**PENGGUNAAN METODE KOOPERATIF DALAM PEMBELAJARAN PENDIDIKAN KEWARGANEGARAAN SEBAGAI UPAYA MENINGKATKAN RASA CINTA TANAH AIR MAHASISWA PRODI SEJARAH STKIP PGRI SIDOARJO**

Agung Kurniawan

STKIP PGRI Sidoarjo

d0kt012@gmail.com

**Abstrak**

Tujuan dari penulisan ini adalah untuk mengetahui penggunan metode kooperatif sebgai upaya meningkatkan sikap nasionalisme. Metode pembelajaran kooperatif lebih menekankan aktivitas belajar siswa secara bersama-sama, sehingga mengembangkan hubungan sosial dalam pemecahan masalah belajar. Tumpuan kegiatan belajar ada pada metode diskusi, kerja kooperatif dengan penunjangnya ceramah dan tugas. Oleh karenanya Pembelajaran kooperatif dapat memberikan dampak yang signifikan terhadap sikap nasionalisme mahasiswa Prodi sejarah.

1. **Pendahuluan**

Setiap negara didirikan oleh para *the founding father* (bapak pendiri bangsa) dengan tujuan mensejahterakan warganegara. Bila mengikuti teori kontrak sosial, sebagai “imbalan” penyerahan sebagian kebebasannya, warga­negara kemudian dijamin kesejahteraan. Kesejahteraan warganegara ini menjadi tujuan negara. Oleh karena itu, negara yang demikian disebut negara berke­sejahteraan (*welfare state*). Hal yang serupa juga disebutkan oleh para bapak pen­diri bangsa Indonesia. Dalam pembukaan Undang-undang Dasar 45 pada bagian awal dari alinea ke-4, tujuan negara disebutkan adalah (1) melindungi segenap bangsa Indonesia dan seluruh tumpah darah Indonesia, (2) memajukan ke­sejahteraan umum, (3) mencerdaskan kehidupan bangsa, dan (4) ikut melaksana­kan ketertiban dunia yang berdasarkan kemerdekaan, perdamaian abadi dan ke­adilan sosial.

Tujuan mencerdaskan kehidupan bngsa sering lebih dartikan pada pem­bangunan pendidikan, meski sebenarnya lebih luas dari arti tersebut. Tujuan ini lebih mengarahkan peningkatan kemampuan warganegara dalam proses pem­bangunan. Dari keterlibatan ini, pada gilirannya warganegara turut mengalami ke­sejahteraan. Bila mengikuti pendapat John Kenneth Galbraith (1983; perhatikan juga Soedjatmoko, 1986), pendidikan merupakan salah satu usaha untuk memberi kemampuan seseorang agar bisa mengakses segala aspek dalam kehidupannya, sehingga terbebas dari kemiskinan. Meskipun demikian, Paolo Freire (1983) mengingatkan bahwa pendidikan yang tidak tepat dan berkualitas justru lebih mengarahkan individu (warganegara) ke dalam struktur ekonomi kapitalistik yang tidak adil. Di dalam proses pendidikan tersebut, individu semakin terjebak dalam lingkaran kemiskinan struktural.

Oleh karena itu, peran pendidikan yang penting ini ditunjukkan oleh World Bank dan PBB sebagai salah satu tujuan/sasaran pencapaian pembangunan global (*Millenium Development Goals*) yang diharapkan akan tercapai pada tahun 2015. Dalam rancangan tersebut, pencapaian pendidikan dimasukkan sebagai tujuan kedua, setelah pengurangan yang ekstrim jumlah orang miskin dan

kelaparan, dan sebagai sasaran (target) ketiga dari 18 target yang hendak dicapai. Dalam target tersebut, sebagai indikator dari tujuan ke-2, pada tahun 2015 seluruh anak-anak, baik laki-laki dan perempuan dapat menaatkan pendidikan dasar (IBRD, 2005: xxii), di Indonesia diistilahkan dengan wajib belajar 9 tahun (Wajar 9 tahun).

Pendidikan ini juga menjadi salah satu indikator dari Indeks Pembangunan Manusia, khususnya pada angka melek huruf dan pendidikan. Dari data tersebut, dengan angka melek huruf mencapai 94% dan angka *gross enrollment ratio* dari pendidikan dasar hingga menengah hanya 64% ada tahun 2004, Indonesia men­duduki peringkat 108 dari 177 negara (UNDP, 2006). Berbeda dengan pendapat Faiz (2005), peringkat Indonesia ini sebenarnya bergerak secara fluktuatif, pada saat awal krisis ekonomi tahun 1997 peringkatnya adalah 99, kemudian tahun 2002 menjadi 102 dan pada tahun 2004 menjadi 111, dan kini menjadi 102.

Sementara itu, berdasarkan data IMD (2006), Indonesia berada di per­ingkat ke 60. Peringkat Indonesia terus menurun dari tahun 2000 berada di peringkat ke 43, kemudian 46 (2001), 47 (2002), 57 (2003), 58 (2004), dan peringkat ke-59 pada tahun 2005. Peringkat ini menunjukkan bahwa kekayaan alam tidak menjadi berarti tanpa peningkatan kualitas SDM-nya. Produktivitas SDM Indonesia rendah, kurang percaya diri, kurang kompetitif, kurang kreatif dan sulit berprakarsa sendiri (*selfstater,*) (Idrus, 1999; lihat juga Naftali, 2006).

Sudah barang tentu, persoalan ini terletak pada kualitas pendidikan Indo­nesia. Menurut Suyanto (2001: 17), mutu pendidikan nasional Indonesia masih jauh ketinggalan. Secara eksternal, salah satu penyebab dari mutu pendidikan nasional yang rendah adalah sistem pendidikan sentralistik, sementara secara internal praktek pembelajaran masih menggunakan pendekatan tradisional. Dalam praktek pembelajaran tersebut, guru dipandang satu-satunya sumber pengetahuan, sehingga prestasi belum ideal. Oleh karena itu, dalam membangun pendidikan masa depan, harus berani mengembangkan cara-cara baru, metode-metode baru dan pendekatan baru.

Bila mengikuti pendapat Paolo Freire (1983), sistem pendidikan yang sentralistik ini, atau diistilahkan dengan model *banking,* justru menyebabkan pe­serta didik terasing dari lingkungannya. Mereka lebih berharap memasuki dunia industri atau sektor modern, menjadi karyawan atau buruh. Mereka tidak memiliki kemampuan berkreasi dalam memanfaatkan lingkungannya, sehingga dapat mem­beri keuntungan dan penghidupannya. Akibatnya, mereka, para lulusan cenderung menunggu lowongan pekerjaan, menjadi ter-*asing* dari dunianya.

Sistem pendidikan sentralistik di Indonesia sebenarnya tidak lepas dari sistem politik yang dibangun pada masa pemerintahan Suharto. Dalam mencapai tujuan pembangunannya yang tertuang dalam *trilogi pembangunan,* pemerintahan Suharto mengambil pendekatan sentralistik dan *top-down.* Seluruh kebijakan pembangunan diturunkan dari pemerintah pusat, pemerintah lokal tidak diberi ruang yang cukup untuk mengembangkan sendiri berdasarkan karakteristik yang dimilikinya, demikian pula dalam pendidikan. Dalam pendidikan, pemerintah me­miliki kurikulum nasional yang harus diikuti oleh seluruh lembaga pendidikan. Memasuki tahun 1990-an, pola sentralistik ini kemudian bergeser ke pola de­sentralisasi, lembaga pendidikan diberi ruang dengan memasukkan muatan lokal yang semula terintegrasi dengan mata pelajaran yang telah ditentukan, kemudian berdiri menjadi mata pelajaran tersendiri.

Sesudah tahun 1998, pola desentralistik menjadi semakin kuat dengan pengesahan UU Otonomi Daerah dengan memberi ruang pada pemerintah daerah hingga di tingkat lokal. Dalam kebijakan pendidikan, pemerintah memberi ke­percayaan yang besar pada sekolah dengan mengembangkan manajemen berbasis sekolah. Dalam manajemen tersebut, sekolah diberi kewenangan (1) perencanaan dan evaluasi program sekolah, (2) pengelolaan kurikulum, (3) pengelolaan proses pembelajaran, (4) pengelolaan ketenagaan, (5) pengelolaan peralatan dan fasilitas,

(6) pengelolaan keuangan, (7) pelayanan kesiswaan, (8) hubungan antara sekolah dan masyarakat, dan (9) pengelolaan iklim sekolah (Samani, 2001: 148). Dengan memperhatikan kewenangan sekolah, MBS ini menjadi prasyarat dari pelaksanaan kurikulum.

Oleh karena itu, dalam Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) tahun 2004 pemerintah pusat, dalam hal ini Depdiknas, hanya menentukan standar kompetensi dan kompetensi dasar mata pelajaran dan lulusan. Pada tahun 2006, pemerintah memberlakukan KTSP (Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan) yang lebih mengedepankan peran guru dalam pengembangan kurikulum mata pelajar­annya. Menurut Samani (2001: 148), hal itu tidak terlepas dari pemahaman pe­merintah bahwa guru dan sekolah yang lebih mengetahui kebutuhan dan karak­teristik anak didiknya.

Ada sejumlah persoalan yang dihadapi pada tataran operasional, pertama, berkaitan dengan MBS, kemampuan kepala sekolah sebagai seorang manajerial menjadi tuntutan yang utama, meski pada kenyataannya hingga kini hanya sedikit yang menjalankan fungsi tersebut. Kedua, persoalan keterlibatan masyarakat pengguna dalam pengembangan pendidikan. Keterlibatan tersebut diwadahi dalam komite sekolah, meski sejumlah temuan menunjukkan komite sekolah tidak jauh berbeda seperti BP3. Lebih penting lagi, komite yang demikian tidak mampu ter­libat dalam pengembangan kurikulum sebagaimana dicantumkan KTSP. Terakhir, berkaitan dengan kemampuan (kompetensi) guru. Guru yang selama ini hanya sebagai pengajar, kini dalam KTSP dituntut sebagai pengembang kurikulum (lihat juga dalam Hadiana, 2006). Sementara itu, pemerintah tetap melakukan ujian nasional sebagai standardisasi mutu lulusan, meski dinilai oleh sejumlah peng­amat pendidikan sebagai bentuk keraguan atas kompetensi guru

Sebgaimana disyaratkan dalam UU No. 14 tahun 2005 Guru dan Dosen penjelasan pasal 10, ada 4 (empat) kompetensi yang harus dimiliki seorang guru atau dosen, yaitu: (1) kompetensi pedagogik, kemampuan mengelola pembelajar­an peserta didik, (2) kompetensi kepribadian, kemampuan kepribadian yang mantap, berakhlak mulia, arif, dan berwibawa serta menjadi teladan peserta didik, (3) kompetensi profesional adalah kemampuan penguasaan materi pelajaran se­cara luas dan mendalam, dan (4) kompetensi sosial adalah kemampuan guru untuk berkomunikasi dan berinteraksi secara efektif dan efisien dengan peserta didik, se­sama guru, orangtua/wali peserta didik dan masyarakat sekitar. Keempat ke­mampuan itu sebenarnya telah dibina pada waktu guru kuliah di lembaga pen­didikan tenaga kependidikan (LPTK), secara khusus pada kemampuan pedagogik. Kemampuan itu diperlukan dalam pengembangan kurikulum mata pelajaran dan aplikasinya. Dari kemampuan tersebut, seorang guru mampu melakukan analisis kebutuhan sebagai dasar penyusunan kurikulum. Analisis kebutuhan itu memper­hatikan kebutuhan masyarakat pengguna dan karakteristik peserta didik. Proses penyusunan selanjutnya adalah desain instruksional hingga mulai dari tujuan dan sasaran, isi kurikulum hingga media pembelajaran dan sistem evaluasinya (Su­parman, 1997: 13).

Keempat kemampuan ini, terutama kemampuan pedagogik dan kemampua­n profesional, sangat penting bagi guru dalam melakukan tranformasi pengetahu­an, afeksi, dan psikomotorik pada siswanya. Pada sejumlah mata pelajaran yang membentuk kepribadian, tranformasi tidak terbatas pada ketiga hal itu, tetapi harus memberikan *life skill* yang berupa tindakan sosial (*social action*). Ke­mampuan kepribadian dan sosial guru hanya memberikan keteladanan, namun lebih dari itu strategi, metode dan proses belajar mengajar harus mampu memberi­kan pengalaman belajar peserta didik. Adapun mata pelajaran itu adalah pendidik­an agama dan kewarganegaraan. Oleh karena itu, di tingkat perguruan tinggi, kedua mata pelajaran masih menjadi mata kuliah wajib, selebihnya penyelenggara diberi keluasaan menentukan mata kuliah lainnya.

Pada mata pelajaran Pendidikan Kewarganegaraan, Suyanto (2001: 9) me­nunjukkan bahwa ada masalah utama, yaitu benturan antara pengetahuan dan pengalaman belajar yang dimiliki siswa sebelum dan perubahan kontekstual yang dipelajari dan diajarkan guru. Benturan tersebut apabila lepas dari perhatian guru besar kemungkinan akan menjadi kendala dalam proses belajar mengajar. Dalam hal ini siswa akan mengalami kesulitan memahami konsep-konsep dasar dan mengaplikasi pengetahuan PKn yang dipelajari. Di samping itu, proses PBM akan berlangsung tanpa mengikuti *role of learning* karena mengabaikan pemberian ke­sempatan kepada siswa untuk merefleksikan apa yang sedang dipelajari. Fenomena terjadi dalam proses belajar mengajar PKn di Perguruan tinggi sekarang ini. Semakin jauh dari perhatian dan pengamatan dosen. Untuk mengatasi masalah-masalah tersebut, maka pembelajaran PKN perlu memperhatikan sejumlah variabel, seperti kemampuan awal mahasiswa, strategi pembelajaran yang mengacu kepada keterampilan memecahkan masalah di lingkungan belajar siswa yang kondusif bagi tumbuhnya minat belajar siswa secara optimal. Oleh karena itu, ada alternatif pemecahan masalah pembelajaran PKN di Perguruan tinggi, sistem pembelajaran yang dapat meningkatkan pemahaman keterampilan berpikir kritis dan kemampuan mengaplikasikan teori dan konsep-kosep yang telah dipahami untuk memudahkan pemecahan masalah yang dihadapi. Hal itu penting karena salah satu faktor penyebab yang mem­pengaruhi mutu pendidikan PKn adalah ketidaktepatan penggunaan model pem­belajaran yang dilaksanakan. Kenyataan di lapangan menunjukkan sebagian besar guru selama ini menggunakan model pembelajaran secara konvensional yang banyak didominasi guru (Sinaga, 1999: 1)

**PENDIDIKAN KEWARGANEGARAAN:**

**DARI PERKEMBANGAN KEPRIBADIAN, MORAL HINGGA**

**KEWARGANEGARAAN (*CIVICS EDUCATION*)**

Berdasarkan PP No. 19 Tahun 2005 pasal 6, kurikulum untuk jenjang pendidikan dasar dan menengah dibedakan ke dalam 5 (lima) kelompok, yaitu: (1) agama dan akhlak mulia, (2) kewarganegaraan dan kepribadian, (3) ilmu pengetahuan dan teknologi, dan (4) estetika, serta (5) jasmani, olah raga dan kesehatan. Pendidikan Kewarganegaraan termasuk ke dalam kelompok kedua. Kelompok mata pelajaran ini, berdasarkan Permen Diknas No. 23 tahun 2006, memiliki tujuan untuk membentuk peserta didik menjadi manusia yang memiliki rasa kebangsaan dan cinta tanah air. Di tingkat Perguruan tinggi, tujuan ini dijabar lagi menjadi 4 (empat) tujuan, yaitu: (1) berpikir secara kritis, rasional, dan kreatif dalam menanggapi isu kewarganegaraan, (2) berpartisipasi secara aktif dan bertanggung jawab, dan bertindak secara cerdas dalam kegiatan bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara, serta anti-korupsi, (3) Berkembang secara positif dan demokratis untuk membentuk diri berdasarkan karakter-karakter masyarakat Indonesia agar dapat hidup bersama dengan bangsa-bangsa lainnya, dan terakhir (4) berinteraksi dengan bangsa-bangsa lain dalam percaturan dunia secara langsung atau tidak langsung dengan memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi.

Ruang lingkup dari tujuan ini adalah (1) persatuan dan kesatuan bangsa, (2) norma, hukum dan peraturan, (3) hak azasi manusia, (4) kebutuhan warga negara, (5) konstitusi negara, (6) politik dan kekuasaan, (7) Pancasila sebagai dasar dan ideologi negara, serta (8) globalisasi. Dari tujuan dan ruang lingkup, standar kompetensi dari mata pelajaran disusun. Untuk perguruan tinggi, standar kompetensi PKn dimulai dari pemahaman hakikat bangsa dan Negara, hingga mengevaluasi dampak globalisasi pada tahun terakhirnya. Bila mencermati tujuan PKn yang merupakan bagian dari kelompok kewarganegaraan dan kepribadian yang di antaranya berpartisipasi secara aktif dan bertanggung jawab dalam bermasyarakat, maka hal itu juga menyangkut keterampilan dalam memahami nilai, moral dan hukum dan mampu menerapkan di

dalam masyarakat.

Tujuan yang demikian ini dapat ditemui juga dalam pendidikan karakter di sejumlah negara. Kanada misalnya, seperti hasil penelitian Sacher (2004), pendidikan karakter merupakan pendidikan yang menanamkan nilai dan kepribadian baik (*good values and characters*). Mengutip pendapat Nielsen Jones, Ryan dan Bohlin (2003), Sacher (2004: 11) menyebutkan bahwa pendidikan tersebut sama seperti pendidikan moral (*moral education*), perkembangan moral (*moral development*), pemikiran moral (moral reasoning), pendidikan nilai (*values education*), klarifikasi nilai (*values clarification*), dan etika (*ethics*). Dari temuannya, bagi guru tidak saja persoalan materi, tetapi metode pengajaran juga harus menjadi perhatian dalam pendidikan karakter ini.

Lebih lanjut, pada bagian awal, Sacher (2004) juga menjelaskan bahwa pendidikan ini merupakan fungsi lama dari lembaga keagamaan, seperti gereja, dan terus berubah berkaitan dengan perkembangan zaman. Keluarga juga turut berperan dalam pendidikan karakter anaknya. Meskipun demikian, penelitian Gretchen Mary Wilhem (2005: 89) menunjukkan bahwa selain ada kesamaan, terutama berkaitan dengan sumber pengajarannya, tetapi ada perbedaan isi antara pendidikan moral/karakter di sekolah dan di dalam keluarga. Di sekolah, pendidikan karakter diarahkan pada kejujuran, tanggung jawab, respek dan *fairness,* sementara itu pendidikan di rumah lebih mementingkan kejujuran, tanggung jawab, kerajinan, respek dan kewajaran, sedangkan pendidikan di rumah lebih menekankan ketaatan, integritas, ketekunan, semangat belajar dan inisiatif. Meski ada perbedaan, nilai-nilai ini saling melengkapi.

Selain pada pembentukan karakter, bila mengikuti pemikiran Comber (2005), PKn ini juga merupakan pendidikan untuk menjadi warga negara yang baik (*good citizenship*). Dari hasil penelitiannya, ia menunjukkan bahwa pendidikan semacam ini akan meningkatkan kemampuan peserta didik sebagai warga negara. Peserta didik tidak saja memiliki kemampuan kognitif, tetapi juga kemampuan komunikasi dan partisipasi politik.

**STRATEGI/METODE PEMBELAJARAN**

**Metode Pembelajaran Kooperatif**

***Pengertian.*** Metode pembelajaran kooperatif lebih menekankan aktivitas belajar siswa secara bersama-sama, sehingga mengembangkan hubungan sosial dalam pemecahan masalah belajar. Tumpuan kegiatan belajar ada pada metode diskusi, kerja kooperatif dengan penunjangnya ceramah dan tugas. Hal itu sesuai dengan pendapat Robert L. Cilstrap dan William R. Martin, sebagaimana dikutip oleh Roestiyah (2001: 15). Pembelajaran kooperatif adalah pembelajaran yang dilakukan secara bersama-sama siswa yang berjumlah kecil dan terorganisir untuk kepentingan belajar. Keberhasilan kooperatif menuntut kegiatan kooperatif dari beberapa individu tersebut. Penggunaan teknik kerja kooperatif untuk mengajar mempunyai tujuan agar siswa mapu belajar, seperti teman yang lain dalam mencapai tujuan bersama. Roestiyah (2001: 15) selanjutnya berpendpat bahwa pembelajaran kooperatif adalah pembelajaran terhadap siswa secara berkooperatif terdiri dari 5-7 orang. Mereka bekerja sama dalam memecahkan masalah, atau melaksanakan tugas tertentu, dan berusaha mencapai tujuan pengajaran yang telah ditentukan oleh guru. Jamaludin (2001: 48, kutip dari Johson dan Johnson, 1990) menjelaskan bahwa penerapan konteks belajar bersama (*peer group*) akan lebih mengarahkan siswa untuk berprestasi lebih baik, berikut pula dengan hubungan antar siswa, hubungan antara siswa dan sekolah, kondisi psikologis dan lingkungan belajar yang lebih kondusif. Pendapat ini didasarkan dari proses yang terjadi dalam

metode pembelajaran kooperatif. Pada tataran praktek, pembelajaran kooperatif dapat dilaksanakan di dalam maupun di luar kelas. Secara teknis, jumlah siswa dalam satu dibagi beberapa kelompok dan setiap kelompok diberi suatu masalah yang telah ditetapkan oleh guru. Siswa selanjutnya mengorganisasikan sendiri kerja di dalam kelompoknya. Setiap individu menerima peran dan tugas masingmasing, seperti: ketua, sekretaris (notulen) dan anggota kelompok, bahkan ada kalanya tugas yang diberikan guru dibagi lagi ke dalam tugas-tugas khusus ke seluruh anggota kelompok. Mereka mendiskusikan materi pembelajaran.

***Langkah dan Prosedurnya.*** Setiap model pembelajran ditandai dengan adanya struktur tugas, struktur tugas, dan struktur penghargaan (*reward*) sebagai penguatan kembali. Di dalam struktur tugas, strategi/metode ini tidak berbeda jauh dari konvensional. Struktur tugasnya mengacu kepada dua hal, yaitu pada cara pembelajaran itu diorganisasikan dan jenis kegiatan yang dilakukan dalam

kelas (Ibrahim,et.al, 2000: 2). Perbedaannya adalah tugas yang diberikan menuntut siswa lebih aktif, tidak pasif. Ada 4 (empat) pendekatan dalam pembelajaran kooperatif, yaitu: (1) *Student Teams Achivement Division (STAD),* (2) *Jigsaw,* (3) Investigasi Kelompok (IK), dan terakhir (4) pendekatan struktural. Di dalam STAD yang dikembangkan oleh Robert Slavin, guru membagi kelas menjadi kelompok yang beranggotakan 4-5 orang. Kelompok itu heterogen. Setiap anggota bekerja secara bersama-sama dan saling membantu untuk memahami bahan pelajaran melalui tutorial. Setiap dua minggu dievaluasi dengan memberikan skor perkembangan pada masing-masing individu dan tim (Ibrahim,et.al., 2000: 20-21).

**2. Metode Pembelajaran Ceramah**

***Pengertian.*** Ada sejumlah pengertian tentang pembelajaran ceramah. Pengertian dan definisi tersebut sebenarnya lebih terkait dengan konteksnya. Namun demikian, metode konvensional yang dimaksud dalam penelitian adalah pengaturan kelas yang tidak semuanya berbicara. Ciri khas dalam metode ini adalah semua aktivitas tetap terfokus pada guru (*teacher center*). Hal itu dimulai

dari penataan bangku dan kursi yang menghadap pada guru sebagai titik perhatian. Hiasan dinding pun bernuansa pemaksaan materi yang tidak sesuai dengan slogan *“ruang kelas adalah ruang kamar belajarku, seperti di rumah.”* Aroma kelas pun khas, bau debu, keringat dan lingkungan sekitar yang tidak sedap. Dalam ruang kelas ceramah, tidak ada suara musik pengiring yang berguna memberikan dorongan atau motivasi selama pembelajaran. Oleh karena itu, penyebutan

konvensional ini disebabkan oleh metode yang didominasi oleh guru, sehingga otonomi dan kebebasan belajar siswa kurang mendapat perhatian (Gage dan Barliner, 1984: 35).

***Langkah dan Prosedurnya.*** Metode pembelajaran konvensional ini sering dikenal juga sebagai metode ceramah (Budiardjo, 1997: 13) atau dapat dimodifikasi menjadi pengajaran langsung (Kardi dan Nur, 2000). Metode ini memiliki kelebihan pada percepatan dalam menyampaikan informasi dan jumlah ifnormasi yang diberikan, serta jumlah penerima (*audience*) yang mendengarkannya. Meskipun demikian, ada kelemahannya, antara lain: (1) sifat komunikasi bersifat satu arah, (2) mengabaikan heterogenitas *audience,* dan (3) *audience* tidak diberi kesempatan berpikir dan berperilaku kreatif (Budiardjo, 1997: 13-14). Kekurangan ini tidak terlepas dari tujuan metode pembelajaran yang dirancang untuk mengembangkan pengetahuan prosedural dan pengetahuan deklaratif yang terstruktur dengan baik dan dapat dipelajari selangkah demi selangkah (Kardi dan Nur, 2000: 7). Untuk menghindari konsentrasi yang menurut setelah 20 menit (Budiardjo, 1997: 15; kutip dari Thomas, 1972) dan mengurangi kelemahan sifat komunikasinya, Budiardjo (1997: 15-18) menyarankan penggunaan media pembelajaran yang bervariasi dan/atau memadukan dengan metode diskusi atau memadukan dengan metode lain, seperti diskusi, sumbang saran, simulasi dan demonstrasi. Bila sumbang-saran merupakan proses yang sangat sederhana, sebagai *feed-back* dari peserta didik setelah menerima materi melalui metode ceramah, maka metode diskusi menuntut penyampaian pemahaman dan berbagi (*sharing*)

antar peserta didik. Ketika memadukan dengan metode diskusi, ada yang perlu diperhatikan, yaitu apakah peserta didik memiliki pengalaman atau konsep dasar tentang masalah yang akan didiskusikan. Bila belum, metode ceramah digunakan pada awal kali sebelum diskusi. Sebaliknya, bila sudah memiliki pengalaman, metode ceramah digunakan sesudah metode diskusi dalam kerangka membahas hasil diskusi. Pada metode diskusi, fungsi guru beralih sebagai pembimbing dari memberi motivasi pada peserta didik, terutama yang tidak aktif. Ada 3 (tiga) tahap pelaksanaan metode diskusi dengan memadukan metode ceramah, yaitu: (1) persiapan, (2) pelaksanaan, dan (3) penutup. Di dalam tahap persiapan, guru merumuskan tujuan instruksional, pokok pembicaraan, mempertimbangkan latar belakang mahasiswa, menyiapkan kerangka diskusi secara terinci, serta menyiapkan fasilitas. Tahap berikutnya adalah pelaksanaan. Pada tahap ini, guru menginformasikan tujua instruksional, mengkomunikasikan pokok-pokok pembicaraan dalam diskusi, menerangkan prosedur diskusi, membagi kelas, dan membimbing diskusi. Pada tahap terakhir, penutup dalam metode diskusi sebenarnya adalah metode ceramah. Pada tahap ini guru menerima laporan hasil diskusi, memberi kesempatan pada kelompok lain untuk menanggapi, dan akhirnya memberikan ceramah dalam bentuk umpan balik dan penguatan, serta menyimpulkan

hasil diskusi (Budiardjo, 1997:21-23).

Tahapan yang kurang lebih sama juga berlangsung bila menggabungkan antara metode ceramah dan metode simulasi. Metode simulasi ini sebagai cara praktis untuk menerapkan teori atau materi yang disampaikan melalui ceramah. Kombinasi ini melatih kompetensi peserta didik dari tingkat pemahaman ke tingkat penerapan dan analisis, bahkan ke tingkat ke evaluasi. Ada 3 (tiga) bentuk

simulasi, yaitu (1) *peer teaching,* latihan mengajar dengan menggunakan teman sendiri sebagai siswa mengajar, (2) bermain peran (*role playing*), yaitu latihan memindahkan atau menyederhanakan peristiwa yang sesungguhnya ke dalam ruang kuliah, seperti layaknya sandiwara, dan terakhir (3) permainan (*game*), yaitu: latihan peningkatan pengetahuan koginitif, ketempilan psikomotorik, dan afektif, dengan memancing peserta didik berkompetisi (Budiardjo, 1997: 25). Model yang pertama sering dilakukan di lingkungan LPTK (Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan), dengan istilah *micro-teaching,* sedangkan model kedua ini bisa berupa sandiwara tentang topik tertentu. Model ketiga sering dikembangkan dalam manajemen sumber daya manusia, antara lain untuk meningkatkan *need of achievement (n-ach).* Ketiga model ini merupakan bagian dari model sosial.

Model pertama bisa diterapkan sebagai bentuk pembelajaran teman sebaya, sementara itu kedua model lain menunjang untuk tataran aplikasi dari teori yang telah dipahami. Berkaitan dengan Pendidikan Kewarganegaraan, melalui kedua model, bersandiwra dan bermain, peserta didik diajak untuk mengekplorasi lebih dalam nilai-nilai yang terkandung dalam materi ajar. Selain metode diskusi dan simulasi, guru yang menggunakan metode ceramah juga dapat memadukan dengan metode demonstrasi. Menurut Budiardjo (1997: 23), metode demonstrasi ini dapat mengurangi waktu yang biasa dipakai untuk “menerangkan” menjadi “memperlihatkan” sesuatu. Selain informasi menjadi bermakna dan cepat dimengerti, metode ini mengurangi kesalahpahaman

peserta didik tentang konsep atau prosedur yang baru diajarkan. Lebih lanjut, metode ini sebenarnya lebih cocok untuk mengajar keterampilan, seperti pada ilmu-ilmu eksakta, namun tidak tertutup kemungkinan untuk ilmu-ilmu sosial dan humaniora, meski dalam hal tertentu seperti bermain peran. Meskipun demikian, Soeparman Kardi dan Muhammad Nur (2000: 8) lebih menyarankan untuk menampilkan demonstrasi pada metode ceramah tersebut.

**MOTIVASI BELAJAR**

Sardiman (2001: 73; kutip dari Winkel 1984: 27) membedakan motif, motivasi dan motivasi belajar. Motif adalah daya penggerak dari dalam dan di dalamnya subyek melakukan aktivitas demi mencapai suatu tujuan, sedangkan motivasi daya penggerak yang telah menjadi aktif pada saat-saat tertentu, bila kebutuhan untuk mencapai tujuan sangat dirasakan. Motivasi belajar adalah keseluruhan daya penggerak di dalam diri siswa yang menimbulkan kegiatan belajar.

Motivasi sebagai daya penggerak ini menjamin kelangsungan kegiatan belajar dan memberikan arah kepada kegiatan belajar, sehingga tujuan yang dikehendai oeh subyek belajar itu dapat tercapai. Perubahan tugas atau hasil akhir menjadi motif ini bisa dipahami melalui aliran fenomenologis. Berdasarkan pengalaman keseharian dan pengetahuan yang dimilikinya, manusia mampu mendefinisikan situasi di masa depan. Dengan mengimplementasikan pemikiran Alfred Schutz, tugas atau hasil akhir tersebut kemudian menjadi motif tujuan atau supaya. Kalau melakukan kegiatan tertentu, maka hasil yang dicapai telah ditentukan. Pelaku tersebut sadar akan tujuannya yang menjadi motif untuk bertindak (Campbell, 1994: 238-239; lihat juga Zietlin, 1995: 270).

Oleh karena itu, bila dikaitkan dengan prestasi belajar, maka prestasi itu menjadi motif supaya atau tujuan (motif *in order to*). Motif sebab (atau karena) bisa dipahami dari *tujuan* tersebut. Karena ingin naik kelas, maka prestasi belajar harus lebih baik (Campbell, 1994: 239; Zietlin, 1995: 271).

Sardiman (1995: 86-90) kemudian mencatat ada berbagai varian motivasi. Dari dasar pembentukan, motivasi dibedakan menjadi motif bawaan yang diperoleh dari sejak lahir, seperti dorongan untuk minum dan makan, atau motif yang didasarkan oleh dorongan fisiologis tubuh, dan motif yang dipelajari, yaitu motif yang didasarkan oleh dorongan afiliasi. Sementara itu, ada pula motif kognitif (*cognitive motives)* yang merujuk pada gejala instrinsik, dalam hal kepuasan individual, motif ekspresi diri (*self-expression*) yang merpakan sebagian dari perilaku manusia, serta motif untuk maju (*self-enhancement*). Ada pula yang membedakan motivasi menjadi motif atau kebutuhan organis, motif darurat untuk menyelamat diri, dan motif obyektif yang berkaitan dengan eksplorasi, manipulasi dan minat. Pembagian lain adalah motivasi instrinsik dan motivasi ekstrinsik.

Motivasi instrinsik adalah motivasi yang menjadi aktif atau berfungsi dari dalam, tidak perlu diangsang dari luar, sedangkan motivasi ekstrinsik adalah motivasi yang menjadi aktif dan berfungsi karena rangsangan dari luar. Bila mengikuti kerangka pemikiran fenomenologi, kebutuhan-kebutuhan ini menjadi motif tujuan (*motive of in order to*) dari tindakan dan usaha manusia, dalam kasus ini adalah peserta didik. Di dalam pendidikan, kebutuhan dasar yang

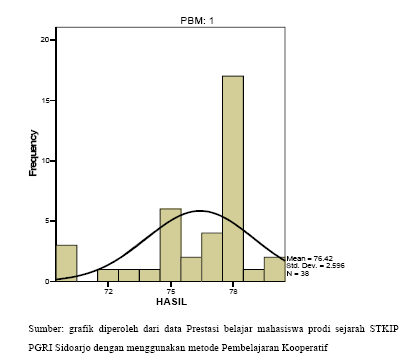
paling penting mungkin adalah kebutuhan akan kasih sayang dan harga diri. Peserta didik yang tidak memiliki perasaan bahwa mereka dicnitai dan mampu kecil kemungkinannya memiliki motivasi kuat untuk mencapai tujuan perkembangan yang tingkatnya lebih tinggi, seperti mencari pengetahuan dan pemahaman atas upaya sendiri atau kreativitas dan keterbukaan untuk ide-ide baru yang merupakan karakteristik orang-orang mencapai aktualisasi diri (Nur, 2003:10-11).

1. **Metode Penelitian**

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan rancangan eksperimental. Dalam rancangan tersebut, terdapat dua tipe kelompok, yaitu kelompok kontrol dan kelompok eksperimen. Kelompok kontrol adalah kelas yang menggunakan metode pembelajaran konvensional (pengajaran langsung), sedangkan kelompok eksperimen adalah kelompok yang menggunakan metode pembelajaran kooperatif. Dari keempat model dalam metode pembelajaran koope­ratif, penelitian ini menggunakan model STAD dan pendekatan struktur. Hal itu mengingat pada waktu penelitian ini akan dilaksanakan, yaitu semester 2 kelas X, standar kompentensi yang diajarkan adalah “menganalisis hubungan dasar negara dan konstitusi” (Standar Kompetensi ke-4, Diknas, 2006). Standar kom­petensi ini merupakan pengetahuan dan analisis dari informasi akademik yang lebih abstrak, sehingga memerlukan pengarahan topik dari guru. Selain itu, STAD dan pendekatan struktur memerlukan waktu yang relatif singkat bila dibandingkan dengan model jigsaw dan kelompok penyelidikan. Dalam penelitian ini, metode pembelajaran yang dibandingkan adalah STAD dan metode ceramah, dan moti­vasi dibedakan menjadi 2 (dua), yaitu tinggi dan rendah, sehingga desain peneliti­annya adalah rancangan faktorial 2 x 2 (Suryabrata, 1991: 56). Data dikumpulkan dengan menggunakan teknik Angket dan Tes. Data juga dianalisa dengan menggunakan teknik ANOVA dua jalur dengan dibantu SPSS.

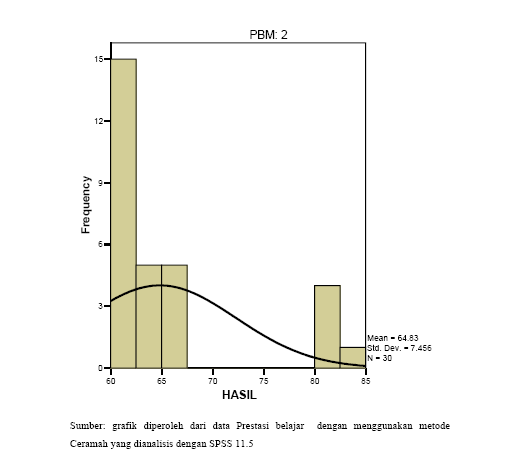
1. **Hasil Penelitian**
2. **Metode Koopertif**

Skor metode Pembelajaran Kooperatif memiliki rentang antara 70 sampai dengan 80, dengan skor rata-rata (mean) sebesar 76,42. Sedangkan simpangan baku sebesar 2,596 untuk mendapatkan gambaran secara fisual dapat dilihat pada distribusi frekuensi skor metode Kooperatif seperti tertera pada histogram yang tercantum pada gambar berikut:



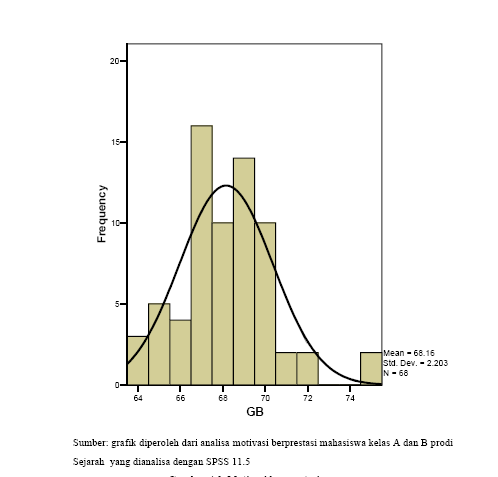
1. **Metode Ceramah**

Skor metode Ceramah memiliki rentang antara 60 sampai dengan 85, dengan skor rata-rata (mean) sebesar 54,83. Sedangkan simpangan baku sebesar 7,456 untuk mendapatkan gambaran secara fisual dapat dilihat pada distribusi frekuensi skor metode Ceramah seperti tertera pada histogram yang tercantum pada gambar berikut:



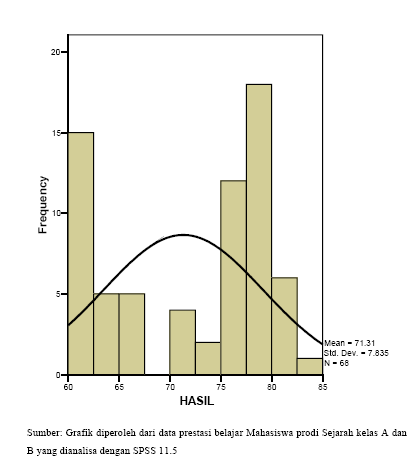
1. **Motivasi**

Skor motivasi berprestasi memiliki rentang antara 64 sampai dengan 75, dengan skor rata-rata (mean) sebesar 68,16. Sedangkan simpangan baku sebesar 2,203 untuk mendapatkan gambaran secara fisual dapat dilihat pada distribusi frekuensi skor motivasi berprestasi seperti tertera pada histogram yang tercantum pada gambar berikut:



1. **Prestasi (Sikap Nasionalisme)**

Skor prestasi belajar memiliki rentang antara 60 sampai dengan 85, dengan skor rata-rata (mean) sebesar 71,31. Sedangkan simpangan baku sebesar 7,835 untuk mendapatkan gambaran secara fisual dapat dilihat pada distribusi frekuensi skor prestasi belajar seperti tertera pada histogram yang tercantum pada gambar berikut:



Berdasarkan data tersebut dapat diketahui bahwa penggunaan metode kooperatif dapat meningkatkan nilai nasionalisme

1. **Simpulan**
2. Dari data tersebut dapat disimpulkan bahwa terdapat perbedaan sikap nasionalisme antara mahasiswa yang diajar dengan menggunakan metode Kooperatif dan metode Ceramah.
3. Terdapat perbedaan sikap nasionalisme antara mahasiswa yang memiliki motivasi berprestasi tinggi dan rendah
4. Terdapat pengaruh secara bersama-sama antara metode pembelajaran dan motivasi berprestasi terhadap Prestasi belajar (sikap nasionalisme)

**Daftar Pustaka**

Banks, James A., 2001, Citizenship Education and Diversity. Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education.* Vol. 52. No. 1.

Budiardjo, Lily. 1997 Metode Instruksional. Dalam Christina S. Mangindaan. *Bagian Tiga. Program Applied Approach***.** Jakarta: PAU-UI.

Campbell, Tom. 1994, *Tujuh Teori Sosial.Sketsa, Penilaian, Perbandingan,* diterjemahkan oleh F. Budi Hardiman, Jakarta: Kanisius.

Comber, Melisa K., 2005, The Effects of Civic Education on Civic Skills. Fact Sheet. **Circle.**

Fachruddin, Fuad., 2005, Educating for Democracy: Ideas and Practices of Islamic Civil Society Association in Indonesia, *Disertasi.* Pittsburg: Uni­versity of Pittsburg.

Freire, Paulo., 1985, *Pendidikan Kaum Tertindas***,** Diterjemahkan oleh Tim Re­daksi, Jakarta: LP3ES.

Gailbraith, John Kenneth., 1983, *Hakikat Kemiskinan Massa***.** Diterjemahkan oleh Tom Anwar. Jakarta: Sinar Harapan.

Ibrahim,et.al., Muslimin., 2000, *Pembelajaran Kooperatif***.** Surabaya: Unesa Uni­versity Pers.

IBRD (*The International Bank for Reconstruction and Development*)., 2005, *Global Monitoring Report. Millenium Development Goal: From Consen­sus to Momentum***.** Washington: The World Bank.

Irawan, Prasetya., 1997, Teori Belajar. Dalam Prasetya Irawan, Suciati, dan IGAK Wardani, *Teori Belajar, Motivasi dan Keterampilan Mengajar.* Jakarta: P2T Universitas Terbuka.

Kalidjernih, Freddy Kiran., 2005, Post-Colonial Citizenship Education: A Critical Study of the Production and Reproduction of the Indonesian Civic Ideal. *Dissertation.* Universitas Tasmania.

Kardi, Soeparman., dan Muhammad Nur., 2000, *Pengajaran Langsung***.** Surabaya: Unesa University Press.

Naftali, Yohan., 2006, Peningkatan Daya Saing Indonesia di Perdagangan Inter­nasional. Dapat diakses di http://yohannaftali.blog.m3-access.com/posts/ 20670Peningkatan-Daya-Saing-Indonesia-di-Perdagangan-Internasional. html tanggal 22 Desember.

Nur, Muhammad., 2003 *Pemotivasian Siswa untuk Belajar (Buku Ajar Maha­siswa).* Surabaya: Universitas Negeri Surabaya.

Parker, John F., 2001, *Beyond Cooperative Learning*, Dapat diakses di http:// www.umkc.edu/cad/nade/nadedocs/97monpap/jpmpap97.htm. tanggal 24 Desember 1996.

Sacher, Constance., 2004, Character Education in Teacher Education Program. *Thesis,* Skatatoon: University of Saskatchewan.

Sardiman, 2005, *Interaksi dan Motivasi Belajar Mengajar.* Jakarta: RajaGrafindo Persada.

Soedjatmoko, 1986. Model Kebutuhan Dasar: Implikasinya dalam Kebijaksanaan Nasional, Dalam Soedjatmoko, *Dimensi Manusia dalam Pembangunan*. Jakarta: LP3ES.

Soekamto, Toeti., 1997, Teori Belajar. Dalam Toeti Soekamto dan Udin Saripudin Winataputra., *Teori Belajar dan Model-model Pembelajaran***.** Jakarta: P2T Universitas Terbuka.

Staton, Timothy K. Dan John Wagner., 2006, Educating for Democratic Citizen­ship: Renewing the Civic Mission of Graduate and Professional Education at Research Universities. *Paper.* the Stanford Symposium on Civic Engagement and Graduate Education at Research Universities, held at Stanford University on April 24, 2006.

Sudjana, Nana., 2005, *Penilaian Hasil Proses Belajar Mengajar,* Bandung: Re­maja Rosdakarya.

Suparman, Atwi., 1997, *Desain Instruksional***.** Jakarta P2T Universitas Terbuka.

Tibbitts, Felisa, dan Judith Torney-Purta., 1997, Citizenship Education in Latin America: Preparing the Future. *Monograph***.** Argentina: HREA. Dapat diakses di www.hrea.org/pubs/IDB-monograph civics.pdf. tanggal 24 Desember 2006.

Winataputra, Usep Saripuddin., 1997, Model-model Pembelajaran. Dalam Toeti Soekamto dan Udin Saripudin Winataputra., *Teori Belajar dan Model-model Pembelajaran***.** Jakarta: P2T Universitas Terbuka.

Zietlin, Irving M., 1995, *Memahami Kembali Sosiologi. Kritik terhadap Teori Sosiologi Kontemporer,* diterjemahkan oleh Anshori dan Juhanda. Yogya­karta: Gadjah Mada University Press.

**Undang-undang dan Peraturan-peraturan**

*Undang-undang Dasar Republik Indonesia 1945,*

*Undang-undang Republik Indonesia No. 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.*

*Undang-undang Republik Indonesia No. 14 tahun 2005 tentang Guru dan Dosen.*