

PENDIDIKAN NILAI DALAM BUDI PEKERTI

Ujang Cepi Barlian
UNINUS Bandung

ujangcepibarlian@yahoo.co.id

Eliyanto,
IAINU Kebumen

doktoreliyanto@gmail.com

ABSTRAK

Pendidikan budi pekerti memiliki esensi dan makna yang sama dengan pendidikan moral dan pendidikan akhlak. Tujuannya adalah membentuk pribadi anak, supaya menjadi manusia yang baik, warga masyarakat, dan warga negara yang baik. Adapun kriteria manusia yang baik, warga masyarakat yang baik, dan warga negara yang baik bagi suatu masyarakat atau bangsa, secara umum adalah nilai-nilai sosial tertentu, yang banyak dipengaruhi oleh budaya masyarakat dan bangsanya. Oleh karena itu, hakikat dari Pendidikan Budi Pekerti dalam konteks pendidikan di Indonesia adalah pendidikan nilai, yakni pendidikan nilai-nilai luhur yang bersumber dari budaya bangsa Indonesia sendiri, dalam rangka membina kepribadian generasi muda. Berbagai pendekatan pendidikan nilai yang berkembang mempunyai aspek penekanan yang berbeda, serta mempunyai kekuatan dan kelemahan yang relatif berbeda pula. Pada umumnya, pendekatan-pendekatan yang berkembang lebih banyak memberikan penekanan kepada proses dan kurang mementingkan aspek isi nilai; Pendekatan yang digunakan dalam pelaksanaan Pendidikan Budi Pekerti lebih tepat disebut sebagai Pendekatan Eklektik, yakni pendekatan campuran dengan penekanan pada Pendekatan Penanaman Nilai, karena keduanya memiliki esensi tujuan yang sama, yakni menanamkan nilai-nilai sosial tertentu dalam diri siswa.

Kata Kunci: *Pendidikan, Nilai, Budipekerti*

A. Pendahuluan

Dewasa ini banyak pihak menuntut peningkatan intensitas dan kualitas pelaksanaan Pendidikan Budi Pekerti pada lembaga pendidikan formal. Tuntutan tersebut didasarkan pada fenomena sosial yang berkembang, yakni meningkatnya kenakalan remaja dalam masyarakat, seperti perkelahian masal dan berbagai kasus dekadensi moral lainnya. Bahkan di kota-kota besar tertentu, seperti Jakarta, gejala tersebut telah sampai pada taraf yang sangat meresahkan. Oleh karena itu, lembaga pendidikan formal sebagai wadah resmi pembinaan generasi muda diharapkan dapat meningkatkan peranannya dalam pembentukan kepribadian siswa melalui peningkatan intensitas dan kualitas pendidikan budi pekerti.

Para pakar pendidikan pada umumnya sependapat tentang pentingnya upaya peningkatan pendidikan budi pekerti pada jalur pendidikan formal. Namun demikian, ada perbedaan-perbedaan pendapat di antara mereka tentang pendekatan dan modus pendidikannya. Berhubungan dengan pendekatan, sebagian pakar menyarankan penggunaan pendekatan-pendekatan pendidikan moral yang dikembangkan di negara-negara barat, seperti: pendekatan perkembangan moral kognitif, pendekatan analisis nilai, dan pendekatan klarifikasi nilai. Sebagian yang lain menyarankan penggunaan pendekatan tradisional, yakni melalui penanaman nilai-nilai sosial tertentu dalam diri siswa. Bagaimanakah karakteristik dari berbagai pendekatan nilai yang berkembang saat ini? Pertanyaan selanjutnya, pendekatan apakah yang paling tepat diimplementasikan dalam pelaksanaan pendidikan budi pekerti di Indonesia?

B. Hasil dan Pembahasan

Pendekatan-pendekatan dalam pendidikan nilai

Para pakar telah mengemukakan berbagai teori tentang pendidikan moral. Menurut Hersh, di antara berbagai teori yang berkembang, ada

empat teori yang banyak digunakan; yaitu: (1) pendekatan pengembangan rasional, pendekatan pertimbangan, (2) pendekatan klarifikasi nilai, (3) pendekatan pengembangan moral kognitif, dan (4) pendekatan perilaku sosial.⁷⁸

Berbeda dengan klasifikasi tersebut, Elias mengklasifikasikan berbagai teori yang berkembang menjadi tiga, yakni: (1) pendekatan kognitif, (2) pendekatan afektif, dan (3) pendekatan perilaku.⁷⁹ Klasifikasi ini menurut Rest didasarkan pada tiga unsur moralitas, yang biasa menjadi tumpuan kajian psikologi, yakni: perilaku, kognisi, dan afeksi.⁸⁰

Uraian tentang pendekatan-pendekatan pendidikan nilai dalam pembahasan berikut akan didasarkan pada pendekatan-pendekatan seperti yang telah dikaji dan dirumuskan tipologinya dengan jelas oleh Superka. Ketika menyelesaikan pendidikan tingkat doktor dalam bidang pendidikan menengah di University of California, Berkeley tahun 1973, Superka telah melakukan kajian dan merumuskan tipologi dari berbagai pendekatan pendidikan nilai yang berkembang dan digunakan dalam dunia pendidikan.⁸¹

Dalam kajian tersebut dibahas delapan pendekatan pendidikan nilai berdasarkan kepada berbagai literatur dalam bidang psikologi, sosiologi, filosofi, dan pendidikan yang berhubungan dengan nilai. Namun, selanjutnya berdasarkan kepada hasil pembahasan dengan para pendidik

⁷⁸ Hersh, R.H., Miller, J.P. & Fielding, G.D. *Model of moral education: an appraisal*. New York: Longman, Inc. 1980)

⁷⁹ Elias, J. L. *Moral education: secular and religious*. (Florida: 1989).

⁸⁰ Rest, J.R. *Komponen-komponen utama moralitas*. Dlm. Kurtines, W.M. & Gerwitz, J.L. (pnyt.). *Moralitas, perilaku moral, dan perkembangan moral:37-60*. Terj. Soelaeman, M.I. & Dahlan, M.D. (Jakarta: Penerbit Universitas Indonesia, 1992)

⁸¹ Superka, D.P., Ahrens, C., Hedstrom, J.E., Ford, L.J. & Johnson, P.L.. *Values education sourcebook*. (Colorado: Social Science Education Consortium, Inc. 1976).

dan alasan-alasan praktis dalam penggunaannya di lapangan, pendekatan-pendekatan tersebut telah diringkas menjadi lima.⁸²

Lima pendekatan tersebut adalah: (1) Pendekatan penanaman nilai (*inculcation approach*), (2) Pendekatan perkembangan moral kognitif (*cognitive moral development approach*), (3) Pendekatan analisis nilai (*values analysis approach*), (4) Pendekatan klarifikasi nilai (*values clarification approach*), dan (5) Pendekatan pembelajaran berbuat (*action learning approach*).

1. Pendekatan penanaman nilai

Pendekatan penanaman nilai (*inculcation approach*) adalah suatu pendekatan yang memberi penekanan pada penanaman nilai-nilai sosial dalam diri siswa. Menurut Superka, tujuan pendidikan nilai menurut pendekatan ini adalah: Pertama, diterimanya nilai-nilai sosial tertentu oleh siswa; Kedua, berubahnya nilai-nilai siswa yang tidak sesuai dengan nilai-nilai sosial yang diinginkan.⁸³

Metoda yang digunakan dalam proses pembelajaran menurut pendekatan ini antara lain: keteladanan, penguatan positif dan negatif, simulasi, permainan peranan, dan lain-lain. Pendekatan ini sebenarnya merupakan pendekatan tradisional. Banyak kritik dalam berbagai literatur barat yang ditujukan kepada pendekatan ini. Pendekatan ini dipandang indoktrinatif, tidak sesuai dengan perkembangan kehidupan demokrasi.⁸⁴ Pendekatan ini dinilai

⁸² *Ibid.*

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ Banks, J.A. *Teaching strategies for the social studies*. (New York: Longman, 1985), dan

mengabaikan hak anak untuk memilih nilainya sendiri secara bebas. Menurut Raths, kehidupan manusia berbeda karena perbedaan waktu dan tempat. Kita tidak dapat meramalkan nilai yang sesuai untuk generasi yang akan datang.⁸⁵ Menurut beliau, setiap generasi mempunyai hak untuk menentukan nilainya sendiri. Oleh karena itu, yang perlu diajarkan kepada generasi muda bukanlah nilai, melainkan proses, supaya mereka dapat menemukan nilai-nilai mereka sendiri, sesuai dengan tempat dan zamannya.

Pendekatan penanaman nilai mungkin tidak sesuai dengan alam pendidikan Barat yang sangat menjunjung tinggi nilai-nilai kebebasan individu. Namun demikian, seperti dijelaskan oleh Superka, disadari atau tidak pendekatan ini digunakan secara meluas dalam berbagai masyarakat, terutamanya dalam penanaman nilai-nilai agama dan nilai-nilai budaya.⁸⁶

Para penganut agama memiliki kecenderungan yang kuat untuk menggunakan pendekatan ini dalam pelaksanaan program-program pendidikan agama. Bagi penganut-penganutnya, agama merupakan ajaran yang memuat nilai-nilai ideal yang bersifat global dan kebenarannya bersifat mutlak. Nilai-nilai itu harus diterima dan dipercayai. Oleh karena itu, proses pendidikannya harus bertitik tolak dari ajaran atau nilai-nilai tersebut. Seperti dipahami bahwa dalam banyak hal batas-batas kebenaran dalam

Windmiller, M. *Moral development*. Dlm. Adams, J.F. (pnyt.). *Understanding adolescence: current developments in adolescent psychology*: 176-198. (Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1976).

⁸⁵ Raths, L.E., Harmin, M. & Simon, S.B. *Values and teaching: working with values in the classroom*. Second Edition. (Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company. 1978).

⁸⁶ Superka, *Op. Cit.*

ajaran agama sudah jelas, pasti, dan harus diimani. Ajaran agama tentang berbagai aspek kehidupan harus diajarkan, diterima, dan diyakini kebenarannya oleh pemeluk-pemeluknya. Keimanan merupakan dasar penting dalam pendidikan agama.

2. Pendekatan perkembangan kognitif

Pendekatan ini dikatakan pendekatan perkembangan kognitif karena karakteristiknya memberikan penekanan pada aspek kognitif dan perkembangannya. Pendekatan ini mendorong siswa untuk berpikir aktif tentang masalah-masalah moral dan dalam membuat keputusan-keputusan moral. Perkembangan moral menurut pendekatan ini dilihat sebagai perkembangan tingkat berpikir dalam membuat pertimbangan moral, dari suatu tingkat yang lebih rendah menuju suatu tingkat yang lebih tinggi.⁸⁷

Tujuan yang ingin dicapai oleh pendekatan ini ada dua hal yang utama. **Pertama**, membantu siswa dalam membuat pertimbangan moral yang lebih kompleks berdasarkan kepada nilai yang lebih tinggi. **Kedua**, mendorong siswa untuk mendiskusikan alasan-alasannya ketika memilih nilai dan posisinya dalam suatu masalah moral.⁸⁸

Proses pengajaran nilai menurut pendekatan ini didasarkan pada dilemma moral, dengan menggunakan metoda diskusi kelompok. Diskusi itu dilaksanakan dengan memberi perhatian kepada tiga kondisi penting. **Pertama**, mendorong siswa menuju tingkat pertimbangan moral yang lebih tinggi. **Kedua**, adanya dilemma, baik dilemma hipotetikal maupun dilemma faktual berhubungan dengan nilai dalam kehidupan seharian. **Ketiga**, suasana

⁸⁷ Elias, J. L. *Op. Cit.*

⁸⁸ Superka, *Op. Cit.*, dan Banks, J.A. 1985. *Op. Cit.*

yang dapat mendukung bagi berlangsungnya diskusi dengan baik.⁸⁹ Proses diskusi dimulai dengan penyajian cerita yang mengandung dilemma. Dalam diskusi tersebut, siswa didorong untuk menentukan posisi apa yang sepatutnya dilakukan oleh orang yang terlibat, apa alasan-alasannya. Siswa diminta mendiskusikan tentang alasan-alasan itu dengan teman-temannya.

Pendekatan perkembangan kognitif pertama kali dikemukakan oleh Dewey Selanjutnya dikembangkan lagi oleh Peaget dan Kohlberg Dewey membagi perkembangan moral anak menjadi tiga tahap (*level*) sebagai berikut:

- a. Tahap "*pre-moral*" atau "*pre-conventional*": Dalam tahap ini tingkah laku seseorang didorong oleh desakan yang bersifat fisik atau sosial;
- b. Tahap "*conventional*": Dalam tahap ini seseorang mulai menerima nilai dengan sedikit kritis, berdasarkan kepada kriteria kelompoknya.
- c. Tahap "*autonomous*": Dalam tahap ini seseorang berbuat atau bertingkah laku sesuai dengan akal pikiran dan pertimbangan dirinya sendiri, tidak sepenuhnya menerima kriteria kelompoknya.⁹⁰

Piaget berusaha mendefinisikan tingkat perkembangan moral pada anak-anak melalui pengamatan dan wawancara.⁹¹ (Windmiller, 1976). Dari hasil pengamatan terhadap anak-anak ketika bermain, dan jawaban mereka atas pertanyaan mengapa mereka patuh kepada peraturan, Piaget sampai pada suatu kesimpulan bahwa perkembangan kemampuan kognitif pada anak-anak mempengaruhi pertimbangan moral mereka.

⁸⁹ Superka, *Op. Cit.*, dan Banks, J.A. 1985. *Op. Cit.*

⁹⁰ Kohlberg, L. *Stages of moral development as a basis of moral education. Dlm. Beck, C.M., Crittenden, B.S. & Sullivan, E.V.(pnyt.). Moral education: interdisciplinary approaches: 23-92.* (New York: 1971), dan Fraenkel, J.R. *Helping students think and value: strategies for teaching the social studies.* Second Edition. (New Jersey: Prentice-Hall, Inc. 1980).

⁹¹ Windmiller, M. *Op. Cit.*

Kohlberg juga mengembangkan teorinya berdasarkan kepada asumsi-asumsi umum tentang teori perkembangan kognitif dari Dewey dan Piaget di atas.⁹² Seperti dijelaskan oleh Elias, Kohlberg mendefinisikan kembali dan mengembangkan teorinya menjadi lebih rinci. Tingkat-tingkat perkembangan moral menurut Kohlberg dimulai dari konsekuensi yang sederhana, yang berupa pengaruh kurang menyenangkan dari luar ke atas tingkah laku, sampai kepada penghayatan dan kesadaran tentang nilai-nilai kemanusiaan universal. Lebih tinggi tingkat berpikir adalah lebih baik, dan otonomi lebih baik daripada heteronomi.⁹³

Tahap-tahap perkembangan moral dirinci sebagai berikut:

Tahapan "preconventional": Tingkat 1: moralitas heteronomus. Dalam tingkat perkembangan ini moralitas dari sesuatu perbuatan ditentukan oleh ciri-ciri dan akibat yang bersifat fisik. Tingkat 2: moralitas individu dan timbal balik. Seseorang mulai sadar dengan tujuan dan keperluan orang lain. Seseorang berusaha untuk memenuhi kepentingan sendiri dengan memperhatikan juga kepentingan orang lain.

Tahapan "conventional": Tingkat 3: moralitas harapan saling antara individu. Kriteria baik atau buruknya suatu perbuatan dalam tingkat ini ditentukan oleh norma bersama dan hubungan saling mempercayai. Tingkat 4: moralitas sistem sosial dan kata hati. Sesuatu perbuatan dinilai baik jika disetujui oleh yang berkuasa dan sesuai dengan peraturan yang menjamin ketertiban dalam masyarakat.

Tahapan "posconventional": Tingkat 4,5: tingkat transisi. Seseorang belum sampai pada tingkat "posconventional" yang sebenarnya.

⁹² Kohlberg, L., *Op. Cit.*

⁹³ Elias, J. L. *Op. Cit.*

Pada tingkat ini kriteria benar atau salah bersifat personal dan subjektif, dan tidak memiliki prinsip yang jelas dalam mengambil suatu keputusan moral. Tingkat 5: moralitas kesejahteraan sosial dan hak-hak manusia. Kriteria moralitas dari sesuatu perbuatan adalah yang dapat menjamin hak-hak individu serta sesuai dengan norma-norma yang berlaku dalam suatu masyarakat. Tingkat 6: moralitas yang didasarkan pada prinsip-prinsip moral yang umum. Ukuran benar atau salah ditentukan oleh pilihan sendiri berdasarkan prinsip-prinsip moral yang logis, konsisten, dan bersifat universal.

Asumsi-asumsi yang digunakan Kohlberg (1971,1977) dalam mengembangkan teorinya sebagai berikut:

- a. Bahwa kunci untuk dapat memahami tingkah laku moral seseorang adalah dengan memahami filsafat moralnya, yakni dengan memahami alasan-alasan yang melatar belakangi perbuatannya,
- b. Tingkat perkembangan tersusun sebagai suatu keseluruhan cara berpikir. Setiap orang akan konsisten dalam tingkat pertimbangan moralnya,
- c. Konsep tingkat perkembangan moral menyatakan rangkaian urutan perkembangan yang bersifat universal, dalam berbagai kondisi kebudayaan.⁹⁴

Sesuai dengan asumsi-asumsi tersebut, konsep perkembangan moral menurut teori Kohlberg memiliki empat ciri utama. **Pertama**, tingkat perkembangan itu terjadi dalam rangkaian yang sama pada semua orang. Seseorang tidak pernah melompati suatu tingkat. Perkembangannya

⁹⁴ Kohlberg, L., *Op. Cit.*

selalu ke arah tingkat yang lebih tinggi. **Kedua**, tingkat perkembangan itu selalu tersusun berurutan secara bertingkat. Dengan demikian, seseorang yang membuat pertimbangan moral pada tingkat yang lebih tinggi, dengan mudah dapat memahami pertimbangan moral tingkat yang lebih rendah. **Ketiga**, tingkat perkembangan itu terstruktur sebagai suatu keseluruhan. Artinya, seseorang konsisten pada tahapan pertimbangan moralnya. **Keempat**, tingkat perkembangan ini memberi penekanan pada struktur pertimbangan moral, bukan pada isi pertimbangannya.

Pendekatan perkembangan kognitif mudah digunakan dalam proses pendidikan di sekolah, karena pendekatan ini memberikan penekanan pada aspek perkembangan kemampuan berpikir. Oleh karena pendekatan ini memberikan perhatian sepenuhnya kepada isu moral dan penyelesaian masalah yang berhubungan dengan pertentangan nilai tertentu dalam masyarakat, penggunaan pendekatan ini menjadi menarik. Penggunaannya dapat menghidupkan suasana kelas. Teori Kohlberg dinilai paling konsisten dengan teori ilmiah, peka untuk membedakan kemampuan dalam membuat pertimbangan moral, mendukung perkembangan moral, dan melebihi berbagai teori lain yang berdasarkan kepada hasil penelitian empiris.

Pendekatan ini juga memiliki kelemahan-kelemahan. Salah satu kelemahannya seperti dikemukakan oleh Hersh, et. al. (1980), pendekatan ini menampilkan bias budaya barat. Antara lain sangat menjunjung tinggi kebebasan pribadi yang berdasarkan filsafat liberal.⁹⁵ Dalam proses pendidikan dan pengajaran, pendekatan ini juga tidak mementingkan kriteria benar salah untuk suatu perbuatan. Yang dipentingkan adalah alasan yang dikemukakan atau pertimbangan moralnya. Teori Kohlberg

⁹⁵ Hersh, R.H., Miller, J.P. & Fielding, G.D., *Op. Cit.*

juga dikritik mengandung bias sex, karena dilemma yang dikemukakannya dan orientasi penilaian pada keadilan dan hak lebih tepat bagi kaum pria. Berdasarkan kepada hasil uji empiris, kaum wanita cenderung mendapat skor lebih rendah dari kaum pria.⁹⁶ Dalam pelaksanaan program-programnya, teori ini juga memberi penekanan pada proses dan struktur pertimbangan moral, mengabaikan nilai dan isi pertimbangannya.

Berhubungan dengan hal ini, menurut Ryan dan Lickona, pendidikan moral dengan penekanan kepada proses semata dan mengabaikan isi, tidak akan mencapai sepenuhnya apa yang diharapkan.⁹⁷ Dari sisi lain, pengakuan Kohlberg bahwa teorinya berdasarkan kepada prinsip-prinsip moral yang bersifat universal dibantah juga oleh Liebert. Menurut Liebert, berbagai kajian dalam bidang antropologi tidak mendukung pandangan tentang adanya prinsip-prinsip moral yang universal seperti yang dikemukakan Kohlberg. Realita yang ditemukan adalah berbagai norma, standard, dan nilai-nilai moral yang dipengaruhi oleh budaya masyarakat pendukungnya.⁹⁸ Walaupun pendekatan ini mengandung kelemahan-kelemahan dalam segi-segi tertentu, namun seperti dijelaskan juga oleh Ryan dan Lickona, teori ini juga telah memberi sumbangan berharga bagi perkembangan pendidikan moral.⁹⁹

⁹⁶ Power, F.C. *Moral development*. Dlm. Ramachandran, V.C. (pnyt.). *Encyclopedia of human behavior*. 203-212. (San Diego: Academic Press. 1994).

⁹⁷ Lickona, T. *Character development in the family*. Dlm. Ryan, K. & McLean, G.F. *Character development in schools and beyond*: 253-273. (New York: Praeger. 1987).

⁹⁸ Liebert, R.M. *Apa yang berkembang dalam perkembangan moral?*. Dlm. Kurtines, W.M. & Gerwitz, J.L. (pnyt.). *Moralitas, perilaku moral, dan perkembangan moral*:287-313. Terj. Soelaeman, M.I. & Dahlan, M.D. (Jakarta: Penerbit Universitas Indonesia. 1992).

⁹⁹ Lickona, T. *Op. Cit.*

3. Pendekatan analisis nilai

Pendekatan analisis nilai (*values analysis approach*) memberikan penekanan pada perkembangan kemampuan siswa untuk berpikir logis, dengan cara menganalisis masalah yang berhubungan dengan nilai-nilai sosial. Jika dibandingkan dengan pendekatan perkembangan kognitif, salah satu perbedaan penting antara keduanya bahwa pendekatan analisis nilai lebih menekankan pada pembahasan masalah-masalah yang memuat nilai-nilai sosial. Adapun pendekatan perkembangan kognitif memberi penekanan pada dilemma moral yang bersifat perseorangan.

Ada dua tujuan utama pendidikan moral menurut pendekatan ini: **Pertama**, membantu siswa untuk menggunakan kemampuan berpikir logis dan penemuan ilmiah dalam menganalisis masalah-masalah sosial, yang berhubungan dengan nilai moral tertentu. **Kedua**, membantu siswa untuk menggunakan proses berpikir rasional dan analitik, dalam menghubungkan dan merumuskan konsep tentang nilai-nilai mereka. Selanjutnya, metoda-metoda pengajaran yang sering digunakan adalah: pembelajaran secara individu atau kelompok tentang masalah-masalah sosial yang memuat nilai moral, penyelidikan kepustakaan, penyelidikan lapangan, dan diskusi kelas berdasarkan kepada pemikiran rasional.¹⁰⁰

Ada enam langkah analisis nilai yang penting dan perlu diperhatikan dalam proses pendidikan nilai menurut pendekatan ini.¹⁰¹ Enam langkah tersebut menjadi dasar dan sejajar dengan enam tugas penyelesaian masalah berhubungan dengan nilai, yaitu:

- a. Langkah analisis nilai:

¹⁰⁰ Superka, et. al. *Op. Cit.*

¹⁰¹ Hersh, et. al., *Op. Cit.*; Elias, *Op. Cit.*

(1) Mengidentifikasi dan menjelaskan nilai yang terkait, (2) Mengumpulkan fakta yang berhubungan, (3) Menguji kebenaran fakta yang berkaitan, (4) Menjelaskan kaitan antara fakta yang bersangkutan, (5) Merumuskan keputusan moral sementara, (6) Menguji prinsip moral yang digunakan dalam pengambilan keputusan.

b. Tugas penyelesaian masalah :

(1) Mengurangi perbedaan penafsiran tentang nilai yang terkait, (2) Mengurangi perbedaan dalam fakta yang berhubungan, (3) Mengurangi perbedaan kebenaran tentang fakta yang berkaitan, (4) Mengurangi perbedaan tentang kaitan antara fakta yang bersangkutan (5) Mengurangi perbedaan dalam rumusan keputusan sementara, (6) Mengurangi perbedaan dalam pengujian prinsip moral yang diterima.

Penganjur pendekatan ini adalah suatu kelompok pakar pendidikan, filosof, dan pakar psikologi, termasuk di dalamnya: Jerrold Commbs, Milton Mieux, dan James Chadwick.¹⁰² Kekuatan pendekatan ini, antara lain mudah diaplikasikan dalam ruang kelas, karena penekanannya pada pengembangan kemampuan kognitif. Selain itu, seperti terlihat dalam rumusan prosedur analisis nilai dan penyelesaian masalah di atas, pendekatan ini menawarkan langkah-langkah yang sistematis dalam pelaksanaan proses pembelajaran moral.

Kelemahannya, berdasarkan kepada: prosedur analisis nilai yang ditawarkan serta tujuan dan metoda pengajaran yang digunakan, seperti yang dijelaskan oleh Superka, pendekatan ini sangat menekankan aspek kognitif, dan sebaliknya mengabaikan aspek afektif serta perilaku.¹⁰³ Dari perspektif

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ Superka, et. al. *Op. Cit.*

yang lain, seperti yang dijelaskan oleh Ryan dan Lickona, pendekatan ini sama dengan pendekatan perkembangan kognitif dan pendekatan klarifikasi nilai, sangat berat memberi penekanan pada proses, kurang mementingkan isi nilai.¹⁰⁴

4. Pendekatan klarifikasi nilai

Pendekatan klarifikasi nilai (values clarification approach) memberi penekanan pada usaha membantu siswa dalam mengkaji perasaan dan perbuatannya sendiri, untuk meningkatkan kesadaran mereka tentang nilai-nilai mereka sendiri.

Tujuan pendidikan nilai menurut pendekatan ini ada tiga: **Pertama**, membantu siswa untuk menyadari dan mengidentifikasi nilai-nilai mereka sendiri serta nilai-nilai orang lain; **Kedua**, membantu siswa, supaya mereka mampu berkomunikasi secara terbuka dan jujur dengan orang lain, berhubungan dengan nilai-nilainya sendiri; **Ketiga**, membantu siswa, supaya mereka mampu menggunakan secara bersama-sama kemampuan berpikir rasional dan kesadaran emosional, untuk memahami perasaan, nilai-nilai, dan pola tingkah laku mereka sendiri.¹⁰⁵

Pendekatan ini memberi penekanan pada nilai yang sesungguhnya dimiliki oleh seseorang. Bagi penganut pendekatan ini, nilai bersifat subjektif, ditentukan oleh seseorang berdasarkan kepada berbagai latar belakang pengalamannya sendiri, tidak ditentukan oleh faktor luar, seperti agama, masyarakat, dan sebagainya. Oleh karena itu, bagi penganut pendekatan ini isi nilai tidak terlalu penting. Hal yang sangat dipentingkan dalam program pendidikan adalah mengembangkan keterampilan siswa dalam melakukan proses menilai.

¹⁰⁴ Lickona, T. *Op. Cit.*

¹⁰⁵ Superka, et. al. *Op. Cit.*

Sejalan dengan pandangan tersebut, sebagaimana dijelaskan oleh Elias, bahwa bagi penganut pendekatan ini, guru bukan sebagai pengajar nilai, melainkan sebagai role model dan pendorong. Peranan guru adalah mendorong siswa dengan pertanyaan-pertanyaan yang relevan untuk mengembangkan keterampilan siswa dalam melakukan proses menilai.¹⁰⁶

Ada tiga proses klarifikasi nilai menurut pendekatan ini. Dalam tiga proses tersebut terdapat tujuh subproses sebagai berikut:

Pertama, memilih: (1) dengan bebas, (2) dari berbagai alternatif, (3) setelah mengadakan pertimbangan tentang berbagai akibatnya, Kedua, menghargai: (4) merasa bahagia atau gembira dengan pilihannya, (5) mau mengakui pilihannya itu di depan umum, Ketiga, bertindak: (6) berbuat sesuatu sesuai dengan pilihannya, (7) diulang-ulang sebagai suatu pola tingkah laku dalam hidup.¹⁰⁷

Untuk mengembangkan keterampilan siswa dalam melakukan proses menilai tersebut, Raths, et. al. telah merumuskan juga empat pedoman sebagai kunci penting sebagai berikut:

- a. Tumpuan perhatian diberikan pada kehidupan. Yang dimaksudkan adalah berusaha untuk mengarahkan tumpuan perhatian orang pada berbagai aspek kehidupan mereka sendiri, supaya mereka dapat mengidentifikasi hal-hal yang mereka nilai;
- b. Penerimaan sesuai dengan apa adanya. Yang dimaksudkan, ketika kita memberi perhatian pada klarifikasi nilai, kita perlu menerima posisi orang lain tanpa pertimbangan, sesuai dengan apa adanya;

¹⁰⁶ Elias, *Op. Cit.*

¹⁰⁷ Raths, et. al., *Op. Cit.*

- c. Stimulus untuk bertindak lebih lanjut. Artinya, kita perlu lebih banyak berbuat sebagai refleksi nilai, dari pada sekedar menerima;
- d. Pengembangan kemampuan perseorangan. Artinya, dengan pendekatan ini bukan hanya mengembangkan keterampilan klarifikasi nilai, tetapi juga mendapat tuntunan untuk berpikir dan berbuat lebih lanjut.¹⁰⁸

Kekuatan pendekatan ini terutama memberikan penghargaan yang tinggi kepada siswa sebagai individu yang mempunyai hak untuk memilih, menghargai, dan bertindak berdasarkan kepada nilainya sendiri.¹⁰⁹ Metoda pengajarannya juga sangat fleksibel, selama dipandang sesuai dengan rumusan proses menilai dan empat garis panduan yang ditentukan, seperti telah dijelaskan di atas. Sama halnya dengan pendekatan perkembangan kognitif, pendekatan ini juga mengandung kelemahan menampilkan bias budaya barat. Dalam pendekatan ini, kriteria benar salah sangat relatif, karena sangat mementingkan nilai perseorangan. Seperti dikemukakan oleh Banks, pendidikan nilai menurut pendekatan ini tidak memiliki suatu tujuan tertentu berkaitan dengan nilai. Sebab, bagi penganut pendekatan ini, menentukan sejumlah nilai untuk siswa adalah tidak wajar dan tidak etis.¹¹⁰

5. Pendekatan pembelajaran berbuat

Pendekatan pembelajaran berbuat (action learning approach) memberi penekanan pada usaha memberikan kesempatan kepada siswa untuk melakukan perbuatan-perbuatan moral, baik secara perseorangan maupun secara bersama-sama dalam suatu kelompok. Superka, et. al. (1976) menyimpulkan ada dua tujuan utama pendidikan moral berdasarkan

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ Banks, J.A. *Op. Cit.*

¹¹⁰ *Ibid.*

kepada pendekatan ini. Pertama, memberi kesempatan kepada siswa untuk melakukan perbuatan moral, baik secara perseorangan maupun secara bersama-sama, berdasarkan nilai-nilai mereka sendiri; Kedua, mendorong siswa untuk melihat diri mereka sebagai makhluk individu dan makhluk sosial dalam pergaulan dengan sesama, yang tidak memiliki kebebasan sepenuhnya, melainkan sebagai warga dari suatu masyarakat, yang harus mengambil bagian dalam suatu proses demokrasi.¹¹¹

Metoda-metoda pengajaran yang digunakan dalam pendekatan analisis nilai dan klarifikasi nilai digunakan juga dalam pendekatan ini. Metoda-metoda lain yang digunakan juga adalah proyek-proyek tertentu untuk dilakukan di sekolah atau dalam masyarakat, dan praktek keterampilan dalam berorganisasi atau berhubungan antara sesama.¹¹² (Superka, et. al., 1976). Menurut Elias (1989), Hersh, et. al., (1980) dan Superka, et. al. (1976), pendekatan pembelajaran berbuat diprakarsai oleh Newmann, dengan memberikan perhatian mendalam pada usaha melibatkan siswa sekolah menengah atas dalam melakukan perubahan-perubahan sosial.¹¹³ Menurut Elias (1989), walaupun pendekatan ini berusaha juga untuk meningkatkan keterampilan "moral reasoning" dan dimensi afektif, namun tujuan yang paling penting adalah memberikan pengajaran kepada siswa, supaya mereka berkemampuan untuk mempengaruhi kebijakan umum sebagai warga dalam suatu masyarakat yang demokratis.¹¹⁴ Penganjur pendekatan ini memandang bahwa kelemahan dari berbagai pendekatan lain adalah menghasilkan warga negara yang pasif.

¹¹¹ Superka, et. al. (1976)

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ Elias,; Hersh, et. al.; Superka, et. al. *Op. Cit*

¹¹⁴ Elias, *Op. Cit.*

Menurut mereka, melalui program-program pendidikan moral sepatutnya menghasilkan warga negara yang aktif, yakni warga negara yang memiliki kompetensi yang diperlukan dalam lingkungan hidupnya (*environmental competence*) sebagai berikut:

- a. kompetensi fisik (*physical competence*), yang dapat memberikan nilai tertentu terhadap suatu obyek. Misalnya: melukis suatu sesuatu membangun sebuah rumah, dan sebagainya;
- b. kompetensi hubungan antarpribadi (*interpersonal competence*), yang dapat memberi pengaruh kepada orang-orang melalui hubungan antara sesama. Misalnya: saling memperhatikan, persahabatan, dan hubungan ekonomi, dan lain-lain;
- c. kompetensi kewarganegaraan (*civic competence*), yang dapat memberi pengaruh kepada urusan-urusan masyarakat umum. Misalnya: proses pemilihan umum dengan memberi bantuan kepada seseorang calon atau partai peserta untuk memperoleh kemenangan, atau melalui kelompok peminat tertentu, mampu mempengaruhi perubahan kebijaksanaan umum.

Di antara ketiga kompetensi tersebut, kompetensi yang ketiga (*civic competence*) merupakan kompetensi yang paling penting bagi Newman. Kompetensi ini ingin dikembangkan melalui program-program pendidikan moral. Kekuatan pendekatan ini terutama pada program-program yang disediakan dan memberikan kesempatan kepada siswa untuk berpartisipasi secara aktif dalam kehidupan demokrasi. Kesempatan seperti ini, menurut Hersh, kurang mendapat perhatian dalam berbagai pendekatan lain.¹¹⁵

¹¹⁵ Hersh, et. al. *Op. Cit*

Kelemahan pendekatan ini menurut Elias sukar dijalankan. Menurut beliau, sebahagian dari program-program yang dikembangkan oleh Newmann dapat digunakan, namun secara keseluruhannya sukar dilaksanakan.¹¹⁶

C. Implementasi dalam Pendidikan Budi Pekerti

Pendekatan penanaman nilai (*inculcation approach*) adalah pendekatan yang paling tepat digunakan dalam pelaksanaan Pendidikan Budi Pekerti di Indonesia. Walaupun pendekatan ini dikritik sebagai pendekatan indoktrinatif oleh penganut filsafat liberal, seperti telah diuraikan di atas, namun berdasarkan kepada nilai-nilai luhur budaya bangsa Indonesia dan falsafah Pancasila, pendekatan ini dipandang paling sesuai.

Alasan-alasan untuk mendukung pandangan ini antara lain sebagai berikut Tujuan Pendidikan Budi Pekerti adalah penanaman nilai-nilai tertentu dalam diri siswa. Pengajarannya bertitik tolak dari nilai-nilai sosial tertentu, yakni nilai-nilai Pancasila dan nilai-nilai luhur budaya bangsa Indonesia lainnya, yang tumbuh dan berkembang dalam masyarakat Indonesia. Menurut nilai-nilai luhur budaya bangsa Indonesia dan pandangan hidup Pancasila, manusia memiliki berbagai hak dan kewajiban dalam hidupnya. Setiap hak senantiasa disertai dengan kewajiban, misalnya: hak sebagai pembeli, disertai kewajiban sebagai pembeli terhadap penjual; hak sebagai anak, disertai dengan kewajiban sebagai anak terhadap orang tua; hak sebagai pegawai negeri, disertai kewajiban sebagai pegawai negeri terhadap masyarakat dan negara; dan sebagainya. Dalam rangka Pendidikan Budi Pekerti, siswa perlu

¹¹⁶ Elias, *Op. Cit.*

diperkenalkan dengan hak dan kewajibannya, supaya menyadari dan dapat melaksanakan hak dan kewajiban tersebut dengan sebaik-baiknya.

Selanjutnya, menurut konsep Pancasila, hakikat manusia adalah makhluk Tuhan Yang Maha Esa, makhluk sosial, dan makhluk individu. Sehubungan dengan hakikatnya itu, manusia memiliki hak dan kewajiban asasi, sebagai hak dan kewajiban dasar yang melekat eksistensi kemanusiaannya itu. Hak dan kewajiban asasi tersebut juga dihargai secara berimbang. Dalam rangka Pendidikan Budi Pekerti, siswa juga perlu diperkenalkan dengan hak dan kewajiban asasinya sebagai manusia.

Dalam pengajaran Budi Pekerti di Indonesia, faktor isi atau nilai merupakan hal yang amat penting. Dalam hal ini berbeda dengan pendidikan moral dalam masyarakat liberal, yang hanya mementingkan proses atau keterampilan dalam membuat pertimbangan moral. Pengajaran nilai menurut pandangan tersebut adalah suatu indoktrinasi, yang harus dihindari. Anak harus diberikan kebebasan untuk memilih dan menentukan nilainya sendiri. Pandangan ini berbeda dengan falsafah Pancasila dan budaya luhur bangsa Indonesia, yang percaya kepada Tuhan Yang Maha Esa. Misalnya, berzina, berjudi, adalah perbuatan tercela, yang harus dihindari; orang tua harus dihormati, dan sebagainya. Nilai-nilai ini harus diajarkan kepada anak, sebagai pedoman tingkah laku dalam kehidupan sehari-hari. Dengan demikian, dalam pengajaran Budi Pekerti faktor isi nilai dan proses, keduanya sama-sama dipentingkan.

Berbagai metode pengajaran yang digunakan dalam pendekatan-pendekatan lain dapat digunakan juga dalam pengajaran Pendidikan Budi Pekerti. Implementasinya sebagai berikut:

1. Metode yang digunakan dalam Pendekatan Perkembangan Moral Kognitif. Misalnya mengangkat dan mendiskusikan kasus atau

masalah Budi Pekerti dalam masyarakat yang mengandung dilemma, untuk didiskusikan dalam kelas. Penggunaan metoda ini akan dapat menghidupkan suasana kelas, di mana yang memberi kebebasan penuh kepada siswa untuk berpikir dan sampai pada kesimpulan yang sesuai dengan tingkat perkembangan moral reasoning masing-masing.

2. Metoda pengajaran yang digunakan Pendekatan Analisis Nilai, khususnya prosedur analisis nilai dan penyelesaian masalah yang ditawarkan, bermanfaat jua untuk diaplikasikan sebagai salah satu strategi dalam proses pengajaran Pendidikan Budi Pekerti. Seperti telah dijelaskan, dalam mata pelajaran ini, aspek perkembangan kognitif merupakan aspek yang dipentingkan juga, yakni untuk mendukung dan menjadi dasar bagi pengembangan sikap dan tingkah laku yang sesuai dengan nilai-nilai sosial yang ingin ditanamkan.
3. Metoda pengajaran yang digunakan dalam Pendekatan Klarifikasi Nilai, dengan memperhatikan faktor keadaan serta bahan pelajarannya yang relevan, dapat diaplikasikan juga dalam pengajaran Pendidikan Budi Pekerti. Namun demikian, seperti dijelaskan oleh Prayitno (1994), penggunaannya perlu hati-hati, supaya tidak membuka kesempatan bagi siswa, untuk memilih nilai-nilai yang bertentangan dengan nilai-nilai masyarakatnya, terutama nilai-nilai Agama dan nilai-nilai Pancasila yang ingin dibudayakan dan ditanamkan dalam diri mereka;¹¹⁷

¹¹⁷ Prayitno. *Budi pekerti dan pendidikan*. Kertas kerja seminar pendidikan budi pekerti, anjuran Pusat Kurikulum dan Sarana Pendidikan, (Balitbang Dikbud, 2-3 Ogos 1994. 1984).

4. Metoda pengajaran yang digunakan dalam Pendekatan Pembelajaran Berbuat bermanfaat juga untuk diaplikasikan dalam pengajaran "Pendidikan Pancasila" di Indonesia, khususnya pada peringkat sekolah lanjutan tingkat atas. Para siswa pada peringkat ini lebih tepat untuk melakukan tugas-tugas di luar ruang kelas, yang dikembangkan untuk meningkatkan kompetensi yang berhubungan dengan lingkungan, seperti yang dituntut oleh pendekatan ini.

D. Kesimpulan

Berdasar uraian di atas, dapat disimpulkan berbagai hal berikut:

- a. Berbagai pendekatan pendidikan nilai yang berkembang mempunyai aspek penekanan yang berbeda, serta mempunyai kekuatan dan kelemahan yang relatif berbeda pula. Pada umumnya, pendekatan-pendekatan yang berkembang lebih banyak memberikan penekanan kepada proses dan kurang mementingkan aspek isi nilai;
- b. Pendekatan yang digunakan dalam pelaksanaan Pendidikan Budi Pekerti lebih tepat disebut sebagai Pendekatan Eklektik, yakni pendekatan campuran dengan penekanan pada Pendekatan Penanaman Nilai, karena keduanya memiliki esensi tujuan yang sama, yakni menanamkan nilai-nilai sosial tertentu dalam diri siswa;
- c. Berbagai metoda pendidikan dan pengajaran yang digunakan oleh berbagai pendekatan pendidikan nilai yang berkembang dapat digunakan juga dalam pelaksanaan Pendidikan Budi Pekerti. Hal ini penting, untuk memberikan variasi kepada proses pendidikan dan pengajarannya, sehingga lebih menarik dan tidak membosankan.

DAFTAR PUSTAKA

- Banks, J.A. 1985. *Teaching strategies for the social studies*. New York: Longman.
- Elias, J. L. 1989. *Moral education: secular and religious*. Florida: Robert E. Krieger Publishing Co., Inc. Fraenkel, J.R. 1977. *How to teach about values: an analytic approach*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Fraenkel, J.R. 1980. *Helping students think and value: strategies for teaching the social studies*. Second Edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Hersh, R.H., Miller, J.P. & Fielding, G.D. 1980. *Model of moral education: an appraisal*. New York: Longman, Inc.
- Kohlberg, L. 1971. *Stages of moral development as a basis of moral education*. Dlm. Beck, C.M., Crittenden, B.S. & Sullivan, E.V.(pnyt.). *Moral education: interdisciplinary approaches: 23-92*. New York: Newman Press.
- Kohlberg, L. 1977. *The cognitive-developmental approach to moral education*. Dlm. Rogers, D. *Issues in adolescent psychology: 283-299*. New Jersey: Printice Hall, Inc.
- Lictona, T. 1987. *Character development in the family*. Dlm. Ryan, K. & McLean, G.F. *Character development in schools and beyond: 253-273*. New York: Praeger.
- Liebert, R.M. 1992. *Apa yang berkembang dalam perkembangan moral?*. Dlm. Kurtines, W.M. & Gerwitz, J.L. (pnyt.). *Moralitas, perilaku moral, dan perkembangan moral:287-313*. Terj. Soelaeman, M.I. & Dahlan, M.D. Jakarta: Penerbit Universitas Indonesia.
- Power, F.C. 1994. *Moral development*. Dlm. Ramachandran, V.C. (pnyt.). *Encyclopedia of human behavior: 203-212*. San Diego: Academic Press.
- Prayitno. 1984. *Budi pekerti dan pendidikan*. Kertas kerja seminar pendidikan budi pekerti, anjuran Pusat Kurikulum dan Sarana Pendidikan, Balitbang Dikbud, 2-3 Ogos 1994.
- Raths, L.E., Harmin, M. & Simon, S.B. 1978. *Values and teaching: working with values in the classroom*. Second Edition. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.

- Rest, J.R. 1992 *Komponen-komponen utama moralitas*. Dlm. Kurtines, W.M. & Gerwitz, J.L. (pnyt.). *Moralitas, perilaku moral, dan perkembangan moral*:37-60. Terj. Soelaeman, M.I. & Dahlan, M.D. Jakarta: Penerbit Universitas Indonesia.
- Ramli Zakaria, Teuku, 2002, *Pendekatan-pendekatan Pendidikan Nilai dan Implementasi Dalam Pendidikan Budi Pekerti*.
- Shaver, J.P. & Strong, W. 1982. *Facing value decisions: rationale-building for teachers*. *Second Edition*. New York: Teacher College, Columbia University.
- Superka, D.P. 1973. *A typology of valuing theories and values education approaches*. Doctor of Education Dissertation. University of California, Berkeley.
- Superka, D.P., Ahrens, C., Hedstrom, J.E., Ford, L.J. & Johnson, P.L. 1976. *Values education sourcebook*. Colorado: Social Science Education Consortium, Inc.
- Windmiller, M. 1976. *Moral development*. Dlm. Adams. J.F. (pnyt.). *Understanding adolescence: current developments in adolescent psychology*: 176-198. Boston: Allyn and Bacon, Inc.