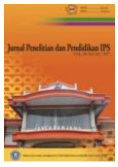
Jurnal Penelitian dan Pendidikan IPS (JPPI)
20(2): 118-129
http://ejournal.unikama.ac.id/index.php/JPPI



Pendidikan IPS Berperspektif Global dan *Civic Engagement* Siswa SMP: Sebuah Kajian Konseptual

Sigit Triyono
Program Doktor Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial, Program Pascasarjana, Universitas Lambung Mangkurat, Banjarmasin, Indonesia
e-mail: st8775@gmail.com

Abstract: This article aims to formulate a globally oriented Social Studies framework to support the civic engagement of lower-secondary students. The conceptual-narrative review uses nine substantive sources selected purposively through targeted web searches during revision. Sources were selected for their relevance to global citizenship education, Social Studies inquiry, critical citizenship, or adolescent civic engagement. Extraction distinguished conceptual arguments, pedagogical guidance, and empirical findings; analysis linked source propositions to codes, categories, and four themes. Reading depth depended on accessible material, including the abstract and author summary for one digital study. The synthesis identifies four themes: local and global interconnectedness; context-sensitive global citizenship; critical dialogue across knowledge perspectives; and participation through action and digital media. The proposed framework separates knowledge, attitudes, and intentions as enabling elements from dialogue, collective decisions, and action as observable forms of engagement. Digital spaces are treated as media across activities rather than a separate outcome dimension. Pedagogical implications are illustrated through a proposed five-session project on school packaging waste, a packaging-tracing task, a portfolio, and an analytic rubric with aspect-specific descriptors. The review concludes that a global perspective can inform Social Studies designs connecting issue analysis with action for the common good, provided that students have meaningful choices and equitable access. This relationship is a conceptual proposition rather than evidence of increased student engagement. Limitations include non-exhaustive source selection, variation in source contexts and accessibility, and the absence of framework testing in Indonesian schools.

Keywords: Social Studies; global perspective; civic engagement; global citizenship; lower-secondary students

Abstrak: Artikel ini bertujuan merumuskan kerangka pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) berperspektif global untuk mendukung keterlibatan kewargaan (*civic engagement*) siswa sekolah menengah pertama. Kajian konseptual-naratif menggunakan sembilan sumber substantif yang dipilih secara purposif melalui penelusuran web terarah pada tahap revisi. Sumber dipilih karena membahas pendidikan kewarganegaraan global, inkuiri IPS, kewarganegaraan kritis, atau keterlibatan kewargaan remaja. Ekstraksi membedakan argumen konseptual, arahan pedagogis, dan temuan empiris; analisis menghubungkan proposisi sumber dengan kode, kategori, dan empat tema. Kedalaman pembacaan mengikuti materi yang dapat diakses, termasuk abstrak dan ringkasan penulis untuk satu studi digital. Sintesis menghasilkan empat tema: keterhubungan lokal dan global; orientasi kewarganegaraan global yang kontekstual; dialog kritis atas keragaman pengetahuan; serta partisipasi melalui aksi dan media digital. Kerangka usulan memisahkan pengetahuan, sikap, dan niat sebagai unsur pendukung dari dialog, keputusan bersama, dan tindakan sebagai bentuk keterlibatan yang dapat diamati. Ruang digital ditempatkan sebagai medium lintas kegiatan, bukan dimensi hasil yang berdiri sendiri. Implikasi pedagogis dijabarkan melalui rancangan lima pertemuan mengenai sampah kemasan sekolah, tugas penelusuran kemasan, portofolio, dan rubrik dengan deskriptor khusus tiap aspek. Kajian menyimpulkan bahwa perspektif global dapat menjadi dasar rancangan IPS yang menghubungkan analisis isu dengan tindakan untuk kepentingan bersama, dengan syarat terdapat ruang pilihan siswa dan akses yang setara. Hubungan tersebut merupakan proposisi konseptual, bukan bukti peningkatan keterlibatan siswa. Keterbatasan terletak pada seleksi sumber yang tidak menyeluruh, variasi konteks dan akses sumber, serta belum adanya pengujian kerangka pada sekolah Indonesia.

Kata kunci: pendidikan IPS; perspektif global; *civic engagement*; kewarganegaraan global; siswa SMP

How to Cite: Triyono, S. (2026). Pendidikan IPS berperspektif global dan civic engagement siswa SMP: sebuah kajian konseptual. *Jurnal Penelitian dan Pendidikan IPS, 20(2).* 118-129

Copyright © 2026 (Sigit Triyono)

Pendahuluan

Globalisasi memperluas hubungan antara kehidupan sehari-hari siswa dan persoalan lintas wilayah. Dalam pendidikan IPS, persoalan tersebut dapat dibaca melalui hubungan produksi, konsumsi, distribusi, lingkungan, dan kehidupan masyarakat. Tantangan pembelajarannya adalah membantu siswa menghubungkan pengetahuan sosial dengan keputusan yang berpengaruh pada lingkungan bersama, tanpa menganggap penguasaan informasi tentang dunia sebagai bukti keterlibatan kewargaan.

Masalah yang perlu diperhatikan ialah perbedaan antara mengetahui isu dan memperoleh kesempatan untuk berpartisipasi. Laporan ICCS 2022 memisahkan keyakinan atas kemampuan berpartisipasi, keterlibatan saat ini, dan ekspektasi keterlibatan masa depan. Hubungan pengetahuan kewargaan dengan berbagai bentuk keterlibatan juga tidak seragam (Schulz dkk., 2023). Temuan lintas negara ini menjadi alasan untuk memperjelas konstruk, bukan dasar menyatakan bahwa siswa Indonesia mengalami masalah yang sama.

Bukti pada jenjang sekolah menengah memperlihatkan pentingnya pengalaman pembelajaran yang spesifik. Studi Kahne dan Sporte (2008) terhadap 4.057 siswa dari 52 SMA di Chicago menghubungkan kesempatan belajar kewargaan dengan komitmen untuk berpartisipasi, setelah memperhitungkan sejumlah karakteristik siswa. Hasilnya berkaitan dengan komitmen, sehingga tidak dapat langsung ditafsirkan sebagai tindakan nyata atau dipindahkan tanpa penyesuaian ke SMP Indonesia.

Pendidikan kewarganegaraan global atau *Global Citizenship Education* (GCE) menyediakan orientasi untuk menghubungkan pemahaman, hubungan sosial, dan perilaku. UNESCO (2015) membedakan ranah kognitif, sosial-emosional, dan perilaku serta menyediakan tujuan yang disesuaikan menurut usia. Dalam artikel ini, gagasan tersebut digunakan sebagai orientasi pendidikan, sedangkan keterlibatan siswa ditelaah melalui kegiatan yang dapat diamati.

Civic engagement dalam kerangka usulan didefinisikan secara operasional sebagai keterlibatan siswa dalam dialog mengenai persoalan bersama, pengambilan keputusan kolektif, dan pelaksanaan tindakan yang ditujukan pada kepentingan komunitas. Definisi ini merupakan batas analitis artikel. Pengetahuan, empati, rasa mampu, dan niat berpartisipasi tetap penting, tetapi dicatat sebagai unsur pendukung. Pembedaan ini mencegah skor pengetahuan atau pernyataan sikap diperlakukan sebagai pengganti bukti keterlibatan.

Kerangka diarahkan pada pembelajaran IPS di SMP, terutama kelas VIII dengan kegiatan yang dibimbing guru. Jenjang ini dipilih sebagai batas rancangan pedagogis; artikel tidak meneliti populasi siswa tertentu. Literatur SMA digunakan sebagai pembanding dengan memperhatikan perbedaan usia, otonomi, kurikulum, dan kesempatan tindakan. Pembatasan tersebut juga menghindari generalisasi dari sumber tentang satu jenjang ke seluruh peserta didik.

C3 Framework menempatkan penyusunan pertanyaan, penggunaan konsep disiplin, evaluasi bukti, komunikasi kesimpulan, dan tindakan berbasis informasi dalam pembelajaran IPS (NCSS, 2013). Kerangka ini memberikan penghubung pedagogis antara analisis isu dan tindakan. Namun, dokumen tersebut berasal dari konteks Amerika Serikat; penerapannya pada SMP Indonesia dalam artikel ini merupakan adaptasi yang diusulkan.

Kualitas partisipasi juga perlu diperhatikan. Westheimer dan Kahne (2004) membedakan orientasi kewargaan yang bertanggung jawab secara pribadi, partisipatif, dan berorientasi keadilan. Pembedaan ini menunjukkan bahwa kegiatan sosial yang serupa dapat diarahkan pada tujuan pendidikan yang berbeda. Karena itu, rancangan IPS perlu menjelaskan apakah siswa hanya mengikuti kegiatan atau turut menimbang penyebab masalah dan menentukan tindakan.

Perspektif global tidak selalu menghasilkan pembacaan kritis. Andreotti (2006) membedakan pendekatan GCE yang bersifat *soft* dan *critical*, dengan menekankan pemeriksaan asumsi, relasi kuasa, dan posisi diri. Sementara itu, Dakhalan dan Kuswandi (2024) membahas kebutuhan adaptasi GCE terhadap konteks nasional dan lokal. Keduanya memberi alasan untuk menghindari pemindahan agenda global secara otomatis ke kelas.

Partisipasi digital memerlukan perhatian tersendiri karena keterampilan mengakses informasi berbeda dari penggunaan media untuk kepentingan bersama. Ringkasan studi Bowyer dan Kahne (2020) membedakan kesempatan belajar konsumsi informasi digital dan pembuatan atau pembagian media mengenai isu sosial. UNESCO (2024) juga menghubungkan GCE dengan tindakan etis di lingkungan fisik dan digital. Artikel ini memperlakukan media digital sebagai pilihan sarana, dengan tetap menyediakan bentuk keterlibatan luring.

Kerangka C3 diadaptasi pada urutan menyusun pertanyaan, menggunakan konsep disiplin IPS, menilai sumber dan bukti, serta mengomunikasikan kesimpulan dan mengambil tindakan berbasis informasi (NCSS, 2013, bagian C3 Framework Organization, Dimensi 1–4). Dari GCE diadaptasi orientasi kognitif, sosioemosional, dan perilaku serta penyesuaian tujuan menurut usia dan konteks (UNESCO, 2015, bagian 2.1–2.2 dan 2.5). Artikel ini menghubungkan kedua landasan tersebut dengan dialog kritis dan pembacaan kewargaan remaja. Usulan khas sintesis ini ialah memisahkan unsur pendukung dari bukti keterlibatan individual, menempatkan digital sebagai medium lintas kegiatan, dan menerjemahkannya ke lima pertemuan, portofolio, serta rubrik IPS SMP. Kontribusi dibatasi pada hubungan dan operasionalisasi komponen tersebut; artikel tidak mengklaim integrasi lokal dan global sebagai gagasan yang sepenuhnya baru.

Kajian menjawab dua pertanyaan: bagaimana gagasan pendidikan IPS berperspektif global dapat disintesiskan menjadi kerangka keterlibatan kewargaan yang membedakan unsur pendukung dan tindakan; serta bagaimana kerangka tersebut dapat diterjemahkan menjadi rancangan kegiatan dan asesmen pada siswa SMP? Tujuannya adalah merumuskan proposisi hubungan antarkomponen dan implikasi pedagogisnya, bukan menguji efektivitas pembelajaran.

Metodologi

Artikel menggunakan kajian konseptual-naratif dengan seleksi purposif, bukan tinjauan sistematis atau meta-analisis. Pilihan ini sesuai dengan tujuan membandingkan konsep dan menyusun hubungan pedagogis, bukan menghitung besaran dampak. Snyder (2019) menjelaskan bahwa rancangan kajian literatur perlu mengikuti tujuan dan jenis sintesis. Korpus substantif terdiri atas sembilan publikasi tahun 2004–2024; satu rujukan metodologis digunakan terpisah dan tidak dihitung sebagai bahan sintesis. Panduan mata pelajaran IPS digunakan hanya untuk menyelaraskan contoh pembelajaran dengan konteks kurikulum, sehingga tidak menambah jumlah sumber substantif dalam sintesis.

Penelusuran tambahan dilakukan pada tahap revisi tanggal 3 Oktober 2026 melalui pencarian web terarah, kemudian penelusuran tautan artikel, DOI, dan dokumen pada situs jurnal, organisasi, serta kelompok peneliti. Pencarian antara lain menggunakan frasa "*global citizenship education* topics learning objectives", "NCSS *C3 framework*", "*soft* versus *critical global citizenship education*", "Developing Citizens Kahne Sporte", "digital dimensions of civic education", dan "ICCS 2022 international report". Rujukan Dakhalan dan Kuswandi ditelusuri melalui judulnya. Penelusuran ini tidak mencakup pencarian menyeluruh dalam Scopus atau Web of Science; rentang tahun merupakan karakteristik sumber yang dipilih, bukan filter pencarian otomatis.

Sumber disertakan apabila membahas secara langsung GCE, proses inkuiri IPS, orientasi kewargaan kritis, atau keterlibatan kewargaan remaja; memiliki identitas publikasi yang dapat dilacak; dan menyediakan materi yang cukup untuk proposisi yang digunakan. Literatur landasan dipertahankan bersama sumber yang lebih mutakhir. Sumber tentang globalisasi umum, karakter digital, atau dialog antaragama tidak digunakan untuk menopang klaim spesifik tentang partisipasi siswa jika dukungan langsung tidak tersedia. Seleksi tidak dimaksudkan mewakili seluruh bidang.

Bahan analisis adalah publikasi yang dirujuk, bukan draf artikel awal. Teks artikel dan bagian dokumen yang relevan ditelaah untuk sumber yang dapat diakses; uraian kerangka resmi digunakan untuk NCSS. Bowyer dan Kahne (2020) dibaca melalui abstrak penerbit dan ringkasan kelompok penulis, sehingga pembahasannya dibatasi pada desain dan hasil yang dinyatakan di sana. Ekstraksi mencatat identitas sumber, jenis dan konteks kajian, proposisi yang digunakan, penanda halaman atau

Jurnal Penelitian dan Pendidikan IPS (JPPI)
20(2): 118-129
http://ejournal.unikama.ac.id/index.php/JPPI

bagian, interpretasi untuk IPS SMP, serta batas penerapannya. Tabel 1–2 memakai nomor halaman tercetak bila tersedia; laman web dan versi penulis ditandai dengan nama bagian atau tabel. Proposisi dari abstrak atau ringkasan ditandai secara eksplisit agar tidak dianggap berasal dari telaah teks lengkap.

Sintesis dimulai dari enam fokus awal: keterhubungan global, GCE, kritik pengetahuan, dialog antarbudaya, aksi sosial, dan ranah digital. Dengan demikian, tema bersifat berarah konsep, bukan diklaim muncul sepenuhnya secara induktif. Proposisi relevan diparafrasakan, diberi kode, dibandingkan, lalu dikelompokkan. Kritik pengetahuan dan dialog digabung karena keduanya mempersoalkan siapa yang didengar; aksi dan digital digabung karena digital dapat menjadi medium tindakan. Hasilnya empat tema pada Tabel 2. Kecocokan proposisi diperiksa kembali terhadap materi yang diakses; perbedaan bukti normatif dan empiris dipertahankan. Tidak dilakukan pengodean independen antarpenilai atau perhitungan reliabilitas pengodean.

Hasil

Sintesis menghasilkan empat tema yang diperlakukan sebagai kategori analitis. Tabel 1 memisahkan isi sumber dari interpretasi artikel, sedangkan Tabel 2 menunjukkan jejak pengelompokan. Matriks ini menyajikan proposisi yang digunakan, bukan ringkasan lengkap setiap publikasi.

Tabel 1. Matriks sumber dan batas interpretasi

Sumber	Jenis konteks dan akses	Proposisi sumber yang digunakan	Interpretasi dan batas penerapan
UNESCO (2015) Bagian 2.1–2.2 (hlm. 22) dan 2.5 (hlm. 25).	Panduan pedagogis global; tujuan menurut kelompok usia. Teks panduan.	Tiga ranah pembelajaran GCE dan penyesuaian tujuan menurut usia.	Dasar orientasi global. Interpretasi: memilah kesiapan dan bukti keterlibatan SMP. Panduan bukan uji dampak.
NCSS (2013) Bagian C3 Framework Organization, Dimensi 1–4.	Kerangka IPS K–12 Amerika Serikat; uraian resmi kerangka.	Inkuiri menghubungkan pertanyaan, konsep disiplin, bukti, komunikasi, dan tindakan berbasis informasi.	Penghubung analisis dan tindakan. Adaptasi ke IPS SMP Indonesia memerlukan penyesuaian kurikulum.
Andreotti (2006) Tabel 1.	Artikel konseptual kritis; teks artikel jurnal.	Perbedaan soft dan critical GCE; pemeriksaan asumsi dan relasi kuasa.	Dasar dialog kritis. Interpretasi: menelaah suara yang terwakili dalam isu sekolah; bukan hasil intervensi SMP.
Westheimer dan Kahne (2004) Versi penulis, bagian Three Kinds of Citizens dan Tabel 1.	Kajian program pendidikan demokrasi di AS; teks artikel versi penulis.	Tiga orientasi kewargaan menunjukkan perbedaan tujuan dan praktik pendidikan demokrasi.	Dasar menilai kualitas partisipasi. Orientasi kewargaan tidak diperlakukan sebagai skala baku untuk siswa SMP.
Kahne dan Sporte (2008) Versi penulis, bagian Results, subbagian Classroom Civic Learning Opportunities; Discussion.	Studi siswa SMA Chicago; teks artikel versi penulis.	Kesempatan belajar kewargaan berkaitan dengan komitmen partisipasi; konteks siswa diperhitungkan.	Mendukung pentingnya kesempatan belajar. Komitmen berbeda dari tindakan; temuan SMA tidak otomatis berlaku di SMP.

Sumber	Jenis konteks dan akses	Proposisi sumber yang digunakan	Interpretasi dan batas penerapan
Bowyer dan Kahne (2020) Abstrak; ringkasan penulis CERG, paragraf 1–3.	Data panel SMA Chicago; abstrak dan ringkasan penulis.	Kesempatan belajar konsumsi dan produksi media mempunyai hubungan berbeda dengan partisipasi daring dan luring.	Dasar membedakan literasi dan tindakan digital. Telaah tidak mencakup penilaian ulang model statistik teks lengkap.
Dakhalan dan Kuswandi (2024) Abstrak.	Kajian kepustakaan GCE dan kebijakan; penanda proposisi pada abstrak.	GCE memerlukan adaptasi konteks dan perhatian terhadap ketidaksetaraan serta perbedaan interpretasi.	Mendukung pembacaan global yang kontekstual. Tidak menyediakan pengujian keterlibatan siswa pada jenjang tertentu.
Schulz dkk. (2023) Bab 4, bagian 4.2–4.4.	Laporan ICCS 2022, terutama Bab 4; siswa menengah pertama lintas negara.	Kapasitas, keterlibatan saat ini, dan ekspektasi masa depan dibedakan; kaitannya dengan pengetahuan bervariasi.	Dasar pemisahan konstruk. Temuan lintas negara bukan diagnosis siswa SMP Indonesia atau bukti sebab-akibat.
UNESCO (2024) Hlm. 14–16; Tabel 1 (hlm. 15).	Panduan guru untuk GCE digital; teks dokumen.	Tindakan etis, pemikiran kritis, dan kontribusi sosial dipertimbangkan dalam lingkungan fisik dan digital.	Dasar penggunaan media lintas kegiatan. Implementasi tetap memerlukan dukungan guru dan akses yang setara.

Tabel 2. Jejak proposisi menuju empat tema

Sumber pendukung	Gagasan yang diparafrasakan	Kode dan kategori	Tema
UNESCO (2015), bagian 2.2 dan Tabel B.2 (hlm. 33). NCSS (2013), bagian C3 Framework Organization, Dimensi 1–3.	Tujuan belajar global dan proses inkuiri IPS	Hubungan antarskala; penggunaan bukti	Keterhubungan lokal dan global
Dakhalan dan Kuswandi (2024), abstrak. Westheimer dan Kahne (2004), versi penulis, bagian Three Kinds of Citizens dan Tabel 1.	Kontekstualisasi GCE dan perbedaan orientasi kewargaan	Relevansi konteks; kualitas tujuan partisipasi	Kewarganegaraan global yang kontekstual
Andreotti (2006), Tabel 1. UNESCO (2015), Tabel B.6 (hlm. 37).	Pemeriksaan asumsi dan pengakuan terhadap keragaman	Relasi kuasa; mendengar perspektif lain	Dialog kritis atas keragaman pengetahuan

Sumber pendukung	Gagasan yang diparafrasakan	Kode dan kategori	Tema
NCSS (2013), bagian C3 Framework Organization, Dimensi 4. Kahne dan Sporte (2008), versi penulis, Results, subbagian Classroom Civic Learning Opportunities; Discussion. Bowyer dan Kahne (2020), abstrak; ringkasan CERG, paragraf 1–3. UNESCO (2024), Tabel 1 (hlm. 15).	Tindakan berbasis informasi dan perbedaan kesempatan belajar	Kesempatan berpartisipasi; medium kegiatan	Partisipasi melalui aksi dan media digital

Pengelompokan pada Tabel 2 merupakan interpretasi artikel. Sebuah sumber dapat mendukung lebih dari satu tema. Pemisahan konstruk dari ICCS digunakan melintasi empat tema untuk menjaga agar pengetahuan, niat, dan tindakan tidak disamakan (Schulz dkk., 2023). Penanda sumber pada kedua tabel menunjuk dasar proposisi; kode, kategori, dan implikasi bagi IPS SMP merupakan hasil interpretasi kajian ini.

Keterhubungan lokal dan global

Tema pertama mempertemukan orientasi GCE dengan inkuiri IPS. Titik temunya adalah kebutuhan menghubungkan pemahaman dengan persoalan yang dapat diselidiki, sedangkan perbedaannya terletak pada fungsi: orientasi pendidikan menjelaskan arah belajar dan kerangka inkuiri menjelaskan proses. Sintesis artikel mengusulkan isu lokal sebagai titik masuk untuk menelusuri hubungan antarskala, menimbang bukti, dan menentukan pihak yang dapat diajak berdialog. Hubungan ini bukan urutan sebab-akibat yang telah diuji.

Kewarganegaraan global yang kontekstual

Tema kedua menghubungkan nilai global dengan pilihan tindakan yang sesuai konteks. Kajian GCE menekankan adaptasi, sedangkan kajian orientasi kewargaan menegaskan perbedaan tujuan partisipasi. Sintesisnya adalah bahwa kegiatan bersama perlu dinilai dari alasan, keputusan, dan keterlibatan siswa, bukan hanya kesesuaian dengan slogan global. Dalam usulan artikel, perhatian kepada komunitas menjadi dasar memilih masalah; analisis penyebab membantu menilai apakah kegiatan hanya menangani gejala atau juga membuka ruang perbaikan aturan.

Dialog kritis atas keragaman pengetahuan

Tema ketiga mempertahankan kritik postkolonial sebagai cara memeriksa representasi, dan dialog interkultural sebagai cara mempertemukan perspektif. Dasar langsungnya adalah kritik GCE Andreotti. Keduanya digabung pada tingkat rancangan: siswa diminta mengenali siapa yang berbicara, bukti apa yang dipakai, dan pengalaman siapa yang belum diperhatikan. Penerjemahan ke kegiatan kelas merupakan interpretasi artikel yang memerlukan uji kelayakan.

Partisipasi melalui aksi dan media digital

Tema keempat membedakan pemahaman lingkungan dari tindakan kewargaan. Pengamatan sampah, misalnya, menjadi kegiatan partisipasi ketika digunakan dalam dialog, keputusan bersama, dan tindakan untuk kepentingan sekolah. Demikian pula, verifikasi informasi merupakan keterampilan pendukung; publikasi berbasis bukti yang ditujukan kepada komunitas merupakan salah satu kemungkinan tindakan digital. Media daring dan luring tidak membentuk tingkat keterlibatan yang

Jurnal Penelitian dan Pendidikan IPS (JPPI)
20(2): 118-129
http://ejournal.unikama.ac.id/index.php/JPPI

otomatis lebih rendah atau lebih tinggi. Pemilihan medium mengikuti kebutuhan kegiatan dan akses siswa.

Pembahasan

Hubungan komponen dalam kerangka usulan

Jawaban atas pertanyaan pertama berupa kerangka yang menghubungkan analisis lokal dan global, pertimbangan nilai, dialog, pilihan tindakan, serta refleksi. Empat tema menerangkan orientasi kerangka; komponen pada Tabel 3 menerangkan hubungan kegiatan. Keduanya tidak disamakan dengan empat variabel hasil. Pengetahuan dan sikap dicatat sebagai kesiapan, sedangkan keterlibatan dinilai melalui jejak keputusan dan tindakan siswa.

Kerangka mengusulkan bahwa bukti tentang suatu isu menyediakan bahan dialog; dialog membuka perbandingan perspektif; keputusan bersama menetapkan tindakan; dan refleksi memungkinkan siswa memeriksa alasan serta konsekuensinya. Jalur ini dapat berulang. Siswa dapat kembali mencari informasi ketika menemukan bukti yang bertentangan, atau mengubah tindakan setelah menerima masukan komunitas. Karena belum diuji, hubungan tersebut merupakan proposisi pedagogis.

Penggabungan komponen memiliki alasan fungsional. Perspektif global membantu membaca skala masalah; konteks lokal menentukan relevansinya; kritik pengetahuan memeriksa representasi; dialog memberi ruang perundingan; dan aksi menyediakan kesempatan keterlibatan. Medium digital dapat digunakan untuk pencarian bukti, diskusi, atau komunikasi hasil. Dengan demikian, pencapaian digital tidak dinilai terpisah dari tujuan sosial kegiatan.

Tabel 3. Matriks kerangka integratif yang diusulkan

Komponen	Mekanisme yang diusulkan	Bukti atau indikator usulan	Kedudukan konstruk
Analisis isu lokal dan global	Menghubungkan persoalan dekat dengan proses antarskala melalui bukti.	Peta hubungan, sumber informasi, dan batas kesimpulan.	Pengetahuan dan penalaran pendukung.
Pertimbangan nilai dan perspektif	Menimbang dampak pada pihak berbeda dan memeriksa suara yang terabaikan.	Perbandingan alasan serta catatan perspektif pihak terkait.	Sikap dan pertimbangan pendukung.
Dialog dan keputusan bersama	Membahas alternatif serta memilih tindakan dengan kesempatan bicara yang setara.	Catatan tanggapan, alasan pilihan, dan pembagian peran.	Keterlibatan deliberatif yang diamati.
Tindakan untuk komunitas	Menjalankan pilihan melalui kegiatan luring atau digital yang relevan.	Bukti peran siswa, kegiatan, penerima manfaat, dan umpan balik.	Keterlibatan melalui tindakan.
Refleksi dan peninjauan ulang	Menilai konsekuensi dan menentukan kebutuhan perbaikan.	Refleksi individual yang merujuk bukti dan masukan.	Bukti penilaian atas keterlibatan; bukan dampak jangka panjang.

Sumber Tabel 3: sintesis dan rancangan artikel berdasarkan korpus pada Tabel 1. Semua indikator merupakan usulan, belum merupakan instrumen yang tervalidasi. Digital dapat digunakan pada setiap komponen; kegiatan luring mempunyai kedudukan yang setara jika mencapai tujuan yang sama.

Perbandingan bukti dan kondisi penerapan

Kerangka ini sejalan dengan orientasi ranah pembelajaran UNESCO, tetapi memperjelas cara mencatat bukti kegiatan. Pengetahuan tentang isu, empati, dan niat tidak dihapus dari asesmen; hasilnya dilaporkan terpisah dari partisipasi. Pilihan ini menghindari kesimpulan bahwa siswa sudah

terlibat hanya karena memperoleh nilai tes tinggi. Hubungan antarranah menjadi pertanyaan untuk penelitian berikutnya, bukan kepastian desain.

Temuan Kahne dan Sporte (2008) mendukung perhatian pada kesempatan belajar, tetapi ukuran komitmen membatasi kesimpulan yang dapat ditarik. Dalam rancangan SMP, kesempatan perlu disertai pengamatan peran individu dan portofolio tindakan. Persetujuan atas pernyataan "saya ingin membantu" dicatat sebagai niat; pelaksanaan peran dalam keputusan atau kegiatan dicatat sebagai keterlibatan. Perbedaan ini memungkinkan guru melihat siswa yang tertarik tetapi menghadapi hambatan akses.

Bowyer dan Kahne (2020) melaporkan hubungan yang berbeda untuk belajar produksi media dan evaluasi informasi: produksi terkait positif dengan partisipasi daring, sedangkan evaluasi informasi terkait negatif dengan partisipasi daring dan positif dengan keterlibatan luring. Hasil tersebut membatasi anggapan bahwa semua literasi digital selalu meningkatkan semua partisipasi. Karena telaah ini menggunakan abstrak dan ringkasan, artikel tidak mengevaluasi ulang estimasi kausal atau rincian instrumennya.

Pembedaan tujuan kewargaan membantu menjelaskan mengapa aksi yang tampak sama dapat mempunyai makna berbeda. Berdasarkan Westheimer dan Kahne (2004), membersihkan lingkungan, mengorganisasi kegiatan, dan menelaah penyebab masalah perlu dilihat menurut orientasinya. Artikel ini mengembangkan penerapan terbatas: siswa diberi kesempatan menanyakan alasan aturan sekolah dan menimbang perubahan yang realistis. Usulan tersebut tidak menetapkan satu orientasi sebagai capaian yang otomatis muncul.

Kritik Andreotti (2006) memberi alasan untuk memeriksa hubungan kuasa dalam kegiatan yang disebut membantu komunitas. Implikasi yang diusulkan ialah menghindari penempatan warga atau pekerja sekolah hanya sebagai objek informasi. Guru dapat meminta siswa mendengar penjelasan pihak terkait, membandingkan kepentingan, dan memeriksa asumsi sendiri. Dialog interkultural pada rancangan ini berarti perjumpaan perspektif dengan kesempatan menanggapi; efektivitasnya belum diukur.

Kontekstualisasi menjadi syarat karena isu global tidak menentukan tindakan kelas secara tunggal. Dakhalan dan Kuswandi (2024) menyoroti variasi interpretasi serta kebutuhan program yang relevan secara lokal. Dalam rancangan artikel, keterbatasan waktu, aturan sekolah, dan kebutuhan komunitas digunakan untuk memilih tindakan yang layak. Pembahasan global perlu memberi ruang pada keputusan siswa, tanpa mewajibkan mereka menerima solusi yang telah ditentukan guru.

Kerangka ICCS membedakan kapasitas, perilaku saat ini, dan ekspektasi partisipasi (Schulz dkk., 2023). Artikel ini menggunakan pembedaan itu untuk merancang pelaporan, tetapi indikator kegiatan tidak disalin menjadi tes ICCS. Asesmen kelas bersifat formatif dan kontekstual. Skor rubrik tidak dapat dibandingkan dengan skala internasional, dan bukti satu proyek tidak cukup untuk menyimpulkan bahwa siswa akan berpartisipasi sebagai warga dewasa.

Rancangan pembelajaran dan asesmen

Jawaban atas pertanyaan kedua dijabarkan melalui rancangan lima pertemuan IPS kelas VIII tentang sampah kemasan sekolah dan kaitannya dengan produksi, distribusi, serta konsumsi. Rancangan diselaraskan dengan arah IPS yang mengembangkan penyelidikan, pengambilan keputusan, dan partisipasi pada persoalan lokal dan global (Holilah, Kuswati, & Sulaemat, 2025, bagian Komponen Capaian Pembelajaran). Penempatannya di kelas VIII perlu disesuaikan dengan alur tujuan pembelajaran sekolah dalam Fase D. Rancangan ini merupakan usulan pedagogis yang belum dilaksanakan. Durasi usulan setiap pertemuan ialah 2 × 40 menit, dengan pengamatan sederhana di antara pertemuan.

Tujuan pembelajaran (TP) yang diusulkan ialah siswa dapat: (TP1) merumuskan pertanyaan tentang hubungan aktivitas ekonomi dan sampah kemasan sekolah; (TP2) menjelaskan hubungan lokal dan global melalui penelusuran produksi, distribusi, konsumsi, dan pembuangan dengan sedikitnya dua sumber relevan serta membedakan fakta, dugaan, dan informasi yang belum tersedia; (TP3)

Jurnal Penelitian dan Pendidikan IPS (JPPI)
20(2): 118-129
http://ejournal.unikama.ac.id/index.php/JPPI

membandingkan alternatif pengurangan kemasan dari biaya, akses, dan dampaknya bagi pihak terkait, lalu berpartisipasi dalam keputusan bersama; (TP4) menjalankan serta mendokumentasikan peran yang disepakati; dan (TP5) merefleksikan konsekuensi berdasarkan bukti dan umpan balik. Urutan ini menghubungkan pemahaman ekonomi dan lingkungan dengan keterampilan proses IPS; bukti capaian tiap tujuan ditunjukkan pada Tabel 4.

Contoh tugas individual pada pertemuan 1–2 ialah menelusuri satu kemasan bersih dari kantin atau bekal. Siswa membaca label produsen dan lokasi yang tercantum, lalu menggunakan sedikitnya satu sumber tambahan yang dapat diperiksa, misalnya informasi produsen atau dokumen resmi tentang bahan kemasan. Siswa menyusun peta beranotasi dari lokasi produksi yang terverifikasi, jalur distribusi yang diketahui, konsumsi di sekolah, hingga penanganan sampah setempat. Hubungan global dapat ditelaah melalui asal bahan atau jejaring produksi bila didukung sumber. Jika asal bahan atau jalur impor tidak diketahui, bagian itu ditulis “belum terverifikasi”; siswa tidak diwajibkan menyatakan produk sebagai barang impor. Siswa membandingkan temuan lokal dengan persoalan konsumsi dan limbah kemasan pada skala global, serta menjelaskan batas perbandingan tersebut. Hasil tugas berupa peta satu halaman dan log sumber berisi informasi yang dipakai, rujukan, serta status verifikasinya. Bahan cetak yang disediakan guru dapat digunakan untuk tugas yang sama.

Tabel 4. Contoh rancangan lima pertemuan IPS

Pertemuan	Aktivitas siswa dan peran guru	Hasil kerja sebagai bukti
1 Menentukan masalah TP1	Memilih kemasan bersih, membaca label, dan menyusun pertanyaan tentang produsen, distribusi, konsumsi, serta sampah sekolah. Guru membantu membedakan fakta dan dugaan.	Pertanyaan individual dan peta awal hubungan lokal dan global.
2 Memeriksa informasi TP2	Menyelesaikan tugas penelusuran kemasan dengan sedikitnya dua sumber relevan. Siswa menandai informasi yang belum terverifikasi, lalu membandingkan peta dan perspektif petugas atau kantin dengan persetujuan pihak terkait.	Peta beranotasi dan log sumber individual; catatan pengamatan serta ringkasan perspektif tanpa identitas pribadi.
3 Menimbang pilihan TP3	Kelompok membandingkan alternatif pengurangan kemasan, biaya, akses, dan dampaknya. Guru memfasilitasi giliran bicara, tanggapan tertulis, dan pembahasan keberatan.	Catatan deliberasi dengan kontribusi tiap siswa, alasan pilihan, rencana peran, dan izin kegiatan.
4 Melaksanakan tindakan TP4	Menjalankan aksi yang disepakati, misalnya uji penggunaan wadah ulang pakai pada kelompok yang bersedia atau rekomendasi kepada sekolah.	Log peran individu, kontribusi pada produk komunikasi luring/digital, dan umpan balik pihak terkait.
5 Meninjau hasil TP5	Membandingkan catatan pengamatan secara deskriptif, membahas kendala dan konsekuensi, serta menyusun perbaikan berdasarkan umpan balik.	Portofolio kelompok dan refleksi individual yang merujuk bukti serta rencana perbaikan.

Sekolah menetapkan kegiatan yang layak sebelum pelaksanaan. Siswa tidak menangani limbah berbahaya atau mengganggu pekerjaan petugas. Pelibatan komunitas memerlukan persetujuan pihak terkait; dokumentasi dan publikasi siswa mengikuti izin sekolah serta orang tua atau wali. Identitas, wajah, dan suara tidak dipublikasikan tanpa persetujuan. Guru menyediakan bahan cetak, perangkat bersama, dan peran setara bagi siswa yang tidak mempunyai akses digital. Tindakan dapat berlangsung sepenuhnya di sekolah, tanpa kewajiban mengunggah di media sosial.

Portofolio dinilai bersama pengamatan guru dan refleksi individual. Tabel 5 menyediakan deskriptor tingkat 1–4 khusus bagi setiap aspek beserta contoh bukti individu. Kualitas analisis tetap dipisahkan dari keterlibatan. Setiap aspek dilaporkan tersendiri; empat aspek tidak dijumlahkan

Jurnal Penelitian dan Pendidikan IPS (JPPI)
20(2): 118-129
http://ejournal.unikama.ac.id/index.php/JPPI

menjadi skor psikometrik *civic engagement*. Produk kelompok digunakan bersama bukti kontribusi masing-masing siswa, bukan sebagai satu-satunya dasar penilaian individu.

Tabel 5. Rubrik analitik usulan dengan deskriptor tingkat 1–4 dan bukti individu

Aspek dan kedudukan	Deskriptor tingkat 1–4	Contoh bukti individu
Analisis bukti Unsur pendukung	**1.** Menyebut persoalan kemasan tanpa sumber yang dapat diperiksa atau penjelasan hubungan lokal dan global. **2.** Menjelaskan satu hubungan dengan bantuan guru; sumber dicantumkan, tetapi fakta dan dugaan masih bercampur. **3.** Menjelaskan hubungan produksi, distribusi, konsumsi, dan sampah melalui sedikitnya dua sumber relevan; menandai fakta, dugaan, dan informasi yang belum terverifikasi. **4.** Membandingkan informasi antarsumber dan hubungan antarskala; menjelaskan keterbatasan bukti serta memperbaiki peta atau kesimpulan berdasarkan pemeriksaan tersebut.	Peta beranotasi milik siswa dan log sumber, termasuk satu contoh informasi yang diperiksa atau ditandai belum terverifikasi.
Dialog dan keputusan Keterlibatan deliberatif	**1.** Belum menyampaikan alasan atau tanggapan yang relevan ketika kesempatan lisan atau tertulis telah tersedia. **2.** Menyampaikan pendapat setelah dipandu, tetapi belum menanggapi alasan pihak lain atau menjelaskan pilihan tindakan. **3.** Menyampaikan alasan sendiri, menanggapi pendapat lain secara relevan, serta ikut menentukan pilihan dan pembagian peran. **4.** Membandingkan alternatif, membahas keberatan, dan membantu memastikan kesempatan berpendapat yang setara; meninjau kembali pilihan berdasarkan alasan atau bukti baru.	Catatan observasi guru dan kutipan tanggapan lisan/tertulis berkode siswa; catatan keputusan menunjukkan alasan serta peran individu.
Pelaksanaan peran Keterlibatan melalui tindakan	**1.** Belum menunjukkan pelaksanaan peran yang disepakati meskipun tugas, dukungan, dan kesempatan yang layak sudah tersedia. **2.** Menjalankan sebagian tugas dengan bantuan intensif; log belum menjelaskan kontribusi atau penyelesaian tugasnya. **3.** Menyelesaikan peran sesuai kesepakatan dengan bantuan terbatas; log cocok dengan hasil kerja atau pengamatan guru. **4.** Menyesuaikan langkah atas kendala atau umpan balik dengan persetujuan kelompok; mendokumentasikan perbaikan dan kontribusinya kepada kegiatan bersama.	Log individual memuat tanggal, tugas, langkah, dan hasil; contoh bagian produk yang dikerjakan sendiri serta konfirmasi pengamatan guru.
Refleksi etis Refleksi atas keterlibatan	**1.** Menceritakan kegiatan tanpa membahas konsekuensi bagi pihak lain atau alasan pilihan yang dibuat. **2.** Menyebut satu dampak setelah dipandu, tetapi belum mengaitkannya dengan bukti atau mengusulkan perbaikan yang jelas. **3.** Menggunakan bukti atau umpan balik untuk menimbang dampak pada pihak terkait dan peran sendiri; mengusulkan perbaikan yang layak. **4.** Membandingkan manfaat dan beban bagi pihak berbeda, mengakui keterbatasan kegiatan, serta menjelaskan revisi pilihan berdasarkan bukti dan kebutuhan komunitas.	Refleksi individual tertulis atau rekaman suara yang diizinkan; mencantumkan umpan balik, konsekuensi pilihan, dan alasan rencana perbaikan.

Guru memilih tingkat yang paling sesuai dengan bukti pada masing-masing aspek dan mencatat alasan singkat. Tingkat 4 mensyaratkan bukti tingkat 3 dan bukti tambahan pada deskriptor tingkat 4. Ketidaksesuaian antarbukti ditindaklanjuti melalui klarifikasi atau kesempatan tambahan. Frekuensi bicara, banyaknya unggahan, dan hasil kelompok tidak menggantikan bukti kualitas kontribusi individu. Tanggapan tertulis dapat menunjukkan dialog, dan kegiatan luring dapat menunjukkan tindakan. Jika siswa belum memperoleh kesempatan yang setara, guru menandai "belum dapat dinilai", menyediakan kesempatan tambahan, dan tidak menganggapnya sebagai keterlibatan rendah. Deskriptor ini adalah usulan formatif yang perlu ditelaah ahli dan diuji keterpakaiannya, termasuk konsistensi antarpenilai, sebelum menjadi alat penelitian.

Perubahan jumlah kemasan dapat dilaporkan sebagai hasil pengamatan kegiatan dengan menyebutkan periode dan cara pencatatan. Perubahan tersebut bukan ukuran langsung *civic engagement* dan tidak membuktikan pengaruh pembelajaran tanpa rancangan evaluasi yang sesuai. Guru menilai proses belajar serta peran siswa, sedangkan klaim keberhasilan lingkungan memerlukan bukti tersendiri.

Keterbatasan dan agenda penelitian

Seleksi purposif melalui web terarah rentan terhadap bias keterjangkauan, bahasa, dan preferensi konsep. Korpus hanya sembilan sumber substantif dan tidak mencakup seluruh kajian GCE atau IPS Indonesia. Sumber landasan yang lebih lama membantu definisi, tetapi tidak menggambarkan seluruh perkembangan terbaru. Sebagian bukti empiris berasal dari SMA Amerika Serikat atau survei lintas negara, sehingga pemindahan ke SMP Indonesia memerlukan pemeriksaan konteks. Kedalaman akses juga tidak seragam, khususnya studi digital yang ditelaah melalui abstrak dan ringkasan penulis.

Analisis berarah konsep dapat mengutamakan tema yang telah dipilih dan mengabaikan penjelasan alternatif. Pemeriksaan ulang proposisi tidak menggantikan pengodean independen atau penilaian mutu studi yang sistematis. Artikel tidak mengumpulkan data siswa, tidak memvalidasi rubrik, dan tidak menguji hubungan kausal. Karena itu, kerangka, indikator, serta contoh kegiatan harus dibaca sebagai hasil sintesis dan rancangan yang dapat ditelaah, bukan model yang sudah terbukti efektif.

Penelitian lanjutan dapat dimulai dari telaah kelayakan oleh ahli IPS dan guru SMP, diikuti uji keterpakaian rancangan serta rubrik pada satu konteks sekolah. Tahap berikutnya perlu memeriksa kesetaraan kesempatan dan konsistensi penilaian antarpenilai. Pengujian dampak dapat dilakukan setelah kerangka serta instrumen memadai, dengan memisahkan perubahan pengetahuan, niat, dan tindakan serta menggunakan rancangan pembanding yang sesuai.

Kesimpulan

Pendidikan IPS berperspektif global dapat dirumuskan sebagai kerangka yang menghubungkan analisis isu lokal dan global, pertimbangan nilai, dialog, keputusan bersama, tindakan, dan refleksi. Kajian mengadaptasi proses inkuiri C3 serta orientasi ranah dan konteks GCE. Kontribusi sintesis terletak pada pemisahan unsur pendukung dari bukti keterlibatan individual, penempatan digital sebagai medium, serta penerjemahan hubungan tersebut ke lima pertemuan, tugas penelusuran kemasan, dan rubrik formatif dengan deskriptor khusus tiap aspek. Kerangka menjawab kebutuhan rancangan pedagogis tanpa menyatakan bahwa efektivitasnya telah terbukti. Uji kelayakan, keterpakaian, dan kualitas instrumen perlu mendahului penelitian tentang dampaknya pada keterlibatan kewargaan siswa.

Referensi

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review, 3*, 40–51. Retrieved from https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education

Bowyer, B., & Kahne, J. (2020). The digital dimensions of civic education: Assessing the effects of learning opportunities. *Journal of Applied Developmental Psychology, 69*, 101162. doi:10.1016/j.appdev.2020.101162

Dakhalan, A. M., & Kuswandi, D. (2024). Pendidikan kewarganegaraan global (GCE). *Madika: Jurnal Politik dan Governance, 4*(2), 158–171. Retrieved from https://jurnal.iainpalu.ac.id/index.php/madika/article/download/3413/1775/

Holilah, M., Kuswati, E., & Sulaemat, E. (2025). *Panduan mata pelajaran ilmu pengetahuan sosial (IPS)*. Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. Retrieved from https://kurikulum.kemendikdasmen.go.id/file/panduan/dokumen/12.%20Final%20Panduan%20Mata%20Pelajaran%20IPS_12_09_2025_Revisi%203.pdf

Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal, 45*(3), 738–766. doi:10.3102/0002831208316951

National Council for the Social Studies. (2013). *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K–12 civics, economics, geography, and history*. Silver Spring, MD: Author. Retrieved from https://www.socialstudies.org/standards/c3

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *Education for citizenship in times of global challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 international report* (Revised ed.). International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Retrieved from https://www.iea.nl/sites/default/files/2024-02/ICCS-2022-International-Report-Revised.pdf

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. doi:10.1016/j.jbusres.2019.07.039

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris, France: Author. Retrieved from https://www.unesco.org/sites/default/files/gcedtopicsandlearningobjectives_01.pdf

UNESCO. (2024). *Global citizenship education in a digital age: Teacher guidelines*. Paris, France: Author. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388812

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal, 41*(2), 237–269. doi:10.3102/00028312041002237