

Psikologi Pendidikan

IMPLIKASI DALAM PEMBELAJARAN

Dalam perkembangan setiap individu, terjadi proses kematangan dan belajar. Kematangan organ biologis dan fungsi-fungsi psikologis akan berpengaruh terhadap proses belajar yang dialami individu melalui pengalaman dan latihan. Sangat penting bagi para pendidik untuk memahami ciri dan tahap perkembangan secara umum maupun karakteristik individual anak didik, agar dapat menyesuaikan proses pendidikan dan pembelajaran sesuai dengan kapasitas dan kondisi anak.

Buku ini pada intinya membahas tentang belajar, memori dan pengetahuan serta berbagai teori belajar, serta faktor-faktor yang dapat berpengaruh terhadap proses dan hasil belajar. Dibahas juga bagaimana pendidik dapat menilai proses belajar, progres perkembangan, dan hasil belajar peserta didik.

Penulis berusaha menyajikan uraian teori dari para psikolog dan para ilmuwan psikologi dengan bahasa yang lebih sederhana disertai dengan contoh-contoh implementasi teori-teori psikologi dalam praktik pendidikan dan pembelajaran.

Diharapkan buku ini dapat menambah referensi bagi para pendidik, mahasiswa serta berbagai pihak yang memiliki minat dan perhatian terhadap perkembangan keilmuan, khususnya psikologi pendidikan serta implikasinya dalam pendidikan dan pembinaan anak didik, di dalam keluarga, sekolah, dan masyarakat. Semoga bermanfaat. Aamiin



RajaGrafindo Persada
PT RAJAGRAFINDO PERSADA
Jl. Raya Leuwisung No. 112
Kel. Leuwisung, Kec. Tapos, Kota Depok 16956
Telp 021-84311162
Email: rajapers@rajagrafindo.co.id
www.rajagrafindo.co.id

RAJAWALI PERS
DIVISI BUKU PERGURUAN TINGGI



Psikologi Pendidikan IMPLIKASI DALAM PEMBELAJARAN

Fadhilah Suralaga



Fadhilah Suralaga

Editor
Solicha



Psikologi Pendidikan

IMPLIKASI DALAM PEMBELAJARAN

Psikologi Pendidikan

IMPLIKASI DALAM PEMBELAJARAN



Psikologi Pendidikan

IMPLIKASI DALAM PEMBELAJARAN

Fadhilah Suralaga

Editor
Solicha



RAJAWALI PERS

Divisi Buku Perguruan Tinggi

PT RajaGrafindo Persada

DEPOK

Perpustakaan Nasional: Katalog dalam terbitan (KDT)

Fadhilah Suralaga

Psikologi Pendidikan: Implikasi dalam Pembelajaran/Fadhilah Suralaga
—Ed. 1, Cet. 1.—Depok: Rajawali Pers, 2021.
x, 178 hlm., 23 cm.
Bibliografi: hlm. 169
ISBN 978-623-231-827-4

Hak cipta 2021, pada penulis

Dilarang mengutip sebagian atau seluruh isi buku ini dengan cara apa pun, termasuk dengan cara penggunaan mesin fotokopi, tanpa izin sah dari penerbit

2021.2979 RAJ

Fadhilah Suralaga

PSIKOLOGI PENDIDIKAN:

Implikasi dalam Pembelajaran

Cetakan ke-1, Maret 2021

Hak penerbitan pada PT RajaGrafindo Persada, Depok

Editor Isi : Solicha
Copy Editor : Nuraini
Setter : Khoiril Umam
Desain Cover : Tim Kreatif RGP

Dicetak di Rajawali Printing

PT RAJAGRAFINDO PERSADA

Anggota IKAPI

Kantor Pusat:

Jl. Raya Leuwilinggung, No.112, Kel. Leuwilinggung, Kec. Tapos, Kota Depok 16956

Telepon : (021) 84311162

E-mail : rajapers@rajagrafindo.co.id <http://www.rajagrafindo.co.id>

Perwakilan:

Jakarta-16956 Jl. Raya Leuwilinggung No. 112, Kel. Leuwilinggung, Kec. Tapos, Depok, Telp. (021) 84311162. **Bandung**-40243, Jl. H. Kurdi Timur No. 8 Komplek Kurdi, Telp. 022-5206202. **Yogyakarta**-Perum. Pondok Soragan Indah Blok A1, Jl. Soragan, Ngestiharjo, Kasihan, Bantul, Telp. 0274-625093. **Surabaya**-60118, Jl. Rungkut Harapan Blok A No. 09, Telp. 031-8700819. **Palembang**-30137, Jl. Macan Kumbang III No. 10/4459 RT 78 Kel. Demang Lebar Daun, Telp. 0711-445062. **Pekanbaru**-28294, Perum De' Diandra Land Blok C 1 No. 1, Jl. Kartama Marpoyan Damai, Telp. 0761-65807. **Medan**-20144, Jl. Eka Rasmi Gg. Eka Rossa No. 3A Blok A Komplek Johor Residence Kec. Medan Johor, Telp. 061-7871546. **Makassar**-90221, Jl. Sultan Alauddin Komp. Bumi Permata Hijau Bumi 14 Blok A14 No. 3, Telp. 0411-861618. **Banjarmasin**-70114, Jl. Bali No. 31 Rt 05, Telp. 0511-3352060. **Bali**, Jl. Imam Bonjol Gg 100/V No. 2, Denpasar Telp. (0361) 8607995. **Bandar Lampung**-35115, Perum. Bilabong Jaya Block B8 No. 3 Susunan Baru, Langkapura, Hp. 081299047094.



PRAKATA

Bismillahirrahmaanirrahiim

Alhamdulillah, berkat rahmat dan karunia Allah Swt. penulis dapat menyelesaikan penyusunan buku *Psikologi Pendidikan: Implikasi dalam Pembelajaran* ini. Penulisan buku ini dimaksudkan untuk menambah referensi bagi para pendidik, mahasiswa, serta berbagai pihak yang memiliki minat dan perhatian terhadap perkembangan keilmuan, khususnya psikologi pendidikan serta implikasinya dalam pendidikan dan pembinaan anak didik.

Pertanyaan awal yang akan dijawab dalam buku ini adalah: Terkait dengan konsep dasar psikologi pendidikan, apa pengertian dan manfaat psikologi pendidikan dalam pembelajaran? Masalah-masalah apa saja yang dapat dijawab dengan konsep psikologi pendidikan? Metode penelitian apa yang digunakan untuk mengembangkan teori-teori psikologi pendidikan? Apa kriteria guru yang efektif dalam pengorganisasian pembelajaran?

Pembahasan selanjutnya menjawab pertanyaan: Faktor-faktor apa yang berpengaruh terhadap pertumbuhan dan perkembangan anak? Hal-hal apa yang harus diperhatikan oleh pendidik dalam membantu tumbuh kembang anak terkait dengan prinsip, aspek dan fase-fase perkembangan? Bagaimana perkembangan berbagai aspek individu memengaruhi pembelajaran? Dalam aspek apa saja terdapat perbedaan individual peserta didik?

Uraian buku ini selanjutnya akan menjawab pertanyaan: Bagaimana perspektif psikologi tentang belajar, memori dan pengetahuan? Bagaimana konsep dan teori belajar behavioristik, sosial kognitif, kognitif dan humanis tentang belajar serta implikasinya dalam pembelajaran? Apakah pemberian *reward* dan *punishment* efektif digunakan dalam mengembangkan perilaku yang diinginkan dari peserta didik? Faktor-faktor psikologis apa yang dapat berpengaruh terhadap proses dan hasil belajar? Bagaimana pendidik dapat menilai proses belajar, kemajuan perkembangan dan hasil belajar peserta didik?

Metode yang digunakan dalam penulisan buku ini adalah dengan menelaah berbagai konsep dan teori yang telah dikemukakan para psikolog dan ilmuwan psikologi, meliputi konsep dasar psikologi pendidikan; pertumbuhan dan perkembangan; perbedaan individual, teori-teori belajar; proses dan hasil belajar; minat dan motivasi belajar serta bagaimana mengevaluasi proses dan hasil belajar. Buku ini dilengkapi juga dengan beberapa hasil penelitian serta contoh-contoh terkait implikasi teori-teori psikologi dalam praktik pendidikan dan pembelajaran.

Dengan selesainya penulisan buku ini, penulis mengucapkan terima kasih kepada berbagai pihak yang telah membantu, mendukung dan memberikan masukan. Khusus kepada rekan penulis, Solicha M.Si., yang dengan ikhlas telah mengedit dan memberikan masukan serta tambahan, penulis sangat berterima kasih. Semoga Allah Swt. memberikan ganjaran yang berlipat ganda. Aamiin YRA.

Akhirnya penulis berharap agar buku ini dapat memberikan kontribusi yang bermakna bagi kepentingan akademik dan praktik pendidikan. Penulis berharap dapat menerima kritik dan masukan-masukan dari para pembaca untuk perbaikan penulisan selanjutnya. Terima kasih.

Wassalam,

Jakarta, Desember 2020

Penulis



DAFTAR ISI

PRAKATA	v
DAFTAR ISI	vii
BAB 1 KONSEP DASAR PSIKOLOGI PENDIDIKAN	1
A. Pendahuluan	1
B. Apa Itu Psikologi Pendidikan?	1
C. Permasalahan dalam Pembelajaran	2
D. Penelitian dalam Psikologi Pendidikan	3
E. Manfaat Mempelajari Psikologi Pendidikan	5
F. Mengenal Karakteristik Guru yang Efektif	5
BAB 2 PROSES DAN FASE-FASE PERKEMBANGAN	13
A. Pertumbuhan dan Perkembangan	14
B. Pembawaan dan Lingkungan dalam Proses Perkembangan	15
C. Prinsip-Prinsip Perkembangan	19
D. Aspek-Aspek Perkembangan Manusia	22
E. Fase-Fase dan Tugas Perkembangan	23
F. Manfaat Mempelajari Perkembangan Siswa	28

BAB 3	ASPEK-ASPEK PERKEMBANGAN	29
	A. Perkembangan Kognitif dan Bahasa	29
	B. Perkembangan Sosio-Emosional	39
	C. Perkembangan Moral dan Perilaku Prososial	52
	D. Aspek Perkembangan Diri (<i>Self</i>)	53
BAB 4	PERBEDAAN INDIVIDUAL	57
	A. Inteligensi	57
	B. Emosi	64
	C. Motivasi	64
	D. Minat	66
	E. Gaya Belajar	68
BAB 5	BELAJAR, MEMORI DAN PENGETAHUAN	75
	A. Pengertian Belajar	75
	B. Jenis-Jenis Belajar	77
	C. Memori	80
	D. Jenis Pengetahuan yang Disimpan dalam Memori Jangka Panjang	84
	E. Strategi dalam Pemrosesan Informasi	85
BAB 6	PANDANGAN PSIKOLOGI BEHAVIOR TENTANG BELAJAR	87
	A. Pandangan Behavioris tentang Belajar	88
	B. Implikasi Teori Belajar Behavioris dalam Pembelajaran	96
	C. Kritik Terhadap <i>Behaviorism</i>	100
BAB 7	TEORI BELAJAR SOSIAL KOGNITIF	101
	A. Prinsip-Prinsip Dasar Teori Belajar Sosial Kognitif	102
	B. Model Pembelajaran Observasional	103

BAB 8	PANDANGAN PSIKOLOGI KOGNITIF TENTANG BELAJAR	109
A.	Asumsi yang Mendasari Pembelajaran Kognitif	110
B.	Teori-Teori Belajar dalam Rumpun Psikologi Kognitif	111
BAB 9	PANDANGAN PSIKOLOGI HUMANIS TENTANG BELAJAR	117
A.	Konsep Dasar Psikologi Humanis	117
B.	Tokoh dan Konsep Humanis	119
C.	Implikasi Psikologi Humanis dalam Pembelajaran	123
BAB 10	MOTIVASI BELAJAR	127
A.	Teori Motivasi: Pandangan Teori Behavior, Kognitif, dan Humanis	128
B.	Motivasi Intrinsik dan Ekstrinsik	129
C.	Faktor-Faktor yang Memengaruhi Motivasi Belajar	131
D.	<i>Self Regulated Learning</i>	134
E.	<i>Goal Orientation</i>	137
BAB 11	PENGUKURAN DAN EVALUASI DALAM PEMBELAJARAN	139
A.	Pentingnya Evaluasi dalam Pendidikan dan Pembelajaran	139
B.	Sasaran dan Tujuan Evaluasi Pembelajaran	142
C.	Prinsip-Prinsip Evaluasi	142
D.	Manfaat Evaluasi Pembelajaran	144
E.	Alat Evaluasi Pembelajaran	145
F.	Macam-Macam Evaluasi Pendidikan	159
	PENUTUP	165
	DAFTAR PUSTAKA	169
	BIODATA PENULIS	177



1



KONSEP DASAR PSIKOLOGI PENDIDIKAN

A. Pendahuluan

Dalam proses pembelajaran, ada unsur anak didik dan pendidik. Pada diri anak didik atau siswa, kita dapat menelaah aspek-aspek pertumbuhan dan perkembangannya, bagaimana siswa belajar, bagaimana mereka mengembangkan kemampuan intelektual, emosi, sosial, dan moral, apa yang membuat sebagian siswa termotivasi oleh pengalaman tertentu sedangkan sebagian yang lain tidak; atau bagaimana siswa dapat mempertahankan minatnya dalam mempelajari sesuatu. Pada diri pendidik dapat ditelaah antara lain peran dan fungsinya dalam proses mendidik dan mengorganisasikan pembelajaran. Sebelum membahas semua hal tersebut, perlu diketahui lebih dahulu konsep dasar psikologi pendidikan, yang dalam pembahasan bab ini meliputi definisi dan lingkup bahasan psikologi pendidikan, metode penelitian dalam psikologi pendidikan, manfaat mempelajari psikologi pendidikan serta karakteristik guru yang efektif.

B. Apa Itu Psikologi Pendidikan?

Psikologi merupakan ilmu yang mempelajari tentang gejala-gejala kejiwaan dan perilaku manusia dalam interaksinya dengan lingkungan, baik individu maupun kelompok (Gage & Berliner, 1992). Sedangkan

psikologi pendidikan menurut Walberg dan Haertel 1992 seperti dikutip oleh Lee Krause (2010) merupakan disiplin ilmu sendiri yang menghubungkan antara pendidikan dan psikologi. Hal ini tidak hanya berkaitan dengan penelitian-penelitian ilmiah dalam berbagai aspek dimensi belajar mengajar tetapi juga bagaimana prinsip-prinsip psikologi ini diaplikasikan dalam konteks pendidikan dengan tujuan untuk meningkatkan kualitas belajar mengajar. Sementara Santrock (2014) mengatakan bahwa psikologi pendidikan adalah cabang dari psikologi yang mengkhususkan diri pada cara memahami pembelajaran dalam lingkungan pendidikan. Ducehne dan McMaugh (2016) menyatakan bahwa psikologi pendidikan adalah cabang dari psikologi yang mempelajari bagaimana kondisi siswa dan implikasinya pada proses pembelajaran. Artinya bahwa psikologi pendidikan bisa berperan dalam membuat sejumlah cara yang efektif dalam mengajar. Dapat dikatakan bahwa psikologi pendidikan menekankan pada proses belajar mengajar dan faktor-faktor yang memengaruhinya, baik internal maupun eksternal.

C. Permasalahan dalam Pembelajaran

Gage dan Berliner (1992) mengatakan bahwa ada lima permasalahan dalam proses belajar mengajar, yaitu:

1. memilih tujuan pembelajaran (*the objectives*) yang tepat;
2. dalam memilih tujuan pembelajaran, guru harus mengetahui karakteristik dan perkembangan peserta didik;
3. mendesain prosedur pembelajaran, bagaimana memotivasi siswa dan bagaimana berinteraksi dengan siswa;
4. menyeleksi metode pembelajaran yang tepat;
5. menggunakan alat evaluasi yang tepat.

Dalam kerangka tersebut psikologi pendidikan berusaha membantu para pendidik dalam memahami proses dan masalah kependidikan serta mengatasi masalah tersebut dengan metode saintifik psikologis. Pengetahuan tentang psikologi pendidikan akan memberi pemahaman (*insight*) tentang beberapa aspek terkait dengan praktik pendidikan, memberi ide-ide tentang belajar dalam konteks keluarga, industri maupun masyarakat luas. Psikologi pendidikan juga dapat menginspirasi

tentang administrasi sekolah, pengembangan kurikulum, konseling, dan sebagainya. Dalam lingkup kelas, psikologi pendidikan lebih terfokus pada aspek-aspek psikologis yang terkait dengan aktivitas pembelajaran sehingga dapat diciptakan suatu proses pembelajaran yang efektif.

Fokus dari buku ini adalah tentang pemahaman, makna, dan pengalaman individu yang terlibat dalam proses belajar dan mengajar. Dalam konteks tersebut, penulis berusaha untuk menggarisbawahi beberapa ide pokok, temuan riset dan pandangan-pandangan yang berkaitan dengan proses perkembangan siswa, baik aspek kognitif, bahasa, sosial maupun moral. Buku ini juga berusaha menyajikan bagaimana pembelajaran yang efektif, bagaimana suatu informasi diproses, dan sebagainya.

D. Penelitian dalam Psikologi Pendidikan

Dalam mengelola proses pembelajaran, berbagai pengetahuan dibutuhkan pendidik dalam membantu siswa belajar. Dalam hal ini dapat dilakukan berbagai cara untuk memperoleh dan mengembangkan pengetahuan yang diperlukan, salah satu caranya adalah dengan mengalami atau praktis (*experience*). Sering kita mendengar “pengalaman adalah guru yang paling baik” atau ungkapan “*the wisdom of practice*” (Berliner, 1992). Dengan mengalami langsung, pendidik akan terus berusaha mengembangkan kemampuannya dalam mengajar sehingga proses pembelajaran diharapkan menjadi lebih efektif.

Sumber berikutnya dari pengetahuan pendidik adalah dengan penelitian, yaitu proses pengumpulan informasi secara sistematis dengan tujuan untuk menjawab berbagai pertanyaan. Dalam konteks ini pertanyaan atau masalah-masalah yang terkait dengan proses dan juga output pembelajaran. Hasil riset ini digunakan untuk mengembangkan *body of knowledge* (Gall, Gall, & Borg, 2003). Penelitian yang dilakukan oleh Nia Listiani dan Solicha (2020) merupakan satu contoh penelitian dengan analisis korelasi, menunjukkan bahwa iklim kelas yang positif dapat menurunkan perilaku menyontek pada siswa SMA di Tangerang. Implikasi dari penelitian tersebut, guru perlu mengembangkan iklim kelas yang positif, dari segi aktivitas pembelajaran, proses evaluasi maupun relasi antara guru dan murid, karena hal ini memengaruhi bagaimana siswa berperilaku saat belajar dan ujian.

Ada beberapa bentuk penelitian yang dapat dilakukan dalam psikologi pendidikan, yaitu sebagai berikut.

1. ***Descriptive research***

Yaitu riset yang menggambarkan opini, sikap atau kejadian/peristiwa tertentu yang menggunakan metode interviu, observasi, dan survei. Contoh penelitian yang dilakukan tentang Upaya Kepala Sekolah dalam Pembinaan Profesionalisme Guru: Studi Deskriptif di SMP Bina Insani Cipondoh (Alfarisi dan Nurdelima, 2012).

2. ***Correlational research***

Penelitian korelasional adalah suatu proses penelitian yang bertujuan mencari hubungan, baik positif atau negatif antara dua atau lebih variabel. Dalam penelitian ini biasanya digunakan metode kuesioner atau angket. Penelitian AlFarisi & Herlanti (2020) tentang “Korelasi antara Keterampilan Proses Sains (KPS) dan Interaksi Siswa Terhadap Alat Praktikum (ISTAP) pada Praktikum Biologi- Pembedahan dan Pengamatan Mikroskop di SMA Tangsel”, merupakan contoh penelitian korelasional.

3. ***Experimental research***

Riset ini dilakukan bila peneliti ingin mencari hubungan-hubungan dalam situasi yang ada, dan secara sistematis memanipulasi variabel dalam usahanya menentukan sebab dan akibat. Contoh penelitian Ismawati & Bahrissalim (2013), tentang “Efektivitas Pelaksanaan Pembelajaran Fikih melalui Model Pembelajaran Problem Based Learning untuk Meningkatkan Hasil Belajar Siswa” dilakukan dengan pendekatan eksperimental, dengan menempatkan subjek penelitian ke dalam kelompok eksperimen yang diberi treatment model pembelajaran PBL dan kelompok kontrol sebagai pembanding.

4. ***Action research***

Action research adalah bentuk penelitian terapan yang didesain untuk mencari solusi atas masalah-masalah yang berhubungan dengan sekolah atau kelas. Riset ini dapat dilakukan oleh guru, administrator sekolah, profesional di bidang pendidikan, dan lain-lain; dapat menggunakan metode deskripsi, korelasi atau eksperimen.

Contoh: Peningkatan Executive Function pada Anak Usia 5-6 Tahun melalui Outdoor Play di TK Islam As-Salam Depok Tahun Ajaran 2019/2020 (Akmalia, Fairuz & Sirom, 2020).

E. Manfaat Mempelajari Psikologi Pendidikan

Psikologi pendidikan sangat penting dipelajari oleh ilmuwan psikologi dan pendidikan karena ilmu ini bisa menjadi dasar dalam mengembangkan kurikulum, modul-modul pembelajaran; strategi pembelajaran, media dan evaluasi pembelajaran, terkait dengan potensi dan kapasitas anak didik. Berdasarkan hasil penelitian psikologi pendidikan dapat dikembangkan konsep layanan bagi anak berkebutuhan khusus seperti anak berbakat intelektual (*gifted*), atau anak yang mengalami hambatan (*handicapped*), sesuai dengan aspek hambatannya. Bagi para pendidik terutama guru, pengetahuan tentang psikologi pendidikan dapat membantu dalam memberikan layanan dan perlakuan yang tepat kepada anak didik. Beberapa peran penting psikologi bagi pendidik dalam mengorganisasikan pembelajaran adalah:

1. memahami siswa sebagai pembelajar, yang meliputi perkembangannya, karakteristik, kemampuan dan kecerdasan, motivasi, minat, pengalaman, sikap, kepribadian, dan lain-lain;
2. memahami prinsip-prinsip dan teori pembelajaran;
3. memilih metode-metode pembelajaran;
4. memilih dan menetapkan tujuan pembelajaran;
5. membantu peserta didik yang mengalami kesulitan belajar;
6. memilih alat bantu pembelajaran;
7. menilai hasil dari proses pembelajaran;
8. memilih sistem evaluasi yang tepat, dan lain-lain.

F. Mengenal Karakteristik Guru yang Efektif

Adanya kompleksitas unsur-unsur yang terkait dengan pembelajaran, khususnya terkait dengan karakteristik siswa yang beragam, maka pengajaran yang efektif bukanlah “sama untuk semua anak”. Guru harus menguasai berbagai perspektif dan strategi pembelajaran serta fleksibel dalam penerapannya. Agar dapat mengajar dengan sukses dan efektif, maka dibutuhkan unsur-unsur utama, yaitu:

1. pengetahuan dan keterampilan profesional;
2. komitmen, motivasi, dan kepedulian.

Masing-masing unsur dijelaskan sebagai berikut.

1. Pengetahuan dan Keterampilan Profesional

Guru yang efektif memiliki penguasaan yang baik tentang materi pelajaran serta keterampilan mengajar. Mereka tahu bagaimana membuat perencanaan pembelajaran yang baik, dengan menetapkan tujuan-tujuan pembelajaran yang sesuai dengan kapasitas dan kebutuhan anak, menggunakan strategi pembelajaran meliputi pemilihan pendekatan, metode, teknik serta media pembelajaran yang tepat, melakukan penilaian pembelajaran serta mengelola kelas dengan baik. Selain itu, mereka memahami bagaimana memotivasi siswa dan bagaimana berkomunikasi dan bekerja secara efektif dengan mereka yang memiliki tingkat kemampuan dan keterampilan yang berbeda dan latar belakang budaya yang beragam. Guru yang efektif juga menggunakan tingkat teknologi yang sesuai di kelas. Berikut dijelaskan beberapa hal penting bagi guru yang efektif, yaitu:

- a. **Penguasaan materi.** Ketika siswa sekolah menengah ditanya karaktersitik guru yang baik menurut mereka, jawabannya adalah “pengetahuan guru tentang mata pelajaran mereka” (French, V.W.,1997). Guru yang efektif memiliki pemahaman yang baik tentang materi pelajaran, secara konseptual maupun kontekstual. Menguasai materi pelajaran sangat diperlukan bagi guru yang efektif. Tentu saja, pengetahuan tentang materi pelajaran mencakup lebih dari sekadar fakta, istilah, dan konsep umum. Ini juga mencakup pengetahuan tentang pengorganisasian ide, hubungan antar ide, cara berpikir dan berdebat, pola perubahan dalam suatu bidang ilmu, keyakinan tentang suatu disiplin ilmu, dan kemampuan untuk menghubungkan ide dari satu bidang ke bidang ilmu yang lain. Jelas, memiliki pemahaman yang mendalam tentang materi pelajaran merupakan aspek penting untuk menjadi guru yang kompeten dan efektif (Abruscato & Derosa, 2010; Eby, Herrell, & Jordan, 2011).
- b. **Penggunaan strategi pembelajaran/instruksional.** Dua pendekatan utama yang dapat digunakan dalam pembelajaran,

yaitu: *constructivist and direct instructional*. Pendekatan konstruktivis berada di pusat filosofi pendidikan William James dan John Dewey. Pendekatan instruksional langsung (*direct instructional*) memiliki lebih banyak kesamaan dengan pandangan E. L. Thorndike.

Pendekatan konstruktivis adalah pendekatan yang berpusat pada peserta didik yang menekankan pentingnya individu secara aktif membangun pengetahuan dan pemahaman mereka dengan bimbingan dari guru. Dalam pandangan konstruktivis, guru tidak sekadar menuangkan informasi ke dalam pikiran anak-anak. Sebaliknya, anak-anak harus didorong untuk menjelajahi dunia mereka, menemukan pengetahuan, refleksi, dan berpikir kritis dengan pemantauan yang cermat dan bimbingan yang berarti dari guru (Bonney & Sternberg, 2016). Para konstruktivis berpendapat bahwa terlalu lama anak-anak diminta untuk duduk diam, menjadi pembelajar pasif, dan menghafal dari jarak jauh sangat tidak relevan.

Dengan pendekatan konstruktivis dapat ditekankan kolaborasi antar anak, yang bekerja satu sama lain dalam upaya mereka untuk mengetahui dan memahami hal-hal yang dipelajari (Wentzel & Watkins, 2011). Seorang guru dengan filosofi instruksional konstruktivis tidak akan membiarkan anak-anak menghafal informasi saja tetapi akan memberi mereka kesempatan untuk membangun pengetahuan dan memahami materi secara bermakna sambil membimbing pembelajaran mereka (Johnson, 2010).

Sebaliknya, pendekatan instruksional langsung (*direct instruction*) adalah pendekatan terstruktur yang berpusat pada guru yang dicirikan oleh pengarahan dan kontrol guru, harapan guru yang tinggi untuk kemajuan siswa, waktu maksimum yang dihabiskan oleh siswa untuk tugas-tugas akademik, dan upaya guru untuk menjaga pengaruh negatif terhadap peserta didik. Tujuan penting dalam pendekatan instruksional langsung adalah memaksimalkan waktu belajar siswa bersama guru (Estes, Mintz, & Gunter, 2011).

Beberapa ahli dalam psikologi pendidikan menekankan bahwa banyak guru yang efektif menggunakan kedua pendekatan baik konstruktivis maupun instruksional langsung daripada hanya salah satunya (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Selanjutnya, beberapa keadaan mungkin membutuhkan lebih banyak pendekatan konstruktivis, kondisi yang lain membutuhkan

pendekatan instruksional langsung. Sebagai contoh, para ahli semakin merekomendasikan pendekatan instruksional langsung dengan melibatkan kemampuan intelektual ketika mengajar siswa dengan ketidakmampuan membaca atau menulis (Berninger, 2006). Jadi apakah guru mengajar dengan menggunakan pendekatan konstruktivis atau cenderung pendekatan instruksional langsung, guru tersebut tetap dapat menjadi guru yang efektif.

- c. **Pengembangan kemampuan berpikir.** Guru yang efektif mencontohkan dan mengomunikasikan keterampilan berpikir yang baik, terutama berpikir kritis, yang melibatkan berpikir secara reflektif dan produktif serta mengevaluasi bukti atau fakta. Membuat siswa berpikir kritis tidaklah mudah; banyak siswa mengembangkan kebiasaan materi pembelajaran pasif dan menghafal konsep daripada berpikir secara mendalam dan reflektif (Bonney & Sternberg, 2016). Berpikir kritis juga berarti berpikiran terbuka dan menjawab rasa ingin tahu di satu sisi, namun di sisi lain berhati-hati untuk menghindari kesalahan utama dalam interpretasi.
- d. **Penetapan sasaran dan perencanaan instruksional.** Baik konstruktivis atau yang lebih tradisional, guru yang efektif tidak hanya “mengaitkannya” di kelas. Mereka menetapkan tujuan yang tinggi untuk pengajaran mereka dan mengatur rencana untuk mencapai tujuan tersebut (Anderman & Dawson, 2011). Guru juga akan membuat indikator-indikator keberhasilan. Perencanaan dibuat dengan melakukan perenungan terlebih dahulu bagaimana membuat pembelajaran menjadi menantang sekaligus juga menarik. Perencanaan dimulai dari penetapan tujuan, materi, strategi, metode dan teknik serta evaluasi. Pemilihan metode dan teknik pembelajaran, yang melibatkan inkuiri, *discovery* dan juga pemecahan masalah.
- e. **Pemahaman konsep tertentu dan pengembangan keterampilan tertentu.** Meskipun penelitian telah menemukan bahwa semua fitur ini dapat mendukung pembelajaran, proses desain instruksional mengharuskan guru untuk menentukan hal-hal yang harus dilakukan siswa, kapan, dalam urutan apa, dan bagaimana caranya (Darling-Hammond et al., 2005).

- f. **Penerapan praktik mengajar yang sesuai perkembangan.** Guru yang berkompeten memiliki pemahaman yang baik tentang perkembangan anak dan tahu cara membuat bahan ajar yang sesuai dengan tingkat perkembangannya. Memahami jalur dan tahapan perkembangan sangat penting untuk mengajar dengan cara yang optimal untuk setiap anak (Follari, 2011).
- g. **Terampil dalam mengelola kelas.** Aspek penting dari menjadi guru yang efektif adalah menjaga agar kelas secara keseluruhan bekerja bersama dan berorientasi pada tugas-tugas kelas. Guru yang efektif membangun dan memelihara lingkungan di mana pembelajaran dapat terjadi (Mertler & Charles, 2011). Untuk menciptakan lingkungan belajar yang optimal, guru memerlukan rangkaian strategi untuk menetapkan aturan dan prosedur, pengorganisasian kelompok, pemantauan dan pengaturan kecepatan kegiatan kelas, dan penanganan kasus kenakalan siswa, dan lain-lain.
- h. **Menerapkan keterampilan memotivasi.** Guru yang efektif memiliki strategi yang baik untuk membantu siswa menjadi termotivasi dan bertanggung jawab atas pembelajaran mereka (Anderman & Dawson, 2011). Psikolog pendidikan semakin menekankan bahwa ini paling baik dicapai dengan memberikan kesempatan belajar dalam dunia nyata, dengan kesulitan dan hal baru yang optimal untuk setiap siswa. Siswa termotivasi ketika mereka dapat membuat pilihan yang sejalan dengan kepentingan pribadi mereka. Guru yang efektif memberi mereka kesempatan untuk berpikir secara kreatif dan mendalam tentang sebuah tugas atau proyek. Selain membimbing siswa menjadi pembelajar yang memiliki motivasi diri, guru perlu membangun harapan yang tinggi bagi prestasi siswa (Eccles & Roeser, 2009). Terlalu sering anak-anak diberi penghargaan atas kinerja yang di bawah rata-rata atau biasa-biasa saja maka mereka tidak akan mencapai potensi yang maksimal. Namun, ketika ekspektasi tinggi tercipta, aspek kunci dari pendidikan adalah menyediakan bagi anak terutama anak yang berprestasi rendah dengan pembelajaran dan dukungan yang efektif untuk memenuhi harapan tersebut.
- i. **Kemampuan berkomunikasi.** Membangun kolaborasi yang baik dengan siswa dan orang tua juga berperan penting dalam mendukung keberhasilan anak. Untuk itu kemampuan berkomunikasi sangat

diperlukan, termasuk di dalamnya adalah keterampilan dalam berbicara, mendengarkan, mengatasi hambatan komunikasi verbal, menyetarakan komunikasi nonverbal siswa, dan kemampuan menyelesaikan konflik secara konstruktif, sebagaimana dijelaskan oleh Hybels & Weaver (2009). Guru yang mau mendengarkan dengan aktif juga menjadi kunci keberhasilan dalam berkomunikasi dan menjalin kolaborasi (McNaughton & Vostal, 2010), baik dengan siswa, orang tua maupun dengan guru lain dan tenaga kependidikan, termasuk bagaimana guru dapat mengajarkan siswa untuk meningkatkan keterampilan berkomunikasi, sebagai bekal untuk kehidupan siswa di masa mendatang.

Dalam berkomunikasi ini guru harus mampu melihat dan mempertimbangkan perbedaan individu peserta didik saat mengajar. Perbedaan tingkat kecerdasan dan kemampuan berpikir anak, gaya belajar, kepribadian, sikap dan karakteristik-karakteristik lainnya yang beragam ini dapat menjadi bahan pertimbangan guru dalam membuat perencanaan dan juga proses pembelajaran di kelas. Tentu ini tidak mudah.

Rosenberg, Westling, & McLesky (2011) menguatkan pandangan tersebut. Menurut mereka secara efektif mengajar kelas dengan karakteristik siswa yang beragam membutuhkan banyak pemikiran dan usaha. Pembelajaran yang berbeda perlu dipersiapkan untuk menjawab kebutuhan ini dengan mengenali variasi individu dalam pengetahuan, kesiapan, minat, dan karakteristik siswa lainnya, kemudian membuat pembelajaran yang berdiferensiasi berdasarkan kebutuhan dan kekuatan siswa (Koehler, 2010). Dengan demikian, pengajaran yang dibedakan bertujuan untuk menyesuaikan tugas dalam rangka memenuhi kebutuhan dan kemampuan siswa.

Selain itu guru juga harus memiliki pengetahuan tentang siswa dari latar belakang budaya yang berbeda dan peka terhadap kebutuhan mereka (Bennett, 2011). Guru hendaknya mendorong siswa untuk memiliki hubungan yang positif dengan siswa lain dari latar belakang yang beragam dan memikirkan bagaimana mereka dapat berinteraksi dengan baik, di kelas maupun di luar kelas. Guru dapat membimbing siswa berpikir kritis tentang perbedaan budaya dan etnis sekaligus berusaha untuk mencegah atau mengurangi bias pada siswa dan menumbuhkan sikap menerima akan perbedaan tersebut.

Berkaitan dengan perbedaan budaya siswa yang beragam, terkadang pendidik perlu bertanya pada diri, apa yang dapat mereka lakukan. Ooka Pang (2005) menjelaskan ada beberapa pertanyaan terkait budaya yang bisa ditanyakan guru kepada diri sendiri, yaitu sebagai berikut.

- 1) Apakah saya mengenali kekuatan dan kompleksitas pengaruh budaya pada siswa?
- 2) Apakah ekspektasi saya untuk siswa saya berdasarkan budaya atau bias?
- 3) Apakah saya melakukan pekerjaan yang baik dalam melihat kehidupan dari sudut pandang siswa saya yang berasal dari budaya yang berbeda dari budaya saya?
- 4) Apakah saya mengajarkan keterampilan yang mungkin dibutuhkan siswa untuk berbicara di kelas jika budaya mereka adalah budaya di mana mereka memiliki sedikit kesempatan untuk berlatih berbicara “di depan umum”?

j. **Pengetahuan dan Keterampilan Penilaian.** Guru yang kompeten juga memiliki pengetahuan dan keterampilan penilaian yang baik. Ada banyak aspek agar penilaian kelas berjalan efektif (Popham, 2011). Guru perlu memutuskan jenis penilaian yang ingin digunakan untuk mendokumentasikan kinerja siswa setelah selesai pembelajaran. Guru juga perlu menggunakan penilaian secara efektif sebelum dan selama pembelajaran berlangsung (Nitko & Brookhart, 2011).

Selama pembelajaran, guru dapat menggunakan observasi dan pemantauan berkelanjutan untuk menentukan apakah pembelajaran berada pada tingkat yang menantang siswa dan untuk mendeteksi siswa mana yang membutuhkan perhatian individual (Cizek, 2010). Saat penilaian, *feedback* atau umpan balik tentang pencapaian siswa perlu diberikan dan disampaikan pada siswa.

k. **Keterampilan Teknologi.** Teknologi itu sendiri tidak serta merta meningkatkan kemampuan belajar siswa, tetapi dapat mendukung pembelajaran (Levar-Duffy & McDonald, 2011). Kondisi yang mendukung efektivitas penggunaan teknologi dalam pendidikan antara lain visi dan dukungan dari pimpinan lembaga pendidikan; guru yang terampil menggunakan teknologi untuk pembelajaran;

standar konten dan sumber daya kurikulum; penilaian efektivitas teknologi untuk pembelajaran; dan penekanan pada anak sebagai pembelajar yang aktif dan konstruktif.

Masih ditemukan jurang yang dalam antara pengetahuan dan keterampilan teknologi yang dipelajari sebagian besar siswa di sekolah dan yang mereka butuhkan di tempat kerja. Siswa akan mendapat manfaat dari guru yang meningkatkan pengetahuan dan keterampilan teknologi mereka, dan mengintegrasikan teknologi dengan tepat ke dalam pembelajaran di kelas (Newby, et al., 2011). Integrasi ini harus sesuai dengan kebutuhan belajar siswa, termasuk kebutuhan untuk mempersiapkan pekerjaan besok, yang banyak di antaranya akan membutuhkan keahlian teknologi dan keterampilan berbasis komputer. Selain itu, guru yang efektif memiliki pengetahuan tentang berbagai alat bantu untuk mendukung pembelajaran siswa penyandang disabilitas (Turnbull, Turnbull, & Wehmeyer, 2010).

2. Komitmen, Motivasi, dan Kepedulian

Guru yang efektif harus memiliki komitmen pada tugasnya, motivasi yang kuat, juga peduli pada siswa dan kolega, serta menunjukkan sikap yang positif. Hal ini tentu tidak mudah. Dibutuhkan waktu dan upaya yang kuat untuk dapat memiliki kualifikasi tersebut. Bahkan terkadang dapat muncul rasa lelah, putus asa dan emosi-emosi negatif lain atau bahkan *burnout*. Namun guru yang efektif memiliki kepercayaan diri yang kuat akan kemampuan dirinya dan tidak akan membiarkan emosi negatif menurunkan motivasinya. Sebaliknya guru efektif akan membawa emosi positif dan antusiasme di dalam kelas. Suasana yang penuh keakraban dan humor akan terjalin antara siswa dan guru. Semakin baik dalam menjalankan peran sebagai guru, maka semakin banyak *reward* pekerjaan yang akan diperoleh. Semakin banyak respek dan sukses yang guru peroleh dari siswanya maka akan semakin kuat komitmen terhadap tugasnya.

2



PROSES DAN FASE-FASE PERKEMBANGAN

Berkaitan dengan proses belajar mengajar, dapat dimulai dengan melihat siapa yang belajar. Jika kita mengharapkan dapat mengajar dengan seefektif mungkin maka kita harus memahami anak didik kita, memahami perkembangan mereka yaitu bagaimana cara mereka berpikir, merasa, dan bertindak pada usia yang berbeda dengan pengalaman yang berbeda pula. Berbagai pengetahuan tentang pertumbuhan dan perkembangan individu akan membantu pendidik untuk menentukan:

1. Apa yang harus diberikan kepada anak didik pada masa tertentu?
2. Bagaimana cara menyajikan pengalaman belajar pada masa-masa tertentu berkaitan dengan berbagai aspek pertumbuhan dan perkembangan anak?

Tohirin (2005) menjelaskan bahwa pembahasan tentang perkembangan individu dalam konteks belajar amat penting, antara lain karena:

1. praktik mengajar yang efektif didasarkan atas perkembangan kematangan atau kesiapan para siswa;
2. pendidikan yang mengabaikan prinsip-prinsip perkembangan akan mengalami hambatan-hambatan dan kegagalan;
3. pendidikan itu sendiri merupakan proses perkembangan.

Pada bagian ini diuraikan perkembangan manusia yang meliputi dimensi psikologis maupun fisiologis. Pembahasan diawali dengan definisi perkembangan, selanjutnya diuraikan juga faktor-faktor yang memengaruhi perkembangan dan aspek-aspek perkembangan, prinsip-prinsip perkembangan dan fase-fase perkembangan.

A. Pertumbuhan dan Perkembangan

Istilah pertumbuhan dan perkembangan dalam pandangan para ahli psikologi merujuk pada perubahan-perubahan tertentu yang terjadi dalam kehidupan manusia mulai dari masa konsepsi sampai meninggal (Woolfolk, 2004). Istilah ini tidak berlaku untuk semua jenis perubahan, tetapi lebih pada hal-hal yang berlanjut dalam rentangan waktu yang lama. Perubahan-perubahan yang terjadi karena sakit, kecelakaan, misalnya tidak termasuk perkembangan.

Dalam keseharian, pengertian perkembangan sering kali tumpang tindih dengan istilah pertumbuhan. Jika ingin dibedakan maka pertumbuhan (*growth*) merupakan perubahan progresif ke arah kematangan/kedewasaan yang lebih bersifat kuantitatif; pertumbuhan berarti tahapan peningkatan sesuatu dalam aspek jumlah, ukuran dan arti pentingnya. Sedangkan perkembangan (*development*) adalah perubahan progresif ke arah kematangan/kedewasaan yang lebih bersifat kualitatif. Pertumbuhan dapat berarti sebuah tahapan perkembangan (*a stage of development*) (Mc. Leod, 1989 dalam Syah, 1995).

Perkembangan individu merupakan suatu proses perubahan individu menuju ke arah yang lebih sempurna dan tidak dapat diulang kembali. Sebagaimana dikatakan oleh Hurlock (2010) bahwa manusia tidak statis atau mandek, karena perubahan-perubahan senantiasa terjadi dalam dirinya dalam berbagai kapasitas (kemampuan) baik yang bersifat biologis atau psikologis. Setiap individu akan mengalami proses perkembangan yang berlangsung melalui tahapan-tahapan perkembangan secara berkesinambungan. Walaupun tidak ada pemisah yang jelas antara masing-masing tahapan tersebut, proses perkembangan ini bersifat universal. Dalam proses perkembangan juga dikenal adanya irama atau naik turunnya proses perkembangan. Artinya proses perkembangan manusia itu tidak konstan, terkadang naik terkadang turun. Pada suatu saat individu mengalami perkembangan yang tenang, pada saat lain ia mengalami perkembangan yang menggoncangkan.

Menurut para ahli psikologi, individu biasanya mengalami dua masa pancaroba atau krisis yang biasanya disebut *Trotz* (dalam Syah, 2000). Masa ini terjadi dalam dua periode:

1. Periode pertama: terjadi pada usia 2–3 tahun dengan ciri utama anak menjadi egois, selalu mendahulukan kepentingan diri sendiri.
2. Periode kedua: Terjadi pada usia antara 14–17 tahun dengan ciri utama sering membantah orang tuanya dan cenderung mencari identitas diri. Tentang *Trotz* yang kedua di atas perlu digarisbawahi bahwa usia 14–17 tahun bukanlah harga mati. Artinya rentang usia remaja yang mengalami krisis tahap kedua ini di masing-masing daerah mungkin berbeda, lebih cepat atau lebih lambat.

Proses perkembangan individu memiliki tempo atau kecepatan yang bervariasi. Dengan kata lain, ada individu yang memiliki tingkat perkembangan yang cepat, sedang atau lambat. Perbedaan tingkat proses perkembangan individu tersebut diakibatkan oleh adanya berbagai faktor yang memengaruhi, yang akan dijelaskan berikut ini.

B. Pembawaan dan Lingkungan dalam Proses Perkembangan

Perkembangan manusia pada dasarnya dipengaruhi oleh beberapa faktor (Suryabrata, 1989). Berkaitan dengan faktor-faktor yang memengaruhi proses perkembangan ini, ada tiga aliran yang mendasarinya, yaitu sebagai berikut.

1. Nativisme

Menurut aliran ini perkembangan sepenuhnya ditentukan oleh faktor pembawaan/faktor yang dibawa sejak lahir. Nativisme atau biologisme menekankan peranan bakat (*natus*, artinya lahir). Hereditas adalah pewarisan sifat-sifat fisik dan psikologis serta pola pertumbuhan lainnya yang secara biologis diwarisi oleh setiap anak dari orang tua melalui proses genetis. Unsur-unsur pembawaan (potensi) dapat berupa ciri-ciri atau sifat-sifat fisik dan mental psikologis serta kemampuan berupa bakat, inteligensi, dan lain-lain. Jadi menurut pandangan ini perilaku anak tidak akan jauh berbeda dengan perilaku orang tuanya karena ada bakat yang diturunkan secara endogen.

Dalam dunia pendidikan, paham ini dikenal dengan “*Pedagogik Pesimisme*”. Hal ini disebabkan karena aliran nativis memandang segala sesuatu dengan kaca mata hitam, termasuk tentang pendidikan. Aliran ini menganggap pengalaman dan pendidikan tidak berpengaruh apa-apa terhadap perkembangan anak. Misalnya jika orang tuanya menjadi dokter maka anaknya juga mengikuti menjadi dokter. Jadi pembawaan dan bakat orang tua berpengaruh mutlak terhadap perkembangan kehidupan anak-anaknya. Arthur Schopenhauer (1788-1860) seorang filsuf Jerman merupakan tokoh utama aliran ini. Tokoh lain di antaranya adalah Plato dan Descartes.

2. Empirisme

Aliran empiris (*empiricism*) merupakan kebalikan dari aliran nativis, yang menganggap bahwa penentu perkembangan adalah faktor lingkungan. Aliran yang mempunyai nama asli “*The school of British Empiricism*” (aliran empirisme Inggris) ini tokoh utamanya adalah John Locke (1632-1704). Doktrin aliran ini yang termasyhur adalah “*tabula rasa*” yang menekankan arti penting pengalaman, lingkungan dan pendidikan. Artinya bahwa perkembangan manusia semata-mata bergantung pada lingkungan dan pengalaman pendidikannya, sedangkan bakat dan pembawaan sejak lahir dianggap tidak ada.

Para penganut empirisme menganggap bahwa setiap anak terlahir dalam kondisi *tabula rasa*, atau bagaikan kertas kosong, tak punya kemampuan dan bakat apa-apa. Pengalaman dan lingkungan yang mendidiknya yang akan menjadikan seorang anak kelak menjadi apa. Jika seorang anak diberikan kesempatan yang memadai untuk menjadi seorang dokter, maka kelak ia akan menjadi seorang dokter, walaupun orang tuanya seorang guru. Aliran ini dikenal juga dengan istilah “*Pedagogik Optimisme*”. Optimis karena menurut aliran ini pendidikan bisa menjadikan anak berkembang sesuai dengan yang diinginkan.

3. Konvergensi (perpaduan)

Teori ini merupakan sintesis dari empirisme dan nativisme, yang berusaha menggabungkan unsur pembawaan maupun lingkungan. Bahwa perkembangan anak selain dipengaruhi oleh pembawaan atau hereditas juga dipengaruhi oleh lingkungan. Lingkungan (*environment*) diartikan sebagai *milieu*/alam sekitar, baik lingkungan

sosial maupun nonsosial, atau baik lingkungan fisik atau nonfisik. Paham konvergensi ini dipelopori oleh William Stern (1871-1938) dan Adler.

Menurut aliran ini bakat bawaan anak (hereditas) tidak akan dapat berkembang secara wajar apabila tidak diberi rangsangan dari faktor lingkungan. Sebaliknya rangsangan lingkungan tidak akan membina perkembangan tingkah laku yang ideal tanpa didasari faktor bakat bawaan. Pembawaan dan lingkungan memengaruhi proses perkembangan pribadi seseorang; Pembawaan berfungsi sebagai bahan dasar, sedangkan lingkungan berperan sebagai faktor ajar yaitu faktor yang memengaruhi perwujudan suatu potensi (bahan dasar) dalam proses perkembangan tersebut.

Berbeda dengan pandangan di atas, dalam Islam dikemukakan bahwa ada tiga faktor yang memengaruhi perkembangan manusia, yaitu sebagai berikut.

1. Pembawaan/hereditas

Faktor pembawaan dan hereditas tersirat dalam sebuah hadis yang diriwayatkan oleh Muslim (dikutip dari Purwakania, 2006). Muslim meriwayatkan dari Thauban, bahwa seorang Yahudi datang dan bertanya kepada Nabi berbagai pertanyaan sebagai usaha untuk menantang kebenaran kenabiannya). Pertanyaannya adalah tentang penentuan jenis kelamin, bagaimana terjadinya? Nabi menjawab sebagai berikut:

“Sperma pria adalah putih dan sel telur perempuan kekuning-kuningan. Jika mereka bertemu (terjadi pembuahan) dan sperma pria mengungguli sel telur perempuan, hasilnya akan menjadi jenis kelamin laki-laki dengan seizin Allah, dan jika sel telur perempuan mengungguli sel sperma pria hasilnya akan menjadi perempuan dengan seizin Allah.”

Setelah Nabi menjawab demikian, orang Yahudi itu mengatakan: “dan dia adalah benar seorang Nabi”.

Hadis tersebut menunjukkan contoh adanya faktor pembawaan jenis kelamin, sementara dalam hadis lain dikemukakan bahwa ada pembawaan yang disebut “fitrah” yang bisa diartikan sebagai potensi untuk menjadi baik, atau potensi menjadi muslim. Di dalam Al-Qur’an juga disebutkan adanya berbagai potensi lain di

antaranya yaitu “af-idah” yang sering diartikan sebagai akal atau nurani.

2. Lingkungan

Bukti tekstual yang paling terkenal dari pengaruh lingkungan terhadap perkembangan individu adalah sebuah hadis di mana Rasulullah Saw. mengatakan bagaimana orang tua memengaruhi agama dan moral anak. Orang tua atau keluarga merupakan lingkungan pertama dan utama yang akan memengaruhi perkembangan anak. Hadis ini berbunyi: dari Abu Hurairah ra., bahwa Rasulullah Saw., bersabda:

“Tidak ada seorang bayi pun kecuali terlahir dalam keadaan fitrah. Lantas kedua orang tuanya dapat membuatnya menjadi Yahudi, Nashrani maupun Majusi. Seperti binatang yang lahir sempurna, adakah engkau melihat mereka terluka pada saat lahir?” (HR Bukhari).

Mengenai hadis di atas sebenarnya mengandung pemahaman tentang adanya faktor pembawaan atau potensi yaitu “fitrah”, sekaligus menunjukkan adanya faktor lingkungan yang dapat memengaruhi yaitu orang tua.

Dalam hadis lain, Rasulullah Saw. menunjukkan bagaimana pengaruh seorang teman terhadap perilaku, karakter dan perbuatan seseorang, yaitu dengan memberikan perumpamaan sebagai berikut:

“Persamaan teman yang baik dan teman yang buruk adalah seperti pedagang minyak kesturi dan peniup api tukang besi. Si pedagang minyak kesturi mungkin akan memberinya padamu, atau engkau membeli kepadanya, atau setidaknya engkau dapat memperoleh bau yang harum darinya. Tapi si peniup api tukang besi, mungkin akan membuat pakaianmu terbakar, atau kamu akan mendapatkan bau yang tidak sedap daripadanya.” (HR Bukhari)

3. Ketentuan Allah

Selain faktor pembawaan dan lingkungan yang berjalan sesuai dengan sunatullah, Islam juga mengakui adanya ketentuan Allah yang dapat memengaruhi secara langsung jika Allah menghendaki. Hal ini tersirat antara lain dalam QS Ali Imran: 46.

“Dan dia (Isa, as., red.) berbicara dengan manusia dalam buaian dan ketika sudah dewasa dan dia termasuk di antara orang-orang yang saleh”.

Dalam situasi normal, anak mulai berbicara pada usia sekitar dua tahun, dimulai dari sepetah dua patah kata dan sejalan dengan itu anak mulai mengembangkan perbendaharaan bahasa. Kenyataan bahwa Nabi Isa as. dapat berbicara dalam buaian menunjukkan kekuatan Allah, bukan faktor hereditas dan juga bukan produk lingkungan.

Peristiwa-peristiwa yang dikisahkan dalam Al-Qur'an maupun Hadis tersebut mengisyaratkan bahwa perkembangan manusia selain dipengaruhi oleh faktor lingkungan dan pembawaan atau hereditas, ketentuan dan kehendak Allahlah faktor yang paling menentukan. Faktor ini yang memantau dan menjaga besarnya kekuatan alam dan pengasuhan (*nature-nurture force*) yang memengaruhi kehidupan dan perkembangan manusia (Purwakania, 2006).

C. Prinsip-Prinsip Perkembangan

Meskipun proses perkembangan itu kompleks, tetapi ada beberapa prinsip umum yang bisa diaplikasikan pada semua anak dan semua bentuk perkembangan. Eggen dan Kouchack (2004) mengatakan prinsip-prinsip perkembangan adalah sebagai berikut.

1. *Learning contributes to development.* Belajar berkaitan dengan peningkatan pemahaman, peningkatan kemampuan atau keterampilan. Contoh: siswa yang belajar berhitung sederhana, dan kemudian mengaplikasikannya dalam mengerjakan soal-soal yang berbeda-beda bentuknya seperti berhitung menurun, soal cerita, dan lain-lain, maka kemampuan berhitungnya akan semakin berkembang.
2. *Experience enhances development.* Pengalaman dapat memperkuat perkembangan, misalnya anak-anak yang mempunyai orang tua yang mempunyai kebiasaan membaca dan berdiskusi dengan anak-anak akan memberi manfaat pada anak ketika belajar di sekolah. Contoh lain, anak yang mengeksplorasi diri dalam musik, olahraga, atau kegiatan-kegiatan sosial lebih kapabel

dibanding anak-anak yang tidak pernah mengalaminya. Dalam pendidikan, aspek pengalaman ini menurut John Dewey (1859-1952) dapat kita lihat dalam buah pikiran. Dewey berpendapat bahwa pendidikan adalah proses rekonstruksi dan reorganisasi pengalaman-pengalaman. Melalui pengalaman, seseorang akan memperoleh makna dan sekaligus peluang untuk memperoleh pengalaman berikutnya. Untuk itulah Dewey menegaskan bahwa konsep pengalaman merupakan inti pendidikan. Kunci untuk memahami diri dan dunia kita menurut Dewey, tiada lain adalah pengalaman-pengalaman kita sendiri. Pengalaman hidup ini bisa berasal dari aktivitas keseharian, ataupun dari kegiatan yang diprogramkan oleh lembaga-lembaga tertentu.

3. *Social interaction is essential for development.* Interaksi sosial akan memberikan kesempatan pada anak untuk belajar berbagi, dan membandingkan pengetahuan dan keterampilan dengan anak-anak yang lain.
4. *Development strongly depends on language.* Dalam hal ini bahasa merupakan media dalam berpikir, berbagi ide dan pengalaman sosial.
5. *Development is continuous and relatively orderly.* Kemampuan yang individu miliki diperoleh secara bertahap dan berkesinambungan, tidak sekonyong-konyong melompat dari satu kemampuan ke kemampuan yang lain.
6. *Individuals develop at different rates.* Individu berkembang pada rentangan yang berbeda-beda; mungkin ada anak yang bisa mencapai suatu kemampuan tertentu lebih cepat (seperti berbicara, berjalan) lebih cepat atau lebih lambat dari teman seusianya.
7. *Development is influenced by maturation, genetically controlled, age-related changes in individuals.* Perkembangan dipengaruhi oleh kematangan, genetik dan terkait dengan usia individu. Secara umum, seorang anak yang berusia 10 tahun akan berlari lebih cepat dibandingkan ketika dia berumur lima tahun. Anak kelas satu SD tidak mempunyai kemampuan memecahkan masalah sebaik anak kelas tujuh.

Selain prinsip-prinsip yang telah dikemukakan, Ormrod (2020), menjelaskan beberapa prinsip perkembangan sebagai berikut.

1. Urutan perkembangan cukup dapat diprediksi. Meskipun anak-anak hidup dalam lingkungan dan budaya yang beragam, urutan saat menunjukkan pencapaian perkembangan pada umumnya akan sama. Misalnya, anak harus dapat berjalan lebih dahulu sebelum dapat berlari dan melompat; atau mereka harus mampu menghitung dan mengerjakan hitungan dengan bilangan bulat sebelum mampu memahami pecahan.
2. Anak-anak berkembang dengan laju yang berbeda. Prinsip ini seperti prinsip yang dikemukakan oleh Kouchak (2004), bisa jadi ada anak yang lebih cepat tetapi ada yang lebih lambat dalam mencapai suatu perkembangan tertentu.
3. Kerap kali perkembangan ditandai oleh periode pertumbuhan yang relatif cepat di antara periode pertumbuhan yang lebih lambat. Misalnya, pada awalnya balita dapat berbicara dengan kosa kata terbatas dan kalimat yang hanya terdiri dari satu kata selama beberapa bulan, namun bisa jadi menjelang usia dua tahun, kosa katanya bertambah dengan cepat dan kalimat yang diucapkan semakin panjang hanya dalam waktu beberapa minggu.
4. Awal kemajuan perkembangan hampir pasti memberikan fondasi sehingga kemajuan selanjutnya dapat dibangun; sehingga konsep “yang ini setelah yang itu” (*this-before-that*) yang mudah ditebak merupakan hakikat dari banyak kemajuan perkembangan.
5. Faktor pembawaan/keturunan dan lingkungan saling terkait dalam memengaruhi perkembangan. Pengaruh faktor keturunan lebih terlihat pada ciri-ciri fisik; anak akan menunjukkan kecenderungan genetik atau temperamen yang membuat mereka cenderung merespons peristiwa fisik dan sosial dengan cara tertentu; mungkin bersikap tenang atau mudah tersinggung, ramah atau malu, ceria atau takut. Namun tidak semua karakteristik yang diwariskan muncul dengan cepat. Kemajuan kemampuan fisik dan neurologis yang diperoleh secara bertahap dan digerakkan secara genetis, memengaruhi aspek perkembangan kognitif dan sosial selama masa kanak-kanak dan remaja. Bersamaan dengan pengaruh pembawaan itu, kontribusi lingkungan juga besar, seperti nutrisi yang baik, latihan yang teratur akan memperkuat tumbuh kembang anak; selain itu sikap orang tua, keteladanan, pembiasaan dari orang tua akan membantu perkembangan kepribadian anak.

D. Aspek-Aspek Perkembangan Manusia

Perkembangan manusia dapat dibedakan dalam beberapa aspek yang berbeda. **Perkembangan fisik (*motor development*)**, berkaitan dengan proses perubahan struktur tubuh manusia dan fungsinya dan berhubungan dengan pemerolehan aneka ragam keterampilan fisik. **Perkembangan kognitif (*cognitive development*)** berkaitan dengan proses perubahan cara berpikir. Berbagai perubahan selama perkembangan mengarah pada pertumbuhan dan *maturation* (kedewasaan).

Perkembangan personal (*personal development*), adalah istilah yang biasanya digunakan untuk menunjuk proses perubahan kepribadian individu. Sedangkan perubahan dalam cara manusia berinteraksi dengan orang lain atau lingkungannya baik sebagai individu maupun sebagai kelompok disebut dengan **perkembangan sosial dan moral (*social and moral development*)**.

Dalam perspektif psikologi Islami, manusia memiliki empat dimensi, yaitu dimensi fisik-biologis, dimensi mental-psikis, dimensi sosio-kultural, dan dimensi spiritual. Dimensi fisik-biologis merupakan dimensi yang paling mudah untuk diketahui, karena dapat dilihat secara langsung dengan indra mata manusia. Dalam psikologi Islami, fisik manusia dibentuk dengan konstruksi yang sebaik-baiknya oleh Tuhan agar mau bersyukur, sebagaimana tersurat dalam QS Al-Tin: 4.

“Sesungguhnya Kami telah menciptakan manusia dalam bentuk yang sebaik-baiknya”.

Dimensi mental-psikis mencakup roh, akal dan nafsu. Kehidupan manusia sangat bergantung pada keberadaan roh, sebab manakala roh meninggalkan manusia (raga atau fisik) maka berakhirilah kehidupan manusia tersebut. Meski demikian, pemahaman terhadap akal bukanlah otak melainkan daya berpikir yang terdapat dalam jiwa manusia. Dengan kata lain, akal yang dimaksud di sini merupakan ikatan dari tiga unsur yaitu pikiran, perasaan dan kemauan. Sedangkan nafsu (*syahwat*) adalah dorongan dan gejolak yang ada dalam diri manusia. Dimensi sosio-kultural merupakan dimensi yang berkaitan erat dengan lingkungan dan alam sekitarnya. Kehidupan manusia di dunia adalah sebagai khalifah Allah di bumi. Dengan demikian, dimensi ini merupakan keniscayaan dalam diri manusia. Sementara dimensi spiritual ditandai

dengan konsep fitrah yang secara inheren telah mengakui Allah sebagai Tuhannya. Berbagai dimensi yang ada pada diri anak tersebut adalah potensi dasar yang harus dikembangkan secara tepat, sehingga mengantarkan dirinya pada kepribadian yang sempurna.

Harus dipahami dengan sungguh-sungguh bahwa ketiga aspek perkembangan itu merupakan satu kesatuan yang utuh (terpadu), tidak terpisahkan satu sama lain. Setiap aspek perkembangan memengaruhi dan dipengaruhi oleh aspek lainnya. Sebagai contoh perkembangan fisik seorang anak seperti duduk, merangkak, dan berjalan sangat berpengaruh terhadap perkembangan kognitif anak yaitu dalam memahami lingkungan sekitar di mana ia berada. Ketika seorang anak mencapai tingkat perkembangan tertentu dalam berpikir (kognitif) dan lebih terampil dalam bertindak, maka akan mendapat respons dan stimulasi lebih banyak dari orang dewasa, seperti dalam melakukan permainan, percakapan dan berkomunikasi sehingga anak dapat mencapai keterampilan baru (aspek sosial-emosional). Hal seperti ini akan memperkaya pengalaman dan pada gilirannya dapat mendorong berkembangnya semua aspek perkembangan secara menyeluruh. Dengan kata lain, perkembangan itu tidak terjadi secara sendiri-sendiri.

E. Fase-Fase dan Tugas Perkembangan

Secara umum, seluruh proses perkembangan individu sampai menjadi dirinya sendiri (*person*) berlangsung dalam tiga tahapan (dalam Tohirin, 2005), yaitu:

1. tahap konsepsi, yaitu tahap bertemunya sel sperma pada laki-laki dan ovum pada perempuan, sehingga terbentuk individu baru yang secara unik terjadi perubahan dalam rangka menjalani tugas reproduksi;
2. tahap kelahiran yaitu lahirnya bayi dari rahim ibu ke dunia;
3. tahapan proses perkembangan individu menjadi seorang pribadi yang khas (*development of selfhood*).

Setiap tahapan di atas terbagi lagi menjadi beberapa tingkatan. Apabila dikaitkan dengan tingkatan dalam rentang kehidupan (*stages in life*) maka tahapan tersebut dapat diuraikan menjadi sepuluh tingkatan atau fase perkembangan, dimulai dari masa sebelum lahir (*prenatal period*)

sampai masa tua (*old age*). Beberapa ahli yang lain membaginya menjadi enam tahapan perkembangan, yaitu fase bayi, anak-anak, remaja, dewasa awal, dewasa madya, dan dewasa akhir (dalam Tohirin, 2005). Keenam fase tersebut dan tugas perkembangannya akan diuraikan berikut ini.

1. Fase bayi

Menurut beberapa ahli perkembangan, periode bayi ini berada pada rentang usia 0 sampai dengan 2 tahun. Mussen & Kagan, 1979 dan Piaget, 1979 (dalam Santrock, 2008) memberikan batasan 2 minggu sampai 24 bulan (2 tahun). Pada usia 18 bulan sampai 24 bulan terjadi perubahan-perubahan yang cepat dan memiliki kekhasan tersendiri. Masa bayi adalah periode perkembangan yang terentang dari kelahiran hingga 18 bulan atau 24 bulan). Meskipun masih banyak pandangan lain mengenai rentang usia bayi, namun secara umum dapat dikatakan bahwa periode bayi mempunyai batasan rentang usia dari 0 sampai 2 tahun.

Di bawah ini beberapa tugas perkembangan yang harus dilalui oleh anak-anak di usia bayi berdasarkan kematangan dan proses belajar adalah:

- a. belajar memakan makanan padat;
- b. belajar berjalan;
- c. belajar berbicara;
- d. belajar mengendalikan pembuangan kotoran;
- e. mempersiapkan diri untuk membaca;
- f. belajar membedakan benar dan salah dan mulai mengembangkan hati nurani (Hurlock, 2010).

2. Fase kanak-kanak (*childhood*)

Periode kanak-kanak merupakan periode yang sangat menyenangkan sekaligus periode variatif. Periode anak-anak merupakan periode yang mempunyai rentang usia yang cukup panjang yaitu sejak usia dua tahun sampai usia 12 tahun. Namun periode awal masa kanak-kanak memiliki ciri khas yang berbeda dengan masa akhir kanak-kanak, sehingga banyak ahli perkembangan yang membagi periode ini menjadi dua rentang periode, yaitu periode kanak-kanak awal dan periode kanak-kanak akhir.

Pada setiap rentang kehidupan manusia, tentunya ada tugas-tugas perkembangan yang hendaknya dilalui oleh periode-periode tertentu. Walaupun periode kanak-kanak ini dibagi menjadi dua periode, namun tetap saja tugas-tugas perkembangan yang mereka jalani tidak jauh berbeda. Tugas-tugas perkembangan ini sifatnya berkelanjutan. Jadi sebelum seorang anak menyelesaikan tugas-tugas perkembangannya yang lebih awal, maka ia tentunya akan kesulitan untuk menjalani tugas perkembangan yang selanjutnya. Adapun tugas-tugas perkembangan yang hendaknya dijalani oleh anak pada periode ini adalah:

- a. mempelajari keterampilan fisik yang diperlukan untuk permainan-permainan yang umum;
 - b. membangun sikap yang sehat sebagai diri sendiri sebagai makhluk yang sedang tumbuh;
 - c. belajar menyesuaikan diri dengan teman-teman seusianya;
 - d. mulai mengembangkan peran sosial pria atau wanita yang tepat;
 - e. menggunakan keterampilan-keterampilan dasar untuk membaca, menulis dan berhitung, mengembangkan pengertian yang diperlukan untuk kehidupan sehari-hari;
 - f. mengembangkan hati nurani, pengertian, moral dan tingkatan nilai;
 - g. mengembangkan sikap terhadap kelompok-kelompok sosial dan lembaga-lembaga;
 - h. mencapai kebebasan pribadi (Hurlock, 2010).
3. Fase remaja (*adolescence*)

Remaja (*adolescence*) dapat didefinisikan sebagai transisi periode perkembangan antara masa kanak-kanak dengan masa dewasa; yang meliputi perubahan biologis, kognitif, dan sosio-emosional). Perubahan biologis, kognitif, dan sosio-emosional pada remaja terletak antara rentang perkembangan fungsi-fungsi sosial, sampai pada proses berpikir abstrak yang independen. Menurut beberapa ahli perkembangan, periode remaja terbagi menjadi dua periode, yaitu periode remaja awal dan periode remaja akhir. Periode remaja awal adalah periode perkembangan yang digambarkan secara umum

sesuai dengan usia sekolah siswa SLTP, dan periode remaja akhir mendekati usia periode siswa SMU ke atas.

Tugas-tugas perkembangan masa remaja umumnya berkenaan dengan pencapaian dan persiapan memasuki fase berikutnya (dalam Tohirin, 2005). Secara lebih rinci, tugas-tugas perkembangan masa remaja adalah sebagai berikut.

- a. Mencapai pola hubungan baru yang lebih matang dengan teman sebaya yang berbeda jenis kelamin sesuai dengan keyakinan dan etika moral yang berlaku dalam masyarakat.
 - b. Mencapai peranan sosial sebagai seorang pria atau wanita selaras dengan tuntunan sosial dan kultural masyarakatnya.
 - c. Menerima kesatuan organ-organ tubuh sebagai pria atau wanita dan menggunakannya secara efektif sesuai dengan kodratnya masing-masing.
 - d. Keinginan menerima dan mencapai tingkah laku sosial tertentu yang bertanggung jawab di tengah-tengah masyarakat.
 - e. Mencapai kemerdekaan atau kebebasan emosional dari orang tua dan orang-orang dewasa lainnya dan mulai menjadi dirinya sendiri (person).
 - f. Mempersiapkan diri untuk memasuki dunia perkawinan atau kehidupan berkeluarga (sebagai suami atau istri).
 - g. Memperoleh seperangkat nilai dan sistem etika sebagai pedoman bertingkah laku dan mengembangkan ideologi untuk keperluan kehidupan kewarganegaraannya.
4. Fase dewasa awal (*early adulthood*)

Fase ini berlangsung saat remaja mulai memasuki masa dewasa, yakni antara umur 21 sampai 22 tahun. Masa dewasa awal merupakan masa penyesuaian terhadap beberapa perubahan terhadap tugas perkembangan baru. Individu mulai memiliki tugas-tugas perkembangan yang berkaitan dengan pekerjaan dan kehidupan keluarga. Penyesuaian dengan pasangan hidup merupakan satu hal penting dalam tugas perkembangan pada masa ini.

Beberapa tugas perkembangan yang harus dilalui pada masa ini, yaitu:

- a. mulai memilih teman hidup (sebagai calon suami atau istri);
- b. belajar menjalani kehidupan bersama;
- c. berlatih untuk mampu mengasuh anak;
- d. mengelola rumah tangga;
- e. bertanggung jawab dengan keluarga;
- f. bertanggung jawab dengan pekerjaan.

Santrock (2014) menjelaskan bahwa masa dewasa awal adalah masa pembentukan kepribadian dan ekonomi, masa perkembangan karier, masa pemilihan pasangan, masa belajar hidup dengan seseorang secara akrab, memulai berkeluarga dan mengasuh anak-anak.

5. Fase dewasa madya (*middle age*)

Fase dewasa madya (tengah baya) berlangsung antara umur 40 sampai 60 tahun. Oleh sebagian orang masa ini sering disebut sebagai masa pubertas kedua (Tohirin, 2005). Hal ini karena masa ini sering ditandai dengan keinginan untuk bersolek, suka bersikap dan berbuat emosional, dan sebagainya. Sebagaimana fase yang lain, fase ini juga memiliki tugas-tugas perkembangan sebagai berikut.

- a. Mencapai tanggung jawab sosial sebagai orang dewasa dan sebagai warga negara.
- b. Membimbing anak-anaknya dan remaja untuk menjadi orang dewasa yang bertanggung jawab dan berbahagia.
- c. Mengembangkan aktivitas-aktivitas untuk mengisi waktu luang.
- d. Mengikat diri sebagai suami istri sebagai pribadi.
- e. Menerima dan menyesuaikan diri terhadap perubahan-perubahan fisiologik pada masa dewasa madya.
- f. Mencapai dan mempertahankan prestasi yang memuaskan dalam karier dan pekerjaannya.

6. Fase dewasa akhir

Menurut para ahli psikologi, masa lanjut usia (dewasa akhir) merupakan periode akhir di dalam rentang kehidupan manusia

di dunia ini. Fase ini berada pada kisaran usia 60 tahun ke atas. Masa ini biasanya ditandai dengan adanya perubahan fisik ke arah penurunan fungsi-fungsi organ.

Sebagaimana halnya tugas perkembangan yang ada dan harus dijalani pada periode-periode sebelumnya, individu-individu yang berada pada periode lanjut usia (lansia) juga memiliki tugas perkembangan yang harus dilalui dengan sebaik-baiknya. Di antara tugas perkembangan yang hendaknya dilalui oleh para lansia adalah:

- a. menyesuaikan diri dengan menurunnya kekuatan fisik dan kesehatan;
- b. menyesuaikan diri dengan masa pensiun dan berkurangnya *income* (penghasilan) keluarga;
- c. menyesuaikan diri dengan kematian pasangan hidup;
- d. menjalin hubungan dengan orang-orang seusianya;
- e. membentuk pengaturan kehidupan fisik yang memuaskan;
- f. menyesuaikan diri dengan peran sosial secara luwes dan harmonis (Santrock, 2008).

F. Manfaat Mempelajari Perkembangan Siswa

Tidak dapat dipungkiri, bahwa antara proses perkembangan dengan proses pembelajaran sangat berkaitan, sehingga setiap guru atau pendidik pada umumnya seyakinya mengetahui seluruh proses dan perkembangan setiap peserta didik, dengan segala aspek dan faktor yang memengaruhinya. Beberapa manfaat yang bisa didapat antara lain:

1. guru dapat memberikan layanan dan bantuan serta bimbingan yang tepat kepada siswa dengan pendekatan yang relevan dengan tingkat perkembangannya;
2. guru dapat mengantisipasi kemungkinan-kemungkinan timbulnya kesulitan belajar siswa tertentu.;
3. guru dapat mempertimbangkan waktu yang tepat dalam memulai aktivitas proses belajar mengajar;
4. guru dapat menetapkan tujuan-tujuan pembelajaran sesuai dengan karakteristik peserta didik.

3



ASPEK-ASPEK PERKEMBANGAN

A. Perkembangan Kognitif dan Bahasa

1. Otak dan Perkembangan Kognitif

Dewasa ini para peneliti dan pendidik mulai memberikan perhatian pada *neuroscientifik* atau penelitian otak sebagai salah satu mekanisme untuk memahami perkembangan kognitif. Diskusi tentang otak juga telah banyak tertuang di jurnal-jurnal akademik. Di masyarakat awam sendiri sering terdengar ungkapan yang menggunakan kata “otak”, misalnya pembelajaran berbasis otak kiri otak kanan, dan sebagainya.

Menurut Gazaniga, Ivry dan Mangun (dalam Santrock, 2014) pada diri individu dengan otak yang utuh, ada spesialisasi fungsi di beberapa area, yaitu sebagai berikut.

- a. *Pemrosesan Verbal*. Dalam kebanyakan individu ucapan dan tata bahasa berada di belahan kiri otak. Akan tetapi, ini bukan berarti semua pemrosesan bahasa dilakukan di belahan kiri. Misalnya, penggunaan bahasa yang tepat dalam konteks yang berbeda-beda, metafora, dan humor juga melibatkan otak kanan.
- b. *Pemrosesan Nonverbal*. Belahan kanan biasanya lebih dominan dalam pemrosesan nonverbal seperti persepsi ruang (spasial), pengenalan visual, dan emosi. Bagi kebanyakan orang, belahan otak kanan

bekerja terutama saat mereka memproses informasi tentang wajah seseorang (O'Toole dalam Santrock, 2008). Belahan otak kanan juga aktif saat orang mengekspresikan emosi dan mengenal emosi orang lain (Heller, dkk., dalam Santrock, 2014).

Namun kemudian, perbedaan dalam fungsi ini digunakan sekaligus direduksi secara berlebihan oleh banyak orang dengan istilah otak kanan dan otak kiri untuk menyebut bagian yang dominan. Misalnya: otak kanan bersifat kreatif dan otak kiri bersifat logis. Padahal dalam beberapa fungsi yang lebih kompleks, seperti pemikiran logis dan kreatif melibatkan komunikasi antara kedua belahan otak tersebut. Kneck, dkk. (dalam Santrock, 2014) mengatakan bahwa para ilmuwan yang mempelajari otak biasanya akan sangat berhati-hati dalam penggunaan istilah "otak kiri" dan "otak kanan" karena otak jauh lebih kompleks ketimbang yang ditunjukkan dengan istilah-istilah tersebut.

Berdasarkan beberapa hasil penelitian tentang otak (Bruer, 1997, 1998, 1998 dalam Eggen & Kauchak, 2004) didapatkan hasil, bahwa:

- a. Pertumbuhan otak yang cepat terjadi pada tahun-tahun awal perkembangan anak.
- b. Pertumbuhan otak yang cepat menghasilkan periode kritis pada perkembangan seperti bahasa dan persepsi. Periode kritis (*critical periode*) adalah rentang waktu yang optimal untuk perkembangan kapasitas tertentu dalam otak (Berk, dalam Kouchack & Eggen, 2004). Jika stimulus dari lingkungan baik dan memadai maka proses perkembangan akan berjalan secara normal, sebaliknya jika kurang maka akan mengalami retardasi.
- c. Lingkungan yang kaya stimulasi dapat meningkatkan pertumbuhan dan perkembangan kognitif.

2. Perkembangan Kognitif

Kognisi merupakan aktivitas dan tingkah laku mental sebagai sarana yang digunakan manusia untuk mendapatkan dan memproses segala pengetahuan tentang dunia. Yang termasuk dengan proses kognisi antara lain proses belajar, persepsi, ingatan, dan berpikir. Faktor biologis, lingkungan, faktor pengalaman, faktor sosial, dan motivasi turut berperan dalam memengaruhi perkembangan kognitif. Beberapa teori tentang perkembangan kognitif diuraikan dalam bahasan berikut.

a. Teori Perkembangan Kognitif Piaget

Teori perkembangan kognitif Piaget mencoba menjelaskan bagaimana seorang anak beradaptasi dan menginterpretasikan objek-objek dan kejadian-kejadian di lingkungannya (dalam Hetherington & Parke, 1987). Misalnya bagaimana anak belajar fungsi dari benda-benda di sekitarnya seperti alat permainan, benda-benda di sekitar rumah, makanan, objek sosial, dan sebagainya. Bagaimana anak belajar mengelompokkan atau memilah-milah objek, mempelajari persamaan dan perbedaan, mempelajari perubahan dan penyebab perubahan pada objek dan kejadian di sekitarnya dan membangun harapan atau *expectation* pada lingkungan.

Piaget (dalam Eggen & Kouchak, 2004) berpendapat bahwa manusia mempunyai kebutuhan dalam dirinya untuk mengetahui bagaimana dunia bekerja dan mendapatkan jawaban atas urutan, struktur serta prediksi tentang keberadaan dunia ini. Ia menyebut kebutuhan ini dengan dorongan untuk *equilibrium*, yaitu kondisi atau pernyataan keseimbangan kognitif antara pemahaman tentang dunia dan pengalaman-pengalaman mereka.

Piaget (dalam Hittington & Parke, 1987) mengatakan bahwa anak memegang peranan aktif dalam mengkonstruksikan pengetahuannya tentang realitas. Mereka secara aktif mencari informasi dan menginterpretasikan informasi yang didapat dari pengalamannya yang kemudian mengadaptasikan informasi tersebut ke dalam khazanah pengetahuan dan konsepsi yang sudah dimiliki sebelumnya. Struktur kognitif mendasari pola tingkah laku yang terorganisir ini oleh Piaget disebut sebagai "*schemata*". *Schemata* adalah perbedaan kualitatif aktivitas mental dan cara anak mengorganisasikan serta berespons pada hal-hal yang dialaminya yang menjadi ciri-ciri khas dari anak pada tiap tahapan perkembangannya. *Schemata* ini bukan merupakan efek eksistensi dari otak, tetapi berhubungan dengan interelasi dan organisasi dari kemampuan mental seperti ingatan, pikiran, tingkah laku, strategi yang digunakan anak untuk mengerti lingkungannya (Hittington & Parke, 1987).

Pada teori Piaget perlu diingat bahwa anak mengalami tahapan perkembangan kognisi dengan kecepatan bervariasi, tetapi selalu dalam urutan tahapan (Santrock, 2008). Proses kognitif berdasarkan teori

Piaget terjadi berupa suatu proses yang terus-menerus memodifikasi *schemata*. Artinya prinsip-prinsip pengolahan informasi dan respons pada pengalaman secara berkesinambungan mengembangkan *schemata* yang ada menjadi lebih canggih. Dua prinsip dasar terpenting dalam proses ini adalah organisasi dan adaptasi (Woolfolk, 2004). Kedua proses tersebut diperlukan dalam rangka mencapai dan meneguhkan *equilibrium*.

Organisasi merupakan predisposisi untuk mengintegrasikan dan mengoordinasikan struktur fisik dan psikologis menjadi suatu sistem yang kompleks. Misalnya, anak memiliki *schemata* untuk menghisap, melihat, dan memegang objek. Masing-masing *schemata* memiliki bentuk respons yang dapat dihasilkan secara terpisah, yaitu melihat ibu, menghisap ibu jari, dan memegang kakinya. Melalui proses organisasi, ketiga *schemata* ini membuat anak kemudian membentuk suatu sistem yang lebih tinggi tingkatannya. Misalnya ia melihat ada objek di depannya, kemudian berusaha memegang untuk dimasukkan ke mulut dan diisap-isap.

Adaptasi menyangkut dua proses yaitu asimilasi dan akomodasi. Asimilasi terjadi ketika seseorang menggunakan *schema* yang sudah ada untuk memaknai peristiwa-peristiwa di dunia ini. Jadi jika anak mempunyai pengalaman baru, ia akan menghubungkan dan memodifikasikan pengalaman ke dalam *schemata* yang ada. Misalnya anak menemukan bahwa ibu adalah perempuan, maka semua perempuan dipanggilnya sebagai ibu. Melalui asimilasi ini anak memperbaiki responsnya pada lingkungan. Akomodasi merupakan proses penunjang asimilasi, menyangkut proses penyesuaian diri pada tuntutan lingkungan. Akomodasi terjadi jika kita mengubah *schema* yang ada untuk merespons situasi yang baru.

Proses “*coping*” atau menyelesaikan masalahnya dengan lingkungan, menghasilkan modifikasi *schemata* secara terus-menerus. Misalnya anak yang memanggil semua perempuan sebagai ibu, kemudian mengetahui bahwa itu nenek dan bukan ibu, tetapi ‘sayalah’ ibunya. Akhirnya anak hanya memanggil satu perempuan sebagai ibu. Jadi perkembangan kognitif didasarkan pada perbaikan dari struktur intelektual sebagai akibat predisposisi bawaan (*innate*) untuk mengorganisasikan dan mengadaptasikan pengalaman dengan cara tertentu. Proses ini terjadi seumur hidup manusia (Hittington & Parke, 1987).

b. Empat Tahapan Perkembangan Kognitif Piaget

Piaget menjelaskan bahwa ada empat tahap perkembangan kognitif pada manusia, yaitu: sensorimotor, praoperasional konkret, operasional konkret, dan operasi formal. Piaget percaya bahwa semua orang akan melewati empat tahapan yang sama. Tahapan ini berkaitan dengan usia, sebagaimana Tabel 3.1 berikut ini.

Table 3.1 Tahapan Perkembangan Kognitif Piaget

Tahapan	Usia	Karakteristik
<i>Sensorimotor</i>	0-2 tahun	Mulai menggunakan imitasi, memori dan berpikir Mulai mengenal bahwa objek tetap ada meskipun tidak kelihatan (tersembunyi) Bergerak dari aksi reflex ke aktivitas yang lebih terarah
<i>Pre-operational</i>	2-7 tahun	Secara bertahap mengembangkan penggunaan bahasa dan kemampuan berpikir dalam bentuk simbol Mulai dapat berpikir operasi melalui logika satu arah Masih mengalami kesulitan melihat pandangan/ pemikiran orang lain
<i>Concrete-operational</i>	7-11 tahun	Dapat bernalar secara logis tentang kejadian-kejadian yang konkret Memahami hukum konservasi dan dapat mengklasifikasi objek ke dalam kelompok yang berbeda-beda, serta dapat mengurutkannya Memahami <i>reversibility</i>
<i>Formal operational</i>	11 tahun – dewasa	Dapat berpikir abstrak, idealistis, dan logis. Lebih saintifik dalam berpikir Mengembangkan perhatian pada isu-isu sosial, identitas, dll.

Sumber: Dikutip dari Woolfolk, 2004

Penjelasan dari masing-masing tahapan sebagai berikut.

Sensorimotor. Dalam Tabel 3.1 tersebut terlihat bahwa tahapan awal disebut sensorimotor, karena dalam tahap ini bayi menyusun pemahaman dunia dengan mengoordinasikan pengalaman indra (*sensory*) mereka (seperti melihat dan mendengar) dengan gerakan motor (otot) mereka (seperti menggapai, menyentuh). Selama periode ini, bayi mengembangkan objek permanen, pemahaman bahwa objek di lingkungan ada, apakah bayi merasakannya atau tidak.

Pada periode berikutnya dari masa sensorimotor adalah anak mulai melakukan sesuatu dengan ada tujuan. Coba bayangkan sebuah kotak mainan bayi, biasanya terbuat dari plastik dan ada tutupnya. Kotak ini berisi mainan berwarna-warni yang bisa dikeluarkan atau dipindah. Seorang anak yang berumur 6 bulan akan frustrasi ketika mencoba mencari mainannya. Pada anak yang lebih tua, dengan *trial and error* anak akan membangun *schema* tentang kotak mainan dalam urutan: 1) membuka tutup kotak, 2) memutar kotak ke atas ke bawah, 3) mengaduk-aduk mainan, 4) memperhatikan mainan jatuh. *Schema-schema* sederhana ini akan membentuk *schema* yang lebih kompleks untuk mencapai tujuan.

Kemudian anak akan mencoba mengulangi kegiatan ini dengan mengisi kembali kotak tersebut (*reverse*). Belajar untuk membalik kegiatan (*reverse*) merupakan dasar dari penyempurnaan tahapan sensorimotor. Sebab belajar dengan *reverse thinking* –belajar membayangkan suatu rangkaian kejadian dengan membalikinya– membutuhkan waktu yang lebih lama (Woolfolk, 2004).

Preoperasional konkret. Pada akhir masa sensorimotor, anak sudah dapat menggunakan beberapa *schema*. Masa ini merupakan masa sebelum anak menguasai operasi mental yang logis. Namun tahap ini lebih bersifat egosentris dan intuitif ketimbang logis. Tahap ini dibagi dalam subtahap, yaitu: fungsi simbolis dan pemikiran intuitif.

Subtahap fungsi simbolis, terjadi antara 2-4 tahun. Dalam subtahap ini anak secara mental mulai bisa merepresentasikan objek yang tidak hadir. Peningkatan pemikiran simbolis ditunjukkan dengan adanya penggunaan bahasa yang semakin berkembang, dan kemunculan sikap bermain anak. Misalnya: anak mulai suka mencorat-coret gambar orang, mobil dan lain-lain sesuai dengan imajinasi mereka, meskipun gambarnya masih terlihat aneh.

Di subtahap ini anak membuat kemajuan, meski begitu masih ada keterbatasan: *egosentrisme* dan *animisme* (Woolfolk, 2004). Egosentrisme adalah ketidakmampuan untuk membedakan antara perspektif milik sendiri dengan perspektif orang lain. Sedangkan *animism* merupakan ciri kepercayaan bahwa objek tak bernyawa punya kualitas “kehidupan” dan bisa bergerak. Misalnya: anak mengatakan: “Pohon itu mendorong daun dan membuatnya gugur”.

Subtahap **pemikiran intuitif** terjadi sekitar usia empat sampai tujuh tahun. Pada masa ini anak mulai menggunakan penalaran primitif dan ingin tahu jawaban dari semua pertanyaan. Oleh Piaget tahapan ini disebut intuitif karena anak-anak tampak merasa yakin terhadap pengetahuan dan pemahaman mereka, tetapi tidak menyadari bagaimana mereka bisa mengetahui apa-apa yang ingin mereka ketahui. Jadi mereka tahu sesuatu tetapi mereka mengetahuinya tanpa menggunakan pemikiran rasional.

Tahap operasional konkret. Tahap ini dimulai dari usia tujuh tahun sampai sekitar sebelas tahun. Pada masa ini kemampuan anak untuk menggolong-golongkan sudah ada, tetapi belum bisa memecahkan masalah-masalah abstrak. Anak berpikir secara operasional dan penalaran logis menggantikan penalaran intuitif meski hanya dalam situasi konkret.

Tahap operasi formal. Tahap ini oleh Piaget disebut sebagai tahap kognitif terakhir dan muncul mulai sekitar usia sebelas tahun. Pada tahap ini anak mulai memikirkan pengalaman di luar pengalaman konkret dan memikirkannya secara lebih abstrak, idealis, dan logis. Kualitas abstrak dari pemikiran operasional formal terlihat dalam pemecahan problem verbal. Selain itu, mereka memiliki kemampuan untuk melakukan idealisasi dan membayangkan kemungkinan-kemungkinan.

c. Teori Perkembangan Kognitif Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934) seorang Psikolog Rusia mengatakan bahwa anak aktif dalam menyusun pengetahuan mereka. Vygotsky (dalam Santrock, 2008) mengasumsikan bahwa:

- 1) Keahlian kognitif anak dapat dipahami apabila dianalisis dan diinterpretasi dalam konteks perkembangan (*developmental*).
- 2) Kemampuan kognitif dimediasi dengan kata, bahasa dan bentuk diskursus, yang berfungsi sebagai alat psikologis untuk membantu dan mentransformasi aktivitas mental.
- 3) Kemampuan kognitif berasal dari relasi sosial dan dipengaruhi oleh latar belakang sosiokultural.

Vygotsky (dalam Gage & Berliner, 1998) mencatat bahwa anak-anak mulai belajar dari orang-orang di sekitar mereka -dunia sosial- yang merupakan sumber dari semua konsep, ide-ide, fakta, keterampilan, dan

sikap. Vygotsky menambahkan bahwa dunia sosial, budaya seseorang, akan menentukan rangsangan yang muncul. Untuk membantu seorang anak atau pemula keluar dari dunia sosial ke pengetahuan psikologis pribadi, dalam pandangan Vygotsky, orang dewasa menentukan dua hal, yaitu:

- 1) perkembangan aktual anak, dengan menelaah kemampuan anak memecahkan masalahnya, baik dengan atau tanpa bantuan orang dewasa, dan
- 2) apa yang dapat dilakukan anak dengan bimbingan orang dewasa. Ketika seorang anak bekerja secara *independen* atau mandiri, guru atau orang dewasa dapat melihat tingkat perkembangan anak sebenarnya. Bila seorang anak bekerja dengan orang dewasa, kita melihat perkembangan potensi anak di bawah kondisi belajar yang optimum.

Vygotsky (dalam Gage & Berliner, 1998) juga mengatakan bahwa setiap budaya menawarkan pola sosiokultural yang unik, di mana individu yang berasal dari budaya yang berbeda datang untuk melihat dan mendengar serta mempelajari berbagai aspek budaya dari berbagai belahan dunia. Penekanan Vygotsky pada peran orang dewasa atau saudara kandung dalam memengaruhi perkembangan kognitif anak-anak menyiratkan bahwa belajar dapat ditingkatkan ketika anak-anak bekerja sama atau berkolaborasi dengan orang dewasa dan anak-anak lain.

Salah satu gagasan yang unik dan kuat Vygotsky tentang hubungan pembelajaran dan perkembangan adalah konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD). ZPD merupakan istilah Vygotsky untuk serangkaian tugas yang terlalu sulit dikuasai anak secara sendirian tetapi dapat dipelajari dengan bantuan dari orang dewasa atau anak yang lebih mampu (Santrock, 2008). Jadi batas bawah dari ZPD adalah tingkat problem yang dapat dipecahkan oleh anak seorang diri. Batas atasnya adalah tingkat tanggung jawab atau tugas tambahan yang dapat diterima anak dengan bantuan instruktur yang mampu. Menurut Hasse (dalam Santrock, 2008) penekanan Vygotsky pada ZPD menegaskan akan arti pentingnya pengaruh sosial, terutama pengaruh pengajaran terhadap perkembangan kognitif anak.

Dalam teori Vygotsky, *magang* merupakan konsep penting. Vygotsky (dalam Gage & Berliner, 1998) mencontohkan bahwa *magang dalam belajar* menjadi seorang penjahit atau pramusaji misalnya, adalah model ideal untuk belajar karena orang dewasa akan memediasi lingkungan belajar untuk pemula.

d. Perkembangan Bahasa

Salah satu perangkat utama yang sangat membantu proses pembelajaran yang dilalui manusia adalah bahasa. Demikian pentingnya bahasa maka pengetahuan awal yang diajarkan oleh Allah Swt. kepada manusia pertama (Nabi Adam, as.) adalah nama-nama dari benda. Ketika kita menyebutkan nama suatu benda, itu berarti kita telah menggunakan simbol bahasa. Pentingnya bahasa juga diisyaratkan dengan turunnya surat pertama dalam Al-Qur'an yang memberi dorongan kepada manusia untuk membaca. Ayat-ayat tersebut mengisyaratkan bahwa manusia juga diberikan Allah kemampuan untuk mempelajari bahasa, bacaan, tulisan, dan ilmu pengetahuan.

Bahasa merupakan bentuk komunikasi, baik lisan, tertulis atau tanda yang berdasarkan pada sistem simbol. Menurut Vygotsky (dalam Gage & Berliner, 1998) bahasa memainkan peran yang sangat besar dalam perkembangan kognitif anak.

1) Tahapan Perkembangan Kemampuan Bicara dan Berbahasa

Berikut ini akan disajikan informasi seputar tahapan perkembangan bahasa dan bicara seorang anak. Namun perlu diperhatikan, bahwa batasan-batasan yang tertera juga bukan merupakan batasan yang kaku mengingat keunikan setiap anak berbeda satu dengan yang lain.

Pada masa awal, seorang bayi akan mendengarkan dan mencoba mengikuti suara yang didengarnya. Sebenarnya tidak hanya itu, sejak lahir ia sudah belajar mengamati dan mengikuti gerak tubuh serta ekspresi wajah orang yang dilihatnya dari jarak tertentu. Meskipun masih bayi, seorang anak akan mampu memahami dan merasakan adanya komunikasi dua arah dengan memberikan respons lewat gerak tubuh dan suara. Sejak dua minggu pertama, ia sudah mulai terlibat dengan percakapan, dan pada minggu ke-6 ia akan mengenali suara ibunya, dan pada usia 8 minggu, ia mulai mampu memberikan respons terhadap suara yang dikenalnya. Pada saat anak berumur antara 1 dan 2

tahun, kosakata balita tumbuh dengan sangat cepat, biasanya meningkat beberapa ribu persen.

Jika dilihat dari rangkaian kata, tahap perkembangan bahasa (dalam Gage & Berliner, 1998) dapat dijelaskan berikut ini.

- **Tahap Satu-Kata.** Bahasa dalam bentuk ucapan-ucapan kata tunggal biasanya dimulai setelah tahun pertama kehidupan. Sekitar usia 15 bulan, anak menguasai kosakata 50-kata dengan jelas. Sebagian besar kosakata ini berkaitan dengan objek (susu, kue, baju, sepatu, mobil) dan tindakan verbal (ambil, dorong, gambar).
- **Tahap Dua Kata.** Pada usia setahun, seorang anak akan mampu mengucapkan dua atau tiga patah kata yang punya makna. Sebenarnya, ia juga sudah mampu memahami sebuah objek sederhana yang diperlihatkan padanya. Pada usia 15 bulan, anak mulai bisa mengucapkan dan meniru kata yang sederhana dan sering didengarnya untuk kemudian mengekspresikannya pada porsi/situasi yang tepat. Usia 18 bulan, ia sudah mampu menunjuk objek-objek yang dilihatnya di buku dan dijumpainya setiap hari. Selain itu ia juga mampu menghasilkan kurang lebih 10 kata yang bermakna.
- **Tahap lebih dari dua kata.** Bila lebih dari dua kata terbentuk, tahap baru perkembangan linguistik dimulai, ditandai dengan pengenalan imbuhan (awalan atau akhiran). Antara sekitar 2 dan 5 tahun anak-anak sering menampilkan penggunaan bahasa yang sangat kreatif. Chukovsky (1968 dalam Gage & Berliner, 1998) menjelaskan bahwa dimulai pada usia dua tahun setiap anak dalam waktu yang singkat menjadi, seorang genius linguistik. Hal ini menunjukkan bahwa pada usia dua tahun ke atas perkembangan bahasa anak berlangsung dengan cepat. Studi Berko-Gleason (dalam Santrock, 2008) menunjukkan bahwa saat anak melampaui tahap pengucapan dua kata, mereka dapat menunjukkan bahwa mereka menguasai beberapa aturan morfologi. Anak-anak juga menguasai kemajuan dalam fonologi, sintaksis, semantik, dan pragmatik. Kemudian, menjelang akhir sekolah dasar, kebanyakan anak dapat mengaplikasikan aturan bahasa yang benar. Pada masa remaja, kosakata bertambah dengan kata abstrak, sedangkan pada masa remaja akhir, individu mulai bisa mengapresiasi karya sastra dewasa (Santrock, 2008).

2) Pengaruh Orang Dewasa dalam Perkembangan Bahasa

Menurut Gage dan Berliner (1998) meskipun intervensi langsung, koreksi, dan latihan mungkin memiliki efek pada perolehan bahasa anak-anak, orang tua dan saudara kandung yang lebih tua memiliki pengaruh yang lebih besar. Bahasa berkembang secara alami, namun pengembangan literasi membutuhkan perhatian lebih. Dalam hal ini interaksi anak dengan orang tua dan lingkungan sekitar sangat penting, demikian juga buku-buku atau literatur yang menjadi sumber bacaan anak serta rangsangan edukatif lainnya, misalnya pembacaan dongeng.

B. Perkembangan Sosio-Emosional

Perkembangan sosio-emosional merupakan salah satu domain spesifik pada perkembangan anak. Perkembangan sosio-emosional mencakup pemahaman, pengaturan, dan pengungkapan emosi dengan cara yang sesuai untuk usia dan perkembangan seseorang, serta kemampuan untuk membangun, memelihara, dan mengembangkan hubungan yang sehat dengan teman sebaya dan orang dewasa. Dengan demikian, perkembangan sosio-emosional terkait dengan sikap aktif, otonom, dan bertanggung jawab terhadap diri sendiri dalam dunia sosial yang saling berhubungan. Perkembangan ini sangat penting untuk menavigasi tantangan dalam interaksi sosial dalam kehidupan sehari-hari dan beradaptasi secara fleksibel dengan tuntutan situasional. Hal ini membantu individu dalam mengelola emosi, membangun hubungan yang sehat, dan juga merasakan empati terhadap orang lain.

Perkembangan sosio-emosional menjadi dasar bagi anak-anak untuk terlibat dalam tugas-tugas perkembangan lainnya. Misalnya, untuk menyelesaikan tugas sekolah yang sulit, seorang anak mungkin membutuhkan kemampuan untuk mengelola rasa frustrasinya dan mencari bantuan dari temannya, sehingga anak dapat menyelesaikan tugas dengan baik. Untuk mempertahankan hubungan dengan teman setelah pertengkaran, seorang anak mungkin perlu mengartikulasikan perasaannya dan juga berempati dengan temannya agar konflik berhasil diselesaikan. Perkembangan sosio-emosional juga terkait dan bergantung pada domain perkembangan lainnya. Misalnya, keterlambatan atau kekurangan bahasa juga terkait dengan gangguan sosial-emosional. Jadi sebagaimana Durlak, Domitrovich, Weissberg,

& Gullotta (2015) sampaikan bahwa perkembangan sosial-emosional ini akan memengaruhi pencapaian akademik siswa dan juga kesehatan mental anak. Hal ini menegaskan bahwa perkembangan sosial-emosional anak sangat penting peranannya.

Perkembangan sosial-emosional dapat ditentukan oleh konvergensi pertumbuhan sosial dan emosional. Di mana reaksi emosional secara signifikan dapat memengaruhi perilaku sosial, dan bagaimana pengalaman sosial juga akan memengaruhi pertumbuhan emosional. Perkembangan sosial-emosional membahas banyak hal, misalnya: bagaimana emosi diekspresikan dalam konteks sosial, konstruksi sosial dan budaya akan ekspresi dan makna emosi, konsekuensi sosial dari reaksi emosional, pengaruh sosiokultural pada emosi dan regulasi emosi, dan efek emosi pada lingkungan sosial. Selain itu juga mencakup studi tentang empati dan perkembangannya, pemahaman dan pemberlakuan ekspresi emosional, dimensi sosial dari individualitas, temperamental dan faktor penentu genetiknya, pengembangan rasa bersalah, rasa malu, dan emosi yang terkait dengan *self-awareness* lainnya, efek pengembangan neurobiologi pada pertumbuhan emosi dan regulasi emosi, perubahan lingkungan sosial yang mengubah tuntutan emosional, dan banyak topik lainnya. Pada buku ini lebih ditekankan pada bagaimana perkembangan sosial-emosional ini akan memengaruhi proses belajar siswa.

Perkembangan sosio-emosional merupakan pusat kehidupan. Pada masa bayi, misalnya, perkembangan sosio-emosional tercermin dalam keterikatan emosional bayi dengan orang tua maupun pengasuhnya dan reaksi emosional mereka terhadap orang yang tidak dikenal. Di masa dewasa, perkembangan sosio-emosional tercermin dari cara bagaimana orang dewasa menjadi lebih selektif dalam interaksi sosial mereka untuk membuat dan mempertahankan kehidupan yang memuaskan secara emosional dan lebih bermakna. Perkembangan sosio-emosional juga memiliki implikasi praktis yang penting, khususnya dalam pendidikan, misalnya berkaitan dengan kesiapan anak masuk sekolah, kompetensi sosial, dan bagaimana mengatasi stres akademik.

Pembahasan tentang perkembangan sosial-emosional sering kali dikaitkan dengan beberapa teori seperti teori psikososial dari Erik Erikson dan teori ekologi dari Broffenbrauner. Berikut penjelasan dari kedua teori tersebut.

Pandangan Erik Erikson

Pembahasan paling terkenal dari teori Erikson adalah deskripsinya tentang delapan *stage* psikososial mendasar yang harus diseimbangkan oleh individu sepanjang hidup mereka. Hal itu sering disebut sebagai “tahap”. Erikson berpendapat bahwa kedelapan “stage” tersebut hadir dalam individu di semua titik usia, namun secara spesifik menonjol pada titik waktu yang berbeda. Kedelapan stage tersebut adalah sebagai berikut (dalam Santrock, 2014).

– ***Trust vs Mistrust. Kepercayaan vs Ketidakpercayaan (masa bayi, 0-18 bulan)***

Tahapan pertama ini merupakan tahap fundamental dalam perkembangan anak. Tugas psikologis dasar dan fundamental adalah agar bayi mengembangkan perasaan bahwa orang tua dan lingkungannya responsif, andal, dan konsisten. Dengan kata lain, anak percaya bahwa kebutuhan dasarnya akan terpenuhi. Kepercayaan dasar difasilitasi oleh orang tua atau pengasuh yang responsif. Ketika bayi dalam kesusahan –entah itu karena kelaparan, kelelahan, cedera, atau popok kotor– dapatkah mereka berharap bahwa orang tua atau seorang pengasuh akan memenuhi kebutuhan mereka? Kepercayaan diri yang terbangun karena terpenuhinya kebutuhan mereka akan memengaruhi perkembangan anak selanjutnya. Demikian juga sebaliknya, jika lingkungan terdekat (orang tua) tidak dapat memenuhi kebutuhannya maka anak akan merasa tidak percaya diri dan menganggap lingkungan tidak bisa diprediksi atau tidak konsisten.

– ***Autonomy vs Shame and Doubt. Otonomi vs Rasa Malu dan Keraguan (18 bulan-3 tahun)***

Mengikuti pemahaman bayi tentang lingkungan yang dapat ditebak dan tidak konsisten, bahwa mereka dapat bergantung pada orang lain, masa usia 18 bulan sampai 3 tahun dicirikan oleh langkah awal untuk berkembang sebagai individu mandiri; artinya, anak mulai mengembangkan rasa otonomi. Anak mulai mengembangkan pengendalian diri. Pada tahap ini balita mulai membangun rasa kemandiriannya yaitu melalui buang air besar dan proses *toilet training*. Menurut Erikson pelatihan ini sebagai awal dari memahami proses “menahan dan melepaskan,” yang merupakan dasar untuk perkembangan masa depan anak. Kemampuan mengontrol tubuh ini

menurut Erikson dapat melatih anak untuk mengendalikan diri dan mandiri. Hal ini juga mencakup pada pemilihan makanan, permainan dan juga berpakaian. Anak yang dapat melewati masa ini akan merasa percaya diri, mandiri dan tidak ragu-ragu serta malu. Sebaliknya jika tidak berhasil anak akan merasa ragu-ragu.

– ***Inisiatif vs Rasa Bersalah (3-5 tahun)***

Pada masa kanak-kanak ini, anak-anak belajar mengambil risiko yang lebih besar dengan memisahkan diri dari pengasuhnya, secara aktif terlibat dengan lingkungan mereka dengan cara mereka sendiri atau mulai mengambil inisiatif. Ini paling sering dalam bentuk permainan mandiri, dengan anak-anak menunjukkan kemampuan untuk terlibat dengan bahan konkret atau imajinasinya sendiri. Anak mulai dapat mengontrol permainannya dan mulai mengembangkan kemampuan interaksi sosial yang lebih luas. Mereka akan tertantang untuk dapat aktif dan memiliki tujuan dalam menghadapi dunia yang lebih luas. Sudah tumbuh rasa tanggung jawab dan inisiatifnya. Sebaliknya jika anak gagal dalam tahap ini maka akan merasa berasa bersalah, menjadi ragu-ragu, dan kurang memiliki rasa inisiatifnya. Pada tahap ini anak perlu diberi kepercayaan untuk dapat berhasil. Erikson yakin bahwa perasaan gagal dan bersalah dapat dihilangkan dengan pengalaman berhasil.

– ***Industry vs Inferiority (6-11 tahun)***

Tahapan keempat ini merupakan perpanjangan langsung dari tahap sebelumnya. Memang, meskipun kedelapan *stage* tersebut membentuk urutan perkembangan yang berurutan, namun terlihat bahwa tahap ke 2-4 menunjukkan urutan yang jelas dalam perkembangan otonomi. Dibangun di atas kemampuan untuk mengambil inisiatif, maka tahap industri adalah kemampuan untuk melihat proyek atau tugas hingga selesai. Hal ini ditandai dengan anak memiliki minat, keterampilan, dan motivasi untuk bertahan dalam suatu tugas, dan terkait dengan keuntungan dalam pengaturan diri. Lingkungan sekolah dan interaksi sosial anak akan memengaruhi tahapan ini. Melalui interaksi sosial anak akan mengembangkan rasa bangga akan prestasi dan kemampuannya. Teman sebaya dan teman sekolah akan berperan penting dalam tahap ini. Melalui kecakapan bermain dan tugas sekolah, anak-anak mampu mengembangkan rasa kompetensi dan kebanggaan atas kemampuannya.

Dengan merasa kompeten dan mampu, anak juga mampu membentuk konsep diri yang kuat.

Selama interaksi sosial dengan teman sebaya, beberapa anak mungkin menemukan bahwa kemampuan mereka lebih baik daripada teman mereka atau bahwa bakat mereka sangat dihargai oleh orang lain. Hal ini dapat menimbulkan rasa percaya diri. Dalam kasus lain, anak-anak mungkin menemukan bahwa mereka tidak cukup mampu seperti anak-anak lain, yang dapat menyebabkan perasaan tidak mampu. Pada tahap awal perkembangan, anak-anak sebagian besar mampu terlibat dalam kegiatan untuk bersenang-senang dan menerima pujian serta perhatian. Begitu sekolah dimulai, kinerja dan keterampilan yang sebenarnya dievaluasi oleh guru. Nilai dan masukan dari pendidik mendorong anak-anak untuk lebih memperhatikan kualitas sebenarnya dari pekerjaan mereka.

Pada tahap ini, penting bagi orang tua dan guru untuk menawarkan dukungan dan dorongan semangat. Namun, orang tua atau guru harus berhati-hati untuk tidak menyamakan pencapaian dengan penerimaan dan cinta. Cinta tanpa syarat dan dukungan dari orang dewasa dapat membantu semua anak melalui tahap ini, tetapi terutama mereka yang mungkin bergumul dengan perasaan rendah diri. Di sisi lain, anak-anak yang dipuji secara berlebihan akan mengembangkan rasa arogansi. Jelas, keseimbangan memainkan peran utama dalam perkembangan tahap ini. Orang tua dapat membantu anak-anak mengembangkan rasa kompetensi yang realistis dengan menghindari pujian dan penghargaan yang berlebihan, mendorong upaya atau proses daripada hasil, dan membantu anak-anak mengembangkan *mindset* untuk terus mau berkembang secara positif.

– ***Identity vs Confusion. Identitas vs Kebingungan Peran (12-18 tahun)***

Salah satu elemen utama dari teori tahap psikososial Erikson adalah pengembangan identitas ego. Ini adalah kesadaran diri yang dikembangkan melalui interaksi sosial, yang terus berubah karena pengalaman dan informasi baru yang kita peroleh dalam interaksi sehari-hari kita dengan orang lain. Selama tahap identitas versus kebingungan, konflik berpusat pada pengembangan identitas pribadi. Berhasil menyelesaikan tahap ini mengarah pada rasa diri yang kuat yang akan

tetap ada sepanjang hidup. Saat mereka bertransisi dari masa kanak-kanak ke dewasa, remaja mungkin mulai merasa bingung atau tidak aman tentang diri mereka sendiri dan bagaimana mereka menyesuaikan diri dengan masyarakat. Saat mereka berusaha membangun rasa diri, remaja akan bereksperimen dengan peran, aktivitas, dan perilaku yang berbeda. Menurut Erikson, hal ini penting untuk proses pembentukan identitas yang kuat dan pengembangan arah dalam hidup.

Menyelesaikan krisis pada tahap perkembangan ini melibatkan komitmen pada identitas tertentu, seperti melibatkan komitmen pada jalur karier, memutuskan kelompok sosial mana yang akan diikuti dan bahkan mengembangkan gaya pribadi. Mereka yang berhasil mengembangkan kesetiaan, suatu kebajikan psikologis yang dicirikan oleh kemampuan untuk berhubungan dengan orang lain dan membentuk hubungan yang sejati. Kemampuan ini memainkan peran penting dalam tahap mendatang yang dikenal sebagai keintiman versus isolasi.

Jadi, apa yang terjadi pada mereka yang pada akhirnya tidak berhasil membentuk identitas pada tahap perkembangan ini? Anak-anak yang tidak diberi kesempatan untuk mengeksplorasi dan menguji identitas yang berbeda mungkin akan tertinggal dengan apa yang disebut Erikson sebagai kebingungan peran. Orang-orang ini tidak yakin siapa mereka atau apa yang mereka sukai. Mereka cenderung beralih dari satu pekerjaan atau hubungan ke yang lain, tidak pernah benar-benar yakin apa yang ingin mereka lakukan dengan hidup mereka. Alih-alih merasakan kekompakan pribadi, mereka justru merasa kecewa dan bingung akan masa depan mereka.

– *Model Ekologi Bronfenbrenner*

Psikolog Amerika, Urie Bronfenbrenner, merumuskan Teori Sistem Ekologi untuk menjelaskan bagaimana kualitas yang melekat pada anak-anak dan lingkungan mereka berinteraksi untuk memengaruhi pertumbuhan dan perkembangan mereka. Teori Bronfenbrenner menekankan pentingnya mempelajari anak-anak di berbagai lingkungan, yang dikenal sebagai sistem ekologi, dalam upaya untuk memahami perkembangan mereka. Dalam model bioekologi, perkembangan diartikan sebagai fenomena kontinuitas dan perubahan ciri-ciri biopsikologis manusia, baik sebagai individu maupun sebagai kelompok. Fenomena ini meluas selama perjalanan hidup, lintas generasi,

dan melalui waktu sejarah, baik masa lalu maupun masa depan (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Menurut Teori Sistem Ekologi Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1994), anak-anak biasanya terlibat dalam berbagai ekosistem, dari sistem ekologi rumah yang paling intim hingga sistem sekolah yang lebih besar, dan kemudian ke sistem yang paling ekspansif yang mencakup masyarakat dan budaya. Masing-masing sistem ekologi ini secara tak terelakkan berinteraksi dan saling memengaruhi dalam semua aspek kehidupan anak-anak. Bronfenbrenner menjelaskan bahwa model ini mengatur konteks pembangunan menjadi lima tingkat pengaruh eksternal. Level-level ini dikategorikan dari level yang paling dekat hingga yang paling luas.

a. Sistem Mikro

Teori Bronfenbrenner menyatakan bahwa sistem mikro adalah lingkungan terkecil dan paling dekat di mana anak-anak tinggal. Dengan demikian, sistem mikro terdiri dari rumah sehari-hari, sekolah atau tempat penitipan anak, kelompok sebaya dan lingkungan komunitas anak-anak. Interaksi dalam sistem mikro biasanya melibatkan hubungan pribadi dengan anggota keluarga, teman sekelas, guru, dan pengasuh. Bagaimana kelompok atau individu ini berinteraksi dengan anak-anak akan memengaruhi bagaimana mereka tumbuh. Demikian pula, bagaimana anak-anak bereaksi terhadap orang-orang dalam sistem mikro mereka juga akan memengaruhi bagaimana mereka memperlakukan anak sebagai balasannya. Interaksi dan hubungan yang lebih memelihara dan mendukung akan membantu perkembangan anak-anak mereka yang lebih baik.

Salah satu temuan paling signifikan yang ditemukan Urie Bronfenbrenner dalam studinya tentang sistem ekologi adalah bahwa ada kemungkinan saudara kandung yang berada dalam sistem ekologi yang sama mengalami lingkungan yang sangat berbeda. Oleh karena itu, mengingat dua saudara kandung mengalami mikrosistem yang sama, bukan tidak mungkin perkembangannya berkembang dengan cara yang berbeda. Ciri-ciri kepribadian tertentu setiap anak, seperti temperamen, yang dipengaruhi oleh faktor genetik dan biologis yang unik, pada

akhirnya memiliki andil dalam cara dia diperlakukan oleh orang lain.

b. *Mesosystem*

Mesosystem mencakup interaksi dari sistem mikro yang berbeda di mana anak-anak berada di dalamnya. Ini, pada dasarnya, sistem mikrosistem dan dengan demikian, melibatkan hubungan antara rumah dan sekolah, antara kelompok sebaya dan keluarga, dan antara keluarga dan komunitas. Menurut teori Bronfenbrenner, jika orang tua seorang anak terlibat aktif dalam pertemanan anaknya, misalnya mereka sesekali mengajak teman anaknya ke rumahnya dan menghabiskan waktu bersama, maka perkembangan anak dipengaruhi secara positif melalui keharmonisan dan kesamaan pikiran. Namun, jika orang tua anak tidak menyukai teman sebayanya dan secara terbuka mengkritik mereka, maka anak akan mengalami ketidakseimbangan dan konflik emosi, yang kemungkinan besar akan mengarah pada perkembangan negatif.

c. Ekosistem

Ekosistem berkaitan dengan hubungan yang mungkin ada antara dua atau lebih pengaturan, salah satunya mungkin tidak berisi anak-anak yang sedang berkembang tetapi tetap memengaruhi mereka secara tidak langsung. Berdasarkan temuan Bronfenbrenner, orang dan tempat yang mungkin tidak berinteraksi langsung dengan anak-anak mungkin masih berdampak pada kehidupan mereka. Tempat dan orang seperti itu mungkin termasuk tempat kerja orang tua, anggota keluarga besar, dan lingkungan tempat anak-anak tinggal. Misalnya, seorang ayah yang terus-menerus dilewatkan untuk dipromosikan oleh atasan yang acuh tak acuh di tempat kerja mungkin melampiaskannya pada anak-anaknya dan menganiaya mereka di rumah.

d. Sistem Makro

Sistem makro adalah kumpulan orang dan tempat terbesar dan terjauh bagi anak-anak yang masih memiliki pengaruh signifikan terhadap mereka. Sistem ekologi ini terdiri dari pola dan nilai budaya anak-anak, khususnya keyakinan dan gagasan dominan mereka, serta sistem politik dan ekonomi. Misalnya, anak-anak di daerah yang dilanda perang akan mengalami jenis perkembangan yang berbeda dari anak-anak di lingkungan yang damai.

e. *Chronosystem*

Teori Bronfenbrenner menyarankan bahwa kronosistem menambahkan dimensi waktu yang berguna, yang menunjukkan pengaruh perubahan dan keteguhan dalam lingkungan anak-anak. Kronosistem dapat mencakup perubahan dalam struktur keluarga, alamat, status pekerjaan orang tua, serta perubahan masyarakat yang sangat besar seperti siklus ekonomi dan perang.

Dengan mempelajari berbagai sistem ekologi, Teori Sistem Ekologi Bronfenbrenner mampu menunjukkan keragaman pengaruh yang saling terkait pada perkembangan anak. Kesadaran akan konteks di mana anak-anak berada dapat membuat kita peka terhadap variasi.

Teori ekologi ini memperkuat bahwa lingkungan anak sangat memengaruhi perkembangan anak, khususnya perkembangan sosial emosional yang tentunya berpengaruh juga dalam pendidikan anak.

– *Kapan anak-anak memperoleh keterampilan sosial dan emosional?*

Anak-anak mulai mengembangkan keterampilan sosio-emosional sejak bayi, dan keterampilan baru muncul seiring bertambahnya usia. Tidak semua anak berkembang dengan kecepatan yang sama. Tetapi ada beberapa pencapaian yang dapat diharapkan untuk ditemui anak-anak pada usia yang kira-kira sama. Lihat daftar pencapaian sosial dan emosional ini di berbagai usia.

a. Bayi – toddler

(0-3 bln)

- Menangis untuk memenuhi kebutuhan.
- Sesekali menenangkan diri dengan menghisap tangan dan jari.
- Mulai tersenyum dan melihat langsung ke arah orang di dekatnya

(4 bulan)

- Menangis dengan berbagai cara untuk menunjukkan rasa lapar, sakit, atau lelah
- Tersenyum sebagai tanggapan atas senyuman pengasuh
- Memainkan mainan dengan mengguncangnya.

(6 bulan)

- Lebih sadar orang mana yang sudah dikenal/akrab dan mana yang asing.
- Dapat menanggapi emosi orang lain dengan menangis, tersenyum, atau tertawa.
- Menikmati melihat diri mereka sendiri di cermin.

(9 bulan)

- Mulai menunjukkan kecemasan terhadap orang asing.
- Mungkin menangis jika tidak ada wajah yang dikenali.
- Mulai lebih menyukai beberapa mainan daripada yang lain.

(12 bulan)

- Main mainan favorit dengan orang yang sudah dikenal.
- Lebih interaktif (seperti menyerahkan mainan atau buku atau membuat suara tertentu untuk mendapatkan perhatian pengasuh)
- menikmati permainan interaktif sederhana, seperti “ciluk ba”.

b. Balita dan anak prasekolah

Usia 18 bulan – 2 tahun

- Memiliki lebih banyak amarah dan menjadi lebih menantang saat mereka mencoba berkomunikasi dan mandiri.
- Mulai menyenangi permainan yang sederhana, seperti meniru apa yang dilakukan orang dewasa atau anak-anak lain.
- Menjadi tertarik untuk memiliki teman lain di sekitarnya, tetapi lebih cenderung bermain bersama mereka (permainan paralel) daripada dengan mereka (permainan kooperatif).

Usia 3–4 tahun

- Mulai menunjukkan dan mengungkapkan emosi yang lebih luas.
- Tertarik dengan permainan pura-pura, tetapi mungkin membingungkan dan “membuat percaya”.
- Bersikap baik dan perhatian secara spontan.
- Mulai bermain dengan anak-anak lain dan memisahkan diri dari pengasuh dengan lebih mudah.

- Masih suka mengamuk karena perubahan rutinitas atau tidak mendapatkan apa yang diinginkan.
- c. Siswa sekolah dasar
- Usia 5–6 tahun
- Menikmati bermain dengan anak-anak lain dan lebih komunikatif serta mandiri.
 - Menyadari batasan, tetapi tetap bersemangat untuk menyenangkan dan membantu.
 - Mulai memahami apa artinya merasa malu.
- Usia 7–8 tahun
- Lebih sadar akan persepsi orang lain.
 - Terkadang akan mengeluh tentang persahabatan dan reaksi anak-anak lain.
 - Ingin berperilaku baik, tetapi tidak terlalu memperhatikan arah.
 - Mencoba untuk mengungkapkan perasaan dengan kata-kata, tetapi mungkin menggunakan agresi saat kesal.
- Usia 9–10 tahun
- Membagikan rahasia dan lelucon dengan teman.
 - Mulai mengembangkan identitasnya sendiri dengan menarik diri dari aktivitas dan percakapan keluarga.
 - Penuh kasih sayang, konyol, dan ingin tahu, tetapi juga bisa menjadi egois, kasar, dan argumentatif.
- d. Siswa sekolah menengah dan sekolah menengah atas
- Usia 11–15 tahun
- Mulai berpikir lebih logis.
 - Introspektif dan murung serta membutuhkan privasi.
 - Menghargai opini teman dan orang lain lebih dan lebih.
 - Dapat menguji ide-ide baru, gaya pakaian, dan tingkah laku sambil mencari tahu di mana/bagaimana menyesuaikan.
- Usia 16–18 tahun
- Berusaha untuk mandiri dan mungkin mulai menjauhkan diri secara emosional dari pengasuh.

- Mulai mencoba menemukan kekuatan dan kelemahan, terkadang tampak egois, impulsif, atau murung.
- Menunjukkan kebanggaan akan kesuksesan.
- Menghabiskan banyak waktu dengan teman dan mungkin tertarik dengan teman lawan jenis.

Perlu diingat bahwa semua anak mengembangkan keterampilan sosial dan emosional secara berbeda. Terkadang anak-anak tidak segera memenuhi setiap pencapaian untuk usia mereka. Saat anak tidak mencapai beberapa hal dari pencapaian tersebut, perlu dipelajari lebih lanjut masalah yang terkait dengan keterampilan sosialnya. Orang tua perlu terus mengamati setiap proses tumbuh kembang anak, jika diperlukan orang tua bisa berkonsultasi dengan penyedia layanan kesehatan dan tumbuh kembang anak. Demikian juga dengan guru, mereka dapat membuat rencana untuk membantu anak membangun keterampilan sosial dan emosional di dalam kelas dengan baik, misalnya dengan menggunakan pendekatan *interactive learning* dan *collaborative learning*.

– ***Bagaimana Perkembangan Sosial dan Emosional Memengaruhi Pembelajaran?***

Tidak diragukan lagi bahwa pembelajaran sosial emosional mengajarkan berbagai karakter yang baik bagi para siswa. Bertahun-tahun yang lalu pertanyaan tentang bagaimana perkembangan sosial dan emosional memengaruhi pembelajaran telah diselidiki. Pada tahun 1995, reporter sains New York Times Daniel Goleman menerbitkan buku, *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, yang meluncurkan gerakan sosial emosional (Goleman, 2004). Poin penting yang dihadirkan Goleman adalah bahwa karakter itu penting, karakter bisa diajarkan, karakter meningkatkan prestasi akademik, sosial, dan profesional. Sejak saat itu, semua penelitian selanjutnya menunjukkan bahwa pembelajaran sosial emosional benar-benar meningkatkan keberhasilan akademis anak sambil mencegah masalah seperti gangguan kesehatan mental dan juga munculnya kekerasan atau *bullying* yang sering kali terjadi. Kompetensi sosial-emosional memberdayakan anak-anak untuk menumbuhkan kesadaran diri dan kepercayaan diri, untuk mengelola emosi dan impuls yang sulit, dan untuk mewujudkan empati, yang diterjemahkan tidak hanya menjadi perilaku yang lebih baik tetapi juga nilai ujian.

Dalam bukunya Goleman (2004) menyatakan bahwa ada lima keterampilan yang perlu diajarkan dan dilatih dalam proses pembelajaran (*Social Emotional Learning/SEL*) di sekolah, yaitu:

- a. kesadaran diri secara emosional – yaitu mengetahui apa yang seseorang rasakan pada waktu tertentu dan memahami dampak dari suasana hati tersebut terhadap orang lain;
- b. pengaturan diri – yaitu mengendalikan atau mengarahkan emosi seseorang; mengantisipasi konsekuensi sebelum bertindak berdasarkan dorongan hati;
- c. motivasi – yaitu memanfaatkan faktor emosional untuk mencapai tujuan, menikmati proses belajar dan tekun menghadapi rintangan;
- d. empati – yaitu dapat merasakan emosi orang lain;
- e. keterampilan sosial – yaitu mengelola hubungan, menginspirasi orang lain, dan mendorong tanggapan yang diinginkan dari mereka.

Untuk memahami bagaimana lima komponen kecerdasan sosial-emosional ini memengaruhi pembelajaran, menurut Goleman ini juga berkaitan dengan otak. Pembelajaran sosial emosional anak-anak adalah tentang mengembangkan kesadaran netral dan pilihan yang bijaksana (perhatian). Untuk dapat merespons situasi dengan baik, sesuai anak-anak perlu mengembangkan fungsi eksekutif neokorteks mereka (*lobus frontal* otak) serta kecerdasan yang berpusat pada jantung dari sistem limbik otak tengah mereka, yang menampung pembuatan makna dan ingatan. Pembelajaran sosial-emosional ini akan membantu anak-anak keluar dari pemikiran “otak reptilia” mereka yang lebih rendah dan otomatis ke pemikiran dan regulasi yang lebih tinggi dan rasional, dengan menetapkan aturan dan aktivitas yang mempromosikan keselamatan – baik fisik, sosial-emosional dan mengajarkan cara-cara yang penuh hormat, baik hati dan penuh kasih untuk berpikir dan berperilaku. Ruang kelas yang berbasis SEL diatur berdasarkan prinsip rasa hormat, kebaikan, dan empati. Guru dan pelajaran SEL melibatkan siswa dalam belajar dan mempraktikkan bagaimana mewujudkan kualitas tersebut. Dengan menyediakan lingkungan yang baik, membantu mendorong perkembangan otak yang optimal serta hubungan sosial dan kolaborasi. Dengan kata lain, SEL memengaruhi pembelajaran dengan membentuk sirkuit saraf yang sedang berkembang, terutama fungsi eksekutif. Saat anak-anak merasa aman dan belajar

bagaimana menghambat impuls emosional yang mengganggu, mereka menunjukkan kepercayaan diri yang lebih besar, perilaku yang lebih baik, dan peningkatan memori. Mereka menikmati proses pembelajaran dan dengan demikian, siap terlibat dan membenamkan diri sepenuhnya dalam memperoleh informasi dan keterampilan baru.

C. Perkembangan Moral dan Perilaku Prososial

Moralitas berkaitan dengan pertanyaan-pertanyaan fundamental mengenai benar-salah, keadilan, dan hak-hak dasar manusia (Krause, dkk., 2010). Menurut Krause, isu moral dimediasi oleh faktor-faktor sosiokultural, dikarenakan nilai-nilai budaya dan norma merupakan dasar yang kuat dalam cara individu berpikir dan bertindak.

1. Perkembangan Moral dalam Proses Sosial

Bandura, seperti dikemukakan oleh Krause dkk., (2010) berpendapat bahwa individu belajar berperilaku moral maupun amoral utamanya dengan mengamati orang lain, terutama orang tua, pengasuh, dan orang penting lainnya seperti guru dan teman. Dalam kehidupan sehari-hari, anak mulai membentuk standar moral perilaku baik dan buruk, hal yang boleh dan tidak boleh dilakukan dengan mencontoh perilaku orang tua dan orang dewasa lainnya.

2. Perkembangan Moral Sebagai Alasan Moral (*Moral Reasoning*)

Anak-anak secara aktif mengonstruksikan pemahaman mereka terhadap dunia, mencakup benar-salah dan baik-buruk. Pendekatan perkembangan-kognitif menekankan alasan moral yang mencakup berpikir analitis mengenai mengapa kita menghormati dan mengikuti 'aturan moral'. Aturan moral adalah aturan yang secara umum diterima mengenai perilaku manusia di dalam masyarakat tertentu.

Menurut Krause, dkk. (2010), pemahaman kita terhadap diri sendiri berhubungan dengan pemahaman kita mengenai orang lain dan hubungan antar orang di dunia ini. Perkembangan diri juga berhubungan dengan perkembangan kognitif dan emosional, sedangkan pemahaman tentang orang lain dan hubungan kita dengan orang lain berhubungan dengan perkembangan sosial dan moral.

Ormrod (2010) berdasarkan pendapat para ahli, mengemukakan tren perkembangan moral diikuti dengan perilaku prososial. Moralitas dan perilaku prososial merupakan kesatuan kompleks yang nampaknya melibatkan bukan hanya dari perspektif diri tetapi juga dari perspektif orang lain. Tindakan moral dan prososial memiliki komponen yang melibatkan emosi (seperti kasih sayang dan kepedulian terhadap orang lain); juga kemampuan penalaran yang kompleks (misalnya secara logis menentukan tindakan apa yang benar atau salah); serta nilai-nilai dan kepercayaan implisit (seperti segera 'mengetahui' bahwa suatu tindakan secara moral salah, tanpa memiliki penjelasan yang baik mengapa hal itu salah).

Sebagian besar anak berperilaku lebih baik secara moral dan prososial ketika mereka tumbuh dewasa. Tentu hal ini selain disebabkan karena memang anak memiliki fitrah atau potensi untuk menjadi baik, melainkan juga dipengaruhi oleh pendidikan dan pembelajaran yang mereka terima dari orang tua atau guru. Sejak kecil anak diajarkan untuk mengapresiasi bantuan dan pertolongan orang lain, dengan mengucapkan kata 'terima kasih', atau mengucapkan 'alhamdulillah' atas karunia Allah SwtT. Anak diberi contoh dan dibiasakan untuk 'meminta maaf' bila ia melakukan kesalahan, mengganggu atau menyakiti orang lain.

Merasakan emosi positif seperti rasa syukur dan terima kasih, serta emosi negatif seperti rasa bersalah dan malu merupakan dasar dalam perkembangan perilaku moral, sementara rasa simpati dan empati (peduli dan merasakan seperti apa yang dirasakan oleh orang lain) merupakan dasar dalam perkembangan perilaku prososial anak. Dalam pendidikan di rumah maupun di sekolah, orang tua dan guru perlu memupuk dasar-dasar perkembangan moral dan prososial anak sehingga mereka tumbuh menjadi remaja atau orang dewasa yang memiliki perilaku moral dan prososial yang baik.

D. Aspek Perkembangan Diri (*Self*)

Tiga dimensi dari pengembangan diri yang dapat diamati dan diintervensi dalam proses pendidikan dan pembelajaran yaitu: konsep diri (*self concept*), keyakinan diri (*self efficacy*), dan harga diri (*self esteem*).

1. Konsep Diri (*Self Concept*)

Self concept merujuk kepada kumpulan pengetahuan, gagasan, sikap dan kepercayaan yang dimiliki tentang diri sendiri, terbentuk dari interaksi dengan lingkungan dan orang-orang di lingkungan (Krause, 2010). *Self concept* terutama dipengaruhi oleh *feedback* dan evaluasi dari orang-orang yang penting bagi individu, misalnya guru, teman, dan orang tua. Konsep diri atau bagaimana individu memandang dirinya, positif atau negatif selain dipengaruhi oleh faktor internal seperti pengalaman keberhasilan, juga banyak dipengaruhi oleh sikap dan perlakuan orang lain, terutama orang tua dan guru terhadapnya. Bila orang tua memandang bahwa anaknya adalah orang yang berarti, menyenangkan, berguna, maka anak akan begitu pula dalam memandang dirinya. Namun sebaliknya bila orang tua tidak “menganggap” keberadaan anaknya, tidak merasa ia berarti, maka anak juga akan cenderung memandang dirinya secara negatif. Anak yang memiliki konsep diri negatif akan sulit untuk menyadari kekuatan atau kelebihan yang dimilikinya dan akan selalu merasakan kekurangan-kekurangannya. Tentu saja dalam perkembangan pribadi anak, hal ini akan menyulitkan anak untuk berkembang sebagai pribadi yang normal dan bisa menjadi penghambat dalam proses belajarnya. Konsep diri bisa dibedakan atas konsep diri umum, konsep diri fisik, sosial atau konsep diri akademik. Dalam proses pembelajaran, guru dapat membantu mengembangkan konsep diri siswa melalui pemberian umpan balik positif terhadap perilaku dan proses belajar setiap siswa di kelasnya.

2. Harga Diri (*Self Esteem*)

Self esteem dan *self concept* adalah konsep yang berdekatan, sehingga banyak peneliti menggunakan kedua istilah ini secara bergantian sehingga bisa mengakibatkan kebingungan (Bryne, 2002 dalam Krause, 2010). Secara teoretis, *self concept* dan *self esteem* adalah dua cara yang berbeda dalam mengevaluasi diri. Lebih jauh Krause menjelaskan hal ini dengan membandingkan keduanya: Dalam evaluasi *self concept*, seseorang membuat penilaian deskriptif dan kognitif (sudah dipikirkan secara mendalam) mengenai kompetensinya dalam domain yang spesifik di dalam kehidupannya (contoh: “Saya pandai menulis cerita”). Sementara *self esteem* adalah

penilaian bersifat evaluasi atau afektif (berkaitan dengan *mood*, perasaan, atau sikap) mengenai area kehidupan tersebut (“Saya merasa senang ketika menulis cerita!”). Beberapa peneliti yang menggunakan istilah *self esteem* mengusulkan *self esteem* sebagai harga diri dan opini tentang diri sendiri yang levelnya lebih general. Seperti *self concept*, *self esteem* pada diri anak juga dipengaruhi oleh pengalaman keberhasilannya (seperti berhasil mengerjakan tugas paper, berhasil menyusun barang-barang, berhasil memperoleh nilai ujian yang bagus), juga dipengaruhi penghargaan orang lain khususnya guru dan orang tua. Anak yang memiliki harga diri yang tinggi akan lebih mudah dalam mencapai keberhasilan selanjutnya.

3. Keyakinan Diri (*Self Efficacy*)

Dimensi yang ketiga, *self efficacy*, berkaitan dengan bagaimana kepercayaan individu mengenai kemampuan mereka untuk sukses dalam melakukan suatu pekerjaan. *Self efficacy*, menurut Bandura (1997) memengaruhi bagaimana seseorang merasa, berpikir, dan bertindak. Seseorang bisa saja punya *self efficacy* yang tinggi dalam berolahraga, namun *self efficacy*-nya rendah di dalam pelajaran sains atau matematika. *Self efficacy* didasari dari konsep *human agency* (hak manusia dalam memilih), bahwa seseorang bisa dengan sengaja memengaruhi, mengontrol dan mengarahkan tindakan mereka dalam rangka membuat sesuatu terjadi (Bandura 2001, dalam Krause, 2010). Melalui *sense of agency*, kepercayaan bahwa kita dapat mengontrol tindakan kita dan melakukan suatu pekerjaan dengan sukses, *self efficacy* muncul.

Menurut Bandura (1997), ada empat faktor yang membentuk *self efficacy*:

1. Pengalaman pencapaian yang aktif (*enactive mastery experience*). Pengalaman berharga yang didapatkan dari melakukan pekerjaan dengan sukses. Perasaan sukses dan perasaan mampu melakukan sesuatu memberikan seseorang sikap “Aku bisa melakukannya!” dalam menghadapi pekerjaan-pekerjaan lainnya di masa depan. Kegagalan menjalankan suatu pekerjaan dapat mengurangi *sense* ini.
2. Pengalaman yang dilakukan orang lain (*vicarious experience*). Pengalaman melihat orang lain melakukan suatu pekerjaan dengan

sukses. Efek pemodelan ini paling kuat ketika modelnya adalah seseorang yang ada hubungannya, dengan individu, misalnya teman. Kepercayaan yang muncul, tentunya adalah “Karena dia bisa melakukannya, maka aku juga bisa”.

3. Persuasi verbal (*verbal persuasion*). *Feedback* verbal yang diberikan oleh orang lain kepada individu. *Feedback* atau umpan balik ini mempunyai kekuatan persuasi yang baik, namun harus dilakukan dengan hati-hati dan realistis sesuai dengan batasan kapabilitas seseorang.
4. Kondisi afektif dan psikologis seseorang (*our physiological and affective state*). Perasaan yang diakibatkan oleh stres dan gelisah memberikan informasi penting mengenai *self efficacy* kita. Perasaan atau reaksi yang kuat adalah sebuah petunjuk mengenai perasaan kita dalam mengerjakan suatu pekerjaan, apakah akan sukses atautkah gagal.

Untuk bisa membangun keyakinan diri yang kuat pada anak, orang tua dan guru perlu memberikan umpan balik positif terhadap setiap proses dan hasil belajar yang dicapai anak, tahap demi tahap. Kepada anak perlu diberikan pengalaman keberhasilan pencapaian dari tujuan belajar yang paling rendah atau tugas yang sederhana, terus bertahap kepada tingkat yang lebih tinggi. Bila kepercayaan atau keyakinan diri anak sudah meningkat maka ia dapat diberikan tugas-tugas yang lebih berat dan menantang.

Perlakuan orang tua yang bijaksana dan sabar serta guru yang efektif akan dapat membantu perkembangan ketiga *self* (*self concept, self esteem, dan self efficacy*) anak sekaligus. Perbedaan *self* anak di dalam kelas sangat mungkin dihadapi oleh guru, karena itu aspek ini merupakan hal yang sangat penting untuk diperhatikan.

4



PERBEDAAN INDIVIDUAL

Seperti telah dikemukakan dalam pembahasan mengenai perkembangan anak didik, setiap anak bisa memiliki karakteristik individual yang berbeda dengan anak lainnya. Setiap anak adalah unik. Meski lahir dari rahim yang sama, dibesarkan dalam lingkungan yang sama, bisa saja setiap anak tumbuh dan berkembang menjadi pribadi yang berbeda, baik dari segi fisik, psikologis, sosial, maupun moral spiritual. Di antara faktor psikologis anak didik yang perlu diperhatikan dalam pembelajaran antara lain inteligensi, emosi, motivasi, minat, dan gaya belajar.

A. Inteligensi

Inteligensi atau kecerdasan intelektual adalah suatu kemampuan mental yang melibatkan proses berpikir secara rasional. Oleh karena itu, inteligensi tidak dapat diamati secara langsung, melainkan harus disimpulkan dari berbagai tindakan nyata yang merupakan manifestasi dari proses berpikir rasional itu. Ormrod (2008) mengemukakan bahwa inteligensi merupakan kemampuan untuk mengaplikasikan secara fleksibel pengetahuan dan pengalaman yang telah diperoleh untuk menghadapi tugas-tugas baru yang menantang. Individu dikatakan berperilaku inteligen apabila melakukan sesuatu secara efektif dengan bantuan minimal atau bahkan tanpa bantuan sama sekali dari orang lain sekitar.

Sedangkan inteligensi menurut Santrock (2008) merupakan kemampuan dalam menyelesaikan masalah serta menyesuaikan diri dan belajar dari pengalaman hidup. Penjelasan tersebut menunjukkan bahwa inteligensi adalah kemampuan potensial individu dalam menyesuaikan diri dan menyelesaikan masalah yang dihadapi sehari-hari sesuai tugas perkembangannya. David Wechsler (1958) mendefinisikan inteligensi sebagai kemampuan untuk memahami dunia, bertindak secara terarah, berpikir secara rasional, dan menggunakan sumber daya secara efektif saat menghadapi masalah atau tantangan. Walters dan Gardners (1986) mendefinisikan inteligensi sebagai serangkaian kemampuan-kemampuan yang memungkinkan individu memecahkan masalah atau produk sebagai konsekuensi eksistensi suatu budaya tertentu.

Ormrod (2008) menyimpulkan pandangan dari para tokoh tentang definisi dan rumusan inteligensi yang memiliki berbagai kualitas sebagai berikut.

1. Bersifat adaptif, dapat digunakan secara fleksibel untuk merespons berbagai situasi dan kondisi permasalahan yang dihadapi.
2. Berkaitan dengan kemampuan untuk belajar. Orang yang cerdas dalam bidang tertentu dapat mempelajari informasi-informasi dan perilaku-perilaku baru dalam bidang tersebut secara lebih cepat dan lebih mudah dibanding orang yang kurang cerdas.
3. Istilah inteligensi lebih merujuk pada penggunaan pengetahuan yang sebelumnya telah dimiliki untuk menganalisis dan memahami situasi baru secara efektif.
4. Istilah inteligensi melibatkan interaksi dan koordinasi yang kompleks dari berbagai proses mental.
5. Istilah inteligensi terkait dengan budaya tertentu. Bahwa perilaku inteligen dalam budaya tertentu tidak selalu dianggap perilaku inteligen dalam budaya lain.

Dalam psikologi, pengukuran inteligensi dilakukan dengan menggunakan alat-alat psikodiagnostik atau yang dikenal dengan istilah Psikotest. Hasil pengukuran inteligensi biasanya dinyatakan dalam satuan ukuran tertentu yang dapat menyatakan tinggi rendahnya inteligensi yang diukur, yaitu IQ (*Intelligence Quotient*).

Secara umum kita dapat mengatakan bahwa inteligensi tidak hanya merupakan suatu kemampuan untuk memecahkan berbagai persoalan dalam bentuk simbol-simbol (seperti dalam matematika), tetapi jauh lebih luas menyangkut kapasitas untuk belajar kemampuan menggunakan pengalaman dalam memecahkan berbagai persoalan, serta kemampuan untuk mencari berbagai alternatif.

Contoh perbuatan yang menyangkut inteligensi: Jika seseorang mengamati suatu pemandangan alam, dan mempunyai tanggapan dalam memorinya tentang pemandangan tersebut, ini adalah persepsi. Tetapi kalau ia mengamati detail seperti pohon, bunga, matahari, kemudian menganalisis, membandingkan dan mencari hubungan dari berbagai benda yang diamatinya, maka perbuatannya sudah merupakan perbuatan yang berinteligensi.

1. Pengukuran Inteligensi

Tes inteligensi yang awal dikenal dikemukakan oleh Alfred Binet dan Theodore Simon (1904), biasa disebut dengan Tes Binet-Simon, yaitu psikolog asal Prancis yang merancang alat untuk mengidentifikasi siswa-siswa yang memerlukan kelas-kelas khusus (anak-anak yang kurang pandai). Tes ini terdiri dari 30 item yang mencakup kemampuan seseorang untuk menyentuh hidung atau telinganya ketika diminta, hingga kemampuan untuk menggambar desain dari ingatan dan mendefinisikan konsep-konsep abstrak (King, 2010).

Binet mengembangkan konsep usia mental (Mental Age – MA) yang merupakan tingkat perkembangan mental seseorang dibandingkan dengan orang lain. Binet berpendapat bahwa anak yang mengalami keterbelakangan mental akan menunjukkan kinerja seperti anak yang usianya lebih muda. Binet mengembangkan norma untuk kecerdasan dengan menggunakan rerata usia mental (Mental Age = MA) berkaitan dengan usia kronologis (Chronological Age = A), yang merupakan usia seseorang dari hari kelahirannya. Anak yang sangat cerdas akan memiliki MA yang lebih tinggi dibandingkan dengan CA, sedangkan anak yang kurang cerdas akan memiliki MA di bawah CA-nya.

Tes Binet telah mengalami revisi beberapa kali. Pada tahun 1985 tes yang sekarang disebut sebagai Stanford-Binet (karena revisi dilakukan di Universitas Stanford), direvisi untuk menganalisis respons-respons

individual pada empat ranah, yaitu: penalaran verbal, penalaran kuantitatif, penalaran abstrak/visual, dan ingatan jangka pendek. Skor gabungan juga diperoleh untuk menggambarkan kecerdasan umum. Tes Stanford-Binet diberikan pada individu berusia 2 tahun hingga dewasa. Tes ini meliputi serangkaian item yang membutuhkan respons-respons verbal dan nonverbal.

Tahun 1916, Lewis Terman, seorang psikolog dari Amerika mengadakan banyak perbaikan terhadap tes Binet-Simon. Sumbangan utamanya adalah menetapkan indeks numerik yang menyatakan kecerdasan sebagai rasio (perbandingan) antara *mental age* dan *chronological age*. Hasil perbaikan yang disebut Tes Stanford-Binet. Indeks seperti ini sebetulnya telah diperkenalkan oleh seorang psikolog Jerman yang bernama William Stern, yang kemudian dikenal dengan *Intelligence Quotient* atau **IQ**. Tes Stanford-Binet ini banyak digunakan untuk mengukur kecerdasan anak-anak sampai usia 13 tahun.

Salah satu reaksi atas tes Binet-Simon atau tes Stanford-Binet adalah bahwa tes itu terlalu umum. Seorang tokoh dalam bidang ini, Charles Spearman mengemukakan bahwa inteligensi tidak hanya terdiri dari satu faktor yang umum saja (*general factor*), tetapi juga terdiri dari faktor-faktor yang lebih spesifik. Teori ini disebut *Teori Faktor (Factor Theory of Intelligence)*.

Tokoh lain, David Wechsler membuat suatu alat tes inteligensi yang menjadi saingan besar tes Stanford-Binet. Menurut Wechsler, tes Stanford-Binet terlalu banyak menggali unsur verbal, padahal kecerdasan menggali unsur verbal dan nonverbal. Alat tes yang dikembangkan menurut teori faktor oleh Wechsler adalah WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale) untuk orang dewasa, dan WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) untuk anak-anak. Tes kecerdasan Wechsler juga sudah mengalami berbagai revisi. Sampai saat ini tes Wechsler (WAIS-III dan WISC-IV) menjadi alat tes kecerdasan yang sangat populer dan paling banyak digunakan. Di samping alat-alat tes yang sudah dijelaskan, banyak dikembangkan alat tes dengan tujuan yang lebih spesifik, sesuai dengan tujuan dan kultur di mana alat tes tersebut dibuat.

Hasil tes inteligensi dapat membedakan tingkat inteligensi atau kecerdasan individu yang terkait dengan kemampuannya dalam belajar,

menyerap dan mengolah informasi serta berbagai kegiatan lainnya. Salah satu kualifikasi berdasarkan tes Weschler sebagai berikut.

Tabel 4.1 Klasifikasi Skor IQ Berdasarkan Skala *Wechsler*

Skor IQ	Klasifikasi	Keterangan
>140	<i>Genius</i>	Dapat mengikuti program pendidikan dengan sangat cepat
120-139	<i>Very Superior</i>	
110-119	<i>Superior</i>	Dapat belajar dengan lebih baik
90-109	<i>Average/normal</i>	Dapat mengikuti program Pendidikan sampai Perguruan Tinggi
80-89	<i>Dull/bodoh</i>	Kurang mampu bersaing di dunia kerja, mengalami kesulitan dalam pendidikan lanjutan
70-79	<i>Border line</i>	Masih dapat dididik dan dilatih
50-69	<i>Debil/moron</i>	Dapat dilatih <i>skill</i> tertentu
30-49	<i>Embesil</i>	Dapat dilatih mengenal bahaya; mengurus diri sendiri
< 30	<i>Idiot</i>	Tidak mampu mengurus diri sendiri

Sumber: Dikutip dari Wasty Soemanto (2006)

Perlu diingat bahwa pengklasifikasian skor kecerdasan tidak untuk melabel atau menghakimi bahwa seorang anak itu “bodoh” atau “pintar”, tetapi sebagai pijakan bagi guru untuk memberikan layanan pendidikan yang tepat sesuai dengan kebutuhan dan kemampuan anak didik. Kecerdasan (inteligensi) memang merupakan modal potensial untuk kemudahan dan keberhasilan belajar, namun selain kecerdasan, ada faktor individual lain yang ikut memengaruhi, seperti motivasi, minat, emosi, kesehatan fisik, dan lainnya. Inteligensi merupakan potensi dasar dari pengembangan berbagai kemampuan berpikir seperti berpikir kritis, berpikir konvergen dan berpikir divergen (kreatif).

Berdasarkan kualifikasi tingkat kecerdasan anak, dapat dibedakan antara anak yang memiliki kecerdasan normal (*average*), di atas normal dan di bawah normal. Untuk anak yang memiliki kecerdasan di atas rata-rata disebut anak berbakat intelektual (*gifted*), sedangkan anak yang memiliki kecerdasan di bawah rata-rata disebut *mental retarded* atau penyandang tuna grahita. Baik anak berbakat intelektual maupun tuna grahita merupakan anak berkebutuhan khusus yang memiliki kebutuhan khusus sehingga memerlukan layanan pendidikan khusus.

Berikut ini dijelaskan konsep dasar tentang anak berkebutuhan khusus terkait kemampuan kecerdasan intelektual.

2. Anak Berbakat Intelektual (*Gifted*)

Istilah anak berbakat berasal dari kata “gifted and talented”, yang di Indonesia menggunakan konsep keberbakatan sesuai rumusan US Office Education (dalam Munandar, 1987), yaitu: Anak yang diidentifikasi oleh profesional, memiliki kemampuan unggul, mampu mencapai prestasi yang tinggi. Mereka membutuhkan program pendidikan yang berdiferensiasi, di atas layanan jangkauan sekolah biasa agar dapat mewujudkan bakat-bakat mereka secara optimal, baik bagi pengembangan diri maupun untuk memberikan sumbangan bermakna bagi kemajuan masyarakat.

Menurut konsep “Model Tiga Lingkaran” dari Renzulli, 1981 (dalam Semiawan dkk., 1987), keberbakatan tidak hanya ditentukan oleh unsur kecerdasan atau inteligensi yang tinggi (minimal 130), tetapi juga didukung oleh kreativitas dan pengikatan diri terhadap tugas (*task commitment*) yang tinggi. Anak-anak berbakat intelektual ini dapat ditemukan di dalam kelas reguler, meskipun mereka sebenarnya membutuhkan layanan khusus. Dua macam layanan pendidikan yang dapat diberikan kepada anak berbakat intelektual adalah: percepatan (akselerasi) dan pengayaan (*enrichment*); selama ini di Indonesia sudah ada kelas-kelas akselerasi yang diselenggarakan untuk bisa memenuhi kebutuhan belajar AB. Namun bagi mereka yang ada di kelas reguler, guru perlu mengenali mereka bukan hanya dari prestasi yang tinggi (karena ada anak berbakat yang berprestasi di bawah kemampuannya, yang disebut *under achiever*), tetapi dari ciri-ciri yang menunjukkan keberbakatan dan kreativitas antara lain:

- a. perbendaharaan kata yang luas; berminat pada masalah-masalah aktual;
- b. memiliki rasa ingin tahu yang tinggi;
- c. tidak menyukai kegiatan yang rutin, suka pada tantangan;
- d. berani mengambil risiko, bekerja dengan sumber belajar yang bervariasi;

- e. tidak suka bekerja sama dengan yang tidak sama tingkat kemampuannya;
- f. suka bergaul dengan orang yang lebih tua.

Bila guru menemukan anak berbakat yang selain memiliki skor IQ 130 atau lebih, dan menunjukkan beberapa ciri keberbakatan dan kreativitas tersebut di kelas, maka guru perlu menyesuaikan pembelajaran di kelasnya agar dapat memenuhi kebutuhan mereka, antara lain dengan memberikan tugas-tugas yang menantang, yang memungkinkan anak berbakat belajar secara lebih luas dan mendalam.

3. Terbelakang Mental (*Mental Retarded*)

Penyandang *mental retarded* bisa dibedakan dalam kualifikasi ringan-sedang atau berat. Seperti terlihat pada kualifikasi inteligensi menurut skala Wechsler, anak yang memiliki IQ 80-89 dengan kategori dull/bodoh, biasanya mengalami kesulitan dalam belajar, karena rendahnya kemampuan mereka dalam menerima, menyerap maupun mengolah informasi; mereka biasanya memerlukan waktu yang lebih banyak untuk bisa menguasai materi tertentu. Pada umumnya penyandang tuna grahita ringan hanya bisa mengikuti pelajaran pada tingkat pendidikan SD, dan akan mengalami kesulitan untuk mengikuti pendidikan lanjutan.

Implikasi dari pemahaman guru tentang anak-anak yang menyandang tuna grahita ringan (kualifikasi sedang biasanya dididik di SLB; dan berat hanya mampu rawat), maupun anak dengan IQ mendekati normal, yang mungkin ada di dalam kelas reguler adalah dengan menyesuaikan materi yang lebih sederhana, strategi pembelajaran yang lebih mempermudah mereka mencerna pelajaran dan dengan waktu yang lebih lama. Agak sulit bagi guru apabila kelasnya berisi anak-anak yang berkemampuan heterogen, dari yang rendah, normal, cerdas dan sangat cerdas. Tentu sangat dituntut kesabaran, serta keterampilan profesional yang tinggi. Apabila guru kelas reguler tidak memiliki kemampuan khusus dalam menangani anak-anak berbakat intelektual atau yang memiliki kecerdasan di bawah normal, maka sebaiknya anak-anak tersebut dimasukkan di dalam kelas atau sekolah khusus sesuai dengan kapasitas intelektual mereka.

B. Emosi

Emosi merupakan kondisi psikologis yang dirasakan sebagai perasaan positif atau negatif yang dapat memengaruhi aspek-aspek psikologis lainnya. Emosi positif seperti rasa senang, bahagia, aman, diketahui sebagai emosi yang berdampak positif terhadap belajar. Sebaliknya emosi negatif seperti cemas, takut, marah, kecewa atau sedih dapat berpengaruh negatif yang menghambat proses berpikir dan belajar.

Peter Salovey dan John Mayer (1990) mengemukakan konsep kecerdasan emosional sebagai kemampuan merasakan dan mengungkapkan emosi secara akurat dan adaptif, memahami perspektif orang lain, menggunakan perasaan untuk memfasilitasi pikiran seperti berada dalam suasana hati yang positif yang berkaitan dengan pemikiran kreatif, serta untuk mengukur emosi dalam diri sendiri dan orang lain seperti kemampuan untuk mengendalikan kemarahan. Emosi adalah pengalaman yang bersifat subjektif atau dialami berdasarkan sudut pandang individu. Goleman, yang mengembangkan konsep ini menegaskan bahwa kecerdasan emosi lebih berperan daripada kecerdasan intelektual dalam memprediksi keberhasilan atau kesuksesan individu. Dalam hal ini meski anak didik memiliki kecerdasan intelektual yang tinggi, bila kecerdasan emosionalnya kurang, ia akan mengalami hambatan dan kesulitan dalam belajar dan mengatasi masalah-masalahnya.

Dalam proses belajar dan pembelajaran, pendidik harus dapat membangkitkan dan memelihara emosi positif peserta didik; perlu dijaga agar ia merasa senang dan antusias melakukan kegiatan dan tugas-tugas akademiknya. Seperti juga kecerdasan intelektual, peserta didik dapat berbeda kecerdasan emosionalnya, yang bisa disebabkan pengalaman ataupun perlakuan yang diterima; apakah individu mendapat pembinaan emosi yang tepat atau sebaliknya.

C. Motivasi

Motivasi didefinisikan sebagai keadaan internal yang membangkitkan, mengarahkan, dan mempertahankan perilaku. Studi mengenai motivasi difokuskan pada bagaimana dan mengapa orang memprakarsai tindakan yang diarahkan pada tujuan tertentu, berapa lama waktu yang dibutuhkan untuk memulai kegiatan, dan seberapa persisten siswa

berusaha untuk mencapai tujuannya serta bagaimana yang mereka rasakan dan pikirkan.

Motivasi adalah konstruksi teoretis yang digunakan untuk menjelaskan inisiasi, arah, intensitas, kegigihan, dan kualitas perilaku (Maehr & Meyer, 1997). Selanjutnya Keller (1987) mendefinisikan motivasi sebagai konsep yang memengaruhi arah besarnya perilaku dan memengaruhi upaya hasil dari perilaku.

David Mc. Clelland (1965) mengungkapkan motivasi diasosiasikan dengan kebutuhan untuk berprestasi (*need for achievement*). Menurut John Atkinson dan Ryanor (1978), motivasi dihubungkan dengan kebutuhan untuk menghindari kegagalan; Abraham Maslow (1987) mengungkapkan teori bahwa motivasi dipicu oleh kebutuhan dasar mulai dari kebutuhan fisiologis untuk survival, kebutuhan akan rasa aman, kasih sayang, harga diri, kebutuhan untuk mengetahui, aktualisasi diri sampai kebutuhan *transcendence*. Maslow menegaskan perlunya motivasi dalam belajar.

Motivasi belajar merupakan kekuatan yang menggerakkan dan mengarahkan kegiatan belajar. Dengan adanya motivasi belajar, peserta didik akan berusaha mencari informasi dan mengerjakan tugas-tugas yang diberikan. Motivasi secara umum dapat dibedakan menjadi motivasi intrinsik dan ekstrinsik.

1. Motivasi Intrinsik

Motivasi intrinsik adalah motivasi internal untuk melakukan sesuatu demi hal itu sendiri (sebuah tujuan yang sesuai dengan kegiatan itu sendiri). Misalnya, seorang siswa belajar dengan keras karena ia menyukai materi yang dipelajarinya untuk bisa menguasai materi tersebut. Siswa yang termotivasi secara intrinsik mungkin terlibat dalam suatu aktivitas karena aktivitas itu memberinya kesenangan, membantu mereka mengembangkan keterampilan yang dirasa penting, atau tampak secara etika dan moral benar untuk dilakukan. Siswa yang mempunyai tingkat motivasi intrinsik tinggi akan fokus dan hanyut dalam suatu aktivitas tanpa memedulikan waktu dan mengabaikan tugas-tugas yang lainnya. Woolfolk menambahkan bahwa sumber motivasi intrinsik adalah adanya faktor-faktor internal, seperti minat (*interest*), kebutuhan (*needs*), kenikmatan (*enjoyment*), dan rasa ingin tahu (*curiosity*).

2. Motivasi Ekstrinsik

Motivasi ekstrinsik adalah kekuatan yang menggerakkan individu melakukan sesuatu untuk mendapatkan sesuatu yang lain (di luar kegiatan yang dilakukan). Motivasi ekstrinsik sering kali dipengaruhi oleh insentif eksternal seperti penghargaan dan hukuman. Misalnya, seorang siswa dapat belajar dengan keras untuk sebuah ujian dengan tujuan untuk mendapatkan nilai bagus di mata pelajaran tersebut. Siswa yang termotivasi secara ekstrinsik dikarenakan oleh faktor-faktor eksternal dan tidak berkaitan dengan tugas yang dilakukan, mungkin menginginkan nilai yang baik, uang, atau pengakuan terhadap aktivitas dan prestasi khusus. Pada dasarnya, mereka termotivasi untuk melakukan sesuatu sebagai sarana untuk mencapai tujuan lain, bukan sebagai tujuan langsung dari kegiatan belajar yang dilakukan, yaitu untuk menguasai materi atau hal yang dipelajari.

Secara keseluruhan, para ahli merekomendasikan agar guru menciptakan atmosfer kelas di mana murid dapat termotivasi secara intrinsik untuk belajar. Salah satu pandangan dari motivasi intrinsik menekankan karakteristik determinasi diri. Memberi murid beberapa pilihan sumber dan cara belajar serta memberi banyak kesempatan untuk tanggung jawab personal, akan meningkatkan motivasi intrinsik peserta didik.

Karena konsep motivasi belajar banyak dikembangkan oleh para ahli psikologi pendidikan, maka bahasan tentang motivasi belajar akan dilanjutkan dalam bab tersendiri.

D. Minat

Minat adalah rasa lebih suka dan tertarik pada suatu hal atau aktivitas, tanpa ada paksaan. Minat pada dasarnya adalah penerimaan akan suatu hubungan antara diri sendiri dengan sesuatu di luar diri. Semakin kuat atau dekat hubungan tersebut, semakin besar minatnya. Crow and Crow mengatakan bahwa minat berhubungan dengan gaya gerak yang mendorong seseorang untuk menghadapi atau berurusan dengan orang, benda, kegiatan, pengalaman yang dirangsang oleh kegiatan itu sendiri. Minat dapat diekspresikan melalui pernyataan yang menunjukkan bahwa siswa lebih menyukai suatu hal daripada hal lainnya, dapat pula dimanifestasikan melalui partisipasi dalam suatu aktivitas, seperti aktivitas belajar.

Siswa yang memiliki minat pada topik atau aktivitas tertentu bisa jadi karena menganggap topik atau aktivitas tersebut menarik dan menantang. Minat terkait dengan motivasi intrinsik. Siswa yang mengerjakan suatu tugas yang menarik minatnya mengalami afek positif yang signifikan seperti kesenangan, kegembiraan, dan kesukaan. Siswa yang tertarik pada sebuah topik tertentu dapat mencurahkan perhatian yang lebih banyak pada topik itu dan menjadi lebih terlibat secara kognitif di dalamnya. Siswa juga akan cenderung mempelajari sesuatu secara lebih bermakna, terorganisasi, dan terperinci. Misalnya, dengan mengaitkannya dengan pengetahuan sebelumnya, membentuk gambar-gambar visual, memberikan contoh-contoh, mengaitkan berbagai ide, menarik kesimpulan, serta mengidentifikasi potensi penerapannya.

Jenis-Jenis Minat

1. Minat Situasional

Minat situasional dipicu oleh sesuatu dari lingkungan sekitar, seperti hal-hal yang baru, berbeda, tak terduga, menantang, sering menghasilkan minat situasional, dan hal-hal yang melibatkan tingkat aktivitas yang tinggi atau emosi yang kuat. Siswa juga cenderung dibuat penasaran oleh topik-topik yang berkaitan dengan orang dan budaya, alam, dan peristiwa-peristiwa yang terjadi saat ini. Karya fiksi seperti novel, cerita pendek dan lain-lain lebih menarik dan memikat ketika mencakup tema dan karakter yang dapat diidentifikasi secara pribadi oleh siswa. Guru dapat membangkitkan minat situasional peserta didik dengan cara menyajikan materi yang menarik serta tugas yang menantang.

2. Minat Pribadi

Minat pribadi adalah minat yang bersifat jangka panjang dan relatif stabil pada suatu topik atau aktivitas. Minat pribadi semacam ini relatif stabil sepanjang waktu dan menghasilkan pola yang konsisten dalam pilihan yang dibuat siswa. Sering kali minat pribadi dan pengetahuan saling menguatkan, minat dalam sebuah topik tertentu memicu semangat untuk mempelajari lebih dalam tentang topik tersebut, dan pengetahuan yang bertambah sebagai akibat dari proses pembelajaran itu pada gilirannya meningkatkan minat yang lebih besar. Pada dasarnya minat pribadi lebih bermanfaat

dibandingkan minat situasional, karena minat ini memungkinkan keterlibatan proses-proses kognitif yang efektif dan perbaikan dalam jangka panjang. Namun demikian, minat pribadi peserta didik perlu dijaga dan dipertahankan jangan sampai terganggu oleh kurangnya daya tarik dalam pembelajaran.

E. Gaya Belajar

Kemampuan setiap anak atau peserta didik untuk menyerap dan memahami pelajaran tentu berbeda; demikian pula dengan cara mereka belajar, yang bisa disebut dengan gaya belajar. Ada anak yang lebih suka apabila guru mereka mengajar dengan cara menulis materi di papan tulis atau menayangkan materi dalam bentuk *power point*; dengan begitu mereka bisa membaca untuk memahami materi tersebut; mereka ini memiliki gaya belajar visual. Sedangkan sebagian siswa lainnya lebih suka bila guru menjelaskan materi secara lisan, mendengarkan rekaman, atau berdiskusi, sehingga siswa bisa mendengar untuk memahami materi yang dipelajari; mereka memiliki gaya belajar auditif (*auditory learners*). Ada juga siswa yang suka belajar sambil melakukan sesuatu seperti menggambar, membuat ringkasan dalam bentuk mindmap atau infografis, membuat laporan observasi, melakukan percobaan/eksperimen, dan lain sebagainya. Tipe belajar seperti ini disebut gaya taktil (*Tactical Learners*).

Apa pun cara belajar yang disukai setiap anak didik, pendidik perlu memandu agar setiap anak didik dapat menemukan suatu gaya belajar yang sesuai dengan dirinya tanpa meninggalkan cara belajar yang lain karena di dalam kelas, tidak mungkin guru hanya menggunakan satu strategi saja dalam mengajar. Berbagai variasi pendekatan, metode dan teknik pembelajaran dapat diterapkan agar dapat memenuhi kebutuhan setiap anak dan membuat kelas tidak kaku dan monoton.

Untuk dapat memenuhi kebutuhan belajar anak didik dengan gaya visual, guru bisa menggunakan beragam bentuk grafis untuk menyampaikan informasi atau materi pelajaran. Perangkat grafis itu bisa berupa film, slide, gambar ilustrasi, coretan-coretan, kartu bergambar, atau poster. Untuk memenuhi kebutuhan anak didik dengan gaya belajar *auditory*, guru dapat mengemas materi pembelajaran dengan ceramah bervariasi, menggunakan alat perekam, meminta siswa untuk bercerita

di depan kelas atau berdiskusi. Sedangkan untuk anak didik dengan gaya taktil, pembelajaran bisa dilakukan dengan bantuan bermacam alat peraga yang bisa disentuh, belajar di laboratorium atau bermain sambil belajar. Penggunaan komputer bagi peserta didik yang memiliki gaya belajar taktil akan sangat membantu karena dengan menggunakan komputer anak akan terlibat aktif dalam melakukan *touch*, sekaligus menyerap informasi dalam bentuk gambar dan tulisan. Selain itu agar belajar menjadi lebih efektif dan bermakna, anak didik dapat diminta melihat atau observasi langsung data-data di lapangan.

Selain perbedaan individu dari aspek-aspek psikologis seperti telah dikemukakan, terdapat faktor lain yang dapat berpengaruh terhadap perkembangan dan proses belajar individu yaitu aspek budaya, bahasa, status sosial ekonomi, dan jenis kelamin atau gender.

1. Budaya

Keragaman pelajar mengacu pada perbedaan kelompok dan individu yang kita lihat pada siswa kita. Namun, ketika kita mempertimbangkan perbedaan ini, kita harus ingat bahwa mereka hanya menggambarkan pola umum, dan banyak variasi ada di antara kelompok. Pertanyaannya, bagaimana keragaman pelajar memengaruhi pembelajaran? Bagaimana seharusnya guru menanggapi keragaman ini?

Pakaian yang dikenakan, musik yang disukai, dan aktivitas yang dibagikan dengan teman serta faktor lainnya, seperti struktur keluarga, adalah bagian dari budaya kita. Budaya atau kultur adalah pengetahuan, sikap, nilai, dan adat istiadat yang menjadi ciri kelompok sosial (Banks, 2008). Budaya memengaruhi hidup individu dan memiliki pengaruh yang kuat pada keberhasilan sekolah. Ada beberapa konsep yang terkait dengan budaya, misalnya etnis. Etnis merupakan keturunan seseorang dan cara individu mengidentifikasi dengan bangsa dari mana mereka atau nenek moyang mereka berasal, merupakan bagian penting dari budaya (Banks, 2008). Anggota suatu kelompok etnis memiliki kesamaan sejarah, bahasa (meskipun terkadang tidak digunakan secara aktif), sistem nilai, dan seperangkat adat istiadat. Masing-masing kelompok ini membawa seperangkat nilai dan tradisi berbeda yang dapat memengaruhi pembelajaran.

Ketika siswa memasuki ruang kelas, mereka membawa satu set nilai dan keyakinan dari budaya di rumah dan lingkungan mereka, dan nilai-nilai ini sering kali melengkapi dan memperkuat kehidupan di dalam kelas. Namun terkadang masing-masing anak membawa adat kebiasaan berbeda yang tidak cocok dengan kebiasaan teman-temannya. Ketidakcocokan tersebut dapat mengganggu pembelajaran. Ketidakcocokan budaya terjadi ketika budaya di rumah anak dan budaya sekolah menciptakan ekspektasi yang bertentangan untuk perilaku siswa. Kesadaran akan kemungkinan ketidaksesuaian ini adalah langkah pertama untuk mengatasinya. Sikap dan budaya siswa ini dapat memengaruhi bagaimana mereka merespons proses pembelajaran di kelas.

Selain etnis, stereotip juga dapat memengaruhi pembelajaran di kelas. Saat siswa kelompok budaya minoritas berjuang untuk beradaptasi dan bersaing di sekolah, mereka terkadang mengalami ancaman stereotip, yang menyebabkan kecemasan dan juga kekhawatiran (Aronson, Fried, & Good, 2002; Aronson & Inzlicht, 2004). Kondisi ini dapat merugikan bagi siswa dari budaya minoritas yang berprestasi tinggi dalam domain seperti matematika, tetapi pada tingkat tertentu itu ada untuk banyak kelompok. Misalnya, ancaman stereotip terjadi ketika anak perempuan takut untuk sukses. Mereka akan berprestasi lebih rendah daripada pria dalam tes yang melibatkan matematika atau ilmu komputer karena mereka berpikir bahwa ini adalah domain pria, atau ketika pria kulit putih takut mereka akan tampil kurang baik dalam tes matematika karena mereka berpikir mereka bersaing dengan orang Asia yang lebih baik dalam matematika. Penelitian menunjukkan bahwa ancaman stereotip dapat memengaruhi kinerja secara negatif melalui kecemasan yang meningkat. Kecemasan ini mengurangi kapasitas siswa untuk berpikir dan memecahkan masalah (Okagaki, 2006).

Apa yang dapat guru lakukan? Setidaknya ada tiga cara yang dapat dilakukan guru ketika ada ancaman stereotip yang mengganggu seorang siswa: *Pertama*, komunikasikan harapan positif untuk semua siswa, dan lakukan itu mulai hari pertama di kelas. *Kedua*, buat peningkatan individu menjadi tema pengajaran, dan minimalkan perbandingan di antara siswa. *Ketiga*, tekankan peran kerja keras dan usaha dalam keberhasilan belajar. Jadi keberhasilan bukan dipengaruhi oleh kelompok tertentu tetapi karena kerja keras dan usaha dari siswa itu sendiri.

2. Budaya dan Dampaknya Kepada Perbedaan Individu

Menurut apa yang diakui oleh Erik Erikson, diri seseorang harus dipahami berkaitan dengan lingkungannya. Budaya adalah faktor penting dalam menentukan bagaimana kita melihat diri sendiri, bagaimana kita merelasikan diri dengan orang lain, dan apa yang berharga bagi kita (Krause, Bochner, Duchesne, dan McMaugh, 2010). Untuk menjelaskan perbedaan ini, maka diperlukan kategorisasi terhadap budaya dalam “budaya individualistik” dan “budaya kolektivis”. Beberapa budaya sangat menghargai individualitas, budaya lainnya menekankan pada kolektivitas.

Krause, menjelaskan bahwa pada budaya individualistik, fokus ada pada diri sebagai individual yang otonom dan unik. Tujuan individu dalam mencapai kesuksesan dianggap sebagai hal yang penting pada budaya ini, misalnya di masyarakat Barat seperti Amerika dan Australia. Sementara itu, budaya kolektivis, kebalikannya: cenderung berpusat pada kelompok dan melihat individual dalam hubungannya dengan orang lain sebagai kelompok komunitas yang kohesif.

Dalam budaya kolektivis menurut Shweder & Haidt (2000), fokus kepada tujuan-tujuan individu, dapat menjadi penyebab dari rasa malu, karena tipikal individu didefinisikan dari peran, kewajiban dan hubungannya di dalam komunitas. Heine, 2001 (dalam Krause, dkk., 2010) berargumen bahwa dalam budaya Asia Timur, *sense of self* terikat dengan mengetahui hubungan dan kewajiban seseorang dengan orang lainnya.

3. Perbedaan Bahasa

Terkadang di dalam kelas kita menemui siswa-siswa dengan beragam bahasa dan dialek yang bermacam-macam. Guru yang menanggapi keragaman budaya secara efektif dapat menerima dan menghargai perbedaan peserta didik. Tanggapan positif ini sangat penting ketika guru menghadapi siswa yang memiliki “bahasa ibu” yang berbeda. Dialek merupakan bagian integral dari budaya rumah dan lingkungan siswa. Perbedaan bahasa tidak harus menjadi penghalang antara rumah dan sekolah. Dialektisme, kemampuan untuk beralih antara dialek dari yang standar ke yang nonstandar memungkinkan akses ke keduanya. Perbedaan bahasa ini dapat dibantu oleh guru dengan memberikan

contoh-contoh yang lebih konkret dibanding yang abstrak, terutama pada anak sekolah dasar, selain itu guru dapat membandingkan bahasa yang digunakan sehari-hari oleh anak dengan bahasa yang dipahami oleh semua anak. Dalam pendidikan di Indonesia digunakan bahasa Indonesia, di daerah maupun pendidikan dilaksanakan.

4. Jenis Kelamin

Menurut Eggen dan Kauchack (2010) jenis kelamin juga dapat memengaruhi pembelajaran. Sering kali di dalam kelas guru tidak terlalu memperhatikan perbedaan ini, karena dianggap sesuatu yang wajar. Namun sebenarnya ada perbedaan cara bertindak dan berpikir yang sering kali berbeda. Banyak perbedaan itu wajar dan positif, tetapi masalah dapat muncul jika perbedaan tersebut kemudian membatasi kinerja akademik baik perempuan atau laki-laki. Anak perempuan cenderung terlihat lebih ekstrover dan cemas, mereka lebih perhatian, kurang asertif, dan memiliki harga diri yang sedikit lebih rendah daripada anak laki-laki dengan usia dan latar belakang yang sama (Halpern, 2006; Wigfield, Byrnes, & Eccles, 2006 dalam Eggen dan Kauchack, 2010). Hal ini tentu perlu diperhatikan karena karakteristik yang disebutkan itu bisa saja terbentuk karena sikap dan perlakuan orang tua dan lingkungan terhadap mereka. Anak perempuan juga berkembang lebih cepat, memperoleh keterampilan verbal dan motorik pada usia lebih dini, dan lebih memilih aktivitas dengan komponen sosial. Sebaliknya, anak laki-laki lebih berorientasi pada permainan kasar dan bermain dengan balok, mobil, atau video game; aktivitas yang bersifat fisik dan visual. Keduanya lebih suka bermain dengan sesama jenis.

Kecenderungan ini, bersama dengan harapan masyarakat, menciptakan identitas peran gender, keyakinan tentang karakteristik dan perilaku yang tepat dari kedua jenis kelamin. Mengapa perbedaan berbasis gender ini ada? Kebanyakan ahli percaya bahwa semua itu adalah hasil dari interaksi antara individu dan lingkungan (dalam Eggen dan Kauchack, 2010).

Meskipun ada perbedaan karakteristik individu pada anak laki-laki dan perempuan yang dipengaruhi oleh budaya dan perlakuan dari lingkungan (terkait dengan bias gender: misalnya menganggap bahwa

anak laki-laki lebih cerdas daripada anak perempuan; atau anak laki-laki lebih berani sedangkan anak perempuan lebih lemah; matematika adalah pelajaran yang lebih cocok bagi anak laki-laki sedangkan seni lebih cocok bagi anak perempuan), namun semua pandangan tersebut ternyata tidak sepenuhnya benar. Terbukti banyak anak perempuan lebih cerdas, lebih berani dan menyukai pelajaran eksakta seperti matematika, dibandingkan dengan anak laki-laki. Karena itulah terkait adanya perbedaan individu berdasarkan jenis kelamin ini guru perlu berhati-hati, jangan sampai memberikan stereotip yang bias gender sehingga dapat merugikan perkembangan anak. Di dalam proses pembelajaran, guru tidak perlu membedakan jenis materi yang dipelajari ataupun strategi pembelajaran, namun bisa menghargai anak laki-laki dan perempuan sesuai dengan kelebihan dan kekurangan yang ada pada mereka. Bila terlihat ciri-ciri bias gender seperti yang telah dikemukakan, guru perlu melakukan perbaikan dalam interaksi anak di dalam kelas dan dalam keseluruhan proses belajar mereka.

5. Status Sosial Ekonomi

Konsep status sosial ekonomi atau *Socio Economic Status (SES)* berkaitan dengan beberapa variabel seperti: *income* atau pendapatan orang tua, tingkat pendidikan orang tua, dan pekerjaan orang tua. Ormrod (2009) mengatakan bahwa prestasi belajar siswa berkorelasi dengan status sosial ekonomi orang tua. Anak dengan tingkat SES rendah cenderung rendah prestasi belajarnya, dan sebaliknya.

Beberapa faktor yang menghambat prestasi berkaitan dengan SES, antara lain:

- a. rendahnya nutrisi;
- b. *emotional stress*;
- c. sedikitnya pengalaman awal yang mendukung kesiapan sekolah;
- d. penolakan dari teman sebaya;
- e. rendahnya kualitas sekolah yang dimasuki;
- f. aspirasi dan ekspektansi yang rendah;
- g. kurangnya keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak.

Tidak semua faktor terkait SES menjadi penghambat mutlak dalam proses belajar anak. Ada juga siswa dengan SES rendah namun

memiliki orang tua yang peduli dengan pendidikan anaknya sehingga mereka berusaha agar anaknya tetap bisa memperoleh pendidikan yang memadai dan juga bisa berprestasi. Meskipun secara umum anak dengan SES rendah, prestasi akademiknya cenderung lebih rendah, mereka biasanya pandai dan kuat dalam menghadapi problema hidup, seperti:

- a. jika dia bekerja paruh waktu, maka dia dapat memahami bagaimana dunia kerja;
- b. jika mereka anak *single parent*, mereka mungkin menguasai pekerjaan rumah seperti memasak, mengurus adik dan sebagainya;
- c. jika kekurangan finansial, mereka bisa merasakan bagaimana rasa lapar, sehingga mereka mempunyai apresiasi terhadap *basic human needs* (kebutuhan dasar manusia).

Sebagai guru, perlu mengingat bahwa anak dengan SES rendah, mempunyai pengetahuan dan keterampilan serta pengalaman yang tidak dimiliki anak-anak yang beruntung, hal ini bisa dijadikan sumber pembelajaran di kelas sekaligus menanamkan perlunya kerja sama dan saling mendukung dengan anak-anak yang lain.

5



BELAJAR, MEMORI DAN PENGETAHUAN

A. Pengertian Belajar

Selama rentang kehidupan individu sejak dalam kandungan sampai dewasa, dan selama hayatnya, terjadi perubahan-perubahan yang bersifat kuantitatif dan kualitatif, yang disebut sebagai bertumbuh dan berkembang. Terjadinya perubahan tersebut ada yang merupakan akibat dari kematangan biologis, tetapi ada yang diperoleh sebagai respons dari individu terhadap lingkungannya. Interaksi individu dan lingkungan biasa disebut dengan pengalaman dan belajar. Orang yang belajar bisa memperoleh hubungan-hubungan asosiatif, pengetahuan, keterampilan dan kebiasaan-kebiasaan baru.

Sebagian orang beranggapan bahwa belajar hanya mengumpulkan atau menghafalkan fakta-fakta yang tersaji dalam bentuk informasi atau materi pelajaran. Orang yang berasumsi demikian biasanya akan merasa bangga ketika anaknya mampu menyebutkan kembali sebagian informasi yang didengar, dibaca dalam buku teks, atau diajarkan oleh gurunya.

Selain itu ada juga orang yang menganggap bahwa belajar hanya merupakan latihan saja, seperti latihan membaca, menulis atau mengerjakan kegiatan fisik. Berdasarkan persepsi tersebut, orang tua akan merasa cukup puas bila anak balita mereka telah mampu

menunjukkan keterampilan jasmaniah tertentu, seperti melompat, melempar, atau membangun rumah pasir, tanpa memahami arti, hakikat dan tujuan keterampilan tersebut. Ada juga orang yang menganggap bahwa belajar hanya mengikuti contoh perilaku tertentu, seperti mengucapkan kata tolong, maaf dan terima kasih; atau membuang sampah di tempat sampah; menolong dan berbagi dengan saudara atau teman. Bagi anak sekolah, kegiatan yang disebut belajar sering diasumsikan dengan mendengar penjelasan guru, menghafal materi, atau mengerjakan pekerjaan rumah (PR).

Lalu, kegiatan apa dan hasil yang mana sebenarnya yang disebut belajar?

Bila dilihat pendapat para ahli terdahulu, asumsi-asumsi dan contoh yang dikemukakan di awal tulisan ini seperti ada benarnya. Banyak ahli psikologi yang mengemukakan tentang pengertian belajar. Skinner (1956) mengemukakan bahwa belajar adalah suatu proses adaptasi perilaku yang berlangsung progresif; sementara itu James Whittaker, 1970, Morgan, 1984, menyatakan belajar merupakan suatu perubahan perilaku yang relatif menetap, yang merupakan hasil dari pengalaman atau latihan.

Sementara itu, Ormrod (2020) mengemukakan bahwa belajar merupakan perubahan jangka panjang dalam representasi mental atau asosiasi sebagai hasil dari pengalaman. Pengertian belajar yang dikemukakan oleh Ormrod dapat dijelaskan sebagai berikut.

1. Belajar adalah perubahan jangka panjang. Karena itu bukan sekadar penggunaan informasi sementara, misalnya hanya mengingat nomor telepon singkat yang digunakan pada saat melakukan panggilan telepon. Atau menyebutkan angka 1, 2, 3, 4, sampai 10 yang dilakukan anak ketika mulai menirukan nama bilangan.
2. Belajar melibatkan representasi mental atau asosiasi, yang pada intinya merupakan fenomena yang terjadi di otak. Misalnya anak mengingat warna biru karena sebelumnya pernah melihat langit yang berwarna biru.
3. Belajar adalah perubahan karena pengalaman, bukan hasil pematangan fisiologis, kelelahan atau pengaruh obat-obatan.

Pengertian lain tentang belajar dikemukakan oleh Williams (1998), yaitu setiap usaha mencapai tujuan, berdasarkan pada pengalaman,

memiliki dampak terhadap perilaku dan kognisi, dan perubahan ke arah perbaikan yang berlangsung relatif stabil. Honey dan Mumford (1996), menjelaskan bahwa belajar sudah berlangsung ketika individu dapat menunjukkan bahwa ia telah mengetahui sesuatu yang sebelumnya tidak diketahui (fakta, aplikasi, dan wawasan); dan ketika ia dapat melakukan suatu tindakan atau keterampilan yang sebelumnya tidak bisa dilakukan. Mumford dan Gold (2004), menekankan bahwa belajar merupakan proses dan hasil terkait dengan usaha mencari pengetahuan, keterampilan dan wawasan baru. Benyamin S. Bloom dan kawan-kawan mengemukakan bahwa dengan proses belajar, peserta didik memperoleh pengetahuan (kognitif), sikap (afektif) dan keterampilan (psikomotorik) yang baru.

Berdasarkan pengertian-pengertian belajar yang telah dikemukakan dapat dikatakan bahwa dengan belajar, seseorang atau peserta didik tidak hanya dapat mengalami perubahan atau penguasaan dalam satu aspek saja, tetapi berbagai aspek seperti peningkatan pengetahuan, kemampuan berpikir, sikap yang positif ataupun keterampilan tertentu.

B. Jenis-Jenis Belajar

Ada bermacam kegiatan dalam proses belajar, terkait dengan keragaman materi yang dipelajari, aspek tujuan dan perubahan tingkah laku yang diharapkan, ataupun metode belajar dan sumber yang digunakan. Setidaknya jenis belajar bisa dibedakan antara lain sebagai berikut.

1. Belajar Pengetahuan

Belajar pengetahuan adalah belajar dengan cara memproses informasi dan melakukan penyelidikan terhadap objek pengetahuan tertentu. Pembagian jenis belajar berdasarkan materi, dikemukakan oleh Gagne menjadi lima kategori (tiga kategori belajar pengetahuan, dua kategori lainnya belajar sikap dan keterampilan); kategori belajar pengetahuan, yaitu sebagai berikut.

- a. Belajar informasi verbal, yakni belajar untuk memperoleh pengetahuan dengan menggunakan bentuk bahasa lisan atau tertulis, baik berupa, data, fakta, nama suatu objek, ataupun konsep. Dengan belajar informasi verbal ini seseorang dapat berinteraksi dengan orang lain dalam kehidupannya. Contoh

belajar menyebutkan nama-nama organ tubuh, nama-nama benda di sekitar lingkungannya.

- b. Belajar kemahiran intelektual. Jenis belajar ini berhubungan dengan pengetahuan konsep, menyusun kaidah dan menentukan prinsip. Misalnya belajar tentang konsep kebersihan, kesehatan atau kebersamaan.
- c. Belajar pengaturan kegiatan intelektual, yakni belajar bagaimana cara menangani aktivitas belajar dan berpikir sendiri, misalnya belajar pemecahan masalah, seperti masalah kemacetan lalu lintas, pandemi, dan lain sebagainya, yang menuntut kemampuan berpikir kritis atau kreatif.

Pakar lain yang mengemukakan tentang sasaran belajar pengetahuan adalah Benyamin S. Bloom (Anderson, et al., 2001), dengan taksonomi belajar aspek kognitif yang meliputi enam tingkatan, berikut.

- a. Ingatan, merupakan kemampuan untuk mengingat (dapat mengingat, mengenali, dan mereproduksi bahan pengetahuan/pelajaran); kemampuan ini merupakan belajar aspek kognitif atau pengetahuan yang paling rendah. contoh: siswa dapat menyebutkan nama benda-benda di sekitar rumah; dapat menyebutkan tanggal-tanggal kejadian penting dalam sejarah Indonesia.
- b. Pemahaman, yaitu kemampuan untuk menjelaskan suatu konsep atau prinsip tertentu, misalnya dapat menjelaskan manfaat menjaga kebersihan tubuh dan lingkungan; contoh lain: siswa dapat membandingkan peristiwa-peristiwa bersejarah dengan situasi masa kini.
- c. Penerapan atau aplikasi, yaitu kemampuan untuk menggunakan informasi dengan cara baru atau dalam situasi baru, misalnya: siswa dapat menggunakan suatu teori dalam memecahkan suatu kasus. Contoh lain: siswa dapat menggunakan rumus dalam mengerjakan soal matematika.
- d. Analisis, yaitu kemampuan untuk memisahkan (menguraikan) suatu bahan menjadi komponen-komponen atau bagian-bagian, untuk melihat hubungan dari bagian-bagian dan kesesuaiannya. Misalnya: siswa dapat mengelompokkan

berbagai jenis bintik, garis, bidang, warna, dan bentuk pada benda dua dan tiga dimensi di alam sekitar.

- e. Evaluasi, yaitu kemampuan membuat pertimbangan atau penilaian untuk membuat keputusan atas dasar internal (keajegan, logika, ketepatan) atau eksternal (dibandingkan karya, teori, atau prinsip dalam bidang tertentu). Misalnya; siswa dapat menilai cara yang terbaik dari beberapa cara untuk menyelesaikan suatu kasus.
 - f. Kreatif, merupakan kemampuan menghasilkan ide atau gagasan untuk menciptakan sesuatu yang baru atau meningkatkan nilai manfaat pada benda tertentu. Contoh: siswa dapat membuat karya seni dari barang-barang bekas; mahasiswa dapat merencanakan desain riset tentang proses pembelajaran.
2. Belajar Abstrak
Jenis belajar ini merupakan kegiatan yang menggunakan cara-cara berpikir abstrak, yang bertujuan untuk memperoleh pemahaman dan pemecahan masalah yang tidak nyata. Untuk mempelajari hal-hal yang abstrak ini diperlukan prinsip, konsep dan generalisasi. Termasuk dalam jenis belajar ini misalnya belajar konsep dan aplikasi matematika (murni), kimia, keimanan/tauhid, dan lain sebagainya.
 3. Belajar Keterampilan
Belajar jenis ini menggunakan gerakan-gerakan motorik, yang berhubungan dengan fungsi otot, fungsi bagian tubuh seperti tangan atau kaki. Contoh belajar motorik adalah melakukan gerakan senam, berenang, berlari, melempar bola, membuat produk prakarya, melukis, atau menari. Termasuk dalam belajar psikomotorik juga bila dalam pelajaran agama, anak didik belajar praktik wudhu dan gerakan shalat. Untuk memperoleh hasil yang maksimal, dalam belajar keterampilan diperlukan latihan yang intensif dan teratur.
 4. Belajar Sosial
Pada dasarnya belajar sosial adalah belajar untuk memahami hubungan sosial antar individu, bagaimana individu berinteraksi dan bekerja sama dengan orang lain serta memahami dan mampu

memecahkan masalah-masalah dalam hubungan sosialnya dengan keluarga, teman atau lainnya

5. Belajar Sikap

Belajar sikap bisa diperoleh melalui keteladanan dan pembiasaan; dengan membentuk kebiasaan-kebiasaan baru atau memperbaiki kebiasaan yang tidak diinginkan. Contoh belajar sikap misalnya belajar menghormati orang tua, menyayangi saudara dan teman; menolong dan bekerja sama; sikap hidup bersih dan sehat.

6. Belajar Apresiasi

Belajar apresiasi adalah mempertimbangkan arti penting atau nilai suatu objek. Tujuannya adalah agar anak didik memperoleh dan mengembangkan kecakapan ranah rasa (*affective skill*), dapat menghargai secara tepat objek tertentu, seperti apresiasi sastra, musik, lukisan, tarian, film dan berbagai hasil karya kreatif lainnya. Dalam pelajaran agama, belajar apresiasi dapat dilakukan dalam membina keimanan peserta didik dengan mengapresiasi anugerah yang diterima dari Tuhan, seperti kesehatan, kecerdasan, kemampuan motorik, dan keindahan alam ciptaanNya.

C. Memori

Dalam berinteraksi dengan lingkungan, setiap individu akan menerima banyak stimulus informasi yang akan diingatnya. Ada beberapa asumsi dasar psikologi kognitif tentang bagaimana orang belajar. Proses-proses kognitif memengaruhi apa yang dipelajari. Proses-proses kognitif yang dimaksud adalah hal-hal spesifik yang dilakukan para pembelajar secara mental ketika mereka berusaha menafsirkan dan mengingat apa yang mereka lihat, dengar, dan pelajari. Proses-proses kognitif dapat memberikan efek besar pada apa yang dipelajari dan diingat secara spesifik oleh para pembelajar. Oleh karena pembelajar hanya mampu menangani informasi yang sangat terbatas dalam satu waktu, mereka harus memilih untuk fokus terhadap informasi tertentu dan mengabaikan informasi lainnya. Artinya individu perlu selektif dalam menerima informasi pada waktu tertentu.

Ketika seseorang yang belajar menerima stimulus tentang suatu informasi, ia akan memberi makna terhadap informasi itu. Pembelajar mengambil sejumlah potongan informasi yang terpisah dan

menggunakannya untuk menciptakan pemahaman atau tafsiran atas dunia sekelilingnya. Pengetahuan dan keyakinan yang telah dimiliki memainkan peran utama dalam pemberian makna tersebut. Satu sebab mengapa siswa yang berbeda dalam kelas yang sama mempelajari hal yang berbeda adalah karena mereka memiliki kumpulan pengetahuan dan keyakinan yang berbeda yang mereka gunakan ketika menafsirkan informasi dan peristiwa-peristiwa baru. Sebagian besar psikolog kognitif percaya bahwa pemahaman tentang dunia yang telah dimiliki memiliki pengaruh besar pada apa yang dipelajari dan seberapa efektif orang dapat belajar dari pengalaman-pengalaman mereka.

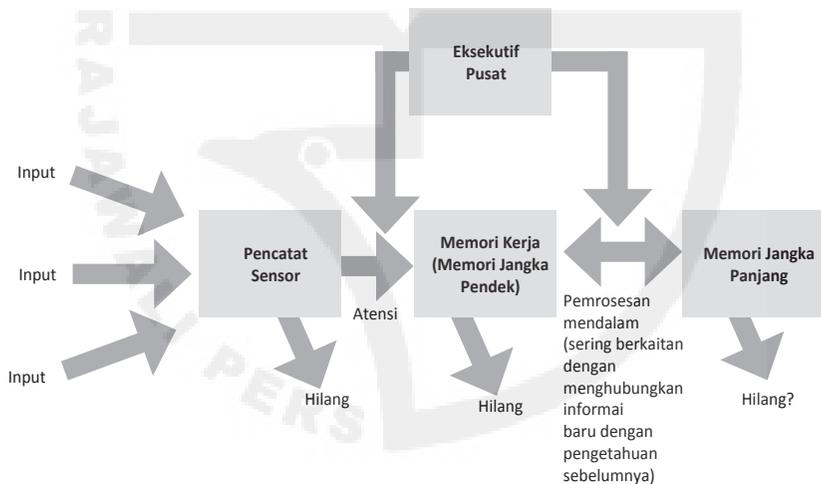
Perubahan pematangan dalam otak memungkinkan proses kognitif yang semakin canggih seiring bertambahnya usia. Perubahan tersebut hampir pasti menjadi penyebab utama anak-anak mampu melakukan proses-proses kognitif yang semakin efektif dengan rentang perhatian yang lebih lama, meningkatkan kemampuan untuk mengorganisasikan dan mengintegrasikan informasi, dan sebagainya. Sebagian besar psikolog kognitif percaya bahwa perkembangan kognitif anak-anak dapat dicirikan sebagai kecenderungan bertahap.

1. Model Memori Manusia

Bagaimana seseorang berproses secara mental untuk menyerap dan mengingat informasi dan peristiwa baru yang dialami, dibahas dalam teori pemrosesan informasi dan memori (ingatan). Inti dari teori pemrosesan informasi adalah konsep ingatan atau memori, yang dalam beberapa kasus digunakan sebagai kemampuan pembelajar untuk secara mental menyimpan pengetahuan atau keterampilan yang telah dipelajari sebelumnya selama periode waktu tertentu; dalam kasus lain istilah memori digunakan ketika berbicara tentang lokasi tertentu tempat pembelajar “meletakkan” apa yang telah mereka pelajari. Proses meletakkan apa yang telah dipelajari ke dalam memori disebut penyimpanan (*storage*). Memori atau ingatan manusia dapat dibedakan atas memori jangka pendek (*short term memory*), yang disebut juga sebagai memori kerja (*working memory*), dan memori jangka panjang (*long term memory*) (Ormrod, 2020).

Contoh proses penerimaan, pemrosesan dan penyimpanan informasi dalam pembelajaran tematik di kelas 2 SD:

Siswa melihat gambar beberapa macam daun yang berbeda warna, bentuk dan ukuran, pada power point yang ditayangkan oleh guru (mode visual), sambil mendengarkan penjelasan guru mengenai macam-macam jenis daun tersebut (mode auditori), terjadilah proses pencatatan sensori. Ketika siswa menunjukkan perhatiannya terhadap gambar dan penjelasan dari guru maka masuklah informasi yang diterima tadi dalam memori kerja atau memori jangka pendek; kemudian ketika siswa mencoba memahami lebih dalam informasi tentang daun tersebut dan menghubungkannya dengan informasi yang sudah diketahui sebelumnya, maka pengetahuan tentang macam-macam daun akan disimpan dalam memori jangka panjang, yang sewaktu-waktu dapat diingat atau dipanggil kembali. Alur pemrosesan dan penyimpanan informasi sebagai pengetahuan dapat dilihat pada gambar berikut.



Gambar 5.1 Sebuah Model Sistem Memori Manusia

Sumber: dikutip dari Ormrod 2020

Alur pemrosesan informasi dimulai dari pencatat sensori (sensori register) yang menerima stimulus seperti gambar, benda, suara, aroma, rasa atau tekstur (dari lima pancaindra). Pencatat sensori merupakan komponen memori penahan informasi yang diterima (input), dalam bentuk visual, auditori, dan lain-lain. Pencatat sensori mempunyai kapasitas sangat besar untuk menyimpan informasi yang banyak dalam satu waktu. Sayangnya penyimpanan dalam sensori register ini hanya berlangsung 1 atau 2 detik. Dibutuhkan **atensi atau perhatian** untuk

bisa memindahkan informasi ke memori kerja, dengan memberikan kode-kode penyimpanan tertentu; jika tidak langsung dipindahkan, informasi tersebut akan hilang. Informasi yang diproses selanjutnya dalam bentuk pengetahuan akan disimpan dalam memori jangka panjang.

Memberi perhatian artinya fokus dalam menerima, memikirkan input yang dipelajari. Bila siswa melihat gambar daun yang ditayangkan dan mendengarkan penjelasan guru, tetapi pikirannya sedang tertuju pada hal lain, seperti orang tuanya yang sedang sakit misalnya, atau teringat pertengkaran dengan adiknya sebelum berangkat ke sekolah, maka sulit bagi siswa itu untuk menyimpan informasi tadi di dalam ingatannya. Penting dalam hal ini peran guru untuk senantiasa menjaga dan meningkatkan perhatian siswa terhadap pembelajaran dan materi yang sedang dipelajari. Beberapa cara untuk mempertahankan atensi siswa antara lain dengan memberikan pelajaran dengan cara yang menarik, memberikan tantangan, menggunakan metode belajar-mengajar yang bervariasi serta melibatkan aktivitas seluruh siswa di dalam kelas baik secara fisik, emosional, intelektual dan sosial dengan pendekatan pembelajaran kolaboratif.

2. Memori Jangka Panjang

Dalam pembelajaran di sekolah, memori jangka panjang adalah tempat para siswa menyimpan pengetahuan dan hal-hal yang telah dipelajari di sekolah, atau ingatan tentang berbagai peristiwa dalam kehidupan pribadi mereka. Di sanalah juga tempat mereka menyimpan pengetahuan tentang bagaimana mereka melakukan berbagai hal, seperti kegiatan pramuka, mengelola majalah dinding (mading), karyawisata dan kegiatan lainnya. Sebagian besar informasi yang disimpan dalam memori jangka panjang saling berkaitan dan bisa bertahan lama. Banyak psikolog yang percaya bahwa setelah disimpan dalam memori jangka panjang, informasi tetap ada di sana secara permanen dalam suatu bentuk. Meski demikian, baru-baru ini beberapa psikolog telah sampai pada kesimpulan bahwa informasi dapat melemah secara perlahan dan pada akhirnya akan hilang dari memori jangka panjang, terutama jika tidak digunakan secara teratur. Sangat memungkinkan bahwa kita tidak akan pernah bisa mengetahui waktu bertahan yang benar-benar tepat bagi memori jangka panjang. Ada ingatan yang sangat lama bertahan,

seperti peristiwa berkesan yang dialami bertahun-tahun, ada yang untuk beberapa bulan atau minggu saja.

D. Jenis Pengetahuan yang Disimpan dalam Memori Jangka Panjang

Dalam memori jangka panjang, jenis pengetahuan yang dapat disimpan, yaitu pengetahuan deklaratif, pengetahuan prosedural, dan pengetahuan episodik.

1. Pengetahuan Deklaratif

Informasi yang disimpan dalam memori jangka panjang dapat diubah dalam berbagai bentuk, beberapa di antaranya bisa dikode dalam bentuk verbal, mungkin dalam bentuk kata-kata aktual atau dikode dalam bentuk semantik, merupakan konsep yang bermakna. Ada dua bentuk pengetahuan deklaratif, yaitu pengetahuan hafalan dan pengetahuan bermakna.

Pengetahuan hafalan bila yang disimpan adalah sejumlah data-data tanpa mengandung makna, misalnya angka 1, 2, 3, 4, 5; deretan huruf a, m, s, u, a, k, d, i. atau warna merah, putih, kuning, hijau, dan biru. Pengetahuan bermakna apabila sederet informasi tadi dihubungkan dengan sesuatu yang lain, atau informasi yang telah diketahui sebelumnya. Angka 1,2,3,4,5, menjadi bermakna bila anak mendapatkan gambaran atau pemahaman langsung dari hubungan antara angka dengan benda tertentu seperti 1 apel, 2 apel 3 apel, 4 apel, 5 apel; sehingga mereka bisa membedakan jumlah yang terkandung pada angka-angka tersebut. Huruf a, m, s, u, a, k, d, i akan menjadi pengetahuan bermakna bila disimpan sebagai kata yang mengandung pengertian seperti: mama, susu, adik.

2. Pengetahuan Prosedural

Pengetahuan prosedural merupakan pengetahuan tentang prosedur tertentu. Pengetahuan prosedural berkisar dari tindakan yang relatif sederhana seperti memegang bola, menggunakan gunting atau memegang pensil dengan cara yang benar. Pengetahuan prosedural lainnya adalah terkait dengan prosedur yang kompleks seperti gerakan

senam, bermain bola, merakit mobil-mobilan, menyusun puzzle, mengendarai sepeda, membungkus kado, dan lain-lain. Sejalan dengan itu, pengetahuan prosedural harus mencakup informasi tentang bagaimana memberikan respons dalam situasi yang berbeda; karena hal inilah, pengetahuan prosedural juga dinamakan pengetahuan kondisional.

3. Perbedaan Pengetahuan Deklaratif dan Pengetahuan Prosedural

Pengetahuan deklaratif bersifat eksplisit, disadari dan bisa lebih mudah dijelaskan bila terkait dengan konsep tertentu, sementara itu sejumlah besar pengetahuan prosedural adalah pengetahuan implisit; kita tidak secara sadar mengingat atau menjelaskannya, namun bagaimanapun juga memengaruhi pikiran dan perilaku kita. Perbedaan lain adalah pengetahuan deklaratif kadang dapat dipelajari dengan sangat cepat, mungkin setelah sekali penyampaian informasi, sedangkan pengetahuan prosedural biasanya dipelajari secara lambat dan dengan banyak latihan.

4. Pengetahuan Episodik

Memori episodik juga dikenal dengan pengetahuan episodik, dapat disebut sebagai bagian dari pengetahuan deklaratif yang lebih condong kepada kepribadian, autobiografi, peristiwa-peristiwa dan sering ditimbulkan secara emosional oleh memori, misalnya pengetahuan tentang sejarah perjuangan kemerdekaan Indonesia.

E. Strategi dalam Pemrosesan Informasi

Cara untuk memperkuat ingatan atau memori antara lain dengan melakukan:

1. **Overlearning**; yakni melanjutkan proses belajar meskipun sudah menguasai suatu materi. *Overlearning* berguna untuk memperkuat pemahaman dan ingatan dengan cara seseorang meluangkan waktu lebih untuk mempelajari materi tertentu. Atau melakukan elaborasi penelaahan materi dengan menggunakan berbagai sumber belajar.
2. **Strategi Mnemonic**; strategi seseorang dalam mengingat sesuatu disebut *mnemonic*, yang digunakan ketika tidak ada pengetahuan

sebelumnya yang relevan, atau ketika materi yang dipelajari seperti tidak terstruktur, sehingga sulit untuk mempelajari sesuatu secara bermakna. Teknik *mnemonic* yang biasa digunakan antara lain:

- a. mediasi verbal; dengan menggunakan kata atau frasa yang menciptakan koneksi logis atau 'jembatan' antara dua informasi yang berpasangan, seperti nama negara dan ibukotanya; nama daerah dan hasil utamanya membentuk informasi atau gambaran secara mental;
 - b. kata kunci; dengan cara mengingat sesuatu dengan mengingat kata yang mirip dengan kata yang ingin diingat, misalnya untuk mengingat kata korupsi dengan menggunakan kata kursi.
3. **Strategi dalam Membaca;** strategi kognitif lainnya adalah dengan cara merangkum materi pelajaran, bisa dengan membuat peta konsep (*mindmap*); cara ini sederhana namun sangat membantu menghilangkan kebosanan dalam belajar. Terdapat empat aturan dalam membuat rangkuman atau ringkasan, yaitu: (1) mengidentifikasi informasi utama, (2) menghapus informasi yang tidak penting, (3) menghapus informasi yang berlebihan, (4) menghubungkan informasi utama dan informasi pendukung.
4. **Strategi dalam Menulis;** salah satu strategi dalam menulis adalah TPW (*think, plan, write*). *Think* berarti berpikir siapa dan apa yang ingin dilakukan. *Plan* berarti merencanakan, gunakan TREE untuk merencanakan, **T** = catat Topiknya, **R** = catat Reason (alasan) menulis, **E** = periksa (*Examine*) alasan tersebut **E** = catat yang menjadi Ending (akhir)-nya. Dan *Write* berarti mulai menulis (tulis dan tulis lagi).

6



PANDANGAN PSIKOLOGI BEHAVIOR TENTANG BELAJAR

Rumpun teori ini disebut behaviorisme karena sangat menekankan pada perilaku atau tingkah laku yang dapat diamati. Pandangan ini menyatakan bahwa perilaku harus dijelaskan melalui pengalaman yang dapat diamati, bukan dengan proses mental (Santrock, 2011). Menurut kaum behavioris, perilaku adalah segala sesuatu yang kita lakukan dan bisa dilihat secara langsung, misalnya: anak menggambar pemandangan, guru tersenyum pada siswa, siswa melakukan gerakan tari, dan lain-lain. Teori-teori dalam kelompok ini bersifat molekuler, karena memandang kehidupan individu terdiri atas unsur-unsur seperti halnya molekul-molekul.

Beberapa ciri umum yang nampak dalam rumpun teori belajar behavioris, yaitu:

1. mengutamakan unsur-unsur atau bagian-bagian kecil;
2. bersifat mekanistik;
3. menekankan peranan lingkungan;
4. mementingkan pembentukan reaksi dan respons;
5. menekankan pentingnya latihan.

A. Pandangan Behavioris tentang Belajar

Menurut pandangan behavioris, belajar berarti perubahan yang relatif menetap pada perilaku yang bisa diamati yang terjadi sebagai hasil dari pengalaman (*a relatively enduring change in observable behavior that occurs as a result of experience* (Eggen & Kouchack, 2004)). “*Relatively enduring*” atau relatif menetap, berarti bahwa perubahan yang bersifat temporal yang disebabkan oleh sakit, kecelakaan, atau *emotional distress*, tidak termasuk belajar.

Definisi di atas juga menekankan pada perilaku yang kelihatan (*observable behavior*), sedangkan apa yang ada “di kepala” orang yang belajar seperti *insight*, *goals* (tujuan) atau kebutuhan tidak menjadi perhatian. Menurut behavioris, pemikiran, perasaan dan motif atau yang sering disebut sebagai proses mental ini bukan subjek yang tepat untuk ilmu perilaku sebab semuanya tidak bisa diamati secara langsung. Perilaku sebagai hasil dari kematangan (*maturation*) juga tidak termasuk belajar (Eggen & Kouchack, 2004; Woolfolk, 2004; Ormrod, 2008).

Menurut teori belajar behavioris tingkah laku manusia itu dikendalikan oleh ganjaran (*reward*) atau penguatan (*reinforcement*) dari lingkungan. Dalam tingkah laku belajar terdapat jalinan yang erat antara reaksi-reaksi behavioral dengan stimulasinya.

Beberapa teori yang mengawali perkembangan Psikologi Behavioristik adalah sebagai berikut.

1. *Contiguity*

Salah satu penjelasan yang paling awal tentang belajar dikemukakan oleh Aristoteles (384-322 SM dalam Woolfolk, 1998), bahwa kita akan mengingat sesuatu jika: 1) jika mereka sama, 2) jika mereka berlawanan, 3) dan ada kontiguiti (asosiasi sederhana antara stimulus dan respons)

Contoh: Jika seseorang bertanya “ $7 \times 5 = \dots$ ”

Anda akan segera menjawab = “35”

(Karena sebelumnya sudah pernah mengenal $7 \times 5 = 35$)

“Respons Anda” adalah belajar yang terjadi melalui *contiguity* atau pasangan sederhana dari **Stimulus dan Respons**, sehingga berulang kali terjadi secara bersamaan. Stimulus adalah semua pandangan, suara, gerakan, bau, dan lain-lain, yang diterima indra dari lingkungan, sedangkan respons adalah perilaku sebagai hasil dari asosiasi.

Contoh lain: Anak kecil yang belajar berbicara dengan mengikuti ucapan orang tuanya. *Contiguity* merupakan komponen yang esensial dalam *classical conditioning*.

2. Teori Koneksionisme dari Thorndike

Edward Lee Thorndike (1874-1949) adalah salah seorang psikolog berkebangsaan Amerika. Ia merupakan orang pertama yang melakukan eksperimen belajar dengan hewan. Disertasi doktornya yang diterbitkan pada tahun 1898, membahas tentang eksperimen *puzzle box* dan kucing sebagai binatang eksperimen yang sangat terkenal di bidang psikologi.

Thorndike mengamati ada dua ciri khusus dalam proses eksperimennya yang menjamin belajar. *Pertama*, penting bagi kucing untuk berada dalam situasi lapar. Jika kucing dalam keadaan kenyang ketika diletakkan di dalam kotak, ia tidak akan keluar dari kotak dan tidak memperlihatkan proses belajar sama sekali. *Kedua*, makanan. Thorndike menempatkan kucing yang lapar dalam sebuah kotak, dan meletakkan ikan di luar kotak. Untuk bisa keluar dari kotak, kucing harus mengetahui cara membuka palang di dalam kotak tersebut. Pertama-tama kucing melakukan respons yang tidak efektif, seperti mencakar atau menggigit palang. Akhirnya kucing itu secara tidak sengaja menginjak pijakan yang membuka palang pintu. Saat kucing dimasukkan kembali ke kotak, dia melakukan aktivitas acak sampai dia menginjak pijakan itu sekali lagi. Pada percobaan berikutnya, kucing itu semakin sedikit melakukan gerakan acak, sampai akhirnya dia bisa langsung menginjak pijakan itu untuk membuka pintu.

Berdasarkan eksperimennya, Thorndike menyusun suatu teori yang disebut dengan teori koneksionisme atau teori S-R (Stimulus - Respons). Istilah lain untuk teori ini adalah Psikologi Belajar S-R atau teori *Trial and Error Learning*.

Contoh implikasi belajar dengan *trial and error* adalah ketika anak belajar keterampilan (psikomotorik), seperti naik sepeda, berenang atau gerakan lainnya. Dengan prinsip Trial & Error, anak belajar dengan mencoba, salah, coba lagi, sampai akhirnya dapat melakukan gerakan yang benar.

Selain prinsip belajar *trial and error*, Thorndike mengembangkan beberapa hukum belajar seperti ditulis dalam buku yang berjudul *Animal Intelligence* pada tahun 1911.

a. Law of Effect

Thorndike membuat suatu prinsip sebagai berikut: “Belajar hanya terjadi jika respons mengandung efek tertentu terhadap lingkungan”. Apabila efek respons menyenangkan, maka belajar terjadi dengan baik, sebaliknya bila efek respons tidak menyenangkan maka perilaku belajar semakin melemah. Pertanyaannya adalah, bagaimana respons stimulus yang benar (S-R) ini menguat dan akhirnya mengalahkan respons stimulus yang tidak benar? Menurut Thorndike, asosiasi S-R yang tepat akan diperkuat, dan asosiasi yang tidak tepat akan melemah, karena konsekuensi dari tindakan organisme.

Contoh implikasi *law of effect* adalah ketika anak diajarkan sikap hidup bersih. Anak diberi contoh membuang sampah pada tempat sampah (S) - ia mengikuti membuang sampah di tempat sampah (R); ruangan kelas menjadi bersih dan menyenangkan (efek positif), maka perilaku anak membuang sampah di tempat sampah akan menguat. Sebaliknya, bila efek dari R tidak menyenangkan (ruangan masih kotor karena ada orang lain membuang sampah di lantai), maka perilaku bersih anak akan melemah; dia tidak akan berperilaku seperti yang telah dicontohkan.

b. Law of Readiness

Dengan hukum *Law of Readiness* ini belajar akan berhasil dengan baik bila didukung oleh kesiapan. Jika reaksi terhadap stimulus didukung oleh kesiapan bereaksi atau bertindak, maka reaksi menjadi memuaskan.

Contoh implikasi *Law of Readiness* adalah ketika anak akan belajar berjalan, apabila otot kakinya sudah matang dan siap untuk berjalan, maka proses belajar akan berhasil; sebaliknya bila otot kaki anak belum kuat, maka dia tidak akan berhasil. Contoh lain, ketika anak akan belajar menulis, bila kemampuan psikomotorik halus dari tangannya sudah siap, maka ia akan mudah belajar menulis; sebaliknya bila motorik halusnya belum siap, ia akan sulit untuk belajar menulis.

c. Law of Exercise

Hukum belajar *Law of Exercise* menunjukkan bahwa semakin banyak dipraktikkan atau digunakannya hubungan stimulus respons, akan

semakin kuat hubungan itu. Praktik atau latihan ini akan lebih baik hasilnya apabila disertai dengan pemberian *reward*.

Contoh implikasi *Law of Exercise* misalnya ketika anak belajar berenang, untuk mendapat hasil yang baik maka perlu dilatih berkali-kali; makin banyak berlatih, maka gerakan yang diinginkan akan semakin cepat dikuasai.

3. Teori Pengondisian Klasik (*Classical Conditioning*) – Ivan Pavlov

Teori pengondisian klasik merupakan tipe pembelajaran untuk mengaitkan atau mengasosiasikan stimuli. Dalam pengondisian klasik, stimulus netral diasosiasikan dengan stimulus yang bermakna dan menimbulkan kapasitas untuk mengeluarkan respons yang sama.

Dalam keseharian di sekolah sering kita lihat contoh peristiwa sebagai berikut:

- Andi gagal dalam kuis bahasa Inggris, dia merasa kecewa dan cemas. Dia merasa cemas lagi pada kuis berikutnya
- Bu Ana memberi salam pada Tina (dan semua temannya) dengan ramah **setiap** masuk kelas. Salam ini membuat Tina merasa nyaman. Kemudian, Tina mengalami perasaan nyaman juga ketika masuk ke ruangan Bu Ana, meskipun Bu Ana tidak ada di sana.

Contoh tersebut mengilustrasikan *classical conditioning*. Menurut Kouchack dan Eggen (2004), *classical conditioning* merupakan suatu bentuk belajar di mana individu belajar untuk memproduksi respons emosional atau fisiologis yang tidak disengaja yang sama dengan respons reflek (*instinctive or reflective response*). *Classical conditioning* ditemukan oleh Ivan Pavlov (seorang Psikolog dari Rusia).

a. Percobaan yang Dilakukan oleh Pavlov

Seekor anjing dibedah sedemikian rupa, sehingga kelenjar ludahnya berada di luar pipinya, dimasukkan ke kamar yang gelap. Hal ini memungkinkan peneliti untuk mengukur dengan teliti air liur yang keluar sebagai respons (reaksi) apabila ada perangsangan makanan ke mulutnya. Setelah percobaan diulang berkali-kali, maka ternyata air

liur telah keluar sebelum makanan sampai ke mulutnya, yaitu: pada waktu melihat piring makanan, pada waktu melihat orang yang biasa memberi makanan, dan bahkan pada waktu mendengar langkah orang yang biasa memberi makanan.

Untuk memahami teori ini, kita harus memahami dahulu empat konsep proses asosiasi, yaitu:

- 1) UCS (*Unconditioned Stimulus*): objek atau kejadian yang menyebabkan respons emosional atau fisiologis yang tidak dipelajari (*instingtif/reflek*) ----makanan.
- 2) UCR (*Unconditioned Response*): respons emosional atau fisiologis yang tidak dipelajari (*instingtif/reflek*) yang disebabkan oleh *unconditioned stimulus* (UCS) ----- *keluarnya air liur anjing setiap ada makanan.*
- 3) CS (*Conditioned Stimulus*): objek atau *event* yang diasosiasikan dengan UCS --- *petugas laboratorium.*
- 4) CR (*Conditioned Response*): respons fisiologis atau emosional yang sama dengan UCR-----*air liur anjing yang keluar ketika melihat petugas laboratorium.*

Jika kita kaitkan pada kasus Andi seperti contoh di atas, maka:

UCS: kegagalan → UCR: kecewa dan cemas
(*unlearned dan involuntary*)

CS: kuis → CR: cemas
(*learned dan involuntary*)

kuis diasosiasikan dengan kegagalan → Kecemasan sama dengan kecemasan awal

Sedangkan pada Kasus Tina

UCS: sikap Bu Ana → UCR: *good feeling*
(*unlearned dan involuntary*)

CS: ruang kelas → CR : merasa nyaman
(*learned dan involuntary*)

ruang kelas diasosiasikan dengan sikap Bu Ana → Perasaan nyaman sama dengan *good feeling* yang awal

b. *Classical Conditioning* di dalam Kelas

Para peneliti menyatakan bahwa reaksi emosional siswa yang berasosiasi dengan materi yang mereka pelajari merupakan pengalaman yang sangat penting yang dibawa dari sekolah (Gentile, 1996 dalam Eggen & Kouchack, 2004).

Contoh:

- 1) Kecemasan para siswa pada materi matematika akan berimbas pada prestasi mereka dalam matematika.
- 2) Siswa sering merasa tidak mudah beradaptasi dengan sekolah baru, kelas, atau topik-topik baru; tetapi jika mereka diperlakukan dengan respek dan dukungan (*support*) dari guru, mereka akan mengasosiasikan sekolah dan belajar dengan usaha-usaha atau sikap baik guru. Pada akhirnya, sekolah dapat mendatangkan perasaan nyaman dan aman pada diri siswa. Tujuan penting tersebut dapat dicapai dengan melalui pendekatan teori *classical conditioning*.

Menurut Santrock (2008), beberapa problem kesehatan anak seperti keluhan fisik tertentu, misalnya asma, sakit kepala, sakit perut, mungkin berhubungan dengan pengondisian klasik. Selain disebabkan karena stres, sering kali yang terjadi adalah bahwa stimuli tertentu seperti teguran keras dari orang tua atau guru, merupakan *conditioned stimuli* untuk respons psikologis. Jika berlangsung terus, respons psikologis tersebut bisa menghasilkan problem kesehatan.

Konsep-konsep lain yang mengacu pada *classical conditioning*, yaitu:

1) Generalisasi dan Diskriminasi

Dalam pengondisian klasik, generalisasi terjadi jika stimulus yang sama pada stimulus yang dikondisikan mengelitisasi respons yang dikondisikan. Contoh: siswa yang mengasosiasikan sekolah dengan guru yang perhatian, maka melalui generalisasi, dia akan bereaksi sama pada kelas lain. Contoh lain: ketika seorang siswa dimarahi karena ujian biologinya jelek, saat siswa tersebut akan ujian kimia dia menjadi gugup karena dua pelajaran tersebut saling berkaitan (Santrock, 2008).

Sebaliknya dengan diskriminasi. Contoh: Tino merasa cemas ketika ujian matematika, tetapi tidak cemas ketika ujian sejarah.

Diskriminasi terjadi ketika individu merespons stimuli tertentu tetapi tidak merespons stimuli lainnya (Murphy, Baker, & Fouquet, dalam Santrock, 2008).

- 2) **Ekstingsi.** Dalam teori pengondisian klasik, ekstingsi (pelenyapan) adalah pelemahan *Conditioned Response* (CR) karena tidak adanya *Unconditioned Stimulus* (US). Misalnya anak yang mengganggu temannya di kelas karena ingin mendapat perhatian guru, tetapi guru tidak memperhatikannya, maka perilaku mengganggunya akan hilang karena ia tidak mendapat respons yang diinginkan.

4. Teori *Operant Conditioning*

Meskipun *contiguity* dan *classical conditioning* bisa menjelaskan reaksi emosional dan fisiologis yang tidak disengaja dalam aktivitas kelas atau kegiatan lain, tetapi tidak bisa menjelaskan bahwa individu sering kali memprakarsai perilaku, tidak sekadar merespons stimulus. Dengan kata lain, individu meng-“*operate*” lingkungannya (Eggen & Kouchak, 2004). Ide inilah yang merupakan sumber dari istilah *operant conditioning*.

Teori *operant conditioning* ini dikemukakan oleh BF. Skinner (1904-1990). Menurut Skinner: reaksi siswa lebih dikontrol oleh konsekuensi suatu perilaku daripada oleh kejadian yang mendahuluinya. Konsekuensi adalah suatu hasil (stimulus) yang terjadi setelah perilaku dan akan memengaruhi perilaku berikutnya. *Operant conditioning* merupakan suatu bentuk belajar di mana sebuah respons berubah dalam frekuensi dan waktu sebagai hasil dari konsekuensi

Contoh: Pujian guru setelah siswa mengerjakan tugas dengan benar, merupakan konsekuensi:

Perbedaan *Classical Conditioning* dan *Operant Conditioning*

<i>Classical Conditioning</i>	<i>Operant Conditioning</i>
Perilaku <ul style="list-style-type: none"> • tidak disengaja (individu tidak mempunyai kontrol terhadap perilaku) • emosional • fisiologis 	Perilaku <ul style="list-style-type: none"> • disengaja (individu mempunyai kontrol terhadap perilaku)
Urutan <ul style="list-style-type: none"> • perilaku mengikuti stimulus 	Urutan <ul style="list-style-type: none"> • perilaku mendahului stimulus (konsekuensi)

<p>Bagaimana belajar terjadi?</p> <ul style="list-style-type: none"> • stimulus netral diasosiasikan dengan UCS 	<p>Bagaimana belajar terjadi?</p> <ul style="list-style-type: none"> • konsekuensi dari perilaku memengaruhi perilaku berikutnya
<p>Contoh:</p> <ul style="list-style-type: none"> • siswa mengasosiasikan kelas dengan sikap hangat guru, sehingga kelas mendatangkan kondisi emosi yang positif 	<p>Contoh:</p> <ul style="list-style-type: none"> • siswa berusaha menjawab dengan benar dan dipuji, sehingga usaha mereka menjawab semakin meningkat.

Menurut aliran ini, konsekuensi dari perilaku terbagi menjadi dua, yaitu *reinforcement* dan *punishment*.

a. **Penguatan (*Reinforcement*)**

Reinforcer (penguat) merupakan suatu konsekuensi yang dapat meningkatkan frekuensi atau durasi dari sebuah perilaku. Sedangkan proses yang mengaplikasikan *reinforcer* untuk meningkatkan perilaku disebut *reinforcement* yang terdiri dari *reinforcement* positif dan negatif.

1) *Reinforcement* positif

Yaitu proses peningkatan frekuensi atau durasi dari suatu perilaku sebagai hasil dari adanya *reinforcer*.

Contoh: bagi guru, pertanyaan siswa atau nilai ujian siswa yang bagus dapat menjadi *positive reinforcer*.

Penerapan *Premack principle* juga dapat menjadi contoh lain. Prinsip Premack yang ditemukan oleh David Premack menyatakan bahwa aktivitas berprobabilitas tinggi dapat berfungsi sebagai penguat aktivitas berprobabilitas rendah. Misal: ketika orang tua berkata pada anaknya, “Jika kamu telah mengerjakan PR kamu boleh main game di komputer.”

2) *Reinforcement* negatif

Yaitu proses memindahkan atau menghindari suatu stimuli untuk meningkatkan perilaku. Istilah negatif di sini dimaknai secara matematis, bukan emosional. Jadi frekuensi respons akan meningkat karena diikuti oleh penghilangan stimulus yang merugikan (tidak menyenangkan) (Frieman, dalam Woolfolk, 2004). Contoh: Ayah memarahi putranya agar mau mengerjakan PR. Dia terus marah, sehingga anak itu lelah mendengarkan omelan ayah dan mengerjakan PR. Respons

anak (mengerjakan PR) menghilangkan stimulus yang tidak menyenangkan (kemarahan ayah).

b. **Hukuman (*Punishment*)**

- 1) *Presentation punishment* yaitu: menerima sesuatu untuk mengurangi perilaku. Contoh: jika tidak mengerjakan PR (Pekerjaan Rumah) maka tidak boleh menonton televisi.
- 2) *Removal punishment* yaitu: memindahkan sesuatu untuk mengurangi perilaku. Contoh: yang tidak mengerjakan tugas, diminta menulis dua puluh halaman penuh yang berisi janji untuk tidak mengulangi lagi.

Seringkali kita salah atau tumpang tindih dalam memahami *negative reinforcement* dengan *punishment*. Perbedaan antara penguatan negatif dengan *punishment* adalah dalam penguatan negatif ada sesuatu yang ditambahkan atau diperoleh (Santrock, 2008). Sebaliknya, dalam *punishment* ada yang dikurangi atau dihilangkan. Penguatan negatif akan meningkatkan probabilitas terjadinya suatu perilaku, sedangkan hukuman menurunkan probabilitas terjadinya perilaku.

Konsep lain dari teori ini adalah *shaping* (pembentukan perilaku baru). *Positif reinforcement* bisa menjadi salah satu cara untuk melakukan *shaping*.

B. Implikasi Teori Belajar Behavioris dalam Pembelajaran

Selain penggunaan *reinforcement* (penguatan) untuk memperkuat tingkah laku, ada dua hal lain yang ditekankan oleh behavioris, yaitu prosedur pengembangan tingkah laku baru dan prosedur pengendalian atau perbaikan tingkah laku (Sumanto, 2009).

1. **Prosedur-prosedur pengembangan tingkah laku baru**

a. *Shaping* (membentuk perilaku baru secara bertahap)

Misalnya: Herry anak yang sangat pemalu di kelas. Dia cenderung pasif dan menutup diri dari teman-temannya. Guru dapat membantu Herry untuk mau bersosialisasi dan menghilangkan sifat pemalunya dengan cara meminta Herry melakukan hal-hal berikut ini secara bertahap.

- 1) Tersenyum kepada teman-teman sekelas
- 2) Memberikan respons yang tepat ketika ditanya teman-temannya.

- 3) Berinisiatif melakukan pembicaraan dengan seorang teman.
- 4) Berkomunikasi dan bersosialisasi dengan kelompok yang lebih besar.

Setiap tahapan ini, jika Herry dapat melakukan dengan baik maka guru dapat memberikan penguatan. *Shaping* bisa sangat membantu tugas belajar yang membutuhkan waktu dan persistensi untuk penyelesaiannya. Perlu diingat juga bahwa *shaping* membutuhkan penguatan sejumlah langkah kecil menuju ke perilaku sasaran, dan ini memerlukan waktu yang lama.

b. *Modelling* (pencontohan)

Modelling adalah belajar dengan cara mengikuti perilaku orang lain sebagai model. Dalam keseharian, tingkah laku manusia banyak dipelajari melalui *modelling* atau imitasi. *Modelling* ini banyak digunakan untuk mengajarkan keterampilan-keterampilan akademik dan motorik, juga dalam penanaman sikap, nilai-nilai (afeksi), seperti pembentukan perilaku bersih, sikap jujur, disiplin, mandiri dan saling menghargai serta bertanggung jawab. Pemberian contoh (*modelling*) diikuti dengan pembiasaan.

Dalam pembentukan sikap dan perilaku, pendidik dalam hal ini menjadi teladan bagi anak yang kemudian melakukan imitasi atau meniru contoh perilaku yang ditunjukkan oleh pendidik. Bila anak sudah dapat menunjukkan perilaku yang diinginkan maka sebagai penguat diberikan ganjaran atau hadiah. Bila perilaku anak belum seperti yang dicontohkan maka ia dapat diberi hukuman yang bisa membuatnya jera. Mengenai pemberian hadiah dan hukuman harus sesuai dengan nilai-nilai pedagogis yang bertujuan untuk memperkuat atau memperbaiki perilaku anak.

2. Prosedur-prosedur pengendalian atau perbaikan tingkah laku

a. Memperkuat tingkah laku bersaing

Untuk mengubah tingkah laku peserta didik yang tidak diinginkan (misal: perilaku menentang, melamun, hilir mudik, dan lain-lain), maka perlu diadakan penguatan tingkah laku

yang diinginkan. Misalnya dengan kegiatan-kegiatan kelompok, yang menekankan pada aspek kerja sama.

b. Ekstingsi

Ekstingsi yaitu membuang/meniadakan peristiwa-peristiwa penguat tingkah laku. Ekstingsi dapat dipakai bersama-sama dengan metode yang lain seperti *modelling* dan *social reinforcement*. Ekstingsi bisa berlangsung terutama jika *reinforcement* adalah perhatian. Apabila murid tidak memperhatikan guru, tetapi malah berjalan ke sana-ke sini, maka perubahan interaksi guru-murid akan menghentikan tingkah laku mereka.

c. Satiasi

Satiasi ialah suatu prosedur perbaikan tingkah laku dengan menyuruh seseorang melakukan perbuatan berulang-ulang sehingga ia menjadi lelah atau jera. Contoh satiasi adalah jika anak selalu mencoret-coret dinding kelas, maka ia diminta untuk mencoret dinding yang disediakan sebanyak yang ia suka sampai ia bosan dan jera.

d. Perubahan lingkungan stimuli

Tingkah laku juga dapat dikendalikan dengan mengubah kondisi stimuli yang memengaruhi tingkah laku tersebut. Misalnya: supaya orang tidak membuang sampah sembarangan, maka lingkungan sekolah harus dibuat bersih dan disediakan tempat pembuangan sampah yang memadai.

e. Hukuman

Hukuman bisa digunakan untuk memperbaiki tingkah laku, tetapi hendaknya diterapkan dengan bijaksana. Hukuman menunjukkan apa yang tidak boleh dilakukan peserta didik. Hukuman hendaknya dilaksanakan secara langsung, tenang dan disertai dengan *reinforcement*, serta konsisten (lihat penjelasan tentang *punishment*).

Ormrod (2010) menjelaskan bahwa ada beberapa bentuk hukuman yang tidak efektif dan tidak direkomendasikan untuk dilakukan, yaitu sebagai berikut.

1. Hukuman fisik (*physical punishment*)

Hukuman fisik tidak disarankan, terutama bagi anak sekolah (W. Doyle; Zirpolli & Melloy; dalam Ormrod, 2010), selanjutnya

penggunaan hukuman fisik di dalam kelas di beberapa tempat dianggap ilegal. Hukuman fisik, seperti tamparan, atau pukulan dengan penggaris dapat menimbulkan perilaku yang tidak diinginkan. Misalnya: kebencian/dendam pada guru, tidak perhatian pada tugas sekolah, berbohong, agresi, *vandalism*, menghindari tugas sekolah, atau membolos. Jika dilakukan lama atau berulang kali, hukuman fisik dapat menyebabkan *child abuse* (kekerasan pada anak), atau mungkin luka/kerusakan fisik yang permanen.

2. Hukuman psikis (*psychological punishment*)

Hukuman psikis yang secara serius mengancam harga diri siswa juga tidak dianjurkan (Davis & Thomas; J.E. Walker & Shea; dalam Ormrod, 2010). Dengan menurunkan *self efficacy* atau *self perception* siswa akan menyebabkan ekspektansi, motivasi belajar dan motivasi berprestasi juga menurun.

3. Pekerjaan ekstra (*extra classwork*)

Meminta siswa untuk melengkapi tugas yang tertinggal dianggap wajar. Akan tetap, jika siswa diminta untuk mengerjakan tugas sekolah atau pekerjaan rumah yang lebih banyak dari yang dipersyaratkan pada anak lain tidak tepat jika dilakukan untuk menghukum siswa yang melakukan kesalahan (Cooper; Conro dalam Ormrod, 2010). Hal ini karena memiliki efek yang sangat berbeda, yaitu menimbulkan persepsi negatif tentang tugas sekolah, yaitu bahwa “tugas sekolah tidak menyenangkan.”

4. Skorsing tidak sekolah (*out-of-school suspension*)

Penskorsan siswa untuk tidak masuk sekolah biasanya tidak efektif untuk mengubah perilaku siswa (Moles; J.D. Nichols, Ludwin & Iadicola; dalam Ormrod, 2010).

Selain belajar keterampilan, sikap dan perilaku, teori belajar behavioris juga dapat diterapkan dalam belajar kognitif (pengetahuan). Dalam belajar kognitif dengan pendekatan behavioris, anak baru bisa mencapai tingkat berpikir yang terendah yaitu pada tingkat ingatan atau pengenalan menurut taksonomi Bloom.

Contoh belajar pengetahuan (kognitif):

1. disebutkan huruf A, B, C anak langsung memberikan respons secara mekanik sesuai stimulus tersebut yaitu menyebut A, B, C

2. disebutkan angka 1,2,3.....anak akan menyebut angka 1,2,3, dan seterusnya

Demikian juga ketika disebutkan warna, nama-nama benda, atau rumus, anak akan menyebutkannya sesuai stimulus yang diberikan. Dalam konteks ini belajar kognitif merupakan belajar hapalan; diperlukan latihan dan pengulangan agar ingatan tentang materi itu menjadi kuat.

C. Kritik Terhadap *Behaviorism*

1. Pendekatan ini terlalu banyak menekankan pada kontrol eksternal atas perilaku siswa.
2. Behaviorism tidak bisa menjelaskan *higher-order functions*, seperti bahasa.
3. Behaviorism lebih berperan sebagai sebuah alat untuk mengontrol siswa daripada membantu siswa untuk belajar mengontrol perilakunya sendiri dan termotivasi secara internal. Beberapa kritikus mengatakan bahwa bukan ganjaran dan hukuman yang akan mengubah perilaku, namun keyakinan atau ekspektasi bahwa perbuatan tertentu akan diberi ganjaran atau hukuman (Schunk, dalam Santrock, 2008).

7



TEORI BELAJAR SOSIAL KOGNITIF

Teori sosial kognitif (*social cognitive learning theory*) dikembangkan oleh Albert Bandura (1986, 1987, 2000, 2001), seorang psikolog pendidikan dari Stanford University, USA, yang oleh banyak ahli dianggap sebagai seorang behavioris masa kini yang moderat. Berbeda dengan rekan-rekannya sesama penganut behaviorisme, Bandura memandang tingkah laku manusia bukan semata-mata refleks otomatis atas stimulus, melainkan juga akibat reaksi yang timbul sebagai hasil interaksi antara lingkungan dengan skema kognitif manusia itu sendiri. Teori belajar ini dikembangkan untuk menjelaskan bagaimana orang belajar dalam setting yang alami/lingkungan sebenarnya. Bandura (1997) menjelaskan bahwa ketika murid belajar, mereka dapat merepresentasikan atau mentransformasi pengalaman mereka secara kognitif.

Teori ini juga terkenal dengan sebutan teori *observational learning*, atau belajar dengan observasi atau pengamatan. Dalam hal ini individu belajar mengubah perilakunya sendiri melalui pengamatan terhadap cara orang atau sekelompok orang mereaksi atau merespons sebuah stimulus tertentu. Pembelajaran ini disebut juga dengan istilah imitasi atau *modelling*.

A. Prinsip-Prinsip Dasar Teori Belajar Sosial Kognitif

Ormrod (2008) mengemukakan beberapa asumsi atau prinsip yang mendasari teori belajar sosial kognitif sebagai berikut.

1. Siswa belajar dengan memperhatikan orang lain. Pada *operant conditioning* dijelaskan belajar terkadang dilakukan dengan *trial and error*: orang akan mencoba berbagai respons yang berbeda, meningkatkan sesuatu yang memiliki konsekuensi yang diinginkan, dan mengeliminasi yang tidak produktif. Sedangkan pada teori sosial kognitif, seseorang tidak harus mengikuti cara tersebut, tetapi bisa melakukan berbagai macam cara dengan mengamati perilaku orang lain.
2. Belajar merupakan proses internal. Belajar tidak selalu terlihat jelas, kadang direfleksikan dalam perilaku siswa.
3. Perilaku diarahkan pada suatu tujuan.
4. **Reinforcement** dan **punishment** mempunyai efek-efek tidak langsung pada belajar dan perilaku.

Bandura (1977) menghipotesiskan bahwa baik tingkah laku (*behavior*), lingkungan (*environment*) dan kejadian-kejadian internal pada pembelajar yang memengaruhi persepsi dan aksi (*personal*) merupakan hubungan yang saling berpengaruh (*interlocking*). Harapan dan nilai memengaruhi tingkah laku. Tingkah laku sering dievaluasi, bebas dari umpan balik lingkungan sehingga mengubah kesan-kesan personal, sedangkan tingkah laku mengaktifkan kontingensi lingkungan. Karakteristik fisik seperti ukuran, jenis kelamin dan atribut sosial menimbulkan reaksi lingkungan yang berbeda. Pengakuan sosial yang berbeda memengaruhi konsepsi diri individu. Kontingensi yang aktif dapat mengubah intensitas atau arah aktivitas. Albert Bandura juga mengatakan bahwa ketika siswa belajar, mereka dapat mentransformasikan pengalaman mereka secara kognitif.

Contoh model Bandura dalam pengembangan model *determinisme resiprokal*, yaitu sebagai berikut.

1. *Kognisi memengaruhi perilaku*. Seorang siswa menyusun strategi kognitif untuk berpikir secara lebih mendalam dan logis tentang cara menyelesaikan suatu masalah. Strategi kognitif meningkatkan perilaku akademiknya.

2. *Perilaku memengaruhi kognisi.* Proses (perilaku) belajar siswa membuatnya dapat nilai yang baik yang pada gilirannya menghasilkan ekspektasi positif tentang kemampuannya dan membuatnya percaya diri.
3. *Lingkungan memengaruhi perilaku.* Sekolah tempat siswa belajar baru-baru ini mengembangkan program percontohan keterampilan belajar untuk membantu siswa belajar cara membuat catatan, mengelola waktu dan mengerjakan ujian secara lebih efektif.
4. *Perilaku memengaruhi lingkungan.* Program keterampilan belajar ini berhasil meningkatkan perilaku akademik banyak siswa di kelas. Perilaku akademik yang meningkat ini memicu sekolah untuk mengembangkan program itu sehingga siswa di sekolah bisa turut serta.
5. *Kognisi memengaruhi lingkungan.* Ekspektasi dan perencanaan dari kepala sekolah dan para guru memungkinkan program keterampilan belajar itu terwujud.
6. *Lingkungan memengaruhi kognisi.* Sekolah mendirikan pusat sumber daya di mana siswa dan orang tua dapat mencari buku dan materi tentang peningkatan keterampilan belajar. Layanan ini meningkatkan keterampilan berpikir siswa.

B. Model Pembelajaran Observasional

Bagaimana mengobservasi bentuk dasar belajar dan menyebarkan belajar dilihat dari perspektif belajar sosial? Teori ini menyatakan bahwa ada empat proses dalam pembelajaran observasional, yaitu: *fase attentional* (perhatian), *retensi*, *reproduksi*, dan *motivasi*.

1. **Tahap Attentional.** Tanpa perhatian, seorang siswa tidak bisa belajar. Sebelum siswa dapat meniru tindakan model, mereka harus memperhatikan apa yang dilakukan atau dikatakan oleh si Model. Atensi sangat dibutuhkan dalam proses setting observasi *social-learning*. Menurut Santrock (2008) atensi pada model dipengaruhi oleh beberapa hal, misalnya: orang yang hangat, kuat dan ramah akan lebih diperhatikan ketimbang orang yang dingin, lemah dan kaku. Siswa lebih mungkin memperhatikan model berstatus tinggi ketimbang model berstatus rendah. Guru merupakan model berstatus tinggi di mata siswa.

2. **Tahap Retensi**, merupakan *observational learning* yang terjadi karena *contiguity*. Kedua peristiwa terus-menerus yang diperlukan adalah:
 - a. perhatian terhadap kinerja model;
 - b. representasi kinerja dalam memori pembelajar.

Untuk mereproduksi tindakan model, seseorang harus membuat kode informasi dan menyimpannya dalam ingatan (memori) sehingga informasi itu bisa diambil kembali. Jika seseorang termotivasi untuk belajar sambil mengamati pembongkaran mesin di toko mobil, penyelesaian masalah dalam aljabar, atau mencoba untuk mencari cara mendapatkan makanan di kantin, dia harus menyimpan di memori, hal-hal yang diamati. Retensi siswa akan meningkat jika guru memberikan demonstrasi atau contoh yang hidup dan jelas.

3. **Tahap Reproduksi**. Sering kali anak memperhatikan model dan mengingat apa yang mereka lihat, tetapi tidak bisa mereproduksi perilaku model. Belajar observasional paling akurat saat ditetapkannya latihan mental terbuka. Sebuah studi oleh Schunk (1981), di mana materi pembagian diajarkan untuk anak-anak yang mengalami kesulitan dalam belajar matematika. Pemodelan digunakan selama proses pembelajaran dan selama fase reproduksi jika siswa membuat kesalahan. Dibandingkan dengan kelompok yang tidak memiliki paparan model selama pembelajaran, para siswa yang belajar dari model sangat menunjukkan peningkatan prestasi. Mereka juga menunjukkan peningkatan ketekunan dan rasa percaya diri saat menangani masalah.
4. **Tahap Motivational**. Dalam pengertian ini, teori belajar sosial dan *operant conditioning* adalah sama. Keduanya menyadari betapa penguatan dan hukuman dapat membentuk dan mempertahankan perilaku. Namun dalam pembelajaran observasi, penguatan dan hukuman dipandang dapat memengaruhi motivasi peserta didik untuk melakukan sesuatu. Menurut Bandura (dalam Santrock, 2008) bahwa penguatan tidak selalu dibutuhkan agar pembelajaran observasional terjadi. Tetapi jika anak tidak meniru atau mereproduksi perilaku yang diinginkan, ada tiga jenis penguat yang bisa menolong, yaitu: a) memberi imbalan pada model, b) memberi imbalan pada anak, atau c) memerintahkan anak untuk

membuat pernyataan untuk memperkuat diri, seperti “Bagus, aku melakukannya dengan baik!”

Lebih lanjut menurut Bandura (1982), penguasaan keterampilan dan pengetahuan yang kompleks tidak hanya bergantung pada proses perhatian, retensi, motor reproduksi dan motivasi, tetapi juga sangat dipengaruhi oleh unsur-unsur yang berasal dari diri pembelajar sendiri yakni “*sense of self efficacy*” dan “*self regulatory system*”.

Sense of self efficacy adalah keyakinan pembelajar bahwa ia dapat menguasai pengetahuan dan keterampilan sesuai standar yang berlaku. Sedangkan *self regulatory* menunjuk kepada: a) struktur kognitif yang memberi referensi tingkah laku dan hasil belajar, b) sub proses kognitif yang merasakan, mengevaluasi, dan mengatur tingkah laku individu (Bandura, 1978). Dalam pembelajaran, penerapan *self regulatory* akan menentukan “*goal setting*” dan “*self evaluation*” pembelajar dan merupakan dorongan untuk meraih prestasi belajar yang tinggi dan sebaliknya.

Menurut Bandura, agar pembelajar sukses, instruktur/guru/dosen harus dapat menghadirkan model yang mempunyai pengaruh yang kuat terhadap pembelajar; mengembangkan “*self of mastery*”, *self efficacy*, dan *reinforcement* bagi pembelajar. Berikut Bandura mengajukan usulan untuk mengembangkan strategi proses pembelajaran, yaitu sebagai berikut.

1. Analisis tingkah laku yang akan dijadikan model yang terdiri:
 - a. Apakah karakter dari tingkah laku yang akan dijadikan model itu berupa konsep, *motor skill* atau afektif?
 - b. Bagaimanakah urutan atau sekuen dari tingkah laku tersebut?
 - c. Dimanakah letak hal-hal yang penting (*key point*) dalam sekuen tersebut?
2. Tetapkan fungsi nilai dari tingkah laku dan pilihlah tingkah laku tersebut sebagai model.
 - a. Apakah tingkah laku (kemampuan yang dipelajari) merupakan hal yang penting dalam kehidupan di masa datang (*success prediction*)?
 - b. Bila tingkah laku yang dipelajari kurang memberi manfaat (tidak begitu penting) model manakah yang lebih penting?
 - c. Apakah model harus hidup atau simbol? Pertimbangan soal biaya, pengulangan demonstrasi dan kesempatan untuk menunjukkan fungsi nilai dan tingkah laku.

- d. Apakah *reinforcement* yang akan didapat melalui model yang dipilih?
3. Pengembangan sekuen instruksional
 - a. Untuk mengajar *motor skill*, bagaimana cara mengerjakan pekerjaan/kemampuan yang dipelajari: “*how to do this*” dan bukannya “*not this*”.
 - b. Langkah-langkah manakah menurut sekuen yang harus dipresentasikan secara perlahan-lahan?
4. Implementasi pengajaran menurut proses kognitif dan motor reproduksi.
 - a. *Motor-skill*
 - 1) Menghadirkan model.
 - 2) Memberi kesempatan kepada tiap-tiap pembelajar untuk latihan secara simbolik.
 - 3) Memberi kesempatan kepada pembelajar untuk latihan dengan umpan balik visual.
 - b. Proses kognitif
 - 1) Tampilkan model, baik yang didukung oleh kode-kode verbal atau petunjuk untuk mencari konsistensi pada berbagai contoh.
 - 2) Beri kesempatan kepada pembelajar untuk membuat ikhtisar atau *summary*.
 - 3) Jika yang dipelajari adalah pemecahan masalah atau strategi penerapan, beri kesempatan pembelajar untuk berpartisipasi secara aktif.
 - 4) Beri kesempatan pembelajar untuk membuat generalisasi ke berbagai situasi.

Dari uraian tentang teori belajar sosial, dapat disimpulkan sebagai berikut.

1. Belajar merupakan interaksi segitiga yang saling berpengaruh dan mengikat antara lingkungan, faktor-faktor personal dan tingkah laku yang meliputi proses-proses kognitif belajar.
2. Komponen-komponen belajar terdiri dari tingkah laku, konsekuensi-konsekuensi terhadap model dan proses-proses kognitif pembelajar.

3. Hasil belajar berupa kode-kode visual dan verbal yang mungkin dapat dimunculkan kembali atau tidak (*retrieval*).
4. Dalam perencanaan pembelajaran *skill* yang kompleks, di samping pembelajaran komponen *skill* itu sendiri, perlu ditumbuhkan “*self efficacy*” dan *self regulatory*” pembelajar.
5. Dalam proses pembelajaran, pembelajar sebaiknya diberi kesempatan yang cukup untuk latihan secara mental sebelum latihan fisik, dan “*reinforcement*” dan hindari *punishment* yang tidak perlu.





8



PANDANGAN PSIKOLOGI KOGNITIF TENTANG BELAJAR

Teori belajar Kognitif menjelaskan belajar dengan memfokuskan pada perubahan proses mental yang digunakan individu dalam usahanya untuk memaknai dunia (Egen & Kouchak, 2004, Woolfolk, 2004 dan Ormrod, 2008). Dalam perspektif kognitif, belajar berarti perubahan dalam struktur mental seseorang yang menyediakan kapasitas untuk mendemonstrasikan perilaku-perilaku yang berbeda. Struktur mental ini termasuk *schema*, *beliefs*, *goal* (tujuan), ekspektansi (harapan) dan komponen-komponen lain.

Teori ini menekankan pentingnya proses mental dan apa yang terjadi pada si pembelajar. Proses ini yang mengarahkan siswa secara aktif untuk menginterpretasikan dan mengorganisasi informasi. Dalam pandangan ahli penganut aliran kognitif, tingkah laku yang tampak tidak dapat diukur dan diterangkan tanpa melibatkan proses mental seperti motivasi, kesengajaan, keyakinan, dan sebagainya.

Psikologi kognitif ini mulai berkembang dengan lahirnya teori belajar *gestalt*. Paham yang dipelopori oleh Max Wertheimer (1880-1943) ini menekankan bahasan pada masalah konfigurasi, struktur dan pemetaan dalam pengalaman. Menurut pandangan ini, semua kegiatan belajar (baik pada simpanse maupun pada manusia) menggunakan *insight* atau pemahaman terhadap hubungan-hubungan, terutama hubungan-hubungan antara bagian dan keseluruhan. Tingkat kejelasan

atau kebermaknaan dari apa yang diamati dalam situasi belajar adalah lebih meningkatkan belajar seseorang daripada dengan hukuman dan ganjaran.

A. Asumsi yang Mendasari Pembelajaran Kognitif

Sebagaimana dijelaskan dalam bab sebelumnya, pendekatan perilaku berfokus pada lingkungan, khususnya bagaimana penghargaan dan hukuman memengaruhi perilaku, mengabaikan untuk sebagian besar proses mental dari informasi. Sementara perspektif kognitif mengambil proses mental sebagai titik awal; tidak menyangkal psikologi behaviorial tapi menganggap bahwa pandangan behaviorial tentang belajar terlalu sederhana untuk menangani kompleksitas materi yang bermakna dan juga simbolik. Penganut kognitif mencoba memahami apa yang terjadi dalam pikiran antara stimulus dan respons, dan mencoba menggambarkan cara pikiran memproses informasi.

Perspektif kognitif menekankan pemahaman konseptual dan kemampuan berpikir. Ini bisa mendukung meningkatnya perolehan aspek pengetahuan dibandingkan behavioris, dan mereka menekankan penggunaan strategi untuk memfasilitasi belajar. Menurut Gage dan Berliner (1998) pandangan kognitif mendukung penilaian yang memerlukan tanggapan –esai, laporan tertulis, proyek, portofolio– yang semuanya diklaim untuk mengungkapkan pemahaman konseptual siswa jauh lebih baik daripada beberapa tes tradisional seperti pilihan ganda. Kognisi, dalam pandangan ini, dapat dikembangkan dan ditingkatkan pada seluruh orang dan terkait dengan pengaturan di mana pembelajaran terjadi.

Pada model kognitif, persepsi dan informasi merupakan kegiatan pengolahan yang sarat dengan subjektivitas. Orang-orang melihat dan mendengar serta berpikir dengan hati dan pikiran, bukan hanya dengan mata, telinga, dan otak secara biologis. Meskipun demikian, ada kalanya proses konstruktif pikiran tidak terlalu aktif, seperti dalam pembelajaran hafalan, cukup dengan kerja memori, dan hanya terkait dengan pengolahan kemampuan berpikir tingkat dasar.

Pengembangan strategi pembelajaran membuat kinerja sekolah meningkat dalam pengorganisasian proses belajar mengajar. Untuk beberapa siswa dengan keterbatasan belajar; penguasaan strategi dapat

membantu siswa meraih prestasi. Beberapa orang mengklaim bahwa strategi pengajaran kognitif untuk siswa yang mengalami keterbatasan itu lebih seperti pendekatan berbasis keterampilan psikologi behavioris. Pressley dan McCormick (1995 dalam Gage & Berliner, 1998) menjawab bahwa strategi tersebut tidak dibebankan pada siswa, tetapi siswa diharapkan mampu memodifikasi dan menyesuaikan belajar dengan menerapkan strategi tersebut. Sementara bagi siswa yang berkemampuan kognitif tinggi, strategi pembelajaran memungkinkan untuk mereka belajar secara luas dan dalam.

B. Teori-Teori Belajar dalam Rumpun Psikologi Kognitif

Beberapa teori belajar yang termasuk dalam rumpun psikologi kognitif, serta implikasinya dalam proses pembelajaran antara lain sebagai berikut.

1. Teori Belajar *Cognitive Field* dari Kurt Lewin

Berdasarkan psikologi *Gestalt*, Kurt Lewin (1892-1947) mengembangkan teori belajar *Cognitive Field*. Menurutnya, setiap individu berada di dalam suatu medan kekuatan yang disebut dengan *life space* yang mencakup perwujudan lingkungan di mana individu bereaksi, misalnya: orang-orang yang dijumpai, atau fungsi-fungsi kejiwaan yang dimilikinya. Lewin menganggap bahwa tingkah laku merupakan hasil interaksi antar kekuatan-kekuatan, baik dari dalam diri individu seperti tujuan, kebutuhan, atau tekanan kejiwaan; maupun dari luar diri individu seperti tantangan dan permasalahan. Belajar berlangsung sebagai akibat dari perubahan struktur kognitif, yang merupakan hasil dari dua macam kekuatan, satu struktur medan kognisi itu sendiri, yang lainnya dari kebutuhan dan motivasi internal individu.

2. Teori Belajar *Cognitive Development* dari Jean Piaget

Menurut Jean Piaget, seorang psikolog *developmental*, bahwa proses berpikir merupakan aktivitas *gradual* fungsi intelektual dari berpikir konkret menuju abstrak (lihat bab perkembangan kognitif dan bahasa). Pertumbuhan kapasitas mental memberikan kemampuan-kemampuan mental baru yang sebelumnya tidak ada. Pertumbuhan intelektual bersifat kualitatif, bukan kuantitatif.

Sebagaimana dijelaskan dalam Soemanto (2006) menurut Piaget, inteligensi terdiri dari tiga aspek, yaitu:

- a. struktur (*schema*), adalah suatu pola tingkah laku yang dapat diulang;
- b. isi (*content*), yaitu suatu pola tingkah laku spesifik tatkala individu menghadapi sesuatu masalah;
- c. fungsi (*function*), yaitu yang berhubungan dengan cara seseorang mencapai kemajuan intelektual. Aspek ketiga ini terdiri dari dua macam *invariant*, yaitu:

- 1) Organisasi

Berupa kecakapan seseorang/organisme dalam menyusun proses-proses fisik dan psikis dalam bentuk sistem-sistem yang koheren.

- 2) Adaptasi

Yaitu penyesuaian (adaptasi) individu dengan lingkungannya. Adaptasi ini terdiri dari dua proses komplementer.

- a) Asimilasi, yaitu proses penggunaan struktur atau kemampuan individu untuk menghadapi masalah dalam lingkungannya.
- b) Akomodasi, yaitu proses perubahan respons individu terhadap stimuli lingkungan.

Anak yang sedang mengalami perkembangan, struktur dan konten intelektualnya berubah/berkembang. Fungsi dan adaptasi akan tersusun sehingga melahirkan suatu rangkaian perkembangan yang menentukan kecakapan berpikir anak.

Tahap-tahap perkembangan kognitif menurut Piaget

Piaget membagi tahapan perkembangan kognitif anak menjadi empat 4 tingkat, yaitu:

- 1) Tahap sensori motor usia 0-2 tahun
- 2) Tahap preoperasional konkret usia 2-7 tahun
- 3) Tahap operasional konkret usia 7-11 tahun
- 4) Tahap operasional formal usia 11 tahun ke atas

Pembahasan tentang tahapan perkembangan kognitif menurut Piaget secara lebih detail telah dijelaskan dalam Bab 3.

Piaget merupakan salah satu pioner konstruktivis, ia berpendapat bahwa anak membangun sendiri pengetahuannya dari pengalamannya sendiri dengan lingkungan. Dalam pandangan Piaget, pengetahuan datang dari tindakan, perkembangan kognitif sebagian besar bergantung kepada seberapa jauh anak aktif memanipulasi dan aktif berinteraksi dengan lingkungannya. Dalam hal ini peran guru adalah sebagai fasilitator dan bukan sebagai pemberi informasi.

Piaget menjabarkan implikasi teori kognitif pada pendidikan, yaitu sebagai berikut.

- 1) Memusatkan perhatian kepada cara berpikir atau proses mental anak, tidak sekadar kepada hasilnya. Guru harus memahami proses yang digunakan anak sehingga sampai pada hasil tersebut. Pengalaman-pengalaman belajar yang sesuai dikembangkan dengan memperhatikan tahap fungsi kognitif dan jika guru penuh perhatian terhadap pendekatan yang digunakan siswa untuk sampai pada kesimpulan tertentu, barulah dapat dikatakan guru berada dalam posisi memberikan pengalaman yang dimaksud.
- 2) Mengutamakan peran siswa dalam berinisiatif sendiri dan keterlibatan aktif dalam kegiatan belajar. Dalam kelas, Piaget menekankan bahwa pengajaran pengetahuan jadi (*ready made knowledge*) anak didorong menentukan sendiri pengetahuan itu melalui interaksi spontan dengan lingkungan.
- 3) Memaklumi akan adanya perbedaan individual dalam hal kemajuan perkembangan. Teori Piaget mengasumsikan bahwa seluruh siswa tumbuh dan melewati urutan perkembangan yang sama, namun pertumbuhan itu berlangsung dengan kecepatan yang berbeda. Oleh karena itu, guru harus melakukan upaya untuk mengatur aktivitas di dalam kelas yang terdiri dari individu-individu ke dalam bentuk kelompok-kelompok kecil siswa daripada aktivitas dalam bentuk klasikal.
- 4) Mengutamakan peran siswa untuk saling berinteraksi. Menurut Piaget, pertukaran gagasan-gagasan tidak dapat dihindari

untuk perkembangan penalaran. Walaupun penalaran tidak dapat diajarkan secara langsung, perkembangannya dapat distimulasi.

3. Teori Belajar *Discovery Learning* Brunner

Jerome Brunner (dalam Gage & Berliner, 1998) mengklaim bahwa pemikiran dan aktivitas intelektual tidak hanya merupakan sistem pemrosesan informasi tetapi berkembang seiring pengalaman individu anak. Ia melihat berpikir sebagai internalisasi alat yang disediakan oleh suatu budaya tertentu. Menurut Bruner:

- a. Pertumbuhan intelektual ditandai dengan peningkatan kemandirian tanggapan rangsangan pertumbuhan.
- b. Tergantung pada pengembangan sistem informasi pengolahan dan penyimpanan internal yang menggambarkan realitas.
- c. Perkembangan intelektual melibatkan peningkatan kapasitas untuk mengatakan kepada diri sendiri dan orang lain, apa yang telah kita lakukan dan apa yang akan kita lakukan dalam kata-kata atau dengan simbol-simbol.
- d. Interaksi sistematis antara guru dan siswa diperlukan bagi perkembangan kognitif.
- e. Bahasa adalah kunci untuk perkembangan kognitif.

Bruner (dalam Gage & Berliner, 1998) juga mengatakan bahwa pertumbuhan kognitif ditandai dengan meningkatnya kemampuan untuk menangani beberapa alternatif secara bersamaan, untuk melakukan kegiatan bersamaan, dan untuk melakukan perhatian secara berurutan dalam berbagai situasi. Dari pengamatannya, Bruner mengidentifikasi tiga tahap pertumbuhan cara anak-anak merepresentasikan apa yang ada dalam pikiran mereka dan dunia di sekitar mereka.

- a. **Tahap enactive**, merupakan tahap paling awal, di mana anak memahami lingkungan melalui tindakan.
- b. **Tahap ikonik** merupakan kemajuan besar setelah tahap awal di mana pada tahap ini informasi dibawa oleh citra visual dan pendengaran. Anak mengembangkan memori visual tapi masih membuat keputusan berdasarkan kesan sensori, bukan bahasa.

- c. **Tahap simbolik** dicapai sebagai pemahaman melalui tindakan dan persepsi memberi jalan untuk pemahaman dunia melalui sistem simbol: bahasa, logika, dan matematika.

Jerome Bruner (1960 dalam Gage & Berliner, 1998) merekomendasikan bahwa sekolah untuk menggunakan metode penemuan (*discovery learning*) lebih banyak dalam belajar, suatu jenis belajar yang disukai oleh para ilmuwan. Dalam metode ini siswa dilibatkan untuk merumuskan hipotesis dan menguji sendiri, daripada hanya menerima laporan seorang guru bahwa ada sesuatu yang benar. *Discovery learning* membuat belajar lebih hidup, menarik, dan bermakna bagi siswa. Mengajar dengan kegiatan yang membutuhkan penemuan akan memotivasi belajar siswa. Siswa secara aktif melibatkan pikiran dan emosi mereka dalam mencari pengetahuan yang dibutuhkan untuk memecahkan masalah (Misal: Bagaimana kita melihat?) Atau belajar tentang bagaimana segala sesuatu bekerja (Misal: Bagaimana cara kerja mesin jahit?).

Namun perlu diingat bahwa pembelajaran penemuan (*discovery learning*) harus digunakan secara pantas/tepat karena memakan waktu dan pembelajaran oleh setiap siswa dapat sedikit aneh (Pressley & McCormick, 1995 dalam Gage & Berliner, 1998). Perlu ada “Pedoman untuk melakukan penemuan” dan “*scaffolded*” instruksi (Rosenshine & Meister, 1992 dalam Gage & Berliner, 1998) untuk membantu pelajar memperoleh fakta yang sesuai dan ide. Perancah seperti papan petunjuk di tangga, akan sangat membantu guru dan siswa dalam melakukan langkah-langkah penemuan.



9



PANDANGAN PSIKOLOGI HUMANIS TENTANG BELAJAR

A. Konsep Dasar Psikologi Humanis

Gagasan tentang “psikologi humanistik” datang dari sekelompok psikolog di bawah kepemimpinan Abraham Maslow pada awal tahun 1960, yang bekerja untuk membangun sebuah teori alternatif yang layak selain teori psikoanalisis dan behaviorisme, dua aliran psikologi yang berpengaruh pada waktu itu (Hamachek 1990).

Konsep humanistik mengajarkan manusia memiliki rasa kemanusiaan yang mendalam; menghilangkan sifat-sifat egois, otoriter dan individualis; tidak semena-mena memaksakan lawan bicara memahami, menerima atau masuk dalam pembicaraan kita. Pandangan perilaku yang muncul dari teori humanistik berfokus pada bagaimana manusia dipengaruhi oleh arti pribadi dengan pengalaman mereka dengan penekanan pada kualitas subjektif dari pengalaman manusia dan makna pribadi.

Ide kebebasan pribadi merupakan isu penting dalam kerangka persepsi humanistik. Para Humanis menolak apa yang mereka lihat sebagai tekanan-tekanan mekanistik dan dehumanisasi terhadap pendekatan-pendekatan tradisional dalam psikologi pendidikan. Menurut mereka penting untuk mengadopsi sikap, konsep, dan pendekatan baru dalam bidang ini.

Psikologi Humanistik berkenaan dengan keunikan, individualitas, humanitas dari tiap pribadi. Di dalam banyak terminologi manusia, humanisme didasarkan pada pengamatan yang mendasar, walaupun kita mungkin memiliki kesamaan satu sama lain dalam banyak hal, tapi masing-masing dari kita agak berbeda dari yang lain. Keunikan kita adalah “diri” kita. Diri adalah konsep paling utama di dalam psikologi humanistik. Berbeda dengan teori-teori sebelumnya, humanis menawarkan pandangan perlunya kebebasan dan otonomi.

Dalam teori belajar Humanistik, tujuan belajar adalah untuk memanusiakan manusia. Proses belajar dianggap berhasil jika si pelajar memahami lingkungannya dan dirinya sendiri. Siswa dalam proses belajarnya harus berusaha agar lambat laun mampu mencapai aktualisasi diri dengan sebaik-baiknya.

Ellis dan Meriam (1980) mengatakan bahwa setiap individu mempunyai kemampuan personal untuk memilih dan menentukan aktivitas hidupnya. Prinsip-prinsip humanis (dalam Hamachek, 1990) menekankan pada pentingnya kebutuhan individual manusia. Beberapa asumsi teori ini antara lain:

1. secara nature manusia dilahirkan sebagai pribadi yang baik;
2. setiap individu bebas dan otonom, di mana mereka bisa membuat pilihan-pilihan sendiri;
3. setiap individu mempunyai potensi untuk berkembang tanpa batas;
4. *self concept* mempunyai peran penting dalam pertumbuhan dan perkembangan;
5. setiap individu mempunyai kemampuan untuk mengaktualisasikan diri;
6. masing-masing individu mendefinisikan realitas;
7. setiap individu mempunyai tanggung jawab untuk dirinya dan orang lain.

Patterson, dan Maslow (dalam Hiemstra & Sisco, 1990) mengatakan bahwa tujuan dari pendidikan adalah membangun aktualisasi diri. Individu mempunyai potensi untuk berkembang menurut kapasitasnya, dan berhak menentukan jalan hidupnya, tidak terikat oleh lingkungan. Oleh karena itu, proses belajar dianggap berhasil jika si pelajar memahami lingkungannya dan dirinya sendiri. Siswa dalam proses

belajarnya harus berusaha agar secara bertahap ia mampu mencapai aktualisasi diri dengan sebaik-baiknya. Jadi teori belajar ini berusaha memahami perilaku belajar dari sudut pandang pelakunya, bukan dari sudut pandang pengamatnya.

B. Tokoh dan Konsep Humanis

1. Arthur Combs

Combs menekankan pada konsep kebermaknaan (*meaning*) dalam belajar. Belajar terjadi bila mempunyai arti bagi individu. Menurut Combs (dalam Soemanto, 2006) guru tidak bisa memaksakan materi yang tidak disukai atau tidak relevan dengan kehidupan mereka. Anak tidak bisa matematika atau sejarah bukan karena bodoh tetapi karena mereka enggan dan terpaksa, juga karena merasa sebenarnya tidak ada alasan penting untuk mempelajarinya. Combs menambahkan bahwa perilaku buruk itu sebenarnya tak lain hanyalah dari ketidakmampuan seseorang untuk melakukan sesuatu yang tidak akan memberikan kepuasan baginya. Jadi jika seseorang berperilaku menyimpang, menurut Combs adalah “akibat tidak ingin melakukan, tetapi dia tahu bahwa dia harus melakukan” artinya tak lain hanyalah dari ketidakmauan seseorang untuk melakukan sesuatu yang tidak memberikan kepuasan baginya.

Seorang guru harus memahami perilaku siswa dengan mencoba memahami dunia persepsi siswa tersebut. Jika guru ingin mengubah perilaku siswa, maka guru harus berusaha mengubah keyakinan atau pandangannya.

Combs (dalam Soemanto, 2006) berpendapat bahwa banyak guru membuat kesalahan dengan berasumsi bahwa siswa mau belajar apabila materi pelajarannya disusun dan disajikan sebagaimana mestinya. Menurut Combs arti tidaklah menyatu pada materi pelajaran itu, tetapi bagaimana membawa siswa untuk memperoleh arti bagi pribadinya dari materi pelajaran tersebut dan menghubungkannya dengan kehidupannya.

Combs memberikan gambaran persepsi diri dan dunia seseorang seperti dua lingkaran (besar dan kecil) yang berpusat pada satu titik. Lingkaran kecil adalah gambaran dari persepsi diri, dan lingkaran besar adalah persepsi dunia. Makin jauh peristiwa-peristiwa itu dari persepsi diri akan makin berkurang pengaruhnya terhadap perilaku individu. Jadi,

hal-hal yang mempunyai sedikit hubungan dengan diri, akan makin mudah terlupakan.

Combs dan kawan-kawan (dalam Soemanto, 2006) menyatakan untuk memahami tingkah laku manusia, yang penting adalah bagaimana dunia ini dilihat dari sudut pandangnya.

2. Abraham Maslow

Teori Maslow didasarkan pada asumsi bahwa di dalam diri individu ada dua hal:

- a. suatu usaha yang positif untuk berkembang;
- b. kekuatan untuk melawan atau menolak perkembangan itu.

Maslow mengemukakan bahwa individu berperilaku dalam upaya untuk memenuhi kebutuhan yang bersifat hierarkis. Pada diri masing-masing orang bisa timbul berbagai perasaan takut seperti rasa takut untuk berusaha atau berkembang, takut untuk mengambil kesempatan, takut membahayakan apa yang sudah ia miliki dan sebagainya, tetapi di sisi lain seseorang juga memiliki dorongan untuk lebih maju ke arah keutuhan, keunikan diri, ke arah berfungsinya semua kemampuan, ke arah kepercayaan diri menghadapi dunia luar dan pada saat itu juga ia dapat menerima diri sendiri (*self*).

Maslow berpendapat bahwa manusia memiliki hierarki kebutuhan yang dimulai dari kebutuhan jasmani yang paling asasi sampai dengan kebutuhan tertinggi yang paling estetis, yaitu sebagai berikut.

- a. Kebutuhan jasmani, seperti makan, minum, tidur, seks.
- b. Kebutuhan akan rasa aman, seperti kebutuhan kesehatan dan kebutuhan terhindar dari bahaya dan bencana.
- c. Kebutuhan untuk memiliki dan dicintai, seperti dorongan untuk memiliki kawan dan berkeluarga, kebutuhan untuk menjadi anggota dalam suatu kelompok, dan sebagainya. Ketidakmampuan untuk memenuhi kebutuhan ini dapat mendorong seseorang berbuat lain untuk mendapatkan pengakuan dan perhatian, misalnya dia berprestasi agar banyak yang menyukainya (sebagai pengganti cinta kasih).
- d. Kebutuhan harga diri yaitu kebutuhan untuk dihargai, dihormati dan dipercaya oleh orang lain.

- e. Kebutuhan untuk tahu dan mengerti yaitu dorongan untuk mencari tahu, memperoleh ilmu dan pemahaman.
- f. Kebutuhan estetis yakni dorongan akan keindahan, dalam arti kebutuhan akan keteraturan, kesimetrisan dan kelengkapan.
- g. Kebutuhan aktualisasi diri yaitu mengoptimalkan kemampuan diri untuk mencapai suatu tujuan yang diinginkan. Untuk mengembangkan potensi atau bakat dan kecenderungan tertentu.
- h. *Transcendence*, yaitu dorongan untuk mengakui Tuhan.

Berikut ini gambar piramida kebutuhan menurut Maslow.



Gambar 9.1 Hierarki Kebutuhan Menurut Maslow

Maslow (dalam Hamacheck, 1989) berpendapat, untuk tingkat kebutuhan paling rendah yaitu tingkat untuk bisa *survive* atau mempertahankan hidup dan rasa aman, dan ini adalah kebutuhan yang paling dasar. Tetapi jika manusia secara fisik terpenuhi kebutuhannya dan rasa aman, mereka akan distimuli untuk memenuhi kebutuhan yang lebih tinggi, yaitu kebutuhan untuk memiliki dan dicintai dan kebutuhan akan harga diri dalam kelompok mereka sendiri. Jika kebutuhan ini terpenuhi orang akan kembali mencari kebutuhan yang lebih tinggi lagi, prestasi intelektual, kebutuhan estetis dan *self actualization*, serta kebutuhan *transcendence*.

Teori Maslow mengenai proses belajar mengajar, misalnya apabila guru menemukan kesulitan untuk memahami mengapa siswa-siswa tertentu tidak mengerjakan pekerjaan rumah, mengapa siswa tidak dapat tenang di kelas, atau bahkan mengapa siswa tidak mempunyai motivasi belajar. Menurut Maslow, guru tidak bisa menyalahkan siswa atas kejadian ini secara langsung, sebelum memahami barangkali ada proses tidak terpenuhinya kebutuhan siswa di bawah kebutuhan untuk tahu dan mengerti. Bisa jadi anak-anak tersebut belum atau tidak melakukan makan pagi yang cukup, semalam tidak tidur dengan nyenyak, atau ada masalah pribadi atau keluarga yang membuat mereka cemas atau takut, dan lain-lain. Yang penting diperhatikan dari teori kebutuhan Maslow ini adalah bahwa seseorang yang belajar harus memiliki motivasi untuk belajar, khususnya motivasi intrinsik.

3. Carl Rogers

Rogers membedakan dua tipe belajar, yaitu:

- a. kognitif (kebermaknaan);
- b. *experiential* (pengalaman atau signifikansi).

Guru menghubungkan pengetahuan akademik ke dalam pengetahuan terpakai seperti mempelajari mesin dengan tujuan untuk memperbaiki mobil. *Experiential Learning* menunjuk pada pemenuhan kebutuhan dan keinginan siswa. Kualitas belajar *experiential learning* mencakup: keterlibatan siswa secara personal, berinisiatif, evaluasi oleh siswa sendiri, dan adanya efek yang membekas padanya.

Carl Rogers adalah ahli psikologi humanistik yang mempunyai ide-ide yang memengaruhi teori dan aplikasi pendidikan. Dalam bukunya, *Freedom to Learn and Freedom to Learn for the 80's*, dia menganjurkan pendekatan pendidikan sebaiknya mencoba membuat belajar dan mengajar lebih manusiawi, lebih personal, dan berarti. Ia menunjukkan beberapa prinsip belajar humanistik yang penting, yaitu sebagai berikut.

- a. Keinginan untuk belajar (*the desire to learn*). Keingintahuan anak yang sudah melekat atau sudah menjadi sifatnya untuk belajar adalah asumsi dasar yang paling penting untuk pendidikan humanistik. Anak diberi kebebasan untuk memuaskan keingintahuan mereka, untuk mengikuti minat mereka yang tak bisa dihalangi, untuk

menemukan diri mereka sendiri, serta apa yang penting dan berarti tentang dunia yang mengelilingi mereka. Orientasi ini sangat berlawanan dengan kelas tradisional, di mana guru dan kurikulum menentukan apa yang harus dipelajari.

- b. Belajar secara signifikan (*significant learning*), terjadi apabila belajar dirasakan relevan dengan kebutuhan dan tujuan siswa. Pandangan Rogers bahwa belajar terkait dua hal, meliputi perolehan informasi baru dan sesuai dengan selera siswa. Jika siswa belajar dengan baik dan tepat, humanis menganggap ini adalah belajar yang signifikan.
- c. Belajar tanpa ancaman (*learning without threat*). Belajar yang baik adalah memperoleh dan menguasai lingkungan yang bebas dari ancaman. Proses belajar dipertinggi ketika siswa dapat menguji kemampuan mereka, mencoba pengalaman baru, bahkan membuat kesalahan tanpa sakit hati karena kritik dan celaan.
- d. Belajar atas inisiatif sendiri (*self initiated learning*), merupakan cara yang dapat memberi motivasi yang tinggi dan memberikan hasil yang mendalam. Belajar atas inisiatif sendiri juga mengajar siswa untuk mandiri dan percaya diri. Ketika siswa belajar atas inisiatifnya, mereka mempunyai kesempatan untuk membuat pertimbangan, pemilihan, dan penilaian. Mereka lebih tergantung kepada diri sendiri dan sebaliknya.
- e. Belajar dan berubah (*learning and change*). Belajar yang paling bermanfaat adalah belajar tentang proses belajar. Pengetahuan berada dalam keadaan yang terus berubah secara konstan. Yang dibutuhkan sekarang menurut Rogers adalah individu mampu belajar dalam lingkungan yang berubah.

C. Implikasi Psikologi Humanis dalam Pembelajaran

1. Konsep Rogers

Prinsip-prinsip belajar dan sifat-sifat guru yang telah diidentifikasi oleh Rogers sebagai pusat dari filsafat pendidikannya, dan telah dimasukkan ke dalam pendekatan, dia sebut sebagai pendidikan yang berpusat pada pribadi seseorang (*person centered education*). Pendekatan ini menghasilkan belajar yang lebih dalam dan dapat diperoleh lebih cepat dan meresap daripada belajar yang terjadi di bawah pendekatan tradisional.

Rogers tidak begitu memperhatikan metodologi pengajaran. Nilai dari kurikulum, keahlian ilmiah guru, atau penggunaan teknologi tidak begitu penting dalam memudahkan belajar, seperti respons perasaan siswa atau mutu dari interaksi antara siswa dan guru. Walaupun begitu, Rogers (1983) merasa bahwa ada strategi pengajaran tertentu dan metode yang membantu dalam mempromosikan belajar melalui teori humanistik.

Satu strategi yang disarankan Rogers adalah memberi kemungkinan siswa belajar dengan berbagai macam sumber yang dapat mendukung dan membimbing pengalaman belajar mereka. Sumber-sumber dapat meliputi materi pengajaran yang biasa, seperti buku, bimbingan referensi, dan media pembelajaran seperti komputer. Sumber dapat juga berupa orang, seperti anggota masyarakat yang mempunyai suatu bidang minat atau ahli yang bersedia mengungkapkan pengalaman-pengalamannya kepada siswa. Guru-guru tentu saja menjadi salah satu sumber pengetahuan, pengalaman, dan keterampilan yang diperlukan siswa.

Strategi lain yang disarankan Rogers adalah *peer-tutoring* (siswa yang mengajar siswa lain). Banyak bukti yang menunjukkan pengalaman yang berguna bagi keduanya.

Agar anak didik dapat mengaktualisasikan diri, Rogers (1983) mengemukakan antara lain bahwa:

- a. belajar harus menyenangkan;
- b. belajar harus sesuai dengan kebutuhan, sehingga lebih bermakna;
- c. pembelajaran harus memberdayakan semua potensi peserta didik;
- d. belajar harus bebas dari ancaman psikologis.

Selain itu, dalam belajar harus berfokus pada *problem solving*.

2. Guru dengan Perspektif Humanistik

Pandangan humanistik menekankan dua hal: keunikan siswa dan sikap guru terhadap para siswa. Karenanya, para guru humanistik terutama perlu lebih sensitif pada keanekaragaman di dalam kelas-kelas mereka. Hal tersebut mengisyaratkan perlunya upaya yang lebih variatif dan kaya dalam memenuhi kebutuhan belajar dan perkembangan siswa.

Jika mengajar adalah seni dan ilmu pengetahuan maka para humanis berada pada sisi seni dan para behavioris berada pada sisi ilmu pengetahuan. Dalam bab ini pembahasan memperhatikan dua hal penting tentang metode-metode pembelajaran yang spesifik (satu yang didasarkan pada mode pembelajaran individual dan lainnya pada pembelajaran kooperatif); masing-masing merefleksikan sebagian besar perhatian para humanis terhadap individu dan perkembangan mereka secara komprehensif.

3. Teori Humanistik Rogers

Sebagai bentuk pengenalan mengenai humanisme, awalnya kita lihat pada ringkasan Carl Rogers yang berhubungan dengan *personality* dan *behavior*; kemudian kita menguji beberapa pendekatan terhadap pendidikan yang mencerminkan orientasi humanistik. (di antaranya Rogers yang merupakan ahli teori paling berpengaruh dalam bidang ini; Abraham Maslow, humanis penting lainnya).

Carl Rogers awalnya adalah psikoterapis terkemuka. Perhatian utamanya adalah pada pemahaman kepribadian manusia untuk memahami bagaimana hal itu bisa diubah, bagaimana kebahagiaan hidup kembali dari kesedihan. Teorinya muncul sebagai reaksi terhadap pendekatan populer lainnya dalam terapi seperti Behaviorisme dan teori Freud. Rogers merasakan betul bahwa pendekatan ini sedikit lebih jauh dari humanisasi yang seharusnya mereka lakukan. Tulisan Rogers tidak didasarkan pada data objektif yang banyak sebagai jawaban atas pertanyaan-pertanyaan tentang apa yang individu pikirkan tentang dunia. Bagaimana perasaan mereka? Bagaimana hubungan mereka dengan yang lainnya? Kondisi apa yang menjadikan mereka berubah? Teori Rogers berlanjut sampai pada pengaruh psikoterapi dan konseling. Hal tersebut juga ditawarkan bagi para guru mengenai pendekatan berbeda dalam berkomunikasi dengan siswa mereka. Rogers membuktikan dugaan bahwa keamanan, lingkungan yang mendukung masing-masing orang (termasuk anak-anak) terhadap alur diri, penemuan, penghargaan yang diarahkan pada aktivitas belajar.

4. Istilah-Istilah Utama dalam Teori Rogers

Terminologi berbeda digunakan untuk menguraikan berbagai penekanan dari teori Rogers. Pendekatan yang biasanya digunakan adalah *client-centered therapy* (juga *person-centered therapy*), merupakan pendekatan terapi yang berpusat pada klien; yaitu dirancang sesuai kebutuhan klien yang berhubungan dengan permasalahan emosional dan tingkah laku. Kedua pendekatan ini menyoroti perbedaan utama pendekatan ini dengan pendekatan lain dalam konseling. *Client-centered* berlawanan dengan terapi *direktif*. Peran konselor dalam terapi *client-centered* tidak ditekankan; ahli terapi, memberi nasihat atau pemecahan permasalahan klien, yang dibentuk sedemikian rupa sehingga klien sendiri yang menemukan permasalahan mereka, bereaksi kepada mereka, dan bertindak terhadap solusi mereka.



10



MOTIVASI BELAJAR

Motivasi merupakan kekuatan yang menggerakkan dan mengarahkan perilaku ke arah tujuan. Kunci dari kekuatan itu ada di tangan masing-masing individu. Pada situasi sekolah misalnya, sebagian siswa dapat mengarahkan kekuatan itu sendiri dengan sangat baik, sementara sebagian siswa yang lain membutuhkan bantuan orang lain. Motivasi merupakan aspek penting dalam belajar.

Sering kali terjadi tumpang tindih antara motif dan motivasi. Motif berkaitan dengan motivasi yaitu suatu kebutuhan atau dorongan yang mendorong orang untuk melakukan sesuatu untuk merasa termotivasi. Motif mengandung tiga fungsi: menggerakkan; mengarahkan dan membantu memilih perilaku yang tepat untuk mencapai tujuan.

Woolfolk (2009) menyatakan bahwa motivasi merupakan keadaan internal yang membangkitkan, mengarahkan, dan mempertahankan perilaku. Studi tentang motivasi difokuskan pada bagaimana dan mengapa orang memprakarsai tindakan yang diarahkan pada tujuan tertentu, berapa lama waktu yang dibutuhkan untuk memulai kegiatan, dan seberapa persisten siswa dalam usahanya untuk mencapai tujuan dan apa yang mereka pikirkan dan rasakan di sepanjang perjalanannya.

Sedangkan Winkel (1999) menyatakan motivasi belajar sebagai keseluruhan daya penggerak di dalam diri siswa yang menimbulkan kegiatan belajar, yang menjamin keberlangsungan dari kegiatan belajar

dan memberikan arah pada kegiatan belajar itu, sehingga tujuan yang dikehendaki siswa tercapai.

Motivasi sendiri merupakan isu yang sangat kompleks tidak hanya pada apa yang kita ingin lakukan tapi juga ketepatan dari perilaku tersebut. Jika motivasi dilihat dari sudut pandang orang yang melakukan maka orang tidak pernah tidak termotivasi. Siapapun yang melakukan dan apa pun yang dilakukan selalu didorong oleh suatu tujuan. Pandangan ini telah diungkapkan oleh beberapa psikolog. Misalnya: David Mc. Clelland (1965) mengungkapkan motivasi diasosiasikan dengan kebutuhan untuk berprestasi (*need for achievement*); John Atkinson dan Ryanor (1978) motivasi dihubungkan dengan kebutuhan untuk menghindari kegagalan; Abraham Maslow (1987) bahwa motivasi dipicu oleh delapan kebutuhan dasar, mulai kebutuhan untuk survival, *self esteem*, kebutuhan aktualisasi diri sampai kebutuhan *transcendence*. Sementara Carl Rogers (1962) motivasi tumbuh karena adanya kebutuhan untuk dapat berperan optimal.

A. Teori Motivasi: Pandangan Teori Behavior, Kognitif, dan Humanis

Motivasi dalam perspektif psikologi dapat dilihat dari berbagai sudut pandang yang berbeda. Dalam tulisan ini akan dibahas motivasi menurut perspektif behavioral, kognitif maupun humanis.

1. Motivasi dalam Perspektif Behavioral

Dalam perspektif behavioral motivasi ditekankan pada imbalan dan hukuman eksternal sebagai kunci dalam menentukan motivasi murid. Anak akan tergerak untuk melakukan sesuatu karena adanya imbalan atau *reward* yang akan didapatkan jika dia melakukan sesuatu.

2. Motivasi dalam Perspektif Kognitif

Menurut perspektif kognitif, pemikiran murid akan memandu motivasi mereka. Perspektif kognitif juga menekankan arti penting dari penetapan tujuan, perencanaan dan monitoring kemajuan suatu tujuan (Schunk & Zimmerman, 2008). Belakangan muncul minat besar pada bahasan motivasi menurut kognitif, terutama pada ide-ide seperti motivasi

internal siswa untuk mencapai sesuatu, atribusi mereka dan juga keyakinan bahwa mereka dapat mengontrol lingkungan secara efektif.

Jika perspektif behavioris memandang motivasi siswa sebagai konsekuensi dari insentif eksternal, sebaliknya menurut kognitif tekanan eksternal jangan dilebih-lebihkan. Siswa sebaiknya diberi kesempatan lebih banyak dan tanggung jawab untuk mengontrol hasil prestasi mereka sendiri (Santrock, 2008).

3. Motivasi dalam Perspektif Humanis

Dalam perspektif humanis, motivasi ditekankan pada kapasitas siswa untuk mengembangkan kepribadian, kebebasan untuk memilih. Salah satu tokoh yang terkenal adalah Abraham Maslow dengan teori kebutuhan dasarnya (*hierarchy of needs*). Menurut Maslow, kebutuhan dasar harus dipenuhi dahulu sebelum memuaskan atau memenuhi kebutuhan yang lebih tinggi. Misalnya: siswa harus memuaskan dulu kebutuhan makan, rasa aman, disayang, sebelum kebutuhan untuk belajar dan berprestasi.

B. Motivasi Intrinsik dan Ekstrinsik

Jika seorang siswa merasa menikmati, suka dan tertantang untuk mempelajari dan menguasai suatu materi pelajaran tanpa mengharapkan pujian dari guru atau orang tua, ini merupakan contoh motivasi intrinsik. Jadi motivasi intrinsik merupakan motivasi untuk melakukan sesuatu demi sesuatu itu sendiri (tujuan itu sendiri). Individu dengan motivasi belajar intrinsik tidak membutuhkan hadiah atau hukuman untuk membuat mereka belajar karena aktivitas belajar itu sendiri sudah menguntungkan. Mereka menikmati tugasnya atau perasaan pencapaian prestasi yang diperolehnya (Woolfolk, 1993). Woolfolk menambahkan bahwa sumber motivasi intrinsik adalah faktor-faktor internal, seperti minat (*interest*), kebutuhan (*needs*), kenikmatan (*enjoyment*) dan rasa ingin tahu (*curiosity*). Tipe penentuan tujuan adalah *learning global*, berupa kepuasan pribadi dalam menemukan tantangan. Individu yang termotivasi secara intrinsik, cenderung memilih tugas yang cukup sulit dan menantang.

Sebaliknya, jika seorang siswa belajar keras untuk mendapatkan penghargaan orang tua atau gurunya, atau untuk mendapatkan nilai

yang bagus, maka dapat disimpulkan bahwa siswa tersebut memiliki motivasi ekstrinsik. Alasan belajar mereka lebih karena faktor di luar dirinya. Jadi motivasi ekstrinsik adalah melakukan sesuatu untuk mendapatkan sesuatu yang lain.

Penelitian terbaru menyatakan bahwa iklim kelas dapat memengaruhi motivasi siswa (Wigfield & Eccles, 2002). Siswa akan lebih termotivasi untuk belajar saat mereka diberi pilihan, senang menghadapi tantangan yang sesuai dengan kemampuan mereka yang mengandung nilai informasional.

Imbalan eksternal dapat berguna untuk mengubah perilaku. Tetapi, imbalan atau hadiah juga dapat melemahkan pembelajaran. Dalam sebuah studi, siswa yang sudah tertarik dengan seni dan tidak tahu ada imbalan akan menghabiskan waktu untuk menggambar lebih banyak dibandingkan anak yang tertarik dengan seni tetapi sudah tahu akan ada imbalan (Lepper, et al., dalam Woolfolk, 2004). Meskipun begitu hadiah juga dapat berguna, yaitu: 1) sebagai insentif agar mau mengerjakan tugas, di mana tujuannya adalah untuk mengontrol perilaku murid; dan 2) mengandung informasi tentang penguasaan keahlian.

Menurut Schunk & Pintrich (2008), bukan imbalan yang menimbulkan efek tapi ekspektasi atas imbalan itulah yang memberi efek. Sedangkan imbalan yang digunakan sebagai insentif akan menimbulkan persepsi bahwa perilaku siswa disebabkan oleh imbalan eksternal bukan karena motivasi dalam diri siswa untuk menjadi pandai (Ormrod, 2008).

Lebih lanjut Schunk mencontohkan: seorang guru menggunakan sistem hadiah, misalnya semakin banyak tugas yang diselesaikan siswa, maka akan semakin banyak poin yang diraih. Poin itu dapat ditukar dengan hadiah. Murid akan termotivasi untuk mengerjakan tugas untuk memperoleh poin. Tetapi poin itu memberikan informasi tentang kemampuan siswa, semakin banyak poin yang mereka dapat berarti semakin banyak tugas yang telah mereka selesaikan, murid akan merasa semakin kompeten. Sebaliknya jika poin tidak memberikan informasi apa pun tentang kemampuan siswa, maka mereka akan menganggap imbalan sebagai pengontrol perilaku mereka.

Hadiah yang mengandung informasi tentang kemampuan murid dapat meningkatkan motivasi intrinsik yaitu dengan cara meningkatkan

perasaan bahwa diri mereka kompeten. Sementara umpan balik (*feedback*), dapat melemahkan motivasi intrinsik terutama jika murid meragukan kemampuan mereka untuk menjadi kompeten (Stipek, 2002; Santrock, 2009).

C. Faktor-Faktor yang Memengaruhi Motivasi Belajar

Faktor-faktor yang memengaruhi motivasi belajar antara lain sebagai berikut.

1. Cita-cita atau aspirasi

Cita-cita disebut juga aspirasi, yaitu suatu target yang ingin dicapai. Penentuan target ini tidak sama bagi semua siswa. Target ini diartikan sebagai tujuan yang ditetapkan dalam suatu kegiatan yang mengandung makna bagi seseorang.

Cita-cita atau aspirasi yang dimaksud di sini adalah tujuan yang ditetapkan dalam suatu kegiatan yang mengandung makna bagi seseorang (Winkel, 1989). Aspirasi ini dapat bersifat positif, dapat pula bersifat negatif. Siswa yang mempunyai aspirasi positif adalah siswa yang menunjukkan hasratnya untuk memperoleh keberhasilan. Sebaliknya siswa yang mempunyai aspirasi negatif adalah siswa yang menunjukkan keinginan atau hasrat menghindari kegagalan.

Dalam beraspirasi, siswa menentukan target atau disebut juga taraf aspirasi, yaitu taraf keberhasilan yang ditentukan sendiri oleh siswa dan ia mengharapkan dapat mencapainya. Taraf aspirasi atau taraf keberhasilan ini dapat dipakai sebagai ukuran untuk menentukan apakah siswa mencapai sukses atau tidak.

2. Kemampuan belajar

Dalam belajar dibutuhkan berbagai kemampuan. Kemampuan ini meliputi beberapa aspek psikis yang terdapat dalam diri siswa, misalnya pengamatan, ingatan, daya pikir, dan fantasi.

Orang belajar dimulai dengan mengamati bahan yang dipelajari. Pengamatan dilakukan dengan memfungsikan pancaindra. Makin baik pengamatan seseorang, makin jelas tanggapan yang terekam dalam dirinya dan makin mudah mereproduksi atau mengingat apa yang mengolahnya dengan berpikiran, sehingga memperoleh

sesuatu yang baru. Daya fantasi juga sangat besar pengaruhnya terhadap pengetahuan, keterampilan, dan sikap.

Jadi, siswa mempunyai kemampuan belajar yang tinggi, biasanya lebih bermotivasi dalam belajar, karena siswa seperti itu lebih sering memperoleh sukses, sehingga kesuksesan ini memperkuat motivasinya.

3. Kondisi siswa

Siswa adalah makhluk hidup yang terdiri dari kesatuan psikofisik. Jadi, kondisi siswa yang memengaruhi motivasi belajar di sini berkaitan dengan kondisi fisik dan psikologis.

4. Kondisi lingkungan

Kondisi lingkungan merupakan unsur-unsur yang datang dari luar diri siswa. Lingkungan siswa, sebagaimana juga lingkungan individu pada umumnya ada tiga yaitu lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat. Guru harus berusaha mengelola kelas, menciptakan suasana belajar yang menyenangkan, dan menampilkan diri secara menarik dalam rangka membantu siswa termotivasi dalam belajar.

Lingkungan fisik sekolah, sarana dan prasarana perlu ditata dan dikelola supaya menyenangkan dan membuat siswa betah belajar. Kecuali kebutuhan siswa terhadap sarana dan prasarana, kebutuhan emosional psikologis juga perlu mendapat perhatian. Misalnya, kebutuhan akan rasa aman sangat memengaruhi motivasi belajar siswa. Kebutuhan berprestasi, dihargai, dan diakui merupakan contoh-contoh kebutuhan psikologis yang harus terpenuhi, agar motivasi belajar timbul dan dapat dipertahankan.

5. Unsur-unsur dinamis dalam belajar

Unsur-unsur dinamis dalam belajar adalah unsur-unsur yang keberadaannya dalam proses belajar tidak stabil, kadang-kadang kuat, lemah dan bahkan hilang sama sekali, khususnya kondisi-kondisi yang sifatnya kondisional. Misalnya keadaan emosional siswa, gairah belajar dan situasi dalam keluarga.

6. Upaya guru membelajarkan siswa

Upaya yang dimaksud di sini adalah bagaimana guru mempersiapkan diri dalam membelajarkan siswa mulai dari penguasaan materi, cara menyampaikannya, menarik perhatian siswa dan mengevaluasi belajar siswa.

Selain faktor-faktor di atas, Cote dan Levine (1997) menyatakan bahwa proses pembelajaran yang dibangun oleh guru akan memengaruhi hasil belajar siswa, atau yang sering disebut dengan iklim kelas. Pengalaman belajar merupakan berbagai aktivitas instruksional yang ditawarkan oleh guru (Purwanti, 2006), dalam istilah lain konteks dan lingkungan pembelajaran (Cote dan Levine, 1997, 2000; Huitt, 2003 dalam Purwanti, 2006).

Dalam proses pembelajaran, lingkungan atau pengalaman pertama yang dipersepsi siswa adalah iklim yang dibangun oleh guru, yang meliputi cara pengajaran guru, situasi belajar dan evaluasi belajar yang dilakukan guru. Jika mengacu pada dua proses yang mendasari persepsi maka proses bawah-atas (*bottom-up*) terjadi ketika berdasarkan pengajaran guru, siswa mengenali konsep yang dianut guru tentang pembelajaran, aktivitas aktual yang dilakukan serta keoptimalan evaluasi hasil belajar. Pada saat yang sama, proses atas-bawah (*top-down*) terjadi ketika pengetahuan siswa tentang proses dan tujuan pembelajaran di sekolah membantu proses pengenalan terhadap konteks atau lingkungan pembelajaran (Purwanti, 2006).

Burnett, et al., (2003) menyatakan bahwa cara tertentu yang dipilih siswa dalam belajar ditentukan oleh interaksi antara hasil persepsinya terhadap konteks pengajaran dan karakteristik personal siswa itu sendiri. Karakteristik personal siswa antara lain, *belief* siswa tentang belajar, kemampuan interpersonal dan kecerdasan emosi.

Dalam Church, Elliot dan Gable (2001) disebutkan adanya enam area dari iklim kelas yang dapat memengaruhi terbentuknya orientasi belajar siswa. Keenam hal tersebut pertama kali diungkapkan oleh Ames (1992) yaitu tugas yang harus dikerjakan oleh siswa (*task*), otonomi yang diberikan pada siswa ketika mereka sedang mengerjakan tugas (*autonomy*), pemberian penghargaan bagi prestasi siswa (*recognition*) pengorganisasian kelas sehingga siswa dapat saling bekerja sama dan berinteraksi (*grouping*), pelaksanaan evaluasi (*evaluation*) dan penggunaan waktu di kelas yang berkaitan dengan penentuan waktu penyelesaian tugas oleh siswa dan fleksibilitas jadwal kegiatan (*time*), di mana keenam hal ini sering disingkat dengan TARGET.

Church, Elliot dan Gable (2001) menyatakan ada tiga komponen dari proses pembelajaran yang akan dipersepsi oleh siswa, yaitu: keterlibatan terhadap proses pembelajaran (*lecture engagement*), evaluasi yang ketat

(*harsh evaluation*), serta fokus evaluasi (*evaluation focus*). Persepsi yang positif terhadap pengajaran akan membuat siswa merasakan kesenangan dalam belajar, mendorong mereka untuk mempelajari materi lebih mendalam, dan pada akhirnya dapat membuat siswa lebih terlibat dalam proses belajar mengajar (Church, Elliot & Gable, 2001)

Selanjutnya faktor evaluasi sangat menentukan perilaku belajar siswa, karena pandangan mengenai evaluasi yang diberikan oleh guru akan memengaruhi pendekatan belajar yang dipilih. Faktor evaluasi berkaitan dengan situasi kelas yang terbentuk karena jenis evaluasi yang diberikan. Apakah evaluasi yang dilakukan guru menekankan perbandingan kemampuan kognitif secara sosial, atau sebaliknya apakah evaluasi menekankan pada peningkatan diri, partisipasi, usaha dan pendekatan belajar efektif dari peserta didik.

D. Self Regulated Learning

Sebagai salah satu pengembangan teori motivasi belajar, regulasi diri dalam belajar (*self regulated learning*) adalah proses memunculkan dan memonitor sendiri pikiran, perasaan dan perilaku untuk mencapai suatu tujuan. Tujuan ini bisa berarti tujuan akademik atau tujuan sosio-emosional (mengontrol kemarahan, belajar akrab dengan teman sebaya).

Karakteristik dari regulasi diri belajar menurut Winne (dalam Santrock, 2008):

1. Menetapkan tujuan-tujuan untuk memperluas pengetahuan mereka dan terus-menerus menahan motivasi mereka.
2. Mereka mengetahui emosi-emosinya dan mempunyai strategi-strategi untuk mengatur emosi mereka.
3. Pada waktu tertentu, mereka mengawasi perkembangannya terhadap suatu tujuan.
4. Memperbaiki atau merevisi strategi-strategi mereka berdasarkan kemajuan yang sedang mereka lakukan.
5. Mengevaluasi rintangan yang dapat muncul dan melakukan penyesuaian yang diperlukan.

Dapat disimpulkan bahwa seorang pelajar yang memiliki pengaturan diri dalam belajar adalah peserta didik yang memiliki tujuan-tujuan yang

terarah, motivasi tinggi dan strategi-strategi yang mampu membantunya untuk mencapai tujuannya.

1. Proses-Proses yang Terdapat dalam *Self Regulated Learning*

Ormrod (2008) telah menjelaskan bahwa *self regulated learning* mengandung berbagai proses berikut.

- a. Penentuan tujuan (*goal setting*). Peserta didik yang memiliki pengaturan diri dalam belajar (*self regulation*) mengetahui apa yang mereka ingin selesaikan bila mereka membaca atau belajar. Misalnya mereka ingin belajar fakta-fakta yang spesifik, ingin memiliki pemahaman dari ide-ide yang sedang dipresentasikan atau mereka ingin memperoleh pengetahuan agar mereka berhasil dalam ujian.
- b. Perencanaan (*planning*). Peserta didik yang memiliki pengaturan diri dalam belajar sudah merencanakan dan menentukan jauh sebelumnya, bagaimana sebaiknya menggunakan waktu dan bagaimana sebaiknya menggunakan sumber-sumber yang tersedia untuk tugas-tugas belajar.
- c. Pengontrolan perhatian (*attention control*). Peserta didik yang memiliki pengaturan diri dalam belajar mencoba untuk memusatkan perhatian mereka pada pokok persoalan yang ada dan mencoba untuk membebaskan ingatan dari pikiran dan emosi-emosi yang kemungkinan besar dapat mengganggu.
- d. Pengaplikasian strategi-strategi belajar (*application of learning strategies*). Peserta didik yang memiliki pengaturan diri dalam belajar memilih strategi-strategi yang berbeda sesuai dengan tujuan yang ingin dicapai.
- e. Strategi-strategi memotivasi diri sendiri (*self motivational strategies*). Mengerjakan tugas dengan strategi-strategi yang bervariasi, sebagaimana mereka sedang bersaing dengan kinerja mereka yang sebelumnya, menemukan agar membuat aktivitas mereka yang membosankan lebih menarik dan lebih menantang.
- f. Permintaan bantuan dari luar apabila dibutuhkan. Tidak berusaha untuk menentukan segalanya sendiri sebaliknya mereka mengetahui

kapan mereka membutuhkan pertolongan orang lain mereka lebih suka untuk meminta pertolongan yang dapat membantu mereka berdiri sendiri dalam penyelesaian pekerjaan dimasa depan.

- g. Pengawasan diri (*self monitoring*). Secara terus-menerus mengawasi perkembangan dalam mencapai tujuan-tujuan yang telah ditetapkan dan mengubah strategi-strategi belajar atau memodifikasi tujuan-tujuan jika diperlukan.
- h. Mengevaluasi diri (*self evaluating*). Menentukan apakah betul bahwa individu telah belajar selama ini dan mencapai tujuan-tujuan yang telah ditetapkan. Individu juga menggunakan strategi-strategi yang bermacam-macam.

2. Strategi-Strategi *Self Regulated Learning*

Menurut Zimmerman, strategi-strategi pengaturan diri dalam belajar adalah tindakan-tindakan dan proses-proses yang diarahkan untuk memperoleh informasi atau keterampilan yang meliputi perwakilan, tujuan dan alat pembantu persepsi oleh peserta didik.

- a. Mengevaluasi diri (*self evaluation*) adalah inisiatif peserta didik dalam mengevaluasi kualitas hal yang dikerjakannya.
- b. Menentukan tujuan dan merencanakan (*goal setting and planning*) adalah peserta didik menetapkan tujuan atau subtujuan dan merencanakan untuk mengurutkan, memperhitungkan waktu dan menyelesaikan aktivitas yang berkaitan dengan pencapaian tujuan tersebut.
- c. Pencarian informasi (*seeking information*) adalah usaha peserta didik dalam mencari informasi pada sumber yang tidak biasa dalam menyelesaikan suatu tugas.
- d. Mengatur lingkungan (*enviromental structuring*) adalah inisiatif peserta didik dalam usaha untuk mengatur lingkungan belajar mereka dengan cara tertentu sehingga membantu mereka dalam belajar yang lebih baik.
- e. Konsekuensi diri (*self consequating*) adalah peserta didik membayangkan *reward* atau *punishment* bila ia sukses ataupun gagal dalam mengerjakan suatu ujian.

Dengan memiliki *self regulated learning* yang tinggi, anak didik dapat belajar dengan teratur, terencana, dan terarah untuk mencapai target belajar yang telah ditetapkan. Berbagai sumber belajar dari dirinya sendiri, guru, teman dan lingkungan lainnya akan dielaborasi dan dimanfaatkan secara maksimal. Monitoring dan evaluasi diri dalam proses dan pencapaian hasil belajar akan melengkapi hasil penilaian dan umpan balik yang diterima dari guru. Dengan demikian, SRL merupakan strategi motivasi yang dapat membantu anak didik mencapai hasil sesuai dengan yang diharapkan.

E. Goal Orientation

Goal orientation merupakan salah satu pengembangan dari teori motivasi belajar. *Goal* adalah suatu hasil atau keadaan ideal yang diinginkan seorang individu di mana individu akan bekerja atau berusaha demi terwujudnya hasil tersebut, dan memiliki nilai (Imawati, dkk., 2014). *Goal orientation* menurut Dweck merupakan kemampuan individu dalam mengembangkan dan menguasai pengetahuan, keterampilan, dan keahlian, yang disebut sebagai orientasi belajar, dan kemampuan individu dalam menunjukkan dan memvalidasi kompetensi yang disebut sebagai orientasi kinerja.

Goal orientation merupakan pola keterkaitan antara keyakinan, atribusi dan afeksi yang menghasilkan intensitas perilaku, di mana ketika individu yakin dengan suatu hal, mencari jawaban dari segala pertanyaan dalam benaknya dan merasa hal tersebut penting maka akan menghasilkan perilaku.

Goal orientation merupakan pola keyakinan yang mengarahkan pada cara yang berbeda dalam pendekatan, penggunaan dan respons terhadap situasi prestasi. Dengan kata lain, *goal orientation* merefleksikan standar individu dalam mencapai keberhasilan (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Secara umum ada dua jenis orientasi tujuan dalam belajar, yaitu tujuan untuk mengembangkan dan mencapai kemampuan (*mastery goal*) dan tujuan untuk menunjukkan kemampuan (*performance goal*).

Mastery goal orientation merupakan orientasi belajar yang berfokus pada penguasaan, atau berfokus pada pembelajaran; menguasai tugas sesuai dengan standar atau peningkatan diri, mengembangkan keterampilan baru, meningkatkan kompetensi, berusaha untuk

mencapai sesuatu yang menantang dan mencoba untuk mendapatkan pemahaman dan wawasan (Schunk et al., 2008).

Performance goal orientation merupakan orientasi yang terfokus pada “penampilan”. Anak didik yang memiliki orientasi ini berharap selalu terlihat “pintar” dengan mendapat nilai yang tinggi. Untuk bisa terlihat pintar, biasanya anak berusaha menunjukkan dirinya lebih baik dari orang lain, yang kadang-kadang dicapai tanpa usaha belajar yang dalam. Kalaupun mereka belajar, biasanya hanya untuk mendapat nilai bagus meski penguasaan materi yang dipelajari tidak optimal.

Menurut Schunk dkk. (2008), anak didik yang berorientasi pada *mastery goal* akan memfokuskan tujuannya pada pengembangan kemampuan dan berusaha untuk memahami setiap tugas akademik yang diberikan, dan selalu meningkatkan kompetensi diri. Sebaliknya, yang berorientasi pada *performance goal* lebih memfokuskan pada bagaimana penilaian orang lain terhadap prestasi yang dicapai.

Bisa jadi anak didik memiliki orientasi tujuan *mastery* sekaligus *performance*, sehingga ia berupaya untuk belajar dengan giat, mengeksplorasi berbagai sumber belajar serta berupaya juga untuk memperoleh prestasi yang baik. Dalam hal ini guru harus bisa menghargai proses belajar anak didik, memberi umpan balik terhadap setiap perkembangan anak, lebih dari hanya fokus bahkan menuntut pencapaian prestasi yang tinggi.

11



PENGUKURAN DAN EVALUASI DALAM PEMBELAJARAN

Evaluasi atau penilaian merupakan proses yang sangat penting dalam pendidikan karena dengan pelaksanaan evaluasi akan dapat diketahui tingkat keberhasilan dan kelemahan suatu proses pendidikan, dengan seluruh komponen yang terlibat di dalamnya, dalam mencapai tujuan yang telah ditetapkan.

Dalam melaksanakan evaluasi pendidikan dan pembelajaran dilakukan kegiatan pengukuran (*measurement*) dan penilaian (*evaluation*); kedua kegiatan ini mempunyai kaitan yang erat. Pengukuran merupakan suatu proses mengukur ketercapaian hasil belajar yang bersifat kuantitatif, yang biasanya diwujudkan dalam bentuk angka dalam rentangan skala 1-10 atau 10-100; hasil pengukuran dapat pula dinyatakan dalam bentuk simbol A, B, C, atau D. Penilaian merupakan gambaran atau penafsiran terhadap hasil pengukuran, bersifat kualitatif; biasanya dinyatakan dengan kualifikasi kurang, cukup baik, baik dan memuaskan.

A. Pentingnya Evaluasi dalam Pendidikan dan Pembelajaran

Pendidikan merupakan suatu proses pemberian pengaruh, melalui peneladanan, pembiasaan, pelatihan dan pemberian stimulasi-stimulasi yang dapat menggerakkan pengembangan berbagai

potensi setiap individu. Pendidikan berlangsung secara sistematis dan berkesinambungan. Setiap tahap pendidikan yang dilaksanakan merupakan suatu proses untuk mencapai tujuan-tujuan, baik berupa peningkatan wawasan pengetahuan (aspek kognitif), sikap (afektif) maupun keterampilan (psikomotorik).

Dalam setiap proses pendidikan dan pembelajaran, terlibat di dalamnya unsur peserta didik atau siswa, guru, materi pelajaran serta media pembelajaran. Dengan diadakannya penilaian, akan dapat dilihat tingkat keberhasilan siswa dalam mencapai tujuan pembelajaran; tingkat keberhasilan guru dalam melaksanakan pembelajaran serta tingkat efektivitas strategi pembelajaran yang digunakan. Dengan demikian, hasil kegiatan evaluasi dapat digunakan sebagai dasar untuk melaksanakan perbaikan dan peningkatan kegiatan pendidikan dan pembelajaran. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa penilaian merupakan bagian integral dari pembelajaran.

Standards for Teacher Competence in Educational Assessment, yang dikembangkan bersama-sama pada awal 1990-an oleh *American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education*, dan *National Education Association* (dalam Santrock, 2014), mendeskripsikan tanggung jawab guru atas penilaian siswa dalam tiga kerangka seperti pada tabel berikut.

Tabel 11.1 Pembuatan Keputusan Guru Sebelum, Selama dan Sesudah Pembelajaran*

Prapembelajaran	Selama Pembelajaran	Pasca-Pembelajaran
Apa sasaran atau tujuan pembelajaran bagi siswa saya?	Apakah siswa saya memerhatikan saya?	Berapa banyak materi yang telah dipelajari oleh siswa saya?
Apakah siswa saya memiliki prasyarat pengetahuan dan keahlian untuk sukses?	Apakah siswa saya memahami materi pelajaran?	Apa yang harus saya lakukan selanjutnya?
Apa yang akan menarik bagi siswa saya?	Kepada siswa yang mana pertanyaan harus saya ajukan?	Apakah saya harus mengulas hal-hal yang tidak dipahami oleh kelas saya?
Apa yang akan memotivasi siswa saya?	Apa tipe pertanyaan yang harus saya ajukan?	Berapa <i>grade</i> yang harus saya berikan?

Prapembelajaran	Selama Pembelajaran	Pasca-Pembelajaran
Berapa lama saya harus mengajarkan masing-masing unit materi?	Bagaimana saya harus menjawab pertanyaan siswa?	Apa yang harus saya beritahukan kepada siswa?
Apa strategi pengajaran yang harus saya gunakan?	Kapan saya harus berhenti menyampaikan pelajaran?	Bagaimana saya bisa mengubah pengajaran nanti?
Apa tipe pembelajaran kelompok yang harus saya gunakan?	Siswa mana yang memerlukan bantuan tambahan?	Apakah nilai tes benar-benar merefleksikan pengetahuan dan kemampuan siswa?
Bagaimana saya harus menilai siswa?	Siswa mana yang bisa dibiarkan belajar sendiri?	Apakah ada yang salah dipahami oleh siswa?

*modifikasi: pertanyaan tentang sasaran pembelajaran menjadi langkah awal prapembelajaran (dalam konsep asli masuk langkah terakhir)

Memperhatikan isi tabel di atas, dapat dikemukakan bahwa guru hendaknya merumuskan dengan jelas sasaran belajar yang akan dicapai oleh siswa; kemudian menilai apakah siswa sudah memiliki pengetahuan dan kecakapan dasar serta kesiapan mental untuk mengikuti pelajaran berikutnya itu. Bila hasil penilaian sebelum pembelajaran diperoleh, guru dapat menentukan level kesulitan materi yang harus dipelajari oleh siswa, mengembangkan strategi pembelajaran yang dapat mempermudah dan memotivasi siswa serta menentukan prosedur dan teknik penilaian berikutnya. Penilaian sebelum pembelajaran ini dapat dilakukan tidak hanya dengan tes atau melihat nilai pada pembelajaran sebelumnya, tetapi dapat pula dilakukan dengan observasi atau portofolio.

Penilaian selama pembelajaran merupakan penilaian formatif, bisa dilakukan dengan observasi terus-menerus tentang sikap dan perilaku serta penguasaan siswa, untuk memperoleh umpan balik sebagai dasar melakukan perbaikan-perbaikan. Penilaian juga dilakukan dengan mengajukan pertanyaan-pertanyaan lisan. Santrock (2014) menjelaskan bahwa dengan penilaian selama pembelajaran, guru dapat menentukan level pembelajaran yang menantang siswa dan memperluas cakrawala pemikiran mereka; guru juga dapat menentukan siswa mana yang memerlukan perhatian individual.

Penilaian pasca pembelajaran, biasa disebut penilaian sumatif, dilakukan setelah pembelajaran selesai, dengan tujuan mencatat

kinerja siswa. Penilaian setelah pembelajaran ini dapat menghasilkan informasi tentang seberapa baik siswa dapat menguasai materi, sikap dan keterampilan setelah proses belajar; apakah siswa sudah siap untuk mengikuti pembelajaran selanjutnya; *grade* apa yang harus diberikan kepada mereka; komentar apa yang harus diberikan kepada siswa dan orang tua mereka serta bagaimana guru harus menyesuaikan pembelajaran lebih lanjut.

B. Sasaran dan Tujuan Evaluasi Pembelajaran

Pada dasarnya, tujuan evaluasi pembelajaran adalah untuk mendapatkan data sesuai dengan sasaran evaluasi yang dilakukan, yaitu sebagai berikut.

1. Penilaian atau evaluasi produk, yaitu evaluasi yang ditujukan untuk memperoleh data tentang tingkat perkembangan atau kemajuan peserta didik atau siswa setelah mengikuti suatu proses belajar mengajar tertentu, baik secara perorangan maupun kelompok. Data kemajuan belajar ini bisa disebut sebagai prestasi belajar, yang meliputi aspek pengetahuan (kognitif), sikap (afektif) dan keterampilan (psikomotorik).
2. Penilaian atau evaluasi proses, yaitu penilaian atau evaluasi yang ditujukan untuk memperoleh data tentang faktor-faktor yang memengaruhi pencapaian prestasi belajar. Faktor tersebut kemungkinan merupakan faktor pendukung atau penghambat pencapaian tujuan belajar yang telah ditetapkan.

C. Prinsip-Prinsip Evaluasi

Dalam melaksanakan evaluasi pembelajaran, perlu dijaga agar proses pengukuran dan penilaiannya dilaksanakan secara objektif. Penilaian dikatakan objektif apabila hasil yang diperoleh merupakan gambaran sebenarnya dari hasil belajar yang dicapai oleh siswa pada suatu waktu belajar tertentu. Karena proses pembelajaran berlangsung secara bertahap dan berkesinambungan maka evaluasi perlu dilaksanakan secara berkesinambungan juga. Evaluasi pembelajaran harus dapat pula mengungkapkan seluruh aspek sasaran belajar yang akan dicapai oleh siswa. Dengan demikian, pada dasarnya ada tiga prinsip evaluasi

pendidikan dan pembelajaran yang perlu diperhatikan, yaitu prinsip objektivitas, kontinuitas, dan keseluruhan (komprehensif).

1. Prinsip objektivitas

Evaluasi pembelajaran dapat dikatakan objektif apabila dapat memberikan gambaran yang sebenarnya tentang hasil belajar yang dicapai oleh siswa pada suatu proses belajar mengajar tertentu. Prinsip objektivitas ini dapat terpenuhi dengan memperhatikan sasaran yang dinilai, cara mengukur dan menilai, alat ukur dan standar penilaian yang digunakan serta sikap penilainya.

Dalam pelaksanaan evaluasi pembelajaran, mengukur dengan timbangan atau alat evaluasi yang tepat, dengan tolok ukur atau standar pengukuran dan penilaian yang tepat, dengan sikap tidak melebih-lebihkan atau mengurangi, dan mengukur benar-benar semua aspek yang akan diukur, merupakan pelaksanaan prinsip objektivitas.

Dari pihak penilai atau guru, objektivitas penilaian dapat diperoleh apabila guru tidak mendasarkan penilaian atas perasaan senang atau tidak senang kepada siswa yang dinilainya. Guru atau penilai juga harus menjauhkan diri dari sikap apriori atau pandangan menetap terhadap seorang siswa, misalnya siswa yang pernah memperoleh nilai bagus dianggap tidak mungkin memperoleh nilai kurang atau buruk, sedangkan siswa yang pernah mendapat nilai rendah tidak bisa dianggap tidak pantas untuk memperoleh nilai bagus.

2. Prinsip kontinuitas

Pendidikan merupakan suatu proses yang berkesinambungan, tahap demi tahap untuk mencapai tujuan-tujuan pembelajaran atau kompetensi yang telah ditetapkan. Untuk dapat mengetahui pencapaian tujuan-tujuan tersebut, perlu dilakukan penilaian yang berkesinambungan, yaitu terus-menerus sejak proses pembelajaran yang pertama pada suatu program dan atau tingkat pendidikan tertentu sampai program itu berakhir. Penilaian yang hanya dilakukan di akhir program saja sebelum siswa menerima rapot atau ijazah tidak dapat dikatakan sebagai penilaian yang baik. Dengan penilaian yang terus-menerus, maka hasil yang diperoleh siswa pada suatu waktu dapat dihubungkan dengan hasil-hasil penilaian sebelum dan sesudahnya. Dengan demikian, akan dapat dilihat

bagaimana perkembangan yang dicapai siswa pada tiap tahapan belajar yang dilaluinya. Selain itu, akan dapat diketahui pula kelemahan dan kendala yang dihadapi siswa dalam belajar sehingga guru dapat membantu mengatasi kendala-kendala tersebut.

3. Prinsip keseluruhan (komprehensif)

Sasaran yang akan dicapai dalam proses pendidikan dan pembelajaran tidak hanya berkaitan dengan aspek pengetahuan (kognitif) saja, melainkan seluruh aspek perkembangan siswa yang meliputi perkembangan fisik (psikomotorik), pengetahuan (kognitif) serta sikap dan perilaku (afektif); karena itu evaluasi pembelajaran yang baik seharusnya menilai pencapaian keseluruhan aspek hasil belajar tersebut.

Selain meliputi keseluruhan aspek tujuan, penilaian hasil belajar, khususnya dalam penilaian sumatif, dapat dikatakan memenuhi prinsip komprehensif pula apabila penilaian tersebut dilakukan terhadap pencapaian aspek-aspek tujuan yang terkandung dalam keseluruhan materi pembelajaran untuk suatu jangka waktu belajar tertentu. Misalnya untuk satu semester, siswa telah mempelajari enam bab materi pelajaran, maka perlu dinilai penguasaan siswa terhadap enam bab tersebut, tidak hanya satu atau dua bab saja.

D. Manfaat Evaluasi Pembelajaran

Sesuai dengan tujuannya, pelaksanaan evaluasi pembelajaran dapat bermanfaat tidak hanya bagi siswa, tetapi juga bagi guru, sekolah, orang tua, bahkan pihak-pihak lain yang terkait. Dengan adanya evaluasi, siswa dapat mengetahui tingkat keberhasilannya dalam belajar. Guru juga dapat mengetahui tingkat keberhasilannya dalam memberikan materi pelajaran dan mengorganisasikan pembelajaran; dengan mengetahui data hasil belajar siswa serta faktor-faktor yang memengaruhinya, maka guru dapat mempertimbangkan langkah-langkah yang perlu dilakukan untuk proses belajar mengajar selanjutnya; guru dapat menentukan metode dan teknik pembelajaran yang akan digunakan, apakah anak akan diatur dalam kelompok-kelompok, atau akan diberikan tugas dan bimbingan secara individual.

Bagi pimpinan sekolah/madrasah, hasil evaluasi dapat digunakan sebagai bahan laporan, khususnya kepada orang tua siswa. Lebih

lanjut, hasil evaluasi belajar siswa pada suatu sekolah/madrasah dapat dijadikan tolok ukur keberhasilan pendidikan yang dilaksanakan oleh sekolah/madrasah tersebut.

Bagi pihak-pihak lain yang terkait, dalam hal ini untuk kepentingan program pendidikan lebih lanjut, hasil penilaian prestasi belajar sebelumnya dapat menjadi pertimbangan untuk seleksi penerimaan, ataupun untuk menyusun program pembelajaran baru. Bila siswa, khususnya lulusan SLTA atau alumni Perguruan Tinggi akan memasuki dunia kerja, pihak penerima akan mempertimbangkan hasil-hasil belajar mereka selama proses pendidikan, di samping berbagai kompetensi yang mungkin dimiliki melalui jalur pendidikan informal dan non formal. Tentu saja dalam hal ini, penilaian yang komprehensif dan juga bersifat kualitatif seperti pada aspek kejujuran, ketelitian, kemampuan berkomunikasi, kepemimpinan dan kerja sama serta integritas, sangat penting dilakukan.

E. Alat Evaluasi Pembelajaran

Alat evaluasi pendidikan dan pembelajaran pada dasarnya dapat dibagi menjadi dua macam, yaitu tes dan bukan tes (nontes). Karena pembahasan mengenai alat-alat evaluasi ini berkaitan dengan cara mempergunakannya, maka alat evaluasi sering juga disebut sebagai teknik evaluasi yaitu teknik tes dan nontes.

1. Tes

Pada umumnya, siswa maupun orang tua sudah begitu “familiar” dengan istilah tes, karena begitu calon siswa mau melanjutkan ke tingkat pendidikan yang lebih tinggi, seringkali mereka diharuskan mengikuti suatu tes, bahkan ada SD/MI yang melakukan tes seleksi bagi calon siswa mereka. Selama proses pembelajaran guru juga sering memberikan tes, yang lebih sering disebut dengan ulangan atau ujian. Berikut ini akan diuraikan beberapa hal tentang tes, mulai dari pengertian, ciri-ciri tes yang baik serta bentuk-bentuk tes.

a. Pengertian Tes

Pengertian tes seperti tercantum pada *Encyclopedia of educational evaluation* (dalam Suralaga,dkk, 2005) adalah: “any series of questions or exercises or

other means of measuring the skill, knowledge, intelligence, capacities of attitudes of an individual or group”, yang berarti serangkaian pertanyaan atau latihan atau alat lain yang digunakan untuk mengukur, keterampilan, pengetahuan, inteligensi, kemampuan atau bakat yang dimiliki oleh individu atau kelompok.

Berdasarkan pengertian tersebut, sasaran penilaian atau pengukuran dapat dibedakan atas:

- 1) keadaan atau kondisi dasar seseorang yang dapat memengaruhi belajar seperti kecerdasan, bakat dan minat;
- 2) keadaan atau kondisi seseorang atau kelompok yang merupakan hasil belajar, yang meliputi aspek pengetahuan, sikap dan keterampilan.

Dalam kegiatan belajar sehari-hari, guru biasanya menggunakan tes yang dibuatnya sendiri, sesuai dengan indikator-indikator hasil belajar yang akan dicapai oleh siswa di kelasnya, sedangkan untuk penilaian sumatif pada akhir semester atau ujian akhir sekolah, biasanya digunakan tes yang sudah distandardisasikan. Tes yang dibuat oleh guru biasanya disebut “tes buatan guru”, sedangkan yang distandardisasikan biasa disebut dengan “tes standar” atau tes baku.

Santrock (2008) mengemukakan bahwa tes standar atau tes yang dibakukan mengandung prosedur yang seragam untuk menentukan nilai dan administrasinya. Tes standar bisa membandingkan kemampuan siswa dengan siswa lain pada usia atau level yang sama, dalam lingkup wilayah yang luas, bahkan bisa berlaku secara nasional. Ciri utama dari tes standar adalah telah diuji validitas dan reliabilitasnya.

Tes standar biasanya bertujuan untuk:

- 1) Memberikan informasi tentang kemajuan murid; dalam hal ini guru dapat membandingkan kemampuan atau prestasi siswa di satu kelas dengan siswa kelas lain, atau level kemampuan siswa di satu sekolah dengan sekolah lain.
- 2) Mendiagnosis kekuatan dan kelemahan siswa; misalnya siswa yang kurang bagus dalam kemampuan membaca dapat diberi satu atau lebih tes membaca yang standar yang diberikan secara individual, agar dapat diketahui letak kelemahannya secara tepat.
- 3) Memberikan bukti untuk penempatan siswa dalam program khusus; tergantung tes standar apa yang diberikan, siswa dapat

dipertimbangkan untuk mengikuti suatu program khusus seperti kelas membaca, kelas matematika, atau kelas biologi yang bersifat pengayaan. Dengan menggunakan tes standar dan beberapa teknik penilaian lain dapat diperoleh informasi apakah siswa bisa loncat kelas, masuk kelas akselerasi, kelas bilingual atau program khusus lainnya.

- 4) Memberi informasi untuk merencanakan dan meningkatkan kualitas pembelajaran. Bersama dengan informasi lain, nilai dari tes standar dapat digunakan oleh guru dalam membuat keputusan tentang pembelajaran; hal-hal apa yang masih harus dibahas dan strategi apa yang harus diterapkan dalam proses pembelajaran berikutnya.
- 5) Membantu administrator mengevaluasi program. Jika sekolah hendak beralih ke suatu program pendidikan yang baru, seperti membuka kelas akselerasi atau kelas internasional, administrator sekolah dalam hal ini kepala sekolah harus mengetahui seberapa efektif program baru itu. Salah satu caranya adalah dengan memberikan kepada siswa satu atau lebih tes standar yang berkaitan dengan kapasitas yang dibutuhkan siswa untuk mengikuti program dan bagaimana kinerja siswa setelah mengikuti program.
- 6) Memberikan akuntabilitas. Sekolah dan guru diharapkan bertanggung jawab atas pengajaran para siswa; meskipun kontroversial, tes standar kini mulai banyak dipakai untuk menentukan seberapa efektif sekolah dalam menghabiskan dana untuk proses pembelajaran.

Sebagaimana telah dikemukakan bahwa salah satu ciri dari tes standar adalah telah teruji sehingga memiliki tingkat validitas dan reliabilitas yang tinggi. Selain itu suatu tes standar harus memenuhi prinsip keadilan. Selain tingkat validitas dan reliabilitas, serta berkeadilan, masih ada beberapa kriteria yang harus ada pada suatu tes yang baik, yang akan dibahas berikut ini.

b. Ciri-Ciri Tes yang Baik

Suatu tes dapat dikatakan sebagai alat ukur yang baik apabila memenuhi kriteria atau ciri-ciri tes yang baik, antara lain berkaitan dengan validitas, reliabilitas, objektivitas, dan keadilan.

1) Validitas

Suatu tes disebut valid apabila dapat mengukur apa yang seharusnya diukur. Sebagai contoh dapat dikemukakan apabila guru ingin mengukur keterampilan siswa dalam melaksanakan shalat, maka tidak valid apabila digunakan tes lisan atau tulisan, melainkan dengan tes tindakan. Contoh lain, bila guru ingin mengukur pemahaman siswa tentang materi sejarah, tidak valid bila guru mengukur bagus atau tidaknya tulisan siswa dalam menguraikan jawaban tes.

Ada beberapa macam validitas yaitu validitas isi, validitas kriteria, dan validitas konstruk.

a) Validitas isi (*content validity*)

Suatu tes dikatakan memenuhi validitas isi apabila yang ditanyakan dalam tes sesuai dengan isi materi yang dipelajari. Misalnya bila suatu tes dalam pelajaran Bahasa Indonesia dimaksudkan untuk mengukur pemahaman dan analisis siswa tentang isi sebuah puisi, maka tes itu harus mencakup item-item yang mengukur kemampuan pemahaman dan analisis tentang isi puisi tersebut.

b) Validitas kriteria (*criterion validity*)

Tes yang memenuhi validitas kriteria adalah tes yang dapat memprediksi kinerja siswa saat diukur dengan penilaian atau kriteria lain. Validitas kriteria dapat berupa *concurrent validity* dan *predictive validity*.

Concurrent validity adalah relasi antara nilai tes dengan kriteria lain yang ada saat ini. Misalnya jika hasil tes standar bidang studi IPA kelas 2 SMP yang digunakan berhubungan dengan nilai (*grade*) siswa dalam bidang IPA pada semester itu, maka dapat dikatakan bahwa tes tersebut memiliki tingkat kebersamaan (*concurrent*) yang tinggi.

Predictive validity adalah hubungan antara nilai tes dengan kinerja siswa di masa depan. Misalnya bila hasil tes seleksi calon mahasiswa baru di suatu Perguruan Tinggi mempunyai hubungan dengan hasil belajar mereka setelah kuliah di Perguruan Tinggi tersebut, maka dapat dikatakan bahwa soal-soal tes seleksi tersebut memiliki *predictive validity* yang tinggi.

c) Validitas konstruk (*construct validity*)

Suatu konstruk adalah ciri atau karakteristik yang tidak bisa dilihat dari seseorang, seperti kecerdasan atau inteligensi, kepribadian, motivasi, minat atau gaya belajar. Validitas konstruk adalah sejauh mana terbukti bahwa sebuah tes mengukur konstruk tertentu. Validitas ini merupakan validitas terluas dari validitas lainnya dan dapat mencakup bukti dari *concurrent validity* dan *predictive validity*; juga bisa didasarkan pada deskripsi perkembangan tes, pola relasi antara tes dan faktor signifikan lainnya, seperti berkorelasi tinggi dengan tes yang sama dan berkorelasi rendah dengan tes yang mengukur konstruk yang berbeda. Karena suatu konstruk biasanya abstrak, berbagai macam bukti mungkin dibutuhkan untuk menentukan apakah sebuah tes valid dalam mengukur suatu konstruk tertentu.

2) Reliabilitas

Kata reliabilitas berasal dari kata bahasa Inggris *reliable* yang berarti dapat dipercaya; hal ini berkaitan dengan sejauhmana sebuah prosedur tes bisa menghasilkan nilai yang konsisten dan dapat direproduksi. Agar bisa disebut reliabel, nilai harus stabil, *dependable*, dan relatif bebas dari kesalahan pengukuran (Fekken, 2000; Popham, 2002, dalam Santrock, 2008). Suatu tes dapat dikatakan reliabel apabila dapat memberikan hasil yang tetap ketika diteskan berkali-kali; dalam hal ini bila diberikan kepada siswa yang sama pada waktu yang lain, hasilnya akan sama, ataupun kalau ada perbedaan, maka perbedaan tersebut tidak signifikan.

Untuk mengukur tingkat reliabilitas tes, dapat dilakukan dengan beberapa cara antara lain *test-retest reliability*, *alternate form reliability*, dan *split-half reliability*.

- a) *Test-retest reliability*; yaitu sejauhmana sebuah tes menghasilkan kinerja yang sama ketika seorang siswa diberi tes yang sama dalam dua kesempatan yang berbeda; namun perlu dijaga agar hasil tes pada kesempatan kedua tidak dipengaruhi oleh faktor pendalaman siswa terhadap materi yang termuat dalam soal-soal tes.

- b) *Alternate forms reliability*; ditentukan dengan memberikan bentuk yang berbeda dari tes yang sama pada dua kesempatan yang berbeda, untuk kelompok siswa yang sama; lalu diamati seberapa konsistennah skor yang mereka peroleh. Item tes pada dua bentuk itu sama tetapi tidak identik. Strategi ini mengeliminasi kemungkinan siswa akan memperoleh hasil yang lebih baik pada tes kedua. Namun perlu diingat bahwa tes ini tidak menghilangkan kemungkinan peningkatan kemampuan siswa serta pengenalan siswa akan prosedur dan strategi tes.
- c) *Split-half reliability*; dilakukan dengan cara membagi item tes menjadi dua bagian, seperti item-item bernomor ganjil dan genap. Nilai pada dua set item tersebut dibandingkan untuk menentukan seberapa konsistennah kinerja siswa pada kedua set tes itu. Jika *split-half reliability*-nya tinggi, dapat dikatakan bahwa tes tersebut konsisten secara internal.

Reliabilitas bisa dipengaruhi oleh sejumlah kesalahan dalam pengukuran. Siswa mungkin memiliki pengetahuan dan keterampilan yang memadai namun tidak bisa konsisten dalam mengerjakan beberapa tes karena faktor-faktor internal seperti kesehatan atau kecemasan. Selain itu bisa jadi dipengaruhi juga oleh faktor eksternal seperti petunjuk soal yang tidak memadai. Karena itu, ketika siswa memperoleh nilai yang tidak konsisten pada tes yang sama, perlu diperiksa secara cermat kemungkinan faktor-faktor yang memengaruhi ketidakkonsistenan tersebut. Bila memang faktor-faktor tersebut terkontrol, ketidakkonsistenan akan terbukti menunjukkan tingkat reliabilitas tes yang rendah.

Sehubungan dengan kriteria validitas, dapat dikatakan bahwa validitas dapat mendukung terbentuknya reliabilitas. Sebuah tes mungkin reliabel tetapi tidak valid, sebaliknya tes yang valid biasanya reliabel.

3) **Objektivitas**

Istilah objektif biasanya digunakan untuk menyatakan bahwa tidak ada unsur pribadi yang memengaruhi penilaian. Suatu tes dikatakan memiliki objektivitas apabila dalam melaksanakan tes itu tidak ada faktor subjektif yang memengaruhi, terutama berkaitan dengan sistem skoringnya.

Ada dua faktor yang memengaruhi objektivitas suatu tes, yaitu:

a) Bentuk Tes

Tes yang berbentuk uraian akan memberi kemungkinan kepada penilai untuk memberikan penilaian sesuai dengan caranya sendiri. Dalam hal ini bisa terjadi hasil tes seorang siswa akan berbeda bila dinilai oleh lebih dari satu orang penilai. Sebaliknya soal yang berbentuk tes objektif, yang menyediakan alternatif jawaban yang singkat dan pasti, lebih memungkinkan penilai yang berbeda, memberikan skor atau nilai yang sama. Untuk lebih menjaga objektivitas penilaian, baik untuk soal-soal tes objektif maupun tes uraian, perlu disediakan kunci jawaban dan pedoman skoringnya terlebih dahulu. Kunci jawaban untuk tes uraian adalah pokok-pokok pikiran atau inti jawaban yang dituntut oleh soal.

b) Penilai

Unsur subjektivitas penilai biasanya dikaitkan dengan rasa senang atau tidak senang penilai terhadap siswa yang dinilainya; bisa pula berkaitan dengan keakraban hubungan antara penilai dengan siswa. Hal lain yang dapat memengaruhi unsur subjektivitas penilai adalah kesan penilai terhadap siswa (misalnya ada siswa yang dianggap pintar atau bodoh), tulisan dan bahasa siswa dalam menjawab soal, gangguan fisik atau mental yang dialami penilai, seperti lelah, pusing dan sebagainya.

4) Keadilan

McMillan, 2001 (dalam Santrock, 2008), menyatakan bahwa tes yang adil (fair) adalah tes yang tidak bias dan tidak diskriminatif. Tes itu tidak dipengaruhi oleh faktor-faktor seperti etnis, jenis kelamin atau faktor subjektif seperti bias penilai. Dengan tes yang fair, siswa punya kesempatan untuk menunjukkan prestasi mereka yang sebenarnya.

Sebaliknya, tes yang tidak adil menempatkan sekelompok siswa tertentu pada posisi yang dirugikan. Hal ini terjadi bila ada sesuatu di dalam tes itu yang membuatnya lebih sulit bagi siswa dengan karakteristik tertentu, seperti budaya, pengalaman, atau jenis kelamin. Sebagai contoh tes yang tidak adil bila disusun,

dikembangkan dan digunakan untuk kalangan budaya tertentu seperti budaya Amerika tentu tidak adil bila digunakan untuk siswa di Indonesia, bila tes tersebut tidak diadaptasi lebih dahulu, dalam hal ini disesuaikan dengan budaya dan bahasa Indonesia.

5) **Daya Pembeda (*Discrimination Power*)**

Suatu tes dikatakan baik apabila memiliki daya pembeda yang tinggi, yaitu dapat membedakan tingkat kemajuan masing-masing siswa dalam kelas. Dalam suatu tes, ada soal yang tidak bisa dijawab oleh siswa yang memang belum mencapai tujuan belajar yang terkandung pada soal tersebut; ada pula yang bisa menjawabnya; ada pula soal yang bisa dijawab oleh semua siswa; jadi, suatu tes dikatakan kurang baik bila seluruh soal bisa dijawab oleh seluruh siswa karena tes tersebut tidak bisa menggambarkan perbedaan prestasi belajar siswa, yang sudah menguasai seluruh tujuan belajar dan yang belum menguasainya.

6) **Tingkat Kesulitan (*Difficulty Level*)**

Tingkat kesulitan soal dapat menunjukkan baik tidaknya suatu tes. Suatu tes yang memiliki tingkat kesulitan terlalu tinggi atau terlalu rendah tidak akan memberikan gambaran tentang prestasi belajar siswa yang sebenarnya; kondisi ini juga berkaitan dengan tidak terpenuhinya kriteria daya pembeda yang baik.

Tingkat kesulitan tes dapat dilihat per-item soal. Apabila untuk sebuah item siswa pada umumnya menjawab betul, sedikit yang salah, dapat dikatakan bahwa tingkat kesulitan soal itu rendah. Sebaliknya bila hampir seluruh siswa tidak bisa menjawab soal tersebut, berarti tingkat kesulitan soal tersebut tinggi.

Tingkat kesulitan item soal dapat diuji dengan cara sebagai berikut: menghitung jumlah yang mengerjakan betul dibagi dengan jumlah siswa yang mengikuti tes dikalikan satu. Misalnya yang menjawab betul suatu soal 30 siswa, sedangkan yang mengikuti tes sejumlah 40 siswa; maka dapat dihitung tingkat kesulitan soal itu adalah: $30/40 \times 1 = 0,75$ (dituliskan 75). Item yang baik adalah yang memiliki tingkat kesulitan antara .27 sampai dengan .73. Bila tingkat kesulitan soal di bawah .27 (terlalu mudah) atau di atas .73 (terlalu tinggi) sebaiknya tidak dipakai.

Untuk keseluruhan item tes sebaiknya disusun item-item yang mempunyai tingkat kesulitan bervariasi dari yang rendah, sedang, sampai yang tinggi. Biasanya jumlah yang tingkat kesulitannya sedang, merupakan item yang paling banyak.

Dalam penyusunan item-item tes, guru dapat memperhitungkan tingkat kesulitan tersebut dengan memperhatikan tingkat kemampuan yang terkandung dalam indikator-indikator tujuan pembelajaran. Sesuai dengan tingkatan kemampuan kognitif pada taksonomi Bloom, terdapat enam tingkat kemampuan kognitif, mulai dari ingatan/pengenalan, pemahaman, penerapan, analisis, sintesis, dan evaluasi; bila yang dituntut soal adalah penguasaan aspek pengenalan/ingatan, yang merupakan tingkatan kognitif paling rendah, soal tersebut diperkirakan mempunyai tingkat kesulitan yang rendah. Dengan demikian, dapat diperkirakan bahwa item-item tes yang menggambarkan pencapaian tujuan tingkat pemahaman, penerapan, analisis, sintesis dan evaluasi akan mempunyai tingkat kesulitan yang semakin tinggi.

c. Bentuk Tes: Tes Esai dan Tes Objektif

Tes esai dan tes objektif adalah dua bentuk tes yang pelaksanaannya biasa diberikan secara tertulis, tetapi adakalanya juga dilaksanakan secara lisan, atau soal diberikan secara lisan, siswa menjawabnya dengan tulisan.

Berikut ini akan dibicarakan mengenai pengertian dan cara menyusun masing-masing bentuk tes tersebut beserta kebaikan dan kelemahannya.

1) Tes Esai

Tes Esai adalah serangkaian pertanyaan yang menuntut jawaban dalam bentuk uraian (*essay*), biasanya menggunakan kata seperti: terangkan, jelaskan, mengapa, bagaimana pendapatmu, dan lain sebagainya.

Ada dua macam tes esai, yaitu sebagai berikut.

- a) Uraian bebas (*Free Essay*), yaitu tes yang memberi kesempatan kepada peserta tes untuk memberikan jawaban menurut pandangannya dan dengan bahasanya sendiri. Yang penting adalah ia bisa mengemukakan argumentasi yang dianggap kuat mengenai

pendapat itu. Contoh: Terangkan pendapatmu mengenai hubungan antara puasa dengan kesehatan!

- b) Uraian terbatas (*Limited Essay*), yaitu tes yang sudah membatasi kebebasan dalam memberikan jawaban, yaitu hanya berkaitan dengan unsur-unsur tertentu yang diminta dalam soal. Contoh: Sebutkan sila-sila dari Pancasila!

Keuntungan atau kelebihan tes esai antara lain:

- a) siswa terlatih untuk berpikir dan mengeluarkan pendapat dengan bahasanya sendiri;
- b) siswa terlatih untuk mengasosiasikan berbagai pengetahuan dalam menjawab soal;
- c) lebih mudah dan tidak membutuhkan waktu lama untuk menyusunnya;
- d) lebih ekonomis, karena tidak memerlukan banyak kertas.

Sedangkan kelemahan tes esai antara lain:

- a) kurang dapat digunakan untuk menilai penguasaan siswa untuk seluruh bahan pelajaran yang scopenya luas;
- b) sering tidak jelas batasan apa yang dituntut oleh soal, bila soal dibuat terlalu umum;
- c) jawaban siswa yang terlalu bervariasi sering membingungkan guru yang memeriksanya;
- d) dalam memberikan nilai, guru sering terpengaruh oleh panjang pendeknya jawaban, baik tidaknya susunan kalimat atau keindahan dan kerapian tulisan;
- e) membutuhkan waktu yang lama dan kondisi yang fit untuk memeriksa jawaban.

Karena banyak keuntungan yang dapat diperoleh dengan menggunakan tes esai, maka guru dapat melakukan beberapa hal yang dapat menghilangkan atau mengurangi kelemahannya. Beberapa usaha itu antara lain sebagai berikut.

- a) Hendaknya soal-soal tes disusun dengan memperhatikan ide-ide pokok dari bahan yang akan dinilai penguasaannya. Sedapat mungkin disusun soal yang bersifat komprehensif.

- b) Untuk menghindari ketidakjelasan atau kebingungan siswa dalam memahami soal, perlu ditegaskan aspek apa yang dipentingkan dalam jawaban. Untuk itu pertanyaan tidak boleh terlalu umum, harus yang spesifik.
- c) Untuk bisa menilai dengan baik, guru dapat:
 - (1) Membuat kunci jawaban yang berisi ide-ide pokok yang harus ada dalam jawaban.
 - (2) Memeriksa sejumlah kertas jawaban untuk setiap soal agar bisa membandingkan jawaban seorang siswa dengan siswa lainnya.
 - (3) Tidak melihat nama siswa yang mengerjakan tes waktu memeriksa jawaban.
 - (4) Tidak memeriksa jawaban tes pada saat sedang lelah atau terganggu kesehatan.
 - (5) Mengangsur pemeriksaan jawaban, tidak memeriksa terlalu banyak jawaban dalam satu waktu.

2) Tes Objektif

Yang dimaksud dengan tes objektif adalah tes yang disusun sedemikian rupa, sehingga hasil tes itu dapat dinilai secara objektif, dengan cara pemeriksaan yang seragam terhadap semua jawaban tes, maka dinilai oleh siapapun akan menghasilkan skor yang sama.

Tes objektif disebut juga *Short Answer Test*, karena jawabannya pendek dan ringkas. Penjawab atau peserta tes tinggal memilih, mengisi, menjodohkan, dan sebagainya, dengan menggunakan tanda-tanda seperti yang diminta dalam petunjuk soal.

2. Nontes

Alat evaluasi nontes biasanya digunakan untuk menilai hasil belajar siswa yang berkaitan dengan pandangan, sikap atau perbuatan. Selain itu nontes juga digunakan untuk mendapatkan informasi mengenai faktor-faktor pendukung dan penghambat pencapaian tujuan pendidikan.

Yang tergolong alat nontes antara lain, observasi (pengamatan), wawancara (*interview*), angket (*questionair*), riwayat hidup (*biography*) dan sosimetri.

a. Observasi (pengamatan)

Observasi sebagai salah satu metode atau alat penelitian dapat juga digunakan dalam penilaian pendidikan, yaitu dengan mengadakan pengamatan secara teliti serta pencatatan secara sistematis. Penilaian dengan observasi dapat dilakukan di dalam kelas maupun di luar kelas.

Di dalam kelas, guru dapat melakukan observasi terhadap sikap dan perhatian murid dalam proses belajar mengajar. Kegiatan murid dalam mendengarkan penjelasan, mengajukan pertanyaan atau mengemukakan pendapat dapat menunjukkan tentang kondisi afektif, sekaligus pengetahuan mereka mengenai materi yang dipelajari.

Di luar kelas, guru juga dapat melakukan penilaian dengan observasi, misalnya guru agama yang ingin melihat apakah siswa yang telah belajar mengenai masalah “kebersihan” dapat menunjukkan sikap hidup bersih di lingkungan sekolahnya. Contohnya, guru olahraga dapat mengamati bagaimana perkembangan keterampilan para siswa dalam permainan basket, bola volley atau atletik pada saat praktek olahraga dan dapat pula mengamati siapa diantara siswa yang sangat berminat atau kurang berminat pada macam-macam olah raga tersebut..

Seperti dalam penelitian pada umumnya maka dalam penilaian, observasi pun dapat dibedakan menjadi:

- 1) observasi partisipan, yaitu guru sebagai penilai turut serta atau berpartisipasi dalam kegiatan siswa yang diamatinya;
- 2) observasi nonpartisipan, yaitu apabila guru sebagai penilai berada di luar kelompok siswa yang diamati.

Dalam melakukan penilaian dengan observasi guru dapat mempergunakan Pedoman Observasi, yaitu catatan tentang aspek-aspek apa yang akan dinilai. Pedoman ini bisa dalam bentuk daftar cek (*checklist*) atau skala bertingkat (*rating scale*). Selain dalam observasi, *checklist* dan *rating scale* dapat pula digunakan bila siswa-siswa yang dinilai diminta untuk mengisi sendiri daftar tersebut, misalnya untuk menyatakan tentang sikap atau pandangan mereka mengenai masalah yang akan dinilai.

b. Wawancara (*interview*)

Wawancara sebagai alat evaluasi lebih dapat digunakan untuk mengumpulkan data atau informasi mengenai faktor-faktor yang memengaruhi pencapaian tujuan belajar, misalnya mengenai kondisi siswa, yaitu: kesehatannya, keadaan ekonomi orang tuanya, perhatian orang tuanya, hubungan sosial siswa dengan anggota keluarganya atau teman-temannya.

Ditinjau dari objek yang diwawancarai, maka wawancara dapat dibedakan menjadi: wawancara langsung dan wawancara tak langsung. Wawancara langsung dilakukan apabila yang diwawancarai adalah siswa yang ingin diketahui keadaannya. Sedangkan wawancara tak langsung adalah bila informasi mengenai seorang siswa ditanyakan kepada orang lain, seperti temannya atau orang tuanya.

Ditinjau dari bentuk jawaban yang diminta, wawancara dapat dibedakan menjadi: wawancara bebas dan wawancara terpimpin. Dalam wawancara bebas, siswa mempunyai kebebasan untuk mengutarakan pendapatnya tanpa dibatasi oleh patokan-patokan yang dibuat oleh penilai. Sedangkan dalam wawancara terpimpin, penilai telah menyusun daftar pertanyaan yang diberi alternatif-alternatif jawaban sehingga siswa yang dinilai diarahkan atau dipimpin untuk mengemukakan jawaban sekitar alternatif yang disediakan oleh penilai.

c. *Angket (questionair) dan self inventory*

Angket adalah suatu daftar pertanyaan yang harus diisi oleh responden. Dalam penilaian pendidikan, angket dapat digunakan untuk mendapatkan informasi mengenai keadaan data diri, pengalaman, sikap atau pendapat sejumlah siswa yang banyak.

Ditinjau dari segi siapa yang menjawab, maka angket dapat dibedakan menjadi angket langsung dan angket tak langsung. Sedangkan dari segi cara menjawab, angket dapat dibedakan menjadi angket tertutup, angket terbuka, dan angket kombinasi.

Mengenai angket langsung dan tak langsung, penjelasannya seperti wawancara langsung dan tak langsung. Sedangkan mengenai angket tertutup dapat dijelaskan di sini, bahwa angket adalah suatu daftar berisi pertanyaan atau pernyataan yang menyediakan beberapa

alternatif pilihan untuk setiap item, sehingga pengisi hanya memilih jawaban yang sudah disediakan. Dikatakan angket terbuka apabila pilihan jawaban tidak disediakan, sehingga pengisi bebas memberikan jawabannya. Sedangkan angket kombinasi adalah bila pilihan jawaban disediakan, tetapi ada kolom yang terbuka di antara pilihan-pilihan itu yang dapat diisi apabila dirasa perlu oleh responden.

Salah satu bentuk kuesioner yang sering digunakan untuk mengukur sikap, motivasi dan minat belajar siswa adalah kuesioner yang berisi daftar pernyataan, yang dikenal dengan sebutan *self inventory*. *Self inventory* pengukur sikap, minat, motivasi dan beberapa variabel psikologis lain yang berhubungan dengan belajar dan prestasi belajar sering disusun dalam bentuk Skala Likert. Skala ini, merupakan daftar pernyataan yang menyediakan antara lima sampai tujuh pilihan jawaban dari kategori Sangat Tidak Setuju (STS) sampai dengan Sangat Setuju (SS).

d. Riwayat hidup (*biography*)

Riwayat hidup adalah gambaran tentang pengalaman hidup seseorang selama rentang waktu tertentu, sejak kanak-kanak, usia sekolah dan seterusnya. Dalam bentuk yang sederhana, riwayat hidup seorang siswa dapat disusun dalam bentuk buku “catatan pribadi siswa” yang memuat keadaan diri, riwayat kesehatan, perkembangan prestasi belajar atau bidang lainnya, hubungan dengan keluarga atau lingkungan sosialnya, kegiatan-kegiatannya, kegemaran ataupun pandangan-pandangannya. Dengan mempelajari riwayat hidup atau catatan pribadi siswa, guru/penilai dapat menentukan langkah perbaikan ataupun bantuan yang diperlukan.

e. Sosiometri

Sosiometri merupakan cara penilaian terhadap hubungan sosial siswa, khususnya hubungan siswa dalam kelompok atau kelasnya. Penilaian terhadap hubungan sosial diperlukan karena hambatan dalam hubungan sosial sering berakibat buruk terhadap perkembangan pribadi siswa secara keseluruhan atau terhadap prestasi belajarnya.

Pelaksanaan teknik sosiometri dapat dimulai dengan meminta siswa memilih 2 orang teman yang disukainya beserta alasannya (sesuai dengan hal yang kita ketahui, misalnya mengenai kepemimpinannya, kerja samanya dalam belajar, dalam bekerja dan sebagainya). Hasil pemilihan tersebut dapat disusun menjadi sebuah sosiogram yang dapat menggambarkan pola hubungan sosial siswa. Dengan cara ini kemungkinan ditemukan ada anak yang dipilih oleh hampir seluruh teman di kelasnya yang disebut “super star”. Ada juga siswa yang saling memilih, yang menggambarkan adanya “klik”. Kemungkinan ada pula anak yang tidak dipilih sama sekali, disebut “isolate”. Apabila gambaran hubungan sosial mereka terlihat kurang baik, guru dapat melengkapi informasi mengenai penyebabnya dengan cara lain, misalnya wawancara. Dari data yang diperoleh, guru dapat menentukan langkah perbaikan atau peningkatan perkembangan sikap sosial para siswanya.

F. Macam-Macam Evaluasi Pendidikan

Sesuai dengan tujuan dan fungsinya, dikenal empat macam evaluasi pendidikan dan pembelajaran, yaitu sebagai berikut.

1. Evaluasi Penempatan

Evaluasi penempatan merupakan penilaian yang dilakukan untuk mengetahui apakah siswa atau calon siswa telah memenuhi syarat yang dibutuhkan untuk mengikuti suatu program pendidikan atau pembelajaran tertentu.

Tujuan pelaksanaan evaluasi penempatan adalah untuk memperoleh data tentang kualifikasi calon siswa berkaitan dengan kesiapannya untuk mengikuti proses pembelajaran. Kualifikasi persyaratan ini bisa meliputi aspek fisik (kesehatan atau kondisi fisik tertentu), pengetahuan dan kemampuan, keterampilan, atau bakat dan minat. Dengan data yang diperoleh dapat diputuskan apakah peserta evaluasi dapat diterima sebagai peserta program pembelajaran; selain itu, dapat pula dijadikan bahan pertimbangan untuk menentukan pada bidang atau tingkatan apa siswa bisa belajar. Dengan demikian, penilaian ini dilaksanakan untuk bisa menempatkan siswa pada situasi dan kondisi belajar yang tepat.

Alat penilaian yang dapat digunakan dalam evaluasi penempatan adalah tes, sehingga sering disebut sebagai tes penempatan (*placement test*). Sebenarnya alat evaluasi nontes juga dapat digunakan untuk evaluasi penempatan, misalnya untuk melihat apakah calon siswa memenuhi kriteria penampilan fisik, keterampilan atau perilaku tertentu. Selain itu, untuk mengungkapkan sikap, minat atau unsur-unsur kepribadian lainnya dapat digunakan wawancara dan *self inventory*.

Evaluasi penempatan dapat dilaksanakan pada praprogram pendidikan, misalnya untuk penempatan calon siswa pada kelas akselerasi; atau untuk menempatkan level kelompok belajar pada kursus bahasa asing (bahasa Inggris, Arab, Jerman, dan lain-lain). Evaluasi penempatan dapat juga dilaksanakan di tengah masa pendidikan seperti untuk penempatan jurusan di SLTA.

Sistem penilaian yang digunakan dalam evaluasi penempatan adalah Penilaian Acuan Patokan (*Criterion Referenced Test*); yaitu pengukuran prestasi siswa dengan tolok ukur prestasi tertinggi yang seharusnya dicapai. Dengan cara ini, bila skor maksimal adalah 100 dan standar lulus minimal ditetapkan 60, maka calon siswa atau siswa yang memperoleh skor <60 tidak dapat ditempatkan pada program belajar yang dituju karena tidak memenuhi kualifikasi yang dimaksud. Karena cara penilaian seperti ini sudah mutlak hasilnya, disebut sebagai penilaian standar mutlak.

Selain dengan Penilaian Acuan Patokan (PAP), penilaian penempatan bisa juga menggunakan standar Penilaian Acuan Norma (PAN) atau *Norm Referenced Test*. Standar ini digunakan apabila hasil tes yang ditunjukkan siswa atau peserta tes pada umumnya tidak memenuhi kriteria yang diharapkan. Dengan menggunakan PAN, tolok ukur penilaian yang digunakan bukan prestasi atau skor tertinggi yang seharusnya, melainkan skor tertinggi yang dapat dicapai oleh peserta tes. Dengan demikian, bila skor tertinggi yang seharusnya dicapai adalah 100 dan standar kualifikasi minimal ditetapkan 60, sedangkan skor maksimal yang bisa dicapai oleh peserta tes hanya 70 maka bisa jadi berdasarkan perhitungan nilai rerata (*mean*) dan standar deviasi, peserta tes yang mendapat skor 50 bisa dinyatakan lulus atau memenuhi syarat untuk diterima atau ditempatkan. Karena penilaian dengan cara ini bersifat relatif, maka sering juga disebut sebagai penilaian standar relatif.

Sebenarnya, tes penempatan bisa dibedakan dari tes seleksi; dalam hal penempatan untuk siswa kelas akselerasi, penjurusan, atau penempatan untuk menerima mahasiswa AKABRI, yang betul-betul perlu memenuhi kualifikasi tertentu, maka lebih tepat disebut sebagai tes seleksi yang menggunakan standar Penilaian Acuan Patokan (PAP), karena bila menggunakan PAN, standar kualifikasi turun, dan kesiapan siswa untuk mengikuti program pembelajaran tidak akan maksimal.

2. Evaluasi Formatif

Evaluasi formatif adalah evaluasi yang diadakan untuk mengetahui pencapaian hasil belajar siswa setelah mengikuti suatu proses pembelajaran tertentu. Tujuan evaluasi formatif selain untuk memperoleh informasi mengenai pencapaian indikator-indikator hasil belajar yang telah ditetapkan, juga untuk mengetahui kelemahan-kelemahan dalam proses pembelajaran, baik faktor yang terdapat pada diri siswa ataupun pada guru dan proses pembelajarannya.

Alat yang digunakan dalam evaluasi formatif bisa tes tertulis, tes lisan atau tes tindakan. Selain itu, untuk menilai pencapaian hasil belajar sikap dan keterampilan, dapat juga digunakan nontes seperti observasi.

Evaluasi formatif dapat dilakukan dengan cara "*pre-test* dan *post-test*". *Pre-test* diberikan sebelum pembelajaran untuk mengetahui kesiapan dan kemampuan awal siswa; sedangkan *post-test* diberikan setelah selesai pembelajaran, untuk mengetahui kemajuan hasil belajar yang dicapai oleh siswa. Evaluasi formatif juga dilakukan setelah siswa mengikuti beberapa kali pertemuan pembelajaran; evaluasi ini biasanya disebut ulangan.

Standar penilaian yang digunakan dalam evaluasi formatif adalah standar mutlak (Penilaian Acuan Patokan); bila siswa bisa mencapai 75 % atau lebih indikator hasil belajar yang telah ditetapkan, maka ia bisa dikatakan mencapai kinerja ketuntasan minimal sehingga boleh mengikuti proses pembelajaran berikutnya. Sebaliknya, bila pencapaian hasil belajar kurang dari 75 %, berarti siswa tersebut belum mencapai ketuntasan, sehingga memerlukan perbaikan atau remedial. Apabila hasil penilaian formatif betul-betul dimanfaatkan

sebagai dasar melakukan perbaikan atau *remedial teaching* (bukan hanya *remedial test*), dapat dipastikan bahwa siswa akan dapat mencapai hasil belajar yang lebih optimal.

3. Evaluasi Sumatif

Evaluasi sumatif merupakan penilaian yang dilakukan setelah siswa menyelesaikan pembelajaran selama jangka waktu tertentu, seperti catur wulan atau semester.

Evaluasi sumatif bertujuan untuk memperoleh data mengenai kemajuan atau hasil belajar siswa selama satu semester atau akhir program pendidikan. Data prestasi belajar tersebut digunakan untuk penentuan nilai akhir siswa di samping nilai-nilai formatifnya. Selain untuk menentukan naik kelas atau tidaknya siswa, nilai tes sumatif juga digunakan untuk penentuan kelulusan siswa.

Alat yang digunakan dalam evaluasi sumatif adalah tes. Biasanya tes tertulis dalam bentuk kombinasi tes objektif dan tes esai. Berbeda dengan soal tes formatif yang biasanya merupakan tes buatan guru, maka tes-tes sumatif, khususnya ujian nasional, disusun oleh suatu Tim Penyusun Soal. Dalam tes seperti ini, tingkat validitas, reliabilitas, daya pembeda dan tingkat kesukaran soal telah diuji, sehingga bisa disebut sebagai tes standar.

Standar penilaian yang digunakan dalam evaluasi sumatif biasanya standar relatif atau standar Penilaian Acuan Norma (PAN), karena hasil penilaian sumatif ini berfungsi untuk menentukan nilai akhir. Namun demikian, untuk menentukan nilai akhir yang menggambarkan prestasi belajar siswa selama satu semester misalnya, harus diperhatikan pula nilai-nilai formatifnya. Mengenai bentuk tes yang digunakan, meskipun pada umumnya dipakai tes tertulis, dapat juga digunakan tes lisan dan tes tindakan atau praktek. Penilaian dalam mengerjakan tugas-tugas dalam bentuk porto folio juga bisa digabungkan bila hal tersebut sesuai dengan kompetensi yang akan dinilai.

4. Evaluasi Diagnostik

Evaluasi diagnostik adalah evaluasi yang dilaksanakan terhadap siswa yang diduga mengalami hambatan atau kesulitan dalam mempelajari materi pelajaran tertentu.

Tujuan evaluasi diagnostik adalah untuk menemukan letak hambatan atau kesulitan yang dihadapi siswa. Dengan data tersebut guru dapat memberikan bantuan atau bimbingan agar siswa dapat mengatasi kesulitannya.

Pada dasarnya alat yang digunakan dalam evaluasi diagnostik adalah tes, baik tes tertulis, lisan atau tindakan. Yang perlu diingat adalah bahwa untuk menemukan letak hambatan atau kesulitan belajar siswa, yang diperhatikan oleh guru atau penilai adalah bukan skor yang diperoleh siswa, melainkan bagaimana dan apa jawaban siswa ketika mengerjakan soal-soal.

Untuk mengetahui penyebab kesulitan belajar siswa, tes diagnostik dapat ditunjang dengan alat nontes seperti observasi, wawancara atau pemeriksaan kesehatan dan aspek-aspek lain yang dapat memengaruhi belajar.

Langkah yang dilakukan dalam pelaksanaan evaluasi diagnostik dimulai dengan identifikasi kasus, yaitu memperhatikan prestasi belajar setiap siswa. Siswa yang prestasinya rendah atau menurun biasanya diiringi dengan munculnya perilaku belajar menyimpang seperti kurang memperhatikan pelajaran, tidak mengerjakan tugas; dengan kondisi seperti itu siswa diduga mengalami kesulitan belajar. Langkah selanjutnya, bagi siswa-siswa yang diduga mengalami kesulitan belajar tersebut diberikan tes diagnostik. Tes diagnostik tersebut bisa dikumpulkan dari berbagai tes formatif, bisa juga disusun sendiri, yang mencakup lebih banyak item soal untuk menilai setiap indikator hasil belajar. Setelah mengetahui letak kesulitan belajar siswa dan factor-faktor penyebab kesulitan tersebut, barulah guru dapat memberikan bantuan (*treatment*) yang tepat. Sebagai langkah terakhir, guru perlu melakukan monitoring apakah kesulitan belajar siswa sudah teratasi atau belum. Dengan hasil monitoring, guru dapat menentukan program pembelajaran lebih lanjut.

Apabila guru tidak bisa melaksanakannya sendiri tahap-tahap evaluasi diagnostik tersebut, ia dapat bekerja sama dengan orang tua siswa atau guru lain, khususnya guru Bimbingan Konseling.

Sangat penting untuk diperhatikan bahwa hasil tes potensi, seperti tes inteligensi, bakat dan minat serta kreativitas siswa, yang

kalaupun dilakukan oleh guru BK atau dengan bantuan Psikolog, selama ini pada umumnya hanya dipegang oleh guru BK. Data atau informasi tersebut, bersama dengan berbagai informasi lainnya perlu disosialisasikan kepada semua guru agar mereka dapat mempertimbangkan informasi-informasi tersebut dalam memberikan layanan pembelajaran dan bimbingan kepada para siswa, sesuai dengan kapasitas potensi dan minat mereka.





PENUTUP

Kesimpulan

Psikologi Pendidikan merupakan ilmu teoretis dan praktis, yang menghubungkan antara pendidikan dan psikologi; tidak hanya berkaitan dengan penelitian-penelitian ilmiah dalam berbagai aspek belajar mengajar, namun pengaplikasian konsep, teori dan prinsip-prinsip psikologi dalam pendidikan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Penelitian Psikologi Pendidikan dapat berupa penelitian deskriptif, korelasional, eksperimental, maupun penelitian terapan.

Psikologi Pendidikan tidak hanya bermanfaat bagi guru atau pendidik lainnya, tetapi juga menjadi landasan dalam pengembangan kurikulum, administrasi pendidikan atau pelaksanaan bimbingan dan konseling. Bagi guru, agar bisa menjadi guru yang efektif, diperlukan penguasaan pengetahuan dan keterampilan profesional. Selain itu guru efektif harus memiliki komitmen, motivasi serta kepedulian terhadap hal-hal yang berhubungan dengan tugas profesionalnya.

Setiap individu mengalami proses bertumbuh dan berkembang dalam berbagai aspek, fisiologis, intelektual, emosional, moral, sosial, dan spiritual. Pada umumnya perkembangan peserta didik melalui tahap-tahap dan mengikuti prinsip-prinsip perkembangan tertentu. Namun tidak berarti semua individu akan mengalami perkembangan

yang sama dalam berbagai aspek. Ada yang berkembang secara normal (rata-rata sesuai usia), ada yang lebih cepat dan ada pula yang lebih lambat. Ada individu yang mencapai hasil belajar yang lebih baik atau ada juga yang kurang baik dibandingkan dengan teman-temannya.

Ada banyak faktor yang dapat memengaruhi pertumbuhan dan perkembangan individu.

Tiga aliran terkait perkembangan yaitu nativisme (yang memandang bahwa individu berkembang hanya ditentukan oleh pembawaan/hereditasnya); empirisme (yang memandang bahwa perkembangan mutlak dipengaruhi oleh lingkungan); dan aliran konvergensi yang merupakan perpaduan, yaitu mengakui bahwa perkembangan ditentukan oleh pembawaan dan lingkungan. Dalam perspektif Islam, selain dipengaruhi oleh pembawaan dan lingkungan, ada ketentuan Allah yang memengaruhi perkembangan individu.

Dalam psikologi pendidikan diakui bahwa perubahan yang terjadi dalam perkembangan individu selain didasarkan adanya potensi, juga disebabkan adanya kegiatan belajar dan pengalaman. Terdapat berbagai aspek perbedaan individual yang perlu diperhatikan dalam pembelajaran, yaitu perbedaan kondisi dan fungsi fisiologis, inteligensi, emosi, minat, dan motivasi. Selain itu perlu diperhatikan adanya perbedaan budaya, bahasa, jenis kelamin dan juga status sosial ekonomi yang mungkin saja dapat memengaruhi anak dalam belajar.

Seorang guru mungkin saja menerapkan satu teori belajar dalam suatu proses pembelajaran, apakah itu teori behavioris, sosial kognitif, kognitif atau humanis; namun bisa juga mengombinasikan beberapa teori, misalnya memberikan contoh teladan dalam pembentukan perilaku disiplin, kemudian diikuti dengan aplikasi teori kognitif; yaitu dengan memberi penjelasan yang membuat anak memahami mengapa sikap dan perilaku disiplin penting bagi setiap orang. Jadi, dalam pembelajaran anak didik tidak hanya diharapkan mencontoh atau meniru perilaku pendidik, tetapi dilengkapi dengan pembentukan “insight”, mengapa suatu tindakan boleh, penting atau harus dilakukan sedangkan tindakan lain tidak boleh dilakukan. Untuk pembelajaran konsep, anak didik tidak hanya diminta untuk menghapalkan data atau fakta, tetapi didorong untuk mengelaborasi berbagai sumber belajar untuk mengembangkan kemampuan berpikir serta sikap kritis dan

kreatif. Dalam belajar psikomotorik, tidak hanya menerapkan konsep “*trial and error*”, tetapi juga prinsip kognitif melalui pemahaman. Pembangkitan motivasi dan rasa aman serta kebebasan dalam belajar yang merupakan prinsip belajar humanis juga perlu dikembangkan dalam pembelajaran.

Pemberian evaluasi dalam pembelajaran dilaksanakan selain untuk mengetahui pencapaian akhir hasil belajar anak didik (melalui evaluasi sumatif), juga untuk mengetahui proses yang dicapai anak dalam setiap tahap belajarnya (untuk itu dilaksanakan evaluasi formatif), yang dapat digunakan juga sebagai dasar dalam melakukan bimbingan. Untuk dapat mengetahui apakah anak ada yang mengalami kesulitan belajar dan memerlukan perbaikan, dapat dilakukan evaluasi diagnostik. Evaluasi pembelajaran, baik dilakukan dengan teknik tes maupun nontes harus memenuhi prinsip-prinsip evaluasi yaitu, objektif, komprehensif, adil dan berkesinambungan.

Saran

Bagi para pendidik, diperlukan upaya yang terus-menerus agar dapat lebih memahami karakteristik anak didik, mengaplikasikan teori-teori psikologi pendidikan serta meningkatkan komitmen dan kecintaan terhadap profesi.

Bagi ilmuwan psikologi pendidikan, dapat melakukan penelitian-penelitian lebih lanjut tentang aspek-aspek psikologis anak didik dan pendidik, khususnya dalam proses belajar mengajar, sesuai dengan perkembangan masyarakat, budaya, ilmu pengetahuan, dan teknologi.





DAFTAR PUSTAKA

- Abror, AR. (1993). *Psikologi Pendidikan*. Yogyakarta: Tiara Wacana Yogya.
- Abruscato, J., dan DeRosa D. A. (2010). *Teaching Children Science A Discover Approach* 7th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Akmalia, Fairuz & Sirom (2020). Peningkatan Executive Function pada Anak Usia 5-6 Tahun Melalui Outdoor Play di Tk Islam As Salam Depok Tahun Ajaran 2019/2020. *Skripsi*. Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Kependidikan UIN Jakarta.
- Alfarisi & Nurdelima (2012). Upaya Kepala Sekolah dalam Pembinaan Profesionalisme Guru: Studi Deskriptif di SMP Bina Insani Cipondoh. *Skripsi*. Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Kependidikan UIN Jakarta.
- Alfarisi & Herlanti (2020). Korelasi Antara Keterampilan Proses Sains (KPS) dan Interaksi Siswa Terhadap Alat Praktikum (Istap) pada Praktikum Biologi Pembedahan dan Pengamatan Mikroskop di SMA Tangsel. *Skripsi*. Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Kependidikan UIN Jakarta.
- Anderman & Dawson (2011). Learning with Motivation. Dalam *Handbook of Research and Learning Instruction*. Mayer & Alexander (editors). Ney York: Routledge.

- Anderson, Lorin, W., Krathwohl, David R, et al., ed. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's of Educational Objectives, Complete Edition*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Andrade, H., L.; Bennet, R.E., & Cizek, G.C. (2019). *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines*. Canada: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Aronson, J. (2002). Stereotype Threat: Contending and Coping with Unnerving Expectations. In J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education* (pp. 279 – 301). San Diego, CA: Academic Press.
- Aronson, J., Fried, C., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113–125.
- Aronson, J., & Good, C. (2003). The development and consequences of stereotype vulnerability in adolescents. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and Education: Vol. 2. Academic Motivation of Adolescents* (pp. 299–330). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Banks, James. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. New York: Pearson.
- Beck, J. (1985). *How to Raise a Brighter Child: The Case for Early Learning*. 2nd. Ed, William Collins & Co. LTD Glasgow.
- Bennett, R.E. (2011). Formative Assesment: Critical Review. *Assesment in Education: Principle, Police and Practice*. 18 (1)- 5-25. - <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Berninger, V.W. (2006). Research-supported ideas for implementing reauthorized IDEA with intelligent professional psychological services. *Psychology in the School*. 43 (7). 781-796. <https://doi.org/10.1002/pits.20188>
- Boower, G. H. dan Ernest R.H. (1981). *Theories of Learning*. USA: Prenticee Hall, Vol. 10.
- Bonney, C.R. & Stenberg, R.S. (2016). Learning to Think Critically. dalam *Handbook of Research and Learning Instruction*. Mayer & Alexander (editors). New York: Routledge.

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Oxford, England: Pergamon Press/Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. & Pamela A. Morris (2006). The Bioecological Model of Human Development. Dalam *Handbook of Child Psychology*. editors-in-chief, William Damon & Richard M. Lerner. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Danim, S. (2002) *Inovasi Pendidikan Dalam Upaya Peningkatan Profesionalisasi Tenaga Kependidikan* Cet. 1. Bandung: Pustaka Setia.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. Jossey-Bass.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. The Guilford Press.
- Duchesne, Susan & McMaugh, Anne (2016). *Educational Psychology For Learning and Teaching*. 5th edition. South Melbourne, Victoria: Cengage Learning Australia.
- Eby, J.W., Herrell, A.L., & Jordan, M. (2011). *Teaching in K-12 Schools: A reflection Action Approach*. 5th edition. London: Pearson.
- Eccles & Roeser, (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. Dalam *Handbook of Adolescent Psychology*. DOI: 10.1002/9780470479193.adlpsy001013
- Egen, P. & Kauchak, D. (2004). *Educational Psychology*, 6th ed, New Jersey: Pearson Education, Ltd.
- (2010). *Educational Psychology_ Windows on Classrooms*. 8th edition. New Jersey: Merrill Pearson.
- Estes, T.H., Mintz, S.L. & Gunter, M. A. (2011). *Instruction: A model Approach*. New York: Pearson.
- Follari, L. (2011). *Foundations and Best Practices in Early Childhood Education: History, Theories and Approaches to Learning*, 2nd Edition. New York: Pearson.
- French, V.W. (1997). Teachers must be learners, too: Professional development and national teaching standards. *NASSP Bulletin*. 81(585) <https://doi.org/10.1177%2F019263659708158507>

- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1992). *Educational Psychology*, 5th ed., Boston: Houghton Mifflin.
- Gall, Meredith D, Gall, Joyce P, & Borg, Walter R. (2003). *Educational Research, An Introduction* (Seventh Ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Geitz, G. (2015). Goal Orientation, Deep Learning, and Sustainable Feedback in Higher Business Education. *Journal of Teaching in International Business*, 26.
- Goleman, Daniel (2004). *Emotional Intelligence* (terjemahan). Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama.
- (2009). *Kecerdasan Emosional: Mengapa EI lebih penting daripada IQ*. Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama.
- Gollnick, Donna M. & Chinn, Philip C. (2009). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, 8th Edition. New York: Pearson.
- Hamachek, D. (1990). *Psychology in teaching, learning and growth*.
- Hariyono (2004). Studi tentang Pengaruh Motivasi Berprestasi dan Cara Belajar Terhadap Prestasi Belajar. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*. Vol. 6. No.1, 77-84.
- Hetherington, E.M. & Ross D. P. (1987). *Child Psychology: A Contemporary Point*. 3rd. ed. McGraw-Hill Book Company.
- Honey, P & Mumford, . (1996). *The Manual of Learning Styles*, 3rd edn, Honey Publications, Maidenhead.
- Hurlock, E. B. (2010). *Psikologi Perkembangan Suatu Pendekatan Sepanjang Rentang Kehidupan* (Alih Bahasa Istiwidayanti dkk.) Edisi Kelima. Jakarta: Erlangga.
- Hybels, S. & Weaver, Richard. L. (2009). *Communicating Effectively*. New York: Mc.Graw Hills Companies.
- Imawati, R., & dkk. (2014). Hubungan Self Efficacy dan Goal Orientation terhadap Career Development pada Para Pencari Kerja PT Bina Talenta. *Jurnal Al-Azhar Indonesia Seri Humaniora*, 2.
- Ismawati & Bahrissalim (2013). Efektivitas Pelaksanaan Pembelajaran Fikih Melalui Model Pembelajaran Problem Based Learning untuk Meningkatkan Hasil Belajar Siswa. *Skripsi*. Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Kependidikan UIN Jakarta.
- Johnson, E. (2010). *Contextual Teaching Learning*. Terjemahan. Jakarta: Kaifa.

- Koehler, Shelby (2010). Effects of Differentiating for Readiness, Interest and Learning Profile on Engagement and Understanding. *Thesis. Mathematical and Computing Sciences Masters*. Paper 91.
- Levar-Duffy, Y. & Mc. Donald, J. (2011). *Teaching and Learning with Technology*. 4th. Ed. London: Pearson.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10. <https://doi.org/10.1007/BF02905780>.
- Lee Krause, K., Bochner. S., Duschesne, S., McMauch, A. (2010). *Educational Psychology for Learning & Teaching*, third edition. Australia: Cengage Learning.
- Lindsay & Norman (1984). *Human Information Processing: An Introduction to Psychology*. 2nd.ed.
- Listiani, N. & Solicha (2020). Pengaruh Orientasi Beragama, Iklim Kelas dan Variabel Demografi Terhadap Perilaku Menyontek Siswa MAS/ MAN di Tangerang Raya. *Skripsi*. Psikologi UIN Jakarta.
- McNaughton, D. & Vostal, B. (2010). Using active listening to improve collaboration with parents: The LAAF Don't Cry Strategy. *Intervention in School and Clinic* 45(4): 251-256.
- Mertler, C.A. & Charles, C.M. (2011). *Introduction in Educational Research*. 6th edition. New York: Pearson/Allyn & Bacon.
- Mumford, A & Gold, J. (2004). *Management Development: Strategies for Action*. CIPD.
- Newby, T., Stepich, D., Lehman, J., Russell, J. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2011). *Educational Technology for Teaching and Learning*. Boston: Prentice-Hall.
- Nitko, A.J. & Brookhart, S.M. (2011). *Educational Assessment of Students*. 10thedition. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Englewood Cliffs.
- Okagaki, L. (2006). Ethnicity and Learning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 615–634). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ooka Pang, V. (2005). *Multicultural Education: A caring-centered Approach* (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill.

- Popham, E.P. (2011). Assessment Literacy Overlooked: A teacher Educator's Confession. *The Teacher Educator* 46(4):265-273. DOI: 10.1080/08878730.2011.605048
- Ormrod, Jeanne Ellis (2008). *Psikologi Pendidikan-Membantu Siswa Bertumbuh dan Berkembang* Jilid 2. Jakarta: Penerbit Erlangga.
- (2020). *Psikologi Pendidikan-Pembelajar yang Berkembang*. Edisi 10 Jilid 1. Jakarta: Penerbit Erlangga.
- Purwakania, H.A.B. (2006). *Psikologi Perkembangan Islami-Menyingskap Rentang Kehidupan Manusia dari Prakelahiran hingga Pasca Kematian*. Jakarta: PT RajaGrafindo Persada.
- Rosenberg, Westling, & Mclesky, (2011). *Special Education For Today's Teachers: An Introduction*. New York: Pearson Education.
- Sadirman, A.M., (2001). *Interaksi dan Motivasi Belajar Mengajar*, Cet.IX Jakarta: RajaGrafindo Persada.
- Santrock, John W. (2014). *Psikologi Pendidikan*. Alih bahasa Harya Bimasena. Edisi Kelima. Jakarta: Salemba Humanika.
- Soemanto, W. (2006). *Psikologi Pendidikan*. Jakarta: Bina Aksara.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J., L. (2008). *Motivation in Education* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Schunk, D.H.,& Zimmerman, B. J. (Eds) (2008). *Motivation and Self Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Semiawan, C., Munandar, A.S., Utami Munandar, S.C. (1987). *Memupuk Bakat dan Kreativitas Siswa Sekolah Menengah-Petunjuk bagi Guru dan Orang Tua*. Jakarta: PT Gramedia.
- Steele, D. Johnson, Beauregard, R.S., Hoover, P.B., Schmidt, A. M. (2000). Goal Orientation and Task Demand Effects on Motivation, Affect, and Performance. *Journal of Applied Psychology* 85 (5), 724, 2000
- Stipek, D. (2002). *Motivation to Learn-Integrating Theory and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Syah, M. (1995). *Psikologi Pendidikan Dengan Pendekatan Baru*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

- Syarif, A. (2002). *Psikologi Qurani*, (terjemahan), Cet. Pertama. Bandung: Pustaka Hidayah.
- Tohirin (2005). *Psikologi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam*. Jakarta: RajaGrafindo Persada.
- Turnbull, A.A.; Turnbull, H. R.; & Wehmeyer, M.L. (2010). *Exceptional Lives: Special Education Today's School*. 6th ed. New York: Pearson.
- Walberg, H. J., & Haertel, G. D. (1992). Educational Psychology's First Century. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 6–19. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.1.6>
- Wentzel, KR. & Watkins, DE. (2011). Instruction Based on Peer Interactions. Dalam *Handbook of Research and Learning Instruction*. Mayer & Alexander (editors). New York: Routledge.
- Williams, A. (1998). Organizational Learning and the Role of Attitude Surveys, *Human Recource Management Journal*, January-February, pp 33-41.
- Winkel, W.S. (1999). *Psikologi Pengajaran*, Jakarta: Grasindo.
- Woolfolk, A., E. (2004). *Educational Psychology*, 7th ed, Boston: Allyn & Bacon.





BIODATA PENULIS



Fadhillah Suralaga, anak keenam dari sebelas bersaudara putri H. Aliyuddin Suralaga dan ibu Siti Maryam, lahir di Jakarta, 23 Desember 1956. Menjalani pendidikan Madrasah Tsanawiyah dan Madrasah Aliyah Negeri di Jakarta sebelum melanjutkan studi pada jurusan Pedagogik Fakultas Tarbiyah IAIN Jakarta dan lulus pada tahun 1982. Setelah tamat Juli 1982 penulis mengawali kariernya sebagai pengajar di fakultas yang sama sebagai asisten dosen mata kuliah Metodik Khusus Pengajaran IPS. Sebagai aktivis mahasiswa, penulis menyukai bahkan mencintai pekerjaannya sebagai pendidik dan terus berkiprah sebagai dosen tetap sampai saat ini. Penulis melanjutkan studi program S2 Psikologi dengan kekhususan Psikologi Pendidikan di Universitas Indonesia tahun 1997, dan menyelesaikan program S3 Psikologi Pendidikan di Universitas Persada Indonesia (UPI)- YAI tahun 2014.

Selain mengajar, penulis pernah mendapat tugas tambahan sebagai Pembantu Dekan Bidang Akademik Fakultas Tarbiyah IAIN Jakarta pada tahun 2000-2001; kemudian setelah Fakultas Psikologi berdiri (berkembang dari jurusan psikologi di Fakultas Tarbiyah), penulis mendapat amanah sebagai Wakil Dekan Bidang Akademik Fakultas

Psikologi UIN Jakarta pada tahun 2009-2014; Ketua Program Magister Sains di fakultas yang sama tahun 2014 dan terakhir menjabat sebagai Wakil Rektor Bidang Akademik UIN Jakarta tahun 2015-2019.

Selain mendedikasikan diri dalam tugas-tugas di kampus, ibu dari 4 orang putri ini pernah menjadi pengurus Asosiasi Psikologi Islami (API), anggota Asosiasi Psikologi Sekolah, juga aktif di beberapa organisasi kemasyarakatan, antara lain sebagai pengurus MUI Pusat (Komisi Pemberdayaan Perempuan, Anak dan Keluarga sejak tahun 1995 selama 2 periode); kemudian pengurus Komisi Pendidikan dan Kaderisasi MUI Pusat sejak tahun 2005 sampai sekarang untuk periode 2020-2025. Selain di MUI, Fadhilah merupakan salah satu anggota Dewan Pembina IKA PMII, sebagai pengurus Pergerakan Indonesia Maju (PIM) dan Majelis Alimat Indonesia.

Beberapa karya ilmiah yang pernah dipublikasikan dalam bentuk buku antara lain *Psikologi Umum*, UIN Jakarta Press, 2005; *Psikologi Pendidikan Dalam Perspektif Islam*, UIN Jakarta Press, 2005; *Pengantar Kajian Gender*—Tim PSW UIN Jakarta; menjadi editor buku *Gender dan Pembangunan* dan buku *Relasi Gender dalam Agama-agama* yang ditulis dosen UIN Jakarta Tahun 2019. Selain buku, ada artikel yang diterbitkan dalam beberapa jurnal, terkait dengan isu keberbakatan dan kreativitas, motivasi, kreativitas positif-negatif pada karyawan, dan regulasi moral.