Dalam arti, seorang ilmuwan yang kesadaran keilmuannya bersandarkan sikap *wedl-asih* (tunduk dan cinta) kepada Sang Khalik. Itu karena ia meyakini, bahwa "Setiap kegiatan keilmuan yang berusaha membebaskan dirinya dari masalah keagamaan mengenai bagaimana kegiatan keilmuan itu mesti mencerminkan daya upaya manusia untuk belajar menanggapi ajakan Tuhan untuk berkomunikasi, cenderung akan mengorbitkan penalaran nara (manusia) ke dalam edaran swatantra (otonom) dan mendudukkannya di tahta yang lebih tinggi dari segala hal lain. Ini berarti melupakan keterbatasan manusia sebagai makhluk".¹⁵

Sebagai seorang ilmuwan religius, ungkapan sikap *wedl-asih* Pak Liek kepada Sang Khalik tak jarang disalahpahami. Boleh jadi, itu karena ungkapan keberagamaannya dianggap tak selalu senada-seitama dengan ungkapan keberagamaan kaum awam maupun kaum agamawan. Terutama, awam dan agamawan yang berwawasan konvensional (kolot), yang cenderung melakukan penafsiran Kitab Suci secara sembrono: langsung-harfiah sembari meminggirkan kemajuan wawasan keilmuan.¹⁶

Rasanya, Pak Liek cenderung menghidupi corak keberagamaan makrifat. Dalam arti, sebuah corak keberagamaan yang cenderung memikirkan secara dalam atau menimbang dengan sungguh-sungguh iman yang dihidupinya. Sebuah corak keberagamaan yang bersemboyan: "iman yang tidak dipikirkan secara dalam, tidak layak dihidupi".¹⁷

Pendek kata, Pak Liek cenderung mementingkan otentisitas iman lebih daripada formalitas keberagamaan; mementingkan intimitas dialog secara pribadi dengan Sang Khalik lebih daripada kesemarakan ritual agama.

Boleh jadi, Pak Liek sepakat dengan pendirian teolog cina ahli tafsir kondang, Rudolf Bultmann (1884-1976): "...Iman tidak dapat dikomando dengan cemeti dan lengkingan pehuit; iman bukan sikap taat terhadap sesuatu, melainkan sesuatu yang meyakinkan saya dari dalam; iman bukan latihan-latihan wajib yang membosankan atau penerimaan buta atas rumusan-rumusan ajaran agama, melainkan sesuatu yang meresapi dan melibatkan seluruh diri saya."¹⁸

Corak keberagamaan macam itu mewarnai gaya hidup konkret keseharian Pak Liek. Terutama, hal itu terpancar dengan terang benderang dalam sikap hidupnya yang rendah hati dan bersahaja. Sedemikian bersahajanya, sampai-sampai orang yang belum mengenalnya pastilah akan mengira kalau Pak Liek warga masyarakat biasa, bukan seorang ilmuwan kondang. Mereka tak akan menduga kalau Pak Liek seorang mahaguru ternama kelas dunia. Itu karena dalam kesehariannya Pak Liek tak sedikit pun menampilkan gaya hidup ilmuwan-selebriiti, yang dianggap banyak kalangan menjadi penanda bagi kehebatan seorang ilmuwan "masa kini".

Begitulah, Pak Liek adalah pribadi yang dianugerahi kesanggupan diri untuk memadukan ilmu dan kebijaksanaan hidup. Dengan kelengkapan diri seperti itu, tak berlebihan kalau dikatakan bahwa Pak Liek adalah guru intelektual¹⁹, seorang ilmuwan yang matang.

5. Peduli Etika

Ilmuwan matang lazimnya peduli pada etika.²⁰ Begitu pula Pak Liek. Karya-karyanya banyak mengangkat perbincangan mengenai masalah-masalah etika.²¹

Dalam perbincangan etika, lazimnya dibedakan secara tegas antara moral dan etika.²² Moral merujuk pada baik buruknya manusia dalam kaitannya dengan sikap dan cara pengungkapannya (tindakan). Sedangkan etika adalah filsafat moral atau refleksi filosofis mengenai moral. Moral bersifat normatif sekaligus imperatif. Sementara itu, etika bersifat normatif, tapi belum tentu imperatif. Etika bisa saja bersifat hipotetis.

Akan tetapi, menurut Pak Liek, moral dan etika pada dasarnya sama. Keduanya merujuk pada sikap, watak, dan perilaku, yang ditinjau dari segi kebenaran atau kesalahannya, atau dari kebaikan atau kejahatannya. Hanya saja, moral dianggap bersumber pada wahyu, sedangkan etika bersumber pada nurani. Karena sama, maka moral dan etika bisa disebut dalam satu ungkapan "*moret*" (moral dan etika)²³ atau "moral-etika", yaitu: "telaah dan sekaligus juga anjuran untuk bersikap, mengambil keputusan, dan bertindak, tentang *"amar makruf, nahi munkar"*; tentang memilih kebaikan dan menjauhi kebatilan".²⁴

Pemakaian ungkapan "*telaah*"²⁵ dan "*anjuran*"²⁶ secara bersamaan dalam takrif di atas, rasanya membersitkan kesan bahwa di satu sisi Pak Liek sebenarnya tak ingin sepenuhnya meninggalkan kelaziman pembedaan antara moral dan etika. Akan tetapi, di sisi lain, tampaknya Pak Liek enggan membuat pembedaan tegas antara moral dan etika. Mengapa?

Boleh jadi itu karena antara moral dan etika, meskipun bisa dibedakan, sesungguhnya tidaklah berbeda secara prinsipil. Perbincangan mengenai moral dan etika memiliki kepentingan yang sama, yaitu mengajak orang untuk bersikap, mengambil keputusan, serta bertindak memilih kebaikan dan menjauhi kebatilan.

Dalam pandangan Pak Liek, perbincangan mengenai moral-etika (*moret*) erat kaitannya dengan, karenanya sebaiknya tak dilepaskan dari, masalah kebudayaan. Kebudayaan dipahami

meliputi baik kesenian, iptek, *moret*, dan hal-hal lainnya yang terkait.²⁷ Jadi etika adalah bagian dari kebudayaan.

Akan tetapi patut dicatat, meskipun "hanya" merupakan salah satu bagian saja dari unsur kebudayaan, etika merupakan bagian yang amat penting. Etika (nilai-nilai budaya) menentukan sifat dan corak dari pikiran, cara berpikir, serta tingkah laku manusia dari suatu lingkungan kebudayaan.²⁸ Karena itu, demikian menurut Pak Liek, adalah hal yang memprihatinkan bahwa bangsa ini mengalami kegagalan budaya, terutama dalam soal etika (*moret*).²⁹

Mengapa hal itu bisa terjadi? Banyak pihak baru-buru menunjuk Orde Baru atau era reformasi yang *kebiasaan* sebagai biang keladinya. Tapi, menurut Pak Liek, kegagalan budaya itu bukan hanya disebabkan oleh tiga puluh dua tahun represi politik Orde Baru, yang dilanjutkan dengan sepuluh tahun euforia era reformasi. Melainkan, hal itu pertama-tama disebabkan oleh pengkondisian selama ratusan tahun era kolonialisme yang berujung pada pelumpuhan budaya.³⁰ Bahkan lebih buruk lagi, menurut almarhum Th. Sumartana dalam sebuah kesempatan diskusi, kolonialisme telah mengakibatkan budaya bangsa Indonesia benar-benar *ringsek* (hancur luluh lantak).

Demikianlah, dalam pandangan Pak Liek, lemahnya etika dalam kehidupan bangsa ini bukan sekadar persoalan budaya yang berdimensi individual. Melainkan, ia merupakan persoalan yang berdimensi historis-struktural. Dalam arti, kegagalan budaya beretika itu sesungguhnya bermula dan beroperasi dalam relasi-relasi kekuasaan yang tidak adil atau tidak menghargai martabat manusia, yang telah berlangsung sejak zaman penjajahan.

Bisa diduga, relasi-relasi kekuasaan yang tidak menghargai martabat manusia itu masih terus berlanjut hingga kini. Kadar dan manifestasinya bisa saja berbeda antara zaman penjajahan, Orde Lama, dan Orde Baru hingga era reformasi sekarang

ini. Namun demikian, betapa pun berbeda, hal itu tetap saja potensial mengakibatkan terjadinya kelumpuhan budaya.

Itulah sebabnya, wacana etika mesti menyoal relasi-relasi kekuasaan. Etika tidak mencukupi manakala hanya berkutat pada ranah kehidupan individual. Etika mesti menjangkau ranah kehidupan sosial (politik).³¹ Sebab, di sanalah tempat beroperasinya relasi-relasi kekuasaan yang tidak menghargai martabat manusia.

Implikasinya bagi dunia keilmuan: etika mesti menyoal tentang ilmu (pengetahuan). Tepatnya, etika mesti menelaah dan menyingkapkan hal-hal (yang disembunyikan) yang ada di balik relasi antara (ilmu) pengetahuan dan kekuasaan. Sebab, seperti kata Bacon, pengetahuan adalah kekuasaan. Dan, seorang ilmuwan rentan terhadap godaan kekuasaan. Ilmuwan berpotensi menjadi seperti Faust yang rela menjual jiwanya.³² Mereka bisa saja tergoda untuk memanfaatkan kerja keilmuannya demi menghamba kepada jenderal-jenderal yang gila perang dan gembong-gembong kekaisaran industri yang rakus.³³

Boleh jadi, itulah sebabnya Pak Liek tekun melakukan telaah etis secara saksama terhadap kerja keilmuan.³⁴ Ia dengan jujur dan rendah hati berefleksi tentang kepentingan yang secara sembunyi-sembunyi bisa (dan biasa?) menyelip di balik kerja keilmuan seorang ilmuwan. Lebih dari itu, ia berani dengan lugas menyuarakan hasil telaah etisnya terhadap berbagai upaya pengembangan, pemanfaatan dan penerapan iptek.³⁵

Tentu saja, itu semua merupakan karya hidup yang langka dan berharga. Hanya sedikit ilmuwan, apalagi di negeri ini, yang bersedia sedemikian peduli pada etika seperti halnya Pak Liek. Maka, tidaklah berlebihan kalau dikatakan, bahwa Pak Liek termasuk salah seorang pendekar etika negeri ini. Baginya, etika tidak hanya menjadi wacana, tapi juga praktik hidup nyata. Dalam dirinya berlakulah ungkapan bijak: kata-kata

memang bisa menggerakkan orang, namun keteladananlah yang menawan hati (*Verba movent exempla trahunt*).

Rasanya, dedikasi dan konsistensi Pak Liek dalam pengembangan etika di negeri ini tak ayal menggaungkan pesan religius-etis-bijak Immanuel Kant (1724-1804): "Hendaklah setiap orang sedapat mungkin berusaha menjadi manusia yang lebih baik. Hanya bila ia tidak menyembunyikan talentanya dalam tanah, tapi menggunakan bakat aslinya sebaik-baiknya untuk menjadi manusia yang lebih baik, barulah ia boleh berharap bahwa dengan bantuan dari atas akan dilengkapi yang di luar kemampuannya. Tidak begitu perlu ia tahu persis apa bantuan itu..."³⁶

6. Pribadi Bijaksana

Tentu saja, Immanuel Kant mempunyai pesona tersendiri bagi Pak Liek. Terutama perihal keteguhan Kant dalam menempatkan ilmu dan nilai-nilai sebagai dua hal yang duduk sama rendah berdiri sama tinggi. Bersitan kesan seperti itu tampak jelas dari kata-kata Kant yang disitir Pak Liek dengan perasaan kagum: "Dua hal memenuhi pikiranku dengan ketakjuban dan ketakut-takdiman yang terus-menerus meningkat: langit nan bertabur bintang nun di atasku, dan hukum moral di dalam hati-sanubariku".³⁷

Tapi, Kant hanyalah salah satu dari sekian banyak pemikir Barat yang acap dirujuk Pak Liek dalam tulisan-tulisannya. Selain Kant, masih ada Aristoteles, Bacon, Mill, Popper, Einstein, Maxwell, Moorley, Locke, Kuhn, Gounod, Weinberg, Roszak, Skolimowski, dan masih banyak lagi. Pendek kata, Pak Liek fasih mengulas khazanah pemikiran Barat. Karenanya, banyak pihak mencitrakan Pak Liek sebagai sosok yang memancarkan aurora alam pemikiran Barat.

Lebih dari itu, mereka mengira Pak Liek telah mengalami keterputusan dari khazanah budaya asalnya, yaitu Jawa. Atau

setidaknya, Pak Liek diduga telah mengalami de-Jawanisasi. Dalam arti, khazanah budaya Jawa tidak lagi bersifat menentukan baginya dalam menyikapi sesuatu; digantikan oleh khazanah kebijaksanaan hidup ala pemikiran Barat, yang konon lebih rasional.

Tapi, rasanya dugaan itu keliru. Memang, melalui karya-karyanya, Pak Liek sedemikian kuat memancarkan aurora alam pemikiran Barat. Namun, itu tidak berarti khazanah budaya Jawa tergusur mundur lantas gugur dari alam pemikirannya.

Khazanah etika-moral Jawa masih tetap memesona dan penting bagi Pak Liek. Hal itu bisa dilihat dalam telaah bernada empatik mengenal beragam perwujudan sikap etis tokoh-tokoh dunia wayang, seperti Kumbakarna, Bisma, Wibisana, Sanjaya, dan Karna.³⁸ Juga, terutama, terlihat jelas dari cara Pak Liek menentukan sikap ketika menghadapi momen pertentangan. Dalam hal ini, Pak Liek cenderung (meski tidak selalu) memilih keugaharian (sikap moderat) dan keselarasan.

Kita tahu, sikap moderat sedemikian dianjurkan dalam etika-moral Jawa. Bagi etika-moral Jawa, bersikap inklusif lebih baik daripada bersikap eksklusif. Dalam menghadapi pertentangan, adalah baik jika tidak memihak salah satu kubu dan sedapat mungkin merangkul keduanya. Secara praktis, setiap orang hendaknya bersikap dengan pendekatan “baik-ini-maupun-itu” atau bisa juga “bukan-ini-bukan-itu”. Etika Jawa sangat tidak menganjurkan seseorang bersikap dengan pendekatan “ini-atau-itu”.³⁹

Dalam etika-moral Jawa ditekankan pula: barang siapa bersedia bersikap moderat, dialah pribadi bijaksana. Sebab, ia telah memenuhi kewajiban hidup yang dituntut oleh tertib kosmis, yaitu lingkungan konkret di mana dia berada. Sebaliknya, barang siapa tidak mau bersikap moderat adalah bodoh. Ya, bodoh, karena ia belum tahu cara hidup mana yang sesungguhnya menjadi kebutuhannya yang sejati dan sungguh bermakna bagi kebaikan bersama.⁴⁰

Kecenderungan pilihan sikap moderat Pak Liek tampak dalam menyikapi beragam pertentangan ide. Salah satunya, sebagaimana telah disinggung di muka, tampak dalam menyikapi pertentangan antara kubu ideal Aristoteles dan ideal Bacon. Begitu pula ketika menyikapi pertentangan antara kubu ideologiwani perencanaan dan utopiawan revolusioner⁴¹, kubu kreasionisme dan evolusionisme⁴², serta kubu ilmuwan yang tak ambil pusing dan ilmuwan yang ambil tampuk putusan.⁴³

7. Nalar dan Kebiasaan

Bahwa moral-etika Jawa cukup mewarnai kebijaksanaan hidup Pak Liek, mengingatkan saya pada lontaran pendapat Pak Liek dan Pak Arief Budiman dalam sebuah forum seminar, ketika menanggapi gagasan Romo Muji Sutrisno mengenai insan bernalar (*ens rationale*). Tepatnya, tanggapan mengenai peran nalar dalam pengambilan keputusan etis.

Ketika itu, dikatakan oleh Pak Arief: "Sekali lagi, rasio (nalar) tidaklah mengambil keputusan, melainkan hanyalah memberikan alternatif...pilihan ditentukan oleh hal-hal yang lain...Yang menentukan (keputusan etis) bukan rasio, tetapi seluruh sejarah kehidupan kita dan seluruh eksistensi kita. Jadi bukan *ens rationale* yang kita cari, melainkan sejarah hidup kita. Kalau manusia hanya mengandalkan rasio, dia tidak akan sampai ke mana-mana. Dia hanya sampai pada kebingungan".⁴⁴

Pak Liek tidak setuju dengan pandangan itu. Menurutinya, pertimbangan logika (nalar), etika, dan estetika manusia sebagai insan bernalar harus menonjol dalam penentuan sikap dan tindakan.⁴⁵

Mengikuti dua pendapat itu, dapatlah kita bertanya: apakah pilihan etis Pak Liek pada sikap moderat (yang merujuk khazanah kebijaksanaan hidup Jawa) lebih ditentukan oleh penalarannya? Ataukah, pilihan itu sesungguhnya lebih

ditentukan oleh 'hal-hal lain' yang terbentuk di sepanjang sejarah kehidupan Pak Liek sendiri, yaitu *habitus* dalam pola asuh sejak masa kanak-kanak?

Menurut Aristoteles, ketamaan hidup didapat bukan pertama-tama melalui pengetahuan (nalar), melainkan melalui *habitus*, yaitu kebiasaan melakukan yang baik. Mengapa? Karena, demikian dijelaskan lebih lanjut oleh Anthony Giddens, kebiasaan itu menciptakan struktur hidup sehingga memudahkan orang untuk bertindak. Melalui *habitus*, orang tak perlu susah payah bernalar, mengambil jarak atau memberi makna setiap kali hendak bertindak.⁴⁶

Lain lagi menurut paradigma pendidikan konstruktivistik.⁴⁷ Di sini, ada dua kemungkinan jawaban. Itu tergantung pada pandangan konstruktivistik mana yang dirujuk. Menurut pandangan konstruktivistik modern, pengetahuan itu milik individu, yang dibangun melalui proses penarikan kesimpulan. Konsekuensinya, nalar bersifat menentukan dalam pilihan tindakan individu. Sementara itu, menurut pandangan konstruktivistik postmodern, pengetahuan merupakan milik kolektif yang dikelola serta diatur sedemikian rupa dan merupakan hasil dari konstruksi sosial. Konsekuensinya, kebiasaan bersifat menentukan dalam pilihan tindakan individu.

Jadi, mana yang lebih menentukan dalam pengambilan keputusan etis seseorang, nalar ataukah kebiasaan?

Entahlah. Konon, para ahli psikologi pun kebingungan untuk menjawabnya. Mereka bertanya-tanya: bagaimana bisa orang yang jelas-jelas sedemikian cerdas malah melakukan tindakan yang tak bernalar?⁴⁸ Pertanyaan itu mengemuka karena mereka menemukan banyak fakta mengenai orang cerdas (bahkan sangat cerdas) yang tidak becus menjadi pilot yang baik atas kehidupan etis mereka.

Hanya saja, masalahnya, yang sebaliknya juga banyak. Maksudnya, banyak orang cerdas yang sanggup menjadi pilot

yang sangat baik atas kehidupan etis mereka. Pak Lick dan Pak Arief Budiman adalah contohnya. Publik mengakuinya.

Jika demikian, boleh jadi kurang tepat memahami peran nalar dan kebiasaan dalam pengambilan keputusan etis, secara dikotomis: "ini-atau-itu". Mungkin untuk sementara lebih aman memahaminya secara moderat: "baik ini-maupun-itu". Artinya, bahwa nalar dan kebiasaan sama-sama menentukan dalam pengambilan keputusan etis. Kecuali, bila uji falsifikasi menyanggahnya.

Buktinya, entah dengan cara bagaimana, nalar dan kebiasaan secara bersama-sama telah membentuk sejarah kehidupan Pak Lick sedemikian rupa sehingga menjadi "teks pendidikan" yang bermutu; menjadi GURU INTEGRITAS.

Rasanya, itulah *magnus opus* Pak Lick: menjadi teladan mengenai pentingnya membiasakan hidup bernalar, religius, serta berbudaya etis dan bijaksana. Ia layak dibaca dan dipelajari oleh siapa saja, terutama para pendidik yang berkomitmen menjadi pendidik karakter bagi kaum muda.**

Catatan:

- *) Prof. Lick Wilandjo, Ph.D., D. Sc., (selanjutnya, Pak Lick) lahir di Purworejo, Jawa Tengah tahun 1939; memperoleh Ph.D. dalam Fisika (Michigan State University, 1970) dengan spesialisasi Fisika Molekul; D. Sc. *honoris causa* dalam Sains (Vrije Universiteit Amsterdam, 1990); guru besar Fisika, mengajar di Universitas Kristen Satya Wacana (S1, S2, dan S3) dan Filsafat Ilmu di Universitas Diponegoro (S3) serta IAIN Walisongo (S3). Anggota Panel RUT dan ketua Panel RUT Bidang Mikroelektronika dan TI; tahun 2009 Harian Kompas memilihnya sebagai ilmuwan berdedikasi.

Endnotes:

1. Aslinya demikian: *Men kan niet onderwijzen wat men wil, men kan niet onderwijzen wat men weet, men kan alleen onderwijzen wat men is.*

2. Saptono, "Pendidikan Religiositas, Objektifikasi Faham Inklusivisme Agama", *Kompas*, 4 Oktober 2001. Lick Wilardjo, "Keberagamaan dan Kerohanian" *Kompas*, 16 November 2001.
3. Menurut Hermeneutika, kehidupan manusia dan tindakannya yang bermakna pada dasarnya mempunyai ciri-ciri tekstualitas, karenanya terbuka untuk ditafsirkan.
4. Pendidikan menurut Pak Lick ialah pertemuan pikiran yang telah berkembang dengan pikiran yang sedang mekar. Tetapi itu bukan sekadar pertemuan sekilas-lintas, melainkan lebih merupakan interaksi yang aktif, ia membuahkan transaksi intelektual antara pihak-pihak yang berinteraksi. Ini berarti bahwa terjadi perubahan dan perkembangan skemata pemahaman, psikomotorik dan sikap, terutama pada kuncup yang sedang mekar itu, yang tercermin pada keputusannya untuk bertindak (atau tidak) dalam menghadapi suatu situasi dan pada perilakunya. Pak Lick memahami pendidikan secara konstruktivistik sebagai perkembangan skemata Piaget-an dalam aspek-aspek cipta (kognisi), karya (psikomotorik), karsa (afektif) dan rasa (emosi). Periksa, Lick Wilardjo "Pengembangan Ilmu, Teknologi, dan Seni Melalui Pendidikan di Universitas Kristen" *Desiderata*, Vol. 3 No. 1, Januari-April 2002, p. 25-40. (Selanjutnya, disingkat PITESPU).
5. Tulisan-tulisan Pak Lick antara lain bisa dibaca dalam buku kumpulan karangannya *Realita dan Desiderata*. Yogyakarta: Duta Wacana University Press, 1990 dan *Memawang di Kala Sanggar*. Salatiga: Fakultas Teknik Elektro dan Program Pasca Sarjana Studi Pembangunan UK Satya Wacana.
6. *Naga Sasa dan Sabuk Inten* adalah judul cerita silat karangan S.H. Mintardja, yang mengisahkan tentang kepahlawanan dan filosofi hidup dengan latar budaya Jawa pada zaman Kerajaan Demak. Ia pernah dimuat secara bersambung di Harian Kedaulatan Rakyat dan dibukukan.
7. Mahesa Jenar, Arya Salaka, dan Pasingsingan adalah nama-nama tokoh dari sekian banyak tokoh dalam cerita silat *Naga Sasa dan Sabuk Inten*.
8. *Prisma* No 3, Tahun XVI, Maret 1987, p. 38-51.
9. Arif Badiman (Soe Hok Djln), kakak dari almarhum Soe Hok Gie, adalah sosiolog yang juga seorang aktivis demonstran

- Angkatan '66. Ia bersama budayawan dan kaum cendekia ikut menandatangani Manifesto Kebudayaan pada tahun 1963. Saat buku ini ditulis, ia mengajar di Universitas Melbourne, Australia.
10. Lick Wilardjo.1990. *Realita dan Desiderata*. Yogyakarta: Duta Wacana University Press, p. 74 (Selanjutnya disingkat RD).
 11. RD, p. 74.
 12. Lick Wilardjo, "Tuanda", *Kompas*, 22 Januari 2000.
 13. RD, p. 278.
 14. Menurut Y.B. Mangunwijaya: "Religius atau religiositas lebih melihat aspek yang "di dalam lubuk hati", tidak getaran hati nurani pribadi; sikap personal yang sedikit banyak misteri bagi orang lain, karena menapaskan intimitas jiwa, "dewar" dalam arti Pascal, yakni citarasa yang mencakup totalitas (termasuk rasio dan rasa manusiawi) ke dalam pribadi si manusia. Dan karena itu, pada dasarnya religiositas mengatasi, atau lebih dalam dari agama yang tampak, formal, resmi". Periksa, Y.B. Mangunwijaya.1994. *Sastra dan Religiositas*. Yogyakarta: Kanisius, p. 12.
 15. Lick Wilardjo, dalam Jujun S. Suria Sumantri. 1985. *Jiwa Dalam Perspektif*. Jakarta: Yayasan Obor dan LEKNAS-LIPI, p. 246; juga, RD, p. 269-270.
 16. RD, p. 115.
 17. Ungkapan ini saya sesuaikan dari kata-kata Socrates "Hidup yang tidak direfleksikan adalah hidup yang tidak layak dihayati"
 18. Horst G. Boehlmann, 1998. *Portret 6 Teolog Besar Kristen Protestan Abad Ini*. Ende: Nusa Indah, p. 60.
 19. Saya meminjam ungkapan dari Henry A.Giroux.1988. *Teachers as Intellectuals*.New York: Bergin & Garvey.
 20. Frans Magnis-Suseno.1997. *13 Tokoh Etika: Sejak Zaman Yunani Sampai Abad ke-19*. Yogyakarta: Kanisius.
 21. Periksa misalnya, tulisan-tulisan dalam RD bagian kedua, p. 113-281.
 22. Periksa misalnya Frans Magnis-Suseno.1987. *Etika Dasar: Masalah-masalah Pokok Filsafat Moral*. Yogyakarta: Kanisius; Haryatmoko, 2003. *Etika Politik dan Kekuasaan*. Jakarta: Penerbit Buku Kompas.
 23. Lick Wilardjo "Nilai-Nilai Dasar Pembangunan Karakter Bangsa", *Desiderata*, Vol. 4 No.1, Januari-Juni 2003, p. 1-12. (Selanjutnya disingkat NDPKB).

- 24 Lick Wilardjo. "Etika Berbangsa dan Bernegara Dalam Masyarakat Wangi." *Desiderata*, Vol. 3 (2) 2002, p. 5-25. (Selanjutnya disingkat EBR)
- 25 Lazim digunakan dalam perbincangan etika.
- 26 Lazim digunakan dalam perbincangan moral.
- 27 NDPKB.
- 28 Koentjaraningrat, 2003. *Pengantar Antropologi I*. Jakarta: Rineka Cipta, p. 75.
- 29 NDPKB.
- 30 NDPKB.
- 31 Bandingkan dengan beberapa tulisan, antara lain "Perdamaian" RD, p.198-208; "Netral 'Setali Tiga Wang' Dengan Berkompromi" RD, p. 214-218; "Ilmu dan Teknologi" RD, p. 219-233, dll.
- 32 Lick Wilardjo "Faust Menjual Jiwa" dalam RD, p. 143-146. Perhatikan pula seringnya Pak Lick memberikan wanti-wanti dalam berbagai tulisannya dengan menyitir pendapat Bacon: ilmu (dan teknologi) adalah kekuasaan.
- 33 RD, p. 267.
- 34 Pak Lick menekankan pentingnya kesaksamaan dalam telaah etis. Itu karena, menurut Pak Lick, "Di dunia etika tidak ada dikotomi hitam-putih; yang ada daerah abu-abu dengan nuansa keabu-abuan yang sangat malar (*continuum*)" (RD, p. 129).
- 35 Periksa misalnya, "Tanggung Jawab Sosial Seorang Ilmuwan" dalam RD, p. 248-257; "Iptek Dalam Kebijakan Energi Untuk Pembangunan yang Terlanjutan", *Desiderata* Vol. 2 No. 3, September-Desember 2001, p. 70-81.
- 36 P.A. van der Weij.2000. *Filsaf-filsaf Besar tentang Manusia*. Yogyakarta: Kanisius, p. 95., dikutip dengan sedikit penyesuaian.
- 37 PITESPU, p. 32.
- 38 "Benar Atau Salah Negaraku" RD, p. 124-129.
- 39 Eka Darmaputera. 1988, *Pancasila and the Search for Identity and Modernity in Indonesian Society*, Leiden: EJ. Brill.
- 40 Frans Magnis-Suseno,1997 *Javanese Ethics and World-View: The Javanese Idea of the Good Life*, Jakarta: Gramedia, p.211.
- 41 "Homo Faber Versus Homo Ludens" RD., p. 160-167; "Ibunda" Kompas, 22 Januari 2000.

- 42 "Bio-Nou dan Mikro-Nano" RD., p. 113-118.
- 43 "Tanggung Jawab Sosial Seorang Ilmuwan" RD., p. 248-257.
- 44 Wisnu Tri Hanggoro, dkk (Peny).1994. *Perang, Militerisme dan Tantangan Perdamaian*. Jakarta:Grasindo, p. 125.
- 45 Liek Willardjo "*Ens Rationale*", *Suara Merdeka*, Juli 1991, dimuat kembali dalam Trihanggoro, dkk (1994:147-151).
- 46 Haryatmoko. 2003. *Etika Politik dan Kekuasaan*. Jakarta: Penerbit Buku Kompas, p. 126.
- 47 Pak Liek cenderung menganut paradigma ini, periksa PITESPU. Hanya saja, tidak jelas pandangan konstruktivisme manakah yang dianutnya, yang modern ataukah postmodern. Penjelasan ringkas mengenai hal ini, periksa R.S. Prawat. 1996. "Constructivism Modern and Postmodern", *Educational Psychologist*, Vol. 31, No 3-4, p. 215-226.
- 48 Daniel Goleman.1995. *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ?* New York: Bantam Books, p.36. Hingga kini, pertanyaan itu memicu perdebatan seru di kalangan psikolog mengenai apa artinya 'nalar' dan 'nalar cerdas'.

Bab 4

PEMBELAJARAN KOOPERATIF:

Menyemai Seni Hidup Rukun dan Bekerja Sama

- *Cooperation, not conflict, has been the most valuable form of behavior for humans taken at any stage of their evolutionary history.*

Ashley Montagu

- *Cooperative learning clearly has the potential to make classrooms exciting and productive places where students learn to cooperate and cooperate to learn.*

Thomas Lickona

1. Keputusan Edukatif

Fungsi utama seorang guru adalah membuat dan melaksanakan keputusan edukatif.¹ Dalam pembelajaran, ia senantiasa dihadapkan pada pilihan: apakah akan menyelenggarakan pembelajaran dalam suasana kompetisi, suasana individual, ataupun suasana kerja sama antarsiswa [kooperatif]?² Masing-masing suasana pembelajaran itu memiliki konsekuensi berbeda-beda bagi siswa.

Yang pertama, guru bisa memilih pembelajaran bersuasana kompetisi. Di sini, siswa akan dikondisikan untuk bersaing



Kondisi seperti satu secara positif mengulas ketahanan yang akan ditumbuhkembangkan, dan menyadari bahwa semua.

dengan siswa lain. Tujuan pembelajaran hanya dapat dicapai oleh satu, beberapa, atau sedikit siswa yang memiliki kemampuan lebih unggul daripada siswa lainnya. Dampaknya: dalam diri siswa akan terbentuk sikap negatif antarteman. Dalam diri mereka akan terbangun keyakinan bahwa mereka hanya dapat berhasil manakala siswa yang lain gagal. Maka, sebagian kecil siswa [yang berkemampuan akademis lebih unggul] akan bekerja keras untuk bisa menjadi yang terbaik. Sebagian besar siswa akan “tenang-tenang saja”, karena tidak percaya bahwa mereka bisa memenangkan persaingan itu. Suasana belajar seperti ini memiliki efek tidak baik terhadap perkembangan kepribadian siswa.

Alternatif kedua, guru bisa memilih melaksanakan pembelajaran bersuasana individualistik. Di sini siswa akan bekerja secara mandiri dalam mencapai tujuan pembelajaran. Suasana pembelajaran demikian akan membentuk pandangan negatif. Sebab, mereka akan merasa bahwa pencapaian tujuan belajar mereka tidak bersangkut paut dengan aktivitas belajar yang dikerjakan oleh siswa lain. Akibatnya, kehidupan siswa akan terfokus pada kepentingan dan keberhasilan pribadi semata. Mereka pun akan cenderung abai terhadap keberadaan, masalah, dan kebutuhan pihak lain.

Akhirnya, guru dapat pula memilih melaksanakan pembelajaran bersuasana kooperatif. Di sini, siswa akan dibiasakan untuk belajar hidup rukun dan bekerja sama. Setiap siswa diberi kesempatan sedemikian rupa agar berusaha mencapai hasil belajar yang menguntungkan diri sendiri maupun anggota kelompoknya. Melalui Pembelajaran Kooperatif, siswa dibiasakan untuk belajar memperhatikan kebutuhan dirinya sekaligus memperhatikan keberadaan, masalah, dan kebutuhan pihak lain.

Uraian berikut akan membahas beberapa aspek penting mengenai Pembelajaran Kooperatif. Mula-mula akan dikemukakan pengertian dan karakteristiknya. Lantas, ia akan diikuti dengan uraian mengenai signifikansi maupun langkah praktisnya. Uraian akan diakhiri dengan catatan penutup.

2. Pengertian Pembelajaran Kooperatif

Selain istilah 'Pembelajaran Kooperatif' [*cooperative learning*], dalam metode pembelajaran dikenal pula istilah 'Pembelajaran Kolaboratif' [*collaborative learning*]. Bagi kebanyakan orang, istilah kooperatif [*cooperative*] dan kolaboratif [*collaborative*] memiliki arti yang sama. Namun, ketika dikaitkan dengan topik tentang pembelajaran kelompok [*group learning*], ada perbedaan pandangan bahkan perdebatan mengenai makna kedua istilah itu.

Di satu sisi, ada pihak yang berpendangan bahwa istilah Pembelajaran Kooperatif dan Pembelajaran Kolaboratif bisa dipertukarkan penggunaannya. Sebab, keduanya dianggap merujuk pada kondisi di mana siswa bekerja bersama dan saling tergantung dalam mengerjakan tugas belajar tertentu. Di sisi lain, ada pula pihak yang berpendapat bahwa keduanya memiliki perbedaan. Pandangan demikian terbentang dari yang cenderung berpendirian bahwa perbedaan itu bersifat prinsip³, sampai pihak yang cenderung berpendirian bahwa

perbedaan itu lebih berkenaan dengan terstruktur atau kurang terstrukturnya proses pembelajaran kelompok itu.⁴

Selain itu, ada pula yang berpendapat bahwa Pembelajaran Kooperatif lebih sesuai diterapkan di sekolah. Sedangkan Pembelajaran Kolaboratif lebih sesuai dilaksanakan di perguruan tinggi.⁵ Boleh jadi, benar bahwa Pembelajaran Kolaboratif lebih tepat digunakan di perguruan tinggi. Namun, tidaklah benar bahwa Pembelajaran Kooperatif kurang sesuai digunakan di perguruan tinggi. Sejumlah penelitian menegaskan bahwa penggunaan Pembelajaran Kooperatif di perguruan tinggi berdampak positif secara akademis maupun non akademis.⁶

Lantas, apa itu Pembelajaran Kooperatif? Pembelajaran Kooperatif adalah filosofi [seni hidup] sekaligus pedagogi. Pertama-tama, Pembelajaran Kooperatif hakikatnya adalah sebuah filosofi. Ia bukan sekadar metode dan teknik pembelajaran.⁷ Pembelajaran Kooperatif diinspirasi oleh seni hidup yang terdapat dalam kelompok/komunitas yang baik. Dalam komunitas macam itu, setiap anggota umumnya memiliki sikap tanggap serta kesediaan untuk menyumbangkan kemampuan terbaik yang mereka miliki untuk mencapai tujuan-tujuan mereka sendiri maupun tujuan-tujuan kelompok.

Karena itu, hal yang sangat diutamakan dalam Pembelajaran Kooperatif adalah proses membangun kesepakatan melalui kerja sama positif di antara anggota kelompok. Lebih lanjut, para praktisi Pembelajaran Kooperatif berupaya menerapkan filosofi itu dalam setting kelas dan sekolah serta di masyarakat pada umumnya sebagai cara hidup bersama [*a way of living together*] dan cara memperlakukan orang lain [*a way of dealing with other*].⁸

Sementara itu, sebagai pedagogi, Pembelajaran Kooperatif adalah berbagai bentuk kegiatan pembelajaran dalam kelompok. Di sini siswa saling bekerja sama, baik di dalam maupun di luar kelas, untuk menyelesaikan tugas belajar

mereka. Kegiatan belajar itu bisa jadi dilaksanakan dalam bentuk yang sederhana dan informal [misalnya, kerja sama antarteman sebangku dengan teknik *Think-Pair-Share*¹⁰]. Tapi, bisa pula dalam bentuk berbagai bentuk kegiatan belajar lain yang lebih kompleks dengan struktur interaksi siswa lebih formal¹⁰ [misal, kerja sama antarsiswa dengan teknik *Jigsaw*¹¹].

Pembelajaran Kooperatif informal umumnya hanya digunakan ketika guru hendak menyelenggarakan pembelajaran secara langsung.¹² Pembelajaran Kooperatif informal dilaksanakan dengan membentuk kelompok-kelompok [berpasangan] yang bersifat sementara dan khusus. Kelompok-kelompok itu bekerja beberapa kali dalam satu periode tatap muka. Masing-masing kerja kelompok itu berlangsung selama beberapa menit (3-5 menit). Pembentukan kelompok yang bersifat sementara dan khusus ini untuk memastikan bahwa siswa benar-benar terlibat aktif secara kognitif melalui diskusi berpasangan. Di sini guru berperan untuk (a) memfokuskan perhatian siswa terhadap materi yang akan dipelajari, (b) menciptakan suasana kondusif untuk belajar, (c) memastikan bahwa semua siswa memproses secara kognitif materi yang dipelajari.

Adapun Pembelajaran Kooperatif formal umumnya lebih diutamakan penggunaannya daripada Pembelajaran Kooperatif informal.¹³ Dalam Pembelajaran Kooperatif formal, ada enam peran utama yang harus dilakukan oleh guru. Keenam peran itu adalah: (a) menentukan secara spesifik tujuan pembelajaran, (b) membuat keputusan-keputusan prapembelajaran, (c) menjelaskan susunan tugas dan tujuan pembelajaran kepada siswa, (d) mengatur Pembelajaran Kooperatif yang akan dilaksanakannya, (e) memonitor efektivitas kelompok pembelajaran dan memberikan masukan bila mana diperlukan, serta (f) mengevaluasi pencapaian siswa dan membantu mereka mendiskusikan seberapa baik mereka telah bekerja sama dalam kelompok [proses kelompok].¹⁴

Patut dicatat, baik kegiatan belajar dalam Pembelajaran Kooperatif informal maupun formal diarahkan untuk mewujudkan ideal-ideal tertentu. Ideal-ideal itu, antara lain sebagaimana uraian berikut ini.

Pertama, menghargai keragaman. Karena itu, dalam Pembelajaran Kooperatif kegiatan belajar siswa dilakukan dalam kelompok-kelompok kecil yang dibentuk dengan mempertimbangkan keragaman individu. Selama interaksi yang terjadi dalam kelompok, mereka dibiasakan untuk saling belajar dari berbagai tanggapan atas persoalan-persoalan yang mereka hadapi bersama. Melalui kerja sama dalam kelompok, mereka berkesempatan untuk belajar memecahkan masalah dari sudut pandang berbeda-beda. Hal itu diharapkan akan membuat mereka terbantu dalam memahami persoalan secara lebih utuh dan belajar memahami beragam sudut pandang.

Kedua, mengakui perbedaan individual. Melalui interaksi dalam kelompok, siswa dibiasakan untuk belajar menerima dan menghargai perbedaan kemampuan dan kepribadian anggota kelompoknya. Hal ini terjadi karena dalam kelompok, mereka senantiasa berhadapan dengan respons yang berbeda-beda atas persoalan yang harus dikerjakan dalam kelompok. Hal demikian membantu mereka dalam mengasah keterampilan sosial.

Ketiga, keterlibatan bersama dalam proses belajar. Dalam kelompok-kelompok kooperatif, semua anggota kelompok memiliki kesempatan yang sama untuk menyumbangkan kemampuan mereka. Hal ini sedapat mungkin dimanfaatkan secara optimal sehingga membuat mereka mampu menyumbangkan kemampuan terbaik yang mereka miliki dan berpikir lebih kritis dibandingkan jika mereka belajar sendiri.

Keempat, pertukaran gagasan. Dalam Pembelajaran Kooperatif, sedapat mungkin diupayakan adanya pemberian umpan balik yang bersifat personal mengenai gagasan dan tanggapan-tanggapan yang telah mereka kemukakan. Dengan

demikian akan ada pertukaran gagasan yang intensif dalam kelompok.

3. Pembelajaran Kooperatif Formal

Hingga kini, setidaknya ada empat bentuk¹⁵ Pembelajaran Kooperatif formal yang telah dikembangkan dan lazim [cukup populer] digunakan di kelas-kelas kooperatif. Keempat bentuk itu adalah: *Student Team Learning (STL)*, *Learning Together (LT)*, *Jigsaw*, dan *Group Investigation (GI)*. Berbagai penelitian tentang Pembelajaran Kooperatif umumnya merujuk pada praktik pembelajaran dengan menggunakan salah satu atau beberapa dari keempat bentuk Pembelajaran Kooperatif formal itu.¹⁶ Selain keempat bentuk Pembelajaran Kooperatif itu masih ada *Complex Instruction*, *Structured Dyadic Method*, *Co-op Co-op*, dan *Script*.¹⁷ Namun demikian, bentuk-bentuk Pembelajaran Kooperatif itu kurang populer, karena itu tidak dibahas lebih lanjut dalam naskah ini.

STL dikembangkan oleh Robert Slavin, David DeVries, dan Keith Edward dari John Hopkins University.¹⁸ Bentuk Pembelajaran Kooperatif ini menekankan pada pencapaian tujuan kelompok dan keberhasilan kelompok. Kelompok akan memperoleh penghargaan tertulis maupun penghargaan lain jika mereka dapat mencapai hasil melebihi standar yang telah ditetapkan dan melakukan perbaikan unjuk kerja mereka. Skor kelompok merupakan pemberi motivasi yang penting bagi mereka untuk menunjukkan unjuk kerja yang baik. STL terdiri atas empat teknik yang berbeda. Dua yang pertama [*Student Teams Achievement Division/STAD* dan *Team Game-Tournament/TGT*] dapat digunakan untuk berbagai bidang studi dan tingkatan. Dua teknik berikutnya digunakan untuk pembelajaran komprehensif di bidang Matematika [*Team Assisted Individualization/TAI*] dan bahasa [*Cooperative Integrated Reading and Composition/CIRC*].

Adapun LT dikembangkan oleh David Johnson dan Roger Johnson, dari University of Minnesota.¹⁹ Di sini siswa mengerjakan tugas dalam kelompok. Kelompok itu beranggotakan empat atau lima orang dengan anggota kelompok yang heterogen. Tugas kelompok telah disusun dalam lembar tugas. Hasil kerja kelompok kemudian dikumpulkan, dan kelompok akan menerima penghargaan bersama. LT memberi tekanan pada kegiatan pengembangan tim dan diskusi kelompok yang berkesinambungan mengenai seberapa baik mereka telah melakukan kerja sama.

Sementara itu, *Jigsaw* mula-mula dikembangkan oleh Elliot Aranson dan rekan-rekannya di University of California di Santa Cruz.²⁰ Dalam *Jigsaw*, siswa ditugaskan untuk bergabung dalam tim yang terdiri atas enam anggota. Mereka diminta untuk mengerjakan materi pelajaran yang telah dibagi menjadi beberapa bagian. Setiap anggota tim membaca dan mengerjakan bagian tertentu. Kemudian, anggota dari kelompok lain yang mempelajari bagian yang sama bertemu dalam "kelompok ahli" untuk mendiskusikan bagian yang menjadi tugas mereka. Selanjutnya, mereka kembali ke dalam kelompok mereka masing-masing. Di sini mereka mengajarkan apa yang telah mereka pelajari itu kepada anggota kelompok.

Para ahli di John Hopkins University, telah mengembangkan dan memodifikasi bentuk pembelajaran itu menjadi *Jigsaw II*.²¹ Di sini semua kelompok siswa mempelajari bagian materi yang sama. Kemudian, beberapa siswa berkumpul untuk bertindak sebagai "kelompok ahli" mengenai topik-topik yang ditugaskan. "Kelompok ahli" inilah yang selanjutnya mengajarkan topik-topik tertentu yang ditugaskan kepada mereka. *Jigsaw* utamanya digunakan dalam pembelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial dan pembelajaran topik-topik tertentu yang mementingkan bacaan terhadap teks.

Sedangkan GI, dikembangkan oleh Shalomo Sharan dan Yael Sharan dari Universitas Tel Aviv, Israel.²² Di sini

siswa membentuk sendiri kelompok mereka. Masing-masing kelompok terdiri atas dua sampai enam orang anggota. Mereka memilih sendiri topik tertentu dari topik-topik yang harus dipelajari oleh kelas yang bersangkutan. Selanjutnya, masing-masing kelompok membuat laporan kelompok. Lalu, setiap kelompok melakukan presentasi untuk membagikan temuan-temuan mereka kepada seluruh warga kelas.

Bentuk-bentuk Pembelajaran Kooperatif telah ditelaah dan dibandingkan satu sama lain.²³ Telaah dan perbandingan itu meliputi enam aspek. Keenam aspek itu adalah: tujuan kelompok, tanggung jawab individual, keamaan kesempatan siswa untuk berhasil, kompetisi dalam tim, spesialisasi tugas, dan adaptasi terhadap tiap individu. Selanjutnya, bentuk-bentuk Pembelajaran Kooperatif itu dibandingkan pula dengan kelompok kerja tradisional [KK tradisional]. Adapun gambaran hasil perbandingan berbagai aspek itu bisa diringkas dalam Tabel-1 berikut ini.

Tabel-1 Perbandingan Ringkas Bentuk-bentuk Pembelajaran Kooperatif Formal

Bentuk-bentuk Pembelajaran Kooperatif Formal		Aspek yang Dibandingkan					
		Tujuan kelompok	Tanggung jawab individual	Keamaan kesempatan untuk berhasil	Kompetisi tim	Spesialisasi tugas	Adaptasi terhadap tiap individu
STL	STAD	Ada	Ada	Ada	Kadang ada	Tidak ada	Tidak ada
	TGT	Ada	Ada	Ada	Ada	Ada	Tidak ada
	TSJ	Ada	Ada	Ada	Tidak ada	Tidak	Ada
	CIRC	Ada	Ada	Ada	Tidak ada	Tidak	Ada
LT		Ada	Kadang ada	Tidak ada	Tidak ada	Tidak	Tidak ada
Agshaw	Agshaw-1	Tidak ada	Ada	Tidak ada	Tidak ada	Ada	Tidak ada
	Agshaw-2	Ada	Ada	Ada	Tidak ada	Ada	Tidak ada
GI		Tidak ada	Ada	Tidak ada	Tidak ada	Ada	Tidak ada
KK Tradisional		Tidak ada	Tidak ada	Tidak ada	Tidak ada	Tidak ada	Tidak ada

Sumber: "Typology of Major Cooperative Learning Methods" (Slavin, 1993:12), disertai dengan pengisian seperlunya.

4. Karakteristik

Tidak semua kegiatan dalam kelompok bersifat kerja sama [kooperatif]. Menempatkan siswa dalam sejumlah kelompok dan meminta mereka untuk bekerja bersama, tidak dengan sendirinya membuahkan kegiatan kooperatif. Ada banyak kemungkinan bahwa berbagai kegiatan dalam kelompok itu tidak berlangsung sebagaimana diharapkan. Menempatkan siswa untuk duduk bersama dapat saja membuahkan kompetisi di antara mereka [kelompok semu] atau upaya-upaya yang bersifat individualistis melalui diskusi [kelompok belajar tradisional].²⁴

Hal itu menegaskan bahwa Pembelajaran Kooperatif tidak identik dengan sekadar pembelajaran dalam kelompok. Sebab, pembelajaran dalam kelompok sering kali diwarnai oleh gejala *free rider*. Maksudnya, anggota kelompok itu hanya membonceng saja pada hasil kerja yang disusun oleh salah seorang atau beberapa anggota kelompok yang berkemampuan akademis lebih tinggi.

Selain itu, pembelajaran dalam kelompok sering kali diwarnai oleh berbagai hal lain yang bertentangan dengan tujuan diadakannya pembelajaran kelompok. Sejumlah penelitian menunjukkan adanya beragam perilaku dalam pembelajaran kelompok. Bisa terjadi anggota kelompok mengalami ketidakberdayaan diri, melakukan pembangkangan, atau terlibat dalam konflik destruktif. Bisa pula mereka melakukan pembagian tugas disfungsional. Maksudnya, sebagian anggota bertugas memikirkan penyelesaian tugas, sementara anggota lainnya bertugas membuat laporan.²⁵

Pembelajaran Kooperatif berusaha seoptimal mungkin untuk mencegah agar hal-hal itu tidak terjadi. Lebih dari itu, Pembelajaran Kooperatif dirancang sedemikian rupa agar kegiatan dalam kelompok bisa berdampak positif terhadap peningkatan prestasi akademis dan perkembangan kepribadian

siswa. Karena itu, dalam Pembelajaran Kooperatif, ada sejumlah karakteristik yang harus tampak. Itu penting untuk memastikan bahwa siswa benar-benar melakukan kerja sama positif dalam kelompok guna mencapai tujuan pembelajaran.

Menurut Johnson & Johnson, ada lima karakteristik atau komponen esensial dalam Pembelajaran Kooperatif. Lima komponen itu adalah: (a) kesalingtergantungan positif antarindividu [*positive interdependence*], (b) interaksi tatap muka secara langsung [*face-to-face interaction*], (c) tanggungjawab perseorangan [*individual accountability*], (d) keterampilan antarpribadi dan kelompok kecil [*social skills*], (e) evaluasi proses kelompok [*group processing*].²⁶

Yang pertama, kesalingtergantungan positif/interdependensi positif. Hal ini merujuk pada kesadaran siswa dalam kelompok bahwa mereka bertanggung jawab terhadap proses belajar diri mereka sendiri dan proses belajar anggota kelompoknya. Di sini, setiap anggota kelompok sangat membutuhkan dan sekaligus dibutuhkan oleh yang lain dalam mengupayakan keberhasilan kelompok. Demikian pula, setiap anggota kelompok memiliki kontribusi yang khas bagi keberhasilan kelompok. Kontribusi itu sesuai dengan kemampuan, peran, tugas, dan tanggung jawab mereka masing-masing. Dengan kata lain, masing-masing anggota kelompok harus memiliki komitmen terhadap keberhasilan kelompok yang sebanding dengan komitmen mereka terhadap keberhasilan mereka sendiri. Jika tidak ada kesalingtergantungan positif semacam itu, tentunya tidak akan ada kerja sama.

Kedua, interaksi melalui tatap muka secara langsung. Ini berarti bahwa siswa harus memiliki kesempatan untuk saling menjelaskan kepada yang lain tentang apa yang telah mereka pelajari bersama. Dalam Pembelajaran Kooperatif, siswa akan mengerjakan tugas-tugas konkret secara bersama-sama. Melalui kegiatan itu, mereka diharapkan akan saling membantu, berbagi kemampuan, memberikan dorongan, serta menghargai

setiap upaya rekan yang lain dalam mewujudkan keberhasilan bersama. Untuk itu, mereka perlu berinteraksi melalui tatap muka secara langsung. Melalui cara demikian, mereka diharapkan akan semakin memiliki kemampuan berkomunikasi secara efektif. Baik itu kemampuan berkomunikasi yang terkait dengan peran sebagai *academic supporting*, maupun peran sebagai *personal supporting* bagi teman-teman mereka.

Ketiga, tanggung jawab perseorangan. Ini berarti setiap siswa harus bertanggung jawab untuk mengerjakan tugas secara tuntas. Tiap-tiap anggota kelompok bertanggung jawab untuk memberikan kontribusi terbaiknya dalam menyelesaikan tugas-tugas mereka guna mendukung keberhasilan kelompok. Dengan demikian, masing-masing anggota kelompok bertanggung jawab atas tugas kelompok maupun tugas mereka masing-masing.

Keempat, keterampilan antarpribadi dan kelompok kecil. Ini berarti bahwa setiap siswa harus terampil berkomunikasi secara efektif, menjaga sikap saling menghargai di antara sesama anggota kelompok, dan bekerja sama untuk mengatasi perbedaan pandangan atau konflik. Tentu saja keterampilan-keterampilan sosial itu tidak bisa muncul begitu saja. Guru perlu melatih siswa mengenai berbagai keterampilan sosial sebaik ia melatih keterampilan akademis. Keterampilan sosial itu, antara lain meliputi: kepemimpinan, pembuatan keputusan, membangun kepercayaan, komunikasi, dan pengelolaan konflik.

Kelima, evaluasi proses kelompok. Ini adalah upaya kelompok untuk memeriksa secara bersama-sama tentang seberapa baik mereka telah bekerja sama dan bagaimana cara agar mereka bisa bekerja sama lebih baik lagi. Hal ini dilakukan dengan mendiskusikan seberapa baik mereka telah mencapai tujuan-tujuan kelompok dan mengelola hubungan kerja yang efektif. Dalam proses ini perlu dirumuskan secara konkret tindakan-tindakan macam apakah yang dianggap

membantu serta menghalangi pencapaian tujuan bersama. Perlu diputuskan pula manakah perilaku yang harus dipertahankan dan manakah yang harus diubah. Evaluasi proses kelompok yang dilakukan secara terus-menerus akan membuat kelompok berfungsi semakin efektif.

Sebagian besar wacana mengenai Pembelajaran Kooperatif umumnya menyepakati karakteristik esensial tersebut di atas. Namun demikian, menurut Stahl kelima karakteristik itu belum mencukupi untuk "menjamin" terselenggaranya Pembelajaran Kooperatif yang berhasil. Menurutnya, kelima karakteristik itu mesti dibuat lebih rinci kedalam empat belas karakteristik agar kerja kelompok dalam Pembelajaran Kooperatif benar-benar menjadi kelompok pembelajaran kooperatif [*cooperative learning group*], bukan sekadar kumpulan siswa yang mengerjakan tugas-tugas dalam kelompok [*group tasks*].²⁷

Adapun keempat belas karakteristik itu meliputi; (a) seperangkat sasaran hasil belajar siswa yang spesifik dan terumuskan secara jelas, (b) semua siswa dalam kelompok benar-benar memahami dan menerima hasil belajar yang ingin dicapai, (c) tersedianya seperangkat petunjuk dan arahan penyelesaian tugas yang jelas dan lengkap, (d) anggota kelompok yang beragam, (e) adanya kesempatan yang sama bagi anggota kelompok untuk berhasil, (f) kesalingtergantungan positif antaranggota kelompok, (g) adanya interaksi tatap muka secara langsung, (h) adanya perilaku dan sikap positif dalam interaksi antarsiswa, (i) siswa dapat mengakses informasi yang harus mereka pelajari, (j) adanya kesempatan bagi siswa untuk mengolah informasi agar mereka bisa melengkapi tugas yang diminta, (k) memberikan waktu yang cukup kepada siswa untuk belajar, (l) tanggung jawab perseorangan, (m) penghargaan secara publik dan pemberian hadiah kepada kelompok yang berhasil, (n) refleksi di akhir kerja kelompok mengenai berbagai perilaku yang terjadi dalam kelompok.

Keempat belas karakteristik itu makin menegaskan bahwa Pembelajaran Kooperatif memiliki struktur formal yang cukup ketat. Hal ini tidak saja membuatnya berbeda dari Pembelajaran Kolaboratif, namun juga berbeda dari pembelajaran yang berlangsung dalam kelompok-kelompok tradisional (*group task*).

5. Fondasi Teoretis

Pembelajaran Kooperatif disusun dan dikembangkan berdasarkan tiga perspektif teoretis. Ketiganya adalah Teori Interdependensi Sosial [*Social-Interdependency Theory*], Teori Perkembangan Kognitif [*Cognitive Developmental Theory*], dan Teori Pembelajaran Keperilakuan [*Behavioral Learning Theory*].²⁸

5.1. Teori Interdependensi Sosial

Dibandingkan dengan kedua fondasi teoretis lainnya, Teori Interdependensi Sosial [TIS] paling berpengaruh terhadap penyusunan dan pengembangan Pembelajaran Kooperatif.²⁹ TIS bersandar pada aliran psikologi Gestalt, sebagaimana dikembangkan oleh Kurt Kafka. Kafka berpandangan bahwa kelompok merupakan kesatuan yang dinamis. Di dalamnya terdapat kesalingtergantungan antaranggota dengan kadar yang berbeda-beda. Pandangan ini selanjutnya dikembangkan oleh Kurt Lewin.

Menurut Lewin, kesalingtergantungan antaranggota bukan sekadar gejala yang terdapat dalam sebuah kelompok. Melainkan, kesalingtergantungan antaranggota itu merupakan hal terpenting [esensial] dari sebuah kelompok. Keberadaan kelompok ditentukan oleh ada atau tidaknya kesalingtergantungan antaranggota kelompok. Kesalingtergantungan itu terbentuk karena adanya tujuan bersama di antara anggota kelompok. Kesalingtergantungan itulah yang menyebabkan sebuah kelompok menjadi kesatuan dinamis. Artinya: (a) perubahan

yang terjadi pada salah satu anggota kelompok (subkelompok) dapat menyebabkan terjadinya perubahan anggota lainnya; (b) ketegangan yang ada pada anggota-anggota kelompok akan mendorong mereka untuk berusaha mencapai tujuan yang mereka kehendaki bersama.

Pandangan itu dikembangkan lebih lanjut oleh Morton Deutsch menjadi TIS yang berintikan kesalingtergantungan positif [kerja sama] dan kesalingtergantungan negatif [persaingan] dalam kelompok. Sedikitnya ada empat pengendalian [asumsi] dalam TIS yang memberi kontribusi dalam penyusunan dan pengembangan Pembelajaran Kooperatif. Keempat pengendalian itu adalah: (a) cara menstrukturkan kesalingtergantungan antarindividu dalam kelompok akan menentukan cara individu berinteraksi dan seperti apa hasil interaksi mereka dalam kelompok; (b) kesalingtergantungan positif [kerja sama] akan menghasilkan interaksi yang bersifat promotif [meningkatkan kinerja], hal itu terjadi ketika anggota kelompok saling mendukung dan memfasilitasi usaha yang mereka lakukan; (c) kesalingtergantungan negatif [persaingan] umumnya akan menghasilkan interaksi yang bersifat oposisional [menentang], hal ini terjadi ketika anggota kelompok saling menghalangi dan menjatuhkan usaha yang mereka lakukan; (d) dalam kondisi ketiadaan kesalingtergantungan [upaya individualistik] tidak akan ada interaksi, hal ini terjadi ketika anggota kelompok bekerja sendiri-sendiri.

5.2. Teori Perkembangan Kognitif

Pembelajaran Kooperatif dipengaruhi oleh pandangan dua tokoh Teori Perkembangan Kognitif³⁰, yaitu Jean Piaget dan Lev Vygotsky, serta pandangan para penganut teori kontroversi [*controversion*] dan restruktur kognitif [*restructuring cognitive*]. Piaget berpandangan bahwa kerja sama antarindividu akan memunculkan konflik-konflik sosio-kognitif. Ini akan

menciptakan ketidakseimbangan kognitif. Selanjutnya, itu akan memicu kemampuan untuk mengambil sudut pandang tertentu dan terjadinya perkembangan kognitif mereka.

Ahlan Piagetan berpandangan bahwa melalui kegiatan kooperatif para peserta akan terlibat dalam diskusi. Dalam diskusi itu akan terjadi konflik-konflik kognitif di antara mereka. Konflik-konflik kognitif itu akan diupayakan jalan keluarnya (diselesaikan). Sedangkan konflik-konflik kognitif yang belum bisa dipecahkan akan dimodifikasi.

Serupa dengan itu, Vigotsky berpandangan bahwa pengetahuan bersifat sosial. Pengetahuan dikonstruksi [dibangun] melalui upaya untuk belajar, memahami, dan menyelesaikan masalah secara kooperatif [kerja sama]. Kerja sama itu tampak dalam kesediaan mereka untuk saling bertukar informasi dan pemahaman, menemukan titik lemah dari pandangan mereka masing-masing, serta saling mengoreksi dan menyesuaikan pandangan mereka masing-masing berdasarkan pemahaman mereka satu sama lain.

Sementara itu, penganut teori kontroversi berpandangan bahwa adanya sudut pandang yang berlawanan akan menghasilkan ketidakpastian atau konflik konseptual. Konflik konseptual ini akan mendorong tumbuhnya upaya penyusunan kembali pemahaman [rekonseptualisasi] melalui proses pencarian informasi. Hasil akhir dari keseluruhan proses ini adalah pengetahuan baru yang lebih sempurna daripada pengetahuan sebelumnya.

Sedangkan penganut teori restruktur kognitif berpandangan mengenai pentingnya melatih kognisi dan menyusun ulang atau melakukan elaborasi pengetahuan. Hal itu memungkinkan informasi bertahan dalam memori dan terintegrasi dalam struktur-struktur kognitif yang sudah ada. Upaya melatih kognisi dan menyusun ulang atau melakukan elaborasi pengetahuan itu bisa dilakukan dengan cara seseorang menjelaskan pengetahuannya kepada orang lain.

5.3. Teori Pembelajaran Keperilakuan

Perspektif teoretis ketiga yang memberi kontribusi dalam penyusunan dan pengembangan Pembelajaran Kooperatif adalah teori Pembelajaran Keperilakuan.¹¹ Termasuk dalam teori Pembelajaran Keperilakuan ini adalah teori-teori motivasi (*Motivational Theories*).¹²

Teori Pembelajaran Keperilakuan berfokus pada perihal faktor penguat atau pemotivasi kelompok dan pentingnya ganjaran dalam pembelajaran. Pandangan dasar teori ini yaitu setiap tindakan yang diikuti dengan adanya ganjaran atau terciptanya peluang-peluang, tindakan itu pasti akan diulang.

Sejumlah tokoh Teori Pembelajaran Keperilakuan dan sumbangan mereka dalam penyusunan dan pengembangan Pembelajaran Kooperatif antara lain adalah: Skinner [mengenai kemungkinan-kemungkinan/peluang-peluang dalam kelompok], Bandura [mengenai imitasi], Hommans, Tibaut, dan Kelly [mengenai keseimbangan antara ganjaran dan biaya dalam pertukaran sosial di antara individu-individu yang saling tergantung], Mesch, Lew, dan Neyin [mengenai penerapan spesifik dalam pembelajaran kooperatif], dan Slavin [mengenai perlunya memberikan imbalan kelompok untuk memotivasi siswa agar lebih bersemangat belajar dalam kelompok-kelompok kooperatif]. Bertolak dari berbagai pandangan itu para pengembang Pembelajaran Kooperatif berkeyakinan bahwa upaya-upaya kerja sama dalam kelompok akan semakin dikuatkan oleh motivasi yang bersifat eksternal, berupa ganjaran atau hadiah bagi kelompok.

6. Signifikansi Empiris dan Langkah Praktis

6.1. Signifikansi Empiris

Selain fondasi teoretis, Pembelajaran Kooperatif dikembangkan dengan merujuk pada hasil temuan dan analisis

berbagai penelitian empiris di bidang pembelajaran. Penelitian empiris itu telah dimulai sejak sekitar tahun 1970-an.³³

Pada tahun 1989, Johnson D.W dan R. Johnson telah melakukan analisis secara lengkap terhadap 550 penelitian eksperimental dan 100 penelitian korelasional tentang Pembelajaran Kooperatif.³⁴ Demikian pula Slavin telah melakukan analisis terhadap 90 penelitian eksperimental. Penelitian ini untuk mengetahui efek pencapaian akademis dalam penggunaan Pembelajaran Kooperatif bila dibandingkan dengan kelompok kontrol yang tidak menggunakan Pembelajaran Kooperatif.³⁵

Sampai kini berbagai penelitian mengenai Pembelajaran Kooperatif sudah dan masih terus dilakukan di berbagai belahan dunia. Secara garis besar, hasil berbagai penelitian menunjukkan adanya dua dampak positif penggunaan Pembelajaran Kooperatif dalam pembelajaran, yaitu yang berkenaan dengan (a) pencapaian akademis, dan (b) hasil-hasil lain selain pencapaian akademis.³⁶ Berdasarkan analisis terhadap berbagai hasil penelitian, Green membedakan empat kelompok dampak positif Pembelajaran Kooperatif. Keempat dampak itu meliputi keuntungan dalam hal: (a) akademis, (b) sosial, (c) psikologis, dan (d) penilaian. Bila pengelompokan itu dirinci lebih lanjut, ada 50-an dampak positif Pembelajaran Kooperatif [periksa Apendiks-6].³⁷

6.2. Langkah Praktis

Tahap-tahap pelaksanaan atau prosedur umum Pembelajaran Kooperatif terdiri atas enam aktivitas utama yang harus dilakukan secara berurutan oleh guru. Keenam aktivitas itu meliputi: (a) menentukan tujuan pembelajaran secara spesifik; (b) membuat keputusan-keputusan prapembelajaran; (c) menjelaskan susunan tugas dan tujuan kepada siswa; (d) melaksanakan pembelajaran; (e) memonitor efektivitas kelompok; dan (f) mengevaluasi pencapaian siswa serta proses kelompok.³⁸

Pertama, menentukan tujuan pembelajaran secara spesifik. Di sini ada dua macam tujuan belajar yang harus dirumuskan secara spesifik oleh guru, yaitu tujuan akademis dan tujuan keterampilan-keterampilan sosial. Tujuan akademis adalah tujuan yang harus dirumuskan oleh guru sesuai dengan mata pelajaran yang akan disampaikan. Tujuan itu disusun berdasarkan analisis tugas maupun analisis konseptual. Secara teknis, tujuan itu terdiri atas tujuan umum pembelajaran [TUP] dan tujuan khusus pembelajaran [TKP]. Sedangkan tujuan keterampilan-keterampilan sosial adalah rumusan spesifik mengenai keterampilan-keterampilan interpersonal dan keterampilan-keterampilan kelompok yang akan ditekankan selama berlangsungnya pembelajaran. Sebagaimana diungkapkan di muka, dalam Pembelajaran Kooperatif, keterampilan-keterampilan sosial siswa sama pentingnya dengan prestasi akademis siswa. Oleh karena itu, tujuan keterampilan-keterampilan sosial harus dinyatakan secara spesifik sebagaimana halnya tujuan akademis. Hal ini penting untuk memandu dan mengarahkan jalannya pembelajaran dan memeriksa sejauh mana tujuan-tujuan itu dapat dicapai melalui proses kelompok.

Kedua, membuat keputusan-keputusan prapembelajaran. Pada tahap ini ada lima keputusan yang harus dibuat dan dilaksanakan oleh guru, yaitu: (a) menentukan jumlah siswa dalam tiap kelompok [ukuran kelompok], (b) menentukan cara membagi siswa ke dalam kelompok [membentuk kelompok], (c) mengatur ruangan, (d) memilih materi pembelajaran, dan (e) membagi peran agar tercipta kesalingtergantungan positif antarsiswa.

Dalam menentukan ukuran kelompok umumnya berlaku prinsip ini: semakin sedikit waktu yang tersedia, hendaknya semakin kecil ukuran kelompok. Demikian pula, semakin minim keterampilan kooperatif yang dimiliki siswa, semakin kecil ukuran kelompok. Prinsip ini penting untuk memastikan

bahwa anggota kelompok bisa berinteraksi secara optimal dan bekerja secara produktif untuk mencapai tujuan pembelajaran. Dengan demikian, prinsip dasar dalam menentukan ukuran kelompok adalah: lebih kecil lebih baik. Prinsip ini tidak berlaku manakala materi pelajaran, peralatan yang tersedia atau tugas-tugas tertentu yang akan diberikan guru menghendaki agar kelompok dibentuk dengan jumlah tertentu. Misalnya, bila materi terbagi atas empat penggal, maka idealnya jumlah anggota dalam kelompok adalah empat orang. Dalam praktik Pembelajaran Kooperatif jumlah anggota kelompok umumnya berkisar antara dua sampai dengan empat orang siswa.

Keputusan kedua yang harus dibuat dan dilakukan guru pada tahap prapembelajaran adalah membentuk kelompok. Kelompok bisa dibentuk dengan berbagai macam cara yaitu antara lain dengan membentuk secara acak, dipilih oleh guru, serta kombinasi antara pilihan siswa sendiri dan pilihan guru. Yang penting, sedapat mungkin kelompok tidak homogen. Bila pembentukan kelompok dilakukan secara acak, maka guru bisa meminta siswa untuk berhitung sesuai dengan jumlah kelompok yang dikehendaki. Misalnya, bila kelas terdiri atas 24 siswa lantas guru menghendaki besar kelompok terdiri atas 4 orang siswa, maka akan ada 6 kelompok. Dengan demikian, siswa berhitung mulai satu sampai enam. Begitu seterusnya sampai 24 siswa itu selesai berhitung. Lantas, siswa yang menyatakan hitungan sama bergabung menjadi satu kelompok. Cara ini bisa dimodifikasi dengan berbagai sarana, misalnya bilangan diganti dengan jenis-jenis binatang, nama-nama bunga, nama-nama tokoh, nama-nama idola, dan lain-lain sebanyak jumlah kelompok yang diinginkan.

Bila kelompok dibentuk dengan cara pemilihan anggota kelompok oleh guru, maka terlebih dulu guru perlu mengenal kepribadian masing-masing siswa di kelas. Selanjutnya guru menempatkan masing-masing siswa dalam kelompok sesuai ukuran kelompok yang diinginkannya. Penempatan itu

didasarkan pada prinsip bahwa siswa-siswa yang potensial menjadi pemacu sikap-sikap yang mengganggu tidak ditempatkan dalam satu kelompok. Demikian pula, siswa yang cenderung pasif [berorientasi non-akademis] hendaknya menjadi minoritas dalam kelompok. Sementara itu, bila kelompok dibentuk berdasarkan kombinasi pilihan siswa dan guru, maka siswa diminta memilih beberapa teman yang paling mereka suka untuk diajak bekerja sama. Dengan cara demikian, maka akan terisa siswa-siswa yang terisolasi. Selanjutnya, guru membentuk kelompok yang masing-masing terdiri dari siswa yang suka bekerja sama (sebagai mayoritas anggota dalam kelompok) ditambah satu atau dua siswa yang relatif terisolasi.

Keputusan ketiga adalah mengatur ruangan. Dalam pembelajaran, penataan ruangan memiliki makna simbolik. Penataan ruangan bisa memiliki dampak memperlancar proses pembelajaran, atau sebaliknya menghambat proses pembelajaran. Karena itu perlu diupayakan sedemikian rupa agar penataan ruangan mendukung berlangsungnya Pembelajaran Kooperatif secara optimal. Untuk itu, penataan ruangan sebaiknya mempertimbangkan hal berikut: posisi anggota kelompok cukup nyaman, berdekatan hingga bisa berinteraksi secara tatap muka, dan guru cukup leluasa bergerak untuk menjangkau setiap kelompok.

Keputusan keempat adalah memilih materi pembelajaran. Pemilihan materi disesuaikan dengan jenis tugas yang harus dikerjakan oleh siswa. Yang jelas, materi sebaiknya diberikan kepada semua anggota kelompok sehingga mereka bisa berpartisipasi dalam proses belajar dalam kelompok. Keputusan kelima adalah membagi peran agar tercipta situasi kesalingtergantungan secara positif. Dalam hal ini, guru menentukan tindakan-tindakan yang harus dilakukan siswa untuk memaksimalkan pembelajaran. Tindakan-tindakan itulah yang dimaksud dengan peran, yaitu tugas yang harus

dikerjakan oleh anggota kelompok. Peran-peran itu meliputi: petangkum, pemeriksa pemahaman, pemandu keakuratan, elaborator, pelaksana riset, pencatat, pendorong partisipasi, dan pengamat.

Ketiga, *menjelaskan susunan tugas dan tujuan kepada siswa*. Di sini pertama-tama guru perlu menjelaskan apa sebenarnya tugas yang diberikan kepada kelompok. Selain itu, perlu dijelaskan pula prosedur yang harus diikuti oleh siswa untuk bisa menyelesaikan tugas itu. Selanjutnya, guru perlu menjelaskan pula kriteria keberhasilan dalam mengerjakan tugas-tugas itu, serta sikap-sikap [spesifik] yang diharapkan dari setiap siswa dalam kelompok. Hal ini penting untuk lebih mengkonkretkan apa yang dimaksud dengan 'bekerja sama' dalam kelompok. Dalam hal ini disarankan agar guru tidak mendaftar terlalu banyak sikap-sikap yang diharapkan, satu atau dua macam perilaku pada sebuah kesempatan sudah cukup.²⁶

Keempat, *melaksanakan pembelajaran*. Sebagaimana sudah disinggung di muka, pelaksanaan Pembelajaran Kooperatif bisa dilaksanakan secara relatif longgar atau relatif lebih ketat. Umumnya, Pembelajaran Kooperatif berisi prosedur-prosedur standar. Ada berbagai macam prosedur standar dalam Pembelajaran Kooperatif, sesuai dengan bentuk Pembelajaran Kooperatif formal mana yang hendak dipilih. Dengan demikian ada prosedur standar *Student Team Learning (STL)*, *Learning Together (LT)*, *Jigsaw*, *Group Investigation (GI)*, *Complex Instruction*, *Structured Dyadic Method*, *Co-op Co-op*, dan *Script*. Terkait dengan STL, maka ada prosedur standar *Student Teams Achievement Division/STAD*, *Team Game-Tournament/ TGT*, dan *Team Assisted Individualization/TAI* dan *Cooperative Integrated Reading and Composition/CIRC*. Guru perlu menguasai prosedur standar dari bentuk Pembelajaran Kooperatif yang dipilih dan hendak digunakannya. Berbagai prosedur standar itu misalnya bisa ditemukan dalam buku Slavin (1995).

Kelima, memonitor efektivitas kelompok. Se jauh mana efektivitas Pembelajaran Kooperatif itu tergantung pada efektivitas kelompok-kelompok kecil yang dibentuk. Karena itu, di sini perlu dipastikan bahwa semua kelompok berfungsi secara efektif. Untuk itu, guru perlu memonitor kemajuan akademis mereka dan tingkat penggunaan keterampilan sosial dalam kelompok. Bila guru menemukan ada siswa yang belum menunjukkan keterampilan sosial memadai, maka ia bisa melakukan intervensi. Intervensi itu berupa upaya mengajarkan keterampilan sosial [keterampilan interpersonal dan keterampilan dalam kelompok kecil] yang diperlukan agar kelompok bisa berfungsi dengan lebih baik. Dalam melakukan intervensi itu, sebaiknya guru tidak melakukannya lebih dari yang diperlukan. Sedapat mungkin siswa didorong untuk belajar menyelesaikan masalah-masalah yang mereka hadapi dalam kelompok.

Keenam, mengevaluasi pencapaian siswa serta proses kelompok. Pada tahap ini guru menutup pembelajaran lantas melakukan evaluasi. Guru perlu memastikan bahwa siswa mampu merangkum apa yang sudah mereka pelajari dan mengerti bagaimana mereka dapat menggunakannya untuk pembelajaran berikutnya. Selain itu, ia perlu pula melakukan evaluasi terhadap kualitas pembelajaran setiap siswa. Kualitas itu merujuk kriteria keberhasilan yang telah diputuskan sebelum pembelajaran dilakukan. Evaluasi itu bisa dilakukan dengan pendekatan evaluasi konvensional maupun non-konvensional. Selanjutnya, guru perlu mendorong siswa agar bersama-sama mengevaluasi seberapa baik kelompok telah berfungsi. Lebih dari itu, ia mendorong siswa agar memikirkan dan merencanakan cara yang tepat supaya dalam pembelajaran berikutnya kelompok mereka bisa bekerja lebih efektif dan lebih produktif.

7. Dua Konsekuensi

Pada diingat, bahwa Pembelajaran Kooperatif pertama-tama adalah sebuah filosofi, bukan sekadar teknik pembelajaran. Dalam Pembelajaran Kooperatif, berbagai keterampilan sosial [keterampilan interpersonal dan keterampilan bekerja sama dalam kelompok] diperlakukan sama pentingnya dengan kemampuan dan prestasi akademis siswa. Hal ini, setidaknya, membawa dua konsekuensi.

Pertama, di samping memahami dimensi pedagoginya, guru perlu meresapi dimensi filosofi Pembelajaran Kooperatif. Dalam hal ini, guru mesti menjadikan sikap tanggap, kesediaan menyumbangkan kemampuan terbaiknya untuk mencapai tujuan-tujuan bersama, serta membangun kesepakatan melalui kerja sama positif sebagai *a way of living together* dan *a way of dealing with other* dalam kehidupan kesehariannya.⁴² Demikian pula, guru harus mengajarkan keterampilan-keterampilan sosial kepada siswa secara sistematis dan konsisten, sehingga terintegrasi dalam perbendaharaan perilaku siswa.⁴³

Kedua, Pembelajaran Kooperatif yang berhasil bukan semata-mata karena faktor kemampuan guru untuk menyelenggarakannya, melainkan juga karena adanya dukungan berupa struktur sekolah kooperatif. Maka, bila sekolah ingin berhasil dalam menerapkan Pembelajaran Kooperatif, tentunya harus ada upaya untuk mengubah struktur organisasi yang bersifat individualistis menjadi berbasis tim-tim kooperatif. Berbagai temuan penelitian di bidang manajemen pendidikan mengajarkan bahwa sering kali hal yang berlangsung secara keliru di sekolah lebih disebabkan oleh struktur organisasi sekolah yang tidak tepat, bukan karena ketidakefisienan manusia-manusia yang terlibat di dalamnya.⁴⁴ ***

Endnotes:

- 1 Burden dan Byrd, 1999.
- 2 Johnson *et al.*, 2010; Slavin, 1995.
- 3 Bruffee, 1993.
- 4 Mills dan Cottell, 1998.
- 5 Bruffee (1995).
- 6 Cooper *et al.* (1984), Dees (1991), Panitz (1996), Tanenbergh (1995), Tinto (1997) dalam Green, U; Morgan, 2005; Jones & Jones, 2008.
- 7 Green (11).
- 8 Johnson, *et al.* 2010 dan Panitz, 1997.
- 9 Dalam hal ini siswa mengerjakan pertanyaan secara individual, mendiskusikan ide-idenya dengan siswa lain untuk merumuskan jawaban yang mereka sepakati bersama, kemudian mengemukakan jawaban mereka untuk seluruh kelas.
- 10 Johnson *et al.* 2010; Slavin, 1995; Bawn 2007, Burden & Bird 1999.
- 11 Dalam hal ini siswa dibagi ke dalam beberapa kelompok yang heterogen, kemudian materi yang akan dipelajari dibagi ke dalam beberapa bagian sebanyak anggota tiap-tiap kelompok. Selanjutnya, anggota dari masing-masing kelompok yang memiliki materi sama bergabung membentuk kelompok 'ahli' dan mempelajari materi itu bersama-sama. Setelah itu, masing-masing anggota kelompok 'ahli' kembali bergabung ke kelompok semula dan mengajarkan bagian yang telah ia pelajari itu kepada anggota kelompoknya.
- 12 Johnson *et al.*, 2010.
- 13 Bawn, 2007; Johnson *et al.*, 2010; Slavin, 1995.
- 14 Burden & Byrd, 1999; Johnson dan Johnson, 1994; Johnson *et al.*, 1993; Johnson *et al.*, 2010.
- 15 Di sini digunakan istilah "bentuk" karena alasan untuk memberikan istilah yang lebih netral yang menunjuk pada STL, LT, Jigsaw dan GI. Dalam literatur Pembelajaran Kooperatif digunakan istilah yang berbeda-beda untuk menunjuk hal ini. Misalnya, Slavin (1995) sekaligus menggunakan istilah "model"

dan "metode" untuk menunjuk hal ini; sementara, banyak publikasi tentang Pembelajaran Kooperatif menggunakan istilah "teknik" untuk menunjuk hal ini.

- 16 Bawn 2007; Borich 1996.
- 17 Slavin 1995 dan Johnson *et al.* 2010.
- 18 Johnson *et al.* 2010; Borich 1999; Burden dan Byrd 1999.
- 19 Borich 1999; Burden dan Byrd 1999; Slavin 1995.
- 20 Borich 1999; Burden dan Byrd 1999.
- 21 Burden dan Byrd 1999.
- 22 Borich, 1999; Burden dan Byrd, 1999; Slavin, 1995.
- 23 Slavin, 1995.
- 24 Johnson *et al.* 1998.
- 25 Johnson dan Johnson 1979; Kerr & Braun, 1981; Langer dan Benevento, 1978; Salomon, 1981; Sheingold *et al.* 1984 dalam Johnson *et al.* 2010.
- 26 Johnson & Johnson (1994).
- 27 Stahl (tt).
- 28 Johnson *et al.*, 1998; Johnson *et al.* 2010; Slavin, 1995.
- 29 Johnson dan Johnson, 1974, 1989, dalam Johnson *et al.* 2010.
- 30 Johnson dan Johnson, 1979, 1992, Wittrock, 1990 dalam Johnson *et al.* 2010; Wittrock 1987, Brown *et al.* 1987, Hidi dan Anderson 1986 dalam Slavin, 1995.
- 31 Johnson *et al.* 2010.
- 32 Slavin, 1995.
- 33 Slavin, 1995.
- 34 Johnson dan Johnson, 1989 dalam Johnson *et al.* 2010.
- 35 Slavin, 1995.
- 36 Johnson *et al.* 2010; Slavin, 1995; Slavin, 1981.
- 37 Green (tt).
- 38 Johnson dan Johnson 1994, Johnson *et al.* 1993 dalam Johnson *et al.*, 2010.
- 39 Johnson *et al.*, 2010.
- 40 Panitz, 1997.
- 41 Johnson *et al.*, 2010.
- 42 Johnson dan Johnson 1998, dalam Johnson *et al.*, 2010.

Bab 5

PEMBELAJARAN REFLEKTIF:

Mengembangkan Karakter Melalui Refleksi Pengalaman

- *Jangan sekali-kali melupakan sejarah.*
Ir. Soekarno
- *Learning without reflection is a waste,
reflection without learning is dangerous.*
Confucius

1. Ada Syaratnya

Ungkapan 'pengalaman adalah guru' tidak sepenuhnya tepat. Rasanya, yang lebih tepat bahwa pengalaman memiliki dua kemungkinan. Ia bisa menjadi guru, namun bisa juga berlalu begitu saja tanpa makna.

Itulah sebabnya ada orang, organisasi ataupun bangsa yang relatif tua, yang tentunya memiliki banyak pengalaman, namun jauh dari sikap dewasa apalagi bijak. Sebaliknya, ada orang, organisasi ataupun bangsa yang relatif masih muda, yang tentunya memiliki pengalaman lebih sedikit, namun sanggup bersikap dewasa dan bijak.

Begitulah, pengalaman tidak secara otomatis menjadi guru. Ada syarat yang harus dipenuhi agar pengalaman benar-benar menjadi guru. Syarat itu adalah refleksi. Pengalaman hanya mungkin menjadi guru manakala ia direfleksikan.¹

Para pendidik progresif umumnya mengakui pentingnya refleksi dalam pembentukan-diri [*self-formation*] dan pengembangan-diri [*self-transformation*] seseorang.² Pembelajaran yang berfokus pada proses refleksi pengalaman, lazim disebut Pembelajaran Reflektif [*Reflective Learning*].³



Pembelajaran reflektif adalah proses belajar terintegrasi yang berhubungan dengan pengalaman personal dan pengetahuan lain.

2. Pengertian Refleksi

Kamus Besar Bahasa Indonesia (KBBI) terbitan Kemendiknas mengartikan 'refleksi' semata-mata sebagai "gerakan, pantulan di luar kemauan [kesadaran] sebagai jawaban atas suatu hal atau kegiatan yang datang dari luar; gerakan otot [bagian badan] yang terjadi karena suatu hal dari luar dan di luar kemauan atau kesadaran".⁴

Sungguh mengherankan, pengertian itu sama sekali berbeda dari kelaziman dalam wacana kebudayaan dan kefilsafatan [yang erat kaitannya dengan wacana pendidikan]. Lazimnya, refleksi diartikan sebagai "meditasi yang dalam dan bersifat memeriksa" dan "berpalingnya perhatian seseorang dari objek-objek eksternal, yang mendapat perhatian dalam soal-soal biasa, kepada kegiatan rohaniyah sendiri...konsep refleksi berpautan dengan konsep kesadaran".⁵ Senada dengan pengertian itu, refleksi dalam konteks pendidikan umumnya dipahami sebagai proses mental yang terkait erat dengan kesadaran⁶.

Dewey (1933), pencetus gagasan mengenai refleksi dalam pendidikan, mendefinisikan refleksi sebagai "pertimbangan

yang aktif, gigih, dan berhati-hati terhadap setiap keyakinan atau bentuk pengetahuan yang disangka benar, dalam terang dasar-dasar yang mendukungnya dan kesimpulan lebih lanjut yang dihawanya...Itu merupakan upaya sadar dan sukarela untuk memantapkan keyakinan berdasarkan bukti dan rasionalitas yang kuat". Bagi Dewey, refleksi mengandung dua hal yang saling terkait. Pertama, adanya kondisi kesangsian, keragu-raguan, kebingungan, kesulitan mental di mana pemikiran bermula. Kedua, adanya tindakan untuk mencari, membura, menyelidiki hingga menemukan bahan yang bisa mengatasi kesangsian dan menyudahi kebingungan itu.

Bertolak dari karya Dewey, Bond *et al.*, (1989) mengungkapkan bahwa refleksi adalah sebuah proses belajar terintegrasi yang memiliki berbagai dimensi yang bersifat tidak linear. Mereka memahami proses refleksi sebagai hal yang terdiri atas tiga tahap yang saling terkait. Pertama, menghadirkan pengalaman. Kedua, menghadirkan perasaan. Ketiga, menilai kembali pengalaman. Hasil dari proses tiga tahap itu adalah sudut pandang baru terhadap pengalaman, perubahan sikap dan perilaku, kesiapan untuk melakukan aplikasi, serta komitmen untuk bertindak.

Ada pula yang meringkaskan refleksi sebagai proses tri matra: kesadaran-analisis kritis-perubahan [*awareness—critical analysis—change*].⁷ Kesadaran [*awareness*], dimulai ketika seseorang menjadi sadar terhadap pengalaman sebelumnya. Hal itu sering kali dirangsang oleh perasaan yang positif atau negatif mengenai situasi belajar. Jika pengalaman itu menonjol, sebuah peristiwa akan mendorong proses refleksi.

Dalam tahap kedua [*critical analysis*], orang menampilkan analisis kritis terhadap pengalaman. Di sini meliputi upaya mengidentifikasi keberadaan pengetahuan dan hal-hal yang bersangkutan dengan itu, tantangan terhadap asumsi-asumsi internal dan eksternal, serta pencarian alternatif jalan keluar yang mungkin.

Pada tahap terakhir [*change*], terjadi perubahan kognitif/emosional, sehingga orang akan memiliki sudut pandang baru. Hal ini biasa disebut perubahan [*transformasi*] sudut pandang. Sebagai hasil dari perubahan berdasarkan refleksi, individu bisa saja mengubah keyakinan yang selama ini ia pegang kuat, sehingga pada akhirnya mengubah perilaku.

3. Pembelajaran Reflektif

Pembelajaran Reflektif umumnya dipahami sebagai kegiatan 'belajar tingkat tinggi'. Istilah itu merujuk pada kegiatan pembelajaran intensif, yang biasa disebut pembelajaran mendalam [*deep learning*].⁸ Diduga, mendalam atau tidaknya proses belajar tergantung pada banyak faktor, terutama motivasi personal, optimalnya upaya yang diberikan untuk mengatasi masalah, serta sasaran unjuk kerja individual si pembelajar.⁹

Kapan dan dalam kondisi apa pembelajar/siswa akan menerapkan pendekatan mendalam [*deep approach*] dalam pembelajaran? Yaitu, ketika mereka: (a) tertarik pada tugas dan suka menyelesaikan tugas itu, (b) mencari makna yang melekat pada tugas, (c) menjadikan tugas bersifat personal [memaknainya dari sudut pandang subjektif dan objektif], (d) melihat tugas secara holistik dan mencoba mengintegrasikan unsur-unsur individual dalam rencana keputusannya, (e) berusaha menerapkan berbagai teori dalam mengerjakan tugas dan sebaliknya membuat hipotesis yang bisa diuji.

Sebaliknya, mereka akan menerapkan pendekatan permukaan [*surface approach*] dalam pembelajaran ketika: (a) mereka memahami tugas sebagai permintaan untuk dipenuhi atau sebagai pembebanan dalam mewujudkan sasaran, (b) memahami berbagai aspek dari tugas sebagai hal yang terpisah-pisah dan satu sama lain berdiri sendiri-sendiri, (c) cenderung menyelesaikan tugas secepatnya, (d) tidak perhatian terhadap

sentuhan personal [atau makna personal lainnya] terhadap tugas, (e) menyandarkan diri pada hafalan, dan (f) cenderung lebih menaruh perhatian terhadap aspek-aspek tingkat dasar.¹⁰

Gambaran bahwa pembelajaran reflektif merupakan pembelajaran tingkat tinggi atau pembelajaran mendalam dapat dijelaskan melalui empat "hierarki" pembelajaran yaitu: (a) tindakan/pembelajaran rutin [*habitual action/learning*], (b) pengertian [*understanding*], (c) refleksi [*reflection*], dan (d) refleksi kritis [*critical reflection*].¹¹ Hierarki itu tampak dalam Tabel 1 berikut ini.

Tabel 1. Kontinum Hierarki Pembelajaran Reflektif

Non-reflektif / Pembelajaran Permulaan		Refleksi / Pembelajaran Mendalam	
Tindakan Rutin	Pengertian	Refleksi	Refleksi Kritis/ Intensif
Keterlibatan permukaan dan komitmen secara minimal, terkait dengan pendekatan permulaan dalam pembelajaran (di mana tugas-tugas spesifik diperlakukan sebagai kegiatan-kegiatan yang tak berhubungan, menaburkan tetapan, sampai dalam bentuk sikap tanpa refleksi).	Berkokus pada pemahaman tanpa keterlibatan dengan pengalaman personal atau konteks belajar. Dan, belajar berpacu pada buku berorientasi pada pengertian di mana pembelajar hanya ingin memahami bahan-bahan yang dibaca dari buku. Sebagian besar hal yang dipelajari tetap tinggal dalam ingkaran sudut pandang yang telah ada.	Pembelajaran dilakukan dengan pengalaman personal dan pengetahuan diri. Refleksi juga mencakup upaya menantang asumsi-asumsi, mencari alternatif-alternatif, mengidentifikasi area perbaikan. Menunjukkan komitmen yang aktif dan sungguh-sungguh diikuti, memiliki ciri-ciri umum yang terdapat dalam pendekatan mendalam dalam pembelajaran.	Refleksi intensif merupakan tingkat tertinggi dalam hierarki pembelajaran reflektif. Di sini pembelajar menyadari mengapa ia berpikir, berperasaan, atau bertindak sebagaimana yang mereka lakukan. Pembelajar menjabarkan sebagian keyakinan-keyakinan dan cara-cara berpikirnya atau kadang memanya itu sungguh-sungguh berubah. Refleksi intensif lamka dipahami sebagai penyebab perubahan keyakinan-keyakinan personal.

Sumber: James W. Peltier, A. Hoy, dan W. Origo. "The Reflective Learning Continuum: Reflecting on Reflection" *Journal of Marketing Education*, vol. 27, No. 3, Desember 2005.

Tingkat pertama dalam hierarki Pembelajaran Reflektif adalah tindakan/pembelajaran rutin [*habitual action/learning*].

Hal ini merujuk pada proses belajar dengan cara hafalan. Di sini masalah-masalah tertentu dihadapi berkali-kali dan diatasi dengan cara yang sama dan rutin. Tindakan rutin, yang sesuai dengan pendekatan permukaan dalam pembelajaran, berada pada tingkatan paling rendah dari hierarki Pembelajaran Reflektif. Tindakan ini melibatkan pemikiran dan komitmen yang minimal. Di sini, tugas-tugas spesifik dikerjakan sebagai kegiatan-kegiatan yang tidak saling berkaitan. Penghafalan menjadi metode utama dalam belajar. Tipe ini bisa disebut sebagai "pengetahuan sambil lalu" [*knowing-in-action*] yang hampir selalu merupakan rutinitas tak disadari.¹²

Sementara itu, tingkat kedua dalam hierarki Pembelajaran Reflektif adalah pengertian [*understanding*]. Ia adalah pemahaman tanpa ada keterkaitan dengan pengalaman pribadi atau konteks belajar lain. Ini merujuk pada makna "pengertian" dalam taksonomi Bloom. Di sini pengertian [*understanding*] disamakan dengan pemahaman [*comprehension*], yaitu kondisi ketika siswa belajar tanpa mengaitkan hal yang dipelajarinya dengan situasi lain/pengalaman-pengalaman personal. Ada yang menyebut tipe belajar demikian ini sebagai tindakan menimbang-nimbang.¹³ Meskipun itu merupakan usaha yang lebih aktif daripada tindakan rutin, namun sebagian besar apa yang dipelajari tetap berada dalam lingkaran sudut pandang semula. Di sini siswa berpikir untuk mendapatkan pengetahuan tanpa menilainya. Siswa memproses informasi dengan skema yang telah ada.

Sedangkan tingkat ketiga dalam hierarki Pembelajaran Reflektif adalah refleksi [*reflection*]. Refleksi di sini dipahami sebagai upaya mempertanyakan pengalaman-pengalaman, mencari alternatif-alternatif serta mengidentifikasi area perbaikan. Fokus pada cara pandang alternatif dan cara kerja alternatif merupakan hal yang amat penting. Dengan demikian, refleksi mencakup pertimbangan terhadap implikasi-implikasi yang lebih luas dari pembelajaran. Refleksi dipahami erat

kaitannya dengan pendekatan mendalam (*deep approach*) dalam pembelajaran. Di sini pembelajaran formal diintegrasikan dengan pengetahuan personal. Lebih dari itu, ada upaya mencari kaitan antara bagian-bagian pengetahuan dengan maknanya. Pendekatan mendalam merupakan prasyarat menuju refleksi.¹⁴

Akhirnya, tingkat keempat atau tertinggi dalam hierarki Pembelajaran Reflektif adalah refleksi kritis/refleksi intensif [*critical/intensive reflection*]. Refleksi kritis/intensif merujuk pada bentuk refleksi yang lebih intens. Ia mencakup transformasi kerangka makna [*meaning frameworks*]. Bentuk refleksi ini menjadikan kita sadar diri. Artinya, kita menyadari mengapa kita mempersepsi, berpikir, merasa atau bertindak sebagaimana yang kita lakukan.¹⁵ Bagian integral dari refleksi demikian ini adalah transformasi cara pandang. Di sini individu secara kritis memeriksa kembali pendiriannya, bersamaan dengan berubahnya asumsi dan keyakinan-keyakinannya. Cara ini adalah sebuah proses internal untuk menguji dan menjelajah isu-isu yang menjadi keprihatinan. Proses ini digerakkan oleh pengalaman. Proses ini menciptakan dan mengklarifikasi makna secara pribadi. Hasilnya adalah sudut pandang konseptual yang telah diperbarui.¹⁶ Refleksi kritis yang menghasilkan transformasi internal merupakan upaya yang tidak mudah. Sebab sikap konvensional dan asumsi-asumsi yang telah sedemikian lama melekat dan berurat berakar, umumnya membuat kita tidak menyadari bahwa itu semua mendasari tindakan kita. Kita tidak menyadari bahwa asumsi-asumsi itu sesungguhnya ada dalam diri kita.¹⁷

4. Karakteristik

Pembelajaran Reflektif memiliki dua unsur pokok. Keduanya adalah pengalaman dan aktivitas reflektif yang didasarkan pada pengalaman itu.¹⁸ Yang dimaksud dengan

"pengalaman" [experience] adalah keseluruhan tanggapan seseorang terhadap situasi atau peristiwa tertentu. Itu mencakup apa yang ia pikirkan, rasakan, lakukan, dan simpulkan ketika itu dan sesudahnya. Situasi atau peristiwa itu bisa merupakan bagian dari sebuah kegiatan belajar yang bersifat formal [seperti: lokakarya, studi lapangan, dan pembelajaran di kelas]. Situasi itu bisa pula merupakan kegiatan belajar yang bersifat informal [seperti kegiatan belajar secara perseorangan, kegiatan belajar dalam kelompok masyarakat, atau kegiatan belajar yang sepenuhnya tak terencana yang terjadi dalam kehidupan keseharian].

Secara garis besar, proses refleksi dalam Pembelajaran Reflektif meliputi tiga tahap. *Pertama*, tahap menghadirkan kembali pengalaman. Pada tahap ini, pembelajar mencoba mengumpulkan kembali peristiwa-peristiwa yang menonjol dan menghadirkan kembali peristiwa itu dalam pikirannya. Tahap ini akan berlangsung lebih mudah manakala yang bersangkutan bersedia menuliskannya dalam kertas atau menceritakannya kepada orang lain.

Kedua, tahap mengelola perasaan. Pada tahap ini ada dua kegiatan utama. Yang pertama, adalah memanfaatkan perasaan-perasaan yang positif. Yang kedua, mengubah perasaan-perasaan yang mengganggu. Memanfaatkan perasaan-perasaan positif meliputi upaya untuk memfokuskan diri pada perasaan-perasaan positif mengenai proses pembelajaran dan pengalaman yang sedang direfleksikan. Hal itu misalnya meliputi kesadaran untuk mengumpulkan kembali pengalaman-pengalaman yang baik, memberikan perhatian pada aspek-aspek yang menyenangkan dari lingkungan, atau mengantisipasi keuntungan yang mungkin bisa didapat dari peristiwa itu. Adapun upaya mengubah perasaan-perasaan yang mengganggu merupakan awal yang diperlukan untuk dapat mempertimbangkan peristiwa itu secara rasional. Hal itu misalnya dengan menertawakan cerita pengalaman yang memalukan.

Ketiga, tahap mengevaluasi kembali pengalaman. Ketika peristiwa yang direfleksikan itu terjadi, biasanya orang sudah mengevaluasinya. Karenanya, sangat mungkin sudut pandang yang dimiliki pembelajar merupakan bagian dari pengalaman itu. Pada tahap ketiga ini, pembelajar berupaya mengevaluasi kembali pengalamannya. Langkah itu dilakukan dengan niat/maksud yang jernih dari pembelajar. Di sini berlangsung empat proses penting, yaitu asosiasi, integrasi, validasi, dan apropriasi. Asosiasi adalah proses mempertautkan data baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki. Integrasi adalah proses mencari keterkaitan di antara data yang ada. Validasi adalah proses menguji otentisitas gagasan dan perasaan yang telah dihasilkan. Apropriasi adalah proses mempribadikan pengetahuan baru.

Refleksi bukanlah proses yang berhenti pada dirinya sendiri, melainkan bermuara pada hasil tertentu. Hasil itu bisa baik atau kurang baik, bermutu atau kurang bermutu. Itu semua sangat tergantung pada niat dan kesungguhan pembelajar sendiri.¹⁹ Dengan kata lain, hasil itu tergantung pada seberapa intens pembelajar melakukan pembelajaran.

Merujuk tabel 1 di muka, semakin siswa bergerak ke kanan dalam kontinum itu, semakin ia berkemungkinan memperoleh hasil pembelajaran yang lebih baik. Sebaliknya, semakin ia bergerak ke kiri dalam kontinum itu, maka hasil belajar itu cenderung akan kurang bermutu.

Yang jelas, hasil dari proses pembelajaran mendalam [refleksi/refleksi intensif] dalam Pembelajaran Reflektif bersifat kompleks. Ia bisa berupa salah satu atau seluruh hal berikut: (a) sudut pandang baru dalam melihat pengalaman; (b) perubahan sikap dan perilaku, (c) kesiapan untuk mengaplikasikan butir a dan b, serta (d) komitmen untuk melakukan tindakan tertentu.

Patut dicatat, dalam kenyataan, unsur-unsur dalam proses refleksi merupakan bagian-bagian yang saling berkaitan, tidak terpisah satu sama lain. Selain itu, proses refleksi sesungguhnya

berlangsung sedemikian kompleks, jauh lebih kompleks ketimbang gambaran sebagaimana diuraikan di muka. Dalam refleksi, berlangsung proses-proses pikiran dan perasaan yang rumit [tidak linear], yang terdiri atas proses asosiasi, integrasi, validasi, dan apropriasi.

Menurut Mezirow (1998) refleksi [biasa] dan refleksi intensif merupakan proses belajar yang tidak mudah diwujudkan. Lagi pula, di antara dua tipe refleksi itu bisa berbeda-beda tingkatnya di antara individu yang satu dengan lainnya. Demikian pula, bisa berbeda-beda di antara lingkungan belajar yang satu dengan lainnya. Terkait dengan ini, ada dua kondisi kunci dalam lingkungan pembelajaran yang patut diperhatikan. Keduanya adalah: interaksi guru dengan siswa dan interaksi siswa dengan siswa.²⁰

Pertama, berkenaan interaksi guru dengan siswa. Agar tercipta refleksi tingkat tinggi, lingkungan belajar harus kondusif. Artinya, ia memungkinkan bagi pembelajar untuk mengekspresikan keragu-raguan, menjelajah ketidakpastian, dan menyadari adanya kontradiksi internal maupun eksternal. Guru harus menciptakan lingkungan belajar yang memungkinkan berlangsungnya diskusi secara terbuka. Ia mengizinkan siswa mengungkapkan keragu-raguannya terhadap apa yang sedang dipelajari. Ia juga membuka kesempatan kepada siswa untuk menyatakan poin-poin ketidaksepakatan.

Patut diingat, bahwa pemikiran reflektif bukanlah ciri yang dibawa seorang siswa sejak lahir. Karena itu, guru harus merancang pembelajaran sedemikian rupa sehingga dapat membangun kesadaran meta-kognitif siswa melalui proses pemikiran personal mereka. Selain itu, ia melakukan dialog yang bersifat menyemangati dan memercayai siswa. Hal ini sangat penting, karena kebanyakan siswa adalah "para pendatang baru dalam refleksi" [*reflection novices*]. Mereka memerlukan panduan untuk bertransformasi dari bentuk berpikir reflektif tingkat rendah ke bentuk berpikir reflektif

tingkat tinggi.²¹ Untuk itu siswa harus bisa melihat guru sebagai mentor yang menyajikan pembelajaran dalam atmosfer yang tidak menakutkan. Hal demikian, bisa diwujudkan dengan memberikan pertanyaan yang membesarkan hati siswa. Juga, dengan menunjukkan kepada mereka keterkaitan di antara berbagai konsep.²² Demikianlah, guru menjadi komponen penting yang memungkinkan berlangsungnya Pembelajaran Reflektif.²³

Kedua, berkenaan dengan interaksi siswa dengan siswa. Interaksi siswa dengan siswa juga memainkan peran penting dalam proses pembelajaran tingkat tinggi.²⁴ Berbagi pemikiran dan perasaan antarsiswa merupakan prasyarat fundamental bagi berlangsungnya Pembelajaran Reflektif. Sebab, perubahan yang bersifat transformatif sesungguhnya merupakan fungsi dari dialog yang terjadi di antara siswa yang saling memberi dukungan dan motivasi. Melalui dialog macam itu mereka bergerak melampaui ide-ide intelektual, sehingga mencapai penemuan makna personal. Mereka bergerak maju dari pemahaman [*understanding*] menuju refleksi [*reflection*].

Yang menarik, kini interaksi antarsiswa macam itu tidak hanya bisa berlangsung di dalam kelas konvensional saja. Melainkan, itu dimungkinkan pula terjadi dalam ruang belajar elektronik/dunia maya [*the electronic learning space*].²⁵ Namun, entah dalam ruang belajar konvensional ataupun ruang belajar elektronik, Pembelajaran Reflektif membutuhkan adanya kesediaan siswa untuk saling berbagi pengalaman, dukungan, dorongan, gagasan, perasaan serta kesediaan untuk menerima pandangan siswa lain.

5. Fondasi Teoretis

Setidaknya ada tiga perspektif teoretis yang mendasari pengembangan Pembelajaran Reflektif. Ketiganya adalah Teori Pembelajaran Konstruktivistik [*Constructivist Learning*

Theory], Teori Pembelajaran Eksperiensial [Experiential Learning Theory], serta Teori Kritis/Pedagogi Kritis [Critical Theory/Critical Pedagogy].²⁶

5.1. Teori Pembelajaran Konstruktivistik

Teori Pembelajaran Konstruktivistik bisa dipahami sebagai teori tentang pembentukan makna [*meaning – making theory*]. Isinya berisi penjelasan tentang hakikat pengetahuan dan bagaimana manusia belajar.

Belajar, menurut pandangan ini, merupakan proses mengkonstruksi pengertian atau pengetahuan baru. Itu terjadi melalui interaksi si pembelajar dengan apa yang biasa mereka ketahui dan percayai. Juga, proses itu terjadi melalui interaksi mereka dengan gagasan-gagasan, kejadian-kejadian, dan aktivitas dengan mana mereka melakukan kontak.²⁷ Di sini, pengetahuan didapat melalui keterlibatan, bukan sekadar peniruan atau pengulangan. Kegiatan belajar dalam konteks Teori Pembelajaran Konstruktivistik ditandai oleh rencana aktif, penyelidikan, pemecahan masalah, dan kerja sama dengan pihak lain.

Dalam Pembelajaran Konstruktivistik, peran guru tidak sekadar menjadi pemberi pengetahuan. Guru berperan sebagai pemandu, fasilitator, dan rekan penjelajah yang mendorong pembelajar untuk bertanya, menantang, dan memformulasikan gagasan-gagasan, pendapat-pendapat dan kesimpulan-kesimpulan mereka sendiri. Guru yang menganut pandangan Teori Pembelajaran Konstruktivistik tidak akan mencari “jawaban yang benar” serta akan menghindari penafsiran tunggal.

Teori Pembelajaran Konstruktivistik cenderung menentang pandangan para penganut Behaviorisme. Behaviorisme, sebagaimana dikatakan Freire (1970) misalnya, menganut model “bank”. Dalam model “bank”, guru mengisi siswa dengan tabungan informasi yang dianggapnya sebagai

“pengetahuan yang benar”. Lantas, siswa diminta untuk menyimpannya sampai waktu pengetahuan itu dibutuhkan.

Guru yang bekerja mengikuti cara didik Behaviorisme menggunakan strategi alih-pengetahuan berorientasi memori. Kelemahan dari strategi ini: pengetahuan yang didapat tidak terintegrasi dengan pengetahuan sebelumnya. Sering kali pengetahuan itu didapat dan digunakan hanya untuk keperluan akademis formal, seperti ujian misalnya. Sebaliknya, pendekatan konstruktivistik menghasilkan internalisasi dan pemahaman yang lebih tangguh daripada metode-metode behavioristik.

5.2. Teori Pembelajaran Eksperiensial

Pada era delapan puluhan, konstruktivisme mempunyai pengaruh besar. Pengaruh itu terutama pada konseptualisasi mengenai belajar dan cara pembelajaran itu diorganisasikan. Hal ini makin mengemuka melalui pandangan Mezirow, Freire, Kolb, Jarvis, Schon, dan yang lainnya. Mereka menandakan bahwa cara memproses pengalaman dan tanggapan kritis terhadap pengalaman merupakan hal amat penting dalam pembelajaran. Mereka mengungkapkan bahwa proses belajar ibarat lingkaran (siklus). Proses itu dimulai dari pengalaman, dilanjutkan dengan refleksi, dan kemudian menghantar pada tindakan (*experience-reflection-action*).

Patut diingat, bahwa Pembelajaran Eksperiensial tidak sekadar dipahami sebagai kerja lapangan [*field work*]. Ia juga bukan sekadar praksis, yaitu upaya menanikan proses belajar pada situasi hidup nyata. Melainkan, ia dipahami sebagai sebuah teori yang menegaskan tentang pentingnya proses kognitif dan refleksi kritis dalam belajar.

Istilah Pembelajaran Eksperiensial [*experiential learning*] bisa digunakan dalam dua makna.²⁸ Pertama, ia digunakan untuk mendeskripsikan proses belajar di mana siswa memperoleh dan menerapkan pengetahuan, keterampilan, dan perasaan dalam

setting yang dekat dan relevan. Pembelajaran Eksperiensial itu berarti mencakup perjumpaan langsung dengan fenomena yang dipelajari, ia bukan sekadar memikirkan/menimbang kemungkinan melakukan sesuatu mengenai fenomena itu.

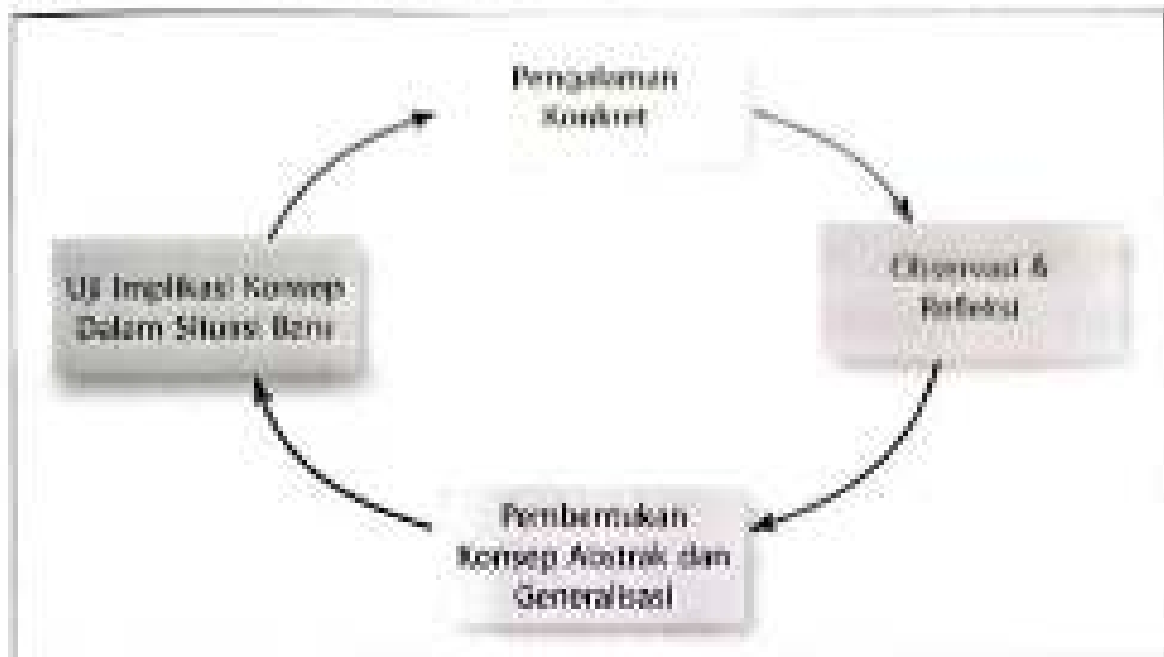
Kedua, ia dimaknai sebagai proses pendidikan yang dilakukan dengan cara partisipasi langsung dalam berbagai peristiwa kehidupan. Tidak seperti dalam pengertian pertama, belajar di sini tidak didukung oleh berbagai lembaga pendidikan formal. Melainkan, itu dilakukan oleh masyarakat sendiri. Di sini pembelajaran dicapai melalui refleksi terhadap pengalaman sehari-hari. Aktivitas itu merupakan cara belajar yang umumnya dilakukan oleh sebagian besar dari kita.

Rujukan utama pembahasan mengenai Pembelajaran Eksperiensial umumnya adalah karya David A. Kolb (1975, 1984). Kolb mengembangkan model Pembelajaran Eksperiensial berdasarkan karya Lewin (1951). Menurut Lewin, belajar paling baik akan terwujud ketika ada konflik antara pengalaman konkret yang paling dekat dengan si pembelajar dan analisis objektif mengenai hal itu oleh si pembelajar. Lebih lanjut, lingkaran Lewin (siklus) yang terdiri atas aksi, refleksi, generalisasi, dan evaluasi menjadi ciri pembelajaran eksperiensial.

Kolb mengembangkan pandangan itu menjadi siklus pembelajaran eksperiensial [*experiential learning cycle*]. Sebagaimana ditunjukkan dalam gambar 1 (lihat halaman 105), siklus pembelajaran model Kolb terdiri atas empat unsur. Keempat unsur itu adalah pengalaman konkret, observasi dan refleksi, pembentukan konsep abstrak dan generalisasi, serta uji implikasi konsep dalam situasi baru.

Menurut Kolb (1975), seorang pembelajar yang efektif membutuhkan empat macam kemampuan berbeda yang berkaitan dengan empat tahap dalam siklus pembelajaran yang disusunnya. Keempat kemampuan itu adalah: kemampuan pengalaman konkret, kemampuan observasi

Gambar 1. Siklus Pembelajaran Experiential



Sumber: D. A. Kolb, 1984, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc. hlm 42, disutip dengan penyusutan merujuk pada Kolb dan Fry, (1975).

reflektif, kemampuan konseptualisasi abstrak, dan kemampuan eksperimentasi aktif. Sayangnya, Kolb tidak mendeskripsikan secara cukup detail tahap observasi dan refleksi. Tapi, tampaknya, justru berawal pada titik inilah upaya pengembangan Pembelajaran Reflektif mulai dirintis.²⁹

5.3. Teori Kritis/Pedagogi Kritis

Sumbangan Teori Kritis dalam pengembangan Pembelajaran Reflektif terutama berkenaan dengan konsep tentang 'refleksi kritis'. Konsep ini merupakan gagasan sentral dalam Teori Kritis. Teori itu dikembangkan oleh Mazhab Frankfurt [Max Horkheimer, Theodor Adorno, dan Herbert Marcuse] serta belakangan oleh Jurgen Habermas. Bagi mereka, refleksi kritis bersifat emansipatoris (membebaskan). Berbeda dari proses pemecahan masalah sehari-hari, refleksi kritis merujuk pada upaya untuk menguji situasi sosial dan politik yang sudah terberi [*taken for granted*]. Baik itu mengujinya secara historis dan kontekstual, maupun sekaligus mengupayakan proses transformasinya.

Tujuan akhir Teori Kritis adalah terwujudnya masyarakat yang adil dan demokratis. Tujuan itu dicapai melalui konfrontasi rasional terhadap kekuatan dominan. Kekuatan dominan ini ditandai oleh rasionalitas yang sangat dipengaruhi oleh sains. Ia memiliki ciri: lebih mengutamakan sarana daripada tujuan, fakta daripada nilai, memuja intelektualisme untuk menggantikan aspirasi dan perasaan masyarakat. Dalam situasi demikian, orang mesti mengembangkan kepentingan kognitif emansipatoris dengan senantiasa mengupayakan refleksi.

Dengan kata lain, Teori Kritis senantiasa berupaya mengemansipasi potensi rasionalitas manusia. Cara itu ditempuh dengan merefleksikan secara kritis realitas dunia sosial yang dihasilkan oleh rasio manusia, sekaligus berupaya membuka jalan menuju transformasi.³⁰

Refleksi kritis merupakan bagian amat penting dari Teori Kritis. Dalam perspektif Teori Kritis, hakikat refleksi setidaknya mencakup lima makna. Pertama, refleksi tidak ditentukan oleh faktor biologis ataupun psikologis, bukan pula sebuah "pemikiran murni" [*pure thought*]; melainkan, ia mengekspresikan sebuah orientasi untuk melakukan tindakan dan menaruh keprihatinan terhadap hubungan antara pemikiran dan tindakan dalam situasi historis yang nyata di tempat di mana kita berada. Kedua, refleksi bukan kerja pemikiran yang bersifat individualists [seperti halnya mekanisme atau spekulasi], melainkan ia menggambarkan sebuah hubungan sosial. Ketiga, refleksi tidak bebas-nilai atau bersifat netral-nilai; melainkan, ia mengekspresikan dan melayani kepentingan kemanusiaan, sosial, kultural, dan politik tertentu. Keempat, refleksi tidak acuh tak acuh atau pasif terhadap tatanan sosial, atau menyetujui begitu saja nilai-nilai sosial; melainkan, ia aktif mengolah kembali atau mentransformasikan praktik-praktik ideologis yang menjadi dasar sebuah tata sosial. Kelima,

refleksi bukan proses mekanis, bukan pula tindakan kreatif murni dalam membangun gagasan-gagasan baru; melainkan, ia adalah tindakan yang mengungkapkan kekuatan kita untuk membentuk kembali kehidupan sosial, dengan cara kita berpartisipasi dalam komunikasi, pembantuan keputusan, dan tindakan sosial.¹¹

Dalam perkembangannya, Teori Kritis cukup mempengaruhi pemikiran Pedagogi Kritis. Terutama, Pedagogi Kritis sebagaimana dikembangkan oleh Henry A. Giroux. Ia berpendapat bahwa pendidikan harus melayani upaya untuk mewujudkan sasaran emansipatoris.

Senada dengan Teori Kritis, Pedagogi Kritis menekankan proses pendidikan yang mendorong refleksi kritis. Ia mempertanyakan [mengkritisi] lembaga-lembaga yang ada dan asumsi-asumsi yang lazim diterima. Dalam hal ini Pedagogi Kritis menekankan refleksi mengenai kaitan antara pengetahuan, kekuasaan, dan dominasi. Giroux mendorong dilakukannya refleksi atas 'pengalaman yang kita hidupi' yaitu konteks yang ditandai oleh 'relasi-relasi kekuasaan yang asimetris'. Karena itu, Pedagogi Kritis mengkritik para pendidik yang membatasi perhatian mereka hanya pada teknik dan keterampilan mengajar. Ia mengkritik pendidik yang mendiadakan pertanyaan-pertanyaan tentang kekuasaan, etika, atau eksploitasi melalui kesibukan mereka mengajar dan membangun hubungan-hubungan di kelas.

Sampai di sini jelas, bahwa refleksi kritis dalam Teori Kritis maupun Pedagogi Kritis memiliki tekanan berbeda bila dibandingkan pengertian refleksi dalam Teori Pembelajaran Eksperiensial. Refleksi kritis dalam Teori Kritis dan Teori Pedagogi Kritis memiliki ciri: (a) mempunyai keprihatinan pada upaya mempertanyakan asumsi-asumsi; (b) lebih berfokus pada masyarakat daripada perseorangan; (c) memberikan perhatian khusus pada analisis mengenai relasi-relasi kekuasaan; (d) mempunyai keprihatinan pada emansipasi.

Sehingga itu, Teori dan Model Teori Pembelajaran Eksperiensial memiliki ciri: (a) lebih menekankan pada kenyataan, bukan asumsi-asumsi; (b) lebih berfokus pada perseorangan; (c) memberi perhatian pada pembelajaran dan pembentukan pengetahuan; (d) mempunyai keprihatinan pada pembentukan diri [*self-formatlon*] dan pengembangan diri [*self-transformation*].³²

Pembelajaran Reflektif mengolah (memanfaatkan dan memodifikasi) berbagai pemahaman yang telah dikembangkan oleh Teori Pembelajaran Konstruktivistik, Teori Pembelajaran Eksperiensial, Teori Kritis, dan Teori Pedagogi Kritis menjadi sebuah pendekatan yang berfokus pada proses refleksi untuk kepentingan pembelajaran.

6. Signifikansi Empiris dan Langkah Praktis

Pembelajaran Reflektif merupakan pendekatan pembelajaran yang relatif baru. Ia mengemuka dan dikembangkan pada pertengahan tahun delapan puluhan. Karena itu bisa dipahami mengapa masih jarang penelitian empiris untuk memvalidasi model ini. Sejauh ini, kebanyakan studi mengenai Pembelajaran Reflektif lebih berkenaan dengan upaya pengembangan konseptual dan model, belum sampai pada tahap validasi.³³

Meskipun demikian, bukan berarti tidak ada temuan empiris yang menegaskan kemanfaatan Pembelajaran Reflektif. Salah satu temuan itu adalah hasil studi yang dilakukan oleh Drost (2002). Berdasarkan pengalamannya selama bertahun-tahun mengelola sekolah dan mempraktikkan Pembelajaran Reflektif, ia sampai pada kesimpulan: Pembelajaran Reflektif perlu menjadi fokus model pembelajaran di sekolah, baik untuk kegiatan kurikuler maupun ekstrakurikuler.³⁴

Secara lebih rinci, ia mendeskripsikan alasan-alasan empiris mengenai pentingnya Pembelajaran Reflektif. Alasan-alasan itu,

sebagai berikut. Pertama, ia dapat diterapkan pada semua jenis kurikulum sebagai suatu sikap, mentalitas, dan pendekatan konsisten yang mewarnai seluruh proses pembelajaran. Kedua, ia dapat diterapkan tidak hanya pada disiplin-disiplin akademis, tetapi juga pada ranah non-akademis seperti kegiatan ekstra kurikuler, program pelayanan masyarakat, dan olahraga. Ketiga, ia memungkinkan para guru untuk memperkaya baik isi maupun susunan bahan pelajaran. Demikian pula, siswa didorong untuk belajar lebih aktif dan bertanggung jawab. Keempat, ia memungkinkan siswa menghubungkan bahan pelajaran dengan pengalaman mereka dan belajar dari pengalaman hidup mereka. Dengan demikian Pembelajaran Reflektif mendukung integrasi antara pengalaman belajar di kelas dengan pengalaman siswa di rumah, dunia teman sebaya, dan masyarakat. Kelima, penerapan Pembelajaran Reflektif secara konsisten dan berkelanjutan membantu pembentukan kebiasaan siswa untuk berefleksi terlebih dulu sebelum melakukan sesuatu. Keenam, ia membangun kepekaan nurani siswa terhadap hubungan-hubungan manusiawi, sehingga membuat mereka makin peduli terhadap sesamanya.

Alasan-alasan itu, rasanya, cukup memadai sebagai dasar untuk mengatakan bahwa Pendidikan Reflektif memiliki signifikansi empiris.

Drost juga merekomendasikan lima langkah praktis terperinci untuk menerapkan Pembelajaran Reflektif. Kelima langkah itu, secara garis besar, meliputi: pengenalan konteks, penyajian pengalaman, refleksi, aksi, dan evaluasi.

Pertama, pengenalan konteks. Pengalaman manusiawi, yang merupakan titik tolak dalam Pembelajaran Reflektif, tidak berlangsung dalam ruang hampa. Ia terjadi dalam sebuah konteks tertentu. Karena itu, guru perlu mengenali secara baik kenyataan-kenyataan kontekstual dunia siswa maupun dunia guru. Dalam hal ini, guru perlu mengenali secara baik konteks berikut:

- (a) konteks nyata kehidupan siswa [misalnya, keluarga, kelompok sebaya, keadaan sosial, kondisi politik dan ekonomi, suasana kebudayaan, media, musik, dan kenyataan-kenyataan hidup lain yang dekat dengan kehidupan siswa].
- (b) Konteks sosial, ekonomi, politik, dan kebudayaan yang merupakan lingkungan hidup siswa, [misalnya, kemiskinan yang menghimpit pada umumnya berdampak negatif terhadap harapan untuk berhasil dalam studi; sikap politik pemerintah yang otoriter akan menindas keberanian untuk berpendapat, dan lain sebagainya].
- (c) Konteks kelembagaan sekolah [jaringan kompleks dari norma-norma, harapan-harapan, dan interaksi-interaksi yang mewarnai suasana kehidupan sekolah].
- (d) Konteks nyata proses pembelajaran, [pengertian-pengertian yang dibawa oleh siswa ketika memulai proses pembelajaran, pendapat-pendapat dan pemahaman-pemahaman yang mereka peroleh dari studi sebelumnya, perasaan dan sikap mereka terhadap bidang studi yang akan mereka pelajari].

Kedua, penyajian pengalaman. Yang dimaksud dengan pengalaman di sini adalah setiap kegiatan yang bercirikan adanya pemahaman kognitif dari bahan yang disimak dan juga pelibatan dimensi afektif siswa. Pengalaman bisa dibedakan menjadi dua, yaitu pengalaman langsung dan tidak langsung. Termasuk pengalaman langsung dalam situasi pembelajaran, adalah: diskusi, penelitian, kegiatan lapangan, aksi sosial, *home stay*, karya wisata, dan lain sebagainya. Termasuk pengalaman tidak langsung dalam situasi pembelajaran adalah upaya memperoleh informasi mengenai sebuah peristiwa melalui kegiatan membaca, mendengarkan atau menyimak gambar. Untuk itu, biasanya dilakukan proses perangsangan indra dan daya imajinasi siswa melalui simulasi, permainan peran, atau tayangan audio visual.

Ketiga, refleksi. Refleksi di sini dipahami sebagai upaya menyimak dengan penuh perhatian terhadap bahan studi tertentu, pengalaman, ide-ide, usul-usul, atau reaksi spontan. Tujuannya, untuk mengerti pentingnya pemahaman mendalam sampai pada makna dan konsekuensinya. Hal itu misalnya dilakukan dengan cara:

- (a) Memahami dengan lebih baik kebenaran yang dipelajarinya [misal dengan bertanya, apakah pengendalian-pengendalian yang ada di balik paham ekonomi liberal? Apakah pengendalian-pengendalian itu sah? Apakah jujur? Apakah ada pengendalian-pengendalian lain? Bagaimana jadinya kalau kita menggunakan pengendalian lain?];
- (b) Memahami sumber-sumber perasaan dan reaksi yang dialami siswa ketika merenungkan pengalaman itu [misal, dengan bertanya: dengan membaca pengalaman seorang pedagang kaki lima ini, apa yang paling menarik bagi saya? Mengapa saya tertarik? Adakah perasaan lain? Mengapa demikian?];
- (c) Memperdalam pemahaman siswa tentang implikasi-implikasi bagi diri sendiri maupun orang lain [misal dengan bertanya: Dampak apa yang akan timbul dari sistem distribusi gula yang ada saat ini bagi para pedagang kecil dan masyarakat pada umumnya?];
- (d) Mendapatkan pengertian pribadi tentang peristiwa-peristiwa, gagasan-gagasan, kebenaran atau pemutarbalikan kebenaran, dan lain sebagainya [misal dengan bertanya: mungkinkah gaya hidup saya mencerminkan ketidakadilan?];
- (e) Memahami siapa saya [siswa] dan bagaimana seharusnya sikap saya [siswa] terhadap orang lain [misalnya dengan bertanya: perasaan apa yang timbul dalam refleksi ini? Mengapa demikian? Apakah saya merasa nyaman dengan perasaan itu? Mengapa? Bagaimana seharusnya saya menyikapinya?]

Tantangan terbesar bagi seorang guru adalah merumuskan pertanyaan-pertanyaan refleksi. Di sini, guru harus menghindari adanya manipulasi dan indoktrinasi. Ia harus membuka kepekaan siswa terhadap sisi manusiawi dari apa yang sedang dipelajari. Tujuannya, agar siswa berkembang menuju perkembangan pribadi yang lebih matang. Karena itu, ada baiknya bila refleksi dilanjutkan dengan saling berbagi refleksi (dialog reflektif).

Kemipat, aksi. Istilah aksi di sini merujuk pada pertumbuhan sikap batin dan tindakan. Keduanya ditampilkan siswa berdasarkan pengalaman yang telah direfleksikan. Dengan demikian, aksi mencakup dua langkah:

- (a) Pilihan-pilihan dalam batin [komitmen]. Dalam refleksi, siswa telah mempertimbangkan pengalamannya dari sudut pandang dirinya [personal] dan kemanusiaan universal [manusiawi]. Berdasarkan pemahaman kognitif maupun perasaan-perasaan yang muncul [baik positif maupun negatif] mereka diajak membuat pilihan-pilihan komitmen. Hal ini bisa dalam bentuk pilihan prioritas-prioritas dalam diri siswa.
- (b) Pilihan yang dinyatakan secara lahir. Makna-makna hidup, sikap, nilai, dan perasaan-perasaan yang didapat melalui refleksi akan mendorong siswa untuk bertindak. Kalau makna pengalaman itu positif, maka siswa akan meningkatkan mutu pengalaman yang menimbulkan makna positif itu [misal, kalau siswa menganggap positif mendalami IPS, maka ia akan senang belajar IPS]. Kalau makna pengalaman itu negatif, maka siswa akan berupaya memperbaikinya dengan mengubah, mengurangi atau menghindari apa saja yang dapat menimbulkan pengalaman negatif itu [misal, kalau membolos menimbulkan pengalaman negatif, maka ia akan mengurangi atau bahkan tidak akan membolos lagi].

Kelima, evaluasi. Pembelajaran Reflektif tidak hanya peduli pada pertumbuhan dan perkembangan akademik. Ia juga peduli pada perkembangan pribadi siswa dan mengembangkan kepedulian kepada sesama. Karena itu, di samping evaluasi berupa tes, perlu pula dilakukan evaluasi yang bersifat menyeluruh. Evaluasi itu dilaksanakan sedikitnya sekali setiap catur wulan/semester. Tujuannya, untuk melihat tingkat perkembangan siswa. Hasil evaluasi itu perlu ditindaklanjuti. Misalnya, guru memberikan ucapan selamat dan memberi semangat untuk lebih maju bagi siswa yang sudah berkembang dengan baik. Di sisi lain, bagi yang mengalami hambatan perkembangan, perlu ditindaklanjuti dengan mendorongnya untuk berefleksi lebih lanjut [misalnya, dengan memberikan informasi yang dibutuhkan, mengajak memahami masalah dengan sudut pandang baru, dan lain sebagainya].

Kelima langkah itu merupakan sebuah urutan logis. Itulah sebabnya Pendidikan Reflektif bisa disebut sebagai: sebuah penelitian yang dapat dipertanggungjawabkan, yang dapat membantu siswa untuk membentuk atau mengubah-sesuaikan sikapnya terhadap sesama dan dunia.³⁵ Dengan kata lain, Pembelajaran Reflektif merupakan salah satu jalan terencana untuk menumbuhkembangkan karakter yang tangguh.

Agar Pembelajaran Reflektif berlangsung semakin bermutu, guru perlu merefleksikan pengalamannya setiap kali melaksanakan Pembelajaran Reflektif ini. Dengan demikian, ia akan menemukan gagasan-gagasan, sudut pandang, komitmen-komitmen, dan bentuk-bentuk unjuk kerja baru secara kontekstual.

7. Sebuah Keprihatinan

Zaman ini sering disebut sebagai era kebebasan dan banjir informasi. Kini makin banyaknya orang, tak terkecuali kaum muda, 'tahu banyak tentang banyak pengalaman'. Namun,

hal itu sering kali tanpa disertai pemahaman mendalam mengenai makna dan konsekuensinya. Inilah salah satu keprihatinan kita. Banyak pengalaman berlalu begitu saja tanpa meninggalkan jejak pencerahan diri. Banyaknya pengalaman tak membuat orang makin bijaksana.

Dalam titik keprihatinan itu, Pembelajaran Reflektif mengingatkan kita tentang pentingnya belajar secara mendalam [*deep learning*]. Ia menawarkan salah satu jawaban realistik untuk pencerahan, terutama dalam ranah pendidikan karakter.

Melalui Pembelajaran Reflektif, siswa diajak mengembangkan karakter melalui proses refleksi pengalaman. Dengan demikian, sejarah diri, sejarah masyarakat, dan sejarah bangsa tak lagi sekadar menjadi kilasan pengalaman yang segera terlupa dan tak berbekas. Melainkan, itu semua menjadi modal budaya yang tak ternilai harganya; sumber energi kreatif yang tak akan pernah habis digali untuk membangun diri menjadi pribadi berkarakter tangguh.***

Endnotes:

1. Dewey 1933.
2. Freire 1970; Mezirow 1977, 1981; Jarvis 1981, 1992; Schon 1983, 1987; Kolb 1984.
3. Boyd & Fales 1983; Thospe 2004; Tsang 2009.
4. Depdiknas 2008.
5. Bagus 1996.
6. Dewey 1933; Mezirow 1981; Schon 1983; Kolb 1984; Boud *et al.* 1989; Kember *et al.* 1999; Drost 2002; Hay *et al.* 2004.
7. Pettier *et al.* 2005.
8. Argyris 2002; Cape 2003.
9. Pae *et al.* 2000; van Woerkom *et al.* 2002.
10. Biggs 1987.
11. Kember *et al.* 2000, sebagaimana dikutip Pettier *et al.* 2005.
12. Schön 1983.
13. Mezirow 1991.
14. Tsang & Kember 2003.

15. Kember *et al.* 2000.
16. Boyd & Lakey 1983.
17. Kember *et al.* 1999.
18. Boud *et al.* 1989.
19. Boud *et al.* 1989.
20. Peltier *et al.* 2003.
21. Bailey *et al.* 1997.
22. Bailey *et al.* 1997.
23. Drost 2002; Hay *et al.* 2004.
24. Hay *et al.* 2004.
25. Hay *et al.* 2004; Peltier 2003.
26. Grae, 1997; Reynolds 1998; Kember *et al.* 2000.
27. Richardson 1997.
28. Brookfield 1990.
29. Boud *et al.* 1989.
30. Alvesson & Wilmott 1992.
31. Kemis, dalam Boud *et al.* 1989.
32. Reynolds 1998.
33. Hay *et al.* 2004; Kember *et al.* 2000; Reynolds 1998;
34. Drost 2002:19.
35. Drost 2002:2.

Bab 6

PENDIDIKAN KOMUNIKATIF:

Mengasah Potensi Komunikatif untuk Bersikap
Arif pada Kebinekaan

- *The first nonviolent act is dialogue. The other side, the adversary, is recognized as a person, he is taken out of his anonymity and exists in his own right, for what he really is, a person. To engage someone in dialogue is to recognize him, have faith in him. At every step in the nonviolent struggle, at every level we try tirelessly to establish a dialogue, or reestablish it if it has broken down. When I say 'the other side,' that could be a group of persons or a government.*

Hildegard Goos-Mayr

1. Sebuah Pertanyaan

Pemikiran Pendidikan Kritis cukup mewarnai karya pendidikan di Indonesia. Pendidikan Kritis diadopsi dan dikembangkan oleh kalangan LSM Indonesia sebagai respons (yang dianggap tepat) terhadap konteks masyarakat Indonesia era Orde Baru, yang ketika itu sangat kental diwarnai oleh praktik penindasan terhadap rakyat oleh penguasa. Tapi, kini era Orde Baru sudah lama berakhir, digantikan oleh era demokrasi melalui reformasi. Kini, aurora penindasan penguasa kadang malah digantikan oleh adanya kecenderungan

penggambaran kebebasan secara primitif oleh rakyat dalam bentuk anarki massa.

Maka, sudah sepantasnya kita bertanya: apakah Pendidikan Kritis masih memiliki relevansi mencukupi sebagai kiblat karya pendidikan dalam konteks Indonesia sekarang ini, yang semestinya bergiat menumbuhkan kembangan budaya demokrasi di kalangan rakyat yang berbilang budaya?

Tulisan ini merupakan sketsa sederhana salah satu kemungkinan jawaban atas pertanyaan itu. Titik tolak yang digunakan adalah asumsi, bahwa pendidikan merupakan salah satu alat penting untuk melakukan perubahan sosial. Karena itu, ia harus kontekstual. Pijakanya haruslah konteks sosial konkret. Sebab pendidikan bukanlah paket informasi yang disampaikan dengan mengabaikan konteks. Melainkan, ia adalah komunikasi dalam konteks masyarakat dan komunikasi di tengah situasi kehidupan nyata. Melalaikan hal itu, kegiatan pendidikan akan menghambat seluruh proses belajar.¹

Dengan titik berangkat seperti itu, tulisan ini akan dimulai dengan upaya memahami konteks sosial masyarakat Indonesia. Setelah itu, berturut-turut akan dibahas harapan perubahan sosial, kritik terhadap Pendidikan Kritis, serta perlunya menimbang Pendidikan Komunikatif.



Pendidikan tidak boleh mengabaikan komunikasi dengan masyarakat dan kehidupan nyata.

2. Multikultur-timpang

J.S. Furnival pernah mengenalkan konsep masyarakat majemuk, sebagai penggambaran corak dasar masyarakat

Indonesia pada zaman Hindia Belanda.² Ketika itu masyarakat Hindia Belanda terdiri dari tiga lapisan sosial: golongan atas, yaitu masyarakat Eropa; golongan menengah, yaitu masyarakat Timur Asing; dan golongan bawah, yaitu Pribumi. Ketiga kelompok masyarakat itu cenderung hidup berdasarkan tertib sosial sendiri-sendiri.

Atas dasar realitas itu, dalam konsepsi Furnival, masyarakat majemuk lantas dipahami sebagai suatu masyarakat yang tersusun atas subkebudayaan yang saling terpisah. Keragaman sistem nilai dan norma yang dianut oleh berbagai kesatuan sosial yang ada membuat mereka kurang memiliki loyalitas terhadap masyarakat secara keseluruhan. Selain itu, mereka kurang memiliki dasar-dasar untuk saling memahami satu sama lain.

Wacana sosiologis arus utama di Indonesia umumnya berpendapat, bahwa konsepsi masyarakat majemuk oleh Furnival di atas hanya relevan dalam konteks perbincangan masyarakat kolonial Hindia Belanda. Konsepsi itu dianggap kurang tepat bila digunakan untuk memahami masyarakat Indonesia pascakemerdekaan. Alasannya, dalam struktur masyarakat Indonesia pascakemerdekaan sudah tidak ada lagi golongan Eropa. Demikian pula dalam masyarakat Indonesia pascakemerdekaan tidak ada lagi penggolongan masyarakat secara berjenjang, di mana kelompok masyarakat yang satu menjadi warga kelas satu sementara yang lainnya warga kelas dua dan seterusnya. Juga, tertib sosial yang berlaku dalam masyarakat Indonesia pascakemerdekaan bukan lagi tertib sosial masing-masing kelompok sebagaimana masyarakat kolonial Hindia Belanda, melainkan tertib sosial Indonesia.

Benar, bahwa kelompok masyarakat Eropa tidak ada lagi dalam struktur masyarakat Indonesia pascakemerdekaan. Juga, tidak ada lagi penggolongan masyarakat secara berjenjang berdasarkan identitas budaya. Tapi, tampaknya, kenyataan itu tidak begitu saja membuat konsepsi masyarakat majemuk

Furnivallian kehilangan relevansinya. Sebab, inti pandangan Furnival sesungguhnya adalah corak dasar realitas masyarakat Indonesia yang ditandai oleh adanya diferensiasi sosial horizontal sekaligus ketimpangan vertikal. Dalam arti, di satu sisi masyarakat ditandai oleh adanya keragaman budaya. Serentak dengan itu, di sisi lain, ia ditandai pula oleh adanya jurang kaya-miskin yang lebar. Singkat kata, bagi Furnival, konteks masyarakat Indonesia adalah masyarakat multikultur-timpang. Itulah substansinya.

Kita tahu, sepanjang kemerdekaan bangsa ini, sejak pemerintahan Soekarno, Soeharto, Habibie, Gus Dur, Megawati, hingga SBY, corak dasar masyarakat Indonesia sebagai masyarakat multikultur-timpang masih bertahan. Dalam hal ini, apa yang disebut Furnival sebagai "subkebudayaan yang saling terpisah" dan "kurang memiliki dasar-dasar untuk saling memahami satu sama lain" juga masih tampak nyata hingga sekarang ini.

Bahkan dalam beberapa tahun terakhir, corak masyarakat multikultur-timpang itu (yang ditandai oleh kecenderungan terjadinya konflik dalam relasi antarkelompok, serta pelaku konflik cenderung memahami konflik sebagai *all-out war*) kadang tampil begitu telanjang dan mengkhawatirkan. Kemajemukan tak memperoleh tempat wajar, baik itu pada tingkat nasional maupun lokal. Kemajemukan terkesan dianggap sebagai "penyakit" yang mesti diobati dengan sebuah dominasi budaya kelompok tertentu.

Payahnya, cara pandang macam itu tak hanya tumbuh dan berkembang di kalangan penguasa, seperti halnya pada masa Orde Baru. Melainkan, juga bersemi di kalangan sejumlah kelompok masyarakat. Pemaksaan-pemaksaan budaya kelompok dengan menggunakan cara-cara kekerasan oleh sejumlah kelompok massa pun dianggap sebagai hal lumrah.

Dalam kondisi semacam itu, jurang kaya miskin bukannya menyempit, tetapi justru melebar. Jumlah penduduk

miskin pun bukannya makin sedikit, tetapi makin banyak. Pengangguran tidak berkurang, malah makin bertambah. Corak dasar masyarakat yang timpang, justru makin timpang. Maka, bisa dipahami kalau ada yang menyatakan, bahwa sekian puluh tahun Indonesia merdeka adalah masa yang sia-sia.¹

Ya, sia-sia. Karena, sekian lama perjalanan negara-bangsa ini tak mampu mengubah corak dasar masyarakatnya secara bermakna. Bayangkan, sejak zaman penjajahan Hindia Belanda beratus tahun yang lalu sampai dengan sekarang ini corak dasar masyarakat kita ternyata masih sama saja. Penampakan luarnya memang berbeda. Sekarang tak ada kelompok masyarakat Eropa sebagai kelas utama. Tapi, substansi corak dasarnya sama. Ia masih merupakan masyarakat multikultur-timpang. Bahkan, kini komposisi ekonomi masyarakat kita malah makin timpang.

3. Multikultural-berkeadilan

Di tengah kehidupan masyarakat multikultur-timpang itu, sebagai antitesisnya, tumbuh berkembang harapan dan cita-cita mengenai perubahan sosial. Antitesis itu tumbuh di kalangan sebagian masyarakat, terutama kaum cendekiawan dan aktivis terpelajar. Harapan dan cita-cita baru itu tak lain adalah terwujudnya masyarakat multikultural-berkeadilan.

Tumbuh-berkembangnya harapan dan cita-cita perubahan sosial macam itu erat kaitannya dengan makin mendunianya gerakan multikulturalisme. Kemunculan multikulturalisme diawali oleh gagasan yang tumbuh dan berkembang di berbagai masyarakat multikultur. Mereka menggagas mengenai perlunya hubungan yang lebih manusiawi antarkelompok berbeda budaya (baik secara horizontal maupun vertikal). Gagasan itu lambat laun lantas menjelma menjadi gerakan-gerakan sosial. Gerakan ini berupaya untuk mengganti pola hubungan antarkelompok model lama yang dianggap tak/kurang

manusiawi, seperti: pemindahan, genosida, perbudakan, segregasi, diskriminasi, amalgamasi, asimilasi maupun pluralisme dengan pola hubungan baru yang dipandang lebih manusiawi, yaitu multikulturalisme.⁴

Pola hubungan antarkelompok model lama, ditandai oleh ketidaksetaraan (yang pada gilirannya melahirkan berbagai penindasan dan ketidakadilan sosial). Berbeda dari itu, multikulturalisme justru berpusat pada upaya untuk mengakui dan memberikan apresiasi terhadap pentingnya kesetaraan. Upaya itu penting guna menyikapi realitas keragaman (karena latar belakang diferensiasi horizontal maupun vertikal), baik secara individual maupun secara kelompok. Dengan latar sejarah semacam itu, multikulturalisme memiliki dua makna, preskriptif dan deskriptif.

Secara preskriptif, multikulturalisme adalah model kebijakan publik untuk mengelola keragaman budaya dalam masyarakat majemuk. Langkah itu dilakukan dengan cara menonjolkan kesetaraan, menumbuhkan penghargaan timbal balik, dan toleransi terhadap keragaman budaya yang ada dalam sebuah negara. Multikulturalisme merupakan kebijakan publik yang berusaha menghargai keunikan karakteristik budaya yang berbeda-beda. Khususnya, ia berupaya memperlakukan berbagai kelompok secara setara dan adil dalam relasi mereka satu sama lain, dalam kehidupan publik.

Sedangkan secara deskriptif, multikulturalisme mengacu pada kondisi masyarakat beragam budaya pada suatu wilayah dan masa tertentu. Di situ kelompok-kelompok budaya yang ada mampu hidup berdampingan secara damai. Itu karena satu sama lain saling memperlakukan dan diperlakukan secara setara dan adil.

Fokus gerakan multikulturalisme adalah lahirnya kebijakan publik yang mendukung terbentuknya masyarakat multikultural-berkeadilan. Ia merupakan masyarakat multibudaya yang ditopang oleh sistem sosial baru. Sistem sosial itu secara

konsisten memperlakukan berbagai kelompok atau individu yang berbeda identitas budayanya tanpa diskriminasi sosial dalam ruang publik. Baik itu diskriminasi atas dasar kelas sosial, gender, ras, etnik, agama atau identitas budaya lainnya.

Pendek kata, dalam hal ini, setiap individu diperlakukan sebagai warga masyarakat dengan hak-hak dan kesempatan yang sama dalam urusan-urusan publik. Dengan demikian, multikulturalisme menjadi solusi atas keragaman budaya sekaligus ketimpangan ekonomi-politik.

Manakala Indonesia ingin memiliki masa depan yang lebih baik, maka transformasi corak dasar masyarakat multikultur-timpang menuju corak baru masyarakat multikultural-berkeadilan adalah sebuah keniscayaan. Pada titik itu, pendidikan memiliki peran penting. Ia berfungsi mendorong terjadinya transformasi sosial itu. Apakah Pendidikan Kritis memiliki relevansi mencukupi, sebagai sarana untuk menopang transformasi semacam itu?

4. Pendidikan Kritis

Pendidikan Kritis adalah pemikiran dan karya pendidikan yang berusaha menggugat kenyataan sosial yang tidak adil. Lebih lanjut, ia bertujuan untuk menemukan dan mengembangkan model kehidupan baru yang lebih berkeadilan. Ia merupakan lawan dari pendidikan yang berusaha memelihara tatanan sosial yang ada.

Dengan demikian, Pendidikan Kritis adalah pendidikan transformatif. Ia berupaya untuk mengubah keadaan. Ia berkepentingan atas terjadinya perubahan sosial. Dalam hal ini mengubah masyarakat yang diwarnai oleh berbagai bentuk penindasan. Ia ingin menghadirkan kondisi-kondisi sosial baru yang makin adil dan manusiawi.

Untuk mewujudkan hal itu, Pendidikan Kritis menaruh perhatian pada dua fenomena sosial penting. Keduanya adalah

"struktur masyarakat yang tidak adil" dan "budaya bisu".⁵ Dalam sudut pandang Pendidikan Kritis, kedua fenomena sosial itu terbentuk karena berlangsungnya interaksi yang timpang antara kelompok penindas dan kelompok tertindas. Kelompok penindas terus berusaha menciptakan budaya bisu. Itu dilakukan untuk melanggengkan struktur masyarakat yang tidak adil dan menguntungkan mereka. Sementara itu, kelompok kaum tertindas terus terbenam dalam struktur sosial yang tidak adil dan budaya bisu. Kondisi itu terjadi karena mereka tidak memiliki kesadaran mengenai situasi sosial yang sesungguhnya mereka hadapi dan alami setiap hari.

Untuk mengubah kondisi sosial yang tidak adil itu diperlukan karya pendidikan dan penyadaran kaum tertindas. Mereka perlu disadarkan mengenai situasi sosial yang sesungguhnya mereka hadapi dan hidupi. Karya pendidikan itu dilakukan melalui dialog antara subjek pendidik revolusioner dan subjek kaum tertindas. Arahnya adalah penyadaran kaum tertindas. Tujuannya, agar mereka kompeten menjadi agen (*agency*) perubahan sosial. Dalam arti, melalui penyadaran itu, mereka memiliki pemahaman memadai akan situasi sosial yang membuat mereka tertindas. Lebih dari itu, mereka mampu melakukan aksi efektif guna mengubah kondisi sosial lama yang menindas, dengan kondisi sosial baru yang lebih adil dan manusiawi (pembebasan).

Tampaklah di sini, bahwa cara pandang Pendidikan Kritis dalam memahami kenyataan sosial yang tidak adil dan strategi untuk melakukan perubahan sosial terkesan hitam-putih dan menyederhanakan masalah. Karena itu, ada beberapa catatan kritis yang patut diajukan.

Pertama, dikotomi antara kelompok penindas (penguasa/kelompok kaya) dan kelompok tertindas (rakyat biasa/kelompok miskin/tertindas), jelas terlalu simplistis. Begitu pula pandangan bahwa penguasa merupakan aktor sosial tunggal yang melahirkan struktur sosial tidak adil serta budaya

bisa. Pandangan itu jelas mengabaikan begitu banyak faktor lainnya yang sebenarnya ikut membentuk struktur sosial yang tidak adil itu. Dalam hal ini, cara pandang Pendidikan Kritis hanya memperhatikan diferensiasi sosial vertikal, ia mengabaikan diferensiasi sosial horizontal (etnis, agama, kelompok politik, gender, dan lain sebagainya). Padahal dalam kenyataan, tak jarang struktur sosial tidak adil justru sangat dipengaruhi oleh faktor diferensiasi sosial horizontal semisal etnis, agama, keyakinan politik, gender, dan sebagainya. Setidaknya, pengalaman Indonesia (terutama) sepuluh tahun terakhir ini makin menegaskan hal itu. Selain itu, penindas tidak selalu penguasa atau orang kaya. Melainkan, ia bisa juga kelompok-kelompok masyarakat sipil atau bahkan bencana alam! Bencana alam yang datang silih berganti beberapa tahun yang lalu, jelas menegaskan hal itu.

Kedua, strategi perubahan sosial yang diajukan oleh Pendidikan Kritis cenderung berat sebelah. Ia hanya menekankan pada perubahan struktur.⁶ Padahal, perubahan sosial senantiasa merupakan hasil dari praktik sosial masyarakat. Dalam hal ini, perubahan sosial terjadi melalui proses dialektik tanpa henti antara struktur (*structure*) dan pelaku sosial (*agency*).⁷ Itulah sebabnya, misalnya, meskipun struktur politik Orde Baru yang menindas sudah berakhir, namun kenyataan menunjukkan bahwa hubungan-hubungan sosial-ekonomi-politik-budaya keseharian tidak otomatis menjadi hubungan-hubungan yang lebih demokratis. Hal itu dimungkinkan karena perubahan struktur politik tidak dibarengi dengan perubahan perilaku para pelaku sosial. Tepatnya, perubahan struktur itu tidak diikuti dengan lahirnya habitus baru di kalangan para pelaku sosial.⁸

Ketiga, dialog dalam Pendidikan Kritis cenderung dimaknai secara sangat terbatas. Dialog hanya dipahami sebatas hubungan antara subjek pendidik revolusioner dan subjek kaum tertindas. Dialog sekadar dipahami sebagai tuntutan

bentuk komunikasi yang semestinya berlangsung dalam momen karya pendidikan. Dialog tidak dipahami dalam konteks kondisi sosial baru yang lebih manusiawi. Dengan kata lain, komunikasi dialogal tidak dipandang sebagai bagian penting dari habitus baru para pelaku sosial dalam struktur sosial baru yang hendak diperjuangkan perwujudannya.

Demikianlah, analisis sosial yang dibangun oleh Pendidikan Kritis cenderung jatuh pada dikotomi simplistik. Ia tidak peka terhadap problem masyarakat multikultur. Akibatnya, ia tidak menempatkan komunikasi dialogis sebagai bagian penting dari habitus yang hendak ditumbuhkan dalam struktur sosial baru yang diperjuangkannya. Padahal, Indonesia sekarang ini justru sangat membutuhkan hal itu.

Jadi, tampaknya Pendidikan Kritis kurang memiliki relevansi mencukupi. Terlebih, manakala ia digunakan sebagai orientasi karya pendidikan untuk mentransformasikan masyarakat Indonesia menuju masyarakat multikultural-berkeadilan. Itulah sebabnya, kita perlu mencari model pendidikan lainnya. Sebuah model pendidikan yang barangkali lebih sesuai atau paling tidak bisa melengkapi Pendidikan Kritis. Pencarian model itu dilakukan, misalnya, dengan mencoba menimbang relevansi Pendidikan Komunikatif.

5. Pendidikan Komunikatif

Istilah "Pendidikan Komunikatif" sebenarnya belum lazim. Istilah itu merujuk pada pemikiran dan karya pendidikan yang diinspirasi oleh gagasan Jürgen Habermas mengenai masyarakat komunikatif. Selama ini, Habermas umumnya lebih dikenal sebagai sosiolog sekaligus filsuf sosial ketimbang pemikir pendidikan. Namun demikian, karya-karya Habermas memiliki pengaruh yang nyata dalam bidang pendidikan.⁹

Pendidikan Komunikatif, sama halnya dengan Pendidikan Kritis, merupakan pendidikan transformatif. Ia berkepentingan

atas terjadinya perubahan sosial. Ia bertujuan untuk menumbuhkembangkan model kehidupan baru yang lebih berkeadilan, ia merupakan lawan dari pendidikan yang berusaha memelihara tatanan sosial yang ada.

Hanya saja, berbeda dari Pendidikan Kritis, Pendidikan Komunikatif tidak hanya berkepentingan atas perbaikan masyarakat dari penindasan ekonomi dan politik. Lebih dari itu, ia berkepentingan untuk mengembangkan kapasitas komunikatif masyarakat.¹⁰ Pendidikan Komunikatif bertolak dari pandangan bahwa kehidupan sosial akan menjadi lebih baik apabila masyarakat makin mampu menggali dan mengembangkan potensi komunikatif yang mereka miliki.

Dalam sudut pandang Pendidikan Komunikatif, komunikasi tidak sekadar dipahami dalam maknanya yang sempit, semata-mata sebagai teknik bertutur kata. Melainkan, komunikasi pertama-tama dipahami dalam maknanya yang luas. Ia dimaknai sebagai basis keberadaan individu dan masyarakat manusia. Maka, tanpa komunikasi, individu dan masyarakat akan berantakan. Begitulah kira-kira pandangan dasar Pendidikan Komunikatif.

Karena itu, fokus perhatian Pendidikan Komunikatif adalah menggali dan mengembangkan kompetensi komunikatif masyarakat. Tujuannya, membangun masyarakat komunikatif. Masyarakat komunikatif adalah masyarakat yang sanggup berkomunikasi secara baik untuk mengembangkan konsensus-konsensus bebas dominasi dalam ruang-ruang publik. Masyarakat macam itu ditandai oleh tiga ciri sekaligus. Pertama, ia sanggup mengemukakan kebenaran. Kedua, ia sanggup mengupayakan keadilan satu sama lain. Ketiga, ia sanggup menjalin relasi dengan tulus satu sama lain. Demikianlah, kompetensi komunikatif masyarakat tampak dari sejauh mana anggota-anggotanya makin mampu untuk saling mengupayakan kebenaran, keadilan, dan ketulusan, sehingga mereka mencapai kesalingmengertian dalam kehidupan bersama.

Namun demikian disadari, bahwa ada banyak kendala yang menghalangi terwujudnya masyarakat komunikatif. Kendala itu bukan hanya kondisi sosial-politik yang tidak adil (sebagaimana pandangan dasar Pendidikan Kritis). Melainkan, kendala itu terutama adalah perihal rasionalitas.

Dalam sudut pandang Pendidikan Komunikatif, kondisi sosial-politik yang tidak adil itu pada dasarnya adalah tanda menggejalanya rasionalitas tertentu. Dalam hal ini, masyarakat (*political society* maupun *civil society*) dalam tindakan-tindakan sosial mereka terbelenggu oleh rasionalitas sasaran.¹¹ Maka, untuk mewujudkan masyarakat komunikatif, sekaligus mewujudkan kondisi sosial-politik yang lebih adil, Pendidikan Komunikatif berupaya membebaskan masyarakat dari belenggu rasionalitas sasaran. Serentak dengan itu, ia berupaya menumbuhkan/rasionalitas komunikatif.¹² Dengan demikian, warga masyarakat diharapkan akan makin mampu mencapai kesalingmengertian dalam tindakan sosial mereka sehari-hari.

Dalam konteks perubahan sosial, terwujudnya masyarakat komunikatif amatlah penting. Terbentuknya masyarakat komunikatif itu akan memungkinkan terjadinya perubahan (pembaruan) *dunia kehidupan*, yaitu dunia makna yang dimiliki bersama oleh masyarakat (pandangan dunia, nilai-nilai bersama, dan keyakinan moral), secara berkelanjutan. Hal itu memungkinkan tumbuh dan berkembangnya habitus baru para pelaku sosial yang diperlukan untuk menjawab tuntutan zaman. Bersamaan dengan itu, terwujudnya masyarakat komunikatif juga memungkinkan terus diperbarainya *sistem*, yaitu segala pranata dan norma yang mengatur kehidupan bersama.

Maka, setidaknya ada tiga hal yang patut dipertimbangkan berkenaan dengan Pendidikan Komunikatif. *Pertama*, Pendidikan Komunikatif memiliki pandangan yang tidak berat sebelah dalam memahami ketidakadilan sosial. Ia tidak

terjatuah dalam dikotomi simplistik, sebagaimana pendirian Pendidikan Kritis. Bagi Pendidikan Komunikatif, ketidakadilan sosial bisa dihasilkan oleh siapa pun sejauh ia menghidupi rasionalitas sasaran dalam tindakan-tindakan sosialnya. Karena itu, solusi yang diajukannya pun tidak berat sebelah. Untuk mengatasi ketidakadilan sosial, siapa pun pertama-tama dan terutama perlu makin menghidupi rasionalitas komunikatif, menumbuhkembangkan kompetensi komunikatifnya, dan membiasakan diri bertindak komunikatif. Di sinilah Pendidikan Komunikatif berperan melakukan pendidikan publik agar para pelaku sosial pada ranah *political society* maupun *civil society* makin menghidupi rasionalitas komunikatif, menumbuhkembangkan kompetensi komunikatifnya, dan membiasakan diri bertindak komunikatif.

Kedua, Pendidikan Komunikatif memahami dinamika perubahan sosial sebagai proses dialektis. Dalam hal ini, dialektika antara pelaku sosial (agen) dan struktur sosial (dunia kehidupan dan sistem). Dengan pemahaman semacam itu, maka rasionalitas komunikatif para pelaku sosial penting untuk mendorong makin terwujudnya masyarakat komunikatif. Sebaliknya, terwujudnya masyarakat komunikatif penting untuk memperkuat rasionalitas komunikatif para pelaku sosial.

Dengan kata lain, perubahan sosial akan terjadi manakala tumbuh habitus baru. Habitus itu berupa tindakan komunikatif yang terarah pada terbentuknya struktur sosial baru. Sebuah struktur sosial yang bersandarkan nilai-nilai, pranata, serta norma sosial baru yang makin memperkuat berlangsungnya tindakan komunikatif itu. Dalam proses itu, Pendidikan Komunikatif berfungsi menumbuhkan rasionalitas komunikatif. Selain itu, ia sekaligus mengkritisi serta membongkar kedok-kedok struktur sosial yang menghalangi proses terwujudnya masyarakat komunikatif.

Ketiga, Pendidikan Komunikatif memiliki komitmen yang jelas terhadap segala bentuk realitas perbedaan sosial (baik itu

secara vertikal maupun horizontal) yang potensial melahirkan ketidakadilan. Dalam hal ini, realitas perbedaan diatasi dengan peningkatan kompetensi komunikatif semua pihak. Sehingga, para pelaku sosial yang berkepentingan mampu mencapai konsensus mengenai norma-norma universal (bersama). Hal itu berlangsung dalam sebuah wacana bebas dominasi dan bebas penyembunyian pamrih.

Jadi, perbedaan sosial (yang memiliki implikasi terhadap munculnya masalah ketidakadilan di antara para pelaku sosial yang berkepentingan) tidak sekadar diatasi dengan tindakan pragmatis (rasionalitas sasaran). Melainkan, hal itu diatasi dengan konsensus yang dibangun melalui komunikasi berlandaskan etika berwacana (rasionalitas komunikatif).

Tentu saja, itu tidak mudah diwujudkan. Namun demikian, ia harus diupayakan dan diperjuangkan. Sebab, hal itu merupakan basis kokoh bagi terciptanya *political society* dan *civil society* yang sehat.¹³

Sampai di sini dapat dikatakan, bahwa Pendidikan Komunikatif cukup relevan dengan upaya untuk mentransformasikan masyarakat Indonesia. Dalam hal ini, transformasi dari corak masyarakat multikultur-timpang menuju masyarakat multikultural-berkeadilan.

Masyarakat multikultural-berkeadilan senantiasa mengandaikan terbentuknya masyarakat komunikatif. Yaitu, sebuah masyarakat yang sanggup membangun konsensus mengenai norma-norma bersama yang adil melalui komunikasi bebas dominasi. Meskipun, para warganya (pelaku sosialnya) memiliki latar belakang budaya dan kelas sosial berbeda, sehingga relasi mereka sesungguhnya potensial diwarnai konflik. Namun, kesanggupan membangun konsensus itu tetap dimungkinkan. Itu karena tindakan sosial mereka makin digerakkan oleh rasionalitas komunikatif daripada rasionalitas sasaran.

6. Mengasah Potensi Komunikatif

Tentu, kompetensi komunikatif tidak muncul begitu saja. Ia hanya akan tumbuh dan berkembang manakala potensi komunikatif kita asah. Di sinilah pentingnya praksis pendidikan komunikatif di sekolah. Dalam hal ini, sekolah perlu membiasakan peserta didik bersikap positif terhadap realita keanekaragaman kelompok sosial.

Setidaknya, ada tiga sikap positif yang perlu dibiasakan dalam kehidupan nyata sehari di sekolah, yaitu: sikap kritis, toleransi, dan empati sosial.

6.1. Sikap Kritis

Sikap kritis merupakan kecenderungan sikap yang tidak mudah percaya. Ia selalu berusaha menemukan kesalahan atau kekeliruan, serta tajam dalam melakukan analisis.¹⁴ Seseorang disebut bersikap kritis apabila tidak begitu saja menerima sesuatu sebagai kebenaran. Ia akan berusaha terlebih dulu untuk melakukan analisis. Analisis dilakukan untuk menemukan kekeliruan-kekeliruan yang mungkin ada pada apa yang diamatinya.

Sikap kritis memiliki kaitan erat dengan kritik. Istilah “kritik” berasal dari bahasa Yunani, *kritikos*. Secara harfiah *kritikos* berarti: memisahkan atau memerinci. Umumnya, kritik dipahami sebagai suatu penilaian terhadap kenyataan dengan berpedoman pada norma.¹⁵ Melalui upaya penilaian itu, seseorang memisahkan dan memerinci antara yang bermakna dan yang tidak bermakna, yang baik dan yang tidak baik, yang bermanfaat dan yang tidak bermanfaat, yang perlu dan yang tidak perlu, yang penting dan yang tidak penting, dan lain sebagainya.

Dalam kaitan dengan kenyataan keanekaragaman kelompok sosial, sikap kritis amatlah penting. Sikap kritis ini terutama diperlukan ketika seseorang berhadapan dengan

berbagai bentuk dan ungkapan *in group feeling*, rasisme, etnosentrisme, eksklusivisme, kesenjangan sosial, serta berbagai konflik dalam masyarakat sebagai akibat adanya diferensiasi sosial horizontal sekaligus ketimpangan vertikal.

Dengan bersikap kritis, maka seseorang tidak mudah bersikap negatif terhadap budaya lain maupun orang lain yang memiliki identitas budaya berbeda dari identitas budaya yang dimilikinya. Demikian pula, ia tidak mudah terpancing oleh provokasi maupun isu-isu “murahan” berkaitan dengan keanekaragaman kelompok sosial.

Sebaliknya, sikap kritis memungkinkan seseorang bisa menahan diri dari berbagai tindakan emosional yang bersifat destruktif dalam menyikapi keragaman kelompok sosial. Lebih positif dari itu, ia mampu menghargai orang lain dan kelompok lain yang memiliki identitas budaya berbeda dari identitas budaya yang dimilikinya.

Demikianlah, sikap kritis adalah prasyarat bagi tumbuh berkembangnya toleransi dan empati sosial dalam menghadapi realitas masyarakat multikultur-timpang. Sikap kritis memungkinkan kita menyikapi keragaman dan perubahan sosial-budaya secara arif. Dalam arti, keragaman benar-benar ditanggapi sebagai modal sosial (*social capital*) yang mampu memacu kemajuan bersama.

6.2. Toleransi

Istilah “toleransi” berasal dari kata dalam bahasa Latin *tolerare*. Istilah *tolerare* secara harfiah berarti menahan diri, bersikap sabar, membiarkan orang lain berpendapat berbeda, dan berhati lapang terhadap orang-orang yang berpendirian berbeda.

Toleransi umumnya diartikan sebagai sikap yang bersedia menenggang (menghargai, membiarkan, dan membolehkan) pendirian (pendapat, pandangan, kepercayaan, kebiasaan, kelakuan, dan lain sebagainya) pihak lain yang berbeda

atau bertentangan dengan pendirian diri sendiri. Seseorang dikatakan toleran manakala tidak memaksakan pendiriannya kepada pihak lain. Melainkan, ia bersedia menenggang pihak lain untuk memiliki pendirian yang berbeda dengan segala konsekuensinya.

Dalam kaitan dengan keanekaragaman kelompok sosial, toleransi amatlah diperlukan. Melalui toleransi, maka seseorang tidak akan mengganggu dan tidak merasa terganggu ketika menjalani kehidupan bersama dengan pihak lain yang memiliki pendirian, sikap, kebiasaan dan perilaku yang berbeda dari pendirian, sikap, kebiasaan, dan perilaku dalam budayanya.

Sebagai contoh, seorang Jawa yang toleran akan bisa menenggang pendirian, sikap, kebiasaan dan perilaku tetangganya yang orang Bali untuk menjalankan kehidupan kesehariannya sesuai dengan budaya Bali. Pemeluk agama Islam yang toleran akan bisa menenggang pendirian, sikap, dan perilaku pemeluk agama apa pun untuk menjalankan kehidupan kesehariannya sesuai dengan keyakinan agamanya. Demikian pula, pemeluk agama Hindu, Budha, Kristen, Katolik, Kong Hu Cu yang toleran akan bisa menenggang pendirian, sikap, dan perilaku pemeluk agama apa pun untuk menjalankan kehidupan kesehariannya sesuai dengan keyakinannya.

Ada dua pemahaman mengenai konsep toleransi, yaitu penafsiran negatif (*negative interpretation of tolerance*) dan penafsiran positif (*positive interpretation of tolerance*). Penafsiran negatif memahami toleransi sebagai sikap yang tidak mengganggu/menyakiti orang atau kelompok lain. Sedangkan penafsiran positif memahami toleransi tidak hanya sekadar sikap yang tidak mengganggu/menyakiti orang atau kelompok lain, melainkan juga sikap yang bersedia membantu dan mendukung keberadaan orang/pihak lain. Toleransi dalam pemahaman yang kedua ini sering disebut sebagai kerja sama.

Dalam kaitan dengan realitas masyarakat multikultur-timpang, minimal orang semestinya memiliki toleransi dalam

pengertian yang pertama. Tentu amat baik bilamana orang bisa berupaya memiliki toleransi dalam pengertian kedua. Seorang pendidik yang baik akan mengajak para siswanya untuk mampu beranjak dari sikap intoleran menuju sikap baru yang toleran dan bersedia bekerja sama. Kondisi itu hanya bisa terwujud manakala ia memiliki empati sosial.

6.3. Empati Sosial

Empati adalah keadaan mental yang membuat seseorang merasa atau mengidentifikasi dirinya dalam keadaan perasaan atau pikiran yang sama dengan orang atau kelompok lain.¹⁶

Menurut Bennet, empati adalah partisipasi emosional dan intelektual secara imajinatif pada pengalaman orang lain.¹⁷ Dengan demikian, bila kita memiliki empati terhadap seseorang, maka secara imajinatif kita berusaha "memasuki" hati dan pikiran orang itu. Cara ini dilakukan untuk memahami pengalamannya seakan-akan kita benar-benar orang itu.

Mengacu pada pengertian itu, maka *empati sosial* pada dasarnya adalah partisipasi emosional dan intelektual secara imajinatif pada pengalaman kelompok sosial/budaya lain. Orang dikatakan memiliki empati sosial manakala bersedia secara imajinatif berusaha berpikir dan merasakan dengan sudut pandang kelompok sosial/budaya lain itu.

Empati sosial memainkan peran penting dalam komunikasi antarbudaya. Empati mampu mengatasi berbagai salah paham dan salah pengertian. Karena itu, mengembangkan empati sosial merupakan kebutuhan bagi masyarakat multikultur.

Bennet menyarankan enam langkah untuk mengembangkan keterampilan empati.¹⁸ Keenam langkah itu merupakan langkah berurutan. Langkah pertama: *mengakuisisikan perbedaan*. Ia merupakan pengakuan bahwa budaya kita berbeda dengan budaya pihak lain. Ini merupakan titik tolak untuk berempati. Menurut Bennet, membayangkan diri sebagai pihak yang

berbeda merupakan hal yang paling sukar. Namun, tahap ini amat penting dan harus dilakukan sebagai tahap awal untuk bisa mengatasi adanya perbedaan.

Langkah kedua: *mengenal diri*. Langkah ini merupakan upaya untuk mengenali diri kita secara memadai. Dengan demikian, kita paham benar mengenai identitas diri kita, yaitu nilai-nilai, asumsi, dan keyakinan kultural kita.

Langkah ketiga: *memanda diri*. Pada langkah ini, identitas yang dipertegas pada langkah kedua, untuk sementara dikesampingkan. Fokus dari tahap ini adalah kemampuan kita untuk mengubah dan memperluas batas pemahaman terhadap budaya lain, yang mengatasi cara pandang menurut budaya kita sendiri.

Langkah keempat: *Imajinasi terbimbing*. Pada tahap ini, kita berusaha secara aktif membimbing imajinasi kita untuk memasuki/berpartisipasi dalam pengalaman pihak lain. Tahap ini seperti orang memainkan tokoh tertentu dalam sebuah drama. Tetapi, tokoh yang kita perankan adalah pihak lain yang nyata, yang kepadanya rasa empati kita arahkan. Sehingga, pengalaman pihak lain itu seakan-akan adalah pengalaman kita.

Langkah kelima: *membiarkan pengalaman empati*. Pada tahap ini, kita membiarkan imajinasi kita merasakan dan menghayati pengalaman pihak lain sebagai pengalaman kita.

Langkah keenam: *meneguhkan kembali diri* kita. Pada tahap ini, kita kembali menyadari dan meneguhkan identitas diri kita. Peneguhan ini dilakukan dengan menciptakan kembali keterpisahan antara diri kita dengan pihak lain. Empati, bukanlah tindakan untuk menghilangkan identitas diri. Melainkan, sebuah upaya untuk menghayati pengalaman pihak lain menurut perspektif pihak lain itu, sehingga kita bisa memperlakukan pihak lain secara tepat.

Manakala dicermati, langkah pertama, kedua, dan keenam di atas merupakan tahap *liaking*, yaitu menghubungkan diri

dengan budaya sendiri. Sedangkan langkah tiga, empat, dan lima merupakan tahap *definking*, yaitu mengambil jarak dari budaya sendiri untuk masuk ke dalam budaya yang lain, supaya kita bisa mengerti sistem budaya yang lain itu dengan benar.

7. Sebuah Penegasan

Konon, selama ini masyarakat multikultural-timpang Indonesia cenderung 'mengutamakan ikatan-ikatan primordial' dan 'kurang memiliki dasar-dasar untuk saling memahami satu sama lain'.

Bisa diduga, hal itu merupakan tanda, bahwa para pelaku sosial dibelenggu oleh rasionalitas sasaran dan kurang menumbuhkembangkan rasionalitas komunikatif. Maka, bisa dipahami kalau masyarakat multikultur-timpang itu makin timpang. Sebab, para pelaku sosial gagal mengupayakan kebenaran, keadilan, dan ketulusan satu sama lain dalam mewujudkan kondisi sosial yang lebih adil.

Jika demikian, menjadikan Pendidikan Kritis sebagai kiblat karya pendidikan, apalagi dalam musim pancaroba iklim politik seperti sekarang ini, boleh jadi bukan pilihan yang tepat. Pilihan itu mungkin justru akan makin memperbesar inkompetensi masyarakat dan kaum muda kita dalam membangun kehidupan bersama yang lebih demokratis-berkeadilan.

Itulah sebabnya, pendidik perlu bersikap apresiatif terhadap Pendidikan Komunikatif. Langkah konkretnya, ia perlu membiasakan siswa-siswinya belajar bersikap kritis, toleran, dan memiliki empati sosial. Dengan cara demikian, kita berharap akan tumbuh generasi baru yang sanggup bersikap arif pada kebinekaan kita.*

Endnotes:

- 1 Banawiratna 1993: 69.
- 2 J.S. Furnival 1967.
- 3 Pabottingi, dalam Tempo 16 Januari 2000, hlm. 94-96.
- 4 Calhoun et al, 1997:210-221.
- 5 Freire 1984;1985; Collins 1999.
- 6 Freire 1984.
- 7 Giddens 1990.
- 8 Bourdieu 1977.
- 9 Palmer 2001.
- 10 Uraian lebih lanjut mengenai masyarakat komunikatif mengacu pada E. Budi Hardiman.1993. *Menuju Masyarakat Komunikatif*. Yogyakarta: Kanisius; Majalah Basis No.11-12, Tahun Ke-53, November-Desember 2004, Edisi 75 Tahun Jurgen Habermas; Stephen K. White.1993.*The Cambridge Companion to Habermas*, Cambridge: Cambridge University Press; James Gordon Finlayson.2005.*Habermas: A Very Short Introduction*, Oxford: Oxford University Press; dan Andrew Edgat.2006. *Habermas: The Key Concepts*.London: Routledge.
- 11 Rasionalitas sasaran adalah pertimbangan-pertimbangan tindakan yang menitikberatkan pada pencapaian sasaran/target. Rasionalitas sasaran tampil dalam bentuk tindakan strategis.
- 12 Rasionalitas komunikatif adalah pertimbangan-pertimbangan tindakan yang menitikberatkan pada tercapainya kesalingmengertian. Rasionalitas komunikatif tampil dalam bentuk tindakan komunikatif.
- 13 Cohen & Arato 1992.
- 14 Depdiknas 2008.
- 15 Kwant 1975:9.
- 16 Depdiknas 2008.
- 17 Mulyana & Rakhmat 1993.
- 18 Mulyana & Rakhmat 1993.

Bab 7

INTELIGENSI EMOSI:

**Dakrawala Pemahaman dan Tdk Temunya
dengan Pendidikan Karakter**

- *Kalau manusia hanya mengandalkan rasa,
dia tidak akan sampai ke mana-mana.
Dia hanya sampai pada kebingungan...*

Arief Budiman

- *Moral concepts are essentially related to emotions.
Concepts such as wrong and right are emotional states
or have emotional states as component parts.*

Jesse J. Prinz

1. Goleman: Sang Pencetus?

Pada mulanya adalah buku laris karya Daniel Goleman, berjudul *Emotional Intelligence: Why It Can More Than IQ*. Buku ini telah diterjemahkan ke dalam lebih dari 30 bahasa, termasuk bahasa Indonesia.¹ Dalam buku ini Goleman menyatakan pendapat provokatif. Ia katakan, bahwa keberhasilan hidup seseorang 80 persen ditentukan oleh kekuatan lain (inteligensi emosi) dan paling banyak 20 persen ditentukan oleh IQ.² Walaupun pendapat itu sesungguhnya sama sekali tak bisa dipertanggungjawabkan secara akademis dan jauh dari sah, namun terlanjur dipercaya banyak orang. Sejak itulah

populaditas wacana inteligensi emosi meroket.

Sampai sejauh ini, perbincangan mengenai Teori Inteligensi Emosi dalam dunia pendidikan di Indonesia pun umumnya berkiblat pada pendapat Goleman. Teori Inteligensi Emosi Goleman nyaris menjadi rujukan utama bagi sebagian besar pendidik di Indonesia manakala mereka berbincang mengenai inteligensi emosi. Goleman dianggap sebagai pencetus dan satu-satunya tokoh otoritatif



Pembedaan emosi penting untuk meningkatkan kemampuan mengelola emosi diri sendiri dan orang lain.

Teori Inteligensi Emosi. Tapi, benarkah anggapan itu?

Tulisan ini hendak menunjukkan bahwa Teori Inteligensi Emosi sesungguhnya jauh lebih luas daripada sekadar pandangan Goleman. Untuk itu, pertama-tama akan dilacak asal muasal istilah inteligensi emosi. Lantas, akan ditunjukkan perkembangan studi inteligensi emosi, konsep inteligensi emosi, model-model inteligensi emosi, dan alat ukur inteligensi emosi. Tulisan ini akan diakhiri dengan bahasan mengenai kaitan antara inteligensi emosi dan pendidikan karakter. Dengan itu semua, kiranya akan didapat gambaran yang lebih wajar mengenai wacana inteligensi emosi.

2. Melacak Istilah 'Inteligensi Emosi'

Ada beragam pendapat mengenai asal muasal istilah "inteligensi emosi" (*emotional intelligence*). Sejauh telah pustaka yang dilakukan penulis, dapat ditemukan empat versi pendapat mengenai asal muasal istilah itu.

Pendapat pertama¹, menyatakan bahwa istilah inteligensi emosi pertama kali dikemukakan tahun 1990 oleh pakar psikologi Amerika Serikat, John D. Mayer dan Peter Salovey dalam artikel "*Emotional Intelligence*" yang dimuat dalam jurnal *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp. 185-211.

Menurut pendapat kedua², istilah inteligensi emosi pertama kali dikemukakan pada tahun 1985 oleh pakar psikologi Kanada, Reuven Bar-On. Barulah kemudian topik itu dibahas lebih lanjut oleh Mayer dan Salovey. Tapi, pendapat ini tampaknya kurang cermat. Sebab istilah yang dikemukakan Bar-On bukan *emotional intelligence*, melainkan *emotional quotient* (EQ).

Patut dicatat, pemakaian istilah EQ untuk menunjuk inteligensi emosi, sesungguhnya kurang tepat dan sebaiknya tidak digunakan dalam wacana akademis mengenai inteligensi emosi.³ Sebab, pertama, sebagaimana IQ, istilah EQ semestinya menyatakan indeks mengenai bagaimana reaksi emosi seseorang. Namun, EQ pada umumnya dimaknai sebagai tingkat inteligensi emosi yang dimiliki seseorang. Jadi, EQ dianggap sebagai E-IQ atau IQ emosi. Kedua, istilah EQ bersifat ambigu, karena memiliki banyak arti. Mula-mula EQ berarti *education quotient*⁴. Selanjutnya EQ diartikan juga sebagai: *english quotient*⁷, *engagement quotient*⁵, *ethics quotient*⁶, *entrepreneurial quotient*¹⁰, *effectiveness quotient*¹¹, bahkan juga *eating quotient*¹².

Kembali pada soal asal muasal istilah inteligensi emosi, pendapat ketiga¹³, menyatakan bahwa istilah inteligensi emosi pertama kali dikemukakan oleh Wayne Leon Payne, seorang mahasiswa doktoral The Union Institute di Inggris. Pada tahun 1986 Payne menulis disertasi berjudul *A Study of Emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire*. Barulah kemudian, pada tahun 1990, Mayer dan Salovey mengenalkan konsep inteligensi emosi secara formal untuk kalangan akademis Amerika Serikat dan Kanada.

Akhirnya, pendapat keempat¹⁴, menyatakan bahwa istilah inteligensi emosi memang pertama kali didefinisikan secara akademis-formal oleh Mayer dan Salovey pada tahun 1990. Namun, istilah inteligensi emosi sebenarnya sudah digunakan dalam beberapa karya ilmiah jauh sebelum didefinisikan secara akademis-formal oleh Mayer dan Salovey.¹⁵ Beberapa karya ilmiah dimaksud adalah karya B. Leuner (1966) "*Emotionale Intelligenz und Emanzipation*" (dimuat Jurnal *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15); Wayne Leon Payne (1986) "*A Study of Emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire*"; dan S.I. Greenspan (1989) "*Emotional Intelligence*" yang dimuat dalam buku K. Field et al. *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*.

Tampaknya, pendapat keempat yang lebih akurat. Pendirian demikian didasarkan pada beberapa pertimbangan. Pertama, dalam buku *Handbook of Intelligence* bab 18 tentang "*Models of Emotional Intelligence*" Mayer, sang perintis studi akademis-formal mengenai inteligensi emosi, ternyata belum secara konklusif menyatakan bahwa Payne adalah orang yang pertama kali menyatakan istilah inteligensi emosi. Selengkapnya ia menyatakan: "Mungkin perkembangan paling menarik sebelum tahun 1990 adalah uraian dalam disertasi Payne (1986) yang menulis secara ketat perkembangan kerangka kerja teoretik dan filosofis untuk menjelajah dan membahas masalah ini".¹⁶

Kedua, dalam artikel "*Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense?*" Mayer secara gamblang mengakui bahwa istilah inteligensi emosi muncul pada pertengahan tahun 1960-an.¹⁷ Sementara kita tahu, sebagaimana sudah disinggung di atas, bahwa tahun 1966 Leuner menerbitkan artikel tentang inteligensi emosi, yaitu "*Emotionale Intelligenz und Emanzipation*" (dimuat dalam Jurnal *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15).

Ketiga, sejauh penjelasan penulis, belum ada pendapat baru yang didasarkan pada bukti meyakinkan sehingga mampu menyanggah dan menggugurkan pendapat keempat itu.

Berdasarkan hasil rumitan asal muasal istilah inteligensi emosi dapat disimpulkan: sejatinya Goleman bukanlah yang pertama kali mengemukakan istilah dan konsep inteligensi emosi, seperti sering disalahpahami berbagai kalangan di Indonesia selama ini.

Kesalahpahaman itu diduga karena dua sebab. *Pertama*, di Indonesia, buku Goleman *Emotional Intelligence: Why It Can Move Than IQ* [diterjemahkan menjadi "Kecerdasan Emosi: Mengapa EI lebih penting daripada IQ"] nyaris menjadi satu-satunya rujukan sebagian besar kalangan ketika berwacana tentang inteligensi emosi.

Kedua, isi buku itu memang memberi kesan seolah-olah Goleman-lah pencipta istilah dan konsep inteligensi emosi. Dalam buku itu, disengaja atau tidak, Goleman terkesan "menyembunyikan" peran penting Salovey dan Mayer dalam wacana inteligensi emosi. Pada bagian utama buku hanya dinyatakan bahwa Salovey telah memetakan secara sangat detail cara-cara kita membawa inteligensi ke emosi. Barulah dalam catatan akhir yang tersembunyi, yaitu catatan nomor 12 pada Bab 3, Goleman mengungkapkan bahwa model inteligensi emosi untuk pertama kalinya diusulkan Mayer dan Salovey. Tampaknya, Goleman menyadari kecerobohan itu. Terbukti dalam "*Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building*" Goleman secara tegas menyatakan peran penting Mayer dan Salovey dalam pembentukan konsep inteligensi emosi.¹⁸

Tetapi patut dicatat, meskipun bukan pencetus istilah dan konsep inteligensi emosi, Goleman umumnya diakui secara luas sebagai aktor terpenting yang menjadikan konsep inteligensi emosi mendunia, baik di kalangan akademis maupun awam.¹⁹ Itu karena, sejak munculnya buku Goleman (1995) terjadi peningkatan sangat tajam dalam jumlah studi

dan pembahasan mengenai inteligensi emosi di berbagai bidang.²⁰ Sedemikian pentingnya peran Goleman, sampai-sampai ia dijuluki "*The most influential, and the one mainly responsible for launching the field*".²¹

3. Perkembangan Studi Inteligensi Emosi

Selagaimana diungkapkan di atas, konsep inteligensi emosi secara akademis-formal baru lahir tahun 1990-an. Meskipun begitu, sesungguhnya konsep itu terbentuk melalui upaya cukup lama dalam studi psikologi, yang terbentang sejak tahun 1900-an sampai sekarang.

Mayer secara sistematis menggambarkan tahap-tahap perkembangan kajian mengenai inteligensi emosi itu dalam lima periode, yaitu: (a) Periode 1900-1969 (Pemisahan Bidang Kerja Secara Tajam); (b) Periode 1970-1989 (Perintisan Inteligensi Emosi); (c) Periode 1990-1993 (Munculnya Inteligensi Emosi); (d) Periode 1994-1997 (Popularisasi dan Peluasan Inteligensi Emosi); (e) Periode 1998-sekarang (Penelitian Inteligensi Emosi yang Makin Terlembagakan).²² Gambaran ringkas mengenai masing-masing periode itu disajikan dalam tabel 1.

Tabel 1. Perkembangan Studi Inteligensi Emosi dari tahun 1900-sekarang

Tahun	Periode	Ciri Utama
1900-1969	Pemisahan Secara Tajam	Studi Inteligensi: • Pendekatan psikometri mengenai inteligensi dikembangkan dan disempurnakan Studi Emosi: • Debat mengenai emosi: reaksi fisiologis atau emosi? • Pemahaman tentang emosi bergeser dari Teori Darwin yang memahami emosi sebagai keturunan dan hasil evolusi ke pengaruh budaya. • Konsep inteligensi Sosial (Thorndike, 1920) mulai diperkenalkan. • B. Leuner (1966) mempublikasikan "<i>Emotionale Intelligenz und Empathie</i>" dalam <i>Jurnal From der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatry</i>, 15, pp. 196-203.

1970-1989	Peristisan Intelligensi Emosi	• Muncul upaya untuk mengidentifikasi kaitan antara emosi dan pemikiran. • Teror Goleman mengenai Perencanaan, Magerick (1983) mendeskripsikan intelligensi intrapersonal dan intelligensi interpersonal. • Wayne L. Fehr (1984) menulis <i>Quarterly Study of Emotion: Developing emotional intelligence, self integration, relating to fear, pain and desire</i>. • Rujukan empiris mengenai intelligensi sosial mengembangkan empati komprehensi, keterampilan sosial, keterampilan empati, sikap prososial dan sensitivitas emosi. • Penelitian otak mulai menjabaki kaitan antara emosi dan kognisi. • Sesekali mulai muncul wacana tentang intelligensi emosi, misalnya dalam S.J. Greenspan (1989) "Emotional Intelligence" (dimuat dalam buku K. Field et al. 1989, <i>Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives</i>, pp 209-243, Madison CT: International Universities Press).
1990-1993	Munculnya (rumusan akademis-formal tentang) Intelligensi Emosi	• Mayer dan Salovey (1990) mempublikasikan sejumlah artikel mengenai Intelligensi Emosi serta merumuskannya secara akademis-formal. • Alat ukur intelligensi emosi model kemampuan (<i>ability model</i>) pertama kali dipublikasikan. • Editor jurnal <i>Intelligence</i> menjelaskan keberadaan intelligensi emosi. • Perkembangan lebih lanjut intelligensi emosi dalam ilmu mengenai otak.
1994-1997	Populerisasi dan Peluasan Intelligensi Emosi	• Goleman (1995) me-launching "Intelligensi Emosi" yang, ketika itu, menjadi buku terlaris di seluruh dunia. • Majalah <i>Time</i> menggunakan tema intelligensi emosi dalam sampul muka (Gibbs, 2 Oktober 1995). • Alat ukur intelligensi emosi model campuran (<i>mixed model</i>) mulai dipublikasikan.
1998-sekarang	Penelitian dan Institusionalisasi Intelligensi Emosi	• Penyempurnaan konsep mengenai intelligensi emosi. • Berbagai alat ukur intelligensi emosi yang baru diperkenalkan. • Berbagai artikel mengenai telaah dan hasil penelitian di bidang intelligensi emosi terus bermunculan.

Sumber: Diadaptasi dari Mayer (2002 dalam Rohr 2005:12) dengan beberapa penyesuaian, merujuk pada Weinberger (2003), Pratti (2004), Petrides (2004), Penu et al. (2005) dan Quattr et al. (2007).

Dari tabel 1 itu tampak jelas alur perkembangan studi inteligensi emosi. Ia berawal dari studi eksploratif untuk menajaki kemungkinan kaitan antara inteligensi dan emosi, hingga akhirnya kini menjadi bidang studi empiris yang diandalkan pada konsep dan alat ukur yang makin terlembagakan secara akademis. Bahkan, ia diterima sebagai bagian penting dalam perkembangan ilmu sosial, terutama penelitian di bidang pengembangan sumber daya manusia, psikologi, dan sosiologi.²³

4. Konsep Inteligensi Emosi

Inteligensi emosi adalah konsep hibrida. Artinya, ia merupakan bentukan baru yang menggabungkan antara konsep inteligensi dan emosi.²⁴ Itulah sebabnya ada yang menyatakan konsep itu aneh, sulit diterima atau mengada-ada. Karena, inteligensi dan emosi umumnya dianggap sebagai dua hal yang bertolak belakang.²⁵ Boleh jadi, itu karena umumnya inteligensi dianggap identik dengan proses mental yang tertata, sedangkan emosi dianggap identik dengan proses mental yang kacau. Berikut akan dikemukakan telaah tentang inteligensi dan emosi, barulah kemudian tentang inteligensi emosi.

Inteligensi. Hakikat konsep inteligensi manusia (*the nature of human intelligence*) cukup lama menjadi bahan perdebatan dalam disiplin psikologi.²⁶ Upaya untuk memahami inteligensi dimulai dalam studi psikologi dengan pendekatan psikometri.²⁷ Pendekatan ini meyakini bahwa inteligensi dapat diukur secara eksak.²⁸ Karena itu Binet dan sang asisten, Theodore Simon (1903), mulai mengembangkan tes inteligensi terstandar. Tes itu dikenal dengan nama Tes Binet-Simon, yang berfokus pada upaya mengungkap berbagai kemampuan intelektual (*Intellectual abilities*) manusia.²⁹

Sejak keberhasilan tes Binet-Simon, tes inteligensi terus disempurnakan dan digunakan untuk berbagai kepentingan,

seperti diagnosis, evaluasi, seleksi, dan penempatan individu. Penyempurnaan, misalnya, dilakukan oleh Lewis Terman dari Stanford University, yang menghasilkan tes inteligensi Stanford-Binet.

Kini, instrumen tes inteligensi yang paling luas digunakan dan diadaptasi di berbagai belahan dunia adalah tes inteligensi Wechsler.³⁰ Tes inteligensi Wechsler terdiri atas tiga bentuk (form) tes, yaitu Tes Inteligensi Wechsler untuk Prasekolah dan Sekolah Dasar edisi revisi, Tes Inteligensi Wechsler untuk Anak-anak edisi ketiga dan Tes Inteligensi Wechsler untuk Orang Dewasa edisi ketiga.³¹

Yang menarik, meskipun tes inteligensi terstandar telah berhasil disusun dan disempurnakan beberapa kali, namun di kalangan para ahli tetap ada pertanyaan mendasar mengenai inteligensi yang belum terpecahkan secara memuaskan. Pertanyaan itu adalah: *apa persisnya inteligensi itu?*

Dalam menjawab pertanyaan itu, tidak ada kesepakatan di antara para ahli psikologi inteligensi. Dari masa ke masa, masing-masing ahli memiliki definisi berbeda-beda tentang apa itu inteligensi. Ketika ada dua lusin ahli ditanya tentang apa itu inteligensi, maka ada dua lusin definisi yang didapat.³² Hal itu tampak dari fakta dua kali simposium “besar” mengenai inteligensi, yaitu simposium tahun 1921 dan tahun 1986. Kedua simposium³³ itu menghadirkan tokoh-tokoh berpengaruh di bidang psikologi inteligensi.

Simposium pertama, tahun 1921, dilaksanakan (atas saran E.L. Thorndike dan *Journal of Educational Psychology*) agar para ahli mendefinisikan apa itu inteligensi.³⁴ Simposium itu menghadirkan F.N. Freeman, J. Peterson, L.L. Thurstone, E.L. Thorndike, L.M. Terman, S.S. Calvin, R. Pintner, B.A.C. Hentmon, H. Woodrow, W.F. Dearborn, dan N.E. Haggerty.³⁵

Sedangkan simposium kedua, tahun 1986, dipelopori oleh Douglas Detterman dan Robert Stenberg.³⁶ Simposium itu menghadirkan panells Anne Anastasi, Paul Bolters,

Jonathan Baron, John Berry, Ann Brown, Joseph Campione, Earl Butterfield, John B. Carroll, J.P. Dass, Douglass Detterman, William Estes, William Eysenck, Howard Gardner, Robert Glaser, Jacqueline Goodnow, John Horne, Lloyd Humphreys, Earl Hunt, Arthur Jensen, James Pellegrino, Sandra Scarr, Roger Scank, Richard Snow, Edward Zigler, dan Robert Sternberg.³⁷

Ternyata, dalam kedua simposium itu tidak bisa dicapai kesepakatan mengenai apa persisnya Intelligensi itu. Karenanya, para ahli intelligensi suka menggambarkan problem intelligensi dengan mengutip ungkapan ini *"We know how to measure some-thing called intelligence, but we do not know what has been measured"*.³⁸

Dari kedua simposium di atas, ada beberapa hal penting yang patut dicatat.³⁹ Pertama, bahwa kemampuan beradaptasi terhadap lingkungan dan berpikir tingkat tinggi (seperti: membuat pertimbangan, memecahkan masalah, dan membuat keputusan) ternyata merupakan ciri yang muncul dalam sebagian besar definisi intelligensi yang dikemukakan para peserta.

Kedua, pertanyaan: apakah intelligensi itu bersifat tunggal atau jamak, sempit atau luas, senantiasa menjadi perhatian yang tak memperoleh kesepakatan jawaban. Sebagian peserta cenderung memahami intelligensi secara sempit dan tunggal dalam lingkup kognisi; sedangkan sebagian lagi memahaminya dalam lingkup lebih luas dan jamak, mencakup motivasi dan kepribadian.

Ketiga, dalam simposium kedua, makin disadari bahwa intelligensi bukan semata-mata fungsi yang terjadi dalam diri individu. Para peserta simposium mulai memberi tekanan pada pentingnya peran konteks, utamanya budaya, dalam mendefinisikan apa itu intelligensi. Hal terakhir ini sama sekali tidak mengemuka dalam simposium pertama. Ini merupakan salah satu perubahan penting dalam pandangan mengenai intelligensi.

Bertolak dari hasil kedua simposium itu, inteligensi lantas dipahami sebagai "kemampuan mental yang dibutuhkan untuk beradaptasi terhadap lingkungan dalam berbagai konteks, termasuk membentuk dan menyeleksiya".⁴⁰ Seorang individu dikatakan bertindak inteligen (cerdas dan berakal) bukan hanya ketika berhasil beradaptasi atau bereaksi secara tepat terhadap lingkungan, tetapi juga ketika ia mampu membentuk dan mengubah lingkungan yang ada sesuai dengan kebutuhan atau tantangan hidupnya.⁴¹

Dengan berkembangnya pemahaman inteligensi, makin banyak ahli menyadari bahwa tes inteligensi yang bertumpu pada *general factor theorie* (g), yang selama ini berlaku, kurang mengukur berbagai dimensi penting dalam inteligensi.⁴² Sebab, tes itu lebih mengukur produk dan pencapaian mental (*crystallized intelligence*), namun kurang mengungkap kemampuan adaptif dan kemampuan belajar hal-hal baru yang terkait dengan operasi serta proses mental (*fluid intelligence*).⁴³ Dengan kata lain, tes itu lebih menitikberatkan pada kemampuan akademis (*academic abilities*) yang terkait dengan tugas-tugas sekolah, kurang mengapresiasi kemampuan praktis (*practical abilities*) yang terkait dengan keadaan dan tantangan hidup nyata sehari-hari.⁴⁴

Sementara itu, studi mutakhir mengungkapkan bahwa instrumen tes inteligensi yang selama ini paling banyak dirujuk, yaitu tes Wechsler, sesungguhnya disusun dan dikembangkan tidak berdasar pada dan bertolak dari fondasi teoretis mengenai inteligensi. Melainkan, tes itu disusun dan dikembangkan berdasar kebutuhan praktis dalam praktik layanan klinis.⁴⁵ Wechsler sendiri memahami tes inteligensi yang ia kembangkan sebagai instrumen untuk mengetahui aspek kepribadian, serta menganggapnya lebih sebagai instrumen klinis ketimbang "sarana psikometri". Sejak awal upaya pengembangan tes inteligensi, Wechsler sudah mengakui adanya "berbagai kapasitas afektif" (*affective capacities*) yang

merupakan bagian penting dari kapabilitas manusia, tetapi tidak terdeteksi oleh instrumen yang dikembangkannya itu.⁴⁶

Maka, sangat wajar kalau sejak lama muncul upaya untuk memahami inteligensi melalui pendekatan non-konvensional, misalnya dalam bentuk inteligensi sosial oleh Thorndike (1920), inteligensi majemuk oleh Gardner (1983), dan yang paling mutakhir inteligensi emosi oleh Salovey & Meyer (1990).⁴⁷ Inteligensi emosi tidak lagi memahami inteligensi dalam konteks kognisi sebagai inteligensi umum, tetapi memahaminya dalam konteks dinamika emosi. Sebab, merujuk hasil berbagai penelitian di bidang kognisi dan emosi, kemampuan adaptasi diri seseorang terhadap lingkungan sekitarnya sangat terkait dengan dinamika emosi.⁴⁸

Emosi. Istilah "emosi" berasal dari kata dalam bahasa Latin *emovere* yang berarti kecenderungan untuk bertindak.⁴⁹ Dalam khazanah disiplin psikologi, ada dua tradisi utama dalam memahami emosi. *Tradisi pertama*, memahami emosi sebagai interupsi tidak beraturan (kacau) dari kegiatan mental yang sedemikian potensial mengganggu, sehingga harus dikendalikan. Dalam konteks inilah, misalnya, ada yang mendefinisikan emosi sebagai "kekacauan akut yang terjadi pada seseorang secara menyeluruh",⁵⁰ Ada pula yang mendefinisikan emosi sebagai "sebuah respons kacau, sangat mendalam, dihasilkan oleh penyesuaian diri yang kurang efektif".⁵¹ Jadi, dalam tradisi pertama, emosi cenderung dipahami dalam nuansa negatif.

Sedangkan *tradisi kedua*, memahami emosi sebagai respons tertata dan merupakan kekuatan pendorong kehendak yang utama. Pemahaman seperti itu misalnya tampil dalam definisi berikut "emosi adalah proses yang menggerakkan dan menopang tindakan secara langsung".⁵² Bahkan, ada yang menyatakan bahwa seluruh ekspresi emosi mengungkapkan motif utama manusia.⁵³ Demikianlah, emosi dipahami dalam nuansa positif. Teori-teori psikologi modern umumnya

cenderung memahami emosi dalam perspektif positif, yaitu sebagai pemandu aktivitas kognitif secara adaptif.⁵⁴

Dalam wacana psikologi modern, secara konseptual, emosi digambarkan sebagai salah satu dari tiga bagian fundamental tak terpisahkan (*triad*) dalam operasi mental manusia. *Triad* itu meliputi motivasi, emosi, dan kognisi.⁵⁵

Motivasi, bagian pertama dari *triad*, merupakan respons dan dorongan yang muncul karena kondisi internal seseorang, misalnya rasa lapar, dahaga, kebutuhan hubungan sosial, dan hubungan seksual. Motivasi adalah dorongan internal yang memandu orang untuk melakukan tindakan tertentu untuk memenuhi atau memuaskan kebutuhan hidupnya (*survival*).

Adapun emosi, merupakan sinyal dan respons yang tertata dari individu untuk melakukan perubahan tindakan dalam relasinya dengan lingkungan fisik maupun sosial.⁵⁶ Secara tipikal, emosi muncul sebagai respons terhadap kejadian, baik internal atau eksternal, yang secara positif atau negatif terhubung dengan dunia pemaknaan (nilai) seorang individu.⁵⁷ Sebagai contoh, marah muncul sebagai respons terhadap ketidakadilan; takut muncul sebagai respons terhadap bahaya.⁵⁸ Ada ratusan emosi, termasuk dengan campuran, variasi, mutasi, dan nuansanya.⁵⁹ Dari ratusan emosi itu, ada empat emosi inti/dasar, yaitu takut, marah, sedih dan senang.⁶⁰

Bagian ketiga dari *triad*, yaitu kognisi, merupakan proses mental yang memungkinkan individu belajar dari lingkungan dan mampu memecahkan masalah dalam situasi baru. Kognisi sering kali memperbaiki motivasi atau menjaga berlangsungnya emosi positif. Kognisi meliputi belajar, memori, dan pemecahan masalah.⁶¹

Antara motivasi, emosi, dan kognisi, ketiganya merupakan *triad* yang saling berinteraksi secara kompleks. Berbagai hasil penelitian menunjukkan bahwa motivasi berinteraksi dengan emosi dan emosi berinteraksi dengan kognisi.⁶² Sebagai contoh, motivasi berinteraksi dengan emosi ketika frustrasi

mengarahkan munculnya marah dan agresi. Emosi berinteraksi dengan kognisi ketika mood yang baik mengarahkan seseorang untuk berpikir positif. Selanjutnya, interaksi kompleks antara motivasi, emosi, dan kognisi akan membentuk sifat-sifat intrapersonal dan interpersonal seorang individu dalam memenuhi kebutuhan internal maupun merespons lingkungannya.

Demikianlah, emosi merupakan salah satu dimensi dalam operasi mental manusia. Ia tampil dalam bentuk sinyal dan respons individu untuk melakukan perubahan tindakan dalam relasinya dengan lingkungan fisik maupun sosial. Dinamika emosi sangat penting dalam proses adaptasi seseorang.

Patut dicatat, berbagai penelitian mengenai emosi dan kognisi menunjukkan bahwa emosi tidak bisa direduksi dalam satu sistem tersendiri yang terpisah dari proses kognitif.⁶³ Emosi merupakan bagian integral dalam proses kognitif. Pengalaman emosi memainkan peranan penting dalam pikiran rasional. Kemampuan untuk menyeimbangkan dimensi emosi dan rasional itulah yang kemudian dikenal dengan *Inteligensi emosi*.⁶⁴

Inteligensi Emosi. Konsep *inteligensi emosi* berakar pada dua model *Inteligensi non-konvensional*⁶⁵, yaitu *Inteligensi sosial Thorndike*⁶⁶ dan *Inteligensi personal Gardner*⁶⁷. Mayer, Salovey, dan Caruso merumuskan konsep *inteligensi emosi* secara akademis-formal sebagai "kemampuan untuk mempersepsi dan mengekspresikan emosi, mengasimilasikan emosi ke dalam pemikiran, memahami dan berpikir dengan mempertimbangkan emosi, serta mengatur emosi diri dan orang lain".⁶⁸

Terkait dengan konsep *inteligensi emosi*, perlu ada perbedaan yang tegas antara *inteligensi emosi itu sendiri (emotional intelligence per se)* dan *model inteligensi emosi (models of emotional intelligence)*.⁶⁹ *Inteligensi emosi per se*, hakikatnya adalah kemampuan manusia untuk menghargai

makna setiap bentuk emosi, serta berpikir dan memecahkan masalah berdasarkan makna setiap bentuk emosi itu. Sedangkan model inteligensi emosi adalah pengorganisasian secara terbatas, bersifat rasional-akademis dan berisi penjelasan mengenai inteligensi emosi.⁷⁰

5. Dua Model Utama

Dalam pembahasan mengenai inteligensi emosi dikenal dua model utama, yaitu model murni (*pure model*) dan model campuran (*mix model*). Model murni merujuk pada model inteligensi emosi Mayer-Salovey, sedangkan model campuran merujuk pada model Goleman dan Bar-On.⁷¹

Sebutan “model murni” dan “model campuran” lebih bersifat deskriptif daripada preskriptif. Istilah ‘murni’ tidak dipahami sebagai lawan dari ‘palsu’ atau sebagai hal yang lebih bermutu. Begitu pun dengan istilah ‘campuran’, bukan berarti palsu atau kurang bermutu. Penggunaan sebutan “model murni” dan “model campuran” lebih terkait dengan konstruksi pemodelan dan alat ukur atau instrumen pengukuran inteligensi emosi.

Model Murni (*Pure Model*). Model murni biasa disebut pula model kemampuan (*ability model*). Model ini merujuk pada konsep inteligensi emosi sebagaimana dikembangkan oleh Mayer dan Salovey. Disebut model murni, karena model ini memahami inteligensi emosi semata-mata sebagai bentuk interaksi antara kognisi dan emosi.⁷²

Keterampilan-keterampilan utama yang tercakup dalam inteligensi emosi menurut Mayer dan Salovey meliputi empat hal.⁷³ *Pertama*, keterampilan mempersepsi dan mengekspresikan emosi. Contoh spesifiknya, misalnya (a) mengidentifikasi dan mengekspresikan emosi secara fisik, perasaan, dan pemikiran; (b) mengidentifikasi dan mengekspresikan emosi kepada orang lain, ke dalam karya seni, ke dalam bahasa, dan lain

sebagainya. Kedua, keterampilan mengasimilasikan emosi ke dalam pemikiran. Contoh spesifiknya, misalnya (a) emosi memprioritaskan pemikiran dalam cara yang produktif; (b) emosi menghasilkan bantuan untuk membuat keputusan dan mengingat. Ketiga, keterampilan memahami dan menganalisis emosi. Contoh spesifiknya misalnya (a) kemampuan menamai emosi, termasuk emosi yang kompleks dan perasaan yang muncul bersamaan; (b) kemampuan untuk memahami hubungan dengan orang lain yang terkait dengan pergeseran emosi. Keempat, keterampilan mengatur emosi secara reflektif. Contoh spesifiknya misalnya (a) kemampuan untuk bersikap terbuka terhadap perasaan; (b) kemampuan untuk memonitor serta mengatur emosi secara reflektif untuk mendorong perkembangan emosi dan intelektual.

Model Campuran (Mix Model). Model campuran merujuk pada konsep inteligensi emosi sebagaimana dikembangkan oleh Goleman dan Bar-On. Disebut model campuran, karena model ini memahami inteligensi emosi bukan hanya sebagai interaksi antara dimensi kognisi dan emosi saja. Melainkan, inteligensi emosi mencakup dimensi kognisi, emosi, dan motivasional/kepribadian.⁷⁴

Goleman mula-mula mendefinisikan Inteligensi emosi sebagai "kemampuan yang meliputi pengendalian-diri, semangat dan ketekunan, serta kemampuan untuk memotivasi-diri".⁷⁵ Dalam versi yang lebih baru, inteligensi emosi dipahaminya sebagai "kemampuan untuk menghargai dan mengatur emosi dalam diri sendiri dan orang lain".⁷⁶

Menurut Goleman, keterampilan-keterampilan utama yang tercakup di dalam inteligensi emosi meliputi lima hal.⁷⁷ *Pertama*, mengetahui emosi seseorang. Contoh spesifiknya misalnya menghargai perasaan sebagaimana adanya, memonitor perasaan dari waktu ke waktu. *Kedua*, mengelola emosi. Contoh spesifiknya misalnya, menangani perasaan sehingga perasaan itu tampil secara wajar; kemampuan

untuk membuat orang lain merasa nyaman; kemampuan mengatasi keterasingan, kemurungan, dan kemarahan. *Ketiga*, kemampuan memotivasi diri sendiri. Contoh spesifiknya misalnya, memanfaatkan emosi untuk mendorong pencapaian tujuan, menunda kesenangan dan mengatasi sikap impulsif, serta menjaga aliran motivasi diri. *Keempat*, menghargai emosi orang lain. Contoh spesifiknya misalnya, kesadaran berempati, tanggap terhadap kebutuhan atau keinginan orang lain. *Kelima*, menangani relasi. Contoh spesifiknya misalnya, keterampilan mengelola emosi orang lain dan berinteraksi dengan nyaman dengan orang lain.

Sedangkan Bar-On mendefinisikan inteligensi emosi sebagai "kesatuan kapabilitas non-kognitif, kompetensi, dan keterampilan yang mempengaruhi kemampuan seseorang untuk berhasil di dalam menghadapi tuntutan dan tekanan lingkungan".⁷⁶ Keterampilan-keterampilan utama yang tercakup di dalamnya meliputi lima hal. *Pertama*, keterampilan intrapersonal. Contoh spesifiknya misalnya, kesadaran diri emosi, kerendahan hati, penghargaan diri, aktualisasi diri, dan kemandirian. *Kedua*, keterampilan interpersonal. Contoh spesifiknya misalnya, hubungan interpersonal, tanggung jawab sosial, dan empati. *Ketiga*, keterampilan adaptasi. Contoh spesifiknya misalnya, memecahkan masalah, mengatasi masalah nyata, dan fleksibilitas. *Keempat*, keterampilan mengelola stres. Contoh spesifiknya misalnya, bisa menerima stres, mengatasi dorongan emosi (impuls). *Kelima*, mood umum. Contoh spesifiknya misalnya, kebahagiaan dan optimisme.

Kedua model inteligensi emosi itu memunculkan beragam tanggapan. Ada yang memahami bahwa perbedaan itu tidak bersifat konseptual dan merupakan hal yang wajar belaka dalam perkembangan ilmu.⁷⁹ Namun, ada pula yang memahami kedua model inteligensi emosi itu satu sama lain berbeda secara konseptual.⁸⁰ Sementara itu, ada pula yang memahami bahwa meskipun keduanya berbeda secara

konseptual namun keduanya sama-sama penting dan bersifat komplementer dalam praksis pendidikan.⁸¹

Menurut Goleman, model-model inteligensi emosi itu pada dasarnya merupakan paradigma baru dalam khazanah disiplin psikologi.⁸² Dalam hal ini, ia mengacu pada pengertian paradigma sebagaimana diungkapkan Thomas Kuhn, yaitu "model yang mengartikulasikan dan menspesifikasikan suatu hal lebih lanjut dalam kondisi baru atau kondisi yang lebih menantang".⁸³

Jadi, munculnya model-model inteligensi emosi itu merupakan hal tak terhindarkan. Sebab, sebagaimana diungkapkan Kuhn mengenai pergeseran paradigma keilmuan, bahwa sekali model dikemukakan (dalam hal ini inteligensi emosi) maka akan berkembang persaingan artikulasi, kesadaran untuk mencoba berbagai hal, pengungkapan ketidakpuasan secara terus-terang, dan perdebatan akademis. Model-model inteligensi emosi perlu dipahami dalam konteks seperti itu.⁸⁴

Meskipun model-model inteligensi emosi saling bersaing, namun pada dasarnya memiliki inti yang sama dalam hal konsep dasarnya.⁸⁵ Inteligensi emosi, pada tingkat yang paling umum, pada dasarnya adalah kemampuan menghargai dan mengatur emosi dalam diri sendiri dan dalam berelasi dengan pihak lain. Tingkat paling umum pemahaman mengenai inteligensi emosi itu meliputi empat unsur utama, yaitu kesadaran diri, pengelolaan diri, kesadaran sosial, dan pengelolaan relasi.⁸⁶

Oleh karena itu, mempersoalkan perbedaan antara model murni dan model campuran tidak terlalu relevan.⁸⁷ Jauh lebih relevan mempersoalkan alat ukur inteligensi emosi.⁸⁸ Sebab, secara konseptual model-model inteligensi emosi pada dasarnya saling melengkapi (*complementary*), bukannya saling bertentangan (*contradictory*).⁸⁹

6. Alat Ukur Inteligensi Emosi

Sejak tahun 2000-an, sepuluh tahun setelah Mayer dan Salovey pertama kali mengemukakan rumusan akademis-formal tentang inteligensi emosi, mulai terjadi pergeseran perdebatan akademis di antara para ahli inteligensi emosi. Fokus perdebatan tidak lagi mengenai model-model inteligensi emosi. Melainkan, perdebatan lebih menyoal instrumen atau alat ukur inteligensi emosi. Masalah utama yang dipersalahkan adalah: dengan cara bagaimanakah inteligensi emosi semestinya diukur? Apakah diukur dengan alat ukur berupa tes untuk mengetahui performa maksimal? Ataukah, diukur dengan alat ukur laporan diri untuk mengetahui performa tipikal?⁹⁰

Secara umum, berbagai pandangan dalam perdebatan itu bisa dikelompokkan dalam dua pendekatan. Pendekatan pertama, berpandangan bahwa alat ukur inteligensi emosi semestinya mengukur performa maksimal, seperti dalam tes kemampuan kognitif/IQ.⁹¹ Tokoh utama pendekatan ini adalah Mayer dan Salovey. Pendekatan ini umumnya didukung oleh mereka yang memiliki latar belakang tradisi akademis Amerika Serikat.⁹²

Di pihak lain, ada yang berpendirian bahwa alat ukur inteligensi emosi yang tepat semestinya mengukur performa-tipikal, dalam bentuk kuesioner laporan diri (*self-report*), seperti dalam pengukuran ciri kepribadian.⁹³ Tokoh utama pendekatan ini adalah K.V. Petrides dan A. Furnham. Pendekatan ini umumnya dianut oleh mereka yang memiliki latar belakang tradisi akademis Eropa, khususnya Inggris.⁹⁴

Berdasarkan perbedaan penggunaan alat ukur itu, lantas dibedakan secara tegas dua macam inteligensi emosi.⁹⁵ Pertama, inteligensi emosi yang diperoleh dengan alat ukur performa maksimal, disebut inteligensi emosi kemampuan (*ability emotional intelligence*). Di sini inteligensi emosi dipahami dalam konteks model murni (*pure model*). Dalam arti, inteligensi

emosi dipahami semata-mata merupakan bentuk interaksi antara kognisi dan emosi.

Kedua, inteligensi emosi yang diperoleh dengan alat ukur performa tipikal, disebut inteligensi emosi ciri (*trait emotional intelligence*). Di sisi ini inteligensi emosi dipahami dalam konteks model campuran (*mix model*). Dalam arti, inteligensi emosi dipahami bukan semata-mata interaksi antara dimensi kognisi dan emosi saja, melainkan mencakup dimensi kognisi, emosi, dan motivasi/kepribadian.

Demikianlah, perdebatan mengenai alat ukur inteligensi emosi itu amat penting artinya bagi perkembangan wacana inteligensi emosi secara akademis. Karena, dengan demikian menjadi jelas perbedaan fundamental antara inteligensi emosi sebagai "kemampuan" dan inteligensi emosi sebagai "ciri". 'Inteligensi emosi kemampuan' berkilat pada model murni dan menggunakan alat ukur berupa tes kemampuan untuk mengukur performa maksimal. Sedangkan 'inteligensi emosi ciri' berkilat pada model campuran dan menggunakan alat ukur berupa kuesioner laporan diri untuk mengukur performa tipikal.

Berdasarkan konstruksi seperti itu, secara teoretis, inteligensi emosi kemampuan berpotensi memiliki tingkat hubungan lebih kuat dengan inteligensi akademis/IQ. Di sisi lain, inteligensi emosi ciri berpotensi memiliki hubungan lebih kuat dengan ciri kepribadian. Adapun gambaran umum kedua pendekatan alat ukur inteligensi emosi dapat diringkas dalam tabel 2 (periksa, halaman 159).

Mengenai kedua pendekatan itu Petrides mengemukakan pendapat menarik.⁵⁴ Menurutinya, dengan tetap menghormati pendapat para pendukung alat ukur tes performa-maksimal, sebenarnya hampir tidak mungkin mengukur performa-maksimal inteligensi emosi seseorang dengan menggunakan tes. Sebab, emosi seseorang bersifat sangat subjektif dan kompleks. Sehingga, tidak mungkin hal itu tergambarkan

Tabel 2. Perbandingan Dua Pendekatan Alat Ukur Inteligensi Emosi (IE)

Aspek	IE Kemampuan	IE Ciri
Alat ukur	Berdasarkan performa optimal	Berdasarkan performa tipikal/laporan diri
Konseptualisasi	Kemampuan kognitif	Ciri kepribadian
Hubungan dengan g yang diharapkan	Korelasi moderat sampai kuat	Tidak ada korelasi
Evidensi validitas konstruk	Validitas prediktif dan konkuren	Validitas diskriminan dan internalisasi yang baik terhadap dengan kepribadian
	Korelasi dengan alat ukur IQ lebih rendah dari yang diharapkan	Validitas konkuren dan prediktif yang baik dengan berbagai kriteria
Contoh alat ukur	MSCEIT	TEIQue
Penggunaan alat ukur	Sulit diadministrasikan; Prosedur skoring; Benifat tipikal; Sulit dipahami; Merupakan alat psikometri yang lemah	Mudah diadministrasikan; Prosedur skoring standar; Mudah dipahami; Merupakan alat psikometri yang baik

Sumber: diadaptasi dari Petrides et al. 2004, "Emotional Intelligence", *The Psychologist*, 17, 10, pp. 575 dengan beberapa penyisipan menuju berbagai sumber relevan.

secara komprehensif dan benar-benar objektif dalam bentuk skor yang diperoleh melalui tes. Yang lebih mungkin dilakukan adalah mengukur performa-tipikal inteligensi emosi seseorang dengan menggunakan laporan-diri.

Pendirian itu selaras dengan kesimpulan studi intensif yang dilakukan Watson.⁹⁷ Ia menyatakan, bahwa dalam hal-hal tertentu, mengukur emosi seseorang memang bisa dilakukan. Misalnya, itu dilakukan dengan menggunakan alat ukur elektrodermal. Meski demikian, hasil pengukuran itu harus divalidasi dengan hasil laporan-diri yang bersangkutan mengenai perasaannya. Dan, manakala terdapat perbedaan di antara keduanya, maka laporan-diri itulah yang harus lebih diutamakan.

Mengingat itu semua, maka sesungguhnya lebih realistis dan masuk akal mengukur inteligensi emosi dengan

menggunakan kuesioner laporan-diri untuk memperoleh gambaran inteligensi emosi diri. Langkah itu lebih realistis daripada mengukur inteligensi emosi dengan menggunakan tes kemampuan untuk memperoleh gambaran inteligensi emosi kemampuan.

7. Memahami Titik Temu

Dalam khazanah kajian inteligensi emosi, ada pertanyaan penting yang erat kaitannya dengan wacana tentang karakter. Pertanyaan itu demikian: mengapa banyak orang yang secara intelektual cerdas (IQ tinggi), namun mereka tak becus menjadi pilot yang baik atas kehidupan etika-moral mereka? Sebaliknya, mengapa banyak orang yang secara intelektual biasa-biasa saja, namun mereka sanggup menjadi pilot yang baik atas kehidupan etika-moral mereka?

Terkait dengan pertanyaan itu, berbagai hasil penelitian mengenai inteligensi emosi di kalangan kaum muda menunjukkan kesimpulan menarik. Menurut berbagai penelitian itu, siswa yang memiliki inteligensi emosi tinggi umumnya cenderung kurang agresif dan lebih prososial⁹⁸, mereka umumnya lebih empatik⁹⁹, sedikit saja atau sama sekali tidak merokok maupun mengonsumsi alkohol¹⁰⁰, cenderung lebih bahagia¹⁰¹, lebih jarang membolos¹⁰² dan prososial¹⁰³.

Sebaliknya, siswa yang memiliki inteligensi emosi rendah cenderung lebih mudah lepas kontrol¹⁰⁴, rentan mengalami depresi, mudah putus asa atau bahkan pernah menggagas untuk bunuh diri¹⁰⁵, cenderung memiliki rasa rendah diri¹⁰⁶, mudah merasa cemas,¹⁰⁷ dan lebih mudah terlibat kenakalan remaja¹⁰⁸.

Hasil berbagai penelitian itu mengindikasikan bahwa ada kaitan antara inteligensi emosi seseorang dengan kualitas karakternya. Mereka yang memiliki inteligensi emosi tinggi, cenderung memiliki karakter lebih kuat daripada mereka yang

memiliki inteligensi emosi rendah. Demikian pula sebaliknya, mereka yang memiliki inteligensi emosi rendah, cenderung memiliki karakter lebih lemah daripada mereka yang memiliki inteligensi emosi lebih tinggi.

Karena itu, wajar manakala dalam tradisi pendidikan karakter, kini makin mengemuka pendekatan yang memberi penekanan pada peran emosi dalam pengembangan karakter.¹⁰⁹ Menurut pendekatan ini, tidaklah mencukupi bila pendidikan karakter hanya mengandalkan pada model pendekatan lama yang menekankan pembiasaan kebajikan dan penalaran kebajikan. Melainkan, pendidikan karakter harus juga memberi perhatian pada upaya pencerdasan emosi.

Sejumlah kajian mutakhir cenderung makin mengokohkan pandangan mengenai pentingnya upaya pencerdasan emosi dalam pendidikan karakter. Sebab, demikian menurut pandangan ini, dinamika kehidupan moral dan karakter seseorang sesungguhnya sangat dipengaruhi oleh dinamika kehidupan emosionalnya. Konsep-konsep moral secara hakiki terkait dengan emosi; demikian pula keputusan-keputusan moral senantiasa mengekspresikan perasaan kita.¹¹⁰ Sebagai contoh: ungkapan bahwa 'mencuri itu salah' sesungguhnya tidak memiliki bobot moral yang bermakna. Jauh lebih bermakna ungkapan 'saya tidak suka mencuri'. Demikian pula, berbagai demonstrasi terhadap koruptor yang digelar sebagian warga masyarakat bukan sekadar karena mereka tahu bahwa koruptor itu perampok uang negara. Melainkan, itu karena mereka tidak suka pada koruptor.

Demikianlah, ada titik temu antara inteligensi emosi dan pendidikan karakter. Titik temu itu adalah: dua-duanya berkepentingan terhadap upaya pemberdayaan emosi. Dalam khazanah tradisi pendidikan karakter, pemberdayaan emosi dianggap penting untuk mempertajam dan memperkuat perasaan moral seseorang, sehingga ia semakin mampu bertindak dengan benar. Sedangkan dalam khazanah inteligensi

emosi, pemberdayaan emosi penting untuk meningkatkan kemampuan mengelola emosi diri sendiri dan orang lain, sehingga ia mampu menjalankan hidup [beradaptasi dan mentransformasi lingkungan] secara lebih efektif.

Jadi, ibarat sekeping mata uang, kini wacana mengenai emosi memiliki dua sisi yang masing-masing memiliki daya tarik sama kuat dalam wacana kontemporer. Pada sisi yang satu, ia sering kali dikaitkan dengan wacana tentang inteligensi emosi. Pada sisi lainnya, ia sering dikaitkan dengan wacana tentang pendidikan moral dan karakter.

Maka, dua wacana itu tak perlu dipertentangkan, karena memang tak bertentangan. Keduanya bersifat saling melengkapi. Artinya, kajian mengenai emosi dalam khazanah wacana inteligensi emosi maupun khazanah pendidikan moral dan karakter, keduanya memperkaya pemahaman kita mengenai pentingnya emosi dalam kehidupan konkret sehari-hari.

Belajar dari kedua khazanah itu, kita jadi makin paham bahwa emosi itu amat penting. Manakala emosi itu kita berdayakan dengan benar, kita akan memiliki karakter yang makin tangguh (lebih mampu bertindak dengan benar) sekaligus makin mampu beradaptasi dan mentransformasi lingkungan kita (menjalankan hidup secara lebih efektif). Karena itu, mengolah emosi (olah rasa) patut memperoleh perhatian lebih sungguh-sungguh dalam praktik pendidikan kita.***

Endnotes:

- 1 Salopek 1998 dalam Click 2002:10.
- 2 Pendapat ini juga dikemukakan oleh editor senior *Educational Leadership*, yang menyatakan "kondisi emosional yang baik merupakan prediktor paling kuat terhadap prestasi di sekolah dan dunia kerja" dan "studi terkini menunjukkan bahwa inteligensi emosi mampu meramalkan sekitar 40 persen dari kesuksesan hidup seseorang" (Posol 1997 dalam Mayer & Cobb 2000). Namun, kebenaran pendapat ini diragukan dan dibantah oleh para akademisi yang mendalami tentang inteligensi emosi. Mereka berpandangan bahwa pendapat itu berlebihan dan tidak berdasarkan kajian akademis yang mencukupi. Uraian mengenai hal ini misalnya bisa dibaca dalam Moshe Zaidner, Gerald Matthews, dan Richard D. Roberts.2009. *What We Know About Emotional Intelligence*. Cambridge: MIT Press Book.
- 3 Misalnya Lyusin, 2006.
- 4 Misalnya Samra, 2000.
- 5 Mayer & Cobb 2000.
- 6 Feinberg 1941 dalam Mayer & Cobb 2000.
- 7 Dockrell 1959 dalam Mayer & Cobb 2000.
- 8 Tryon & Tryon 1986 dalam Mayer & Cobb 2000.
- 9 Benedict 1990 dalam Mayer & Cobb 2000.
- 10 Entrepreneur 1993 dalam Mayer & Cobb 2000.
- 11 Drench 1994 dalam Mayer & Cobb 2000.
- 12 Liebman 1995 dalam Mayer & Cobb 2000.
- 13 Misalnya Mayer *et al.* 2000.
- 14 Perez *et al.* 2005.
- 15 Petrides *et al.* 2004.
- 16 Mayer *et al.* dalam Sternberg (ed) 2000.
- 17 Mayer & Cobb 2000.
- 18 www.eiconsortium.org
- 19 Mayer *et al.* 2000; Petrides *et al.* 2004; Perez *et al.* 2005.
- 20 Salopek 1998; Dattner 2004.
- 21 Petrides *et al.* (2004)
- 22 Rohr 2005.
- 23 Gardner, *Amazon.com*; Weinberger 2003.
- 24 Mathew *et al.* 2002.
- 25 Davies *et al.* 1998; Mathews *et al.* 2002.

26. Shuler 2004.
27. Rodnick 2005.
28. Binet & Simon tahun 1916; Stern tahun 1912; Spearman tahun 1927; Wechsler tahun 1939 dalam Rohr 2005.
29. Cavanaugh 1998.
30. Kaufman dalam Shuler 2004
31. Shuler 2004.
32. Sternberg 2000.
33. Simposia adalah bentuk jamak simposium. Kamus Besar Bahasa Indonesia mengartikan simposium: 1). Pertemuan dengan beberapa pembicara mengemukakan pidato singkat tentang topik tertentu atau tentang beberapa aspek dari topik yang sama; 2) kumpulan pendapat tentang sesuatu, terutama yang dihimpun dan diterbitkan; 3) kumpulan konsep yang diajukan oleh beberapa orang ahli atas permintaan suatu panitia.
34. Caruso 2003 dalam www.eiconsortium.org
35. Sternberg 2000:8.
36. Caruso 2003 dalam www.eiconsortium.org
37. Sternberg 2000.
38. Caruso 2003 dalam www.eiconsortium.org; Sternberg 2000.
39. Sternberg 2000.
40. Sternberg 1997 dalam Shuler 2004.
41. Pfeifer 2001 dalam Shuler 2004.
42. Sternberg 2000.
43. Horn dan Cattell 1985.
44. Henlund & Sternberg dalam Bricker 2005.
45. Kaufman 2000 dalam Shuler 2004.
46. Wechsler 1952 dalam Goleman 2003.
47. Salovey & Mayer 1990; Mayer et al. 2000; Goleman 1995.
48. Plutchik 1980; Sloman et al. 1981.
49. Goleman 1995.
50. Young 1943 dalam Salovey & Mayer 1990.
51. Scaffer et al. 1940 dalam Salovey & Mayer 1990.
52. Leeper 1948 dalam Salovey & Mayer 1990.
53. Plutchik 1980.
54. Mandler 1975 dalam Salovey & Mayer 1990.
55. Mayer et al. 2000.
56. Rolls 1999 dalam Bricker 2005; Mayer, et al. 2000.

- 57 Salovey 1990.
- 58 Goleman 1995; Mayer, *et al.* 2000.
- 59 Goleman 1995.
- 60 Ekman 1992; Goleman 1995.
- 61 Mayer, *et al.* 2000.
- 62 Mayer *et al.* 2000.
- 63 Rolly 1999 & Le Doux 1998 dalam Bricker 2003.
- 64 Goleman 1995.
- 65 Mayer *et al.* 1990; Goleman 2003 dalam www.econsortium.org; Shuler 2004; Petrides *et al.* 2004; Perez *et al.* 2005.
- 66 Inteligensi sosial (*social intelligence*) adalah kemampuan untuk memahami dan mengelola orang lain; kemampuan ini memungkinkan seseorang bisa bertindak bijak dalam berelasi dengan orang lain (Thorndike 1920 dalam Goleman 2003; Petrides *et al.* 2004).
- 67 Inteligensi personal (*personal intelligence*) adalah kemampuan spesifik yang dibutuhkan untuk memfasilitasi interaksi sosial. Dalam inteligensi personal ada dua dimensi, yaitu inteligensi intrapersonal (*intrapersonal intelligence*) dan inteligensi interpersonal (*interpersonal intelligence*). Inteligensi intrapersonal meliputi kecakapan untuk melakukan pemeriksaan, pemahaman, dan pengungkapan perasaan-diri seseorang. Sedangkan inteligensi interpersonal meliputi pemeriksaan dan pemahaman perasaan orang lain dan kecakapan bertindak yang mempertimbangkan perasaan orang lain (Gardner 1983 dalam Prati 2004).
- 68 Mayer, Salovey dan Caruso 2000.
- 69 Salovey & Mayer 1990.
- 70 Salovey & Mayer 1990, Mayer & Salovey 1997, 2000; Goleman 1995, 2003.
- 71 Mayer *et al.* 2000; Caruso 2003; Goleman 2003; Shuler 2004.
- 72 Mayer *et al.* 2000.
- 73 Mayer dan Salovey 1997.
- 74 Mayer *et al.* 2000; Goleman 1995, 2003; Petrides *et al.* 2004.
- 75 Goleman 1995:xii.
- 76 Goleman 2003.
- 77 Goleman 1995;2003.
- 78 Bar-On 1997 dalam Mayer *et al.* 2000.
- 79 Goleman 2003; Emmerling & Goleman 2003; Caruso 2004.

- 80 Mayer 2000.
- 81 Qualter *et al.* 2007.
- 82 Goleman 2003
- 83 Kuhn 1970:23)
- 84 Mayer *et al.* 2000; Goleman 2003; Caniso 2003.
- 85 Mayer *et al.* 2000; Goleman 2003.
- 86 Goleman 2003.
- 87 Petrides dan Furnham 2000:314.
- 88 Perez *et al.* 2005:125.
- 89 Ciarrochi *et al.* 2000 dalam Perez *et al.* 2005:137.
- 90 Mayer *et al.* 2000; Petrides 2004; Qualter *et al.* 2007.
- 91 Salovey *et al.* 2000; Petrides *et al.* 2004; Perez 2005.
- 92 Hal ini misalnya tampak dalam studi Zeng & Miller 2003, Prati 2004, Bohr 2005 dan Barent 2005.
- 93 Petrides *et al.* 2004; Perez *et al.* 2005.
- 94 Hal ini misalnya tampak dalam studi Zee 2002, Perez 2005, dan Lyusin 2006.
- 95 Petrides & Furnham 2000.
- 96 Petrides *et al.* 2004.
- 97 Watson 2000.
- 98 Rubin 1999 dalam Qualter *et al.* 2007.
- 99 Ciarrochi *et al.* 2000 dalam Qualter *et al.* 2007.
- 100 Trinidad & Johnson 2002; Trinidad *et al.* 2004 dalam Qualter *et al.* 2007.
- 101 Furnham & Petrides 2003 dalam Qualter *et al.* 2007.
- 102 Petrides *et al.* 2004 dalam Qualter *et al.* 2007.
- 103 Marquez 2006 dalam Qualter *et al.* 2007.
- 104 Schutte 1998 dalam Qualter *et al.* 2007.
- 105 Ciarrochi *et al.* 2002 dalam Qualter *et al.* 2007.
- 106 Salovey *et al.* 2002 dalam Qualter *et al.* 2007 .
- 107 Summerfeldt *et al.* 2006 dalam Qualter *et al.* 2007 .
- 108 Riley & Schuse 2003 dalam Qualter *et al.* 2007.
- 109 Nucci & Narvaez 2000.
- 110 Prinz 2007.

- Akin, Terri; Dune, Garry; Palomares, Susanne dan Schilling, Dianne.1995. *Character Education in America's School*. California: Innerchoice Publishing, p. 1.
- Bagus, Lorens.1996. *Kamus Filsafat*. Jakarta: Gramedia.
- Bailey, J. R., P. Saporito, K. Kressel, E. Christensen, and R. Hooijberg. "A model for reflective pedagogy", *Journal of Management Education* Vol 21, No 2, 1997: 155-67.
- Banawiratma.1993. *Iman, Pendidikan dan Perubahan Sosial*. Yogyakarta: Kanisius.
- Barchard, K.A., 2003. "Does Emotional Intelligence Assist in the prediction of Academic Success?" *Educational and Psychological Measurement*, 63:840-858.
- Barent, J.M., 2005. *Principal's Level of Emotional Intelligence As An Influence on School Culture*, Dissertation, Department of Education, College of Graduate Studies, Montana: Montana State University.
- Basis, 05-06, Tahun ke- 52, Mei-Juni 2003. (Edisi: "Keluarga: Bahtera Yang Sudah Karam")
- Bawn, Susan.2007. *The Effects of Cooperative Learning on Learning and Engagement*. Theses. The Evergreen State College.
- Berkowitz, Marvin W. & Bier, Melinda C. 2005. *What Works In Character Education: A research-driven guide for educators*. Washington DC: Character Education Partnership.
- Borich, Gary D.1996. *Effective Teaching Methods*. New Jersey: Simons & Schuster Company.

- Boud, David Boud; Keogh, Rosemary Keogh dan Walker, Davis, 1980. *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boyd, Evelyn M. dan Fales Ann W. "Reflective Learning: Key to Learning from Experience" *Journal of Humanistic Psychology*, Vol 23, No. 2, Spring 1983: 99-117.
- Bricker, D., 2005. *The Link Between Marital Satisfaction and Emotional Intelligence*, Dissertation, Faculty of Humanities, Johannesburg: University of Johannesburg.
- Bruffee, Kenneth A. 1993. *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*, Baltimore: Johns Hopkins U P.
- Burden, Paul R., Byrd, David M. 1999. *Methods For Effective Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Calhoun, Craig et.al. 1997. *Sociology*. (7th Ed), New York: Mc Graw Hill.
- Ciarrochi, J.; Deane, F.P. & Anderson, S., 2002. "Emotional Intelligence Moderates the Relationship Between Stress and Mental Health" *Personality and Individual Differences*, 32:197-209.
- Cohen, J.L. dan Arato, A. 1992. *Civil Society and Political Theory*. Cambridge: MIT Press.
- Collins, Denis. 1999. *Paolo Freire: Kehidupan, Karya dan Pemikirannya*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Cotton, K. & Wikelund, K., 2005. "Parent Involvement in Education. Dapat dilihat pada file: <http://www.nwrel.org>.
- Cuseo, J. 1990. *Cooperative learning and college instruction: effective use of student learning teams*. California: California State University.
- Darmaputera, Eka. 1988, *Pancasila and the Search for Identity and Modernity in Indonesian Society*, Leiden: EJ. Brill.
- Davies, M.; Stankov, L. & Roberts, R.D., 1998. "Emotional

- Intelligence: In Search of an Elusive Construct" *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (4):989-1015.
- Depdiknas.2008. *Kamus Besar Bahasa Indonesia Pusat Bahasa Edisi Keempat*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Dewantara, Ki Hajar. 2009. *Menuju Manusia Merdeka*. Yogyakarta: Leutika.
- Dewey, J. 1933. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the education process*. Boston: D. C. Heath.
- Edgar, Andrew.2006. *Habermas: The Key Concepts*. London: Routledge.
- Elson, R.E.2008. *The Idea of Indonesia: Sejarah Pemikiran dan Gagasan*. Jakarta: Serambi.
- Emmerling, R.J. & Goleman, D., 2003. *Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings*. Sebagaimana terdapat dalam www.eiconsultum.org/research/ei_issues_and_common_misunderstanding.htm
- Finlayson, James Gordon.2005.*Habermas: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Freire, Paolo.1984. *Pendidikan Sebagai Praktek Pembebasan*. Jakarta: Gramedia
- Freire, Paolo.1985. *Pendidikan Kaum Tertindas*. Jakarta: LP3ES.
- Furnham, A. & Fong, G., 2000. "Self-estimated and psychometrically measured intelligence: A Cross-cultural and sex difference study" *North American Journal of Psychology*, 2:1-10.
- Furnham, A. & Petrides, K.V., 2003. "Emotional Intelligence and Happiness", *Social Behavior and Personality*, 31:815-823.
- Furnival, J.S.1967. *Netherlands India: A Study of Plural Economy*. Cambridge: Cambridge University Press. (reprinted)
- Geertz, Clifford.1963. *Old Societies and New States*. New York: The Free Press.
- Giddens, A., 2000. *The Third Way: Jalan Ketiga Pembinaan Demokrasi Sosial*. Jakarta: Gramedia.

- Giddens, Anthony.1990. *Central Problems in Social Theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Gross, Henry A..1988. *Teachers as Intellectuals*.New York: Bergin & Garvey.
- Goleman, D., 1995. *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ?*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., 2002. *Kecerdasan Emosional: Mengapa EI lebih penting daripada IQ?*. Jakarta: Gramedia.
- Goleman, D., 2003. *Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building*. Sebagaimana terdapat dalam www.elconsortium.org/research/ei_issues_in_paradigm-building.htm
- Green, Norm. tl. *What The Research Says About Cooperative Learning?* Sebagaimana terdapat dalam <http://www.learnline.nrw.de/angebote/green/lernen/downloads/research.pdf>,
- Hanggoro, Wisnu Tri, dkk (Peny).1994. *Perang, Militerisme dan Tantangan Perdamaian*. Jakarta:Grasindo.
- Hardiman, F. Budi.1993. *Menuju Masyarakat Komunikatif*. Yogyakarta: Kanisius
- Haryatmoko,2003. *Etika Politik dan Kekerasan*. Jakarta: Penerbit Buku Kompas.
- Hay, A., J.W. Peltier, andW. A. Drago. "Reflective learning and on-line management education: A comparison of traditional and on-line MBA students". *Strategic Change* Vol 13, No 4, 2004: 169-82.
- Hay, A., M. Hodgkinson, J. W. Peltier, and W. A. Drago. "Interaction and virtual learning". *Strategic Change* Vol 13, No 4, 2004: 193-204.
- Jarvis, P. "Reflective Practice and nursing" *Nurse Education Today* 12,1992: 174-181
- Jarvis, P.1981. *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey Bass.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T., Holubec, Edythe Johnson. 1998.*Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.

- Johnson, David W., Johnson, Roger T., Holubec, Edythe Johnson. 2010. *Colaborative Learning: Strategi Pembelajaran untuk Sukses Bersama* (Terjemahan dari *The New Circles of Learning: Cooperation in Classroom and School*, 2004). Bandung: Nusa Media.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson, & Karl A. Smith, "Cooperative Learning Returns To College: What Evidence Is There That It Works?", *Change*, July/August 1998, p. 27-35.
- Jones, Karrie A. & Jones, Jennifer L. "Making Cooperative Learning Work in the College Classroom: An Application of the 'Five Pillars' of Cooperative Learning to Post-Secondary Instruction" *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 8, No. 2, 2008, p. 61-76.
- Jujun S. Suria Sumantri. 1985. *Ilmu Dalam Perspektif*. Jakarta: Yayasan Obor dan LEKNAS-LIPI.
- Katyal, S. & Awasthi, E., 2005. "Gender Differences in Emotional Intelligence Among Adolescents of Chandigarh" *Journal of Human and Ecology* 17 (2): 153-155.
- Kember, D., A. Jones, A. Loke, J. McKay, K. Sinclair, H. Tse, C. Webb, F. Wong, M. Wong, and E. Yeung. 1999. Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education* 18 (1): 18-30.
- Kember, D., D. Y. P. Leung, A. Jones, A. Y. Loke, J. McKay, K. Sinclair, H. Tse, et al. 2000. Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (4): 382-95.
- Koentjaraningrat. 1974. *Kebudayaan, Mentalitas dan Pembangunan*. Jakarta: Gramedia.
- Koesoema A, Dori. 2007. *Pendidikan Karakter: Strategi Mendidik Anak di Zaman Global*. Jakarta: Grasindo.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning as sources of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Kompas, 20 Juni 2011, halaman 1, "Kerusakan Moral Mencemaskan"
- Korpe, Tharran."Reflective learning journals: from concept to practice" *Reflective Practice*, Vol. 5, No. 3, October 2004.
- Kuhn, T., 1970. *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Kwant, R.C. 1975. *Manusia dan Kritik*, Yogyakarta: Kanisius.
- Lam, L.T. & Kirby, S.L., 2002. "Is emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance" *The Journal of Social Psychology*, 142 (1):133-143.
- Latif, Yudi.2011. *Negara Paripurna: Historisitas, Rasionalitas dan Aktualitas Pancasila*. Jakarta: Gramedia.
- Lessem, Ronnie.1992.*Total Quality Learning: Building A Learning Organization*. Oxford: Blackwell.
- Lickona, Thomas. "The Return of Character Education". *Educational Leadership*, Vol. 51 Number 3, p. 6-11, Nov 1993.
- Lickona, Thomas.1991. *Educating for Character*. New York: Bantam Books, p. 51.
- Lickona, Thomas.2004.*Character Matters*. New York: Simon & Schuster, p. 4.
- Low, G.R. & Nelson, D.B., 2004. "Emotional Intelligence: Effectively Bridging the Gap from High School to College" *Texas of Secondary Education*, 13:7-10.
- Lubis, Mochtar.1991. *Manusia Indonesia*.Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.
- Lyusin, D.B., 2006. "Emotional Intelligence as A Mixed Construct" *Journal of Russian and East European Psychology*, 44 (6):54-68.
- Magnis-Suseno, Frans.1987. *Etika Dasar: Masalah-Masalah Pokok Filsafat Moral*.Yogyakarta: Kanisius.
- Magnis-Suseno, Frans.1997. *13 Tokoh Etika: Sejak Zaman Yunani Sampai Abad ke-19*. Yogyakarta:Kanisius.

- Magnis-Suseno, Frans.1997.*Javanese Ethics and World-View: The Javanese Idea of the Good Life*. Jakarta: Gramedia, p.211
- Majalah Basis No.11-12, Tahun Ke-53, November-Desember 2004, Edisi 75 Tahun Jurgen Habermas.
- Mangunwijaya, Y.B. 1994.*Sastra dan Religiositas*. Yogyakarta: Kanisius.
- Marquez, P.G.O.; Martin, R.P.; Brackett, M.A., 2006. "Relating Emotional Intelligence to Social Compet-ence and Academic Achievement in High School Students" *Psychotherma*, 18:118-123.
- Matthews, G.; Roberts, R.D. & Zeidner, M., 2003. "Development of Emotional Intelligence: A Skeptical but Not Dismissive-Perspective" *Human Development*, 46:109-114.
- Mayer, J.D. & Cobb, C.D., 2000. "Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense?", *Educational Psychology Review*, 12 (2):163-183.
- Mayer, J.D. & Salovey, P., 1990. "Emotional Intelligence" *Imagination, Cognition and Personality*, 9:185-211.
- Mayer, J.D.& Salovey, P.,1997. "What is emotional intelligence?" in P. Salovey & D. Shuyter (eds).*Emo-tional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D.; Caruso, D.R. & Salovey, P., 1997. "Emotional Intelligence Meets Traditional Standard for an Intelligence", *Intelligence*, 27 (4):267-298.
- Mayer, J.D.; Salovey, P. dan Caruso, D., 2000. "Models of Emotional Intelligence" in R. Stenberg (eds). *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayeroff, M.,1991.*Soul Memperhatikan*. Jakarta: Gramedia.
- Mezirow. 1981. "A critical theory of adult learning and education". *Adult Education* 32:3-24.
- Morgan, Bobbette M. "Cooperative Learning in Higher Education: Comparison of Hispanic and Non-Hispanic

- Graduate Student Reflections on Group Exams for Group Grades", *Journal of College Teaching and Learning*, Vol. 2, No. 2, August 2005.
- Mukherjee, A. 2004. Promoting higher order thinking in MIS/ISM students using class exercises. *Journal of Information Systems Education* 15 (2):171-79.
- Mulyana, Deddy & Rakhmat, Jalaluddin (Ed).1993. *Komunikasi Antarbudaya*. Bandung: P.T. Remaja Rosdakarya.
- Newsome, S.; Day, A.L. & Catano, V.L., 2000. "Assessing The Predictive Validity of Emotional Intelligence", *Personality and Individual Differences*, 29:1016-1055.
- Nucci, Larry R. & Narvaez, Darcia [Ed].2008. *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
- Nuntrakune, Tippawan.2008. *Cooperative learning in Thailand: Professional Development To Enhance Primary Education*. Dissertation. Center for Learning Innovation, Faculty of Education Queensland University of Technology.
- O'Connor, R. & Little, L.S., 2003. "Revisiting the Predictive Validity of Emotional Intelligence; Self-Report Versus Ability-Based Measures" *Personality and Individual Differences*, 34:1-10.
- Pabottingi, Mochtar "2000 Tahun Indonesia Sia-Sia?", *Tempo* 16 Januari 2000.
- Palmer, Joy A.. 2001. *Fifty Modern Thinkers on Education: from Piaget to the Present*. London & New York: Routledge.
- Panitz, T. 1997. "Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the two definitions Helps Understand the Nature of Interactive Learning", *Cooperative Learning and College Teaching*, Vol 8 Num 2, 1997, p. 5-12.
- Parker, J.D.A; Creque, R.; Harris, J.; Majeski, S.A.; Wood, L.M. & Hogan, M.J., 2004. "Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter?", *Personality and Individual Differences*, 35:1321-1330.
- Peltier, James W.; Hay, A. dan Drago, W. "The Reflective

- Learning Continuum: Reflecting on Reflection" *Journal of Marketing Education*, vol 27, No.3, Desember 2005.
- Perez, J.C; Petrides, K.V. and Furnham, A., 2005. "Measuring Trait Emotional Intelligence" In R. Schulze and R.D. Roberts (eds) *International Hand-book of Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe and Huber.
- Petrides, K.V. and Furnham, A., 2000. "On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence" *Personality and Individual Differences*, 33: 1091-10100.
- Petrides, K.V.; Furnham, A. & Martin, G.N., 2004. "Estimates of Emotional and Psychometric Intelligence: Evidence for Gender-Based Stereotypes" *The Journal of Social Psychology*, 144 (2):149-162.
- Petrides, K.V; Furnham, A. & Frederickson, N., 2004. "Emotional intelligence" *The Psychologist*, 17 (10): 574-577.
- Plutchik R., 1980. " A General Psychoevolutionary Theory of Emotion" Dalam Plutchik, R. & Kellerman H. (Eds) *Emotion: Theory, Research and Experience*, New York: Academic Press.
- Poehlmann, Horst G., 1998. *Potret 6 Teolog Besar Kristen Protestan Abad Ini*. Ende: Nusa Indah.
- Pramodhawardani, Jaleswari."Kejujuran Itu Bernama Siami". *Kompas*, Kamis 16 Juni 2011, halaman 6.
- Prati, M., 2004.*Emotional Intelligence As A Facilitator of the Emotional Labour Process*, Dissertation, Department of Management, College of Business, Florida: The Florida State University.
- Prawat, R.S.1996. "Constructivism Modern and Postmodern" , *Educational Psychologist*, Vol. 31, No 3-4, p. 215-226.
- Prinz, Jesse J.2007.*The Emotional Construction of Morals*.Oxford: Oxford University Press.
- Prisma* No 3, Tahun XVI, Maret 1987, p. 38-51.
- Qualter, P; Gardner, K.J.; Whiteley, H.E., 2007 "Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications", *Pastoral Care*, March: 11-20.

- Reynolds, Michael. "Reflection and Critical Reflection in Management Learning". *Management Learning*, Vol 29, No. 2, 1998, 181-200.
- Rickle, M.C. 2001. *A History of Modern Indonesia Since c. 1200*. Hampshire: Palgrave.
- Riley, H. & Schutte, N.S., 2003. "Low Emotional Intelligence as a Predictor of Substance-Use Problems" *Journal of Drug Education*, 33:191-198.
- Robt, B.A., 2005. *Emotional Intelligence: Correlates With Exercise Attitudes*. Thesis, Department of Educational Psychology and Special Education, Saskatoon: University of Saskatchewan.
- Salovey, P. & Mayer, J.D., 1990. "Emotional Intelligence" *Imagination, Cognition and Personality*, 9:185-211.
- Salovey, P.; Stroud, L.R.; Woolery, A. & Epel, E.S., 2002. "Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale" *Psychology and Health*, 17:611-627.
- Samra, A., 2000. "The Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Eleventh Graders. *Research in Education*, 6: 56-61
- Saptono, "Pendidikan Religiositas, Objektivikasi Fahaman Inklusivisme Agama", *Kompas*, 4 Oktober 2001.
- Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Schutte, N.S.; Malouf, J.M.; Hall, L.E.; Haggerty, D.J.; Cooper, J.T.; Golden, C.J & Dornheim, I., 1998. "Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence" *Personality and Individual Differences*, 25:167-177.
- Shuler, C.N., 2004. *An Analysis of The Emotional Quotient Inventory: Youth Version As A Measure of Emotional Intelligence in Children and Adolescents*. Dissertation, Department of Educational Psychology and Learning Systems, Florida: The Florida State University.

- Sirry, Mun'im A. "Agama, Demokrasi dan Multikulturalisme", *Kompas*, 1 Mei 2003.
- Slavin, Robert E. 1995. *Cooperative Learning: theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, Robert E. "Synthesis of Research on Cooperative Learning", *Research Information Service*, May, 1981.
- Sternberg, R.J., 2000. "The Concept of Intelligence" in Robert J Sternberg (Ed). *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press: Cambridge, UK. Sebagaimana terdapat dalam <http://assets.cambridge.org/052159/3719/sample/0521593719WSNO1.pdf>
- Sternberg, R.J.; Grigorenko, E.L.; Kidd, K.K., 2005. "Intelligence, Race and Genetics", *American Psychologist*, 60 (1): 46-59.
- Summerfeldt, L.J; Kloosterman, P.H.; Antony, M.M & Parker, J.A., 2006. "Social Anxiety, Emotional Intelligence and Interpersonal Adjustment" *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28:57-68.
- Suparlan, Parsudi. "Indonesia Baru Dalam Perspektif Multikulturalisme". *Harian Media Indonesia*, 10 Desember 2001.
- Thorpe, M. 2000. Encouraging students to reflect as part of the assignment process: student responses and tutor feedback, *Active Learning in Higher Education*, 1(1), pp.79-92.
- Trinidad, D.R. & Johnson, C.A., 2002. "The Association between Emotional Intelligence and Early Adolescent Tobacco and Alcohol Use" *Personality and Individual Differences*, 32:95-105.
- Trinidad, D.R.; Unger, J.B.; Chou, C.P. & Anderson, J.C., 2004. "The Protective Association of Emotional Intelligence with Psychosocial Smoking Risk Factor for Adolescents" *Personality and Individual Differences*, 36:945-954.
- Tsang, Annetta. "Reflective Learning as a Student and an Educator: Connecting the Scholarship of Teaching and

Learning" *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 3, No. 2, July 2009.

Wahyuningroem, Sri Lestari. "Pertanyaan untuk Multikulturalisme". *Harian Kompas*, 16 September 2002.

Watson, 2000. *Mood and Temperament*, New York: Guilford.

Wen, P.A. van der.2000.*Filsaf-Filsaf Besar tentang Manusia*. Yogyakarta: Kanisius,

Weinberger, Lisa A., 2003. *An Examination of the Relationship Between Emotional Intelligence, Leadership Style And Perceived Leadership Effectiveness*, Minnesota: Human Resource Development Research Center.

White, Stephen K.1995.*The Cambridge Companion to Habermas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilardjo, Liek "Ibunda" *Kompas*, 22 Januari 2000.

Wilardjo, Liek "Keberagamaan dan Kerohanian" *Kompas*, 16 November 2001.

Wilardjo, Liek "Nilai-Nilai Dasar Pembangunan Karakter Bangsa", *Desiderata*, Vol. 4 No.1, Januari-Juni 2003.

Wilardjo, Liek "Pengembangan Ilmu, Teknologi, dan Seni Melalui Pendidikan di Universitas Kristen" *Desiderata*, Vol. 3 No. 1, Januari-April 2002, p. 25-40.

Wilardjo, Liek. "Etika Berbangsa dan Bernegara Dalam Masyarakat Warga" *Desiderata*, Vol 3 (2) 2002.

Wilardjo, Liek. "Iptek Dalam Kebijakan Energi Untuk Pembangunan yang Terlanjutan", *Desiderata* Vol 2 No. 3, September-Desember 2001, p. 70-81.

Wilardjo, Liek.1990. *Realita dan Desiderata*. Yogyakarta: Duta Wacana University Press.

Wolaszewski, S.A. & Aalsma, M.C., 2004. " The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale-Adolescent Version" *Roeper Review*, 27 (1):25-30.

- Zee, K.V.D.; Thijs, M. and Schakel, L., 2002. "The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five" *European Journal of Personality*, 16:103-125.
- Zeidner, Moshe; Matthews, Gerald; dan Roberts, Richard D.2009. *What We Knew About Emotional Intelligence*. Cambridge: MIT Press Book.
- Zeng, X. & Miller, C.E., 2003. "Examinations of Measurements of Emotional Intelligence" *Ergometrika*, 3:38-49.

SUMBER NASKAH

1. **KELUARGA CEMARA: Kisah Basis Persemailan Karakter Baik Yang Kini Makin Langka.** Sumber: "Kindu Sinetron Keluarga Cemara", dimuat dalam Majalah Basis No. 05-06, Tahun ke-58, Mei-Juni 2009, halaman 29-34, diolah kembali.
2. **SEKOLAH KARAKTER: Belajar Pendidikan Karakter Bersama Thomas Lickona.** Sumber: naskah diskusi buku Thomas Lickona *Educating for Character* dan *Character Matters*, diolah kembali.
3. **GURU INTEGRITAS: Sosok Pak Liek Sebagai Pendidik Karakter.** Sumber: "Antara Nalar dan Kebiasaan: Membaca Pak Liek Sebagai Teks Pendidikan", dimuat dalam buku *Meremang Perubangunan, Puncung Tulis 70 Tahun Liek Wilandjo*, halaman 309-325, diolah kembali.
4. **PEMBELAJARAN KOOPERATIF: Menyemai Seni Hidup Rukun dan Bekerjasama.** Sumber: makalah "Dimensi Kooperatif Dalam Pembelajaran", disajikan dalam forum TOT guru, Program Good Governance Dalam Pendidikan yang diselenggarakan oleh Dewan Pendidikan Kota Salatiga bekerja sama dengan Kementerian PAN dan GTz-Jerman, diolah dan diperluas.
5. **PEMBELAJARAN REFLEKTIF: Mengembangkan Karakter Melalui Refleksi Pengalaman.** Sumber:

makalah "Dimensi Reflektif Dalam Pembelajaran", disajikan dalam forum TOT guru, Program *Good Governance* Dalam Pendidikan yang diselenggarakan oleh Dewan Pendidikan Kota Salatiga bekerja sama dengan Kementerian PAN dan GTZ-Jerman, diolah dan diperluas.

6. **PENDIDIKAN KOMUNIKATIF: Mengasah Potensi Komunikatif Untuk Bersikap Arif Pada Kebhinnekaan.** Sumber: "Menimbang Pendidikan Komunikatif", dimuat dalam Majalah Basis No.07-08, Tahun ke-57, Juli-Agustus 2008, halaman 49-56, diolah kembali.
7. **INTELIGENSI EMOSI: Cakrawala Pemahaman dan Titik Temunya Dengan Pendidikan Karakter.** Sumber: Bab 2 tesis penulis mengenai telaah atas teori inteligensi emosi, diolah kembali.

BIODATA PENULIS



Lahir di Purworejo, 4 Agustus. Menyelesaikan studi magister pendidikan. Kini bekerja sebagai praktisi pendidikan. Meminati baca-tulis. Beberapa tulisan antara lain pernah dimuat di harian *Kompas*, *Suara*

Pembaruan, *Suara Merdeka*, jurnal politik dan humaniora *Renai*, jurnal kependidikan *Desiderata* dan majalah kebudayaan *Basis*. Sampai sekarang telah menulis sejumlah buku, antara lain: menjadi kontributor naskah untuk buku *Pluralitas Agama, Kerukunan dalam Keragaman* (Penerbit Buku Kompas, 2001), *Sekolah Alternatif Untuk Anak* (Penerbit Buku Kompas, 2002); anggota tim penulis buku *Pendidikan Kewarganegaraan SMA Jilid 1, 2, 3* (Penerbit Erlangga, 2007), *Sosiologi untuk SMA Jilid 1, 2, 3* (Penerbit PhiBeta-Erlangga Group, 2007); penulis mandiri untuk buku *Pendidikan Kewarganegaraan untuk SMP Jilid 1, 2, 3* (PhiBeta-Erlangga Group, 2008), *Mandiri*

Pendidikan Kewarganegaraan untuk SMP Jilid 1, 2, 3 (Penerbit Erlangga, 2008), *Seribu Pena Pendidikan Kewarganegaraan untuk SMA Jilid 1, 2, 3* (Penerbit Erlangga, 2009). Buku *Dimensi-dimensi Pendidikan Karakter* ini Insya Allah bisa disusul dengan buku berikutnya. Bersama keluarga tinggal di Salatiga. Email: saptono_67@yahoo.co.id

1. Kebijakan (*wisdom*)

Masyarakat Yunani kuno memahami kebijaksanaan sebagai kebajikan yang paling utama, satu-satunya yang memimpin kebajikan lainnya. Kebijakan adalah pertimbangan yang baik. Kebijakan membuat kita mampu mencetuskan keputusan-keputusan yang masuk akal dan baik bagi kita maupun orang lain. Kebijakan membimbing kita bagaimana mewujudkan kebajikan-kebajikan lainnya ke dalam tindakan nyata, kapan dilakukan, bagaimana melakukannya, dan bagaimana menyelaraskan kebajikan yang berbeda-beda manakala satu sama lain bertentangan bilamana dilakukan (misalnya, bila berkata jujur mungkin akan melukai hati seseorang). Kebijakan membuat kita mampu menimbang sesuatu secara tepat, melihat apa yang sungguh-sungguh penting dalam hidup, dan dalam menetapkan prioritas. Ringkasnya, kebijaksanaan mencakup:

- Penilaian yang baik; kemampuan membuat keputusan-keputusan berdasarkan pertimbangan matang.
- Tahu cara mewujudkan kebajikan ke dalam tindakan nyata.
- Cerdas dalam menentukan apa yang penting dalam hidup dan mampu menyusun prioritas.

2. Keadilan (*Justice*)

Keadilan berarti menghormati hak semua orang. *Kalilah Emas* yang menghendaki kita agar memperlakukan orang lain sebagaimana kita ingin diperlakukan, merupakan prinsip keadilan yang dapat ditemukan dalam berbagai budaya dan agama di seluruh penjuru dunia. Keadilan mencakup pula sikap menghargai diri sendiri, menghormati hak dan kehormatan kita sendiri secara wajar. Perhatian yang sungguh-sungguh terhadap keadilan (dan kemampuan untuk melakukan penentangan moral ketika menghadapi ketidakadilan) menginspirasi kita untuk hidup sebagai warga negara yang aktif membangun masyarakat dan dunia yang lebih adil. Ringkasnya, keadilan mencakup:

- Bersikap wajar (ugahari, moderat)
- Menghormati pihak lain
- Menghormati-diri sendiri
- Tanggung jawab
- Jujur
- Santun/beradab
- Toleran (menghormati kebebasan hati nurani)

3. Ketabahan (*fortitude*)

Ketabahan membuat kita mampu untuk melakukan hal yang benar ketika menghadapi kesulitan. Membuat keputusan yang baik dalam hidup ini sering kali merupakan hal yang tidak mudah. Karena itu, ada semboyan yang mengatakan “Lakukan kebenaran meski sulit, daripada melakukan hal yang mudah tapi tidak benar”. Ketabahan adalah kekuatan dari dalam diri kita yang memungkinkan kita untuk mengatasi atau menahan penderitaan, kekalahan, kesusahan, dan kekecewaan. Keberanian, keuletan, panjang sabar, ketekunan, daya tahan, dan percaya diri yang sehat semua itu adalah unsur-unsur dari ketabahan. Kita bisa belajar lebih banyak dalam mengembangkan karakter kita melalui penderitaan

daripada keberhasilan, bahwa kemunduran dapat membuat kita lebih kuat bila kita tidak tunduk pada rasa bersalah terhadap diri sendiri. Ringkasnya, ketahanan mencakup:

- Keberanian
- Keuletan
- Panjang sabar
- Ketekunan
- Memiliki daya tahan
- Percaya diri

4. Pengendalian-diri (*self-control*)

Pengendalian-diri adalah kecakapan untuk memerintah diri sendiri. Itu memampukan kita untuk mengendalikan kemarahan kita, mengatur hawa-nafsu dan kegemaran kita, dan pengejaran kesenangan (meskipun masuk akal) dengan jalan penguasaan diri. Pengendalian diri adalah kekuatan untuk menolak godaan. Itu memampukan kita untuk menunggu dan menunda hadiah demi pencapaian tujuan-tujuan yang lebih tinggi dan lebih jauh. Pepatah lama mengakui pentingnya pengendalian diri dalam kehidupan moral: "Kitalah yang mengendalikan keinginan kita, atau keinginan kita yang akan mengendalikan kita". Tindakan serampangan dan kriminal tumbuh dengan subur dalam ketiadaan pengendalian diri. Ringkasnya, pengendalian diri mencakup:

- Disiplin diri
- Kemampuan mengelola perasaan dan gerak hati orang
- Kemampuan menunda kegembiraan
- Kemampuan menolak godaan
- Sikap tak berlebihan/moderat
- Kemampuan mengontrol hasrat seksual diri sendiri

5. Kasih (*love*)

Kasih melampaui keadilan. Kasih memberikan lebih dari tuntutan yang wajar. Kasih adalah kemauan untuk melakukan

pengorbanan demi kepentingan orang lain. Keseluruhan kelompok dari kebajikan-kebajikan manusia yang penting (empati, belas kasih, kemurahan hati, kemurahan hati, suka melayani, kesetiaan, patriotisme, dan kemauan memaafkan) membentuk kebajikan kasih. Tentang kasih, ada yang menulis demikian "Kasih tanpa pamrih yang tak mengharap balasan adalah kekuatan paling dahsyat di dunia ini. Dampaknya bagi si pemberi maupun penerimanya tak ternilai." Kasih adalah kebajikan yang senantiasa diharapkan. Ringkasnya, kasih mencakup:

- Empati
- Belas kasih
- Kemurahan hati
- Suka melayani
- Kesetiaan
- Patriotik (mencintai hal-hal yang mulia yang dimiliki negeri sendiri)
- Kemauan memaafkan

6. Sikap positif (*positive attitude*)

Manakala kita memiliki sikap negatif dalam hidup, kita akan menyusahkan diri kita dan orang lain. Jika kita memiliki sikap positif, kita akan menjadi orang yang bernilai bagi diri kita sendiri maupun orang lain. Kekuatan karakter seperti selalu punya harapan, antusias, luwes, humoris itu semua merupakan bagian dari sikap positif. Kita semua, tua dan muda, perlu ingat bahwa kita sendirilah yang memilih sikap kita. Seperti kata sebuah ungkapan "Sebagian besar orang akan merasa bahagia sejauh mereka membentuk rasa bahagia dalam jiwa mereka." Ungkapan lain mengatakan "Saya sudah belajar dari pengalaman bahwa bagian terbesar dari kebahagiaan atau kesengsaraan kita tergantung pada kecenderungan kita dan bukan pada keadaan-keadaan kita." Ringkasnya, sikap positif mencakup:

- Selalu punya harapan
- Antusias
- Luwes
- Humoris

7. Kerja keras (*hard work*)

Dalam hidup ini, tidak ada yang bisa menggantikan kerja keras. Tidak ada kebesaran dan prestasi yang dapat dicapai tanpa kerja keras. Ada ungkapan mengatakan “keberhasilan itu 1% keberuntungan dan 99% kerja keras”. Ungkapan itu bukan sebuah deskripsi pengalaman. Melainkan, ia lebih merupakan penekanan bahwa kerja keras adalah sebuah kebajikan. Itulah sebabnya Gandhi mengatakan bahwa keinginan untuk hidup enak tanpa kerja keras adalah dosa besar. Ringkasnya, kerja keras mencakup:

- Prakarsa
- Kerajinan (sikap rajin)
- Memiliki sasaran yang jelas
- Panjang akal

8. Integritas (*integrity*)

Integritas melekat pada prinsip moral: memegang teguh prinsip moral, setia pada suara hati, menepati janji, dan berpegang teguh pada apa yang kita yakini. Memiliki integritas adalah menjadi “penuh” sehingga apa yang kita katakan dan lakukan dalam situasi yang berbeda tetap konsisten bukannya bertentangan. Integritas berbeda dari kejujuran, yang mengatakan kebenaran kepada pihak lain. Integritas mengatakan kebenaran kepada diri sendiri. Ada ungkapan “Bentuk penipuan yang paling berbahaya adalah menipu diri.” Menipu diri membuat kita melakukan apa pun yang kita inginkan, termasuk kejahatan yang besar, dan mencari-cari alasan untuk membenarkan tindakan kita. Ringkasnya, integritas mencakup:

- Memegang teguh prinsip moral
- Setia pada suara hati
- Menepati janji
- Memiliki konsistensi etis
- Jujur pada diri sendiri

9. Penuh syukur (*gratitude*)

Penuh syukur, sebagaimana kasih, bukanlah sekadar perasaan melainkan kebendak yang terwujud dalam tindakan. Kita memilih untuk bersyukur, sebagaimana kita memilih untuk mengasihi. Penuh syukur sering digambarkan sebagai rahasia dari hidup yang bahagia. Hal itu mengingatkan kita bahwa kita semua minum dari sumur-sumur yang tidak kita gali sendiri. Hal itu menggerakkan kita untuk menghitung berkat-berkat kita setiap hari. Ada ungkapan "Jika kita bisa minum air segar yang ingin kita minum dan memiliki makanan yang ingin kita makan, seharusnya kita tidak pernah mengeluhkan apa pun." Ringkasnya, penuh syukur mencakup:

- Selalu bersyukur, apresiatif terhadap kebaikan orang lain
- Mengakui dan menerima kelemahan diri
- Tidak menggerutu

10. Kerendahan hati (*humility*)

Dapat dikatakan, kerendahan hati merupakan dasar dari seluruh kehidupan bermoral. Kerendahan hati penting untuk bisa memiliki kebajikan-kebajikan lainnya. Karena, kerendahan hati membuat kita menyadari ketidaklengkapan kita dan menantang kita untuk mencoba menjadi orang yang lebih baik. Kerendahan hati mengakui kekurangan dan kelebihan kita, serta menggunakan kelebihan itu untuk memberikan bantuan tanpa mencari perhatian atau mengharapkan pujian. Ada ungkapan "Setengah dari kejahatan yang terjadi di dunia terkait dengan orang yang ingin dianggap penting." Tanpa kerendahan hati kita akan menyembunyikan semua

kekurangan kita; kekurangan-kekurangan itu kita tutupi dengan kebanggaan semu. Kerendahan hati mendorong kita untuk bertanggung jawab atas kesalahan dan kegagalan kita (bukannya menyalahkan orang lain), meminta maaf atas hal itu, dan berusaha untuk membuat kemajuan. Ringkasnya, kerendahan hati mencakup:

- Memiliki kesadaran-diri
- Mau mengakui kesalahan dan bertanggung jawab untuk memperbaikinya
- Berupaya menjadi pribadi yang lebih baik

Sumber: Thomas Lickona. 2004. *Character Matters*. New York: Simon & Schuster, p. 8-11 dan p. 226-227 dikutip dan diolah dengan penyesuaian seperlunya.

APENDIKS 2

Survei Sederhana untuk Perbaikan Budaya Sekolah

Tahap pertama menyusun rencana tindakan untuk memperkuat budaya sekolah adalah berfokus pada satu atau dua sasaran. Cara untuk mendapatkan apa yang hendak menjadi fokus itu, adalah dengan mengedarkan daftar survei mengenai "Perbaikan Budaya Sekolah" yang merekam apa yang menjadi perhatian warga sekolah. Untuk itu, memintalah masukan dari guru dan karyawan serta siswa dan orang tua siswa. Dapatkan informasi dari mereka mengenai apa yang harus menjadi perhatian sekolah di tahun yang akan datang. Berikut ini adalah contoh survei itu.

Berikan tanda ✓ (centang) pada dua agenda yang menurut Anda harus dilakukan oleh sekolah untuk memperbaiki budaya sekolah!

- _____ Meningkatkan tanggung jawab siswa terhadap kegiatan akademik mereka.
- _____ Meningkatkan rasa hormat terhadap para guru dan karyawan sekolah lainnya.
- _____ Meningkatkan rasa hormat yang ditunjukkan oleh guru dan karyawan kepada siswa.
- _____ Meningkatkan sikap baik antar siswa dan mengurangi gertakan dan kekerasan antar siswa.
- _____ Meningkatkan kejujuran akademik.

- _____ Meningkatkan rasa hormat dan tanggung jawab terhadap sikap dan perilaku seksual.
- _____ Meningkatkan keterlibatan orang tua siswa.
- _____ Memperbaiki bahasa yang membangun.
- _____ Memperbaiki sportivitas siswa, karyawan dan guru dalam kegiatan olahraga.
- _____ Memperbaiki moral guru dan karyawan.
- _____ Mengembangkan kebanggaan/harga diri sekolah.
- _____ Yang lain: _____
- _____ Yang lain: _____
- _____ Sebutkan hal-hal yang tidak wajar (contoh: _____)

Untuk setiap dua agenda terpenting yang dipilih: Apa satu hal penting yang harus dilakukan oleh sekolah untuk memperbaikinya? _____

Sumber: Thomas Lickona. 2004. *Character Matters*. New York: Simon & Schuster, halaman 236-237, dikutip dengan penyesuaian seperlunya. Isi daftar itu bisa disesuaikan bahkan sama sekali diubah, sesuai dengan kebutuhan dan pergumulan sekolah Anda.

1. Kepemimpinan/dukungan administratif, idealnya termasuk koordinator pendidikan karakter.
2. Keterlibatan staf secara sungguh-sungguh.
3. Keterlibatan siswa secara sungguh-sungguh.
4. Keterlibatan orang tua siswa secara sungguh-sungguh.
5. Janji (kredo) dan semboyan (moto) sekolah yang bertumpu pada karakter.
6. Penggunaan bahasa karakter dalam interaksi sehari-hari dan dalam pedoman perilaku yang berlaku di sekolah, kebiasaan sehari-hari dan upacara, pertemuan-pertemuan, kegiatan ekstra kurikuler, buku siswa, rapor, humas sekolah, dan komunikasi dengan orang tua siswa.
7. Kesepakatan mengenai kebajikan yang hendak dicapai, termasuk kebajikan-kebajikan dalam hubungan kerja dan hubungan antarpribadi.
8. Rencana menyeluruh untuk mengintensifkan pengembangan dan pembelajaran mengenai kebajikan-kebajikan yang hendak dicapai atau ditargetkan oleh sekolah.
9. Contoh-contoh perilaku yang diberikan oleh guru/karyawan dan para siswa, yang menunjukkan 'tampak seperti apa gerakan' kebajikan itu, dan 'seperti apa

gerakan tanggapan' berbagai kalangan di lingkungan sekolah.

10. Penekanan pada tanggung jawab semua guru/karyawan dan siswa untuk memeragakan kebiasaan-kebiasaan tersebut.
11. Pengintegrasian kebiasaan-kebiasaan tersebut ke dalam pembelajaran di seluruh kurikulum secara terus-menerus.
12. Bilamana memungkinkan, dilakukan publikasi kurikulum pendidikan karakter.
13. Digunakannya pendekatan/ancangan yang jelas terhadap mata pelajaran yang mengajarkan kebiasaan-kebiasaan dan mengenalkan karakter yang baik, dengan cara memberikan penekanan pada sisi alasan moral yang melatarbelakangi perlunya melakukan sesuatu yang baik.
14. Upaya segenap warga sekolah untuk mengembangkan komunitas sekolah yang saling peduli untuk mencegah terjadinya kejahatan di antara teman sebaya.
15. Lingkungan visual yang kaya karakter (menggunakan tanda, poster, kutipan-kutipan, dan lain-lain).
16. Merekrut guru/karyawan yang berkarakter baik, yang berkomitmen untuk memeragakan dan mengajarkan karakter.
17. Pengembangan staf dalam hal keterampilan-keterampilan dan strategi-strategi pendidikan karakter, serta bertanggung jawab untuk menerapkannya (Apakah keterampilan-keterampilan dan strategi-strategi itu menjadi bagian dari rencana pembelajaran? Apakah observasi kepala sekolah mencatat hal itu? Apakah guru melaporkan dan mendiskusikan secara teratur hal-hal yang mereka kerjakan untuk mengembangkan pendidikan karakter?).
18. Sediakan/jadwalkan waktu untuk merencanakan personel, mendiskusikan serta merefleksikan program karakter, dan budaya moral serta budaya intelektual sekolah.

19. Dukungan keuangan yang wajar (pendidikan karakter tidak selalu membutuhkan anggaran besar, namun sejumlah dana dibutuhkan untuk menyelenggarakan lokakarya, seminar, menyediakan waktu untuk perencanaan dan pengembangan program, sumber pustaka dan bahan-bahan; jika membeli kurikulum tentu membutuhkan dana lebih besar).
20. Rencana penilaian berkelanjutan mengenai dampak program.

Sumber: Thomas Lickona, 2004. *Character Matters*. New York: Simon & Schuster, halaman 238-239, dikutip dengan penyesuaian seperlunya.

APENDIKS 4

10 Strategi Pengorganisasian Pendidikan Karakter

1. Tema kebajikan bulanan.
2. Kebajikan mingguan, terkait dengan tema bulanan.
3. Siklus kebajikan tiga tahunan atau empat tahunan (enam kebajikan dalam setahun, enam kebajikan dalam tahun berikutnya, begitu seterusnya) cara demikian menghindari pengulangan kebajikan yang sama tahun demi tahun.
4. Tema tahunan (misalnya "tahun perdamaian", "tahun disiplin-diri", "tahun keberanian"), sering kali dikombinasikan dengan fokus tiga bulanan (misalnya "Mengembangkan perdamaian di kelas kita", "mengembangkan perdamaian di sekolah kita", "mengembangkan perdamaian dalam keluarga kita", "mengembangkan perdamaian dalam masyarakat kita dan dunia").
5. Penetapan kebajikan yang tepat bagi setiap kelas, yang dipelajari di sepanjang tahun pelajaran. Misalnya, ketertiban untuk taman kanak-kanak, ikhtiar untuk kelas satu, kebajikan hati untuk kelas dua, tanggung jawab untuk kelas tiga, dan ketekunan untuk kelas empat. Cara demikian memberikan kesempatan untuk studi mendalam, pengulangan praktik, dan pembentukan kebiasaan.

6. Perangkat yang sama mengenai karakter yang diharapkan, yang dilaksanakan di semua tingkatan kelas pada tahun yang sedang berjalan; di mana masing-masing guru secara sendiri-sendiri memilih kebajikan (atau kebajikan-kebajikan) mana yang akan ditekankan pada waktu tertentu melalui penggunaan buku, kegiatan, atau satuan kurikulum. Misalnya *the Six Pillars of Character*, www.charactercounts.org.
7. Kerangka kerja kurikulum pendidikan karakter. Misalnya K-6 *Core Virtues*, www.linkinstitute.org yang merekomendasikan kebajikan-kebajikan yang cocok untuk dikembangkan dan memiliki keterkaitan dengan sumber-sumber kurikuler dalam lingkup semacam itu, misalnya sastra dan sejarah.
8. Kurikulum pendidikan karakter yang terpublikasikan beserta dengan urutan rencana pembelajaran (Misalnya, *Second Step*, K-12, www.cfchildren.org; *Promoting Alternative Thinking Strategies*, K-6, www.channing-bete.com; dan *Positive Action* K-12, www.posaction.com).
9. Pendidikan karakter "model proses". Misalnya seperti *the Carbig School Community*, www.devstu.org; *Responsive Classroom*, www.responsiveclassroom.org; dan K-12, www.cortland.edu/c4n5rs. Model-model tersebut didasarkan pada strategi kelas dan seluruh lingkungan sekolah.
10. Pendekatan budaya sekolah yang menekankan pada penciptaan etos keunggulan moral dan intelektual dan memberi perhatian pada karakter dalam seluruh program kurikuler dan kokurikuler tetapi tidak perlu memberi nama seperangkat kebajikan yang menjadi sasaran yang secara formal menjadi komitmen sekolah. Pendekatan ini umumnya digunakan oleh sekolah menengah yang memiliki tradisi yang kuat dalam menekankan karakter.

Sumber: Thomas Lickona, 2004. *Character Matters*. New York: Simon & Schuster, halaman 240-241, dikutip dengan penyesuaian seperlunya.

APENDIKS 5

100 Cara Mengembangkan Pendidikan Karakter di Sekolah

Berikut ini contoh berbagai cara praktis yang dapat dilakukan sekolah untuk mengembangkan pendidikan karakter. Cara-cara ini tidak bersifat baku. Sekolah bisa mengembangkan, mengadaptasi atau bahkan menambahkannya sesuai dengan kebutuhan dan dinamika setempat.

1. Pajanglah gambar-gambar para tokoh inspiratif di aula sekolah dan ruang-ruang kelas.
2. Selenggarakan program pembelajaran siswa.
3. Kembangkan kelompok-kelompok pelayanan dengan tugas yang konkret untuk warga sekolah.
4. Berikan perhatian pada upaya pencegahan dan penghentian tindakan mengkambinghitamkan seorang siswa oleh siswa-siswa lainnya.
5. Buatlah program penghargaan untuk mengapresiasi berbagai hal yang membanggakan, selain prestasi akademis, olahraga ataupun kesenian.
6. Buatlah pemerangkapan (*grade*) yang cermat mengenai perilaku dan kontribusi siswa.
7. Buatlah pedoman perilaku di kelas dan sekolah yang disetujui oleh para siswa dan guru.
8. Undanglah para orang tua siswa untuk mengamati dan berkontribusi terhadap kemajuan kelas/sekolah.

9. Pilihlah semboyan hidup (motto) yang bersifat personal dan diskusikan itu dengan siswa.
10. Kembangkan "kebiasaan belajar", pelajari itu dan berikan penghargaan kepada siswa yang memiliki catatan kemajuan paling baik dalam kebiasaan tersebut.
11. Mintalah siswa mengungkapkan tokoh idola yang bersifat personal dan tanyakan mengapa tokoh itu menjadi idola siswa yang bersangkutan.
12. Dalam diskusi tentang cerita-cerita, sejarah dan berbagai topik pembicaraan lain, secara periodik sisipkan pertanyaan "Hal-hal baik apa yang harus dilakukan?", lalu tindak lanjuti dengan diskusi.
13. Bantulah siswa untuk melihat bahwa "menjadi pribadi yang baik" itu lebih penting daripada sekadar keberhasilan akademis.
14. Tangani masalah-masalah etis sebagaimana masalah-masalah intelektual, yaitu dengan cara: dapatkan fakta, kumpulkan bukti, dalam konsekuensinya, lantas buatlah keputusan.
15. Ciptakan berbagai kesempatan bagi siswa untuk melakukan kerja pelayanan dalam masyarakat.
16. Pimpinlah para siswa dengan keteladanan. Misalnya, ambil potongan kertas yang masih menempel di tembok, hapus papan tulis untuk menghormati guru berikutnya.
17. Jangan biarkan berbagai bentuk ketidaksopanan terjadi di kelas.
18. Jangan biarkan sumpah serapah, ungkapan kasar, ungkapan jorok serta ungkapan cabul terjadi di kelas atau di mana pun di lingkungan sekolah.
19. Libatkan orang tua siswa dalam mengatasi perilaku tidak baik siswa dengan cara mengirimkan surat, memanggil mereka atau melalui kunjungan ke rumah yang bersangkutan.

20. Tulislah surat, panggil atau kunjungi orang tua siswa untuk memuji perilaku baik yang dilakukan oleh anak mereka.
21. Pastikan bahwa siswa memiliki tanggung jawab moral untuk bekerja keras di sekolah.
22. Gunakan bahasa yang etis dengan rekan kerja, misalnya: "Saya bertanggung jawab untuk...", "Keteguhan sikapnya membuat ia...", "Kelalaian saya membuatnya..."
23. Masukkan kajian mengenai "pahlawan lokal" dalam pelajaran ilmu pengetahuan sosial.
24. Tetapkan sistem penghargaan yang jelas terhadap ulangan dan tugas pekerjaan rumah.
25. Buatlah kegiatan untuk membantu pihak lain. Kumpulkan dana dan beri kesempatan kepada siswa untuk memutuskan dan menangani proses pendistribusiannya.
26. Perkuat otoritas moral orang tua siswa, doronglah siswa untuk mengungkapkan masalah-masalah moral mereka kepada orang tua mereka. Diskusikan dengan siswa mengapa upaya tersebut kadang tidak mudah dilakukan.
27. Milikilah kata-kata di dinding yang mendorong karakter yang baik, misalnya "Jangan tunggu untuk menjadi orang yang hebat; mulailah sekarang juga!".
28. Diskusikan kisah-kisah mengenai konflik etis, khususnya yang dialami siswa dalam situasi kekinian. Jangan ragu-ragu untuk menuliskannya dan buatlah mereka berusaha untuk menuangkan pandangan mereka secara tertulis.
29. Rayakan peringatan terhadap pahlawan tertentu dengan mengenangkan dan/atau mendiskusikan jasa-jasanya.
30. Izinkan siswa membuat tulisan berisi kata-kata bermakna versi mereka sendiri dan memajangnya di tembok.
31. Berilah penghargaan kepada siswa yang memberikan naskah mengenai persoalan-persoalan etika dan moral. Gunakan naskah itu sebagai bahan pembelajaran dalam diskusi di kelas.

32. Diskusikan 'masalah-masalah karakter di sekolah' secara periodik (bolos sekolah, berpakaian rapi, pemalakan, dan lain-lain).
33. Bantulah ekspektasi kelas yang jelas, dan dorong siswa untuk bertanggung jawab terhadap hal itu.
34. Berusahalah konsisten dalam memperlakukan siswa; jangan biarkan perasaan pribadi menghalangi Anda untuk bertindak adil/fair.
35. Akui kesalahan dan berusahalah untuk memperbaikinya.
36. Setiap hari bacalah "Cerita Dua Menit" untuk mengawali atau mengakhiri hari sekolah. Pilihlah kisah-kisah yang mudah dicerna dan sarat nilai.
37. Pertimbangkan implikasi etis dari setiap kebijakan dan prosedur tertentu yang hendak di berlakukan di sekolah atau kelas.
38. Jelaskan pertimbangan dari kebijakan, keputusan, dan tindakan tertentu yang berlaku bagi sekolah atau kelas.
39. Milikilah forum bagi siswa untuk mendiskusikan berbagai hal berkenaan dengan upaya pengembangan etika dan karakter untuk menjadi siswa yang baik.
40. Ajarlah siswa mengenai kompetisi serta bantulah mereka untuk mengerti kapan hal itu berguna dan kapan hal itu tak berguna.
41. Beritahukan kepada siswa mengapa Anda memilih menjadi guru. Jelaskan pula bagaimana Anda memahami tanggung jawab dan pentingnya pembelajaran.
42. Beritahukan kepada siswa mengenai pelayanan masyarakat. Beritahukan kepada mereka mengenai berbagai bidang dan bentuk kegiatan sukarela yang dibutuhkan oleh masyarakat.
43. Ajarlah siswa untuk menganalisis media cetak dan elektronik secara kritis. Seberapa jauh pesan-pesan media memperkuat kehidupan yang berkarakter?

44. Ajaklah para alumni untuk berbagi pengalaman mengenai bagaimana mereka berhasil melanjutkan pendidikan yang lebih tinggi dan di dunia kerja. Tanyakan kepada mereka bagaimana kebiasaan moral yang baik itu dapat mendukung pencapaian mereka.
45. Undanglah kaum dewasa (yang dikenal berkarakter baik) untuk menceritakan tentang bagaimana mereka mengintegrasikan karakter dalam kehidupan mereka.
46. Bantulah siswa meningkatkan empati. Berikan mereka pertanyaan, misalnya "Bagaimana perasaan kalian jika tidak seorang pun bersedia bermain dengan kalian?" atau "Bagaimana perasaan kalian jika nama kalian dijadikan bahan tertawaan karena terkesan menarik atau lucu?"
47. Ketika terjadi konflik di sekolah, ajarkan siswa mengenai pentingnya sikap menghargai, lapang hati, menjaga rahasia orang, dan bijaksana.
48. Ajarkan kesantunan secara jelas. Ajarkan kepada siswa bagaimana mendengarkan orang lain dengan penuh perhatian dan tidak memotong pembicaraan mereka.
49. Baca dan diskusikan kisah hidup (biografi) orang-orang yang terpuji. Untuk siswa di kelas yang lebih tinggi, dorong mereka untuk mengamati dengan tajam dan melihat bahwa orang-orang itu meskipun memiliki berbagai kelemahan namun tetap sanggup melakukan berbagai tindakan terpuji.
50. Tugaskan siswa yang lebih senior untuk membantu yang lebih junior, seperti pasangan orang berpengalaman dengan pendatang baru, dalam menyikapi berbagai hal di sekolah secara baik.
51. Tekankan sejak hari pertama masuk kelas mengenai pentingnya bekerja keras dan usaha sungguh-sungguh untuk mencapai standar prestasi tertentu.
52. Doronglah siswa di sekolah menengah atas untuk lebih aktif dalam berbagai kegiatan masyarakat.

53. Selama musim Pemilu, doronglah siswa untuk meneliti para kandidat,
54. Doronglah siswa sekolah menengah atas untuk menjadi warga sukarela dalam pelaksanaan Pemilu,
55. Ajarkanlah kepada siswa cara menuliskan ucapan terima kasih. Sebagai kelas, tuliskan ucapan terima kasih kepada siapa saja yang telah bertindak baik bagi siswa,
56. Berikan kepada siswa masukan yang memadai ketika memberikan evaluasi terhadap pekerjaan mereka. Tunjukkan kepada mereka tentang bagaimana mereka berhasil dan bagaimana mereka bisa memperbaikinya,
57. Berikan kesempatan kepada siswa untuk menyelenggarakan makan bersama seadanya dengan orang tua mereka. Biarlah mereka yang memasak, mendekorasi ruangan, melayani, dan membersihkan kembali alat-alat dan ruangan,
58. Mulailah bulan "memberikan hadiah" dari kelas Anda. Iinkan kelas untuk menampilkan berbagai kegiatan yang bermanfaat, misalnya menghidus jalan masuk sekolah,
59. Lakukan kerja hakti bersama baik di kelas atau sekolah, untuk membersihkan halaman sekolah secara berkala,
60. Tunjukkan penghargaan terhadap siapa pun yang berbeda keyakinan dan berbeda budaya. Katakan kepada siswa mengenai kewajiban moral untuk bertindak adil terhadap orang lain,
61. Belalah pihak yang lemah ketika ia diperlakukan tidak adil. Gunakan kesempatan itu sebagai sarana menanamkan kebaikan,
62. Tekankan kepada siswa tentang pentingnya kepedulian terhadap orang lain dan lingkungan,
63. Mulailah dan perluaslah program daur-ulang di kelas atau sekolah. Tekankan tentang prinsip umum mengenai pentingnya memanfaatkan dengan baik apa pun yang kita miliki, tidak memborsokan atau menyia-nyiakannya.

64. Beri perhatian program-program tertentu di sekolah yang sarat muatan karakter, misalnya 'bulan penghargaan tokoh karakter'.
65. Ciptakan kesempatan bagi siswa untuk kerja bakti membersihkan lingkungan. Dalam kerja sama dengan pihak lain, dukunglah siswa untuk membangun tempat bermain bagi masyarakat, melakukan penghijauan, membuat mural, membersihkan selokan, membersihkan pantai, dan lain-lain.
66. Ciptakan lagu utama sekolah (almamater). Ajarliah siswa, terutama siswa baru, untuk menghafalkannya; jelaskan maknanya dan nyanyikan itu dalam segenap aktivitas sekolah.
67. Jika sekolah tak punya nyanyian utama sekolah, selenggarakan kontes bagi para siswa untuk menciptakannya. Kemukakan kepada mereka ide yang harus termuat dalam nyanyian utama sekolah itu.
68. Perkuat dan ajarkan tentang pentingnya upacara-upacara sekolah. Ajarkan tentang pentingnya menghargai upacara-upacara tertentu dalam masyarakat serta menyikapinya dengan pantas.
69. Doronglah siswa untuk berkunjung kepada tetangga yang lebih tua dan yang sedang sakit.
70. Rintislah pertukaran sahabat pena antara siswa sekolah Anda dan siswa dari sekolah luar kabupaten/kota atau luar provinsi. Bagikan informasi yang didapat siswa Anda mengenai kehidupan sahabat penanya. Doronglah diskusi mengenai bagaimana hidup perlu menyelaraskan dengan kehidupan masyarakat sekitar.
71. Gunakan kurikulum untuk mengajarkan karakter. Secara berkala kemukakan pertanyaan yang menghendaki siswa untuk 'berjalan dengan sepatu orang lain' alias berempati kepada orang lain.

72. Gunakan sikap kritis yang bersifat membangun dan berlandaskan kasih. Bantulah siswa untuk melakukan hal yang sama kepada setiap orang.
73. Tekankan pentingnya sikap ksatria (tidak curang) dalam berolahraga, bermain, dan dalam berbagai bentuk interaksi dengan orang lain.
74. Manakala membuat kebijakan sekolah, berilah kesempatan kepada siswa untuk ikut berpartisipasi dan bertanggung jawab dalam sejumlah kebijakan tertentu. Beri kesempatan kepada mereka untuk meneliti berbagai bentuk kebijakan dan mempresentasikan temuan mereka untuk didiskusikan.
75. Kumpulkan kutipan-kutipan menarik yang berisi pemikiran yang merangsang refleksi, diskusi, dan penulisan. Ajaklah siswa untuk melakukan hal yang sama.
76. Kembangkan daftar bacaan mengenai pendidikan karakter yang disarankan. Daftar bacaan ini dapat digunakan sebagai rujukan oleh para guru dan karyawan sekolah.
77. Kembangkan moto sekolah.
78. Tetapkan daftar penerima penghargaan.
79. Bantu perkembangan rasa percaya diri siswa dengan memberikan tantangan akademik dan sosial yang sungguh-sungguh dan prestasi.
80. Masukkan dalam workshop guru dan karyawan, diskusi mengenai 'iklim moral sekolah' dan sasaran yang akan dicapai dalam kehidupan moral di sekolah.
81. Kembangkan 'kode etik sekolah'. Terapkan itu dalam segala aktivitas dan kebijakan sekolah. Sebarkan itu kepada semua warga sekolah.
82. Rintislah sebuah 'pertukaran jejaring' atau 'papan berita' di mana guru dan karyawan bisa saling berbagi cara-cara mereka mengembangkan pendidikan karakter.
83. Masukkan anekdot (tentang perilaku siswa yang layak dihargai) ke dalam ' Warta sekolah' yang dikirim kepada orang tua siswa.

84. Rintislah buku kenangan sekolah, yang berisi foto-foto, berita, kisah dan hal-hal yang patut dikenang yang merefleksikan sejarah dan prestasi sekolah. Libatkan semua warga sekolah untuk berkontribusi dan merawatnya. Tunjukkan itu kepada para pengunjung sekolah.
85. Publikasikan penghargaan terhadap hasil kerja dan prestasi para 'pahlawan sekolah' (penjaga sekolah, petugas urusan rumah tangga sekolah, tata usaha, pekerja kafeteria, dan sukarelawan sekolah) yang telah memungkinkan berlangsungnya berbagai aktivitas sekolah setiap hari.
86. Tentukan jumlah pekerjaan rumah (PR) yang masuk akal untuk merangsang dan memberikan tantangan kepada siswa mengenai pentingnya disiplin-diri dan ketekunan dalam belajar.
87. Rancanglah ikrar sekolah yang diikrarkan setiap minggu. Sertakan itu dalam dokumen sekolah, khususnya yang dibagikan kepada orang tua siswa.
88. Tetapkan kebijakan mengenai tata-tertib berpakaian, jelaskan peran penting tata tertib itu dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif.
89. Gunakan ruang bersantai secara berkala untuk melakukan kegiatan-kegiatan yang dapat membangun kebersamaan dan kepaduan di antara semua siswa, serta kecintaan mereka terhadap sekolah.
90. Ciptakan kesempatan bagi siswa dan orang tua mereka untuk bekerja sama dalam mengerjakan tugas sekolah, misalnya: pentas seni, diskusi, seminar, makan bersama, kunjungan, dan lain-lain.
91. Perhatikan dan rawatlah dengan sungguh-sungguh tampilan fisik bangunan sekolah. Libatkan semua warga sekolah untuk berbagi tanggung jawab terhadap kebersihan dan keindahannya.
92. Temukan berbagai cara untuk bisa melibatkan wirausahawan lokal dalam kehidupan sekolah, misalnya

- melalui kesempatan pembinaan siswa atau kerja sama dengan kelompok-kelompok siswa.
91. Bentuklah perkumpulan 'para pendatang baru' bagi para tenaga/karyawan baru dan siswa baru.
94. Undanglah para pekerja lokal untuk berbincang-bincang dengan siswa mengenai pentingnya karakter moral yang baik di dunia kerja.
95. Ajaklah beberapa olahragawan dan pelatih untuk bekerja sama dalam mengembangkan pedoman mengenai etika olahragawan.
96. Dukunglah forum publik mengenai pendidikan karakter dalam masyarakat di sekitar sekolah.
97. Mintalah agar setiap organisasi/perkumpulan di sekolah, merancang logo yang melambangkan karakter dan misi perkumpulan itu.
98. Selenggarakan pertemuan dua mingguan bagi guru bersama dengan rekan kerja mereka untuk mempelajari naskah/buku mengenai sastra, sejarah, filsafat, atau berbagai topik/disiplin ilmu lain yang memiliki muatan wacana etika.
99. Susun dan kembangkan daftar pustaka mengenai buku-buku yang layak dibaca oleh orang tua siswa bersama dengan putra mereka untuk memicu perbincangan mengenai karakter yang baik di antara mereka.
100. Dukunglah perkumpulan gemar baca di kalangan siswa, dengan cara menyediakan bahan bacaan yang sesuai dengan usia mereka yang berfokus pada pelajaran-pelajaran moral yang 'abadi'.

Sumber: Center for Advancement of Ethics and Character (C.A.E.C) Boston University, dikutip dengan penyesuaian seperlunya.

APENDIKS 6

Rangkuman Hasil Penelitian Mengenai Dampak Pembelajaran Kooperatif

No	Kategori Dampak	Rincian Dampak	Penelitian yang Dirujuk
1	Keuntungan Akademis	1. Pembelajaran Kooperatif mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi.	Johnson, D.W. 1971; Webb, 1982; Cooper, et al., 1984; Mc Donald et al., 1985; O'Donnell et al. 1988; Schwartz, Black, Strange, 1991.
		2. Pembelajaran Kooperatif merangsang berpikir kritis dan membantu siswa mengklarifikasi gagasan melalui diskusi dan debat.	Johnson 1973,1974a; Paterson & Swing, 1985; Nelson-Le Gall, 1992; Brown & Palinscar, 1989; McCarthey & McMahon, 1992; Nystand, 1986.
		3. Pengembangan keterampilan dan praktik dapat ditingkatkan sehingga mengurangi kebosanan dalam kegiatan belajar di dalam dan di luar kelas.	Tannenberg 1995; Brufee, 1993; Male, 1992; Johnson, Johnson & Stanne, 1986; Webb, Ender & Lewin, 1986; Slavin, 992; Van Oudenhoven et al, 1987.
		4. Pembelajaran Kooperatif mengembangkan keterampilan berkomunikasi secara lisan.	Yager, 1985; Johnson, Johnson, Roy, Zaidman, 1985; Neer, 1987; Tannenberg, 1995; Bershon, 1992; Le Gall, 1992.
		5. Pembelajaran Kooperatif membantu perkembangan kemampuan siswa untuk menghargai tradisi belajar dan mengenali bagaimana cara mereka belajar (kemampuan metakognisi).	O'Donnell & Damsseau 1992; Herta-Lazarowitz, Kikus & Miller, 1992; Pressels 1992; Costa & O'Leary, 1992; Webb 1985, Weinstein et al 1989, Yager, et al 1985, 1986; Johnson & Johnson 1992.

		6. Didikuri-didiksi kooperatif memperbaiki daya tangkap siswa terhadap isi teks.	Dansereau 1985; Slavin & Tanner 1979; Johnson & Johnson, 1979; Ames & Murray, 1982; Dansereau, 1985; O'Donnell & Dansereau, 1992; Spurlin et. al 1984; Hall et al 1988; Larsen et al 1986; O'Donnell et al 1988.
		7. Pembelajaran Kooperatif memunculkan iklim pembelajaran yang aktif, terlibat secara mendalam dan berani bereksplorasi.	Slavin, 1990.
		8. Pembelajaran Kooperatif meningkatkan rasa tanggung jawab siswa dalam belajar.	Saied & White 1984.
		9. Pembelajaran Kooperatif melibatkan siswa dalam pengembangan kurikulum dan berbagai prosedur di kelas.	Kort 1992; Meier, M. & Paritz, T., 1996; Marzano, 1992.
		10. Pembelajaran Kooperatif memberikan pelatihan tentang strategi pembelajaran yang efektif kepada generasi baru para guru.	Felder, 1997.
		11. Pembelajaran Kooperatif membantu siswa untuk melepaskan diri dari kecenderungan menjadikan guru sebagai satu-satunya sumber pengetahuan dan pemahaman.	Felder, 1997.
		12. Pembelajaran Kooperatif cocok dengan model TQM.	Felder, 1997.
		13. Pembelajaran Kooperatif mengembangkan tujuan belajar daripada sekedar untuk kerja.	Felder, 1997.
		14. Pembelajaran Kooperatif sangat cocok dengan pendekatan konstruktivis.	Davis, Mahler & Noddings 1990; Woolley et al 1990.
		15. Pembelajaran Kooperatif memberi kesempatan siswa untuk berlatih kemampuan menyelesaikan tugas.	Sharan & Sharan, Gentile, 1997.

		16. Pembelajaran Kooperatif mendukung pencapaian prestasi dan kehadiran di kelas yang lebih tinggi.	Hagman & Hayes, 1986; Cooper, 1984; Lotan & Benton, 1990; Cohen & Jara, 1981, 1982; Cohen & DeFella, 1983; Cohen & Lotan, 1987; Huber, Bragatzis, 1982; Madden & Slavin, 1983; Slavin & Kanwell, 1984; Edwards, DeVries & Snyder, 1972; Edwards & DeVries, 1974; Huber & DeVries, 1976; Slavin, 1978, 1990; Slavin, Leavoy & Madden, 1984; Slavin & Kanwell, 1985.
		17. Pembelajaran Kooperatif mengembangkan sikap positif terhadap mata pelajaran.	Bligh, 1972; Kulick & Kulick, 1979.
		18. Pembelajaran Kooperatif meningkatkan kemampuan ingatan siswa.	Astin, 1977; Garibaldi, 1976; Treisman, 1985.
		19. Pembelajaran Kooperatif meningkatkan kemampuan mengelola diri.	Resnick, 1987.
		20. Pembelajaran Kooperatif meningkatkan daya tahan siswa dalam penyelesaian tugas.	Felder, 1997; Deutsch, 1948; Marzano, 1992; Costa & O'Leary, 1992.
		21. Siswa lebih kerasan dalam mengerjakan tugas sehingga makin berkurangnya perilaku yang bersifat mengganggu proses belajar-mengajar.	Stahl & VanSledre, 1992; Hertz-Lazarowitz, 1992.
		22. Pembelajaran Kooperatif memajukan inovasi dalam pengajaran dan teknik-teknik menangani kelas.	Slavin, 1980, 1990; Panitz, 1996; Bean, 1996.
		23. Pembelajaran Kooperatif membantu pengembangan pemodelan teknik pemecahan masalah oleh rekan sebaya siswa.	Schunk & Hanson, 1985; Levin, Glass & Moster, 1984.
		24. Pembelajaran Kooperatif menyediakan tugas-tugas yang lebih menantang tanpa pemberian tugas berlebihan yang tak masuk akal.	Felder, 1997; Davidson, 1990.

	25. Siswa yang lebih lemah dapat memperbaiki unjuk kerja mereka bila dikelompokkan dengan siswa yang memiliki prestasi lebih baik.	Cohen, 1994; Swing & Peterson 1982; Hooper & Hannafin, 1988; Burns, 1990; Johnsons, 1990; Vygotsky, 1978.
	26. Pembelajaran Kooperatif memberikan pemahaman mendalam yang lebih kuat kepada siswa hanya melalui pendalaman bahan ajar dalam kelompok.	Felder, 1997; Felcher, 1985; Webb 1983, 1991; Swing & Peterson, 1982.
	27. Pembelajaran Kooperatif menunculkan generasi yang mampu mengajukan pertanyaan lebih banyak dan lebih baik di kelas.	Felder, 1997.
	28. Siswa mengeksplorasi kemungkinan-kemungkinan jalan keluar dalam lingkungan yang aman.	Sandberg, 1995.
	29. Pembelajaran Kooperatif menghargai perbedaan gaya belajar di antara para siswa.	Mickiff & Thomasson, 1993.
	30. Kegiatan-kegiatan dalam pembelajaran Kooperatif memungkinkan pembelajaran dalam kelas-kelas besar menjadi lebih bersifat personal.	Bean, 1996.
	31. Pembelajaran Kooperatif bisa diadaptasi dalam pembelajaran di kelas besar dengan tetap melibatkan siswa secara interaktif, serta berfikir kritis selama berlangsungnya pembelajaran.	Bean, 1996.
	32. Pembelajaran Kooperatif meningkatkan keterampilan berpikir kritis dan menuliskan gagasan, khususnya dalam pembelajaran bahasa.	Bean, 1996; Brufee, 1993; Gere & Stevens, 1985; McCarthy & McMahon, 1992; Dolute, 1989; Saunders, 1989; Graves, 1983; Hillocks, 1984.

		33. Pembelajaran Kooperatif amat bermanfaat dalam pembelajaran bahasa asing dimana keterlibatan dalam interaksi untuk menggunakan bahasa amat dipentingkan.	Latan & Benson, 1990; DeAriza, 1981; Myers, 1983; Hatch, 1978; Rennie, 1978
		34. Jigsaw sangat sesuai untuk pembelajaran laboratorium dan proyek-proyek pembuatan desain yang dilakukan dalam sebuah tim.	Felder, 1997; Clarke, 1994
		35. Pembelajaran Kooperatif sangat bermanfaat dalam pembelajaran matematika, terutama untuk melatih pentingnya pendekatan yang berbeda-beda dalam memecahkan suatu masalah.	Davidson, 1990; Johnson & Johnson, 1990
2	Keuntungan sosial	1. Pembelajaran Kooperatif memajukan kemampuan interaksi siswa dan keakraban.	Cooper, 1984
		2. Mengembangkan keterampilan interaksi sosial siswa.	Johnson, Johnson & Holube, 1984; Cohen & Cohen, 1991
		3. Pembelajaran Kooperatif memajukan respons sosial yang positif terhadap berbagai masalah dan membantu mengembangkan lingkungan yang kondusif untuk mengatasi konflik.	Johnson & Johnson, 1990; Sherman, 1991
		4. Pembelajaran Kooperatif menciptakan sistem dukungan sosial yang lebih kuat.	Cohen & Wills, 1985; Kessler & McCleod, 1985
		5. Pembelajaran Kooperatif memupuk dan mengembangkan hubungan-hubungan interpersonal.	Johnson & Johnson, 1987
		6. Pembelajaran Kooperatif mengembangkan tanggungjawab siswa terhadap teman yang lain.	Stahl, 1982; Berome et al, 1974

	7. Pembelajaran Kooperatif membangun keragaman hubungan yang lebih positif.	Webb, 1980; Johnson & Johnson, 1985
	8. Pembelajaran Kooperatif mendorong pemahaman terhadap keberagaman.	Burnstein & McKee, 1962; Swing, Peterson 1982; Hooper & Hannafin 1988
	9. Pembelajaran Kooperatif mengembangkan kemampuan yang lebih besar di kalangan siswa untuk melihat situasi dari sudut pandang pihak lain (mengembangkan sikap empati)	Yager, 1985b; Johnson 1974a, 1975b; Felder 1997, Johnson & Johnson 1972, Slavin 1982; Johnson & Johnson 1985b; Aronson, 1970b; Slavin, 1991.
	10. Pembelajaran Kooperatif memantapkan suasana kerja sama dan sikap saling membantu yang lebih luas.	Deutsch 1975, 1985; Slavin, 1987.
	11. Siswa belajar bagaimana mengkritisi gagasan, bukan mengkritisi orang.	Johnson, Johnson & Holubec, 1984.
	12. Sekolah menjadi model perilaku sosial yang dibutuhkan dunia kerja yang mementingkan tim dan kelompok.	Bean, 1981.
	13. Siswa mempraktikkan peran-peran sosial yang terkait dengan masyarakat nyata dan dunia kerja.	Johnson, Johnson & Holubec, 1984; Houston, 1991; Sandberg, 1995; Wlodowski, 1985.
	14. Turut mengembangkan cara pengembangan kelompok dan penggunaan pendekatan kelompok guna memecahkan masalah, sambil mempertahankan tanggung jawab individu.	Cooper et al, 1964; Johnson, Johnson & Holubec, 1984.
	15. Proses dalam Pembelajaran Kooperatif menciptakan lingkungan yang memungkinkan siswa mengembangkan keterampilan kepemimpinan.	Johnson & Johnson, 1990; Bean, 1995.
	16. Meningkatkan keterampilan kepemimpinan siswa perempuan.	Bean, 1995; Johnson, 1990.

		17. Memberikan dasar pengembangan komunitas pembelajar.	Tinto, 1997.
		18. Mengembangkan hubungan-hubungan sosial dan akademis yang baik yang melampaui urusan urusan di kelas dan kepentingan individual.	Bean, 1995; Felder, 1997.
		19. Manakala mahasiswa banyak yang datang jauh dari kampus, sehingga tidak bisa ikut serta dalam aktivitas kampus, Pembelajaran Kooperatif bisa menciptakan sebuah lingkungan komunitas kampus di kelas.	Bean, 1995.
		20. Pembelajaran Kooperatif membantu guru mengubah peran mereka dari orang yang berfokus pada 'proses pengajaran' menjadi berfokus pada peran sebagai 'fasilitator proses belajar' (dari pembelajaran berpusat-guru menjadi pembelajaran berpusat-siswa).	Hertz-Lazarowitz, 1992.
3.	Keuntungan psikologis	1. Pembelajaran Kooperatif menumbuhkan rasa percaya-diri siswa.	Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1967; Kagan, 1986; Webb, 1982.
		2. Pembelajaran Kooperatif mengokohkan rasa puas siswa terhadap pengalaman belajar.	Turnure & Zeigler 1958
		3. Pembelajaran Kooperatif memajukan pola sikap siswa untuk berusaha belajar makin tuntas daripada pola sikap pasif/ tak bersemangat dalam belajar.	Turnure & Zeigler 1958
		4. Mendorong siswa untuk mencari bantuan kepada teman dan menerima penjelasan dari rekan-rekan mereka.	Hertz-Lazarowitz et al, 1992; Nelson-Le Gall, 1992; Larkin et al, 1992; Webb, 1992; Veeder, 1985.

		5. Pembelajaran Kooperatif meningkatkan secara signifikan rasa percaya siswa di kelas.	Resnik, Price & Wortman 1985; Slavin & Karweit, 1981.
		6. Pembelajaran Kooperatif secara signifikan meningkatkan pengetahuan siswa dalam mengikuti pembelajaran.	Johnson & Johnson, 1989.
		7. Pembelajaran Kooperatif menciptakan sikap siswa yang lebih positif kepada guru.	Johnson & Johnson, 1989.
		8. Pembelajaran Kooperatif membentuk ekspektasi yang lebih tinggi bagi siswa dan guru.	Johnson & Johnson, 1989.
4.	Penilaian Alternatif	1. Pembelajaran Kooperatif menyediakan dasar bagi bentuk-bentuk penilaian alternatif seperti observasi kelompok, penilaian-sendiri oleh kelompok, dan penilaian individual dalam bentuk tulisan pendek.	Rosenshine & Stevens, 1986; Paritz & Paritz, 1997; Johnson & Johnson, 1987; Cross & Angelo, 1993; Cooper, 1984; Weaver & Cottrell, 1985; Wilson, 1986.
		2. Memberikan balikan secepatnya kepada siswa dan guru, dan berperan kemajuan siswa dapat dibuat dengan mengobservasi bagaimana siswa bekerja dalam kelompok dan secara individual.	Rosenshine & Stevens, 1986; Paritz & Paritz, 1997; Johnson & Johnson, 1987; Cross & Angelo, 1993; Cooper, 1984; Weaver & Cottrell, 1985; Wilson, 1986.
		3. Lebih mudah mensupervisi siswa secara kelompok daripada individual.	Landet, 1990; Slavin, 1982.

Sumber: Diolah dari Norm Green (tt) "What the Research Says About Cooperative Learning"





Dimensi-dimensi Pendidikan Karakter

"Karya Bung Saprono yang ada di tangan pembaca adalah salah satu jawaban terhadap kegelisahan publik tentang betapa pentingnya karakter dan masalah bangsa ini yang dari hari ke hari belum menunjukkan tanda-tanda perbaikan. Karya ini menawarkan metode dan langkah-langkah praktis untuk perbaikan menyeluruh terhadap moral bangsa melalui pendidikan karakter yang beraturan selama ini."

—Prof. Dr. H. Ahmad Syafi'i Maarif (Mantan Ketua Umum PP Muhammadiyah)

"Dunia ini dunia pendidikan ditempuh oleh berbagai kekuatan, mulai dari tuntutan ekonomi, profesionalitas, maupun politik. Kita tak hati-hati, dunia pendidikan bisa terjebak untuk abaikan pada hakikat pendidikan yang seharusnya diemban."

Buku ini mendesak kita untuk memertuhankan kembali dimensi-dimensi penting pendidikan yang pada hakikatnya harus berfokus pada perkembangan anak didik.

Tak berhenti pada teori, buku ini juga kaya akan uraian praktis yang sangat membantu sekolah maupun para guru untuk menerapkannya."

—Dr. G.R. Sindhuwata, S.J. (Budayawan, Pemimpin Redaksi Majalah Bani)

Salah menjelaskan konsep pendidikan karakter, buku ini menawarkan petunjuk berguna bagi pengembangan pendidikan karakter di sekolah, seperti:

- 100 cara mengembangkan pendidikan karakter di sekolah,
- 10 strategi pengorganisasian pendidikan karakter di sekolah,
- 20 kompetensi umum pendidikan karakter berkualitas,
- 10 kebiasaan esensial yang perlu dikembangkan,
- Survei untuk perbaikan budaya sekolah,
- Rangkuman hasil penelitian mengenai dampak pembelajaran kooperatif.

Tentang Penulis

Saprono, M.Pd., menyelesaikan pendidikan S1 dan S2 bidang pendidikan di UKSW, Salatiga, Jawa Tengah. Kini ia bertugas di sebuah lembaga swasana masyarakat yang bergerak di bidang pemberdayaan guru.



MAN