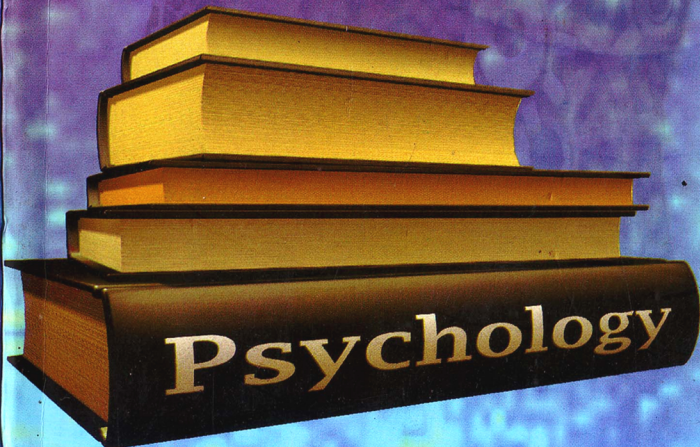


DESMITA

PSIKOLOGI PENDIDIKAN



STAIN BATUANGKAR PRESS

Desmita

PSIKOLOGI PENDIDIKAN



STAIN Batusangkar Press

2014

Perpustakaan Nasional: Katalog dalam Terbitan (KDT)

Desmita

Psikologi Pendidikan

Cet 1.-Batusangkar: STAIN Batusangkar Press, 2014

vii + 204 hlm. ; 21 x 15 cm

ISBN : 978-602-329-002-4

1. *Psikologi Pendidikan*

1. Judul

Hak cipta dilindungi Undang-undang pada penulis

Dilarang memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini tanpa izin tertulis dari penerbit.

Isi di luar tanggung jawab percetakan.

Cetakan Pertama, September 2014

Psikologi Pendidikan

Penulis

Desmita

Perwajahan Isi & Penata Letak

Marhen

Desain Cover

Marhen

Penerbit



STAIN Batusangkar Press, 2014

Jl. Sudirman No. 137 Lima Kaum Batusangkar

Telp : (0752) 71150, 574221, 574227, 71890, 71885.

Fax : (0752) 71879

Web : www.stainbatusangkar.ac.id

e-mail : press@stainbatusangkar.ac.id

stainbsk.press@gmail.com

KATA PENGANTAR

Segala puji dan syukur penulis panjatkan ke hadirat Allah s.w.t. yang telah melimpahkan rahmat dan hidayah-Nya, sehingga upaya penulisan buku yang sangat sederhana ini dapat penulis rampungkan.

Buku *Psikologi Pendidikan* ini merupakan hasil dari perjalanan panjang penulis sebagai tenaga pengajar. Dalam memenuhi tuntutan peran kehidupan, sebagai tenaga pengajar, penulis mengalami banyak peristiwa pembelajaran yang kadang-kadang tidak mudah untuk dipahami tanpa dipandu oleh ilmu pengetahuan. Dari pengalaman penulis, salah satu disiplin ilmu yang sangat bermanfaat dijadikan panduan dalam memahami peristiwa-peristiwa pembelajaran tersebut adalah psikologi pendidikan. Psikologi Pendidikan memberikan informasi yang sangat berharga betapa peserta didik mengalami aktivitas pembelajaran, yang meliputi diantaranya hakikat belajar, motivasi belajar dan lain-lain.

Menyadari betapa pentingnya psikologi pendidikan dalam membantu memahami peristiwa-peristiwa pembelajaran, maka penulis terdorong untuk menuliskan materi ini. Dari beberapa peristiwa itulah, maka disela-sela kesibukan melaksanakan tugas-tugas mengajar penulis berusaha untuk menyusun buku ini, dengan harapan dapat memberikan manfaat yang sebesar-besarnya, baik bagi para mahasiswa, orang tua, praktisi pendidikan, maupun kalangan umum yang berminat terhadap psikologi pendidikan.

Dalam proses penyusunan buku ini, penulis menghadapi banyak kendala, terutama dalam mengumpulkan bahan-bahan yang akan dijadikan rujukan. Akan tetapi, berkat bantuan dari banyak pihak, berbagai kendala tersebut dapat diatasi. Oleh sebab itu, dalam kesempatan ini sepantasnyalah penulis menyampaikan penghargaan dan ucapan terima kasih yang sebesar-besarnya kepada pegawai perpustakaan STAIN Batusangkar, yang telah memberikan pelayanan dan informasi

tentang bahan-bahan yang penulis perlukan dalam penulisan buku ini.

Ucapan terima kasih juga penulis sampaikan kepada Dr. Kasmuri. M.Ag., Ketua STAIN Batusangkar, Ketua P3M yang telah memberi kesempatan dan dorongan kepada penulis untuk membuat buku psikologi pendidikan.

Selanjutnya, penghargaan dan terima kasih yang sedalam-dalamnya penulis sampaikan kepada Idham Chalid, suami tercinta, yang telah merelakan waktunya untuk mendampingi penulis, menjadi mitra teman diskusi yang setia, serta membantu penulis mencarikan bahan-bahan yang diperlukan untuk penulisan buku ini. Demikian juga putra-putri penulis, Suci Shawmy Febrita dan Raushan Fekri El-Idhami, yang secara langsung dan tidak langsung telah menjadi subjek dan sekaligus objek penulisan buku ini, kepada mereka berdua penulis sebagai ibu mengucapkan terima kasih atas partisipasinya memberikan inspirasi bagi terwujudnya buku ini. Kepada kedua orang tua tercinta dan adik-adik, juga terima kasih atas dukungan moril dan materilnya.

Akhirnya, kepada penerbit STAIN Pres yang telah bersedia menerbitkan buku ini, penulis ucapkan terima kasih yang tak terhingga.

Batusangkar, September 2014

Penulis

Daftar Isi

Kata Pengantar.....	iii
Daftar Isi.....	v
BAB 1 KONSEP DASAR PSIKOLOGI PENDIDIKAN	
A. Pengertian Psikologi.....	1
B. Ruang Lingkup Kajian Psikologi Pendidikan.....	7
C. Arti Pentingnya Psikologi Pendidikan.....	9
D. Tujuan dan Kegunaan Mempelajari Psikologi Pendidikan.....	11
BAB 2 KONSEP DASAR PSIKOLOGI BELAJAR DAN PEMBELAJARAN	
A. Belajar.....	14
B. Pembelajaran.....	18
C. Prinsip-prinsip Belajar dan Pembelajaran.....	22
D. Kaitan Konsep Pembelajaran dengan Beberapa Konsep Psikologi Lain.....	26
BAB 3 TEORI-TEORI BELAJAR DAN PEMBELAJARAN	
A. Teori Belajar Behavioristik.....	34
B. Teori Belajar Kognitif.....	52
C. Teori Belajar Humanistik.....	61
BAB 4 KONSEP DASAR OTAK DAN PENDIDIKAN	
A. Pemahaman tentang Otak.....	73
B. Otak Rasional dan Pembelajaran.....	78
C. Otak Emosional dan Pembelajaran.....	81
D. Otak Spritual dan Pembelajaran.....	83
E. Optimalisasi Otak dalam Sistem Pendidikan.....	85
BAB 5 KONSEP DASAR KECERDASAN INTELEKTUAL	
A. Pengertian Kecerdasan Intelektual (IQ).....	89
B. Pengukuran Kecerdasan (IQ).....	93
C. Teori-teori Inteligensi.....	95

BAB 6 KONSEP DASAR KECERDASAN EMOSIONAL (EQ)	
A. Pengertian Kecerdasan Emosional.....	103
B. Ciri-ciri Kecerdasan Emosional.....	108
C. Urgensi Kecerdasan Emosional dalam Kehidupan Manusia.....	119
D. Faktor-faktor yang mempengaruhi Kecerdasan Emosional.....	121
BAB 7 KONSEP DASAR TEORI PEMBELAJARAN HUMANISTIK	
A. Konsep Dasar Teori Belajar Humanistik.....	125
B. Teori Belajar Benjamin S. Bloom dan Krathwohl.....	127
C. Teori Belajar Menurut Kolb.....	128
D. Teori Belajar menurut Honey dan Humford.....	129
E. Teori Belajar menurut Hebermas.....	130
F. Teori Belajar Sibermatik.....	131
BAB 8 BAKAT KHUSUS DAN PEMBELAJARAN	
A. Pengertian Bakat Khusus.....	133
B. Jenis-jenis Bakat Khusus.....	135
C. Hubungan antara Bakat dan Prestasi.....	136
D. Faktor-faktor yang Mempengaruhi Perkembangan Bakat Khusus.....	137
E. Perbedaan Individual dalam Bakat Khusus.....	138
F. Proses Pembelajaran untuk Membantu Perkembangan Bakat Khusus Subjek Didik.....	138
G. Ringkasan.....	140
BAB 9 KONSEP DASAR KREATIVITAS	
A. Pengertian Kreativitas Secara Umum.....	142
B. Pendekatan terhadap kreativitas.....	147
C. Perkembangan Kreatifitas Subjek Didik.....	150
D. Tahap-tahap kreativitas.....	155
E. Karakteristik Kreativitas Subjek Didik.....	156
F. Faktor-faktor yang Mempengaruhi kreativitas.....	158
G. Masalah yang Sering Timbul pada Anak Kreatif.....	161
H. Proses Pembelajaran untuk Membantuk	

Perkembangan Kreativitas Subjek Didik	163
I. Ringkasan.....	166
BAB 10 KONSEP DIRI DALAM BELAJAR	
A. Pengertian Konsep Diri.....	169
B. Konsep Diri dan Harga Diri.....	171
C. Dimensi Konsep Diri.	172
D. Karakteristik Perkembangan Konsep Diri Peserta Didik.....	179
E. Implikasi Perkembangan Konsep Diri Peserta didik terhadap Pendidikan.	191
DAFTAR PUSTAKA.....	194



BAB I

KONSEP DASAR PSIKOLOGI PENDIDIKAN

A. Pengertian Psikologi

Psikologi pendidikan (*educational psychology*) pada prinsipnya merupakan cabang atau bagian dari wilayah kajian disiplin psikologi. Oleh sebab itu, untuk dapat memahami psikologi pendidikan secara utuh, perlu terlebih dahulu memahami disiplin psikologi secara umum.

Secara etimologi, psikologi merupakan sebuah istilah yang berasal dari bahasa Inggris, yaitu "*psychology*". Istilah ini pada mulanya berasal dari kata dalam bahasa Yunani "*psyche*", yang berarti roh, jiwa atau daya hidup, dan "*logos*" yang berarti ilmu. Jadi, secara harfiah "*psychology*" berarti "ilmu jiwa."

Akan tetapi, sejak dahulu tidak pernah dijumpai kata sepakat tentang apa yang dimaksud dengan jiwa (*soul*). Sejak zaman Yunani kuno, para filosof telah berusaha mempelajari jiwa. **Plato** misalnya, mengatakan bahwa jiwa adalah *ide*, **Hipocrates** berpendapat bahwa jiwa adalah karakter, sedangkan **Aristoteles** mengartikan jiwa sebagai *fungsi mengingat*. Kemudian pada abad ke-17, **Rene Descartes**, filosof Perancis, berpendapat bahwa jiwa adalah *akal* atau *kesadaran*. **George Berkeley**, filosof Inggris yang hidup di

akhir abad ke-17, menyatakan bahwa jiwa adalah *persepsi*. Sementara itu, **John Locke**, filosof Inggris lainnya, beranggapan bahwa jiwa adalah "*kumpulan ide yang disatukan melalui asosiasi*." (Sarwono, 1992).

Selanjutnya, ketika ilmu faal mulai berkembang pada abad ke-18, para ilmuwan di bidang ini mengaitkan jiwa dengan proses *sensorimotoris*, yaitu pemrosesan rangsan-rangsang yang diterima oleh saraf-saraf indera (sensoris) di otak sampai terjadinya reaksi berupa gerak otot-otot (motoris) maupun sekresi kelenjar-kelenjar. **Marshall Hall**, misalnya menemukan mekanisme refleks dan **Paul Broca** menemukan pusat bicara di otak. Sementara itu, **Fritz dan Hitzig** menemukan daerah pusat-pusat sensoris di otak yang terpisah dari daerah pusat-pusat motoris. **Ivan Pavlov**, seorang pakar ilmu faal Rusia, kemudian berpendapat bahwa psikologi tidak berbeda dari ilmu faal, karena yang dipelajari dalam psikologi adalah refleks-refleks saja (Sarwono, 1986).

Pada tahun 1897, fisiolog (dokter) **Wilhelm Wundt** untuk pertama kalinya mengajukan gagasan untuk memisahkan psikologi dari ilmu-ilmu induknya, yaitu filsafat dan ilmu faal. Keinginan kuat Wundt untuk menjadikan psikologi sebagai disiplin ilmu yang berdiri sendiri didasarkan atas keyakinannya bahwa gejala-gejala psikis tidak dapat hanya diterangkan dari sudut proses-proses fisis. Menurutny, bagi psikologi, fisiologi hanyalah merupakan ilmu pengetahuan penolong saja. Untuk itu, di kota Leipzig Wundt mendirikan laboratorium sendiri untuk melakukan eksperimen-eksperimen dalam psikologi. Ini merupakan laboratorium pertama bagi penyelidikan psikologi. Objek studi psikologi Wundt bukan lagi konsep-konsep abstrak seperti dalam filsafat, dan juga bukan refleks yang bersifat faal, melainkan tingkah laku yang bisa dipelajari secara objektif (Kohnstamm & Palland, 1984).

Sejak Wundt, psikologi mulai dipandang sebagai ilmu yang berdiri sendiri. Objek materialnya adalah gejala-gejala tingkah laku manusia, baik yang tampak maupun yang tidak tampak,

yang dapat diamati dan terukur. Oleh sebab itu, dewasa ini psikologi cenderung didefinisikan sebagai "ilmu tentang tingkah laku" dan "proses mental". Hal ini sebagaimana tergambar dalam definisi yang dirumuskan oleh sejumlah ahli psikologi. Feldman (1996), misalnya menyebut "*psychology is the scientific study of behavior and mental processes*". **Tingkah laku** (*behavior*) adalah segala sesuatu yang dilakukan oleh suatu organisme yang dapat diamati dan direkam, seperti berteriak, tersenyum, mengedipkan mata, berbicara, dan bertanya. Sedangkan **proses mental** (*mental proces*) adalah pengalaman internal yang di simpulkan dari tingkah laku, atau aktivitas organisme yang bersifat psikologis, seperti sensasi, persepsi, mimpi, pikiran, fantasi, kepercayaan, dan perasaan (Myers, 1996).

Jadi, psikologi pada hakikatnya adalah ilmu yang ingin mempelajari manusia, yakni manusia sebagai satu kesatuan yang utuh antara jasmani dan rohani, manusia sebagai individu dengan berbagai aktivitasnya. "*Psychology can be defined as the science of the activities of the individual*", demikian rumusan R.S. Woodworth dan D.C. Marquis (1955)

Lebih jauh lagi, persoalan yang hendak diselidiki oleh psikologi ialah segala sesuatu yang dapat memberikan jawaban tentang apa sebenarnya manusia itu, mengapa ia berbuat atau berperilaku demikian, apa yang mendorongnya berbuat demikian, apa maksud dan tujuan ia berbuat demikian. Singkatnya, sebagaimana dikatakan oleh Morgan (1961), "*psychology is the science of human and animal behavior*". Tingkah laku (*behavior*) di sini tentu harus dipahami secara luas, yang meliputi segala kegiatan/tindakan/perbuatan manusia yang kelihatan maupun yang tidak kelihatan, yang disadari maupun yang tidak disadarinya. Termasuk di dalamnya: cara ia berbicara, berjalan, berpikir/ mengambil keputusan, cara ia melakukan sesuatu, caranya bereaksi terhadap segala sesuatu yang datang baik dari luar maupun dari dalam dirinya.

Pendek kata, sebagaimana dikatakan oleh Woodward

dan Marquis (1955) psikologi adalah studi tentang kegiatan-kegiatan atau tingkah laku individu dalam keseluruhan ruang hidupnya dari dalam kandungan sampai balita, dari masa kanak-kanak sampai dewasa serta masa tua. Psikologi adalah suatu ilmu yang berusaha menyelidiki semua aspek kehidupan dan tingkah laku manusia, baik yang bersifat jasmaniah maupun rohaniah, baik secara teoritis maupun dengan melihat kegunaannya dalam praktek.

Sebagai sebuah disiplin ilmu pengetahuan yang otonom, psikologi kemudian mengalami perkembangan yang pesat dengan munculnya berbagai aliran dan cabang-cabang sesuai dengan wilayah yang menjadi focus kajiannya. Dari sekian banyak cabang yang muncul dari disiplin psikologi tersebut, salah satunya adalah psikologi pendidikan.

Kelahiran psikologi pendidikan sejalan dengan perkembangan ilmu dan teknologi yang makin pesat dan kebutuhan manusia yang makin kompleks. Tidak saja psikologi pendidikan, disiplin ilmu-ilmu lain juga banyak yang berkembang dan terpecah menjadi beberapa cabang disiplin ilmu yang pada gilirannya berdiri sendiri.

Secara sederhana psikologi pendidikan dapat dipahami sebagai penerapan disiplin psikologi dalam situasi pendidikan. Hal ini sebagaimana tergambar dalam *Encyclopedia Americana* volume 9 yaitu:

Educational psychology is concerned with finding and applying principles and techniques that promote efficiency in instruction. Because its primary focus is in curriculum objectives and instructional methods, educational psychology is much concerned with the principles of learning".

Selanjutnya di dalam ensiklopedia tersebut juga dijelaskan bahwa belajar yang efisien juga dipengaruhi oleh iklim belajar (*learning climate*) yang mencakup keadaan fisik, sosial dan mental, jiwa, minat, sikap, dan nilai-nilai, sifat-sifat kepribadiannya, kecakapan-kecakapan dan sebagainya. Oleh karena itu, para ahli psikologi pendidikan mencoba untuk menguraikan hal-hal tersebut sedemikian rupa sehingga dapat

membantu guru-guru untuk menciptakan iklim dan proses belajar-mengajar yang efektif dan efisien. Karena psikologi pendidikan mendasarkan uraiannya pada metode-metode ilmiah untuk mendapatkan dan mengaplikasikan pengetahuan di dalam bidang pendidikan, maka psikologi pendidikan disebut pula ilmu terapan atau 'applied science'.

Senada dengan apa yang telah diuraikan di atas, Crow & Crow pun menyatakan bahwa psikologi pendidikan merupakan suatu ilmu yang berusaha menjelaskan masalah-masalah belajar yang dialami individu dari sejak lahir sampai berusia lanjut, terutama yang menyangkut kondisi-kondisi yang mempengaruhi belajar. Seperti dikatakan di dalam bukunya sebagai berikut:

"Educational psychology describes and explains the learning experiences of an individual from birth through old age. Its subject matter is concerned with the conditions, that affect learning".

Di bagian lain Crow & Crow menjelaskan hubungan antara psikologi, pendidikan, dan psikologi pendidikan, dengan satu kalimat pendek tetapi jelas, sebagai berikut:

"Psychology explains the how of human development as related to learning; education attempts to provide the what of learning; educational psychology is concerned with the why and when of learning".

Apapun yang dikemukakan oleh para ahli tentang psikologi pendidikan, dapat disimpulkan bahwa psikologi pendidikan adalah cabang dari psikologi yang dalam penguraian dan penelitiannya lebih menekankan pada masalah pertumbuhan dan perkembangan anak, baik fisik maupun mental, yang sangat erat hubungannya dengan masalah pendidikan terutama yang mempengaruhi proses dan keberhasilan belajar. Seperti dikemukakan oleh Pintner dan kawan-kawannya secara lebih terinci sebagai berikut:

"As distinguished from psychology proper, educational psychology concentrates attention on the processes of emotional, intellectual, and moral development. Educational

psychologists do not merely use to discoveries of individual and social psychology to solve problems of education; they apply their own special experiments, research techniques, and hypotheses to learning and growth.... Within this field the main topics covered (but only so far as they to education) are: heredity and environment; physical structure; growth; behavior processes, including many perceptual and motor adjustments to the environment; learning, aptitude, intelligence, and achievement; character development; mental hygians; and acquisition of knowledge".

Menurut Arthur S. Reber (1988) psikologi pendidikan adalah sebuah sub disiplin psikologi yang berkaitan dengan teori dan masalah kependidikan yang berguna dalam: (1) penerapan prinsip-prinsip belajar dalam kelas; (2) pengembangan dan pembaharuan kurikulum; (3) ujian dan evaluasi bakat dan kemampuan; (4) sosialisasi proses-proses dan interaksi proses-proses tersebut dengan pendayagunaan ranah kognitif, dan (5) penyelenggaraan pendidikan melalui aktivitas keguruan.

Pandangan Arthur S. Reber ini memberi gambaran bahwa fokus psikologi pendidikan adalah penerapan prinsip-prinsip belajar sebagai upaya menumbuh-kembangkan ranah kognitif melalui pengembangan kurikulum dalam pembelajaran. Witherington (1978) mendefinisikan psikologi pendidikan sebagai *"a systematic study of the process and factors involved in the education of human being is called educational psychology"*. Psikologi pendidikan ialah suatu studi yang sistematis tentang proses-proses dan faktor-faktor yang berhubungan dengan pendidikan manusia.

Sedangkan Tardif (1987) berpendapat bahwa psikologi pendidikan adalah sebuah bidang studi yang berhubungan dengan penerapan pengetahuan tentang perilaku manusia untuk usaha-usaha kependidikan. Psikologi pendidikan adalah ilmu pengetahuan yang mempelajari tingkah laku-tingkah laku yang terjadi dalam proses pendidikan. Psikologi pendidikan

(*educational psychology*) ialah menyelidikan masalah-masalah psikologis di bidang pendidikan, dan penerapan metode yang telah dirumuskan untuk memecahkan masalah tersebut (James P. Chaplin. 1989:158).

Barlow (1985) mendefinisikan psikologi pendidikan sebagai "*....a body of knowledge grounded in psychological research which provides a repertoire of resources to aid you in functioning more effectively in teaching learning process*". Defenisi ini memberi penjelasan bahwa psikologi pendidikan adalah sebuah pengetahuan berdasarkan riset psikologis yang mengandalkan serangkaian sumber-sumber untuk membantu anda melaksanakan tugas sebagai seorang guru dalam proses belajar mengajar secara lebih efektif (Muhibin syah, 2003).

Para ahli psikologi cenderung menganggap psikologi pendidikan sebagai sub disiplin psikologi yang bersifat praktis, bukan teoritis. Psikologi dan pendidikan masing-masing memiliki konsep, teori, dan pendekatan yang dapat digunakan untuk memecahkan masalah-masalah belajar peserta didik maupun proses mengajar bagi para guru sebagai profesi kependidikan. Psikologi dalam hubungannya dengan pendidikan, atau kegunaan psikologi dalam pendidikan dimaksudkan untuk menolong keberhasilan para pendidik membimbing para peserta didik dalam belajar. Hal ini sejalan dengan pendapat Woolfolk dan Nicolick yang mengatakan bahwa psikologi pendidikan ialah studi ilmiah tentang faktor atau aspek individu dalam pendidikan, sehingga pembahasannya berkenaan dengan pendidikan yaitu belajar siswa, proses belajar, proses mengajar, evaluasi hasil belajar untuk mengukur kemajuan belajar, dan kebutuhan-kebutuhan sosial guru dan siswa dalam belajar.

B. Ruang Lingkup Kajian Psikologi Pendidikan

Mengingat bahwa psikologi pendidikan merupakan ilmu yang memusatkan dirinya pada penemuan dan aplikasi prinsip-prinsip dan teknik-teknik psikologi ke dalam

pendidikan, maka ruang lingkup psikologi pendidikan mencakup topik-topik psikologi yang erat hubungannya dengan pendidikan.

Adapun ruang lingkungannya meliputi: (1) situasi atau tempat yang berhubungan dengan mengajar dan belajar (*context of teaching and learning*); (2) tahapan-tahapan dalam mengajar dan belajar (*process of teaching and learning*). dan (3) hasil-hasil yang dicapai oleh proses mengajar dan belajar (*outcomes of teaching and learning*). Proses disini menurut Muhibinsyah (2003) adalah yang berhubungan langsung dengan proses belajar dan proses mengajar yang dilakukan oleh manusia. Jadi, ruang lingkup psikologi pendidikan ini menggambarkan proses belajar dan pembelajaran.

Pengertian tentang psikologi pendidikan akan lebih konkrit apabila dibahas tentang hal-hal apa saja yang dipelajari dalam psikologi pendidikan. Inti isi penyajian psikologi pendidikan antara lain meliputi: (1) hereditas; (2) lingkungan fisiologis.- (3) pertumbuhan dan perkembangan; (4) sifat dan hakekat kejiwaan manusia-, (5) proses-proses tingkah laku-, (6) hakekat dan ruang lingkup belajar; (7) faktor-faktor yang mempengaruhi belajar. (8) prinsip-prinsip dan teori belajar; pengukuran dan evaluasi hasil belajar; (10) transfer belajar/latihan, (11) teknik-teknik pengukuran dan evaluasi; (12) kesehatan, mental, (13) dan lain-lain (Soemanto, 1998). Dari sejumlah pokok pembahasan psikologi pendidikan tersebut, ternyata perihal belajar menjadi fokus pembahasan yang amat penting dalam psikologi pendidikan.

Menurut Crow & Crow ruang lingkup kajian psikologi pendidikan meliputi antara lain:

1. Sampai sejauh mana faktor-faktor pembawaan dan lingkungan berpengaruh terhadap belajar;
2. Sifat-sifat dari 'proses belajar;
3. Hubungan antara tingkat kematangan dengan kesiapan belajar (*learning readiness*);
4. Signifikansi pendidikan terhadap perbedaan-perbedaan individual dalam kecepatan dan keterbatasan belajar;

5. Perubahan-perubahan jiwa (inner changes) yang terjadi selama dalam belajar;
6. Hubungan antara prosedur-prosedur mengajar dengan hasil belajar;
7. Teknik-teknik yang sangat efektif bagi penilaian kemajuan dalam belajar;
8. Pengaruh/akibat relatif dari pendidikan formal dibandingkan dengan pengalaman-pengalaman belajar yang insidental dan informal terhadap suatu individu;
9. Nilai/manfaat sikap ilmiah terhadap pendidikan bagi personil sekolah;
10. Akibat/pengaruh psikologis (psychological impact) yang ditimbulkan oleh kondisi-kondisi sosiologis terhadap sikap para siswa.

Terlepas dari konsep sebagai ilmu terapan atau ilmu yang berdiri sendiri, tetapi yang penting adalah isi dari kajiannya itu sendiri. Fokus utama kajian psikologi pendidikan adalah interaksi antara pendidik (guru) dengan peserta didik (siswa) untuk meningkatkan kemampuan para peserta didik, dengan dukungan sarana dan fasilitas tertentu yang berlangsung dalam suatu lingkungan tertentu (Syodih Sukmadinata. 2003). Psikologi pendidikan berusaha untuk mewujudkan tindakan psikologis yang tepat dalam interaksi antar setiap faktor pendidikan. Pengetahuan psikologis tentang anak didik menjadi hal yang sangat penting dalam pendidikan. Karena itu, pengetahuan tentang psikologi pendidikan seharusnya menjadi kebutuhan bagi para pendidik, bahkan bagi tiap orang yang menyadari peranannya sebagai pendidik. Mengenai pengembangan subjek didik dapat dilakukan dengan penerapan psikologi pendidikan.

C. Arti Pentingnya Psikologi Pendidikan

Proses pendidikan adalah mempelajari situasi pendidikan dengan fokus utama interaksi pendidikan, yaitu interaksi antara peserta didik dengan pendidik yang

berlangsung dalam lingkungan belajar. Pendidikan selain merupakan prosedur juga merupakan lingkungan yang menjadi tempat terlibatnya individu yang saling berinteraksi. Dalam interaksi antar individu ini baik antara guru dan para siswa maupun antara siswa dengan siswa lainnya, terjadi proses dan peristiwa psikologis. Syaodih Sukmadinata (2003: 31) mengatakan bahwa seluruh kegiatan interaksi pendidikan diciptakan bagi kepentingan siswa, yaitu membantu pengembangan semua potensi dan kecakapan yang dimiliki setinggi-tingginya. Sehubungan dengan hal itu, maka hal-hal yang berkenaan dengan perkembangan, potensi dan kecakapan, dinamika perilaku serta kegiatan siswa terutama perilaku belajar menjadi kajian utama dan penting bagi psikologi pendidikan.

Psikologi sebagai ilmu pengetahuan yang berupaya memahami keadaan dan perilaku manusia, termasuk para siswa yang satu sama lainnya berbeda. Pengetahuan mengenai psikologi ini amat penting bagi para guru pada semua jenjang satuan pendidikan. Para ahli psikologi dan pendidikan pada umumnya berkeyakinan bahwa dua orang anak (yang kembar sekalipun) tak pernah memiliki respons yang sama persis terhadap situasi belajar mengajar di kelas. Keduanya sangat mungkin berbeda dalam hal pembawaan, kematangan jasmani, inteligensi, dan keterampilan motorik. Anak-anak itu seperti juga, anak lainnya, relatif berbeda dalam kepribadian sebagaimana yang tampak dalam penampilan dan cara berpikir atau memecahkan masalah mereka masing-masing. Dimanapun proses pendidikan berlangsung, alasan utama kehadiran guru adalah untuk membanbu siswa agar dapat belajar sebaik-baiknya.

Oleh karena itu adalah hal yang mendasar bagi guru untuk mengetahui dan memahami sepenuhnya karakteristik dan sifat-sifat para siswanya secara psikologis. Dengan memahaminya secara psikologis, guru akan dapat memahami proses dan tahapan-tahapan belajar yang terjadi bagi para siswanya. Pengetahuan mengenai psikologi pendidikan bagi

para guru berperan penting dalam menyelenggarakan pendidikan di sekolah-sekolah. Pengetahuan yang bersifat psikologis mengenai peserta didik dalam proses belajar mengajar sesungguhnya tidak hanya diperlukan calon guru atau guru yang sedang bertugas di lembaga pendidikan dasar dan menengah, melainkan juga para dosen di perguruan tinggi (Muhibinsyah, 2003:16).

Pekerjaan guru adalah lebih bersifat psikologis daripada pekerjaan seorang dokter, insinyur, atau ahli hukum. Untuk itu guru hendaknya mengenal anak didik serta menyelami kehidupan kejiwaan anak didik disepanjang waktu. Guru menurut Soemanto (1998:7) hendaknya tidak jemu dengan pekerjaannya, meskipun ia tidak dapat menentukan atau meramalkan secara tegas tentang bentuk manusia yang bagaimanakah yang akan dihasilkannya kelak di kemudian hari. Hal ini menjadi kenyataan bahwa guru tak pernah mengetahui hasil akhir dari pekerjaannya.

D. Tujuan dan Kegunaan Mempelajari Psikologi Pendidikan

Ada dua tujuan utama dari studi tentang psikologi pendidikan menurut Syaodih Sukmadinata (2003) yaitu: (1) agar seorang mempunyai pemahaman yang lebih baik tentang individu, baik dirinya sendiri maupun orang lain; dan (2) dengan hasil pemahaman tersebut seseorang diharapkan dapat bertindak ataupun memberikan perlakuan yang lebih bijaksana.

Sementara itu Chaplin (1972) menitikberatkan manfaat atau kegunaan mempelajari psikologi pendidikan untuk memecahkan masalah-masalah yang terdapat dalam dunia pendidikan dengan cara menggunakan metode-metode yang telah disusun secara rapi dan sistematis. Kemudian Lindgren berpendapat bahwa manfaat mempelajari psikologi pendidikan ialah untuk membantu para guru calon guru dalam mengembangkan pemahaman yang lebih baik mengenai

pendidikan dan prosesnya. Pemecahan berbagai masalah pendidikan tidak perlu dibedakan apakah masalah-masalah psikologis itu dari pihak guru atau situasi belajar mengajar yang dihadapi guru dan siswa dalam pembelajaran.

Secara umum manfaat dan kegunaan psikologi pendidikan menurut Muhibin syah (2003) bahwa psikologi pendidikan merupakan alat bantu yang penting bagi penyelenggara pendidikan untuk mencapai tujuan pendidikan. Psikologi pendidikan dapat dijadikan landasan berpikir dan bertindak bagi guru, konselor, dan juga tenaga profesional kependidikan lainnya dalam mengelola proses belajar dan mengajar. Sedangkan proses pembelajaran tersebut adalah unsur utama dalam pelaksanaan setiap sistem pendidikan. Manfaat dan kegunaan psikologi pendidikan juga membantu untuk mendalami karakteristik peserta didik apakah termasuk anak yang lambat atau yang cepat belajar. Dengan mengetahui karakteristik peserta didik ini, guru dapat mendesain pendekatan belajar untuk anak didik yang berbeda-beda tersebut, sehingga pembelajaran dapat dilaksanakan secara optimal untuk seluruh karakteristik anak didik.

BAB II

KONSEP DASAR PSIKOLOGI BELAJAR DAN PEMBELAJARAN

Sebagaimana telah dijelaskan dalam bab I, psikologi pendidikan, ialah cabang psikologi yang secara khusus mengkaji berbagai perilaku individu dalam kaitannya dengan situasi pendidikan. Tujuan psikologi pendidikan ialah menemukan berbagai fakta, generalisasi, dan teori psikologis yang berkaitan dengan pendidikan untuk dijadikan sebagai landasan dalam upaya melaksanakan proses pendidikan yang efektif.

Pendidikan merupakan upaya mempengaruhi individu agar berkembang menjadi manusia yang sesuai dengan yang dikehendaki. Oleh sebab itu sebagaimana dikatakan Santrok (2008), fokus utama kajian psikologi pendidikan adalah proses belajar atau pembelajaran. Hal ini adalah karena dalam keseluruhan proses pendidikan di sekolah, pembelajaran merupakan aktivitas yang paling utama. Pemahaman seorang guru terhadap pengertian psikologi belajar dan pembelajaran akan mempengaruhi cara guru dalam mengajar.

A. Belajar

Belajar adalah key term, istilah kunci yang paling vital dalam setiap usaha pendidikan, sehingga tanpa belajar sesungguhnya tak pernah ada pendidikan. Sebagai suatu proses, belajar hampir selalu mendapat tempat yang luas dalam berbagai disiplin ilmu yang berkaitan dengan upaya kependidikan, misalnya psikologi pendidikan dan psikologi belajar. Demikian pentingnya arti belajar, maka bagian terbesar dari upaya riset dan eksperimen psikologi belajar pun diarahkan pada tercapainya pemahaman yang lebih luas dan mendalam mengenai proses perubahan manusia itu.

Belajar adalah kegiatan yang berproses dan merupakan unsur yang sangat fundamental dalam penyelenggaraan setiap jenis dan jenjang pendidikan. Ini berarti, bahwa berhasil atau gagalnya pencapaian tujuan pendidikan itu amat bergantung pada proses belajar yang dialami siswa baik ketika ia berada di sekolah maupun di lingkungan rumah atau keluarganya sendiri.

Oleh karenanya, pemahaman yang benar mengenai arti belajar dengan segala aspek, bentuk, dan manifestasinya mutlak diperlukan oleh para pendidik. Kekeliruan atau ketidaklengkapan persepsi mereka terhadap proses belajar dan hal-hal yang berkaitan dengannya mungkin akan mengakibatkan kurang bermutunya hasil belajar yang dicapai peserta didik.

Sebagian orang beranggapan bahwa belajar adalah semata-mata mengumpulkan atau menghafalkan fakta-fakta yang tersaji dalam bentuk informasi/materi pelajaran. Orang yang beranggapan demikian biasanya akan segera merasa bangga ketika anak-anaknya telah mampu menyebutkan kembali secara lisan (*verbal*) sebagian besar informasi yang terdapat dalam buku teks atau yang diajarkan oleh guru.

Di samping itu, ada pula sebagian orang yang memandang belajar sebagai latihan belaka seperti yang tampak pada latihan membaca dan menulis. Berdasarkan persepsi semacam

ini, biasanya mereka akan merasa cukup puas bila anak-anak mereka telah mampu memperlihatkan keterampilan jasmaniah tertentu walaupun tanpa pengetahuan mengenai arti, hakikat, dan tujuan keterampilan tersebut. Untuk meluruskan persepsi yang kurang benar tersebut, berikut ini akan disajikan beberapa definisi belajar sebagaimana dikemukakan oleh para ahli.

Skinner, seperti juga Pavlov dan Guthrie, adalah seorang pakar teori belajar berdasarkan proses *conditioning* yang pada prinsipnya memperkuat dugaan bahwa timbulnya tingkah laku itu lantaran adanya hubungan antara stimulus (rangsangan) dengan respons. Namun, patut dicatat bahwa definisi yang bersifat behavioristik ini dibuat berdasarkan hasil eksperimen dengan menggunakan hewan, sehingga tidak sedikit pakar yang menentangnya.

Chaplin (1972) dalam *Dictionary of Psychology* membatasi belajar dengan dua macam rumusan. Rumusan pertama berbunyi: "... *acquisition of any relatively permanent change in behavior as a result of practice and experience*" (Belajar adalah perolehan perubahan tingkah laku yang relatif menetap sebagai akibat latihan dan pengalaman). Rumusan keduanya adalah *process of acquiring responses as a result of special practice* (Belajar ialah proses memperoleh respons-respons sebagai akibat adanya latihan khusus).

Hintzman (1978) dalam bukunya *The Psychology of Learning and Memory* berpendapat bahwa "*Learning is a change in organism due to experience which can affect the organism's behavior*" (Belajar adalah suatu perubahan yang terjadi dalam diri organisme, manusia atau hewan, disebabkan oleh pengalaman yang dapat mempengaruhi tingkah laku organisme tersebut). Jadi, dalam pandangan Hintzman, perubahan yang ditimbulkan oleh pengalaman tersebut baru dapat dikatakan belajar apabila mempengaruhi organisme.

Dalam penjelasan lanjutannya, pakar psikologi belajar itu menambahkan bahwa pengalaman hidup sehari-hari dalam bentuk apa pun sangat memungkinkan untuk diartikan

sebagai belajar. Alasannya, sampai batas tertentu pengalaman hidup juga berpengaruh besar terhadap pembentukan kepribadian organisme yang bersangkutan. Mungkin, inilah dasar pemikiran yang mengilhami gagasan *everyday learning* (belajar sehari-hari) yang dipopulerkan oleh Profesor John B. Biggs.

Wittig (1981) dalam bukunya *Psychology of Learning* mendefinisikan belajar sebagai: *any relatively permanent change in an organism's behavioral repertoire that occurs as a result of experience* (Belajar ialah perubahan yang relatif menetap yang terjadi dalam segala macam/keseluruhan tingkah laku suatu organisme sebagai hasil pengalaman).

Perlu kiranya dicatat, bahwa definisi Wittig tidak menekankan perubahan yang disebut *behavioral change* tetapi *behavioral repertoire change*, yakni perubahan yang menyangkut seluruh aspek psiko-fisik organisme. Penekanan yang berbeda ini didasarkan pada kepercayaan bahwa tingkah laku lahiriah organisms itu sendiri bukan indikator adanya peristiwa belajar, karena proses belajar itu tak dapat diobservasi secara langsung.

Reber (1989) dalam kamusnya, *Dictionary of Psychology* membatasi belajar dengan dua macam. definisi. Pertama, belajar adalah *The process of acquiring knowledge* (proses memperoleh pengetahuan). Pengertian ini biasanya lebih sering dipakai dalam pembahasan psikologi kognitif yang oleh sebagian ahli dipandang kurang representatif karena tidak mengikutsertakan perolehan keterampilan nonkognitif.

Kedua, belajar adalah *A relatively permanent change in respons potentiality which occurs as a result of reinforced practice* (suatu perubahan kemampuan bereaksi yang relatif langgeng sebagai hasil latihan yang diperkuat). Dalam definisi ini terdapat empat macam istilah yang esensial dan perlu disoroti untuk memahami proses belajar, Istilah-istilah tersebut meliputi:

1. *relatively permanent* (yang secara umum menetap);
2. *response potentiality* (kemampuan bereaksi);

3. *reinforced* (yang diperkuat);
4. *practice* (praktek atau latihan).

Istilah *relatively permanent*, konotasinya ialah bahwa perubahan yang bersifat sementara seperti perubahan karena mabuk, lelah, jenuh, dan perubahan karena kematangan fisik tidak termasuk belajar. Istilah *response potentiality*, berarti menunjukkan pengakuan terhadap adanya perbedaan antara belajar dan penampilan atau kinerja hasil-hasil belajar. Hal ini merefleksikan keyakinan bahwa belajar itu merupakan peristiwa hipotetis yang hanya dapat dikenali melalui perubahan kinerja akademik yang dapat diukur. Istilah *reinforced*, konotasinya ialah bahwa kemajuan yang didapat dari proses belajar mungkin akan musnah atau sangat lemah apabila tidak diberi penguatan. Sementara itu, istilah yang terakhir yakni *practice*, menunjukkan bahwa proses belajar itu membutuhkan latihan yang berulang-ulang untuk menjamin kelestarian kinerja akademik yang telah dicapai siswa.

Biggs (1991) dalam pendahuluan *Teaching for Learning: The View from Cognitive Psychology* mendefinisikan belajar dalam tiga macam rumusan, yaitu: rumusan kuantitatif; rumusan *institusional*; rumusan *kualitatif*. Dalam rumusan-rumusan ini, kata-kata seperti perubahan dan tingkah laku tak lagi disebut secara eksplisit mengingat kedua istilah ini sudah menjadi kebenaran umum yang diketahui semua orang yang terlibat dalam proses pendidikan.

Secara *kuantitatif* (ditinjau dari sudut jumlah), belajar berarti kegiatan pengisian atau pengembangan kemampuan kognitif dengan fakta sebanyak-banyaknya. Jadi, belajar dalam hal ini dipandang dari sudut berapa banyak materi yang dikuasai siswa.

Secara *institusional* (tinjauan kelembagaan), belajar dipandang sebagai proses validasi (pengabsahan) terhadap penguasaan siswa atas materi-materi yang telah di pelajari. Bukti institusional yang menunjukkan siswa telah belajar dapat diketahui dalam hubungannya dengan proses mengajar.

Ukurannya ialah, semakin baik mutu mengajar yang dilakukan guru maka akan semakin baik pula mutu perolehan siswa yang kemudian dinyatakan dalam bentuk skor atau nilai.

Adapun pengertian belajar secara kualitatif (tinjauan mutu) ialah proses memperoleh arti-arti dan pemahaman-pemahaman serta cara-cara menafsirkan dunia di sekeliling siswa, Belajar dalam pengertian ini difokuskan pada tercapainya daya pikir dan tindakan yang berkualitas untuk memecahkan masalah-masalah yang kini dan nanti dihadapi siswa.

Timbulnya aneka ragam pendapat para ahli tersebut di atas adalah fenomena perselisihan yang wajar karena adanya perbedaan titik pandang. Selain itu, perbedaan antara satu situasi belajar dengan situasi belajar lainnya yang diamati oleh para ahli juga dapat menimbulkan perbedaan pandangan. Situasi belajar menulis, misalnya, tentu tidak sama dengan situasi belajar matematika. Namun demikian, dalam beberapa hal tertentu yang mendasar mereka sepakat seperti dalam penggunaan istilah "berubah" dan "tingkah laku".

Bertolak dari berbagai definisi yang telah diutarakan tadi, secara umum belajar dapat dipahami sebagai tahapan perubahan *seluruh* tingkah laku individu yang *relatif menetap sebagai hasil pengalaman dan interaksi dengan lingkungan yang melibatkan proses* kognitif. Sehubungan dengan pengertian ini perlu diutarakan sekali lagi bahwa perubahan tingkah laku yang timbul akibat proses kematangan fisik, keadaan mabuk, lelah, dan jenuh tidak dapat dipandang sebagai proses belajar

B. Pembelajaran

Istilah "pembelajaran" berasal dari kata dalam bahasa Inggris, yaitu "*instruction*" yang kemudian menjadi kosa kata bahasa Indonesia, yaitu "instruksional". Istilah instruksional ini seringkali diterjemahkan dengan "pengajaran". Terjemahan instruksional dengan pengajaran ini dianggap kurang tepat.

Sebab sebagaimana dikatakan oleh Soetomo (1993), instruksional lebih luas daripada pengajaran, karena mencakup semua event yang mungkin mempunyai pengaruh langsung terhadap proses belajar manusia, bukan hanya terbatas pada event-event yang dilakukan guru, melainkan juga sumber-sumber belajar lain yang dipakai untuk belajar mandiri oleh anak.

Arief Sudirman (1997), juga menjelaskan bahwa kata pembelajaran merupakan padanan kata bahasa Inggris *intruction*, yang mempunyai pengertian lebih luas daripada pengajaran. Jika kata pengajaran adalah dalam konteks guru-murid di kelas (ruang) formal, pembelajaran atau *intruction* mencakup pula kegiatan belajar mengajar yang tak dihadapi oleh guru secara fisik. Jadi, dalam *intruction* yang ditekankan adalah proses belajar, maka usaha-usaha yang terencana dalam memanipulasi sumber-sumber belajar agar terjadi proses belajar dalam diri siswa disebut pembelajaran.

Berdasarkan pengertian secara etimologi di atas dapat dipahami bahwa istilah "instruksional" yang sering digunakan lebih tepat diartikan dengan "pembelajaran", dan konsep belajar lebih diutamakan dalam *instructional*, sehingga lebih tepat kalau kata *instructional* dalam bahasa Indonesia diartikan dengan pembelajaran, yang berarti proses membuat orang belajar. Sebagaimana dikatakan oleh Soetomo (1993), pada dasarnya tujuan *instruction* atau pembelajaran adalah membantu orang untuk belajar, atau memanipulasi lingkungan, sehingga memberi kemudahan orang untuk belajar.

Mengacu pada pemahaman etimologi tersebut, Soetomo (1993) mendefinisikan pembelajaran sebagai "suatu proses pengolahan lingkungan seseorang yang dengan sengaja dilakukan sehingga memungkinkan dia belajar untuk melakukan atau mempertunjukkan tingkah laku tertentu dalam kondisi-kondisi tertentu dan sebagai responnya terhadap situasi-situasi tertentu pula".

Sementara itu Oemar Hamalik (1995) mendefinisikasi pembelajaran sebagai "upaya mengorganisasi lingkungan untuk menciptakan kondisi belajar bagi peserta didik."

Menurut Santrock (2008) pembelajaran (*learning*) adalah "pengaruh permanen atas perilaku, pengetahuan, dan keterampilan berpikir, yang diperoleh melalui pengalaman". Sementara itu Mohammad Surya merumuskan pengertian pembelajaran sebagai berikut: "*Pembelajaran ialah suatu proses yang dilakukan oleh individu untuk memperoleh suatu perubahan perilaku yang baru secara keseluruhan, sebagai hasil dari pengalaman individu itu sendiri dalam interaksi dengan lingkungannya*".

Corey (1986) mendefinisikan pembelajaran suatu proses dimana lingkungan seseorang secara sengaja dikelola untuk memungkinkan ia turut serta dalam tingkah laku tertentu, dalam kondisi-kondisi khusus atau menghasilkan respons terhadap situasi tertentu, sehingga pembelajaran merupakan subset khusus dari pendidikan.

Pembelajaran menurut Dimiyati dan Mudjiono (1999) adalah kegiatan guru secara terprogram dalam desain instruksional, untuk membuat siswa belajar secara aktif, yang menekankan pada penyediaan sumber belajar.

Memperhatikan sejumlah defenisi di atas dapat dipahami bahwa pembelajaran pada hakikatnya adalah suatu proses penciptaan kondisi atau upaya mengorganisasi lingkungan seseorang sehingga memungkinkan terciptanya perbuatan atau kondisi belajar dari anak didik. Pengertian ini menunjukkan bahwa perbuatan belajar bukanlah sesuatu yang bersifat pasif, melainkan suatu proses yang aktif yang ditandai dengan adanya perubahan pada diri seseorang. Belajar adalah proses mereaksi terhadap semua situasi yang ada di sekitar individu. Belajar adalah proses yang diarahkan kepada tujuan, proses berbuat melalui berbagai pengalaman. Belajar adalah proses melihat, mengamati dan memahami sesuatu. Apabila berbicara tentang belajar, maka akan berbicara bagaimana mengubah tingkah laku seseorang. Inilah hakikat belajar,

sebagai inti proses pengajaran atau interaksi belajar, yang menjadi persoalan utama adalah adanya proses belajar pada siswa yakni proses perubahan tingkah laku siswa melalui berbagai pengalaman yang diperolehnya.

Dengan demikian harus dipahami bahwa belajar harus dikondisikan, dalam artian harus diciptakan lingkungan yang mendukung terjadinya proses belajar tersebut. Usaha mengkondisikan lingkungan yang mendukung proses belajar itulah yang dinamakan dengan "pembelajaran". Persoalannya sekarang adalah bagaimana cara guru mengembangkan dan menciptakan serta mengatur situasi yang memungkinkan siswa melakukan proses belajar tersebut? Persoalan ini tentu menyangkut persoalan mengajar, yakni pekerjaan yang harus dilakukan oleh guru dalam proses pembelajaran.

Sama halnya dengan belajar, mengajar pun pada hakikatnya adalah suatu proses, yakni proses mengatur, mengorganisir lingkungan dan mendorong siswa untuk melakukan proses belajar. Pada tahap berikutnya, mengajar adalah proses memberikan bimbingan atau bantuan kepada siswa dalam melakukan proses belajar. Dalam konsep itu tersirat bahwa peranan seorang guru adalah pemimpin belajar (*learning manager*) dan fasilitator belajar, atau sebagaimana dikatakan Nana Sudjana (1995), "mengajar bukanlah menyampaikan pelajaran, melainkan suatu proses membelajarkan siswa."

Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran sebenarnya merupakan suatu kombinasi yang tersusun dari sejumlah unsur manusiawi, material, fasilitas, perlengkapan dan prosedur yang saling mempengaruhi mencapai tujuan pembelajaran. Manusia yang terlibat dalam sistem pembelajaran terdiri dari siswa, guru dan tenaga lainnya, seperti tenaga laboratorium. Material meliputi: buku-buku, papan tulis dan kapur, fotografi, silide dan film, audion dan video. Fasilitas dan perlengkapan terdiri dari ruang kelas, perlengkapan audio visual dan komputer. Prosedur meliputi jadwal dan metode penyampaian informasi, praktik belajar,

ujian dan sebagainya.

Dengan demikian dalam pembelajaran, proses belajar tidak hanya berlangsung di ruang kelas, melainkan juga bisa terjadi di luar kelas yang diwarnai oleh interaksi berbagai komponen yang saling berkaitan untuk membelajarkan siswa.

C. Prinsip-prinsip Belajar dan Pembelajaran

Memperhatikan beberapa definisi yang dikemukakan oleh ahli di atas, dapat dipahami bahwa pembelajaran mempunyai makna yang sangat luas. Setidaknya terdapat beberapa prinsip dasar yang menjadi landasan dari pengertian pembelajaran tersebut di atas, di antaranya:

1. Prinsip pembelajaran sebagai usaha memperoleh perubahan perilaku.

Prinsip ini mengandung makna bahwa ciri utama proses pembelajaran itu ialah adanya perubahan perilaku dalam diri individu. Artinya seseorang yang telah mengalami pembelajaran akan berubah perilakunya. Tetapi tidak semua perubahan perilaku sebagai hasil pembelajaran. Perubahan perilaku sebagai hasil pembelajaran ini mempunyai ciri-ciri sebagai berikut:

- a. *Perubahan yang disadari*, artinya individu yang melakukan proses pembelajaran menyadari bahwa pengetahuan dan keterampilannya telah bertambah, ia lebih yakin terhadap dirinya, dsb. Jadi, orang yang berubah perilakunya karena mabuk, tidak termasuk dalam pengertian perubahan karena pembelajaran, karena yang bersangkutan tidak menyadari apa yang terjadi dalam dirinya.
- b. *Perubahan yang bersifat kontinu (berkesinambungan)*. Perubahan perilaku sebagai hasil pembelajaran akan berlangsung secara berkesinambungan, artinya suatu perubahan yang telah terjadi, menyebabkan terjadinya perubahan perilaku yang lain. Misalnya seorang anak yang telah belajar membaca, ia akan berubah perilakunya dari tidak dapat membaca menjadi dapat membaca.

Kecakapannya dalam membaca menyebabkan ia dapat membaca lebih baik lagi dan dapat belajar yang lain, sehingga ia dapat memperoleh perubahan perilaku hasil pembelajaran yang lebih banyak dan lebih luas.

- c. *Perubahan yang bersifat fungsional*, artinya perubahan yang telah diperoleh sebagai hasil pembelajaran memberikan manfaat bagi individu yang bersangkutan. Misalnya kecakapan dalam berbicara, seperti bahasa Inggris memberikan manfaat untuk belajar hal-hal yang lebih luas.
- d. *Perubahan yang bersifat positif*, artinya terjadi adanya pertambahan perubahan dalam diri individu. Perubahan yang diperoleh senantiasa bertambah sehingga berbeda dengan keadaan sebelumnya. Orang yang telah belajar akan merasakan ada sesuatu yang lebih banyak, sesuatu yang lebih baik, sesuatu yang lebih luas dalam dirinya. Misalnya ilmunya menjadi lebih banyak, prestasinya meningkat, kecakapannya menjadi lebih baik, dsb.
- e. *Perubahan yang bersifat aktif*, artinya perubahan itu tidak terjadi dengan sendirinya, akan tetapi melalui aktivitas individu. Perubahan yang terjadi karena kematangan, bukan hasil pembelajaran karena terjadi dengan sendirinya sesuai dengan tahapan-tahapan perkembangannya. Dalam kematangan, perubahan itu akan terjadi dengan sendirinya meskipun tidak ada usaha pembelajaran. Misalnya kalau seorang anak sudah sampai pada usia tertentu, akan dengan sendirinya dapat berjalan meskipun belum belajar.
- f. *Perubahan yang bersifat permanen (menetap)*, artinya perubahan yang terjadi sebagai hasil pembelajaran akan berada secara kekal dalam diri individu, setidak-tidaknya untuk masa tertentu. Ini berarti bahwa perubahan yang bersifat sementara, seperti sakit, keluar air mata karena menangis, berkeringat, mabuk, bersin, dsb., adalah bukan perubahan sebagai hasil pembelajaran, karena bersifat sementara saja. Sedangkan kecakapan kemahiran menulis misalnya, adalah perubahan hasil pembelajaran karena bersifat menetap dan berkembang terus.

- g. *Perubahan yang bertujuan dan terarah*, artinya perubahan itu terjadi karena ada sesuatu yang akan dicapai. Dalam proses pembelajaran, semua aktivitas terarah kepada pencapaian suatu tujuan tertentu. Misalnya seorang individu belajar bahasa Inggris dengan tujuan agar ia dapat berbicara dalam bahasa Inggris dan dapat mengkaji bacaan-bacaan yang ditulis dalam bahasa Inggris. Semua aktivitas pembelajarannya terarah kepada tujuan itu, sehingga perubahan-perubahan yang terjadi akan sesuai dengan tujuan yang telah ditetapkan.
2. *Prinsip hasil pembelajaran ditandai dengan perubahan perilaku secara keseluruhan.*

Prinsip ini mengandung makna bahwa perubahan perilaku sebagai hasil pembelajaran adalah meliputi semua aspek perilaku dan bukan hanya satu atau dua aspek saja. Perubahan perilaku itu meliputi aspek-aspek perilaku kognitif, konatif, afektif atau motorik. Misalnya seorang siswa disebut telah mengalami pembelajaran dalam musik, maka siswa itu berubah dalam hal pemahamannya tentang musik, alat-alat musik, memiliki kemampuan dalam memainkan alat-alat musik dengan baik, dsb. Pembelajaran yang hanya menghasilkan perubahan satu atau dua aspek perilaku saja, disebut sebagai pembelajaran sebahagian (*partial learning*) dan bukan pembelajaran lengkap (*complete learning*).

3. *Prinsip pembelajaran merupakan suatu proses.*

Prinsip ketiga ini mengandung makna bahwa pembelajaran itu merupakan suatu aktivitas yang berkesinambungan. Di dalam aktivitas itu terjadi adanya tahapan-tahapan aktivitas yang sistematis dan terarah. Jadi, pembelajaran bukan sebagai suatu benda atau keadaan yang statis, melainkan merupakan suatu rangkaian aktivitas-aktivitas yang dinamis dan saling berkaitan. Pembelajaran tidak dapat dilepaskan dengan interaksi individu dengan lingkungannya. Jadi, selama proses pembelajaran itu berlangsung, individu akan senantiasa berada dalam berbagai

aktivitas yang tidak terlepas dari lingkungannya. Dengan demikian, suatu pembelajaran yang efektif adalah apabila pelajar-pelajar melakukan perilaku secara aktif.

4. *Prinsip proses pembelajaran terjadi karena adanya sesuatu yang mendorong dan ada sesuatu tujuan yang akan dicapai.*

Prinsip ini mengandung makna bahwa aktivitas pembelajaran itu terjadi karena adanya kebutuhan yang harus dipuaskan, dan adanya tujuan yang ingin dicapai. Atas dasar prinsip ini, maka pembelajaran akan terjadi apabila individu merasakan adanya kebutuhan yang mendorong dan ada sesuatu yang perlu dicapai untuk memenuhi kebutuhannya. Dengan kata lain, pembelajaran merupakan aktivitas untuk memenuhi kebutuhan dan mencapai tujuan. Belajar tidak akan efektif tanpa adanya dorongan dan tujuan.

5. *Prinsip pembelajaran merupakan bentuk pengalaman.*

Pengalaman pada dasarnya adalah kehidupan melalui situasi yang nyata dengan tujuan tertentu. Pembelajaran merupakan bentuk interaksi individu dengan lingkungannya, sehingga banyak memberikan pengalaman dari situasi nyata. Perubahan perilaku yang diperoleh dari pembelajaran, pada dasarnya merupakan pengalaman. Hal ini berarti bahwa selama individu dalam proses pembelajaran hendaknya tercipta suatu situasi kehidupan yang menyenangkan sehingga memberikan pengalaman yang berarti.

Pembelajaran mempunyai dua karakteristik yaitu *Pertama*, dalam proses pembelajaran melibatkan proses mental siswa secara maksimal, bukan hanya menuntut siswa sekedar mendengar, mencatat, akan tetapi menghendaki aktivitas siswa dalam proses berfikir. *Kedua*, dalam pembelajaran membangun suasana dialogis dan proses tanya jawab terus-menerus yang diarahkan untuk memperbaiki dan meningkatkan kemampuan berfikir siswa, yang pada gilirannya kemampuan berfikir itu dapat membantu siswa untuk memperoleh pengetahuan yang mereka konstruksi sendiri.

D. Kaitan Konsep Pembelajaran dengan Beberapa Konsep lain

Di atas telah dikemukakan, bahwa pembelajaran merupakan proses perubahan perilaku. Pengertian ini mempunyai keterkaitan dengan pengertian lain yang juga menggambarkan adanya perubahan lain. Beberapa dari padanya akan dikemukakan berikut ini.

1. Belajar dan pertumbuhan, perkembangan, kematangan

Dalam proses pertumbuhan, perkembangan, dan kematangan, akan terjadi perubahan perilaku. Akan tetapi perubahan yang terjadi dalam ketiga pengertian itu tidak tergolong sebagai perubahan dalam arti pembelajaran. Perubahan yang terjadi dalam pertumbuhan, perkembangan, dan kematangan akan terjadi dengan sendirinya karena dorongan dari dalam secara naluriah. Proses pembelajaran akan berlangsung secara efektif apabila ada persesuaian dengan proses pertumbuhan, perkembangan dan kematangan. Dan sebaliknya proses pertumbuhan dan perkembangan akan berlangsung dengan baik apabila disertai dengan pembelajaran.

2. Pembelajaran dan menghafal

Antara pembelajaran dan menghafal terdapat keterkaitan satu dengan lainnya. Pembelajaran mempunyai pengertian yang lebih luas dari pada menghafal. Dalam menghafal, perubahan perilakunya hanya terbatas dalam penyimpanan dan pengeluaran informasi dalam kesadaran (otak), sedangkan dalam belajar perubahan perilakunya mencakup keseluruhan. Menghafal hanya salah satu aspek saja dari perilaku kognitif, dan belum mencakup perilaku lainnya. Orang yang hafal tentang sesuatu belum tentu memahaminya, atau cakap melakukannya. Akan tetapi proses pembelajaran akan berlangsung dengan efektif apabila disertai dengan aktivitas menghafal.

3. Pembelajaran dan latihan

Pembelajaran mempunyai keterkaitan dengan latihan meskipun tidak identik. Dalam pembelajaran dan dalam latihan akan terjadi perubahan perilaku. Aspek perilaku yang berubah karena latihan, adalah perubahan dalam bentuk *skill* atau keterampilan. Pembelajaran akan lebih berhasil apabila disertai dengan latihan yang teratur dan terarah.

4. Pembelajaran dan studi

Dalam aktivitas studi, perubahan perilaku yang terjadi adalah aspek pengetahuan (*knowledge*) dan pemahaman (*understanding*). Jadi, aktivitas studi merupakan sebagian dari aktivitas pembelajaran secara keseluruhan. Aktivitas studi merupakan dasar dalam aktivitas pembelajaran secara keseluruhan.

5. Pembelajaran dan berfikir

Berfikir adalah suatu proses kognitif dalam tingkat yang lebih tinggi. Dalam berfikir, individu akan menggunakan berbagai informasi yang dimilikinya untuk memecahkan masalah yang dihadapinya. Untuk dapat berfikir secara efektif, seseorang harus menguasai sejumlah informasi (fakta, konsep, generalisasi, prinsip, teori, dsb.) untuk dijadikan sebagai dasar dalam memecahkan masalah yang dihadapinya. Informasi yang dimiliki seseorang diperoleh melalui proses pembelajaran. Ini berarti bahwa terdapat keterkaitan antara proses berfikir dengan pembelajaran. Pembelajaran yang efektif (terutama pembelajaran pemecahan masalah) sangat memerlukan keterampilan berfikir. Dan untuk berfikir diperlukan hasil-hasil pembelajaran. Berfikir itu sendiri sebenarnya merupakan proses pembelajaran. Orang tidak mungkin berfikir tanpa belajar, dan tidak mungkin belajar tanpa berfikir.

E. Tujuan Pembelajaran

Tujuan adalah sesuatu yang diharapkan tercapai setelah suatu usaha atau kegiatan selesai dilakukan. Oleh karena itu, pembelajaran sebagai suatu bentuk usaha dan kegiatan yang berproses melalui tahap-tahap dan tingkatan-tingkatan, jelas mempunyai tujuan tertentu.

Dalam pembelajaran tujuan ini merupakan sesuatu yang sangat esensial, baik dalam rangka perencanaan, pelaksanaan maupun penilaian. Menurut Oemar Hamalik (1995), tujuan belajar adalah sejumlah hasil belajar yang menunjukkan bahwa siswa telah melakukan perubahan belajar, umumnya meliputi pengetahuan, keterampilan dan sikap-sikap yang baru, diharapkan tercapai oleh siswa. Tujuan belajar merupakan cara yang akurat untuk menentukan hasil pembelajaran.

Berdasarkan pada kutipan di atas dapat dihipami bahwa faktor tujuan merupakan sesuatu yang sangat esensial dalam perbuatan belajar. Tujuan belajar ini banyak dan bervariasi. Menurut Soetomo (1993), secara umum tujuan belajar ini dapat dibedakan atas tiga jenis, yaitu antara lain: (1) untuk mendapatkan pengetahuan, (2) penanaman akan konsep dan keterampilan, dan (3) pembentukan sikap. Untuk lebih jelasnya ketiga tujuan belajar ini, berikut akan penulis uraikan masing-masingnya.

1. Untuk mendapatkan pengetahuan

Salah satu tujuan dari belajar adalah untuk mendapatkan pengetahuan, hal ini ditandai dengan kemampuan berpikir. Pemilikan pengetahuan dan kemampuan berpikir merupakan dua hal yang tidak dapat dipisahkan. Dengan kata lain, tidak akan dapat mengembangkan kemampuan berpikir tanpa adanya bahan pengetahuan. Sebaliknya, kemampuan berpikir akan memperkaya pengetahuan. Tujuan inilah yang memiliki kecenderungan lebih besar perkembangannya dalam kegiatan belajar. Dalam hal ini peranan guru sebagai pengajar lebih menonjol.

Adapun jenis interaksi atau cara yang digunakan untuk kepentingan pencapaian tujuan tersebut pada umumnya adalah dengan model kuliah (presentasi) pemberian tugas-tugas bacaan.

Dengan cara demikian anak didik akan diberikan pengetahuan sehingga menambah pengetahuannya dan sekaligus mencarinya sendiri untuk mengembangkan cara berpikir dalam rangka memperkaya pengetahuannya.

2. Penanaman Konsep dan Keterampilan

Penanaman konsep atau merumuskan konsep, juga memerlukan suatu keterampilan, baik keterampilan jasmani maupun rohani. Keterampilan jasmaniah adalah keterampilan-keterampilan yang dapat dilihat, sehingga akan menitikberatkan pada keterampilan gerak atau penampilan dari anggota tubuh seseorang yang sedang belajar. Termasuk dalam hal ini masalah-masalah teknik dan pengeluaran.

Sementara itu, keterampilan rohani lebih rumit, karena tidak selalu berurusan dengan masalah keterampilan yang dapat dilihat bagaimana ujung pangkalnya, tetapi lebih abstrak, yang menyangkut persoalan-persoalan penghayatan dan keterampilan berpikir serta kreativitas untuk menyelesaikan dan merumuskan suatu masalah atau konsep.

Keterampilan tersebut dapat diajarkan, yaitu dengan banyak memberikan latihan kemampuan. Demikian juga mengungkapkan perasaan melalui bahasa tulis atau lisan, semua memerlukan latihan. Interaksi yang mengarah pada pencapaian keterampilan tersebut akan menuruti kaidah-kaidah tertentu dan bukan semata-mata hanya menghafal atau meniru.

3. Pembentukan sikap

Dalam pembentukan sikap mental, perilaku dan kepribadian anak, guru harus lebih bijaksana dan hati-hati. Untuk itu dibutuhkan kecakapan dalam mengarahkan motivasi dan berpikir dengan tidak lupa menggunakan pribadi guru itu sendiri sebagai contoh atau model.

Dalam interaksi belajar mengajar, guru akan senantiasa diobservasi, dilihat, didengar, ditiru semua perilakunya oleh para peserta didik. Dari proses observasi mungkin juga menirukan

diharapkan terjadi proses interaksi sehingga menumbuhkan proses penghayatan pada setiap diri siswa untuk kemudian diamlkan.

Pembentukan sikap mental dan perilaku anak didik tidak akan terlepas dari soal penanaman nilai-nilai, *transfer of values*. Oleh karena itu, guru tidak hanya sekedar pengajar, tetapi betul-betul sebagai pendidik yang akan memindahkan nilai-nilai itu kepada anak didiknya. Dengan dilandasi nilai-nilai itu, anak didik akan tumbuh kesadaran dan kemauannya, untuk mempraktekkan segala sesuatu yang sudah dipelajarinya.

Dengan demikian jelaslah bahwa pada intinya tujuan dari belajar itu adalah ingin mendapatkan pengetahuan, keterampilan dan penanaman nilai-nilai atau pembentukan sikap mental. Pencapaian tujuan belajar berarti akan menghasilkan hasil belajar. Dengan demikian, hasil belajar itu meliputi:

1. Hal ihwal keilmuan dan pengetahuan, konsep atau fakta (kognitif).
2. Hal ihwal personal, kepribadian atau sikap (afektif).
3. Hal ihwal kelakuan, keterampilan atau penampilan (psikomatik).

Ketiga hasil belajar tersebut di atas dalam pengajaran merupakan tiga hal yang harus secara perencanaan dan programatik terpisah, namun dalam kenyataannya pada diri siswa akan merupakan satu kesatuan yang utuh dan bulat. Ketiganya itu dalam kegiatan belajar mengajar masing-masing direncanakan sesuai dengan butir-butir bahan pelajaran (*content*).

Guna mencapai ketiga tujuan belajar sebagaimana yang telah dijelaskan di atas, maka menurut H.M. Chabib Thoha ada beberapa bentuk atau type belajar yang dapat dilakukan oleh seseorang, yaitu (1) *Perceptonal sensory typy of learning*, (2) *motor type learning*, (3) *memory type of larning*, (4) *problem solving type of larning*, dan (5) *emotional type of learning*. Agar lebih jelasnya kelima type belajar ini, berikut akan penulis uraikan satu persatu.

1. *Perceptonal sensory type of learning*, yaitu belajar berdasarkan pengamatan indrawi yaitu dengan proses mengamati, melihat, mendengar, meraba, merasa dan

proses persepsi lainnya. Dengan demikian anak yang akan belajar harus benar-benar memperhatikan saat guru mengajar dengan menggunakan keseluruhan indrawinya, anak harus benar-benar mendengarkan dan tidak boleh mengantuk.

2. *Motor type of learning*, yaitu dalam belajar anak menggunakan segala aktivitas gerakannya, berdasarkan stimulus dari guru. Anak memberikan respon berupa gerak-gerik tertentu. Hal ini lebih tepat dalam kaitannya dengan mempelajari materi-materi keterampilan, seperti kesenian, olah raga, teknik bahasa dan sebagainya.
3. *Memory type of learning*, yaitu tipe belajar yang lebih menekankan pada hafalan, seperti menghafal rumus-rumus, defenisi, pengertian, ketentuan-ketentuan dalam perundang-undangan, nama-nama, hadis-hadis, ayat-ayat Alquran dan sebagainya. Dalam hal ini upayanya adalah bagaimana materi hafal itu tidak mudah lupa dalam memori anak. Untuk itu salah satu upayanya adalah dengan memberikan makna terhadap materi-materi tersebut. Apalagi jika makna pribadi bagi anak, maka akan sulit untuk dilupakan. Di samping itu penggunaan sehari-hari terhadap materi hafalan, juga melekat dalam memori anak.
4. *Problem solving type of learning*, yaitu tipe belajar yang lebih menekankan pada kemampuan daya pikir dalam memecahkan suatu masalah (*problem solving*). Prosesnya antara lain adalah dengan cara mengumpulkan dan mengidentifikasi data-data dan informasi, baik dengan menggunakan wawancara, observasi atau dokumentasi. Selanjutnya menginterpretasi data-data dengan berbagai analisis, melihat kemungkinan-kemungkinan yang ada, latar belakang yang akan menimbulkan masalah, dan sebagainya. Yang terakhir adalah mengambil keputusan pemecahan masalahnya, tentunya akan muncul berbagai alternatif dan memilih alternatif yang terbaik. Baru kemudian menindak lanjuti hasil keputusan dengan pengorganisasian yang baik pula.

5. *Emotional type of learning*, yaitu tipe belajar yang menekankan pada pembentukan sikap dan emosi. Tipe ini berkaitan erat dengan nilai dan norma, baik bila keagamaan maupun nilai kemasyarakatan, tentang baik dan buruk, sopan santun, keadilan, kebenaran, etos kerja, suka menolong, sabar dan nilai-nilai lainnya.

Memperhatikan tujuan belajar di atas dapat dipahami bahwa belajar merupakan suatu kebutuhan pokok manusia. Melalui belajar, manusia dapat mengembangkan berbagai kemampuan atau potensi dirinya sehingga memiliki berbagai kecakapan yang diperlukan dalam kehidupannya, baik kemampuan jasmaniah, rohaniah maupun kemampuan intelektual. Tanpa belajar, manusia tidak dapat hidup dengan layak. Oleh karena itu, tidaklah berlebihan kalau dikatakan bahwa tujuan penciptaan manusia adalah untuk belajar sepanjang hayatnya.

BAB III

TEORI-TEORI BELAJAR DAN PEMBELAJARAN

Dalam Bab 2 kita telah membahas tentang konsep dasar belajar dan pembelajaran. Namun pemahaman tentang konsep belajar dan pembelajaran belum utuh kalau kita belum memahami teori-teori yang mendasari konsep tersebut. Ini adalah penting, sebab seperti dikemukakan oleh Mohamad Surya (2004), teori-teori belajar menjadi salah satu sumber penting – di samping filsafat, adat istiadat dan kebudayaan tradisional, serta penelitian empirik – dalam memperoleh pengetahuan tentang belajar dan pembelajaran. Menurut pengertian yang paling umum, teori merupakan lawan dari fakta. **Chaplin** (2002) mendefinisikan teori sebagai “satu prinsip umum yang dirumuskan untuk menjelaskan sekelompok gejala yang berkaitan. Menurut **Santrock** (1998), teori adalah “*a coherent set of ideas that helps explain data and make predication. A theory contains hypotheses, assumptions that can be tested to determine their accuracy*”. Jadi, sebenarnya teori adalah hipotesis yang belum terbukti atau spekulasi tentang kenyataan yang belum diketahui secara pasti, sehingga perlu diuji lebih lanjut untuk menentukan akurasi. Apabila

dalam pengujian teori itu ternyata benar, maka ia menjadi fakta.

Teori merupakan seperangkat prinsip-prinsip yang terorganisasi mengenai peristiwa-peristiwa tertentu dalam lingkungan. Karakteristik suatu teori ialah memberikan kerangka kerja konseptual untuk suatu informasi dan prinsip yang dapat diuji.

Menurut Patrick Supper (1974) setidaknya terdapat empat fungsi umum dari sebuah teori, yaitu:

1. Teori terdiri atas prinsip-prinsip yang dapat diuji sehingga dapat dijadikan kerangka untuk melaksanakan penelitian.
2. Teori memberikan kerangka kerja bagi informasi yang spesifik.
3. Menjadikan hal-hal yang bersifat kompleks menjadi lebih sederhana.
4. Menyusun kembali dari pengalaman-pengalaman sebelumnya.

Teori belajar merupakan upaya untuk mendeskripsikan bagaimana manusia belajar, sehingga membantu kita semua memahami proses inhern yang kompleks dari belajar. Dalam studi psikologi pendidikan, terdapat tiga perspektif utama dalam teori belajar, yaitu Behaviorisme, Kognitivisme, dan Humanisme. Ketiga teori ini ada dasarnya saling melengkapi satu sama lain.

A. Teori Belajar Behavioristik

1. Pengertian Teori Belajar Behavioristik

Teori belajar behavioristik merupakan suatu teori yang lebih menekankan belajar sebagai hubungan stimulus-respon (Slavin, 2000). Belajar menurut pandangan kaum behavioristik lebih merupakan perubahan tingkah laku sebagai hasil dari pengalaman. Artinya, dalam proses belajar perilaku harus dijelaskan melalui pengalaman yang dapat diamati, bukan sekedar proses mental.

Jadi, menurut teori behavioristik, seseorang dianggap telah belajar sesuatu jika dia dapat menunjukkan perubahan perilakunya. Menurut teori ini dalam belajar yang penting adalah input yang berupa stimulus dan output yang berupa respon. Stimulus adalah apa saja yang diberikan guru kepada pebelajar, sedangkan respon berupa reaksi atau tanggapan peserta didik terhadap stimulus yang diberikan oleh guru tersebut. Proses yang terjadi antara stimulus dan respon tidak penting untuk diperhatikan karena tidak dapat diamati dan tidak dapat diukur. Hanya stimulus dan respon yang dapat diamati. Oleh karena itu apa yang diberikan oleh guru (stimulus) dan apa yang diterima oleh peserta didik (respon) harus dapat diamati dan diukur. Teori ini mengutamakan pengukuran, sebab pengukuran merupakan suatu hal penting untuk melihat terjadi atau tidaknya perubahan tingkah laku tersebut.

Faktor lain yang dianggap penting oleh aliran behavioristik adalah faktor penguatan (*reinforcement*). Bila penguatan ditambahkan (*positive reinforcement*) maka respon akan semakin kuat. Begitu pula bila respon dikurangi/dihilangkan (*negative reinforcement*) maka respon juga semakin kuat. Di sini terlihat betapa dalam teori behavioristik dengan model hubungan stimulus-responnya, memposisikan peserta didik sebagai individu yang pasif.

Beberapa prinsip dalam teori belajar behavioristik, meliputi: (1) *Reinforcement and Punishment*; (2) *Primary and Secondary Reinforcement*; (3) *Schedules of Reinforcement*; (4) *Contingency Management*; (5) *Stimulus Control in Operant Learning*; (6) *The Elimination of Responses* (Gage, Berliner, 1984).

2. Tokoh-tokoh Teori Belajar Behavioristik

Tokoh-tokoh aliran behavioristik banyak sekali, di antaranya yang akan dibahas dalam buku ini hanyalah Thorndike, Skinner, Pavlov, dan Albert Bandura. Berikut akan

dibahas karya-karya para tokoh aliran behavioristik dan analisis serta peranannya dalam pembelajaran.

1. Teori Edward Lee Thorndike

Edward Lee Thorndike (1874 - 1949) mengemukakan beberapa hukum belajar yang dikenal dengan sebutan *Law of effect*. Belajar akan lebih berhasil bila respon siswa terhadap suatu stimulus segera diikuti dengan rasa senang atau kepuasan. Rasa senang atau kepuasan ini bisa timbul sebagai akibat anak mendapatkan pujian atau ganjaran lainnya. Stimulus ini termasuk *reinforcement*. Setelah anak berhasil melaksanakan tugasnya dengan tepat dan cepat, pada diri anak muncul kepuasan diri sebagai akibat sukses yang diraihinya. Anak memperoleh suatu kesuksesan yang pada gilirannya akan mengantarkan dirinya ke jenjang kesuksesan berikutnya.

Teori belajar *stimulus-respon* yang dikemukakan oleh Thorndike ini disebut juga *koneksionisme*. Teori ini menyatakan bahwa pada hakikatnya belajar merupakan proses pembentukan hubungan antara stimulus dan respon. Terdapat beberapa dalil atau hukum kesiapan (*law of readiness*), hukum latihan (*law of exercise*) dan hukum akibat (*law of effect*).

Hukum kesiapan menerangkan bagaimana kesiapan seorang anak dalam melakukan suatu kegiatan. Seorang anak yang mempunyai kecenderungan untuk bertindak atau melakukan kegiatan tertentu dan kemudian dia benar melakukan kegiatan tersebut, maka tindakannya akan melahirkan kepuasan bagi dirinya. Tindakan-tindakan lain yang dia lakukan tidak menimbulkan kepuasan bagi dirinya.

Seorang anak yang mempunyai kecenderungan untuk bertindak dan kemudian bertindak, sedangkan tindakannya itu mengakibatkan ketidakpuasan bagi dirinya, akan selalu menghindarkan dirinya dari tindakan-tindakan yang melahirkan ketidakpuasan itu. Seorang anak yang tidak mempunyai kecenderungan untuk bertindak atau melakukan kegiatan tertentu, sedangkan anak tersebut ternyata melakukan tindakan, maka apa yang dilakukannya itu akan

menimbulkan rasa tidak puas bagi dirinya. Dia akan melakukan tindakan lain untuk menghilangkan ketidakpuasan tersebut. Dari ciri-ciri di atas dapat disimpulkan bahwa seorang anak akan lebih berhasil belajarnya, jika ia telah siap untuk melakukan kegiatan belajar.

Hukum latihan menyatakan bahwa jika hubungan stimulus-respon sering terjadi, akibatnya hubungan akan semakin kuat, sedangkan makin jarang hubungan stimulus-respon dipergunakan, maka makin lemah hubungan yang terjadi. Hukum latihan pada dasarnya menggunakan dasar bahwa stimulus dan respon akan memiliki hubungan satu sama lain secara kuat, jika proses pengulangan sering terjadi, makin banyak kegiatan ini dilakukan maka hubungan yang terjadi akan bersifat otomatis. Seorang anak yang dihadapkan pada suatu persoalan yang sering ditemuinya akan segera melakukan tanggapan secara cepat sesuai dengan pengalamannya pada waktu sebelumnya.

Kenyataan menunjukkan bahwa pengulangan yang akan memberikan dampak positif adalah pengulangan yang frekuensinya teratur, bentuk pengulangan yang tidak membosankan, dan kegiatan disajikan dengan cara yang menarik.

Sebagai contoh untuk mengajarkan konsep pemetaan pada anak, guru menjelaskan pengertian pemetaan yang diikuti dengan contoh-contoh relasi. Guru menguji apakah anak sudah benar-benar menguasai konsep pemetaan. Untuk itu guru menanyakan apakah semua relasi yang diperlihatkannya itu termasuk pemetaan atau tidak. Jika tidak, anak diminta untuk menjelaskan alasan atau sebab-sebab kriteria pemetaan tidak terpenuhi. Penguatan konsep lewat cara ini dilakukan dengan pengulangan. Namun tidak berarti bahwa pengulangan dilakukan dengan bentuk pertanyaan atau informasi yang sama, melainkan dalam bentuk informasi yang dimodifikasi, sehingga anak tidak merasa bosan.

Dalam hukum akibat dijelaskan bahwa kepuasan yang terlahir dari adanya ganjaran dari guru akan memberikan

kepuasan bagi anak, dan anak cenderung untuk berusaha melakukan atau meningkatkan apa yang telah dicapainya itu. Guru yang memberi senyuman wajar terhadap jawaban anak, akan semakin menguatkan konsep yang tertanam pada diri anak. Kata-kata "Bagus", "Hebat", "Kau sangat teliti" dan semacamnya akan merupakan hadiah bagi anak yang kelak akan meningkatkan dirinya dalam menguasai pelajaran.

Sebaliknya guru juga harus tanggap terhadap respon anak yang salah. Jika kekeliruan anak dibiarkan tanpa penjelasan yang benar dari guru, ada kemungkinan anak akan menganggap benar dan kemudian mengulanginya. Anak yang menyelesaikan tugas atau pekerjaan rumah, namun hasil kerjanya itu tidak diperiksa oleh gurunya, ada kemungkinan beranggapan bahwa jawaban yang dia berikan adalah benar. Anggapan ini akan mengakibatkan jawaban yang tetap salah di saat anak mengikuti tes.

Demikian pula anak yang telah mengikuti ulangan dan mendapat nilai jelek, perlu diberitahukan kekeliruan yang dilakukannya pada saat melakukan tes. Tidaklah mengherankan, kiranya, jika ada anak yang diberi tes berulang, namun hasilnya masih tetap buruk. Ada kemungkinan konsep yang dipegangnya itu dianggap sebagai jawaban yang benar. Penguatan seperti ini akan sangat merugikan anak. Oleh karena itu perlu dihilangkan.

Dari hukum akibat ini dapat disimpulkan bahwa jika terdapat asosiasi yang kuat antara pertanyaan dan jawaban, maka bahan yang disajikan akan tertanam lebih lama dalam ingatan anak. Selain itu, banyaknya pengulangan akan sangat menentukan lamanya konsep diingat anak. Makin sering pengulangan dilakukan akan makin kuat konsep tertanam dalam ingatan anak.

Di samping itu, Thorndike mengemukakan pula bahwa kualitas dan kuantitas hasil belajar siswa tergantung dari kualitas dan kuantitas Stimulus-Respon (S-R) dalam pelaksanaan kegiatan belajar mengajar. Makin banyak dan makin baik kualitas S-R yang diberikan guru, maka makin

banyak dan makin baik pula hasil belajar siswa.

Selanjutnya Thorndike mengemukakan hukum tambahan sebagai berikut:

- a. Hukum reaksi bervariasi (*law of multiple response*)
Individu diawali dengan proses *trial and error* yang menunjukkan bermacam-macam respon sebelum memperoleh respon yang tepat dalam memecahkan masalah yang dihadapi.
- b. Hukum sikap (*law of attitude*)
Perilaku belajar seseorang tidak hanya ditentukan oleh hubungan stimulus dan respon saja, tetapi juga ditentukan oleh keadaan yang ada dalam diri individu baik kognitif, emosi, sosial, maupun psikomotornya.
- c. Hukum aktivitas berat sebelah (*law of prepotency element*)
Individu dalam proses belajar memberikan respons pada stimulus tertentu saja sesuai dengan persepsinya terhadap keseluruhan situasi (respon selektif).
- d. Hukum respon melalui analogi (*law of response by analogy*)
Individu dapat melakukan respons pada situasi yang belum pernah dialami karena individu sesungguhnya dapat menghubungkan situasi yang belum pernah dialami dengan situasi lama yang pernah dialami sehingga terjadi transfer atau perpindahan unsur-unsur yang telah dikenal ke situasi baru. Semakin banyak unsur yang sama, maka transfer akan semakin mudah.
- e. Hukum perpindahan asosiasi (*law of associative shifting*)
Proses peralihan dari situasi yang dikenal ke situasi yang belum dikenal dilakukan secara bertahap dengan cara menambahkan sedikit demi sedikit unsur lama.

Selain menambahkan hukum-hukum baru, dalam perjalanan penyampaian teorinya, Thorndike mengemukakan revisi hukum belajar antara lain:

- a. Hukum latihan ditinggalkan karena ditemukan pengulangan saja tidak cukup untuk memperkuat hubungan stimulus-respons, sebaliknya tanpa pengulangan

belum tentu akan memperlemah hubungan stimulus-respons.

- b. Hukum akibat (*law of effect*) direvisi, karena dalam penelitiannya lebih lanjut ditemukan bahwa hanya sebagian saja dari hukum ini yang benar. Jika diberikan hadiah (*reward*) maka akan meningkatkan hubungan stimulus-respons, sedangkan jika diberikan hukuman (*punishment*) tidak berakibat apa-apa.
- c. Syarat utama terjadinya hubungan stimulus-respons bukan kedekatan, tetapi adanya saling sesuai antara stimulus dan respons.
- d. Akibat suatu perbuatan dapat menular baik pada bidang lain maupun pada individu lain.

Implikasi dari aliran pengaitan ini dalam kegiatan belajar mengajar sehari-hari adalah bahwa:

- a. Dalam menjelaskan suatu konsep tertentu, guru sebaiknya mengambil contoh yang sekiranya sudah sering dijumpai dalam kehidupan sehari-hari. Alat peraga dari alam sekitar akan lebih dihayati.
- b. Metode pemberian tugas, metode latihan (*drill* dan *practice*) akan lebih cocok untuk penguatan dan hafalan. Dengan penerapan metode tersebut siswa akan lebih banyak mendapatkan stimulus sehingga respon yang diberikan pun akan lebih banyak.
- c. Dalam kurikulum, materi disusun dari materi yang mudah, sedang, dan sukar sesuai dengan tingkat kelas, dan tingkat sekolah. Penguasaan materi yang lebih mudah sebagai akibat untuk dapat menguasai materi yang lebih sukar. Dengan kata lain topik (konsep) prasyarat harus dikuasai dulu agar dapat memahami topik berikutnya.

2. Teori Burhus Frederic Skinner

Burhus Frederic Skinner menyatakan bahwa ganjaran atau penguatan mempunyai peranan yang amat penting dalam proses belajar. Terdapat perbedaan antara ganjaran dan penguatan. *Ganjaran* merupakan respon yang sifatnya

menggembirakan dan merupakan tingkah laku yang sifatnya subjektif, sedangkan *penguatan* merupakan sesuatu yang mengakibatkan meningkatnya kemungkinan suatu respon dan lebih mengarah kepada hal-hal yang sifatnya dapat diamati dan diukur.

Dalam teorinya, Skinner menyatakan bahwa penguatan terdiri atas penguatan positif dan penguatan negatif. Penguatan dapat dianggap sebagai stimulus positif, jika penguatan tersebut seiring dengan meningkatnya perilaku anak dalam melakukan pengulangan perilakunya itu. Dalam hal ini penguatan yang diberikan pada anak memperkuat tindakan anak, sehingga anak semakin sering melakukannya. Yang termasuk contoh penguatan positif diantaranya adalah pujian yang diberikan pada anak. Sikap guru yang bergembira pada saat anak menjawab pertanyaan, merupakan penguatan positif pula. Untuk mengubah tingkah laku anak dari negatif menjadi positif, guru perlu mengetahui psikologi yang dapat digunakan untuk memperkirakan (memprediksi) dan mengendalikan tingkah laku anak. Guru di dalam kelas mempunyai tugas untuk mengarahkan anak dalam aktivitas belajar, karena pada saat tersebut, kontrol berada pada guru, yang berwenang memberikan instruksi ataupun larangan pada anak didiknya.

Penguatan akan berbekas pada diri anak. Mereka yang mendapat pujian setelah berhasil menyelesaikan tugas atau menjawab pertanyaan biasanya akan berusaha memenuhi tugas berikutnya dengan penuh semangat. Penguatan yang berbentuk hadiah atau pujian akan memotivasi anak untuk rajin belajar dan mempertahankan prestasi yang diraihinya. Penguatan seperti ini sebaiknya segera diberikan dan tak perlu ditunda-tunda. Karena penguatan akan berbekas pada anak, sedangkan hasil penguatan diharapkan positif, maka penguatan yang diberikan tentu harus diarahkan pada respon anak yang benar. Janganlah memberikan penguatan atas respon anak jika respon tersebut sebenarnya tidak diperlukan.

Skinner menambahkan bahwa jika respon siswa baik (menunjang efektivitas pencapaian tujuan) harus segera diberi

penguatan positif agar respon tersebut lebih baik lagi, atau minimal perbuatan baik itu dipertahankan. Misalnya dengan mengatakan “bagus, pertahankan prestasimu” untuk siswa yang mendapat nilai tes yang memuaskan. Sebaliknya jika respon siswa kurang atau tidak diharapkan sehingga tidak menunjang tujuan pengajaran, harus segera diberi penguatan negatif agar respon tersebut tidak diulangi lagi dan berubah menjadi respon yang sifatnya positif. Penguatan negatif ini bisa berupa teguran, peringatan, atau sangsi (hukuman edukatif).

3. Teori Ivan Petrovich Pavlov

Pavlov terkenal dengan teori belajar klasik. Ia melakukan percobaan terhadap seekor anjing. Anjing itu dikurung, dalam suatu kandang dengan waktu tertentu dan diberi makan. Setiap akan diberi makan, Pavlov membunyikan bel. Ia memperhatikan bahwa setiap dibunyikan bel pada jangka waktu tertentu anjing itu mengeluarkan air liurnya, meskipun tidak diberi makanan.

Pavlov mengemukakan konsep pembiasaan (*conditioning*). Dalam hubungannya dengan kegiatan belajar mengajar, agar siswa belajar dengan baik maka harus dibiasakan. Misalnya, agar siswa mengerjakan soal pekerjaan rumah dengan baik, biasakanlah dengan memeriksanya, menjelaskannya, atau memberi nilai terhadap hasil pekerjaannya.

4. Teori Albert Bandura

Bandura mengemukakan bahwa siswa belajar melalui meniru. Pengertian meniru di sini bukan berarti menyontek, tetapi meniru hal-hal yang dilakukan oleh orang lain, terutama guru. Jika tulisan guru baik, guru berbicara sopan santun dengan menggunakan bahasa yang baik dan benar, tingkah laku yang terpuji, menerangkan dengan jelas dan sistematis, maka siswa akan menirunya. Jika contoh-contoh yang dilihatnya kurang baik ia pun menirunya. Dengan demikian guru harus menjadi manusia model yang profesional.

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 sosial dari Bandura ini merupakan gabungan antara teori belajar behavioristik dengan penguatan dan psikologi kognitif, dengan prinsip modifikasi perilaku.

Teori Belajar Sosial (*Social Learning Theory*) dari Bandura didasarkan pada tiga konsep, yaitu:

a. *Reciprocal determinism*

Pendekatan yang menjelaskan tingkah laku manusia dalam bentuk interaksi timbal-balik yang terus menerus antara kognitif, tingkah laku dan lingkungan. Orang menentukan/mempengaruhi tingkahlakunya dengan mengontrol lingkungan, tetapi orang itu juga dikontrol oleh kekuatan lingkungan itu.

b. *Beyond reinforcement*

Bandura memandang teori Skinner dan Hull terlalu bergantung pada *reinforcement*. Jika setiap unit respon sosial yang kompleks harus dipilah-pilah untuk direforse satu persatu, bisa jadi orang malah tidak belajar apapun. Menurutnya, *reinforcement* penting dalam menentukan apakah suatu tingkah laku akan terus terjadi atau tidak, tetapi itu bukan satu-satunya pembentuk tingkah laku. Orang dapat belajar melakukan sesuatu hanya dengan mengamati dan kemudian mengulang apa yang dilihatnya. Belajar melalui observasi tanpa ada *reinforcement* yang terlibat, berarti tingkah laku ditentukan oleh antisipasi konsekuensi.

c. *Self-regulation/cognition*

Teori belajar tradisional sering terhalang oleh ketidaksenangan atau ketidakmampuan mereka untuk menjelaskan proses kognitif. Konsep bandura menempatkan manusia sebagai pribadi yang dapat mengatur diri sendiri (*self regulation*), mempengaruhi tingkah laku dengan cara mengatur lingkungan,

menciptakan dukungan kognitif, mengadakan konsekuensi bagi bagi tingkah lakunya sendiri.

Prinsip dasar belajar sosial (*social learning*) adalah:

- a. Sebagian besar dari yang dipelajari manusia terjadi melalui peniruan (*imitation*), dan penyajian contoh perilaku (*modeling*).
- b. Dalam hal ini, seorang siswa mengubah perilaku sendiri melalui penyaksian cara orang/ sekelompok orang yang mereaksi/ merespon sebuah stimulus tertentu.
- c. Siswa dapat mempelajari respons-respons baru dengan cara pengamatan terhadap perilaku contoh dari orang lain, misalnya: guru/ orang tuanya. Pendekatan teori belajar sosial terhadap proses perkembangan sosial dan moral siswa ditekankan pada perlunya pembiasaan merespons (*conditioning*) dan peniruan (*imitation*).

Langkah-langkah belajar sosial (*social learning*) adalah:

- a. *Conditioning*.

Dalam belajar mengembangkan perilaku sosial dan moral pada dasarnya sama dengan belajar untuk mengembangkan perilaku-perilaku lainnya, yakni perlunya hadiah/ganjaran (*reward*), dan hukuman (*punishment*).

- b. *Imitation*.

Orang tua dan guru seyogyanya memainkan peranan penting sebagai seorang model/ tokoh yang dijadikan contoh berperilaku sosial dan moral bagi siswa. Contoh: mula-mula seorang siswa mengamati model gurunya sendiri yang sedang melakukan sebuah aktivitas sosial, umpamanya menerima tamu, lalu perbuatan menjawab salam, berjabat tangan, beramah-tamah, dan seterusnya yang dilakukan model itu diserap oleh memori siswa tersebut. Diharapkan, cepat/ lambat siswa tersebut mampu meniru sebaik-baiknya perbuatan sosial yang dicontohkan oleh model itu. Kualitas kemampuan siswa dalam melakukan perilaku sosial hasil pengamatan terhadap model tersebut, antara lain bergantung pada ketajaman

persepsinya mengenai ganjaran dan hukuman yang berkaitan dengan benar dan salahnya perilaku yang ia tiru dari model tadi.

Prinsip-prinsip dari faktor model atau teladan sebagai berikut:

- a. Tingkat tertinggi belajar dari pengamatan diperoleh dengan cara mengorganisasikan sejak awal dan mengulangi perilaku secara simbolik kemudian melakukannya. Proses mengingat akan lebih baik dengan cara mengkodekan perilaku yang ditiru kedalam kata-kata, tanda atau gambar dari pada hanya observasi sederhana (hanya melihat saja). Contohnya: belajar gerakan tari dari instruktur membutuhkan pengamatan dari berbagai sudut yang dibantu cermin dan langsung ditirukan oleh siswa pada saat itu juga. Proses meniru akan lebih terbantu jika gerakan tadi juga didukung dengan penayangan video, gambar atau instruksi yang ditulis dalam buku panduan.
- b. Individu lebih menyukai perilaku yang ditiru jika sesuai dengan nilai yang dimilikinya.
- c. Individu akan menyukai perilaku yang ditiru jika model atau panutan tersebut disukai dan dihargai serta perilakunya mempunyai nilai yang bermanfaat.

Teori belajar sosial memiliki banyak implikasi untuk penggunaan di dalam kelas, yaitu:

- a. Siswa sering belajar banyak hanya dengan mengamati orang lain, yaitu guru.
- b. Menggambarkan konsekuensi perilaku yang dapat secara efektif meningkatkan perilaku yang sesuai dan menurunkan yang tidak pantas. Hal ini dapat melibatkan berdiskusi dengan pelajar tentang imbalan dan konsekuensi dari berbagai perilaku.
- c. Modeling menyediakan alternatif untuk membentuk perilaku baru untuk mengajar. Untuk mempromosikan model yang efektif, seorang guru harus memastikan bahwa empat kondisi esensial ada, yaitu perhatian, retensi, motor

- reproduksi, dan motivasi,
- d. Guru dan orangtua harus menjadi model perilaku yang sesuai dan berhati-hati agar mereka tidak meniru perilaku yang tidak pantas,
 - e. Siswa harus percaya bahwa mereka mampu menyelesaikan tugas-tugas sekolah. Sehingga sangat penting untuk mengembangkan rasa efektivitas diri untuk siswa. Guru dapat meningkatkan efektivitas diri seperti itu dengan memiliki rasa percaya diri siswa memperlihatkan pengalaman orang lain menjadi sukses, dan pengalaman sukses mereka sendiri.
 - f. Guru harus membantu siswa menetapkan harapan yang realistis untuk prestasi akademiknya. Pada umumnya di kelas yang berarti memastikan bahwa harapan tidak diatur terlalu rendah.
 - g. Teknik pengaturan diri menyediakan metode yang efektif untuk meningkatkan perilaku siswa.

Bandura mengusulkan tiga macam pendekatan treatment sebagai berikut:

- a. Latihan penguasaan (*desensitisasi modeling*). Mengajari klien menguasai tingkah laku yang sebelumnya tidak bisa dilakukan (misalnya karena takut). Treatment konseling dimulai dengan membantu klien mencapai relaksasi yang mendalam. Kemudian konselor meminta klien membayangkan hal yang menakutkannya secara bertahap. Misalnya, dibayangkan melihat ular mainan di etalase toko. Kalau klien dapat membayangkan kejadian itu tanpa rasa takut, mereka diminta membayangkan bermain-main dengan ular mainan, kemudian melihat ular dikandang kebun binatang, kemudian menyentuh ular, sampai akhirnya menggendong ular. Ini adalah model desensitisasi sistemik yang pada paradigma behaviorisme dilakukan dengan memanfaatkan variasi penguatan. Bandura memakai desensitisasi sistemik itu dalam pikiran tanpa memakai penguatan yang nyata.

- b. Modeling terbuka (*modeling partisipan*)
Klien melihat model nyata, biasanya diikuti dengan klien berpartisipasi dalam kegiatan model, dibantu oleh modelnya meniru tingkah laku yang dikehendaki, sampai akhirnya mampu melakukan sendiri tanpa bantuan.
- c. Modeling simbolik.
Klien melihat model dalam film, atau gambar/ cerita.

Bandura mengusulkan untuk mengembangkan strategi proses pembelajaran sebagai berikut:

- a. Analisis tingkah laku yang akan dijadikan model, terdiri dari:
 - 1) Apakah karakter dari tingkah laku yang akan dijadikan model itu berupa konsep, motor-skill atau efektif?
 - 2) Bagaimanakah urutan dari tingkah laku tersebut?
 - 3) Dimanakah letak hal-hal yang penting (*key point*) dalam urutan tersebut?
- b. Tetapkan fungsi nilai dari tingkah laku dan pilihlah tingkah laku tersebut sebagai model.
 - 1) Apakah tingkah laku (kemampuan yang dipelajari) merupakan hal yang penting dalam kehidupan dimasa datang?
 - 2) Bila tingkah laku yang dipelajari kurang memberi manfaat (tidak begitu penting), maka model manakah yang lebih penting?
 - 3) Apakah model harus disimbolkan?
 - 4) Apakah *reinforcement* yang akan didapat melalui model yang dipilih?
- c. Pengembangan urutan pengajaran
 - 1) Untuk mengajarkan motor-skill, bagaimana cara mengerjakan pekerjaan.
 - 2) Langkah-langkah manakah yang menurut urutan harus dipresentasikan perlahan-lahan.
- d. Implementasi pengajaran untuk menurut motor-skill dan proses kognitif.
 - 1) Motor-skill: a) hadirkan model; b) beri kesempatan

kepada tiap-tiap pembelajar untuk latihan secara simbolik; dan c) beri kesempatan kepada pembelajar untuk latihan dengan umpan-balik visual.

- 2) Proses kognitif: a) tampilkan model, baik yang didukung oleh kode-kode verbal atau petunjuk untuk mencari konsistensi pada berbagai contoh; b) beri kesempatan kepada pembelajar untuk membuat ikhtisar; c) jika yang dipelajari adalah pemecahan masalah atau strategi penerapan beri kesempatan pembelajar untuk berpartisipasi secara aktif; dan d) beri kesempatan pembelajar untuk membuat generalisasi ke berbagai situasi.

Aplikasi Teori Behavioristik terhadap Pembelajaran Siswa

Hal-hal yang harus diperhatikan dalam menerapkan teori Behavioristik adalah ciri-ciri kuat yang mendasarinya yaitu:

- a. Mementingkan pengaruh lingkungan
- b. Mementingkan bagian-bagian
- c. Mementingkan peranan reaksi
- d. Mengutamakan mekanisme terbentuknya hasil belajar melalui prosedur stimulus respon
- e. Mementingkan peranan kemampuan yang sudah terbentuk sebelumnya
- f. Mementingkan pembentukan kebiasaan melalui latihan dan pengulangan
- g. Hasil belajar yang dicapai adalah munculnya perilaku yang diinginkan.

Sebagai konsekuensi teori ini, para guru yang menggunakan paradigma behaviorisme akan menyusun bahan pelajaran dalam bentuk yang sudah siap, sehingga tujuan pembelajaran yang harus dikuasai siswa disampaikan secara utuh oleh guru. Guru tidak banyak memberi ceramah, tetapi instruksi singkat yang diikuti contoh-contoh baik dilakukan sendiri maupun melalui simulasi. Bahan pelajaran disusun secara hierarki dari yang sederhana sampai pada yang kompleks. Tujuan pembelajaran dibagi dalam bagian kecil yang

ditandai dengan pencapaian suatu keterampilan tertentu. Pembelajaran berorientasi pada hasil yang dapat diukur dan diamati. Kesalahan harus segera diperbaiki. Pengulangan dan latihan digunakan supaya perilaku yang diinginkan dapat menjadi kebiasaan. Hasil yang diharapkan dari penerapan teori behavioristik ini adalah terbentuknya suatu perilaku yang diinginkan. Perilaku yang diinginkan mendapat penguatan positif dan perilaku yang kurang sesuai mendapat penghargaan negatif. Evaluasi atau penilaian didasari atas perilaku yang tampak.

Kritik terhadap behavioristik adalah pembelajaran siswa yang berpusat pada guru, bersifat mekanistik, dan hanya berorientasi pada hasil yang dapat diamati dan diukur. Kritik ini sangat tidak berdasar karena penggunaan teori behavioristik mempunyai persyaratan tertentu sesuai dengan ciri yang dimunculkannya. Tidak setiap mata pelajaran bisa memakai metode ini, sehingga kejelian dan kepekaan guru pada situasi dan kondisi belajar sangat penting untuk menerapkan kondisi behavioristik. Metode behavioristik ini sangat cocok untuk perolehan kemampuan yang membutuhkan praktek dan pembiasaan yang mengandung unsur-unsur seperti: kecepatan, spontanitas, kelenturan, reflek, daya tahan dan sebagainya, contohnya: percakapan bahasa asing, menetik, menari, menggunakan komputer, berenang, olahraga dan sebagainya. Teori ini juga cocok diterapkan untuk melatih anak-anak yang masih membutuhkan dominansi peran orang dewasa, suka mengulangi dan harus dibiasakan, suka meniru dan senang dengan bentuk-bentuk penghargaan langsung seperti diberi permen atau pujian.

Penerapan teori behavioristik yang salah dalam suatu situasi pembelajaran juga mengakibatkan terjadinya proses pembelajaran yang sangat tidak menyenangkan bagi siswa yaitu guru sebagai central, bersikap otoriter, komunikasi berlangsung satu arah, guru melatih dan menentukan apa yang harus dipelajari murid. Murid dipandang pasif, perlu motivasi dari luar, dan sangat dipengaruhi oleh penguatan yang

diberikan guru. Murid hanya mendengarkan dengan tertib penjelasan guru dan menghafalkan apa yang didengar dan dipandang sebagai cara belajar yang efektif. Penggunaan hukuman yang sangat dihindari oleh para tokoh behavioristik justru dianggap metode yang paling efektif untuk menertibkan siswa.

Kelebihan dan Kekurangan Teori Belajar Behavioristik

Kelebihan

1. Membiasakan guru untuk bersikap jeli dan peka pada situasi dan kondisi belajar
2. Metode behavioristik ini sangat cocok untuk memperoleh kemampuan yang membutuhkan praktek dan pembiasaan yang mengandung unsur-unsur seperti: kecepatan, spontanitas, kelenturan, refleksi, daya tahan, dan sebagainya.
3. Guru tidak banyak memberikan ceramah sehingga murid dibiasakan belajar mandiri. Jika menemukan kesulitan baru ditanyakan kepada guru yang bersangkutan.
4. Teori ini cocok diterapkan untuk melatih anak-anak yang masih membutuhkan dominansi peran orang dewasa, suka mengulangi dan harus dibiasakan, suka meniru dan senang dengan bentuk-bentuk penghargaan langsung seperti diberi permen atau pujian.
5. Mampu membentuk suatu perilaku yang diinginkan mendapatkan penguatan positif dan perilaku yang kurang sesuai mendapat penghargaan negatif, yang didasari pada perilaku yang tampak.
6. Dengan melalui pengulangan dan pelatihan yang kontinue dapat mengoptimalkan bakat dan kecerdasan siswa yang sudah terbentuk sebelumnya. Jika anak sudah mahir dalam satu bidang tertentu maka akan lebih dapat dikuatkan lagi dengan pembiasaan dan pengulangan yang kontinue tersebut dan lebih optimal.
7. Bahan pelajaran yang disusun secara hierarkis dari yang sederhana sampai pada yang kompleks dengan tujuan

pembelajaran dibagi dalam bagian-bagian kecil yang ditandai dengan pencapaian suatu keterampilan tertentu mampu menghasilkan suatu perilaku yang konsisten terhadap bidang tertentu.

Kekurangan

1. Sebuah konsekuensi bagi guru, untuk menyusun bahan pelajaran dalam bentuk yang sudah siap.
2. Tidak setiap mata pelajaran bisa menggunakan metode ini
3. Penerapan teori behavioristik yang salah dalam suatu situasi pembelajaran juga mengakibatkan terjadinya proses pembelajaran yang sangat tidak menyenangkan bagi siswa yaitu guru sebagai sentral, bersikap otoriter, komunikasi berlangsung satu arah, guru melatih dan menentukan apa yang harus dipelajari murid.
4. Murid berperan sebagai pendengar dalam proses pembelajaran dan menghafalkan apa yang didengar dan dipandang sebagai cara belajar yang efektif.
5. Penggunaan hukuman yang sangat dihindari oleh para tokoh behavioristik justru dianggap metode yang paling efektif untuk menertibkan siswa.
6. Murid dipandang pasif, perlu motivasi dari luar dan sangat dipengaruhi oleh penguatan yang diberikan guru.
7. Penerapan teori behavioristik yang salah dalam suatu kondisi pembelajaran juga mengakibatkan terjadinya proses pembelajaran yang sangat tidak menyenangkan bagi siswa yaitu guru sebagai sentral bersikap otoriter, komunikasi berlangsung satu arah guru melatih dan menentukan apa yang harus dipelajari murid sehingga dapat menekan kreatifitas siswa. Murid hanya mendengarkan dengan tertib penjelasan guru dan menghafalkan apa yang didengar dan dipandang sebagai cara belajar yang efektif sehingga inisiatif siswa terhadap suatu permasalahan yang muncul secara temporer tidak bisa diselesaikan oleh siswa.

B. Teori Belajar Kognitif

Pengertian Teori Belajar Kognitif

Teori pembelajaran kognitif adalah salah satu teori pembelajaran yang lebih menekankan pada belajar sebagai suatu proses yang terjadi dalam akal pikiran manusia. Dalam hal ini belajar didefinisikan sebagai suatu aktivitas mental atau psikis yang berlangsung dalam interaksi aktif dengan lingkungan yang menghasilkan perubahan-perubahan dalam pengetahuan pemahaman, ketrampilan dan nilai sikap. Perubahan itu bersifat secara relatif dan berbekas. (Winkel, 1996).

Teori ini lebih menekankan kepada proses belajar daripada hasil belajar. Bagi yang menganut aliran kognitivistik belajar tidak hanya melibatkan hubungan antara stimulus dan respons. Lebih dari itu belajar adalah melibatkan proses berpikir yang sangat kompleks. Menurut teori kognitivistik, ilmu pengetahuan dibangun didalam diri seseorang melalui proses interaksi yang berkesinambungan dengan lingkungan. Proses ini tidak hanya berjalan terpatah-patah, terpisah-pisah, tetapi melalui proses mengalir, bersambung dan menyeluruh. Menurut psikologi kognitif belajar dipandang sebagai usaha untuk mengerti sesuatu. Usaha itu dilakukan secara aktif oleh siswa. Keaktifan itu dapat berupa mencari pengalaman, mencari informasi, mencermati lingkungan, mempraktekkan sesuatu untuk mencapai suatu tujuan tertentu. Para psikolog pendidikan kognitif berkeyakinan bahwa pengetahuan yang dimiliki sebelumnya sangat menentukan keberhasilan mempelajari informasi atau pengetahuan yang baru.

Tokoh-tokoh Teori Belajar Kognitif

1. Jean Piaget

Jean Piaget adalah seorang ahli psikologi berkebangsaan Swiss yang terkenal penelitiannya tentang perkembangan berpikir manusia khususnya proses berpikir pada anak. Dalam teori kognitif yang dibangunnya, Piaget menjelaskan

bagaimana anak beradaptasi dengan lingkungannya dan menginterpretasikan objek dan kejadian-kejadian di sekitarnya. Bagaimana anak mempelajari ciri-ciri dan fungsi dari objek-objek, seperti mainan, perabot, dan makanan, serta objek-objek sosial seperti diri, orang tua, dan teman. Bagaimana cara anak belajar menggolongkan objek-objek untuk mengetahui persamaan-persamaan dan perbedaan-perbedaannya, untuk memahami penyebab terjadinya perubahan dalam objek-objek atau peristiwa-peristiwa, dan untuk membentuk perkiraan tentang objek dan peristiwa tersebut.

Piaget memandang bahwa anak memainkan peran aktif di dalam menyusun pengetahuannya mengenai realitas. Anak tidak pasif menerima informasi. Walaupun proses berpikir dan konsepsi anak mengenai realitas telah dimodifikasi oleh pengalamannya dengan dunia sekitar dia, namun anak juga berperan aktif dalam menginterpretasikan informasi yang ia memperoleh dari pengalaman, serta dalam mengadaptasikannya pada pengetahuan dan konsepsi mengenai dunia yang telah ia punyai (Hetherington & Parke, 1975).

Piaget percaya bahwa pemikiran anak-anak berkembang menurut tahap-tahap atau periode-periode yang terus bertambah kompleks. Dalam hal ini Piaget menyebutkan beberapa tahap perkembangan, yaitu *Sensorimotor* (0 – 2 tahun), *Preoperational* (2 – 7 tahun), *Concrete operational* (7 – 11 tahun), dan *Formal operational* (11 – 15 tahun). Masing-masing tahap tersebut merupakan hasil perbaikan dari perkembangan tahap sebelumnya.

Untuk menunjukkan struktur kognitif yang mendasari pola-pola tingkah laku yang terorganisir, Piaget menggunakan istilah *skema* dan *adaptasi*. Dengan kedua komponen ini berarti bahwa kognisi merupakan sistem yang selalu diorganisir dan diadaptasi, sehingga memungkinkan individu beradaptasi dengan lingkungannya.

Skema (struktur kognitif) adalah proses atau cara mengorganisir dan merespon berbagai pengalaman. Dengan kata lain, skema adalah suatu pola sistematis dari tindakan, perilaku,

pikiran, dan strategi pemecahan masalah yang memberikan suatu kerangka pemikiran dalam menghadapi berbagai tantangan dan jenis situasi. Dalam diri bayi terlihat beberapa pola tingkah laku reflek yang terorganisir sehubungan dengan “pengetahuan” mengenai lingkungan. Misalnya gerakan refleks menghisap pada bayi, ada gerakan otot pada pipi dan bibir yang menimbulkan gerakan menghisap. Gerakan ini menunjukkan ada pola-pola tertentu. Gerakan ini tidak terpengaruh oleh apa yang masuk ke mulut, apakah ibu jari, putting susu, ataukah dot susu. Pola gerakan yang diperoleh sejak lahir inilah yang disebut dengan *skema*.

Adaptasi (struktur fungsional) adalah sebuah istilah yang digunakan Piaget untuk menunjukkan pentingnya pola hubungan individu dengan lingkungannya dalam proses perkembangan kognitif. Piaget yakin bahwa bayi manusia ketika dilahirkan telah dilengkapi dengan kebutuhan-kebutuhan dan juga kemampuan untuk menyesuaikan diri dengan lingkungannya. Adaptasi ini muncul dengan sendirinya ketika bayi tersebut mengadakan interaksi dengan dunia di sekitarnya. Mereka akan belajar menyesuaikan diri dan mengatasinya, sehingga kemampuan mentalnya akan berkembang dengan sendirinya. Menurut Piaget, adaptasi ini terdiri dari dua proses yang saling melengkapi, yaitu: *asimilasi* dan *akomodasi*.

Asimilasi. Dari sudut biologi, asimilasi adalah integrasi antara elemen-elemen eksternal (dari luar) terhadap struktur yang sudah lengkap pada organisme. Asimilasi kognitif mencakup perubahan objek eksternal menjadi struktur pengetahuan internal (Lerner & Hultsch, 1983). Proses asimilasi ini didasarkan atas kenyataan bahwa setiap saat manusia selalu mengasimilasikan informasi-informasi yang sampai kepadanya, di mana kemudian informasi-informasi tersebut dikelompok ke dalam istilah-istilah yang sebelumnya sudah mereka ketahui. Misalnya, seorang bayi yang menghisap payudara atau botol susu, akan melakukan tindakan yang sama (menghisap) terhadap semua objek baru yang mereka temukan, seperti bola karet atau jempolnya. Perilaku bayi menghisap semua objek ini memperlihatkan proses asimilasi. Gerakan menghisap ibu jari sama artinya dengan gerakan menghisap puting

susu ibunya, sebab bayi menginterpretasikan ibu jari dengan struktur kognitif yang sudah ada, yaitu puting susu ibunya.

Akomodasi, adalah menciptakan langkah baru atau memperbarui, atau menggabung-gabungkan istilah lama untuk menghadapi tantangan baru. Akomodasi kognitif berarti mengubah struktur kognitif yang telah dimiliki sebelumnya untuk disesuaikan dengan objek stimulus eksternal. Jadi, kalau pada asimilasi terjadi perubahan pada objeknya, maka pada akomodasi perubahan terjadi pada subjeknya, sehingga ia dapat menyesuaikan diri dengan objek yang ada di luar dirinya. Struktur kognitif yang sudah ada dalam diri seseorang mengalami perubahan supaya sesuai dengan rangsangan-rangsangan dari objeknya. Misalnya, bayi melakukan tindakan yang sama terhadap ibu jarinya, yaitu menghisap. Ini berarti bahwa bayi telah mengubah putting susu ibu menjadi ibu jari. Tidak demikian disebut akomodasi.

Piaget ini mengemukakan bahwa setiap organisme yang ingin mengadakan penyesuaian (adaptasi) dengan lingkungannya harus mencapai keseimbangan (ekuilibrium), yaitu antara aktivitas individu terhadap lingkungan (asimilasi) dan aktivitas lingkungan terhadap individu (akomodasi). Ini berarti, ketika individu bereaksi terhadap lingkungan, dia menggabungkan stimulus dunia luar dengan struktur yang sudah ada, dan inilah asimilasi. Pada saat yang sama, ketika lingkungan bereaksi terhadap individu, dan individu mengubah supaya sesuai dengan stimulus dunia luar, maka inilah yang disebut akomodasi (Lerner & Hultsch, 1983). Agar terjadi ekuilibrisasi antara diri individu dengan lingkungan, maka peristiwa-peristiwa asimilasi dan akomodasi harus terjadi secara terpadu, bersama-sama dan komplementer.

Implikasi teori perkembangan kognitif Piaget dalam pengajaran, antara lain:

- a. Bahasa dan cara berfikir anak berbeda dengan orang dewasa. Oleh karena itu dalam mengajar, guru hendaknya menggunakan bahasa yang sesuai dengan cara berfikir anak.
- b. Anak-anak akan belajar lebih baik apabila dapat

menghadapi lingkungan dengan baik. Guru harus membantu agar dapat berinteraksi dengan lingkungan dengan sebaik-baiknya.

- c. Bahan yang harus dipelajari anak hendaknya dirasakan baru tetapi tidak asing.
- d. Beri peluang agar anak belajar sesuai dengan peringkat perkembangannya.
- e. Di dalam kelas, anak-anak hendaknya banyak diberi peluang untuk saling berbicara dengan teman-temannya dan saling berdiskusi.

Teori Pemrosesan Informasi (Robert Gagne)

Teori pembelajaran yang dikemukakan oleh Robert Gagne disebut dengan "teori pemrosesan informasi" (*information processing theory*), dan "teori kondisi-kondisi pembelajaran" (*conditions of learning*). Asumsi yang mendasari teori Gagne adalah bahwa pembelajaran merupakan faktor yang sangat penting dalam perkembangan. Perkembangan merupakan hasil kumulatif dari pada pembelajaran. Hasil pembelajaran manusia pada dasarnya bersifat kumulatif, yang berarti bahwa hasil pembelajaran yang dicapai individu adalah merupakan kumpulan keseluruhan hasil-hasil pembelajaran sebelumnya yang saling terkait.

Gagne berpendapat bahwa dalam pembelajaran terjadi proses penerimaan informasi untuk kemudian diolah sehingga menghasilkan keluaran dalam bentuk hasil pembelajaran. Dalam pemrosesan informasi itu terjadi adanya interaksi antara kondisi-kondisi internal dan kondisikondisi eksternal individu. Kondisi internal ialah (1) keadaan di dalam diri individu yang diperlukan untuk mencapai hasil pembelajaran, dan (2) proses kognitif yang terjadi dari dalam individu selama proses pembelajaran berlangsung. Sedangkan kondisi eksternal ialah berbagai rangsangan dari lingkungan yang mempengaruhi individu dalam proses pembelajaran. Interaksi antara kondisi internal dan kondisi eksternal menghasilkan hasil pembelajaran.

Menurut teori Gagne, hasil pembelajaran merupakan ke-
luaran dari pemrosesan informasi yang berupa kecakapan
manusia (*human capabilities*) yang terdiri atas: (1) informasi
verbal, (2) kecakapan intelektual, (3) strategi kognitif, (4) sikap,
dan (5) kecakapan motorik.

Informasi verbal ialah hasil pembelajaran yang berupa
informasi yang dinyatakan dalam bentuk verbal (kata-kata
atau kalimat) baik secara tertulis ataupun secara lisan.
Informasi verbal adalah berupa pemberian nama atau label
terhadap suatu benda atau fakta, pemberian definisi atau
pengertian, atau perumusan mengenai berbagai hal dalam
bentuk verbal.

Kecakapan intelektual ialah kecakapan individu dalam
melakukan interaksi dengan lingkungan dengan
menggunakan simbol-simbol. Misalnya penggunaan
simbol-simbol dalam matematik, seperti penambahan,
pengurangan, pembagian, perkalian, dsb. Kecakapan intelektual
ini mencakup kecakapan dalam membedakan (*diskriminasi*),
konsep konkrit, konsep abstrak, aturan dan hukum-hukum.
Kecakapan intelektual sangat diperlukan dalam menghadapi
pemecahan masalah.

Strategi kognitif, ialah kecakapan individu untuk
melakukan pengendalian dalam mengelola (*management*)
keseluruhan aktivitasnya. Dalam proses pembelajaran, strategi
kognitif ini kemampuan mengendalikan ingatan dan cara-
cara berfikir agar terjadi aktivitas yang efektif. Kalau
kecakapan intelektual lebih banyak terarah kepada hasil
pembelajaran, maka strategi kognitif lebih banyak terarah
kepada proses pemikiran pelajar. Strategi kognitif ini
memberikan kemudahan bagi pelajar untuk memilih informasi
verbal dan kecakapan intelektual yang sesuai untuk diterapkan
selama proses pembelajaran dan berfikir. Sikap, ialah hasil
pembelajaran yang berupa kecakapan individu untuk memilih
berbagai tindakan yang akan dilakukan. Dengan kata lain, sikap
dapat diartikan sebagai keadaan di dalam diri individu yang
akan memberi arah kecenderungan bertindak dalam

menghadapi suatu objek atau rangsangan. Dalam sikap terdapat pemikiran, perasaan yang menyertai pemikiran, dan kesiapan untuk bertindak.

Kecakapan motorik, ialah hasil pembelajaran yang berupa kecakapan pergerakan yang dikontrol oleh otot dan fisik.

Peringkat proses pembelajaran menurut teori Gagne terjadi melalui delapan fase, yaitu fase: (1) motivasi, (2) pemahaman, (3) pemerolehan, (4) penahanan, (5) ingatan kembali, (6) generalisasi, (7) perlakuan, dan (8) umpan balik. Dalam setiap fase, akan terjadi pemrosesan tertentu.

Fase motivasi, ialah fase awal individu memulai pembelajaran dengan adanya dorongan untuk melakukan suatu tindakan dalam mencapai tujuan tertentu. Dalam fase ini, individu didorong untuk mengubah perilakunya agar mencapai apa yang dikehendaki. Proses yang terjadi dalam fase ini ialah proses *ekspektasi* (pengharapan), yaitu individu memperkirakan hal-hal yang diharapkan akan dicapai atau diperoleh pada akhir pembelajaran.

Fase pemahaman, ialah fase di mana individu menerima dan memahami rangsangan yang berupa informasi, yang diperoleh dalam pembelajaran. Dalam fase ini terjadi proses pemberian perhatian oleh pelajar. Perhatian ialah berupa peningkatan aktivitas terhadap suatu rangsangan yang dirasakan lebih berkenaan dengan keadaan dirinya. Apabila individu melakukan pembelajaran dengan perhatian, maka informasi yang diterima akan diterima secara lebih baik.

Fase pemerolehan, ialah fase di mana individu mempersepsi atau memberikan makna kepada segala informasi yang sampai pada dirinya. Dalam fase ini terjadi proses simpanan awal atau menyimpan hasil pembelajaran pada peringkat awal (*short term memory*). Untuk memudahkan penyimpanan, biasanya informasi-informasi yang diterima diatur dalam kode-kode tertentu.

Fase penahanan, ialah fase untuk menahan hasil pembelajaran, yaitu informasi agar dapat dipakai untuk jangka panjang. Dalam fase ini terjadi proses mengingat atau

menyimpan informasi untuk jangka panjang (*long term memory*). Dengan proses ini maka hasil pembelajaran dapat digunakan sewaktu-waktu bila diperlukan.

Fase ingatan kembali, ialah fase untuk mengeluarkan kembali informasi yang telah disimpan. Pengeluaran ini terjadi apabila ada rangsangan untuk mengeluarkannya. Misalnya pertanyaan dalam ujian merupakan rangsangan untuk mengeluarkan informasi yang telah disimpan beberapa waktu yang lalu. Dalam fase ini terjadi proses mencari, yaitu informasi-informasi mana yang perlu dikeluarkan dari tempat penyimpanan sesuai dengan permintaan rangsangan.

Fase generalisasi, yaitu fase di mana individu akan menggunakan hasil pembelajaran yang telah dimiliki untuk suatu keperluan tertentu. Fase ini terjadi apabila individu menghadapi suatu situasi atau rangsangan yang memerlukan informasi-informasi yang telah dimiliki. Dalam fase ini terjadi proses pemindahan (*transfel*, yaitu memindahkan suatu hasil pembelajaran dari keadaan khusus ke keadaan yang umum. Misalnya menggunakan pengetahuan tentang psikologi pembelajaran dalam melakukan pengajaran di sekolah.

Fase perlakuan, ialah perwujudan perubahan perilaku individu sebagai hasil pembelajaran. Dalam fase ini individu akan menunjukkan perilaku-perilaku yang baru sebagai hasil pembelajarannya. Proses yang terjadi dalam fase ini ialah adanya tindak balas yang berupa perilaku dalam menghadapi rangsangan di lingkungan.

Fase umpan balik, ialah fase di mana individu memperoleh umpan balik (*feed back*) dari perilaku yang telah dilakukannya. Dengan perilaku yang ditunjukkan sebagai hasil pembelajaran, mungkin individu akan memperoleh sesuatu yang menyenangkan atau yang kurang menyenangkan. Proses yang terjadi adalah adanya peneguhan terhadap perilakunya. Bila perilakunya memberikan kepuasan, maka akan diperkuat (peneguhan positif), dan sebaliknya apabila perilakunya memberikan umpan balik yang kurang memuaskan, maka

akan dikurangi (peneguhan negatif).

Dengan merujuk kepada teori-teori pembelajaran sebelumnya (behaviorisme, kognitif), selanjutnya Gagne mengemukakan ada delapan jenis pembelajaran, yaitu: (1) pembelajaran melalui isyarat, (2) pembelajaran melalui rangsangan, (3) pembelajaran perantaraan, (4) pembelajaran perkaitan verbal, (5) pembelajaran membeda-bedakan, (6) pembelajaran konsep, (7) pembelajaran menurut hukum, dan (8) pembelajaran penyelesaian masalah.

Dalam kaitan dengan pengajaran di ruang kelas, Gagne mengemukakan ada sembilan langkah pengajaran yang perlu diperhatikan oleh guru. Langkah-langkah tersebut adalah:

1. Melakukan tindakan untuk menarik perhatian siswa
2. Memberikan informasi kepada siswa mengenai tujuan pengajaran dan topik-topik yang akan dibahas
3. Merangsang siswa untuk memulai aktivitas pembelajaran
4. Menyampaikan isi pelajaran yang dibahas sesuai dengan topik yang telah ditetapkan
5. Memberikan bimbingan bagi aktivitas siswa dalam pembelajaran
6. Memberikan peneguhan kepada perilaku pembelajaran siswa
7. Memberikan umpan balik terhadap perilaku yang ditunjukkan siswa
8. Melaksanakan penilaian proses dan hasil pembelajaran.
9. Memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengingat dan menggunakan hasil pembelajaran

Kelebihan dan Kekurangan Teori Belajar Kognitif

Kelebihan

1. Menjadikan siswa lebih kreatif dan mandiri.
2. Membantu siswa memahami bahan belajar secara lebih mudah

Kekurangan

1. Teori tidak menyeluruh untuk semua tingkat pendidikan.

2. Sulit di praktikkan khususnya di tingkat lanjut.
3. Beberapa prinsip seperti intelegensi sulit dipahami dan pemahamannya masih belum tuntas.

C. Teori Belajar Humanistik

Konsep belajar humanistic berangkat dari aliran psikologi humanistic. Dalam mengembangkan teorinya, psikologi humanistik sangat memperhatikan tentang dimensi manusia dalam berhubungan dengan lingkungannya secara manusiawi dengan menitik-beratkan pada kebebasan individu untuk mengungkapkan pendapat dan menentukan pilihannya, nilai-nilai, tanggung jawab personal, otonomi, tujuan dan pemaknaan.

Dalam hal ini, dikemukakan tentang 5 (lima) dalil utama dari psikologi humanistik, yaitu: (1) keberadaan manusia tidak dapat direduksi ke dalam komponen-komponen; (2) manusia memiliki keunikan tersendiri dalam berhubungan dengan manusia lainnya; (3) manusia memiliki kesadaran akan dirinya dalam mengadakan hubungan dengan orang lain; (4) manusia memiliki pilihan-pilihan dan dapat bertanggung jawab atas pilihan-pilihannya; dan (5) manusia memiliki kesadaran dan sengaja untuk mencari makna, nilai dan kreativitas.

Menurut teori humanistik, belajar harus berorientasi pada peserta didik sebagai subjek belajar. Teori ini bertujuan memanusiakan manusia untuk mampu mengaktualisasikan diri dalam hidup dan penghidupannya. Tujuan pendidikan adalah pertumbuhan dan perkembangan diri peserta didik secara utuh untuk mampu menghadapi berbagai masalah dan konflik dalam kehidupannya. Tujuan pendidikan pada hakikatnya adalah memanusiakan manusia, sehingga pendidikan hendaknya membantu peserta didik untuk bertumbuh dan berkembang menjadi pribadi-pribadi yang lebih bermansiawi.

Pendidikan humanistik menekankan pada bagaimana menjalin komunikasi dan relasi personal antara pribadi-

pribadi dan antar pribadi dan kelompok di dalam komunitas sekolah, karena perkembangan anak akan optimal jika berada dalam suasana yang penuh cinta (*unconditional love*), hati yang penuh pengertian (*understanding heart*) serta relasi pribadi yang efektif (*personal relationship*). Pendidikan yang efektif menurut aliran ini adalah pendidikan yang berpusat pada minat, dan kebutuhan-kebutuhan peserta didik.

Pendidik membantu peserta didik untuk menemukan, mengembangkan dan mencoba mempraktikkan kemampuan-kemampuan yang mereka miliki (*the learners-centered teaching*). Pendidikan humanistik berusaha mengembangkan individu secara keseluruhan melalui pembelajaran nyata. Optimalisasi pengembangan aspek emosional, sosial, mental, dan keterampilan dalam berkarier menjadi fokus dalam model pendidikan humanistik ini.

Pendekatan pembelajaran humanistik memandang manusia sebagai subyek yang merdeka untuk menentukan arah hidupnya. Pendekatan yang digunakan dalam pembelajaran yang humanis adalah pendekatan dialogis, reflektif, dan ekspresif. Pendekatan dialogis mengajak peserta didik untuk berpikir bersama secara kritis dan kreatif. Pendidik tidak bertindak sebagai guru melainkan fasilitator dan partner dialog; pendekatan reflektif mengajak peserta didik untuk berdialog dengan dirinya sendiri; sedangkan pendekatan ekspresif mengajak peserta didik untuk mengekspresikan potensi diri. Hasil pemikiran dari psikologi humanistik banyak dimanfaatkan untuk kepentingan konseling dan terapi, salah satunya yang sangat populer adalah dari Carl Rogers dengan *client-centered therapy*, yang memfokuskan pada kapasitas klien untuk dapat mengarahkan diri dan memahami perkembangan dirinya, serta menekankan pentingnya sikap tulus, saling menghargai dan tanpa prasangka dalam membantu individu mengatasi masalah-masalah kehidupannya. Dengan sifatnya yang deskriptif, seolah-olah teori ini memberi arah proses belajar. Kenyataannya, teori ini sulit diterjemahkan ke dalam langkah-

langkah yang lebih praktis dan konkret. Berikut ini teori belajar humanistik diuraikan satu-persatu adalah:

Teori Belajar Benjamin S. Bloom dan Krathwohl

Belajar, menurut Bloom dan Krathwohl, (Irawan, 1996: dalam Rianto, 1999/2000) merupakan proses perkembangan kemampuan mencakup tiga ranah, yakni: kognitif, afektif, dan psikomotor. Selanjutnya Bloom dan Krathwohl menunjukkan kemampuan-kemampuan dasar dari tiga ranah tersebut yang lebih dikenal dengan taksonomi Bloom untuk dikembangkan dalam diri peserta didik melalui proses pembelajaran. Menurut Bloom, proses belajar, baik di sekolah maupun di luar sekolah, menghasilkan tiga pembentukan kemampuan yang dikenal sebagai taxonomy Bloom, yaitu kemampuan kognitif, afektif, dan psikomotorik.

Kemampuan kognitif: merupakan kemampuan yang berkaitan dengan penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi. Setiap individu memiliki persepsi tentang hasil pengamatan terhadap suatu objek. Berarti ia menguasai sesuatu yang diketahui, artinya dalam dirinya terbentuk suatu persepsi dan pengetahuan itu diorganisasikan secara sistematis untuk menjadi miliknya. Setiap saat bila diperlukan, pengetahuan yang dimilikinya dapat direproduksi. Banyak atau sedikit, tepat atau kurang tepat pengetahuan itu dapat dimiliki dan dapat diproduksi kembali merupakan tingkat kemampuan kognitif seseorang. Kemampuan kognitif menggambarkan penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi setiap orang.

Pada dasarnya kemampuan kognitif merupakan hasil belajar. Sebagaimana diketahui bahwa hasil belajar merupakan perpaduan antara pembawaan dan pengaruh lingkungan. Faktor dasar yang berpengaruh menonjol pada kemampuan kognitif. Kemampuan dasar pada ranah kognitif meliputi pengetahuan, pemahaman, penerapan analisis, sintesis, dan evaluasi, Kemampuan dasar pada ranah afektif meliputi pengenalan, tanggapan, penghargaan, pengorganisasian nilai dan pengalaman. Kemampuan dasar pada ranah psikomotor

meliputi gerakan reflek, gerakan dasar, perangkaian gerakan, gerakan wajar, gerakan terampil, dan gerakan komunikatif.

Dengan acuan taksonomi ini guru lebih mudah dalam merumuskan tujuan pembelajaran secara operasional yang dapat diamati dan diukur tingkat ketercapaiannya. Formulasi tujuan pembelajaran ini selanjutnya menjadi acuan dalam pembuatan alat tes, pemilihan strategi pembelajaran, materi, metode, dan media pembelajaran.

Teori Belajar Menurut Kolb

Menurut Kolb, (Irawan, 1996: dalam Rianto, 1999/2000) belajar dapat dibagi menjadi empat tahap, yaitu pengalaman konkret, pengalaman kreatif dan reflektif, konseptualisasi, dan eksperimentasi aktif. Tahapan ini terjadi secara berkesinambungan dan berlangsung di luar kesadaran peserta didik.

Tahap pengalaman konkret

Pada tahap ini peserta didik hanya sekadar ikut mengalami suatu peristiwa, belum mengetahui hakikat peristiwa itu, bagaimana dan mengapa peristiwa itu terjadi.

Tahap pengamatan kreatif dan reflektif

Pada tahap ini peserta didik lambat laun mampu mengadakan pengamatan secara aktif terhadap suatu peristiwa dan mulai memikirkan untuk memahaminya.

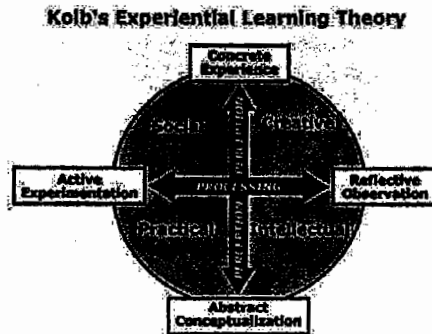
Tahap konseptualisasi

Peserta didik mampu membuat abstraksi dan generalisasi berdasarkan contoh-contoh peristiwa yang diamati.

Tahap eksperimen aktif

Dalam belajar peserta didik mampu menerapkan suatu aturan umum pada situasi baru.

Keempat tahapan ini dapat digambarkan dalam bagan sebagai berikut:



Teori Belajar Menurut Honey dan Humford

Dengan mendasarkan teorinya pada pendapat Kolb di atas, Honey dan Humford menggolongkan peserta didik menjadi 4 tipe, yaitu aktifis, reflektor, teoritis, dan pragmatis. (Irawan, 1996: dalam Rianto, 1999/2000). Jabaran tentang tipe-tipe belajar dan ciri-ciri perilakunya dapat diuraikan sebagai berikut.

Tipe aktifis

Peserta didik suka melibatkan diri pada pengalaman-pengalaman baru. Cenderung berpikir secara terbuka dan mudah diajak dialog. Selama belajar menyukai metode yang mampu mendorong seseorang menemukan hal-hal yang baru, atau dapat bosan akan hal-hal yang akan menghabiskan banyak waktu.

Tipe reflektor

Cenderung hati-hati dalam mengambil langkah. Cenderung konservatif dalam mengambil keputusan dengan menimbang secara cermat akibat keputusannya.

Tipe teoritis

Bersikap kritis, senang menganalisis dan tidak menyukai pendapat dan penilaian subjektif serta spekulatif.

Tipe Pragmatis

Menaruh perhatian besar pada aspek-aspek praktis. Teori ini dianggap baik kalau berguna dan dapat diterapkan. Tipe ini tidak menyukai pembahasan yang bersifat teoretis, apalagi filosofis. Dari keempat teori di atas, tipe aktivis dapat digunakan untuk belajar secara berkelompok dengan ragam perbedaan rasial dan gender untuk sharing pengalaman dan ide konstruktif sehingga dapat mendorong siswa/siswi untuk belajar secara inovatif dan dinamis. Sedangkan tipe pragmatis bermanfaat untuk mengkonstruksi pemahaman siswa/siswi tentang kesetaraan gender melalui penerapan relasi gender dalam kelas.

Teori Belajar Menurut Hebermas

Menurut Hebermas (Irawan, 1996: dalam Rianto, 1999/2000), belajar sangat dipengaruhi oleh Interaksi, baik dengan lingkungan (alam) maupun dengan sesama manusia (sosial). Dia membagi belajar menjadi tiga macam tipe berikut.

Belajar teknis (technical learning) menunjukkan bagaimana peserta didik belajar berinteraksi dengan alam sekitarnya. Peserta didik berusaha menguasai dan mengelola pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan.

Belajar praktis (practical learning) menunjukkan bagaimana peserta didik belajar berinteraksi dengan ruang-ruang di sekitarnya. Dalam tahap ini pemahamannya atas alam sekitar selalu dikaitkan dengan kepentingan manusia.

Belajar emansipatoris (emancipatory learning) menunjukkan bahwa peserta didik dalam belajar berusaha mencapai pemahaman dan kesadaran yang sebaik mungkin tentang perubahan kultural dari suatu lingkungan. Perubahan kultural dianggap sebagai tujuan yang paling tinggi. GSI dapat menggunakan tipe belajar emansipatoris untuk membangun kesadaran perbedaan sosial dalam masyarakat termasuk perbedaan gender sebagai konstruksi rasial, sehingga budaya patriarki bias gender diubah menjadi budaya ramah gender.

Teori Belajar Sibermatik

Teori belajar Sibermetik, (Rianto, 1999/2000) memandang belajar sebagai pengolahan informasi. Dalam proses belajar, peserta didik dianalogikan dengan mesin, dimana peserta didik dikonseptualisasikan sebagai sistem umpan balik yang dapat mengatur dan mengontrol dirinya sendiri. Dalam proses pembelajaran peserta didik diasumsikan sebagai sistem kendali yang mampu membangkitkan gerakan, mengendalikan diri sendiri melalui mekanisme umpan balik. Hal ini dikarenakan manusia memiliki pola-pola gerakan, pola berpikir, keteraturan pola bertingkah laku simbolik dan nyata. Manusia, dalam situasi yang khusus tingkah-lakunya akan sesuai dengan umpan balik yang diterima dari lingkungannya. Aplikasi teori Sibermetik dalam pembelajaran dapat dilakukan melalui metode simulasi. Dalam pelaksanaan pembelajaran, simulasi ini dirancang dan dipersiapkan agar mendekati kenyataan di mana gerakan yang akan diajarkan/dibentuk dan dianggap kompleks dikontrol, misalnya dengan menggunakan simulator. Ini sangat cocok untuk mencapai tujuan pembelajaran yang mempunyai resiko tinggi, murahnya simulasi automobile, pesawat terbang, selancar, dan sebagainya. Pembelajaran sibermatik dalam perspektif gender dan inklusi sosial perlu mempertimbangkan perbedaan biologis, jenis kelamin, dan keterbatasan fisik sehingga masing-masing siswa/siswi mempunyai akses dan partisipasi serta manfaat yang sama dalam belajar tanpa menanggung resiko berat.

Implikasi Teori Belajar Humanistik

a. Guru Sebagai Fasilitator

Psikologi humanistik memberi perhatian oleh guru sebagai fasilitator yang berikut ini adalah berbagai cara untuk memberi kemudahan belajar dan berbagai kualitas sifasilitator. Ini merupakan ikhtisar yang sangat singkat dari beberapa guidenes (petunjuk):

1. Fasilitator sebaiknya memberi perhatian kepada penciptaan suasana awal, situasi kelompok, atau pengalaman kelas.
2. Fasilitator membantu untuk memperoleh dan memperjelas tujuan-tujuan perorangan di dalam kelas dan juga tujuan-tujuan kelompok yang bersifat umum.
3. Dia mempercayai adanya keinginan dari masing-masing siswa untuk melaksanakan tujuan-tujuan yang bermakna bagi dirinya, sebagai kekuatan pendorong, yang tersembunyi di dalam belajar yang bermakna tadi.
4. Dia mencoba mengatur dan menyediakan sumber-sumber untuk belajar yang paling luas dan mudah dimanfaatkan para siswa untuk membantu mencapai tujuan mereka.
5. Dia menempatkan dirinya sendiri sebagai suatu sumber yang fleksibel untuk dapat dimanfaatkan oleh kelompok.
6. Di dalam menanggapi ungkapan-ungkapan di dalam kelompok kelas, dan menerima baik isi yang bersifat intelektual dan sikap-sikap perasaan dan mencoba untuk menanggapi dengan cara yang sesuai, baik bagi individual ataupun bagi kelompok.
7. Bilamana cuaca penerima kelas telah mantap, fasilitator berangsur-angsur dapat berperan sebagai seorang siswa yang turut berpartisipasi, seorang anggota kelompok, dan turut menyatakan pandangannya sebagai seorang individu, seperti siswa yang lain.
8. Dia mengambil prakarsa untuk ikut serta dalam kelompok, perasaannya dan juga pikirannya dengan tidak menuntut dan juga tidak memaksakan, tetapi sebagai suatu andil secara pribadi yang boleh saja digunakan atau ditolak oleh siswa.
9. Dia harus tetap waspada terhadap ungkapan-ungkapan yang menandakan adanya perasaan yang dalam dan kuat selama belajar.
10. Di dalam berperan sebagai seorang fasilitator, pimpinan harus mencoba untuk menganali dan menerima keterbatasan-keterbatasannya sendiri.

Aplikasi Teori Humanistik Terhadap Pembelajaran Siswa

Aplikasi teori humanistik lebih menunjuk pada ruh atau spirit selama proses pembelajaran yang mewarnai metode-metode yang diterapkan. Peran guru dalam pembelajaran humanistik adalah menjadi fasilitator bagi para siswa sedangkan guru memberikan motivasi, kesadaran mengenai makna belajar dalam kehidupan siswa. Guru memfasilitasi pengalaman belajar kepada siswa dan mendampingi siswa untuk memperoleh tujuan pembelajaran. Siswa berperan sebagai pelaku utama (student center) yang memaknai proses pengalaman belajarnya sendiri. Diharapkan siswa memahami potensi diri, mengembangkan potensi dirinya secara positif dan meminimalkan potensi diri yang bersifat negatif.

Tujuan pembelajaran lebih kepada proses belajarnya daripada hasil belajar. Adapun proses yang umumnya dilalui adalah:

1. Merumuskan tujuan belajar yang jelas
2. Mengusahakan partisipasi aktif siswa melalui kontrak belajar yang bersifat jelas, jujur dan positif.
3. Mendorong siswa untuk mengembangkan kesanggupan siswa untuk belajar atas inisiatif sendiri.
4. Mendorong siswa untuk peka berpikir kritis, memaknai proses pembelajaran secara mandiri
5. Siswa di dorong untuk bebas mengemukakan pendapat, memilih pilihannya sendiri, melakukan apa yang diinginkan dan menanggung resiko dari perilaku yang ditunjukkan.
6. Guru menerima siswa apa adanya, berusaha memahami jalan pikiran siswa, tidak menilai secara normatif tetapi mendorong siswa untuk bertanggungjawab atas segala resiko perbuatan atau proses belajarnya.
7. Memberikan kesempatan murid untuk maju sesuai dengan kecepatannya.
8. Evaluasi diberikan secara individual berdasarkan perolehan prestasi siswa. Pembelajaran berdasarkan teori humanistik

ini cocok untuk diterapkan pada materi-materi pembelajaran yang bersifat pembentukan kepribadian, hati nurani, perubahan sikap, dan analisis terhadap fenomena sosial. Indikator dari keberhasilan aplikasi ini adalah siswa merasa senang bergairah, berinisiatif dalam belajar dan terjadi perubahan pola pikir, perilaku dan sikap atas kemauan sendiri. Siswa diharapkan menjadi manusia yang bebas, berani, tidak terikat oleh pendapat orang lain dan mengatur pribadinya sendiri secara bertanggung jawab tanpa mengurangi hak-hak orang lain atau melanggar aturan, norma, disiplin atau etika yang berlaku.

Kelebihan dan Kekurangan Teori Belajar Humanistik

Kelebihan

1. Teori ini cocok untuk diterapkan dalam materi pembelajaran yang bersifat pembentukan kepribadian, hati nurani, perubahan sikap, dan analisis terhadap fenomena sosial.
2. Indikator dari keberhasilan aplikasi ini adalah siswa merasa senang bergairah, berinisiatif dalam belajar dan terjadi perubahan pola pikir, perilaku dan sikap atas kemauan sendiri.
3. Siswa diharapkan menjadi manusia yang bebas, tidak terikat oleh pendapat orang lain dan mengatur pribadinya sendiri secara bertanggung jawab tanpa mengurangi hak-hak orang lain atau melanggar aturan, norma, disiplin atau etika yang berlaku.

Kekurangan

1. Siswa yang tidak mau memahami potensi dirinya akan ketinggalan dalam proses belajar.
2. Siswa yang tidak aktif dan malas belajar akan merugikan diri sendiri dalam proses belajar.

BAB IV

KONSEP DASAR OTAK DAN PENDIDIKAN

Otak memang bukan kajian bidang pendidikan. Otak menjadi bidang kajian di sebuah sudut kecil fakultas kedokteran - neurologi. Meskipun demikian, kajian-kajian di bidang psikologi pendidikan kontemporer mulai mengambil manfaat yang besar dari penelitian-penelitian di bidang neurologi tersebut. Bahkan wawasan ilmiah yang semakin mendalam tentang fungsi otak manusia telah menumbuhkan kegairahan besar di kalangan pendidik untuk menerapkan temuan bidang neurobiologis dalam dunia pendidikan.

Banyak penelitian menemukan bahwa manusia belum maksimal dalam memakai otaknya baik untuk memecahkan masalah maupun menciptakan ide baru. Hal ini tidak lepas dari sistem pendidikan yang berlaku saat ini yang hanya berfokus pada otak luar bagian kiri. Otak ini berperan dalam pemrosesan logika, kata-kata, matematika, dan urutan yang dominan untuk pembelajaran akademis. Otak kanan yang berurusan dengan irama musik, gambar, dan imajinasi kreatif belum mendapat bagian secara proporsional untuk dikembangkan.

Demikian juga dengan sistem limbik sebagai pusat emosi yang belum dilibatkan dalam pembelajaran, padahal pusat emosi ini berhubungan erat dengan sistem penyimpanan memori jangka panjang. Lebih dari itu pemanfaatan seluruh bagian otak (*whole brain*) secara terpadu belum diaplikasikan dengan efektif dalam sistem pendidikan. Dalam dasawarsa terakhir ini, otak berhasil dieksplorasi secara besar-besaran dan menghasilkan kesimpulan bahwa sungguh otak merupakan pusat berpikir, berkreasi, berperadaban, dan beragama (Taufiq, 2003).

Sistem pendidikan saat ini cenderung mengarahkan peserta didik untuk hanya menerima satu jawaban dari permasalahan. Jawaban itulah yang kemudian diajarkan oleh dosen/guru untuk kemudian diulangi oleh peserta didik dengan baik pada saat ujian. Tak ada ruang untuk berpikir lateral, berpikir alternatif, mencari jawaban yang *nyleneh*, terbuka, dan memandang kearah lain. Mungkin secara tak sadar kita sebagai guru maupun orangtua telah banyak memasung potensi berpikir anak-anak dan menghambat pengembangan otaknya. Sistem pendidikan berperadaban harus memungkinkan peserta didik untuk mencampur-memisah, mengeraskan-melunakkan, menebalkan-menipiskan, menutup-membuka, memotong-menyambung sesuatu sehingga menjadi sesuatu yang baru.

Pada dasarnya suatu ide baru merupakan kombinasi dari ide-ide lama, dan tak ada sesuatu yang betul-betul baru. Telah terbukti bahwa selain memiliki kemampuan hebat untuk menyimpan informasi, otak juga memiliki kemampuan yang sama hebat untuk menyusun ulang informasi tersebut dengan cara baru, sehingga tercipta ide baru. Tantangan yang dihadapi adalah bagaimana menerapkan sistem pendidikan yang memungkinkan optimalisasi seluruh otak sehingga penerimaan, pengolahan, penyimpanan, dan penggunaan informasi terjadi secara efisien.

Sangat inspiratif definisi Pendidikan yang tercantum dalam Sisdiknas yaitu usaha sadar dan terencana untuk

mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran agar peserta didik secara aktif mengembangkan potensi dirinya untuk memiliki kekuatan spiritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan dirinya, masyarakat, bangsa, dan negara.

A. Memahami Otak

Otak adalah sebuah sistem biologis manusia yang sengaja diciptakan Allah SWT. untuk mengindera dunia dan sekaligus memberikan berbagai tanggapan terhadapnya. Otak ada untuk mengoptimalkan perilaku, sehingga tubuh mampu menghadapi tantangan dan kesempatan yang datang setiap saat. Pada saat yang sama, otak juga membangkitkan kewaspadaan. Aktivitas sel saraf yang terorganisasi akan dirasakan sebagai aktivitas mental yang teratur. Jadi, otak lebih dari sekedar suatu gumpalan keriput dalam tengkorak manusia, tetapi sesungguhnya otak menjalar ke seluruh tubuh. Otak memanjang hingga ke ujung akhir sumsum tulang belakang. Dari sumsum tulang belakang ini keluarlah rangkaian serabut saraf yang menjangkau hingga bagian tubuh kita yang paling terpencil sekalipun. Berdetaknya jantung, gerakan meremas pada usus, produksi sel darah biru, hingga berdirinya rambut di kulit bila takut, semuanya diatur oleh sistem saraf. Tak satu pun organ atau sel dalam tubuh yang lepas dari jangkauan otak (Mc. Crone, 2003).

Karena otak merupakan sentral dari semua aktivitas manusia, baik aktivitas organ yang ada di dalam maupun aktivitas pancaindera yang ada di luar, maka perkembangan otak jelas mempunyai pengaruh yang sangat besar terhadap semua aspek perkembangan lain. Dalam hal ini McDevitt dan Ormrod (2002) menulis, *"The human brain is a complex organ that regulates basic physiological functions (e.g., respiration and heart rate), sensations of pleasure and pain, motor skill and coordination, emotional responses, and intellectual pursuits."* Elizabeth B. Hurlock (1981) juga menyatakan: *"Growth and*

development of the brain and nervous system affect all aspects of the child's development."

Jadi, meskipun otak hanyalah suatu organ dengan berat sekitar 1.2 kg atau 2% dari berat seluruh tubuh, namun ia mempunyai peranan sangat penting dalam mengendalikan seluruh fungsi tubuh lainnya, seperti mengingat, konsentrasi, mengantuk, berpikir, emosi, tingkah laku, dan sebagainya. Otak adalah organ yang paling kompleks yang pernah dikenal di alam semesta ini. Otak adalah satu-satunya bagian tubuh yang paling berkembang dan secara otomatis dalam mempelajari dirinya sendiri. Otak adalah organ yang apabila dirawat dan dipelihara secara baik dan teratur dapat bertahan lebih dari seratus tahun. Tidak seperti organ-organ tubuh lain, yang kian tua kian rusak, otak justru makin tua makin menunjukkan fungsi yang kian luas dan lebar. Kian tua usia seseorang, karena pengalaman hidup bertambah banyak, interkoneksi antarsel saraf (*neuron*) kian padat dalam otak. Otak memang dapat dibentuk dan terus-menerus berubah, dalam jangka milidetik demi milidetik, menurut pengalaman hidup masing-masing. Kelebihan otak terletak pada sifat plastisnya, kapasitas otak untuk berubah dan berkembang (Taufiq Pasiak, 2003).

Otak terletak dalam batok kepala dan melanjut menjadi saraf tulang belakang (*medulla spinalis*). Berat otak kurang lebih 1400 gram atau kira-kira 2% dari berat badan. Tidak ada hubungan langsung antara berat otak dan besarnya kepala dengan dengan tingkat kecerdasan. Otak bertambah besar, namun tetap berada dalam tengkorak sehingga semakin lama akan semakin berlekuk-lekuk. Semakin dalam lekukan pertanda semakin banyak informasi yang disimpan, dan semakin cerdaslah pemiliknya.

Secara anatomis, bongkahan otak dapat dibagi menjadi otak besar (*cerebrum*), otak kecil (*cerebellum*), dan batang otak (*Brain stem*). Pembelajaran sangat berhubungan dengan otak besar, sedangkan otak kecil lebih bertanggung jawab dalam proses koordinasi dan keseimbangan, dan batang otak mengatur denyut jantung serta proses pernafasan yang sangat

penting untuk melanjutkan ke medulla spinalis otak kecil batang otak-otak besar kehidupan. Dalam rangka mengkaji sistem pendidikan, otak besar akan lebih banyak dieksplorasi.

Apabila dilihat dari atas, otak besar tampak terbelah dua menjadi otak kiri dan kanan, dipisahkan oleh lekukan dalam memanjang yang disebut: "*Fissura Longitudinalis*". Di dasar lekukan ada sekumpulan serat yang menghubungkan kedua belahan otak dan disebut dengan "*corpus callosum*". Apabila otak dibelah secara vertikal, akan terlihat otak bagian luar (*cortex cerebri*) yang berwarna abu-abu, dan otak bagian dalam yang berwarna putih. *Cortex cerebri* mempunyai tiga fungsi yaitu: 1) sensorik yang berfungsi untuk menerima masukan; 2) asosiasi yang bertugas mengolah masukan, dan 3) motorik yang bertugas mereaksi masukan dengan gerakan tubuh (Snell, 1996).

Masukan informasi dari luar ditangkap melalui panca indra baik penglihatan, pendengaran, penciuman, perabaan, maupun pengecapan. Sebagai contoh apabila telinga menerima masukan suara maka akan dibawa oleh saraf pendengaran ke pusatnya di *cortex* bagian samping. Selanjutnya masukan dikirim ke daerah asosiasi untuk dicocokkan makna katanya. Akhirnya dikirim ke pusat bicara di *cortex* depan untuk kemudian diperintahkan lidah dan tangan agar bertindak sebagai reaksinya. Semua proses tersebut disimpan di gudang memori dalam *cortex* untuk sewaktu-waktu dapat dipanggil kembali.

Kejadian puluhan tahun yang lalu tetap tersimpan secara baik, bahkan diduga gudang memori masih menyimpan kejadian ratusan tahun lalu yang diturunkan dari generasi ke generasi. Hal inilah yang kemudian membentuk insting dan reaksi tak terduga dari manusia jika berhadapan dengan hal yang dahulu pernah dihadapi oleh nenek moyangnya (Goleman, 1997).

Otak menyimpan informasi dengan menggunakan asosiasi. Apabila ada penguatan informasi lama dan penambahan informasi baru maka sel-sel otak segera

berkembang membentuk hubungan-hubungan baru. Semakin banyak jalinan saraf terbentuk, semakin lama dan kuat informasi itu disimpan. Hubungan antar sel saraf terjadi di sinaps yang mengubah energi listrik menjadi energi kimia dengan mengeluarkan neurotransmitter. Energi kimia ini kemudian diubah menjadi energi listrik kembali pada sel saraf berikutnya.

Rangsangan yang terus menerus akan mempercepat jalannya energi listrik di saraf, dan energi kimia di sinaps sehingga akan membuat otak semakin segar. Inilah beda mendasar antara otak dan komputer, meskipun komputer dirancang atas dasar prinsip kerja otak. Semakin digunakan, komputer akan semakin aus, sedangkan otak semakin canggih karena ia mengikuti hukum "*use it or lose it*" (gunakan atau hilang) seperti halnya otot dan tulang kita (Taufik, 1999).

Anand Krishna (2002) menceritakan kisah menarik di masa depan sekitar tahun 2020 an, sewaktu organ tubuh manusia mulai dijual di Supermarket lengkap dengan buku petunjuk pencangkokannya. Alkisah ada orang yang mengalami stroke ringan yang mengakibatkan sedikit kerusakan di bagian otaknya. Daripada menjalani fisioterapi, ia lebih memilih untuk membeli otak baru. Di *counter* bagian otak ia melihat banyak otak. Ada yang harganya Rp25.000,- dan ada yang Rp25.000.000.000,-. Ia bingung dan menanyakan kepada penjaga, mengapa perbedaan harganya sampai ribuan kali lipat. Dijawab oleh penjaga bahwa yang berharga Rp25.000,- itu milik seorang cendekiawan yang semasa hidupnya banyak digunakan sehingga kapasitasnya banyak menurun. Sebaliknya yang berharga Rp25.000.000.000,- itu milik seorang seniman yang banyak menggunakan rasa sehingga otak masih dalam keadaan prima, seperti baru dan pantas kalau harganya mahal.

Otak menangkap semua rangsang untuk dipahami (dipersepsi) melalui kerja sel saraf, sirkuit saraf, dan *neurotransmitter*. Saat kita menghadirkan rangsang itu kembali (misal mengingat suatu kejadian), otak akan menanggapi dengan cara yang sama, karena bagi otak semua itu terjadi saat

ini. Otak tidak dapat membedakan antara kejadian sesungguhnya dan ingatan akan suatu kejadian. Dengan dasar inilah maka imajinasi, khususnya visualisasi dapat menjadi cara pembelajaran yang efektif. Cara ini banyak digunakan untuk mempersiapkan atlet sebelum bertanding. Atlet diinstruksikan untuk membayangkan dan merasakan seakan-akan ia sedang bertanding lengkap dengan teknik menyerang maupun bertahan. Dalam bidang psikologi olahraga hal ini disebut dengan "*mental training*" dan terbukti dapat meningkatkan prestasi karena atlet menjadi lebih siap tanding.

Eksplorasi otak selama era otak (Brain Era) yaitu tahun 1990-2000 berhasil menunjukkan fakta bahwa otak menyediakan komponen anatomis untuk aspek rasional (*Intelligence Quotient* = IQ), aspek emosional (*Emotional Quotient* = EQ), dan aspek spiritual (*Spiritual Quotient* = SQ). Seperti diketahui bahwa dalam satu kepala memang ada tiga cara berpikir yaitu rasional, emosional, dan spiritual. Penemuan mutakhir dalam neurosains semakin membuktikan bahwa bagian-bagian tertentu otak bertanggung jawab dalam menata jenis-jenis kecerdasan manusia. Kecerdasan matematika dan bahasa berpusat di otak kiri, meskipun untuk matematika tidak terpusat secara tegas di otak kiri, sedangkan untuk bahasa tepatnya di daerah *Wernicke* dan *Brocca*. Kecerdasan musik dan spasial berpusat di otak kanan. Kecerdasan kinestetik sebagaimana dimiliki oleh alahragawan berpusat di daerah *motorik cortex cerebri*. Kecerdasan intra pribadi dan antar pribadi ditata pada sistem limbik dan dihubungkan dengan *lobus prefrontal* maupun *temporal* (Snell, 1996). Setidaknya ada tujuh jenis kecerdasan yang dikemukakan oleh Gardner (1999) yaitu: linguistik, matematika, spasial, kinestetik, musik, antar pribadi, dan interpersonal. Selanjutnya Gardner juga menambahkannya lagi dengan tiga kecerdasan penting yaitu: kecerdasan naturalis, eksistensi, dan spiritual.

Meskipun eksplorasi telah dilakukan secara mengagumkan, namun masih banyak misteri yang belum

terungkap. Dari apa yang telah terungkap dirumuskan 10 Hukum Dasar Otak (Dryden, 2001) sebagai berikut:

1. Otak menyimpan informasi dalam sel-sel sarafnya
2. Otak mempunyai komponen untuk menciptakan kebiasaan dalam berpikir dan berperilaku
3. Otak menyimpan informasi dalam bentuk kata, gambar, dan warna
4. Otak tidak membedakan fakta dan ingatan. Otak bereaksi terhadap ingatan sama persis dengan reaksinya terhadap fakta
5. Imajinasi dapat memperkuat otak dan mencapai apa saja yang dikehendaki
6. Konsep dan informasi dalam otak disusun dalam bentuk polapola
7. Alat indra dan reseptor saraf menghubungkan otak dengan dunia luar. Latihan indra dan latihan fisik dapat memperkuat otak
8. Otak tak pernah istirahat. Ketika otak rasional kelelahan dan tak dapat menuntaskan pekerjaan, otak intuitif akan melanjutkannya
9. Otak dan hati berusaha dekat. Otak yang diasah terus menerus akan menjadi semakin bijak dan tenang
10. Kekuatan otak juga ditentukan oleh makanan fisik yang diterima otak.

B. Otak Rasional dan Pembelajaran

Otak rasional berpusat di *cortex cerebri* atau bagian luar otak besar yang berwarna abu-abu. Volumennya cukup besar sampai mencapai 80% dari volume seluruh otak. Besarnya volume *cortex cerebri* memungkinkan manusia berpikir secara rasional dan menjadikan manusia sungguh sebagai manusia. Semakin beradab dan berbudaya, manusia akan menggeser perilakunya lebih ke pusat berpikir rasional. *Cortex cerebri* ini terbelah menjadi otak kiri dan kanan. Otak kiri dengan cara berpikir yang linier dan sekuensial, dan otak kanan dengan

kreativitasnya akan bekerjasama untuk memahami dan memecahkan permasalahan secara holistik.

Sistem pendidikan yang baik harus dapat menyediakan model pembelajaran untuk optimalisasi kedua belah otak. *Quantum learning* berpijak pada prosedur kerja dua belahan otak ini (Agus, 2001). Dalam *cortex cerebri* terdapat *lobus frontal* (di dahi), *lobus occipital* (di kepala bagian belakang), *lobus temporal* (di seputaran telinga), dan *lobus parietal* (di puncak kepala). *Lobus frontal* bertanggung jawab untuk kegiatan berpikir, perencanaan, dan penyusunan konsep. *Lobus temporal* bertanggung jawab terhadap persepsi suara dan bunyi. Memori dan kegiatan berbahasa (terutama pada otak kiri) juga menjadi tanggung jawab *lobus* ini. *Lobus parietal* bertanggung jawab juga untuk kegiatan berpikir terutama pengaturan memori. Bekerjasama dengan *lobus occipital* ia turut mengatur kerja penglihatan.

Lobus-lobus menjadi penting karena mereka menyokong *cortex cerebri* yang mengemban fungsi vital terutama untuk berpikir rasional dan daya ingat. *Lobus-lobus* itu lebih terkuak keberadaannya ketika Vilyamir Ramachandran, seorang dokter Amerika keturunan India bersama timnya dari Universitas California menemukan bagian otak yang bertanggung jawab terhadap respon spiritual dan mistis manusia (Taufiq, 2003). Mereka menyebutnya "*God Spot*" atau noktah Tuhan yang berlokasi di *lobus temporal*. Di *lobus temporal* ini juga terjadi pemaknaan dari apa yang didengar dan dicium.

Seperti telah disebut, bahwa pendidikan yang ada sekarang terlalu berfokus ke otak kiri, padahal untuk menjadi pintar otak kanan harus diberi pekerjaan seperti otak kiri. Otak kiri dengan kata-kata dan bahasa, sedangkan otak kanan dengan musik, gambar, dan warna. Ruang kelas harus disulap menjadi ruangan yang santai dengan nuansa musik lembut, bau wangi, dan rasa humor tinggi. Pemanfaatan pendekatan otak secara keseluruhan (*Whole Brain Approach*) dengan mengacu pada belahan otak kiri dan kanan akan secara jelas memperlihatkan tidak dapatnya dipisahkan masalah kognisi dengan emosi sebagai satu kesatuan.

Memahami emosi dari peserta didik merupakan salah satu kunci untuk membangun motivasi belajar mereka. Jika informasi hanya dikemas dalam bentuk kata, ia hanya disimpan dalam otak kiri, sedangkan apabila dikemas juga dalam bentuk gambar yang penuh warna, otak kanan juga akan ikut menyimpannya. Dengan demikian informasi yang disajikan dalam paduan kata dan gambar akan lebih cepat terserap dan tersimpan (Dryden, 2001).

Kedua sisi otak dihubungkan melalui *corpus callosum*, saklar yang sangat rumit dengan 300 juta sel saraf aktifnya. Ia secara konstan menyeimbangkan pesan-pesan otak kiri dan kanan dengan jalan menggabungkan gambar yang abstrak dan dengan pesan yang konkrit dan logis. Contoh: jika kita mendengarkan lagu, otak kiri akan memproses syairnya, dan otak kanan akan memproses musiknya sehingga tidak heran kalau kita mampu memahami kata-kata lagu dengan begitu mudah dan hafal dengan cepat, karena otak kiri dan kanan keduanya terlibat. Pengolahan dan penyimpanan informasi akan sangat efektif apabila tubuh dan otak dalam keadaan waspada yang relaks. Meditasi dengan bantuan musik dan aroma yang menenangkan akan mempercepat seseorang untuk masuk kedalam keadaan waspada yang relaks. Pada keadaan tersebut gelombang di otak menjadi lambat (gelombang alfa) yang membuka pintu ke bawah sadar.

Aribowo (2002) mengatakan bahwa apa yang kita tanam ke dalam pikiran bawah sadar memungkinkan diwujudkannya imajinasi menjadi kenyataan. Pikiran bawah sadar dapat diibaratkan sebagai taman kehidupan, sedangkan pikiran sadar sebagai tukang kebunnya. Apabila secara sadar kita menanam benih profesionalitas dan perilaku beradab, maka tumbuhlah benih tersebut dan pada saatnya kita dapat memanennya. Berbagai penyelesaian permasalahan kehidupan sehari-hari akan lebih efektif apabila lewat alam bawah sadar.

C. Otak Emosional dan Pembelajaran

Otak emosional berpusat di *sistem limbik*. Sistem ini secara evolusi jauh lebih tua daripada bagian *cortex cerebri*. Hal ini menunjukkan bahwa perkembangan otak manusia dimulai dengan pikiran emosional sebelum pikiran rasional berfungsi untuk merespon lingkungannya. Keputusan bijak dan cerdas merupakan hasil kerjasama antara otak emosional dengan otak rasional. Kecerdasan emosional didefinisikan oleh Goleman (1997) sebagai kemampuan untuk memotivasi diri sendiri dan bertahan menghadapi frustrasi, mengendalikan dorongan hati, dan tidak melebih-lebihkan kesenangan, mengatur suasana hati dan menjaga agar beban stres tidak melumpuhkan kemampuan berpikir, berempati, dan berdoa. Suasana hati positif seperti perasaan senang dan santai sebelum dan pada saat belajar akan mempertinggi efektivitas belajar.

Sebagai guru kita sering mengabaikan penciptaan suasana belajar yang menyenangkan. Sehebat apa pun paparan yang disampaikan guru, peserta didik baru menerima sebagai kebenaran apabila emosinya telah mengatakan bahwa hal itu benar. Dengan demikian seseorang baru merasa bahwa sesuatu itu benar atau penting kalau sistem limbik menerima hal itu sebagai sesuatu yang benar dan penting. Untuk itulah pada saat meyakinkan peserta didik, guru harus menggunakan suara lantang dinamis dan ekspresi kuat penuh perasaan.

Kecerdasan emosional bertumpu pada hubungan antara perasaan, watak, dan naluri moral. Banyak bukti menunjukkan bahwa sikap etik dasar dalam kehidupan berasal dari kemampuan emosional yang melandasinya. Kemampuan mengendalikan dorongan hati merupakan basis kemauan (*will*) dan watak (*character*), sedangkan cinta sesama merupakan akar dari empati.

Goleman (1997) mengatakan bahwa apabila disuruh memilih dua sikap moral yang dibutuhkan untuk zaman sekarang, ia akan memilih kendali diri dan kasih sayang. Warisan genetik memberi serangkaian muatan emosi tertentu

yang menentukan temperamen, namun pelajaran emosi yang di peroleh pada saat anak-anak baik di rumah maupun di sekolah dapat membentuk sirkuit emosi dan meningkatkan kecerdasan emosional. Sekolah unggulan berlomba untuk menawarkan pengajaran keterampilan sosial dan emosional serta pembentukan watak yang sangat diperlukan untuk menapaki masa depan. Memang tidak boleh menyerahkan pendidikan emosi pada nasib, lembaga sekolah harus berusaha mengajarkan kepintaran dan sekaligus kepekaan rasa pada peserta didiknya (Caine, 1991).

Kurikulum berbasis kompetensi yang dikelola dengan benar sangat memungkinkan untuk memenuhi kebutuhan pengajaran tersebut. Kecerdasan emosional pada dasarnya terdiri atas lima wilayah yaitu: 1) mengenali emosi diri; 2) mengelola emosi; 3) memotivasi diri; 4) mengenali emosi orang lain, dan 5) membina hubungan. Pembelajaran dengan model diskusi kelompok memungkinkan peserta didik mengembangkan kelima wilayah kecerdasan emosionalnya.

Berbeda dengan IQ, EQ lebih dapat diajarkan dan dikembangkan. Peran pengendalian emosi (penundaan kepuasan) dalam menentukan kualitas hidup telah diteliti pada tahun 1960 di TK Kampus Stanford University oleh Walter Mischel. Pada dasarnya tes tersebut menghadapkan anak pada dua pilihan, sehubungan dengan diletakkannya satu permen coklat dihadapannya. Dia boleh mengambil permen coklat tersebut, namun apabila dia mau menunggu 20 menit lagi, peneliti akan menambahkan satu coklat lagi untuknya. Peneliti meninggalkan ruang dan diam-diam mengamati tingkah laku anak-anak umur empat tahun tersebut. Sungguh perjuangan sangat berat bagi anak umur empat tahun untuk mengekang dorongan hati, dan mengendalikan diri dalam rangka menunda pemuasan hasratnya. Beberapa anak memilih melewati godaan dengan menutup mata, menaruh kepala di lengan, bernyanyi dan berbicara sendiri tanpa melihat coklat dihadapannya. Beberapa anak yang lain langsung menyambar coklat dihadapannya begitu peneliti selesai bicara. Setelah diikuti,

sampai usia remaja, terlihat bahwa anak yang mampu menahan godaan pada umur empat tahun merupakan remaja yang secara sosial lebih cakap, secara pribadi lebih efektif, lebih tegas, dan lebih mampu menghadapi kekecewaan hidup. Mereka tidak mudah hancur, menyerah, atau surut dibawah beban stres, atau bingung bila tertekan. Mereka mencari dan siap menghadapi tantangan, bukannya menyerah sekalipun harus menemui berbagai kesulitan. Mereka percaya diri dan yakin akan kemampuannya, dapat dipercaya dan diandalkan, serta sering mengambil inisiatif dan terjun langsung menangani proyek.

Lebih dari sepuluh tahun kemudian, mereka tetap mampu menunda pemuasan demi mengejar tujuan. Sepertiga anak yang tergoda coklat cenderung kurang memiliki sifat-sifat diatas. Waktu remaja mereka cenderung menjauhi hubungan sosial, keras kepala dan peragu, mudah kecewa, menganggap dirinya tak berharga, mundur atau terkalahkan oleh stres, lebih mudah iri hati dan cemburu, menanggapi gangguan dengan cara kasar dan berlebihan. Bertahun-tahun kemudian, mereka masih belum mampu menunda pemuasan. Kemampuan menunda pemuasan sangat besar sumbangannya bagi kemampuan intelektual (Goleman, 1997)

D. Otak Spiritual dan Pembelajaran

Otak spiritual berpusat di noktah Tuhan yang ditemukan oleh Ramachandran di *lobus temporal*. Pada bagian inilah kesadaran tingkat tinggi manusia yaitu eksistensi diri tereksplorasi. Kesadaran tersebut dibangun oleh adanya sel-sel kelabu dalam otak manusia. Bila sel-sel ini bekerja lahirlah pikiran rasional yang merupakan titik pijak awal menuju kesadaran tingkat tinggi manusia.

Ada empat bukti penelitian yang memperkuat dugaan adanya potensi spiritual dalam otak yaitu potensi untuk membentuk kesadaran sejati manusia tanpa pengaruh pancaindra dan dunia luar. Keempat bukti tersebut adalah:

1) Osilasi 40Hz yang ditemukan Denis Pare dan Rudolpho. Dengan alat MEG (Magneto Encephalograph) ditemukan bahwa gerakan-gerakan saraf akan berlangsung secara terpadu pada tingkatan frekuensi 40Hz; 2) Alam bawah sadar kognitif yang ditemukan oleh Joseph de Loux; 3) God Spot pada daerah temporal yang ditemukan oleh Ramachandran; 4) Somatic Marker yang ditemukan oleh Antonio Damasio (Taufiq, 2003).

Secara biologis Tuhan telah meninggalkan jejaknya dalam diri manusia. Adanya nuktah Tuhan membuat manusia sanggup berpikir dalam kerangka nilai (*value*). Pelembagaan nilai tersebut secara umum disebut agama dan merupakan sistematisasi dari fungsi spiritual otak. Jadi, ketika seseorang menganut suatu agama, itu berarti ia sedang mewujudkan dimensi spiritual dari otaknya. Demikian halnya ketika seseorang tidak menganut agama secara formal, tetapi mewujudkan nilai dalam perilaku hidupnya, ia juga sedang mewujudkan dimensi spiritual otaknya.

Dengan demikian optimalisasi otak spiritual akan membuat seseorang hidup lebih baik dan bermakna, apa pun agamanya. Optimalisasi otak spiritual paling tidak menghidupkan tiga komponen yaitu: 1) kejernihan berpikir rasional; 2) kecakapan emosi; 3) ketenangan hidup (Zohar, 2000). Otak spiritual, tempat terjadinya kontak dengan Tuhan, hanya akan berperan jika otak rasional dan pancaindra telah difungsikan secara optimal. Dengan demikian seorang pencari ilmu tidak akan mendapatkan hidayah dari Tuhan jika ia tidak memaksimalkan fungsi otak rasional dan pancaindranya. Kesadaran diri sesungguhnya merupakan fungsi internal dari otak manusia. Tanpa rangsangan dari luar sekalipun kesadaran diri tetap ada.

Sistem pendidikan harus membuka kesempatan lebar bagi pemenuhan rasa rindu untuk menemukan nilai dan makna dari apa yang diperbuat dan dialami, sehingga orang dapat memandang kehidupan dalam konteks yang lebih bermakna. SQ ada dasarnya adalah kecerdasan untuk menghadapi dan memecahkan persoalan makna dan nilai. SQ yang kuat akan

menjadi landasan kokoh untuk memfungsikan IQ dan EQ secara efektif (Zohar, 2000).

SQ digunakan untuk bergulat dengan ihwal jahat dan baik, serta untuk membayangkan kemungkinan yang belum terwujud. Salah satu cara mengoptimalkan otak spiritual adalah melihat permasalahan secara utuh, mengkaji yang tersirat dari yang terlihat, dan merenungkannya. Berdoa dengan berbagai cara pada berbagai agama merupakan sarana ampuh untuk mengoptimalkan otak spiritual dan cara ampuh untuk berbicara maupun mendengar apa yang dikatakan Tuhan. Cara ini akan mendukung pemecahan masalah dengan otak emosional-intuitifspiritual. Area *prefrontal* otak (kira-kira di belakang pelipis) berperan penting sebagai alarm tanda bahaya. Semua daerah di otak mempunyai hubungan dengan area *prefrontal*, baik melalui saraf maupun *neurotransmitter*. Area *prefrontal* juga memiliki mekanisme unik untuk mempertahankan kehidupan sadar manusia. Jalinan saraf dan kimiawi memungkinkan area *prefrontal* berperan dalam dua keadaan baik sadar maupun tak sadar.

Pada keadaan bawah sadar, pengaturan firasat atau intuisi terjadi. Inilah sumber alarm dan sekaligus sumber pemecahan bagi kasus-kasus yang tak dapat diselesaikan secara rasional. Fakta anatomis lain menunjukkan adanya hubungan khusus antara *lobus temporal* dan *sistem limbik*. Sistem ini memberi nuansa emosional pada setiap kejadian spiritual. *Amigdala* yang terletak di ujung sistem limbik merupakan komponen yang sangat penting dan ternyata berhubungan secara timbal balik dengan *lobus temporal*. Dalam sistem ini juga ada komponen memori yang disebut hipokampus. Ketika *amigdala* dirangsang, ia memberi pengaruh sampai ke *lobus temporal*. Demikian pula sebaliknya.

E. Optimalisasi Otak dalam Sistem Pendidikan

Otak anak memang mempunyai kemampuan besar untuk menyusun ribuan sambungan antarneuron. Namun, kemampuan itu berhenti pada usia 10 - 11 tahun jika tidak

dikembangkan dan digunakan. Oleh sebab itu, untuk terus meningkatkan kemampuan-kemampuan kognitif anak, proses pematangan otak harus diiringi dengan peluang-peluang untuk mengalami suatu dunia yang makin luas. Dalam hal ini, pendidikan harus memberikan lebih banyak kesempatan kepada peserta didik untuk menguasai keterampilan-keterampilan yang memungkinkan otaknya berkembang.

Seiring dengan bertambahnya usia anak, proses pembelajaran seharusnya lebih mendorong anak untuk mencari dan meneliti apa yang dikehendaknya, baik di museum, rumah, sekolah, buku-buku, majalah dan gambar, serta di alam sekitarnya, sehingga ia memperoleh apa yang dikehendaknya. Pembelajaran seperti ini akan mendorong anak untuk berpikir, mengamati, merenungkan dan menemukan secara kreatif.

Sebaliknya, proses pembelajaran harus jauh dari upaya menjejalkan pengetahuan ke dalam otak anak. Penjejalan pengetahuan secara berlebihan justru akan mengganggu pemahaman dan melelahkan otak anak. Menjejali otak anak dengan sejumlah besar informasi dan pengetahuan malah akan mematikan kecerdasan. "Otak adalah mata air yang seharusnya dialirkan secara berangsur-angsur, bukan wadah yang harus langsung diisi penuh", demikian kata Gabriel Camyer. Bahkan Mahmud Mahdi Al-Istanbuli (2006) mengatakan: "otak yang bagus bukanlah otak yang penuh sesak, namun otak yang sehat". Karena itu, pendidikan seharusnya merupakan upaya mengembangkan segala potensi anak, melatih pengamatan dan pengambilan keputusan, merangsang pemikiran dan imajinasi, memperdalam pemahaman dan memperkuat konsentrasi.

Optimalisasi otak pada dasarnya adalah menggunakan seluruh bagian otak secara bersama-sama dengan melibatkan sebanyak mungkin indra secara serentak. Penggunaan berbagai media pembelajaran merupakan salah satu usaha membelajarkan seluruh bagian otak, baik kiri maupun kanan, rasional maupun emosional, atau bahkan spiritual. Permainan warna, bentuk, tekstur, dan suara sangat dianjurkan. Ciptakan

suasana gembira karena rasa gembira akan merangsang keluarnya endorfin dari kelenjar di otak, dan selanjutnya mengaktifkan asetilkolin di sinaps. Seperti diketahui sinaps yang merupakan penghubung antar sel saraf menggunakan zat kimia terutama asetilkolin sebagai neurotransmiternya. Dengan aktifnya asetilkolin maka memori akan tersimpan dengan lebih baik. Lebih jauh suasana gembira akan mempengaruhi cara otak dalam memproses, menyimpan, dan mengambil kembali informasi.

Tiga hal penting dalam belajar menurut Susan (1997) adalah: 1) Bagaimana mengambil dan menyimpan informasi dengan cepat, menyeluruh, dan efisien; 2) Bagaimana menggunakannya untuk menyelesaikan masalah, dan 3) Bagaimana menggunakannya untuk menciptakan ide. Optimalisasi dapat dilakukan dengan membuatnya dalam keadaan waspada yang relaks sebelum dimasuki informasi. Musik yang menenangkan dan latihan pernapasan dapat menghilangkan pikiran yang mengganggu dan mengkondisikan otak agar waspada dan relaks. Musik juga dapat mengaktifkan otak kanan untuk siaga menerima informasi dan membantu memindahkan informasi tersebut ke dalam bank memori jangka panjang. Kondisi relaks dan waspada merupakan pintu masuk ke bawah sadar. Jika informasi dibacakan dengan dibarengi musik dan aroma menenangkan, maka akan mengambang dibawah sadar dan ditransmisikan dengan lebih cepat serta disimpan dalam "file" yang benar.

Di samping membutuhkan kondisi waspada yang relaks, otak juga membutuhkan oksigen untuk bekerjanya. Berhentinya pasokan oksigen akan merusak sel-sel saraf di otak. Ruang kelas dengan penyediaan oksigen yang berlimpah sangat kondusif untuk belajar. Pohon dengan daun rimbun di luar kelas dapat menjadi sumber oksigen. Olahraga yang dilakukan teratur, tidak hanya akan membugarkan tubuh namun juga akan memperkaya darah dengan oksigen dan meningkatkan pasokan oksigen ke otak. Bernafas dalam sebelum belajar sangat dianjurkan. Otak juga membutuhkan

makanan yang berujud glukosa. Glukosa dibutuhkan untuk menghasilkan aliran listrik. Seperti diketahui setiap pesan bergerak seperti aliran listrik di sepanjang sel saraf untuk kemudian berubah menjadi aliran kimiawi ketika meloncat melalui sinaps. Buah-buahan segar sangat banyak mengandung glukosa. Makanan yang kaya akan lesitin (kacang-kacangan) akan meningkatkan produksi asetilkolin. Asam linoleat atau lemak tak jenuh yang terdapat di minyak jagung dan alpokat dapat mendukung perbaikan selubung myelin yang bertanggung jawab untuk loncatan listrik di saraf.

Kekurangan zat besi (sayuran hijau) akan menurunkan rentang perhatian, menghambat pemahaman, dan secara umum mengganggu prestasi belajar. Kurangnya kalium (buah dan sayuran) akan mengurangi aliran listrik di otak sehingga akan menurunkan jumlah informasi yang dapat diterima otak. Dengan demikian makan pagi dengan mengkonsumsi banyak buah, makan siang dengan prinsip empat sehat, dan makan malam dengan menambahkan susu akan mengoptimalkan otak. Demikian juga dengan olahraga teratur dan minum banyak air putih sebagai penghilang racun akan mendukung kerja otak.

Rekayasa lingkungan belajar yang nyaman dan relas akan memudahkan pengambilalihan tugas dari otak kiri yang rasional ke otak intuitif yang menerima asupan informasi dari bawah sadar. Intuisi adalah persepsi yang berada diluar pancaindra meskipun tetap bukan hal mistik, karena tetap bersifat logis. Menyimpan informasi dengan pola asosiatif dan tidak linier merupakan langkah pertama menuju pengembangan kemampuan otak yang belum dikembangkan. Belajar melalui praktik akan melibatkan banyak indra sehingga memori akan lebih mantap. Setiap orang memiliki dominasi indra secara individual. Apabila guru dapat mengenali dominasi indra pada masing-masing peserta didiknya maka akan dapat memberi layanan dengan tepat.

BAB V

KONSEP DASAR KECERDASAN INTELEKTUAL (IQ)

A. Pengertian Kecerdasan Intelektual (IQ)

Kecerdasan merupakan sebuah konsep abstrak yang sulit didefinisikan secara memuaskan. Hingga sekarang, masih belum dijumpai sebuah definisi tentang kecerdasan yang dapat diterima secara universal.

Menurut Spearman dan Jones, bahwa ada suatu konsepsi lama tentang kekuatan (*power*) yang dapat melengkapi akal pikiran manusia dengan gagasan abstrak yang universal, untuk dijadikan sumber tunggal pengetahuan sejati. Kekuatan demikian dalam bahasa Yunani disebut *nous*, sedangkan penggunaan kekuatan termaksud disebut *noesis*. Kedua istilah tersebut kemudian dalam bahasa Latin dikenal sebagai *intellectus* dan *intelligentia*. Selanjutnya, dalam bahasa Inggris masing-masing diterjemahkan sebagai *intellect* dan *intelligence*. Transisi bahasa tersebut, ternyata membawa perubahan makna yang mencolok. *Intelligence*, yang dalam bahasa Indonesia disebut inteligensi (kecerdasan), semula berarti penggunaan kekuatan intelektual secara nyata, tetapi kemudian diartikan sebagai suatu kekuatan lain. Sementara menurut pandangan

kaum awam inteligensi diartikan sebagai ukuran kepandaian.

Menurut Phares (1988), dari sekian banyak definisi tentang inteligensi yang dirumuskan oleh para ahli, secara umum dapat dimasukkan ke dalam salah satu dari tiga klasifikasi berikut: (1) kemampuan menyesuaikan diri dengan lingkungan, beradaptasi dengan situasi-situasi baru atau menghadapi situasi-situasi yang sangat beragam; (2) kemampuan untuk belajar atau kapasitas untuk menerima pendidikan; dan (3) kemampuan untuk berpikir secara abstrak, menggunakan konsep-konsep abstrak dan menggunakan secara luas symbol-simbol dan konsep-konsep.

Berikut akan dikemukakan beberapa rumusan definisi tentang inteligensi yang dapat dimasukkan ke dalam salah satu ketiga kategori tersebut.

Intelligence refer to a general ability to learn from experience; also refers to ability to reason abstractly, (Seifert dan Hoffnung, 1994)

Intelligence is the capacity for goal-directed and adaptive behavior; involves the abilities to profit from experience, solve problem, reason, and successfully meet challenges and achieve goals, (Myers, 1996).

Intelligence is defined as the entire repertoire of acquired skills, knowledge, learning sets, and generalization tendencies considered intellectual in nature that are available at any one period in time", (Cleary, et.al., 1975)

Intelligence is verbal ability, problem-solving skills, and the ability to learn from and adapt to the experiences of everyday life, (Santrock, 1998).

Memperhatikan beberapa definisi di atas, inteligensi dapat diartikan sebagai kemampuan berpikir secara abstrak, memecahkan masalah dengan menggunakan simbol-simbol verbal, dan kemampuan untuk belajar dari dan menyesuaikan diri dengan pengalaman-pengalaman hidup sehari-hari. Belakangan, sejumlah psikolog memperluas pengertian inteligensi dengan memasukkan berbagai macam dimensi

bakat (seperti bakat musik) dan keterampilan jasmani. Meskipun demikian, diskusi-diskusi tentang inteligensi masih didominasi oleh pandangan tradisional, yang lebih berorientasi pada dimensi pemikiran dan pemecahan masalah, sehingga banyak standar test yang dikembangkan untuk mengukur bentuk-bentuk inteligensi ini (Seifert & Huffnung, 1994).

Para ahli psikologi lebih suka memusatkan perhatian pada masalah perilaku inteligen (*intelligence behavior*), daripada membicarakan batasan inteligensi. Mereka beranggapan bahwa inteligensi merupakan status mental yang tidak memerlukan definisi, sedangkan perilaku inteligen lebih konkret batasan dan ciri-cirinya sehingga lebih mudah untuk dipelajari. Dengan mengidentifikasi ciri dan indikator perilaku inteligen, maka dengan sendirinya definisi inteligensi akan terkandung di dalamnya.

Di antara ciri-ciri perilaku yang secara tidak langsung telah disepakati sebagai tanda telah dimilikinya inteligensi yang tinggi, antara lain adalah (1) adanya kemampuan untuk memahami dan menyelesaikan problem mental dengan cepat, (2) kemampuan mengingat, (3) kreativitas yang tinggi, dan (4) imajinasi yang berkembang. Sebaliknya, perilaku yang lamban, tidak cepat mengerti, kurang mampu menyelesaikan problem mental yang sederhana, dan semacamnya, dianggap sebagai indikasi tidak dimilikinya inteligensi yang baik. Hagenhan dan Oslon mengungkapkan pendapat Piaget tentang kecerdasan yang didefinisikan sebagai: *An intelligent act is one cause an approximation to the conditions optimal for an organism's survival. In other word's, intelligence allows an organism to deal effectively with its environment.*

Pengertian di atas menjelaskan bahwa inteligensi merupakan suatu tindakan yang menyebabkan terjadinya penghitungan atas kondisi-kondisi yang secara optimal bagi organisme dapat hidup, berhubungan dengan lingkungan secara efektif. Sebagai suatu tindakan, inteligensi selalu cenderung menciptakan kondisi-kondisi yang optimal bagi organisme untuk bertahan hidup dalam kondisi yang ada

Feldam mendefinisikan kecerdasan sebagai kemampuan memahami dunia, berpikir secara rasional, dan menggunakan sumber-sumber secara efektif pada saat dihadapkan dengan tantangan. Dalam pengertian ini, kecerdasan terkait dengan kemampuan memahami lingkungan atau alam sekitar, kemampuan penalaran atau berpikir logis, dan sikap, bertahan hidup dengan menggunakan sarana dan sumber-sumber yang ada

Henmon mendefinisikan inteligensi sebagai daya atau kemampuan untuk memahami. Wechsler mendefinisikan inteligensi sebagai totalitas kemampuan seseorang untuk bertindak dengan tujuan tertentu, berpikir secara rasional, Berta menghadapi lingkungan dengan efektif.

Berbagai definisi di atas memandang bahwa inteligensi merupakan suatu kemampuan tunggal (*overall single score*).

Masyarakat umum mengenal *intelligence* sebagai istilah yang menggambarkan kecerdasan, kepintaran, kemampuan berpikir seseorang atau kemampuan untuk memecahkan problem yang dihadapi. Gambaran seseorang yang memiliki inteligensi tinggi, biasanya merupakan cerminan siswa yang pintar, siswa yang pandai dalam studinya. Memang, hal tersebut tidak bisa dipungkiri, apalagi sejarah telah mencatat bahwa sejak tahun 1904, Binet, seorang ahli psikologi berbangsa Prancis dan kelompoknya telah berhasil membuat suatu alat untuk mengukur kecerdasan, yang disebut dengan *Intelligence Quotient (IQ)*.

Sejak saat itu, kecerdasan selalu diartikan sangat sempit, yaitu sebagai kemampuan menyerap, mengolah, mengekspresikan, mengantisipasi, dan mengembangkan hal-hal yang berkenaan dengan pengetahuan, ilmu, dan teknologi. Secara singkat dapat dikemukakan bahwa kecerdasan diartikan sebagai kemampuan berpikir.

Dalam psikologi, dikemukakan bahwa *intelligence*, yang dalam bahasa Indonesia disebut inteligensi atau kecerdasan berarti penggunaan kekuatan intelektual secara nyata. Akan tetapi, kemudian diartikan sebagai suatu kekuatan lain. Oleh

karena itu, inteligensi atau kecerdasan terdiri dari tiga komponen, yaitu (a) kemampuan untuk mengarahkan pikiran atau mengarahkan tindakan; (b) kemampuan untuk mengubah arah tindakan apabila tindakan tersebut telah dilaksanakan; (c) kemampuan untuk mengubah diri sendiri atau melakukan *autocriticism*.

B. Pengukuran Kecerdasan (IQ)

Inteligensi pada setiap anak tidak sama. Untuk mengukur perbedaan-perbedaan kemampuan individu tersebut, para psikolog telah mengembangkan sejumlah tes inteligensi. Dalam hal ini, **Alfred Binet** (1857-1911), seorang dokter dan psikolog Perancis, dipandang secara luas sebagai orang yang paling berjasa dalam memelopori pengembangan tes inteligensi ini.

Berawal dari penugasannya dari Kementerian Pendidikan Perancis untuk mengembangkan suatu metode yang dapat menentukan murid-murid mana yang memperoleh keuntungan dari sistem pembelajaran di sekolah umum, tahun 1904 Binet bersama mahasiswanya, **Theophile Simon**, mulai merancang sebuah tes inteligensi, yang diberi nama: "*Chelle Matrique de l'intelligence*" (Skala Pengukur Inteligensi). Tes ini dimaksudkan untuk membedakan antara anak yang dapat mengikuti pelajaran di sekolah dengan baik dan anak-anak yang tidak mampu menangkap pelajaran.

Tes inteligensi yang dirancang Binet ini berangkat dari konsep **usia mental** (*Mental Age-MA*) yang dikembangkannya. Binet menganggap bahwa anak-anak yang terbelakang secara mental akan bertingkah dan berkinerja seperti anak-anak normal yang berusia lebih muda. Ia mengembangkan norma-norma inteligensi dengan menguji 50 orang anak-anak dari usia 3 hingga 11 tahun yang tidak terbelakang secara mental. Anak-anak yang diduga terbelakang secara mental juga diuji, dan performa mereka dibandingkan dengan anak-anak yang usia kronologisnya sama di dalam sampel yang normal. Perbedaan antara usia mental (*MA*) dengan usia

kronologis (CA) – usia sejak lahir – inilah yang digunakan sebagai ukuran inteligensi. Anak yang cerdas memiliki MA di atas CA, sedangkan anak yang bodoh memiliki MA di bawah CA.

William Stern (1871-1938), seorang psikolog Jerman, kemudian menyempurnakan tes inteligensi Binet dan mengembangkan sebuah istilah yang sangat populer hingga sekarang, yaitu ***Intelligence Quotient (IQ)***. IQ menggambarkan inteligensi sebagai rasio antara usia mental (MA) dan usia kronologis (CA), dengan rumus:

$$IQ = \frac{MA}{CA} \times 100$$

Angka 100 digunakan sebagai bilangan pengali supaya IQ bernilai 100 bila MA sama dengan CA. Bila MA lebih kecil dari CA, maka IQ kurang dari 100. Sebaliknya, jika MA lebih besar dari CA, maka IQ lebih dari 100. Berdasarkan hasil tes inteligensi yang disebarakan ke sejumlah besar orang, baik anak-anak maupun orang dewasa dari usia yang berbeda, ditemukan bahwa inteligensi diukur dengan perkiraan distribusi normal Binet. Distribusi normal ialah simetris dengan kasus mayoritas yang berada di tengah-tengah rentang skor tertinggi dan skor terendah yang tampak pada kedua titik ekstrim skor. Sebaran atau distribusi inteligensi dari yang terendah sampai yang tertinggi, dapat dilihat dalam table 6.1.

Dewasa ini tes-tes inteligensi telah dipergunakan secara luas untuk menempatkan anak sekolah ke dalam kelas atau jurusan tertentu, untuk menerima mahasiswa di suatu Perguruan Tinggi, untuk menyeleksi calon pegawai negeri sipil, untuk memiliki individu yang akan ditempatkan pada jabatan tertentu, dan sebagainya.

Tabel 6.1 Klasifikasi IQ

IQ	Klasifikasi	Tingkat sekolah
Di atas 139	Sangat superior	Orang yang sangat pandai
120 - 139	Superior	Dapat menyelesaikan studi di universitas tanpa banyak kesulitan
110 - 119	Di atas rata-rata	Dapat menyelesaikan sekolah lanjutan tanpa kesulitan
90 - 109	Rata-rata	Dapat menyelesaikan sekolah lanjutan
80 - 89	Di bawah rata-rata	Dapat menyelesaikan sekolah dasar
70 - 79	Borderline	Dapat mempelajari sesuatu tapi lambat
Di bawah 70	Terbelakang secara mental	Tidak bisa mengikuti pendidikan di sekolah

Sumber: Diadaptasi dari Davindoff (1988)

C. Teori-teori Inteligensi

Salah satu isu penting yang menjadi perdebatan di kalangan psikolog mengenai inteligensi adalah sifat dasar dari inteligensi itu, apakah Inteligensi terdiri atas satu kemampuan umum atau beberapa kemampuan khusus? Dalam hal ini psikolog terbagi dalam dua kubu. Kubu pertama menganggap inteligensi sebagai suatu kemampuan umum yang merupakan satu kesatuan. Sedangkan kubu kedua menganggap bahwa inteligensi ditentukan oleh banyaknya kemampuan yang saling terpisah.

Charles Spearman (1863-1945), orang yang berjasa mengembangkan pendekatan analisis faktor (*faktor analysis*)

misalnya, ia percaya adanya suatu faktor inteligensi umum, atau faktor "G" yang mendasari faktor-faktor khusus atau faktor "S" dalam jumlah yang berbeda-beda. Orang dapat dikatakan secara umum pandai atau secara umum bodoh, tergantung pada jumlah faktor "G" yang dimilikinya. Inteligensi seseorang mencerminkan jumlah faktor "G" ditambah besaran berbagai faktor "S" yang dimiliki. Seseorang yang harus memecahkan soal aljabar misalnya, maka yang dibutuhkan ialah inteligensi umum orang tersebut dan pemahamannya akan berbagai rumus serta konsep aljabar itu sendiri. Menurut Spearman, orang yang cerdas mempunyai banyak sekali faktor umum, dan faktor umum ini merupakan dasar dari semua perilaku cerdas manusia, mulai dari keunggulan di sekolah sampai pada kemampuan berlayar laut (Myers,1996).

Pandangan Spearman yang lebih menekankan pada inteligensi umum tersebut ditolak oleh **Louis Thurstone** (1887-1955), yang menekankan pada aspek yang terbagi-bagi dari inteligensi. Thurstone menganggap bahwa inteligensi dapat dibagi menjadi sejumlah kemampuan primer. Menurut Thurston, inteligensi umum yang dikemukakan oleh Spearman itu pada dasarnya terdiri dari 7 kemampuan primer yang dapat dibedakan dengan jelas serta dapat digali melalui test inteligensi, yaitu: (1) pemahaman verbal (*verbal comprehension*), (2) kefasihan menggunakan kata-kata (*word fluency*), (3) kemampuan bilangan (*numerical ability*), (4) kemampuan ruang (*spatial faktor*), (5) kemampuan mengingat (*memory*), (6) kecepatan perceptual atau pengamatan (*perceptual speed*), dan (7) kemampuan penalaran (*reasoning*) (Ferrari & Sternberg, 1998). Uraian ketujuh kemampuan primer ini dapat dilihat dalam tabel 6.2.

TABEL 6.2 Kemampuan Mental Primer Thurstone

Kemampuan	Urutan
<i>Verbal comprehension</i>	Kemampuan memahami makna kata
<i>Word fluency</i>	Kemampuan memikirkan kata secara tepat, seperti penukaran huruf dalam kata, sehingga kata itu mempunyai pengertian lain, atau memikirkan kata-kata yang bersajak
<i>Number</i>	Kemampuan bekerja dengan angka dan melakukan perhitungan
<i>Space</i>	Kemampuan memvisualisasi hubungan bentuk-ruang, seperti mengenali gambar yang sama yang disajikan dengan sudut pandang yang berbeda
<i>Memory</i>	Kemampuan mengingat stimulus verbal
<i>Perceptual speed</i>	Kemampuan menangkap rincian visual secara cepat serta melihat persamaan dan perbedaan di antara objek yang tergambar
<i>Reasoning</i>	Kemampuan menemukan aturan umum berdasarkan contoh yang disajikan, seperti menentukan bentuk keseluruhan rangkaian setelah disajikan sebagian dari rangkaian tersebut.

Sumber: *Diadaptasi dari Atkinson, Atkinson, Hilgard, 1993*

Setelah 80 tahun IQ diperkenalkan, Gardner, seorang ahli psikologi, menentang pendapat lama tentang IQ. Gardner merumuskan kecerdasan sebagai kemampuan menyelesaikan masalah, atau menciptakan produk mode yang merupakan

konsekuensi dalam suasana budaya atau masyarakat tertentu. Gardner (1983) mendukung gagasan bahwa kita tidak mempunyai satu inteligensi, tetapi malah memiliki banyak inteligensi (*multiple intelligence*), yang berbeda antara satu sama lain. Masing-masing inteligensi ini meliputi keterampilan-keterampilan kognitif yang unik, dan bahwa masing-masing ditampilkan di dalam bentuk yang berlebihan pada orang-orang berbakat dan idiot (orang-orang yang secara mental terbelakang tetapi memiliki keterampilan yang sulit dipercaya di dalam bidang tertentu, seperti melukis, musik, atau berhitung). Gardner juga mencatat bahwa kerusakan otak mungkin mengurangi satu jenis kemampuan, tetapi tidak pada kemampuan lain.

Penelitian Gardner telah menguak rumpun kecerdasan manusia yang lebih luas daripada kepercayaan manusia sebelumnya, serta menghasilkan konsep kecerdasan yang sungguh pragmatic dan menyegarkan. Gardner tidak memandang "kecerdasan" manusia berdasarkan skor tes standar semata, namun Gardner menjelaskan kecerdasan sebagai: (1) kemampuan untuk menyelesaikan masalah yang terjadi dalam kehidupan manusia; (2) kemampuan untuk menghasilkan persoalan-persoalan baru untuk diselesaikan; (3) kemampuan untuk menciptakan sesuatu atau menawarkan jasa yang akan menimbulkan penghargaan dalam budaya seseorang.' Definisi Gardner tentang kecerdasan manusia tersebut menegaskan hakikat teorinya.

Kemudian, Gardner mengemukakan tujuh kecerdasan dasar, yaitu (1) Kecerdasan Musik (*Musical Intelligence*); (2) Kecerdasan Gerakan-Badan (*Bodily-Kinesthetic Intelligence*); (3) Kecerdasan Logika-Matematika (*Logical-Mathematical Intelligence*); (4) Kecerdasan Linguistik (*Linguistic Intelligence*); (5) Kecerdasan Ruang (*Spatial Intelligence*); (6) Kecerdasan Antarpribadi (*Interpersonal Intelligence*); (7) Kecerdasan Intra Pribadi (*Intrapersonal Intelligence*).

TABEL 6.3 Aspek Inteligensi Gardner

Inteligensi	Kemampuan
<i>Logical-Mathematical</i>	Kepekaan dan kemampuan mengamati pola-pola logis dan bilangan, serta kemampuan berpikir logis.
<i>Linguistic</i>	Kepekaan terhadap suara, ritme, makna kata-kata, dan keragaman fungsi-fungsi bahasa
<i>Musical</i>	Kemampuan menghasilkan dan mengekspresikan ritme, nada, dan bentuk-bentuk ekspresi musik
<i>Spatial</i>	Kemampuan mempersepsi dunia ruang-visual secara akurat dan melakukan transformasi persepsi tersebut.
<i>Bodily kinesthetic</i>	Kemampuan mengontrol gerakan tubuh dan menangani objek-objek secara terampil
<i>Interpersonal</i>	Kemampuan mengamati dan merespon suasana hati, temperamen, dan motivasi orang lain
<i>Intrapersonal</i>	Kemampuan memahami perasaan, kekuatan, dan kelemahan inteligensi sendiri.

Sumber: *Diadaptasi dari Gardner (1983)*

Dalam mengomentari tujuh kecerdasan yang dikemukakan di atas, Thomas Amstrong memberi pendapat sebagai berikut: (1) setiap orang memiliki semua tujuh kecerdasan tersebut; (2) kebanyakan orang dapat mengembangkan setiap kecerdasan tersebut sampai derajat kompetensi tertentu; (3) kecerdasan biasanya bekerja dalam cara yang kompleks; (4) banyak cara untuk menjadi cerdas dalam setiap kategori.

Lebih lanjut, ketujuh kecerdasan tersebut dijelaskan

dengan rinci oleh Thomas Amstrong. *Linguistic Intelligence* adalah kemampuan untuk menggunakan kata-kata secara efektif, baik secara lisan maupun tulisan. *Logical-Mathematical Intelligence* adalah kemampuan untuk menggunakan angka-angka secara efektif, misalnya penggunaan dalam pekerjaan matematika, statistik, akuntansi, perpajakan, ilmuwan, dan pemrograman komputer.

Spatial Intelligence adalah kemampuan untuk menangkap dunia ruangpandang (*visual spatial world*) secara akurat, misalnya dalam dunia pramuka, dan untuk menampilkan visi seorang dekorator, arsitek, artis, dan peneliti. *Bodily Kinesthetic Intelligence* adalah kemampuan menggunakan gerakan badan dalam hal menyampaikan pemikiran dan perasaan.

Musical Intelligence adalah kemampuan untuk menangkap melalui mate hatinya, misalnya musik, memberikan kritik dan keahlian musik pads umumnya. *Interpersonal Intelligence* adalah kemampuan untuk menangkap dan membuat perbedaan dalam suasana hati, keinginan, motivasi, dan perasaan orang lain.

Intrapersonal Intelligence adalah kemampuan diri sendiri dan kemampuan untuk melakukan tindakan yang adaptif atas dasar pengetahuan tersebut. Kecerdasan ini mencakup gambaran yang akurat tentang diri sendiri (kekuatan dan kelemahan diri sendiri)."

Ada dua kategori yang cukup menarik dari tujuh kecerdasan yang dikemukakan Gardner, yaitu yang menyangkut kecerdasan interpersonal dan kecerdasan intrapersonal. *Interpersonal intelligence* (kecerdasan antarpribadi) berkenaan dengan kemampuan untuk menyadari dan membuat perbedaan dalam suasana hati, maksud, motivasi, dan perasaan tentang orang-orang lain.' Hal ini mencakup sensitivitas, terhadap ekspresi wajah, suara, dan gerakan badan. Sementara *intrapersonal intelligence* (kecerdasan intra pribadi), berkenaan dengan pengetahuan diri (*self knowledge*) dan kemampuan melakukan tindakan beradaptasi atas dasar pengetahuan diri tersebut. Kecerdasan ini mempunyai gambaran akurat tentang diri sendiri, mencakup kemampuan dan keterbatasannya; seperti

kewaspadaan suasana hati, keinginan, motivasi, temperamen, kehendak, disiplin diri sendiri, pengalaman diri, dan harga diri. Pendapat Gardner tentang tujuh kecerdasan yang dijabarkan oleh Armstrong tersebut adalah formulasi sementara, karena setelah dilakukan penelitian lebih jauh, terdapat beberapa jenis kecerdasan lainnya yang mungkin tidak memenuhi kriteria di atas. Kecerdasan lain yang dikemukakan Gardner mencakup: (1) *spirituality* (spiritualitas); (2) *moral sensibility* (sensibilitas moral); (3) *sexuality* (seksualitas); (4) *intuition* (intuisi); (5) *creativity* (kreativitas); (6) *culinary (cooking) ability* (kemampuan pekerjaan memasak); (7) *olfactory perception (sense of smell* atau memiliki indra penciuman); (8) *ability to synthesize the other intelligences* (kemampuan mensintesis kecakapan lainnya).

Teori kontemporer tentang inteligensi berasal dari Robert J. Sternberg (1988), yang dikenal dengan "*Triarchic Theory of Intelligence.*" Teori ini merupakan perluasan dari pendekatan psikometrik dan menggabungkannya dengan ide-ide terbaru dari riset terhadap bagaimana pemikiran terjadi. Dalam hal ini, Sternberg menyatakan bahwa inteligensi memiliki tiga bidang, yang disebutnya dengan *triarchic*, yaitu 1) inteligensi komponensial, 2) inteligensi eksperiensial, dan 3) inteligensi kontekstual.

Inteligensi komponensial berhubungan dengan komponen berpikir, yang menyerupai unsur-unsur dasar dari model pemrosesan informasi. Komponen-komponen ini meliputi keterampilan atau kemampuan memperoleh, memelihara atau menyimpan dan mentransfer informasi, kemampuan merencanakan, mengambil keputusan, dan memecahkan masalah, serta kemampuan menterjemahkan pemikiran-pemikiran sendiri dalam wujud performa.

Inteligensi eksperiensial difokuskan pada bagaimana pengalaman seseorang sebelum mempengaruhi inteligensi, dan bagaimana pengalaman itu difokuskan pada pemecahan masalah dalam berbagai situasi. Sedangkan **inteligensi kontekstual** difokuskan pada pertimbangan bagaimana orang bisa berhasil dalam menghadapi tuntutan lingkungannya sehari-hari, bagaimana

ia keluar dari kesulitan, atau bagaimana ia bergaul dengan orang lain. Inteligensi praktis atau kontekstual ini menurut Sternberg sangat diperlukan untuk menyesuaikan diri dengan dunia nyata yang memang tidak diajarkan di sekolah. Ketiga aspek intelektual menurut teori *triarchic* Sternberg ini dapat digambarkan dalam table 6.

TABEL 6.4 Aspek Intelektual Sternberg

Aspek Intelligensi	Kemampuan
<i>Componential</i>	Pengkodean dan penggambaran informasi, perencanaan dan pelaksanaan solusi atas permasalahan-permasalahan.
<i>Experiential</i>	Mampu memadukan masalah-masalah baru dan masalah-masalah lama dengan cara-cara baru, mampu memecahkan masalah secara otomatis.
<i>Contextual</i>	Mampu menyesuaikan, mengubah dan memilih lingkungan belajar untuk dijadikan sebagai sarana dalam pemecahan masalah.

Sumber: Diadaptasi dari Seifert & Hoffnung (1994)

Beberapa teori kontemporer tentang inteligensi lebih difokuskan pada inteligensi praktis (*practical intelligence*) – inteligensi yang dihubungkan dengan semua kesuksesan dalam kehidupan sehari-hari dari Sternberg tersebut – dibandingkan pada prestasi akademis dan intelektual. Hal ini adalah karena kesuksesan dalam hidup atau karir dibutuhkan suatu tipe inteligensi yang sangat berbeda dari yang dibutuhkan dalam kesuksesan akademis, dan kebanyakan psikolog percaya bahwa IQ tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan kesuksesan dalam berkarir. Orang yang tinggi dalam inteligensi praktisnya, lebih mampu mempelajari norma-norma dan prinsip-prinsip umum serta mengaplikasikannya secara tepat (Feldman, 1996).

BAB VI

KECERDASAN EMOSIONAL

A. Pengertian Kecerdasan Emosional

Dalam khazanah disiplin ilmu pengetahuan, istilah "kecerdasan emosional" atau *Emotional Intelligence* (EI), merupakan sebuah istilah yang relatif baru, sehingga belum banyak ahli yang merumuskan definisi kecerdasan emosional tersebut. Kecerdasan emosional atau *emotional intelligence*, terdiri dari dua kata yang mengandung pengertian berbeda. Untuk lebih memudahkan memahami pengertian istilah tersebut, akan dijelaskan terlebih dahulu secara terpisah.

Kata kecerdasan atau yang dikenal juga dengan istilah inteligensi, menurut David Wechsler berarti: "suatu kemampuan individu untuk berfikir dan bertindak secara terarah serta mengolah dan menguasai lingkungan dengan efektif."¹ Sedangkan menurut Claparede dan Sten, kecerdasan berarti: "penyesuaian diri secara mental terhadap situasi atau kondisi baru."² Kemudian menurut Syaifuddin Azwar, kecerdasan adalah: "kemampuan atau serangkaian

¹ Sarlito, WS, *Pengantar Psikologi Umum*, (Jakarta: Bulan Bintang, 1976), h.71

² *Ibid.*, h. 70

kemampuan yang memungkinkan individu memecahkan masalah.³

Berdasarkan pada beberapa pengertian di atas dapat dipahami bahwa yang dimaksud dengan kecerdasan atau intelegensi adalah kemampuan seseorang untuk berpikir dan bertindak secara terarah, mengolah dan menguasai lingkungan secara efektif serta memecahkan berbagai masalah yang dihadapi dengan baik.

Adapun kata emosional secara etimologi, berasal dari kata *emotion*, yang berarti: "perasaan, emosi."⁴ Menurut A.E. Sinolungan, emosi atau perasaan adalah pengalaman sadar yang digiatkan oleh rangsangan (stimulus).⁵ Menurut Rita L. Atkinson, dkk., "emosi dapat diartikan sebagai keadaan yang membangkitkan apa yang membuat seseorang marah, gembira atau takut, dan kemudian memberikan beberapa reaksi badani."⁶ Sedangkan para ahli psikologi menggunakan istilah emosi untuk menunjukkan keadaan yang mempunyai intensitas lebih kuat, yang disertai perubahan menyeluruh dalam fisiologis tubuh.⁷ Semenantara itu Daniel Goleman, menjelaskan tentang pengertian emosi sebagai berikut:

Emosi adalah sebuah istilah yang makna tepatnya masih membingungkan, baik pada ahli psikologi maupun ahli filsafat. Dalam makna paling harfiah, emosi dapat didefinisikan sebagai setiap kegiatan atau pergolakan pikiran, perasaan, nafsu, setiap keadaan mental yang hebat atau meluap-luap. Emosi merujuk pada suatu perasaan dan pikiran-pikiran

³ Saifuddin, Azwar, *Pengantar Psikologi Intelegensi*, (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1966), h. 7

⁴ John M. Wchols dan Hassan Shadly, *Kamus Inggris Indonesia*, (Jakarta: Gramedia, 1997), Cet. Ke-24, h. 210

⁵ A.E. Sinolungan, *Psikologi Perkembangan Peserta Didik*, (Jakarta: Gunung Agung, 1997), h. 66

⁶ Rita L. Atkinson, dkk., *Pengantar Psikologi*, penerjemah Nurdjannah Taufiq, judul asli: "Introduction Psychology", (Jakarta: Erlangga, 1993), jilid 2, h. 85

⁷ *Ibid.*, h. 74

khasnya, suatu keadaan biologis dan psikologis, dan serangkaian kecenderungan untuk bertindak.⁸

Dari beberapa pengertian di atas dapat dipahami bahwa yang dimaksud dengan emosi adalah perasaan yang dialami seseorang sebagai respon jiwa terhadap rangsangan, baik yang bersumber dari dalam diri maupun dari luar diri, yang disertai dengan perubahan tingkah laku dan keadaan fisik. Misalnya, seseorang yang terbawa emosi, kecepatan jantungnya tak terkuasai. Ia tak mampu mengatur wajah menjadi merah, pucat atau menjadikan bibirnya gemetar. Hal ini sebagaimana dikemukakan oleh Rita L. Atkinso:

Seseorang yang mengalami emosi yang kuat, seperti rasa takut atau rasa marah, ia akan menyadari adanya sejumlah perubahan badani, seperti detak jantung dan napas yang cepat, tenggorokan dan mulut kering, ketegangan otot yang meningkat, keringat yang mengucur, kaki dan tangan yang gemetar, perasaan tertekan pada perut. Sebagian besar perubahan fisiologis yang terjadi selama keterbangkitan emosional disebabkan oleh pengaktifan bagian simpatis sistem saraf otonom pada saat mempersiapkan tubuh untuk melakukan tindakan darurat. Sistem simpatis mendorong organisme untuk mengeluarkan energi. Bila emosi menurut, sistem *parasimpatis* (sistem yang menghemat energi), mengambil alih dan memulihkan organisme pada keadaan normal.⁹

Dengan demikian jelaslah bahwa emosi yang tidak terkendali, akan membawa pengaruh terhadap kondisi fisik dan tingkah laku manusia. Akan tetapi, apabila seseorang mampu mengendalikan emosinya, maka emosi tersebut akan menjadi suatu kekuatan luar biasa yang dapat mengantarkan manusia mencapai kehidupan yang bahagia dan memiliki hubungan antar manusia yang harmonis.

⁸ Danien Goleman, *Emotional Intelligence, Kecerdasan Emosional Mengapa EI lebih Penting daripada IQ*, penerjemah T.Hermaya, judul asli: "Emotional Intelligence", (Jakarta: Gramedia, 1998), h. 411

⁹ *Ibid.*

Berdasarkan pengertian kedua kata tersebut di atas, secara sederhana dapat dipahami bahwa yang dimaksud dengan keserdasan emosional adalah kemampuan seseorang untuk dapat mengarahkan dan mengendalikan emosinya kepada tujuan-tujuan yang positif, sehingga emosinya tidak sampai merusak bagi dirinya dan orang lain. Dengan perkataan lain, "orang yang memiliki kecerdasan emosional, akan memiliki semangat hidup yang lebih tinggi, perasaan yang lebih peka, yang terbuka dengan berbagai kesempatan untuk benar-benar merasakan diri sebagai manusia yang utuh."¹⁰ Untuk lebih memahami pengertian kecerdasan emosional, berikut ini akan penulis kutip pendapat beberapa ahli, di antaranya:

1. Menurut Salovey dan Mayer, kecerdasan emosional adalah: "kemampuan memantau dan mengendalikan perasaan sendiri dan orang lain, serta menggunakan perasaan-perasaan tersebut untuk memantau pikiran dan tindakan."¹¹
2. Daniel Goleman menjelaskan pengertian kecerdasan emosi sebagai berikut:

Kecerdasan emosional merujuk kepada kemampuan mengenali perasaan kita sendiri dan perasaan orang lain, kemampuan memotivasi diri sendiri, dan kemampuan mengelola emosi dengan baik pada diri sendiri dan dalam hubungan dengan orang lain. Kecerdasan emosi mencakup kemampuan-kemampuan yang berbeda tetapi saling melengkapi dengan kecerdasan akademik (*academic intelligence*), yaitu kemampuan-kemampuan kognitif murni yang diukur dengan IQ. Banyak orang yang cerdas, dalam arti terpelajar, tetapi tidak mempunyai kecerdasan emosi, sehingga dalam bekerja menjadi bawahan orang ber-IQ

¹⁰ Martin Wijokongko, *Keajiban dan Kekuatan Emosi*, (Yogyakarta: Kanisius, 1992), h. 14

¹¹ Daniel Goleman, *Kecerdasan Emosi untuk Mencapai Puncak Prestasi*, penerjemah Alex Tri Kantjono, judul asli: "Working With Emotional Intelligence", (Jakarta: Gramedia, 1999), h. 513

lebih rendah tetapi unggul dalam keterampilan kecerdasan emosi.¹²

3. Lawrence E. Shapiro, merumuskan pengertian kecerdasan emosional sebagai berikut: "kecerdasan emosional adalah himpunan bagian dari kecerdasan sosial yang melibatkan kemampuan memantau perasaan dan emosi baik pada diri sendiri maupun pada orang lain, memilah-milah semuanya dan menggunakan informasi tersebut untuk membimbing pikiran dan tindakan."¹³
4. Menurut Zamroni, "kecerdasan emosional atau *Emotional Intelligence* (EQ) adalah kemampuan seseorang untuk mengendalikan aspek-aspek psikologis dalam diri sendiri yang mencakup: a) marah, b) kesedihan, c) rasa takut, d) kenikmatan, e) cinta, f) terkejut, g) jengkel, dan h) malu."¹⁴
5. Menurut Dedi Supriadi, yang dikutip oleh Masril, kecerdasan emosional adalah: "kemampuan manusia yang berupa keterampilan emosional dan sosial, yang kemudian membentuk watak atau karakter manusia."¹⁵

Berdasarkan pada beberapa pengertian di atas, dapat dipahami bahwa yang dimaksud dengan kecerdasan emosional adalah kemampuan mengenali dan mengelola diri, perasaan atau emosi sendiri dalam hubungannya dengan orang lain. Dengan demikian, kecakapan emosi mencakup kecakapan pribadi dan kecakapan sosial.

¹² *Ibid.*, h. 512

¹³ Lawrence E. Shapiro, *Mengajarkan Emotional Intelligence pada Anak*, penerjemah Alex Tri Kantjono, judul asli: "How To Raise A Child With A High EQ A Parents Guide to Emotional Intelligence", (Jakarta: Gramedia, 1998), h. 8

¹⁴ Zamroni, *Paradigma Pendidikan Masa Depan*, (Yogyakarta: Bigraf Publishing, 200), h. 130

¹⁵ Masril, "Pergeseran Paradigma dari "IQ" ke "EQ" dan Cara Mengajarkannya kepada Anak dan Remaja", *Ta'dib*, No. 4/Vol. 4/Januari-Juni/2000

B. Ciri-ciri Kecerdasan Emosional

Sebagaimana telah dijelaskan dalam uraian sebelumnya bahwa yang dimaksud dengan kecerdasan emosional adalah kemampuan dan keterampilan seseorang dalam mengendalikan, mengarahkan dan menata kehidupan emosional dan sosialnya. Untuk lebih memahami tentang konsep kecerdasan emosional ini, berikut akan penulis sebutkan beberapa ciri orang yang memiliki kecerdasan emosional tersebut.

Menurut Daniel Goleman, kecerdasan emosional ditandai dengan berbagai kemampuan dengan ciri-ciri sebagai berikut: 1) kemampuan untuk memotivasi diri dan bertahan menghadapi frustrasi, 2) mengendalikan dorongan hati dan tidak melebih-lebihkan kesenangan, 3) mengatur suasana hati dan menjaga agar beban stres tidak melumpuhkan kemampuan berpikir, dan 4) berempati dan berdoa."¹⁶

Sementara itu menurut Lawrence E. Shapiro, ciri-ciri kecerdasan emosional ditunjukkan dengan kualitas-kualitas emosional, antara lain: 1) kemampuan berempati, 2) kemampuan mengungkapkan dan memahami perasaan, 3) kemampuan mengendalikan amarah, 4) memiliki kemandirian, 5) kemampuan menyesuaikan diri, 6) disukai orang lain, 7) kemampuan menyelesaikan masalah antar pribadi, 8) memiliki ketekunan, 9) setia kawan, 10) ramah, dan 11) memiliki sikap hormat.¹⁷

Salovey dan Mayer, menyebutkan ciri-ciri kecerdasan emosional dalam lima dasar kecapan emosi dan sosial, yaitu: 1) kesadaran diri, 2) pengaturan diri, 3) motivasi, 4) empati, dan 5) keterampilan sosial.¹⁸ Untuk lebih jelaslah, berikut ini akan penulis uraikan ciri-ciri kecerdasan emosional sebagaimana dikemukakan oleh Salovey dan Mayer tersebut.

¹⁶ Daniel Goleman, *op.cit.*, h. 45

¹⁷ Lawrence E. Shapiro, *op.cit.*, h. 5

¹⁸ Daniel Goleman, *op.cit.*, h. 58-59

1. Kesadaran diri

Menurut Salovey dan Mayer, kesadaran diri berarti: "mengetahui apa yang dirasakan pada suatu saat, dan menggunakannya untuk memandu pengambilan keputusan diri sendiri, memiliki tolok ukur yang realistis atas kemampuan dan kepercayaan diri yang kuat.¹⁹

Berdasarkan pengertian di atas, dapat dipahami bahwa kesadaran diri kemampuan mengenali perasaan diri sendiri atau perhatian yang terus-menerus terhadap keadaan batin. Kesadaran atau pengenalan terhadap apa yang dirasakan diri, merupakan dasar kecerdasan emosional. Kesadaran diri ini menurut Daniel Goleman, merupakan keterampilan dasar yang vital untuk ketiga kecakapan emosi, yaitu: 1) kesadaran diri, 2) penilaian diri secara akurat, 3) pengaturan diri, 4) motivasi, 5) empati, 6) keterampilan sosial²⁰. Untuk lebih jelasnya, berikut ini akan penulis uraikan keenam kecakapan emosi tersebut, yaitu:

1. Kesadaran diri, yaitu tahu tentang bagaimana pengaruh emosi terhadap kinerja, dan kemampuan menggunakan nilai-nilai untuk memandu perbuatan keputusan.

Dengan demikian jelaslah bahwa orang yang memiliki kesadaran diri akan mampu mengenali emosi sendiri serta pengaruhnya, tahu emosi apa yang sedang dirasakan dan apa penyebabnya, sadar akan adanya keterkaitan antara apa yang dirasakan dengan yang dipikirkan, diperbuat dan dikatakan. Orang yang memiliki kesadaran diri juga akan mampu mengetahui bagaimana perasaan mereka mempengaruhi kinerja. Ini menunjukkan bahwa kesadaran diri bertindak sebagai barometer batiniah, yang mengukur apakah yang sedang dikerjakan berharga atau tidak. Dalam dalam ini, perasaan memberikan informasi yang penting. Sebab

¹⁹ *Ibid.*, h. 513

²⁰ Daniel Goleman, *Kecerdasan Emosi untuk Mencapai Puncak Prestasi*, *op.cit.*, h. 83

kata Goleman, "perasaan adalah ungkapan jasmaniah atas suatu situasi. Apa pun yang ingin kita ketahui tentang situasi kita, terungkap lewat perasaan."²¹

2. Penilaian diri secara akurat

Penilaian diri yang akurat artinya, perasaan yang tulus tentang kekuatan-kekuatan dan batas-batas pribadi, visi yang jelas tentang mana yang perlu diperbaiki, dan kemampuan belajar dari pengalaman. Dengan perkataan lain, penilaian diri berarti kesediaan mengetahui sumber daya batiniah, kemampuan dan keterbatasan diri sendiri. Menurut Goleman, orang yang memiliki kecakapan dalam penilaian terhadap diri ini akan memperlihatkan beberapa ciri, yaitu:

- 1). Sadar tentang kekuatan-kekuatan dan kelemahan-kelemahannya.
- 2). Menyempatkan diri untuk merenung dan belajar dari pengalaman
- 3). Terbuka terhadap umpan balik yang tulus, bersedia menerima perspektif baru, mau terus belajar dan mengembangkan diri sendiri.
- 4). Mampu menunjukkan rasa humor dan bersedia memandang diri sendiri dengan perspektif yang luas.²²

Dengan demikian jelaslah bahwa orang yang memiliki kecerdasan emosional akan terlihat dari kesanggupannya untuk memberikan penilaian terhadap kekuatan dan kelemahan diri sendiri, kesediaannya untuk merenung dan belajar dari pengalaman, terbuka terhadap kritik yang membangun, percaya diri.

Percaya diri maksudnya adalah kesadaran yang kuat terhadap harga dan kemampuan diri sendiri, dapat ditunjukkan dengan beberapa kecakapan, yaitu:

²¹ *Ibid.*, h. 95

²² *Ibid.*, h. 97

- 1). Berani tampil dengan keyakinan diri; berani menyatakan keberadaannya.
- 2). Berani menyuarakan pandangan yang tidak populer dan bersedia berkorban demi kebenaran.
- 3). Tegas, mampu membuat keputusan yang baik, meskipun dalam keadaan yang tidak pasti dan tertekan.²³

Orang yang memiliki kecerdasan emosional juga ditunjukkan dengan kepercayaan pada diri yang kuat, berani mengemukakan pemikirannya sekalipun bertentangan dengan pendapat umum, serta bersedia berkorban demi kebenaran yang diyakininya. Orang yang memiliki rasa percaya diri, akan memandang dirinya sendiri secara positif, sehingga mampu menghadapi berbagai tantangan dan permasalahan dengan tenang. Percaya diri di sini tidak sama dengan nekad. Oleh sebab itu, agar memberikan hasil yang positif, percaya diri harus diselaraskan dengan kenyataan dan kesadaran diri. Kurangnya kesadaran diri akan menjadi penghalang untuk memiliki percaya diri yang realistis.

3. Pengaturan diri

Pengaturan atau pengendalian diri, yaitu menangani emosi sendiri sehingga mempunyai dampak positif bagi pelaksanaan tugas, peka terhadap kata hati dan sanggup menunda kenikmatan sebelum tercapainya satu sasaran, mampu pulih kembali dari tekanan emosi.²⁴

Berdasarkan pengertian di atas dapat dipahami bahwa orang yang memiliki kecerdasan emosional adalah orang yang mampu menguasai, mengelola dan mengarahkan emosinya dengan baik. Pengendalian emosi tidak hanya berarti meredam rasa tertekan atau menahan gejolak emosi, melainkan juga bisa berarti

²³ *Ibid.*, h. 107

²⁴ *Ibid.*, h. 514

dengan sengaja menghayati suatu emosi, termasuk emosi yang tidak menyenangkan. Sebaliknya, pengendalian diri bukan berarti harus menyangkal atau menekan perasaan yang sejati. Suasana hati yang buruk misalnya, bukannya tidak mempunyai manfaat. Sebab emosi, seperti marah, takut, sedih dan sebagainya, dapat menjadi sumber kreativitas, energi dan persatuan. Marah dapat menjadi sumber motivasi yang kuat, terutama dalam menghadapi ketidakadilan. Kesedihan yang dirasakan bersama-sama dapat menjadi pemersatu.

Dengan demikian jelaslah bahwa pengendalian diri tidak sama dengan kendali berlebihan, penyangkalan terhadap semua perasaan. Bahkan kendali diri yang berlebihan dapat mendatangkan kerugian, baik fisik maupun mental. Orang yang mematikan perasaan, terutama perasaan negatif yang kuat, akan menyebabkan meningkatnya denyut jantung dan tekanan darahnya naik. Apabila penekanan emosi seperti itu menjadi kronis, kemampuan berpikir bisa rusak, sehingga mengakibatkan rendahnya kinerja intelektual dan terganggunya interaksi sosial. Oleh sebab itu, kecerdasan emosional adalah kemampuan untuk mengelola dan mengatur gejolak emosi secara wajar melalui pilihan bagaimana seseorang dapat mengungkapkan perasaannya.

4. Motivasi, yaitu menggunakan hasrat yang paling dalam untuk menggerakkan dan menuntun manusia menuju sasaran, membantu mengambil inisiatif dan bertindak sangat efektif serta bertahan menghadapi kegagalan dan frustrasi.²⁵

Dengan demikian, dapat dipahami bahwa salah satu ciri orang yang memiliki kecerdasan emosional adalah memiliki motivasi hidup yang tinggi. Hal ini adalah karena motivasi dan emosi mempunyai hubungan yang sangat erat. Perasaan (emosi) menentukan

²⁵ *Ibid.*

tindakan seseorang, dan sebaliknya perilaku sering kali menentukan bagaimana emosinya."²⁶ Bahkan menurut Menurut Goleman, motivasi dan emosi pada dasarnya memiliki kesamaan, yaitu sama-sama menggerakkan. Emosi menggerakkan manusia untuk meraih sasaran, emosi menjadi bahan bakar untuk motivasi, dan motivasi pada gilirannya menggerakkan persepsi dan membentuk tindakan-tindakan.²⁷

Demikian eratnya keterkaitan antara motivasi dan emosi, maka untuk memperoleh kecerdasan emosional, seseorang harus memiliki motivasi diri yang tinggi. Sebab motivasi akan menggiring emosinya untuk mencapai tujuan-tujuan hidup dan meraih cita-cita dengan sukses. Dalam kaitan ini, Abdul Hamid Mursi menjelaskan sebagai berikut:

Motivasi adalah kekuatan motorik yang membangkitkan aktivitas kehidupan, menggerakkan tingkah laku dan mengarahkannya ke tujuan tertentu. Motivasi melahirkan fungsi-fungsi penting dan strategis dalam realitas kehidupan. Motivasi memberi rangsangan untuk memenuhi kebutuhan-kebutuhan primer yang penting bagi kehidupan. Motivasi juga mendorong individu melakukan pekerjaan-pekerjaan penting dan berguna dalam kaitannya dengan lingkungan.²⁸

Dari kutipan di atas semakin jelas bahwa motivasi mempunyai peranan yang sangat penting dalam kehidupan manusia, terutama dalam mencapai sasaran-sasaran atau tujuan yang hendak dicapai. Orang yang memiliki motivasi diri yang kuat, akan dapat mengendalikan perasaan atau gejala emosinya dalam

²⁶ Rita L. Atkinson, dkk., *op.cit.*, h. 55

²⁷ *Ibid.*, h. 179

²⁸ Abdul Hamid Mursi, *SDM yang Produktif Pendekatan Al-Qur'an dan Sains*, penerjemah Moh. Nurhakim, judul asli: "Asy-Syakhshiyatul Muntajah", (Jakarta: Gema Insani Press, 1997), h. 105

meraih kesuksesan. Sebab, bagi orang yang memiliki motivasi diri yang tinggi, kegagalan bukanlah suatu kekalahan, melainkan merupakan suatu tahapan untuk mencapai sukses di masa mendatang. Dengan perkataan lain, memiliki motivasi diri yang tinggi, tidak mudah terjebak dalam kecemasan, kepasrahan atau depresi dalam menghadapi sulitnya tantangan. Memiliki kecerdasan emosional, berarti harus memiliki motivasi diri yang kuat.

5. Empati

Ciri lain dari kecerdasan emosional adalah memiliki empati. Empati adalah ikut merasakan apa yang dirasakan orang lain, mampu memahami perspektif mereka, menumbuhkan hubungan saling percaya dan menyelaraskan diri dengan orang banyak atau masyarakat.²⁹

Dari pengertian di atas dapat dipahami bahwa orang yang memiliki kecerdasan emosional ditandai dengan kemampuannya untuk memahami perasaan atau emosi orang lain. Emosi jarang diungkapkan melalui kata-kata, melainkan lebih sering diungkapkan melalui pesan nonverbal, seperti melalui nada suara, ekspresi wajah, gerak-gerik, dan sebagainya.

Kemampuan mengindra, memahami dan membaca perasaan atau emosi orang lain melalui pesan-pesan nonverbal ini merupakan intisari dari empati. Kemampuan dan kepekaan membaca emosi orang sebelum yang bersangkutan mengatakannya, dibangun dan dimulai dari kesadaran diri dan kendali diri. Tanpa kemampuan mengindra perasaan sendiri, seseorang mustahil akan memiliki kepekaan terhadap suasana hati orang lain. Dalam kaitan ini, Daniel Goleman menulis sebagai berikut:

²⁹ Daniel Goleman, *loc.cit.*

Pada tingkat yang paling rendah, empati mempersyaratkan kemampuan membaca emosi orang lain. Pada tataran yang lebih tinggi, empati mengharuskan kita mengindra sekaligus menggapai kebutuhan atau perasaan seseorang yang tidak diungkapkan lewat kata-kata. Di tataran yang paling tinggi, empati adalah menghayati masalah-masalah atau kebutuhan-kebutuhan yang tersirat di balik perasaan seseorang. Kunci untuk memahami seluk-beluk emosi orang lain adalah mengakrabi seluk-beluk emosi sendiri.³⁰

Dengan demikian jelaslah bahwa empati dimulai dengan kemampuan untuk memahami emosi diri sendiri. Empati ini merupakan salah satu syarat bagi terbentuknya kecerdasan emosional seseorang. Sebab, seseorang yang memiliki empati atau kesanggupan membaca dan mengenali sinyal-sinyal yang tersembunyi dalam reaksi-reaksi tubuh seseorang, akan mampu menjalin hubungan sosial dengan harmonis. Sebaliknya, tanpa kepekaan untuk membaca tanda-tanda emosi orang lain, akan dapat menimbulkan kesalah pahaman terhadap yang bersangkutan, karena salah menafsirkan perasaan orang tersebut, sehingga pada gilirannya dapat merusak hubungannya dengan orang lain. Ini menunjukkan bahwa empati merupakan keterampilan dasar untuk semua kecakapan sosial.

6. Keterampilan sosial

Kecerdasan emosional juga ditandai dengan keterampilan sosial. Adapun yang dimaksud dengan keterampilan sosial adalah:

Menangani emosi dengan baik ketika berhubungan bersama orang lain dan dengan cermat membaca situasi dan jaringan sosial, berinteraksi dengan lancar, menggunakan keterampilan-keterampilan tersebut

³⁰ *Ibid.*, h. 215

untuk mempengaruhi dan memimpin, bermusyawarah serta menyelesaikan perselisihan serta menjalin kerja sama yang baik.³¹

Dengan demikian jelaslah bahwa keterampilan sosial adalah kecakapan dalam menangani dan mengelola emosi sewaktu berhubungan dengan orang lain, sehingga dapat menjalin hubungan sosial dan kerja sama yang baik dengan orang lain sebagai sebuah tim. Dengan perkataan lain, keterampilan sosial merupakan seni mempengaruhi orang lain.

Keterampilan sosial ini merupakan kecakapan sosial yang mendukung keberhasilan seseorang dalam pergaulannya dengan orang lain. Seseorang yang tidak memiliki kecakapan sosial ini akan menyebabkan kegagalan dalam kehidupan sosial. Seseorang yang paling pintar dan cerdas sekalipun akan gagal dalam membina hubungan sosial, karena tidak memiliki keterampilan-keterampilan sosial. Sebab mereka akan kelihatan angkuh dan sombong. Sebaliknya, kecakapan sosial ini memungkinkan seseorang membentuk hubungan, menggerakkan dan mengilhami orang lain, membina kedekatan hubungan, meyakinkan, mempengaruhi, dan membuat orang-orang lain merasa nyaman berhubungan bersamanya. Menurut Daniel Goleman, orang yang memiliki keterampilan sosial ditandai dengan beberapa kecakapan, yaitu:

1. Pengaruh, yakni terampil dalam menggunakan perangkat persuasi dengan efektif, yang meliputi:
 - 1). Terampil dalam persuasi
 - 2). Menyesuaikan presentasi untuk menarik hati pendengar

³¹*Ibid.*

- 3). Menggunakan strategi yang rumit, seperti memberi pengaruh tidak langsung untuk membangun konsensus dan dukungan.
 - 4). Memasukan dan menyelaraskan peristiwa-peristiwa dramatis agar menghasilkan sesuatu secara efektif.
2. Komunikasi, yakni kemampuan mendengarkan secara terbuka dan mengirimkan pesan yang meyakinkan, kecakapan ini meliputi:
 - 1). Efektif dalam memberi dan menerima, menyertakan isyarat emosi dalam pesan-pesan mereka.
 - 2). Menghadapi masalah-masalah sulit tanpa ditunda
 - 3). Mendengarkan dengan baik, berusaha saling memahami, dan bersedia berbagai informasi secara utuh.
 - 4). Menggalakkan komunikasi terbuka, dan tetap bersedia menerima kabar buruk sebagaimana kabar baik.
 3. Manajemen konflik, yakni kecakapan dalam merundingkan dan menyelesaikan ketidaksepakatan, kecakapan ini meliputi:
 - 1). Menangani kesulitan orang dan situasi tegang dengan diplomasi dan taktik
 - 2). Mengidentifikasi hal-hal yang berpotensi menjadi konflik, menyelesaikan perbedaan pendapat secara terbuka, dan membantu mendinginkan situasi.
 - 4). Mengajukan debat dan diskusi secara terbuka
 4. Kepemimpinan, yaitu kemampuan mengilhami dan membimbing individu atau kelompok, kecakapan meliputi:
 - 1). Mengartikulasikan dan membangkitkan semangat untuk meraih visi dan misi bersama
 - 2). Melangkah ke depan untuk memimpin bila diperlukan, tidak peduli sedang di mana.

- 3). Memandu kinerja orang lain, namun tetap memberikan tanggung jawab kepada mereka
 - 4). Memimpin lewat teladan.
5. Katalisator perubahan, yaitu kecakapan dalam mengawali dan mengelola perubahan, kecakapan ini meliputi:
- 1). Menyadari perlunya perubahan dan menghilangkan hambatan.
 - 2). Menantang status quo untuk menyatakan perlunya perubahan
 - 3). Menjadi pelopor perubahan dan mengajak orang lain untuk terlibat dalam upaya perubahan itu.
 - 4). Membuat model perubahan sebagaimana yang diharapkan orang lain.³²

Memperhatikan kecakapan-kecakapan di atas, jelaslah bahwa orang yang memiliki kecerdasan emosional harus mampu menjalin hubungan sosial yang baik, dan kehadirannya dalam suatu kelompok sosial senantiasa diharapkan, karena membuat nyaman dan tenang semua pihak. Orang-orang yang terampil dalam kecekapan sosial dalam menjalin hubungan dengan orang lain dengan cukup lancar, peka membaca reaksi dan perasaan mereka, mampu memimpin dan mengorganisir, dan pintar menenangi/menyelesaikan perselisihan yang muncul dalam setiap kegiatan manusia. Mereka adalah pemimpin-pemimpin alamiah, orang yang mampu menyuarakan perasaan kolektif serta merumuskannya dengan jelas sebagai panduan bagi kelompoknya untuk meraih sasaran. Mereka adalah jenis orang yang disukai oleh orang di sekelilingnya, karena secara emosional ia menyenangkan dan membuat orang lain menjadi tentram.

³² *Ibid.*, h. 271-312

C. Urgensi Kecerdasan Emosional dalam Kehidupan Manusia

Memperhatikan uraian sebelumnya, jelaslah bahwa kecerdasan emosional merupakan faktor yang sangat penting dalam kehidupan manusia. Kecerdasan emosional merupakan faktor penting dalam menentukan dan mengarahkan sikap serta tingkah laku seseorang. Kecerdasan emosi akan sangat menentukan keberhasilan dan kebahagiaan hidup seseorang. Hal ini adalah karena seseorang yang memiliki kecerdasan emosi akan mampu mengelola dan mengendalikan emosi sendiri untuk mencapai tujuan-tujuan yang positif, memiliki motivasi atau dorongan untuk menjadi lebih baik, memiliki empati atau kesadaran terhadap perasaan, kebutuhan dan kepentingan orang lain serta mengantarkan seseorang untuk memiliki keterampilan sosial dalam berinteraksi dengan orang lain. Berkaitan dengan pentingnya kecerdasan emosional dalam mencapai keberhasilan seseorang, Lawrence E. Shapiro menjelaskan sebagai berikut:

Keuletan, optimisme, motivasi diri dan antusiasme adalah bagian dari kecerdasan emosional (emotional intelligence). Kecerdasan emosional atau EQ bukan didasarkan pada kepintaran seorang anak, melainkan pada sesuatu yang dahulu disebut karakteristik pribadi atau karakter. Penelitian-penelitian sekarang menemukan bahwa keterampilan sosial dan emosional ini lebih penting bagi keberhasilan hidup ketimbang kemampuan intelektual. Dengan perkataan lain, memiliki EQ tinggi mungkin lebih penting dalam pencapaian keberhasilan ketimbang IQ tinggi yang diukur berdasarkan uji standar terhadap kecerdasan kognitif verbal dan non-verbal.³³

Berdasarkan kutipan di atas jelaslah bahwa kecerdasan emosional adalah sangat penting dalam menentukan keberhasilan seseorang dalam hidupnya, baik di tempat kerja maupun di lingkungan sosialnya. Berbagai penelitian ilmiah telah membuktikan bahwa kecerdasan

³³ Lawrence E. Shapiro, *op.cit.*, h. 4

intelligensi bahkan tidak ada artinya tanpa disertai dengan kecerdasan emosi. Hal ini sebagaimana dijelaskan oleh Daniel Goleman:

Emosi yang lepas kendali dapat membuat orang pandai/pintar menjadi bodoh. Tanpa kecerdasan emosi, orang tidak akan bisa menggunakan kemampuan-kemampuan kognitif mereka sesuai dengan potensi yang maksimum. Seperti kata Doug Lennick, seorang *executive vice president* di *American Express Financial Services*, yang diperlukan seseorang untuk sukses dimulai dari keterampilan intelektual, tetapi juga memerlukan kecakapan emosi untuk memanfaatkan potensi bakat mereka secara penuh. Penyebab seseorang tidak mencapai potensi maksimum adalah ketidakterampilan emosi.³⁴

Dengan demikian jelaslah bahwa kecerdasan emosional sangat diperlukan dalam kehidupan manusia. Kecerdasan intelektual yang tinggi dari seseorang akan menjadi tidak ada artinya tanpa disertai dengan kecerdasan emosional. Mengandalkan kecerdasan intelektual saja dalam kehidupan tidak akan mendatangkan manfaat dan kebahagiaan. Sebaliknya, kebahagiaan dan ketenangan hidup lebih banyak ditentukan oleh kecerdasan emosional. Hal ini adalah karena emosi adalah suatu kekuatan dahsyat yang apabila dikelola, diarahkan dan dikendalikan, akan mendatangkan manfaat positif yang sangat besar. Emosi yang terarah dan terkendali, akan membuat hidup seseorang menjadi sangat berarti dan menyenangkan. Dalam kaitan ini, Martin Wijokongko menulis:

Hidup tanpa emosi adalah sungguh kosong dan sangat tidak menyenangkan, sama seperti makan tanpa garam, hambar rasanya. Emosi itu sangat penting, dan kita semua harus memiliki emosi serta memahami apa maknanya kalau kita menginginkan hidup yang terasa menyenangkan, berisi dan bersemangat. Emosi bukan hanya bermanfaat sebagai penyadap rasa kehidupan, melainkan juga memberi nuansa keindahan yang mempesona. Sungguh tidak menyenangkan

³⁴Daniel Goleman, *op.cit.*, h. 36

hidup tanpa emosi. Jauh lebih baik kalau hidup itu diisi dengan berbagai variasi arti, termasuk dengan emosi yang terkendali, emosi yang diarahkan sebagai energi positif. Emosi yang terkendali mengandung berbagai misteri kekuatan dan keindahan, menjadi energi yang dapat mendorong manusia menuju tingkat hidup berkualitas yang jauh lebih baik dan terus tumbuh dari hari ke hari. Singkatnya, emosi yang terkendali secara benar dapat menjadi kekuatan luar biasa yang mengubah hidup menjadi lebih baik. Apakah hidup itu menyenangkan atau menyedihkan, tergantung pada kemampuan manusia mengendalikan emosinya.³⁵

Dari kutipan di atas semakin jelaslah bahwa kecerdasan emosional itu merupakan faktor yang sangat penting dalam menentukan kebahagiaan dan kesuksesan hidup seseorang. Seseorang yang memiliki kecerdasan emosional, akan merasakan hidup ini terasa indah dan sangat menyenangkan. Mereka akan terhindar dari berbagai gangguan jiwa, seperti rasa khawatir, rasa takut, sedih, murung, dan sebagainya. Dalam pergaulan sehari-hari, mereka akan disenangi oleh orang lain, karena mampu memberikan rasa nyaman, motivasi dan merubah orang lain ke arah yang lebih baik serta berusaha menghindarkan orang lain dari keburukan.

D. Faktor-faktor yang Mempengaruhi Kecerdasan Emosional

Sekalipun kecerdasan emosional merupakan suatu dimensi yang sangat terpenting bagi kehidupan manusia, namun dalam kenyataannya untuk menjadi orang yang cerdas emosi bukanlah suatu hal yang mudah. Hal ini adalah karena kecerdasan emosional tersebut sangat dipengaruhi oleh banyak faktor. Secara garis besarnya faktor-faktor yang mempengaruhi kecerdasan emosional itu dapat dibedakan menjadi dua, yaitu 1) faktor internal dan 2) faktor eksternal.

³⁵ Martin Wijakonko, *op.cit.*, h. 13

Untuk lebih jelasnya, berikut akan penulis uraikan masing-masing faktor tersebut.

1. Faktor Internal

Faktor internal maksudnya adalah faktor yang menyangkut seluruh diri pribadi, termasuk fisik maupun mental atau psikofisiknya yang ikut menentukan kecerdasan emosional seseorang.

1) Faktor biologis, yaitu faktor yang secara langsung berhubungan dengan aspek jasmani anak. Faktor ini meliputi:

a) Kesehatan

Kesehatan merupakan salah satu faktor yang mempengaruhi kecerdasan emosional seseorang. Seseorang yang menderita atau mengindap penyakit, badannya lemas akan sangat mempengaruhi kecerdasan emosional. Sebagai contoh adalah orang yang sedang sakit gigi atau sakit kepala, kurang mampu mengendalikan emosinya, sehingga kalau ada anak kecil yang ribut dia langsung marah. Sebaliknya, orang yang berbadan sehat, kuat dan bugar, akan mampu berpikir positif, sehingga dapat mengendalikan emosinya, meskipun hal ini tidak bersifat mutlak.

b) Cacat Tubuh

Kondisi tubuh seseorang yang cacat juga merupakan salah satu faktor yang dapat mempengaruhi kecerdasan emosional seseorang. Orang yang memiliki cacat tubuh cenderung cepat tersinggung, mudah marah, merasa rendah diri, dan sebagainya.

2) Faktor Psikologis

Di samping keadaan fisik atau jasmani, kondisi kejiwaan juga mempunyai pengaruh yang besar terhadap kecerdasan emosional seseorang. Menurut Yusak Burhanuddin, ada beberapa faktor psikologis yang dapat

mempengaruhi kecerdasan emosional seseorang, yaitu: 1) frustrasi, 2) konflik, dan 3) kecemasan.³⁶

a). Frustrasi

Frustrasi adalah pernyataan sikap seseorang akibat adanya hambatan dalam memenuhi kebutuhan-kebutuhannya atau adanya suatu hal yang menghalangi keinginannya. Dalam hal ini banyak sekali faktor yang menyebabkan frustrasi, misalnya seorang anak yang tidak dapat berbuat sekehendak hatinya, karena ia harus mentaati peraturan orang tuanya, seperti makan, minum, tidur dan bermain, yang harus dilakukan pada waktu dan tempat tertentu. Semua ini merupakan halangan bagi anak untuk berbuat sekehendak hatinya, sehingga anak bersikap marah, diam, menangis dan sebagainya.

b). Konflik

Konflik juga merupakan salah satu faktor yang mempengaruhi kecerdasan emosional seseorang. Seseorang yang sedang menghadapi konflik dalam dirinya akan sulit untuk mengendalikan emosinya.

c). Kecemasan

Kecemasan terjadi ketika seseorang sedang menghadapi sesuatu yang menekan perasaan dan menyebabkan terjadinya pertentangan dalam batinnya. Ini juga merupakan faktor yang mempengaruhi kecerdasan emosional seseorang.

2. Faktor Eksternal

Faktor eksternal maksudnya adalah kondisi yang ada luar diri seseorang yang mempengaruhi kecerdasan emosionalnya. Salah satu contoh adalah kondisi keluarga yang kurang harmonis, seringnya terjadi percekocokan antara bapak dan ibu, kurangnya perhatian orang tua, ekonomi rumah tangga yang kurang memenuhi kebutuhan hidup anggota

³⁶ Yusak Berhanuddin, *Kesehatan Mental*, (Bandung: Pustaka Setia, 1999), h. 55-57

keluarga, dan sebagainya, merupakan salah satu penyebab terjadinya ketidakcerdasan emosi anak. Demikian juga dengan latar belakang dan tingkat pendidikan orang tua, sangat mempengaruhi kecerdasan emosional anak. Orang tua yang memiliki latar belakang dan tingkat pendidikan relatif lebih tinggi cenderung akan lebih memperhatikan pendidikan anak-anaknya, baik fisik maupun pembinaan emosinya. Di samping itu anak-anak juga mencontohkan dan tidak mau ketinggalan dari orang tuanya, sehingga prestasi belajarnya juga tinggi. Dia akan lebih baik serta giat belajar, sehingga dapat seperti orang tuanya. Demikian pula dengan hubungan antara anggota keluarga, sangat mempengaruhi perkembangan kecerdasan emosional anak. Anak yang lahir dalam keluarga yang baik, dimana hubungan antara keluarga terjalin baik, akan lebih memiliki kecerdasan emosional dibandingkan dengan anak hidup dilingkungan keluarga yang berantakan.³⁷

Di samping lingkungan keluarga, lingkungan masyarakat juga sangat mempengaruhi perkembangan kecerdasan emosional anak. Anak-anak yang hidup dan bergaul dalam lingkungan yang ramah, tentram, harmonis, dan sebagainya, akan terlihat lebih memiliki kecerdasan emosional dibandingkan dengan anak yang hidup di lingkungan masyarakat yang keras, sering terjadi pertentangan, kurang mengindahkan nilai-nilai moral dan sebagainya.

³⁷ Abdul Majid, *Nuansa-nuansa Psikologi Islam*, (Jakarta: Grafiti Press, 2000), h. 367

BAB VII

KONSEP DASAR TEORI PEMBELAJARAN HUMANISTIK

A. Konsep Dasar Teori Belajar Humanistik

Konsep belajar humanistik berangkat dari aliran psikologi humanistik. Dalam mengembangkan teorinya, psikologi humanistik sangat memperhatikan tentang dimensi manusia dalam berhubungan dengan lingkungannya secara manusiawi dengan menitik-beratkan pada kebebasan individu untuk mengungkapkan pendapat dan menentukan pilihannya, nilai-nilai, tanggung jawab personal, otonomi, tujuan dan pemaknaan. Dalam hal ini, dikemukakan tentang 5 (lima) dalil utama dari psikologi humanistik, yaitu: (1) keberadaan manusia tidak dapat direduksi ke dalam komponen-komponen; (2) manusia memiliki keunikan tersendiri dalam berhubungan dengan manusia lainnya; (3) manusia memiliki kesadaran akan dirinya dalam mengadakan hubungan dengan orang lain; (4) manusia memiliki pilihan-pilihan dan dapat bertanggung jawab atas pilihan-pilihannya; dan (5) manusia memiliki kesadaran dan sengaja untuk mencari makna, nilai dan kreativitas.

Menurut teori humanistik, belajar harus berorientasi pada peserta didik sebagai subjek belajar. Teori ini bertujuan memanusiakan manusia untuk mampu mengaktualisasikan diri dalam hidup dan kehidupannya. Tujuan pendidikan adalah pertumbuhan dan perkembangan diri peserta didik secara utuh untuk mampu menghadapi berbagai masalah dan konflik dalam kehidupannya. Tujuan pendidikan pada hakikatnya adalah memanusiakan manusia, sehingga pendidikan hendaknya membantu peserta didik untuk bertumbuh dan berkembang menjadi pribadi-pribadi yang lebih bermanusiawi.

Pendidikan humanistik menekankan pada bagaimana menjalin komunikasi dan relasi personal antara pribadi-pribadi dan antar pribadi dan kelompok di dalam komunitas sekolah, karena perkembangan anak akan optimal jika berada dalam suasana yang penuh cinta (*unconditional love*), hati yang penuh pengertian (*understanding heart*) serta relasi pribadi yang efektif (*personal relationship*). Pendidikan yang efektif menurut aliran ini adalah pendidikan yang berpusat pada minat, dan kebutuhan-kebutuhan peserta didik. Pendidik membantu peserta didik untuk menemukan, mengembangkan dan mencoba mempraktikkan kemampuan-kemampuan yang mereka miliki (*the learners-centered teaching*). Pendidikan humanistik berusaha mengembangkan individu secara keseluruhan melalui pembelajaran nyata. Optimalisasi pengembangan aspek emosional, sosial, mental, dan keterampilan dalam berkarier menjadi fokus dalam model pendidikan humanistik ini.

Pendekatan pembelajaran humanistik memandang manusia sebagai subyek yang merdeka untuk menentukan arah hidupnya. Pendekatan yang digunakan dalam pembelajaran yang humanis adalah pendekatan dialogis, reflektif, dan ekspresif. Pendekatan dialogis mengajak peserta didik untuk berpikir bersama secara kritis dan kreatif. Pendidik tidak bertindak sebagai guru melainkan fasilitator dan partner dialog; pendekatan reflektif mengajak peserta

didik untuk berdialog dengan dirinya sendiri; sedangkan pendekatan ekspresif mengajak peserta didik untuk mengekspresikan potensi diri. Hasil pemikiran dari psikologi humanistik banyak dimanfaatkan untuk kepentingan konseling dan terapi, salah satunya yang sangat populer adalah dari Carl Rogers dengan *client-centered therapy*, yang memfokuskan pada kapasitas klien untuk dapat mengarahkan diri dan memahami perkembangan dirinya, serta menekankan pentingnya sikap tulus, saling menghargai dan tanpa prasangka dalam membantu individu mengatasi masalah-masalah kehidupannya. Dengan sifatnya yang deskriptif, seolah-olah teori ini memberi arah proses belajar. Kenyataannya, teori ini sulit diterjemahkan ke dalam langkah-langkah yang lebih praktis dan konkret.

B. Teori Belajar Benjamin S. Bloom dan Krathwohl

Belajar, menurut Bloom dan Krathwohl, (Irawan, 1996: dalam Rianto, 1999/2000) merupakan proses perkembangan kemampuan mencakup tiga ranah, yakni: kognitif, afektif, dan psikomotor. Selanjutnya Bloom dan Krathwohl menunjukkan kemampuan-kemampuan dasar dari tiga ranah tersebut yang lebih dikenal dengan taksonomi Bloom untuk dikembangkan dalam diri peserta didik melalui proses pembelajaran. Menurut Bloom, proses belajar, baik di sekolah maupun di luar sekolah, menghasilkan tiga pembentukan kemampuan yang dikenal sebagai *taxonomy Bloom*, yaitu kemampuan kognitif, afektif, dan psikomotorik.

Kemampuan kognitif: merupakan kemampuan yang berkaitan dengan penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi. Setiap individu memiliki persepsi tentang hasil pengamatan terhadap suatu objek. Berarti ia menguasai sesuatu yang diketahui, artinya dalam dirinya terbentuk suatu persepsi dan pengetahuan itu diorganisasikan secara sistematis untuk menjadi miliknya. Setiap saat bila diperlukan, pengetahuan yang dimilikinya dapat direproduksi. Banyak atau sedikit, tepat atau kurang tepat pengetahuan itu dapat dimiliki dan dapat diproduksi kembali merupakan tingkat kemampuan kognitif

seseorang. Kemampuan kognitif menggambarkan penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi setiap orang. Pada dasarnya kemampuan kognitif merupakan hasil belajar. Sebagaimana diketahui bahwa hasil belajar merupakan perpaduan antara pembawaan dan pengaruh lingkungan. Faktor dasar yang berpengaruh menonjol pada kemampuan kognitif meliputi pengetahuan, pemahaman, penerapan analisis, sintesis, dan evaluasi. Kemampuan dasar pada ranah afektif meliputi: pengenalan, tanggapan, penghargaan, pengorganisasian nilai dan pengalaman. Kemampuan dasar pada ranah psikomotor meliputi gerakan reflek, gerakan dasar, perangkaian gerakan, gerakan wajar, gerakan terampil, dan gerakan komunikatif. Dengan acuan taksonomi ini guru lebih mudah dalam merumuskan tujuan pembelajaran secara operasional yang dapat diamati dan diukur tingkat ketercapaiannya. Formulasi tujuan pembelajaran ini selanjutnya menjadi acuan dalam pembuatan alat tes, pemilihan strategi pembelajaran, materi, metode, dan media pembelajaran.

C. Teori Belajar Menurut Kolb

Menurut Kolb, (Irawan, 1996: dalam Rianto, 1999/2000) belajar dapat dibagi menjadi empat tahap, yaitu pengalaman konkret, pengalaman kreatif dan reflektif, konseptualisasi, dan eksperimentasi aktif. Tahapan ini terjadi secara berkesinambungan dan berlangsung di luar kesadaran peserta didik.

Tahap pengalaman konkret

Pada tahap ini peserta didik hanya sekedar ikut mengalami suatu peristiwa, belum mengetahui hakikat peristiwa itu, bagaimana dan mengapa peristiwa itu terjadi.

Tahap pengamatan kreatif dan reflektif

Pada tahap ini peserta didik lambat laun mampu mengadakan pengamatan secara aktif terhadap suatu peristiwa dan mulai memikirkan untuk memahaminya.

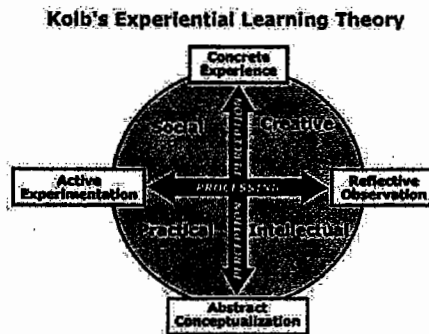
Tahap konseptualisasi

Peserta didik mampu membuat abstraksi dan generalisasi berdasarkan contoh-contoh peristiwa yang diamati.

Tahap eksperimen aktif

Dalam belajar peserta didik mampu menerapkan suatu aturan umum pada situasi baru.

Keempat tahapan ini dapat digambarkan dalam bagan sebagai berikut:



D. Teori Belajar Menurut Honey dan Humford

Dengan mendasarkan teorinya pada pendapat Kolb di atas, Honey dan Humford menggolongkan peserta didik menjadi 4 tipe, yaitu aktifis, reflektor, teoritis, dan pragmatis. (Irawan, 1996: dalam Rianto, 1999/2000). Jabaran tentang tipe-tipe belajar dan ciri-ciri perilakunya dapat diuraikan sebagai berikut.

Tipe aktifis

Peserta didik suka melibatkan diri pada pengalaman-pengalaman baru. Cenderung berpikir secara terbuka dan mudah diajak dialog. Selama belajar menyukai metode yang mampu mendorong seseorang menemukan hal-hal yang baru, atau dapat bosan akan hal-hal yang akan menghabiskan banyak waktu.

Tipe reflektor

Cenderung hati-hati dalam mengambil langkah. Cenderung konservatif dalam mengambil keputusan dengan menimbang secara cermat akibat keputusannya.

Tipe teoritis

Bersikap kritis, senang menganalisis dan tidak menyukai pendapat dan penilaian subjektif serta spekulatif.

Tipe Pragmatis

Menaruh perhatian besar pada aspek-aspek praktis. Teori ini dianggap baik kalau berguna dan dapat diterapkan. Tipe ini tidak menyukai pembahasan yang bersifat teoretis, apalagi filosofis. Dari keempat teori di atas, tipe aktivis dapat digunakan untuk belajar secara berkelompok dengan ragam perbedaan rasial dan gender untuk sharing pengalaman dan ide konstruktif sehingga dapat mendorong siswa/siswi untuk belajar secara inovatif dan dinamis. Sedangkan tipe pragmatis bermanfaat untuk mengkonstruksi pemahaman siswa/siswi tentang kesetaraan gender melalui penerapan relasi gender dalam kelas.

E. Teori Belajar Menurut Hebermas

Menurut Hebermas (Irawan, 1996: dalam Rianto, 1999/2000), belajar sangat dipengaruhi oleh Interaksi, baik dengan lingkungan (alam) maupun dengan sesama manusia (sosial). Dia membagi belajar menjadi tiga macam tipe berikut:

- 1) Belajar teknis (*technical learning*) menunjukkan bagaimana peserta didik belajar berinteraksi dengan alam sekitarnya. Peserta didik berusaha menguasai dan mengelola pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan.
- 2) Belajar praktis (*practical learning*) menunjukkan bagaimana peserta didik belajar berinteraksi dengan ruang-ruang di sekitarnya. Dalam tahap ini pemahamannya atas alam sekitar selalu dikaitkan dengan kepentingan manusia.

- 3) Belajar emansipatoris (*emancipatory learning*) menunjukkan bahwa peserta didik dalam belajar berusaha mencapai pemahaman dan kesadaran yang sebaik mungkin tentang perubahan kultural dari suatu lingkungan. Perubahan kultural dianggap sebagai tujuan yang paling tinggi. GSI dapat menggunakan tipe belajar emansipatoris untuk membangun kesadaran perbedaan sosial dalam masyarakat termasuk perbedaan gender sebagai konstruksi rasial, sehingga budaya patriarkhi bias gender diubah menjadi budaya ramah gender.

F. Teori Belajar Sibermatik

Teori belajar Sibermetik, (Rianto, 1999/2000) memandang belajar sebagai pengolahan informasi. Dalam proses belajar, peserta didik dianalogikan dengan mesin, Dimana peserta didik dikonseptualisasikan sebagai system umpan balik yang dapat mengatur dan mengontrol dirinya sendiri. Dalam proses pembelajaran peserta didik diasumsikan sebagai sistem kendali yang mampu membangkitkan gerakan, mengendalikan diri sendiri melalui mekanisme umpan balik. Hal ini dikarenakan manusia memiliki pola-pola gerakan, pola berpikir, keteraturan pola bertingkah laku simbolik dan nyata. Manusia, dalam situasi yang khusus tingkah-lakunya akan sesuai dengan umpan balik yang diterima dari lingkungannya. Aplikasi teori Sibermetik dalam pembelajaran dapat dilakukan melalui metode simulasi. Dalam pelaksanaan pembelajaran, simulasi ini dirancang dan dipersiapkan agar mendekati kenyataan di mana gerakan yang akan diajarkan/dibentuk dan dianggap kompleks dikontrol, misalnya dengan menggunakan simulator. Ini sangat cocok untuk mencapai tujuan pembelajaran yang mempunyai resiko tinggi, murahnya simulasi automobile, pesawat terbang, selancar, dan sebagainya. Pembelajaran sibermatik dalam perspektif gender dan inklusi sosial perlu mempertimbangkan perbedaan biologis, jenis kelamin, dan keterbatasan fisik sehingga masing-

masing siswa/siswi mempunyai akses dan partisipasi serta manfaat yang sama dalam belajar tanpa menanggung resiko berat.

Rangkuman

Sesuai dengan kebutuhan dan tuntutan latar siswa, maka proses pembelajaran dipandang menguntungkan jika melibatkan mereka, pembelajarannya berbasis pebelajar. Mendukung Pandangan itu maka ada sejumlah teori belajar yang dikelompokkan ke dalam teori humanistik. Menurut pandangan humanis bahwa belajar menekankan isi dan proses yang berorientasi pada peserta didik sebagai subyek belajar. Orientasi humanis ini bertujuan memanusiakan manusia, sehingga ia mampu mengaktualisasikan diri dalam hidup dan penghidupannya.

BAB VIII

BAKAT KHUSUS DAN PEMBELAJARAN

A. Pengertian Bakat Khusus

Bakat (*aptitude*) mengandung makna kemampuan bawaan yang merupakan potensi (*potential ability*) yang masih perlu pengembangan dan latihan lebih lanjut. Karena sifatnya yang masih bersifat potensial atau masih laten itu, maka bakat merupakan potensi yang masih memerlukan ikhtiar pengembangan dan pelatihan secara serius dan sistematis agar dapat terwujud. Bakat berbeda dengan kemampuan (*ability*) yang mengandung makna sebagai daya untuk melakukan sesuatu sebagai hasil dari pembawaan dan latihan. Bakat juga berbeda dengan kapasitas (*capacity*) yang seringkali digunakan sebagai sinonim untuk "kemampuan" yang dapat dikembangkan di masa yang akan datang apabila latihan dilakukan secara optimal.

Dengan demikian, dapat diartikan bahwa bakat masih merupakan suatu potensi yang akan muncul setelah memperoleh pengembangan dan latihan, sedangkan kemampuan dan kapasitas sudah merupakan suatu tindakan yang dapat dilaksanakan.

Jadi, yang disebut "bakat" adalah kemampuan alamiah untuk memperoleh pengetahuan dan ketrampilan, baik yang

bersifat umum maupun yang bersifat khusus. Dikatakan bakat umum apabila kemampuan yang berupa potensi tersebut bersifat umum, misalnya: bakat intelektual secara umum, sedangkan bakat khusus apabila kemampuan yang berupa potensi tersebut bersifat khusus, misalnya: bakat akademik, sosial, seni, kinestetik dan sebagainya. Bakat khusus ini biasanya disebut dengan "*talent*", sedangkan bakat umum (intelektual) sering disebut dengan istilah "gifted", Oleh karena itu, anak yang memiliki bakat khusus menonjol sering disebut dengan istilah "*talented children*", sedangkan anak yang memiliki bakat intelektual menonjol sering disebut dengan istilah "*gifted children*".

Dengan bakat, seseorang berkemungkinan untuk mencapai prestasi dalam bidang tertentu. Tetapi untuk mewujudkan bakat ke dalam suatu prestasi diperlukan latihan, pengetahuan, pengalaman dan motivasi. Seorang yang sebenarnya memiliki potensi bakat musik, tetapi tidak pernah memperoleh kesempatan untuk mengembangkannya secara baik, maka bakat musiknya itu tidak akan dapat berkembang dan terwujud dengan baik. Sebaliknya, seorang yang memperoleh fasilitas dan pendidikan musik secara baik, tetapi memang pada dasarnya tidak memiliki bakat musik, maka juga tidak akan dapat mencapai perkembangan dalam bidang musik secara maksimal. Lain halnya dengan seorang anak yang memang pada dasarnya memiliki bakat musik, kemudian orang tuanya menyadari dan mengusahakan agar anaknya memperoleh pengalaman untuk mengembangkan bakatnya dengan dukungan dari motivasi yang tinggi dari anak tersebut untuk melatih diri, maka anak tersebut akan sangat mungkin untuk dapat berkembang secara maksimal dan memperoleh prestasi yang baik dalam bidang musik.

Singkatnya, perbedaan yang menyolok antara individu yang memiliki bakat khusus dengan yang biasa adalah bahwa individu yang memiliki bakat khusus jika memperoleh penanganan pengembangannya, maka akan berkembang secara lebih cepat dan bisa mencapai prestasi maksimal. Sedangkan individu yang kemampuannya biasa, jika memperoleh penanganan pengembangan akan dapat berkembang juga, tetapi tidak cepat

dan memakan waktu lama serta hasilnya pun akan mentok pada tingkatan tertentu saja.

B. Jenis-jenis Bakat Khusus

Bakat khusus (*talent*) adalah kemampuan bawaan yang berupa potensi khusus yang jika memperoleh kesempatan dengan baik untuk pengembangannya, akan muncul sebagai kemampuan khusus dalam bidang tertentu sesuai potensi tersebut. Individu yang memiliki bakat khusus dalam bidang matematika, apabila memperoleh kesempatan untuk mengembangkan secara optimal disertai dengan motivasi yang tinggi terhadap bidang matematika pada suatu saat akan memiliki kemampuan khusus yang melebihi individu lain dan mampu mencapai prestasi sangat menonjol dalam bidang matematika.

Setidaknya ada lima jenis bakat khusus itu, baik yang masih berupa potensi maupun yang sudah terwujud, yaitu:

1. Bakat akademik khusus
2. Bakat kreatif-produktif
3. Bakat seni
4. Bakat kinestetik/psikomotorik
5. Bakat sosial.

Termasuk ke dalam bakat akademik khusus, misalnya: bakat untuk bekerja dalam angka-angka (*numeric*), logika, bahasa, dan sejenisnya. Bakat khusus dalam bidang kreatif-produktif artinya bakat dalam menciptakan sesuatu yang baru, misalnya: menghasilkan rancangan arsitektur terbaru, menghasilkan teknologi terbaru, dan sejenisnya. Bakat khusus dalam bidang seni, misalnya: mampu mengaransemen musik dan sangat dikagumi, mampu menciptakan lagu hanya dalam waktu 30 menit lengkap dengan syair dan notasinya, mampu melukis dengan sangat indah dalam waktu singkat, dan sejenisnya. Bakat khusus kinestetik/psikomotor, misalnya: memiliki kemampuan luar biasa dalam bidang sepak bola, bulu tangkis, tenis, keterampilan teknik, dan sebagainya. Adapun bakat khusus

dalam bidang sosial, misalnya: sangat mahir untuk melakukan negosiasi, sangat mahir untuk menawarkan suatu produk, sangat mahir dalam mencari koneksi, sangat mahir dalam berkomunikasi dalam organisasi, sangat mahir dalam kepemimpinan, dan sejenisnya.

C. Hubungan Antara Bakat dan Prestasi

Perwujudan nyata dari bakat dan kemampuan adalah prestasi karena bakat dan kemampuan sangat menentukan prestasi seseorang. Orang yang memiliki bakat matematika dapat diprediksikan mampu mencapai prestasi yang menonjol dalam bidang matematika. Prestasi yang menonjol dalam bidang matematika itu merupakan cerminan dari bakat khusus yang dimiliki dalam bidang tersebut.

Perlu ditekankan di sini bahwa karena bakat itu masih bersifat potensial, maka seseorang yang berbakat belum tentu mampu mencapai prestasi yang tinggi dalam bidangnya kalau tidak memperoleh kesempatan untuk mengembangkan bakatnya secara maksimal. Hanya bakat khusus yang memperoleh kesempatan maksimal dalam pengembangannya sejak dini semi didukung oleh fasilitas dan motivasi yang tinggi yang akhirnya akan dapat terealisasikan dalam bentuk prestasi unggul. Contoh konkrit bakat yang tidak memperoleh kesempatan maksimal untuk berkembang adalah hasil penelitian Yaumul Agoes akhir (1999) yang menemukan bahwa sekitar 22% siswa SD dan SLTP menjadi anak yang "*underachiever*". Artinya, prestasi belajar yang diperoleh para siswa tersebut berada di bawah potensi atau bakat intelektual yang sesungguhnya mereka miliki. Bakat memang sangat menentukan prestasi seseorang, tetapi sejauh mana bakat itu akan terwujud dan menghasilkan suatu prestasi, masih banyak variabel yang turut menentukan.

D. Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Perkembangan Bakat Khusus

Berbeda dengan kemampuan yang menunjuk pada suatu kinerja (*performance*) yang dapat dilakukan sekarang, bakat sebagai potensi masih memerlukan pendidikan dan latihan agar suatu kinerja (*performance*) dapat dilakukan pada masa yang akan datang. Ini membrikan pemahaman bahwa bakat khusus sebagai 'potential *ability* " untuk dapat terwujud sebagai kinerja (*performance*) atau perilaku nyata dalam bentuk suatu prestasi yang menonjol, masih memerlukan latihan dan pengembangan lebih lanjut.

Ada sejumlah faktor yang mempengaruhi perkembangan bakat khusus yang secara gins besar dapat dikelompokkan menjadi faktor internal dan eksternal. Faktor internal adalah faktor yang berasal dari dalam diri individu. Faktor-faktor internal tersebut adalah:

1. Minat
2. Motif berprestasi
3. Keberanian mengambil risiko
4. Keuletan dalam menghadapi tantangan
5. Kegigihan atau daya juang dalam mengatasi kesulitan yang timbul.

Adapun faktor eksternal adalah faktor-faktor yang berasal dari lingkungan individu tumbuh dan berkembang. Faktor-faktor eksternal ini meliputi:

1. Kesempatan maksimal untuk mengembangkan diri
2. Sarana dan prasarana
3. Dukungan dan dorongan orang tua/keluarga
4. Lingkungan tempat tinggal
5. Pola asuh orang tua

Individu yang memiliki bakat khusus dan memperoleh dukungan internal maupun eksternal, yakni memiliki minat yang tinggi terhadap bidang yang menjadi bakat khususnya, memiliki motivasi, berprestasi yang tinggi, memiliki daya juang tinggi, dan

ada kesempatan maksimal untuk mengembangkan bakat khusus tersebut secara optimal, maka bakat khusus tersebut akan dapat muncul dalam suatu kinerja atau kemampuan unggul dan mencapai prestasi yang menonjol.

E. Perbedaan Individual dalam Bakat Khusus

Dilihat dari aspek apapun, setiap individu memiliki perberbedaan satu dengan yang lain. Demikian juga dalam aspek bakat khusus, setiap individu memiliki bakat khususnya masing-masing secara berbeda-beda. Perbedaan bakat khusus ini bisa terletak pada jenis dan juga kualitasnya. Perbedaan dalam jenisnya akan terwujud pada kemampuan yang ditunjukkan, misalnya: seorang individu tertentu memiliki bakat khusus untuk bekerja dengan angka (*numerical aptitude*), tetapi individu yang lain lebih menonjol bakat khususnya dalam berbahasa (*verbal aptitude*), sementara itu individu lainnya lagi memiliki bakat khusus yang amat menonjol dalam bidang musik. Adapun perbedaan dalam kualitasnya mengandung makna bahwa sangat boleh jadi antara individu satu dengan yang lain yang memiliki bakat khusus yang sama, tetapi dalam kualitas yang berbeda. Misalnya dua orang individu sama-sama memiliki bakat khusus untuk bekerja dengan angka, namun individu yang satu memiliki kemampuan yang lebih unggul dibandingkan dengan kemampuan individu satunya lagi.

F. Proses Pembelajaran untuk Membantu Perkembangan Bakat Khusus Subjek Didik

Dari sekian banyak subjek didik, jika dituangkan ke dalam kurva normal, maka kemampuan individualnya akan membentuk distribusi normal. Artinya, sebagian besar berada pada kemampuan rata-rata, sebagian kecil berada pada kemampuan di bawah rata-rata, dan sebagian kecil lagi berada di atas rata-rata. Dilihat dari perspektif ini, peserta didik yang memiliki bakat khusus berada dalam kelompok di

atas rata-rata. Mereka memiliki kemampuan lebih dibandingkan dengan kemampuan rata-rata peserta didik lainnya. Dengan bakat khusus yang dimiliki itu, mereka akan mampu menunjukkan prestasi unggul dalam bidang bakat khususnya tersebut.

Agar dapat mewujudkan bakat khususnya itu secara optimal, mereka sangat memerlukan program pendidikan khusus yang sesuai dengan keberbakatannya. Program pendidikan untuk mengembangkan individu berbakat khusus agar dapat mencapai prestasi unggul biasanya dikenal dengan istilah program pendidikan berdiferensiasi. Program pendidikan ini merupakan pelayanan di luar jangkauan program pendidikan konvensional/biasa agar dapat merealisasikan bakat-bakat dan kemampuannya secara optimal baik untuk pengembangan diri maupun untuk dapat memberikan sumbangan yang berarti bagi kemajuan masyarakat dan negara. Kurikulum dalam program pendidikan ini disebut dengan kurikulum berdiferensiasi. Untuk mendalami apa dan bagaimanakah pendidikan berdiferensiasi dan kurikulum berdiferensiasi, dapat dibaca buku karya Cony R. Semiawan dan Utami Munandar.

Selain pengembangan melalui program pendidikan berdiferensiasi, individu yang memiliki bakat khusus juga sangat memerlukan dukungan maksimal dari lingkungannya dengan cara memberikan kesempatan seluas-luasnya untuk mengembangkan keberbakatannya. Dukungan psikologis dari lingkungan di antaranya adalah dukungan moral dari orang tua, pola asuh orang tua yang memberikan perasaan bebas untuk berekspresi, kesempatan untuk mengeksplorasi lingkungan, serta penyediaan sarana dan prasarana. Dukungan semacam ini sangat besar pengaruhnya terhadap perkembangan bakat khusus individu.

Ada sejumlah langkah yang perlu dilakukan untuk mengembangkan bakat khusus individu, yaitu:

- I. Mengembangkan situasi dan kondisi yang memberikan kesempatan bagi anak-anak dan remaja untuk

- mengembangkan bakat khususnya dengan mengusahakan dukungan baik psikologis maupun fisik.
2. Berupaya menumbuh-kembangkan minat dan motif berprestasi yang tinggi di kalangan anak dan remaja baik dalam lingkungan keluarga, sekolah, maupun masyarakat.
 3. Meningkatkan kegigihan dan daya juang pada diri anak dan remaja dalam menghadapi berbagai tantangan dan kesulitan.
 4. Mengembangkan program pendidikan berdiferensi di sekolah dengan kurikulum berdiferensiasi pula guna memberikan pelayanan secara lebih efektif kepada anak dan remaja yang memiliki bakat khusus.

G. Ringkasan

1. Bakat adalah kemampuan alamiah untuk memperoleh pengetahuan dan keterampilan, baik yang bersifat umum maupun khusus. Disebut bakat khusus apabila ia kemampuan yang berupa potensi tersebut bersifat khusus, misalnya bakat akademik, sosial, seni, kinestetik dan sejenisnya.
2. Bakat khusus disebut "*talent* ", sedangkan bakat umum (intelektual) sering disebut dengan istilah "*gifted*". Oleh karena itu, anak yang memiliki bakat khusus menonjol sering disebut dengan istilah "*talented children*", sedangkan anak yang memiliki bakat intelektual menonjol sering disebut dengan istilah "*gifted children*".
3. Ada empat jenis bakat khusus, yaitu: (a) bakat akademik khusus, (b) bakat berpikir kreatif-produktif, (c) bakat seni, (d) bakat kinestetik/psikomotorik, dan (e) bakat sosial.
4. Perwujudan dari bakat dan kemampuan adalah prestasi. Bakat dan kemampuan menentukan prestasi seseorang. Misalnya, individu yang memiliki bakat matematika akan dapat mencapai prestasi yang menonjol dalam bidang matematika.

5. Faktor-faktor internal yang mempengaruhi perkembangan bakat khusus adalah: (a) minat, (b) motif berprestasi, (c) keberanian mengambil risiko, (d) keuletan dalam menghadapi tantangan, dan (e) kegigihan atau daya juang dalam mengatasi kesulitan yang timbul.
6. Faktor-faktor eksternal yang mempengaruhi perkembangan bakat khusus adalah: (a) kesempatan maksimal untuk mengembangkan diri, (b) sarana dan prasarana, (c) dukungan dan dorongan orang tua/keluarga, (d) lingkungan tempat tinggal, dan (e) pola asuh orang tua.

Proses pembelajaran untuk membantu perkembangan bakat khusus subjek didik adalah:

- a. Mengembangkan situasi dan kondisi yang memberikan kesempatan bagi anak-anak dan remaja untuk mengembangkan bakat khususnya dengan mengusahakan dukungan baik psikologis maupun fisik.
- b. Berupaya menumbuh-kembangkan minat dan motif berprestasi yang tinggi di kalangan anak dan remaja baik dalam lingkungan keluarga, sekolah, maupun masyarakat.
- c. Meningkatkan kegigihan dan daya juang pada diri anak dan remaja dalam menghadapi berbagai tantangan dan kesulitan.
- b. Mengembangkan program pendidikan berdiferensi di sekolah dengan kurikulum berdiferensiasi pula guna memberikan pelayanan secara lebih efektif kepada anak dan remaja yang memiliki bakat khusus

BAB IX

KREATIVITAS

A. Pengertian Kreativitas Secara Umum

Kreativitas didefinisikan secara berbeda-beda oleh para pakar berdasarkan sudut pandang masing-masing. Perbedaan dalam sudut pandang ini menghasilkan berbagai definisi kreativitas dengan penekanan yang berbeda-beda pula. Barron (1982) mendefinisikan bahwa kreativitas adalah kemampuan untuk menciptakan sesuatu yang baru. Sesuatu yang baru di sini bukan berarti harus sama sekali baru, tetapi dapat juga sebagai kombinasi dari unsur-unsur yang telah ada sebelumnya.

Guilford (1970) menyatakan bahwa kreativitas mengacu pada kemampuan yang memadai ciri-ciri seorang kreatif. Lebih lanjut Guilford mengemukakan dua cara berpikir, yakni cara berpikir konvergen dan divergen. Cara berpikir konvergen adalah cara individu dalam memikirkan sesuatu dengan berpandangan bahwa hanya ada satu jawaban yang benar. Sedangkan cara berpikir divergen adalah kemampuan individu untuk mencari berbagai alternatif jawaban terhadap suatu persoalan. Dalam kaitannya dengan kreativitas, Guilford menekankan bahwa orang-orang kreatif lebih banyak memiliki cara-cara berpikir divergen daripada konvergen.

Utami Munandar (1992: 47) mendefinisikan: "Kreativitas

berkembang karena, menghadapi berbagai persoalan yang ada di lingkungan tersebut.

Seorang ahli yang sangat menekankan pentingnya dukungan faktor lingkungan bagi perkembangannya kreativitas adalah Torrance. Ia mengatakan bahwa agar potensi kreatif individu dapat diwujudkan, diperlukan kekuatan-kekuatan pendorong dari diri yang didasari oleh potensi dalam diri individu itu sendiri. Menurut Torrance (1981); kreativitas itu bukan semata-mata merupakan bakat kreatif atau kemampuan kreatif yang dibawa sejak lahir, melainkan merupakan hasil dari hubungan interaktif dan dialektis antara potensi kreatif individu dengan proses belajar dan pengalaman dari lingkungannya. Secara tegas, ia mengatakan bahwa setiap individu itu memiliki potensi kreatif, tetapi dalam kenyataannya tidak semuanya terwujud menjadi kemampuan dan keterampilan kreatif. Kenyataan ini bisa terjadi karena sesungguhnya kreativitas itu tidak muncul dalam kevakuman melainkan merupakan hasil dari resultan dan interdependensi dengan lingkungannya.

Selanjutnya Torrance (1981) mendefinisikan kreativitas itu sebagai proses kemampuan memahami kesenjangan-kesenjangan atau hambatan-hambatan dalam hidupnya, merumuskan hipotesis-hipotesis baru, dan mengkomunikasikan hasil-hasilnya, serta sedapat mungkin memodifikasi dan menguji hipotesis-hipotesis yang telah dirumuskan. Untuk dapat memiliki kemampuan kreatif seperti tersebut di atas, menurut Torrance berlangsung melalui proses belajar yang dilakukan oleh individu dalam kurun waktu yang lama. Proses belajar itu berlangsung melalui usaha individu untuk memahami kesenjangan-kesenjangan atau hambatan-hambatan yang dialami dalam perjalanan hidupnya, merumuskan hipotesis-hipotesis, dan mengkomunikasikan hasil-hasilnya, serta sedapat mungkin dan menguji hipotesis-hipotesis yang telah dirumuskan. Akumulasi dari semua proses yang berlangsung dalam kurun waktu lama itu akan menghasilkan karakteristik individu yang menandai adanya

kemampuan untuk menciptakan sesuatu yang sama sekali baru atau kombinasi dari karya-karya yang telah ada sebelumnya menjadi suatu karya baru yang dalam perkembangannya dipengaruhi oleh faktor-faktor lingkungan yang didasari oleh potensi kreatif dan dalam diri individu itu sendiri.

Agar individu dapat memahami kesenjangan-kesenjangan atau hambatan-hambatan yang dialami dalam perjalanan hidupnya, merumuskan hipotesis-hipotesis, dan mengkomunikasikan hasil-hasilnya, serta sedapat mungkin memodifikasi dan menguji hipotesis-hipotesis yang telah dirumuskan, diperlukan adanya rasa ingin tahu yang tinggi, ketekunan dan tidak mudah bosan, percaya diri dan kemandirian, rasa tertantang oleh kemajemukan/kompleksitas, keberanian mengambil risiko, dan kemampuan berpikir divergen.

Rasa ingin tahu yang mendorong individu untuk mengeksplorasi berbagai kemungkinan yang menghambat kehidupannya atau yang dirasakan adanya kesenjangan dalam kehidupannya. Ketekunan memungkinkan individu untuk torus berusaha keras agar dapat merumuskan berbagai alternatif pemecahan mengenai hambatan dan kesenjangan dalam hidupnya tanpa mudah bosan. Rasa percaya diri dapat membekali individu tanpa ragu-ragu mengkomunikasikan berbagai hipotesis yang telah dirumuskan sehingga gagasan-gagasannya dapat diketahui oleh individu lain atau masyarakat. Rasa tertantang oleh kemajemukan/kompleksitas dan keberanian mengambil resiko membuat individu berani dan mampu melakukan modifikasi terhadap berbagai hipotesis atau gagasan yang telah dirumuskan atau bahkan yang telah dikomunikasikan kepada orang lain sekalipun. ini memungkinkan individu semakin berkembang untuk menuju ke arah mampu berpikir divergen dalam menghadapi berbagai situasi. Sedangkan berpikir divergen memungkinkan individu mampu menguji hipotesis yang telah dinunuskan, dimodifikasi, dan dikomunikasikan untuk disesuaikan dengan perkembangan kehidupan dan situasi baru.

adalah kemampuan yang mencerminkan kelancaran, keluwesan, dan orisinalitas dalam berpikir serta kemampuan untuk mengelaborasi suatu gagasan." Lebih lanjut Utami Munandar menekankan bahwa kreativitas sebagai keseluruhan kepribadian merupakan hasil interaksi dengan lingkungannya. Lingkungan yang merupakan tempat individu berinteraksi itu dapat mendukung berkembangnya kreativitas, tetapi ada juga yang justru menghambat berkembangnya kreativitas individu. Kreativitas yang ada pada individu itu digunakan untuk menghadapi berbagai permasalahan yang ada ketika berinteraksi dengan lingkungannya dan mencari berbagai alternatif pemecahannya sehingga dapat tercapai penyesuaian-diri secara adekuat.

Rogers mendefinisikan kreativitas sebagai proses munculnya hasil-hasil baru ke dalam suatu tindakan (Utami Munandar, 1992:48). Hasil-hasil baru itu muncul dari sifat-sifat individu yang unik ketika berinteraksi dengan individu lain, pengalaman, maupun keadaan hidupnya. Kreativitas ini dapat terwujud dalam suasana kebersamaan dan terjadi bila relasi antar individu ditandai oleh hubungan-hubungan yang bermakna.

Drevidahl mendefinisikan kreativitas sebagai kemampuan untuk memproduksi komposisi dan gagasan-gagasan baru yang dapat berwujud aktivitas imajinatif atau sintesis yang mungkin melibatkan pembentukan pola-pola baru dan kombinasi dari pengalaman masa lalu yang dibubungkan dengan yang sudah ada pada situasi sekarang (Hurlock, 1978). Hasil tersebut berguna, bertujuan, terarah, dan tidak hanya sekedar fantasi. Sumber awal dari perkembangan kreativitas itu disebabkan oleh faktor-faktor yang ada dalam lingkungan keluarga.

Berdasarkan berbagai definisi kreativitas di atas, maka definisi-definisi kreativitas dapat dikelompokkan ke dalam empat kategori yaitu:

1. *Product*
2. *Person*
3. *Process*
4. *Press.*

Product menekankan kreativitas dari hasil karya-karya kreatif, baik yang sama sekali baru maupun kombinasi karya-karya lama yang menghasilkan sesuatu yang baru. *Person* memandang kreativitas dari segi ciri-ciri individu yang menandai kepribadian orang kreatif atau yang berhubungan dengan kreativitas. Ini dapat diketahui melalui perilaku kreatif yang tampak. *Process* menekankan bagaimana proses kreatif itu berlangsung sejak dari mulai tumbuh sampai dengan berwujud perilaku kreatif. *Press* menekankan pada pentingnya faktor-faktor yang mendukung timbulnya kreativitas pada individu.

Keterkaitan antara empat sudut pandang *product*, *person*, *process*, dan *press* itu oleh Utami Munandar (1992) dijelaskan sebagai berikut: apabila kita dapat menerima bahwa setiap pribadi memiliki potensi kreatif yang unik dan dapat mengenal potensi tersebut kemudian memberikan kesempatan kepada setiap individu untuk melibatkan diri ke dalam kegiatan-kegiatan kreatif sesuai dengan bidang keahlian dan minatnya, maka produk kreativitas yang bermakna dapat muncul.

Jadi, yang dimaksud dengan kreativitas adalah ciri-ciri khas yang dimiliki oleh individu yang menandai adanya kemampuan untuk menciptakan sesuatu yang sama sekali baru atau kombinasi dari karya-karya yang telah ada sebelumnya menjadi suatu karya baru yang dilakukan melalui interaksi dengan lingkungannya untuk menghadapi permasalahan dan mencari alternatif pemecahannya melalui cara-cara berpikir divergen.

Pengertian Kreativitas Menurut Torrance

Torrance adalah salah seorang pakar kreativitas yang sangat terkenal dan menarik. Oleh karena itu, di sini didiskusikan secara khusus pandangan-pandangannya berkenaan dengan kreativitas.

Memperhatikan uraian mengenai kreativitas secara umum di atas, tampak bahwa kreativitas itu berkembang didasari oleh potensi yang ada dalam diri individu dan ditunjang oleh pengalaman selama berinteraksi dengan lingkungannya. Selama berinteraksi dengan lingkungan itulah kemampuan berpikir divergen yang merupakan ciri utama kreativitas dapat

Dengan demikian, menurut Torrance (1981) kreativitas adalah proses kemampuan individu untuk memahami kesenjangan-kesenjangan atau hambatan-hambatan dalam hidupnya, merumuskan hipotesis-hipotesis baru, dan mengkomunikasikan hasil-hasilnya, serta sedapat mungkin memodifikasi dan menguji hipotesis-hipotesis yang telah dirumuskan. Untuk dapat melakukan semua itu memerlukan adanya dorongan-dorongan dari lingkungan yang didasari oleh potensi-potensi kreatif yang telah ada dalam dirinya. Dengan demikian terjadi saling menunjang antara faktor lingkungan dengan potensi kreatif yang telah dimiliki sehingga dapat mempercepat berkembang kreativitas pada individu yang bersangkutan.

B. Pendekatan terhadap Kreativitas

Pendekatan dalam studi kreativitas dapat dibedakan menjadi dua jenis, yaitu pendekatan psikologis dan pendekatan sosiologis (Torrance, 1981; Dedi Supriadi, 1989). Pendekatan psikologis lebih melihat kreativitas dari segi kekuatan-kekuatan yang ada dalam diri individu sebagai faktor-faktor yang menentukan kreativitas, seperti: inteligensi, bakat, motivasi, sikap, minat, dan disposisi kepribadian lainnya. Salah satu pendekatan psikologis yang dilakukan untuk menjelaskan kreativitas adalah pendekatan holistik.

Clark (1988) menggunakan pendekatan holistik untuk menjelaskan konsep kreativitas dengan berdasarkan pada fungsi-fungsi berpikir, merasa, mengindera, dan intuisi. Clark menganggap bahwa kreativitas itu mencakup sintesis dari fungsi-fungsi sebagai berikut:

1. *Thinking*
2. *Feeling*
3. *Sensing*
4. *Intuiting.*

Thinking merupakan berpikir rasional dan dapat diukur serta dikembangkan melalui latihan-latihan yang dilakukan secara sadar dan sengaja. *Feeling* menunjuk pada suatu tingkat kesadaran yang melibatkan segi emosional. Ini merupakan proses aktualisasi diri di mana dilepaskan energi emosional dari individu untuk kemudian dipindahkan kepada individu lain sehingga muncul respon emosional. *Sensing* menunjuk pada suatu keadaan di mana dengan bakat yang ada diciptakan suatu produk baru yang dapat dilihat atau didengar oleh orang lain. Ini dimungkinkan bila memiliki perkembangan fisik, mental, dan keterampilan yang tinggi di bidang yang menjadi bakatnya. *Intuiting* menuntut dan tingkat kesadaran tinggi yang dihasilkan dengan cara membayangkan, berfantasi, dan melakukan terobosan ke daerah prasadar dan tak sadar.

Adapun pendekatan sosiologis berasumsi bahwa kreativitas individu merupakan hasil dari proses interaksi sosial, di mana individu dengan segala potensi dan disposisi kepribadiannya dipengaruhi oleh lingkungan sosial tempat individu itu berada, yang meliputi ekonomi, politik, kebudayaan, dan peranan keluarga.

Upaya mempelajari kreativitas dengan menggunakan pendekatan sosiologis, pertama-tama dilakukan oleh Kroeber pada tahun 1914 yang kemudian dilaporkan dalam sebuah karyanya yang berjudul "*Configuration of Culture*" (Dedi Supriadi, 1989). Melalui pendekatan sosiologis ini Kroeber berusaha melacak faktor-faktor sosiologis yang saling berkaitan dan mengelompoknya orang-orang yang memiliki kreativitas tinggi pada periode waktu dan tempat tertentu dalam kurun sejarah, khususnya dalam sejarah peradaban Barat. Dalam menganalisisnya Kroeber menggunakan tiga konfigurasi, yaitu waktu, ruang, dan derajat prestasi suatu peradaban.

Berdasarkan analisis yang dilakukan, Kroeber mengambil suatu kesimpulan bahwa munculnya para orang-orang kreatif tinggi "dalam sejarah merupakan refleksi dari

pola perkembangan nilai-nilai sosial, yang meliputi ekonomi, politik, kebudayaan, dan peranan keluarga. Kelahiran mereka sebagai orang-orang yang berprestasi kreatif luar biasa dimungkinkan oleh kondisi ekonomi, politik, kebudayaan, dan peranan keluarga, serta semangat zaman yang mengitarinya, yang memang kondusif.

Penelitian yang dilakukan oleh Gray pada tahun 1958, 1961, dan 1966, kembali menekankan dominannya peranan sosial dalam perkembangan kreativitas (Dedi Supriadi, 1989). Dengan fokus perkembangan kebudayaan Barat, Gray menemukan bahwa faktor-faktor ekonomi, sosial, politik, dan peranan keluarga yang kondusif menentukan dinamika perkembangan kreativitas. Ditegaskan oleh Gray bahwa apabila faktor-faktor itu berada dalam peranannya yang positif, maka akan dapat mendorong perkembangan kreativitas yang maksimal. Penelitian Naroll dan kawan-kawan (1971) yang dilakukan di India, Cina, Jepang, dan negara-negara Islam menunjukkan bahwa ada periode-periode tertentu dalam setiap perkembangan kebudayaan yang dapat mendorong berkembangnya kreativitas secara maksimal sehingga dapat muncul orang-orang kreatif. Sebaliknya, ada juga periode-periode tertentu yang justru mengekang berkembangnya kreativitas. Dalam penelitian Naroll dan kawan-kawan itu juga dikemukakan bahwa masa pesatnya dan terkekangnya perkembangan kreativitas pada setiap perkembangan sosial tidaklah sama sehingga perkembangan kreativitas individu tetap dapat dipertahankan dan dikembangkan.

Arieti (1976) mengemukakan beberapa faktor sosiologis yang kondusif bagi perkembangan kreativitas, yaitu:

1. Tersedianya sarana-sarana kebudayaan.
2. Keterbukaan terhadap keragaman cara berpikir.
3. Adanya kebiasaan bagi berbagai media kebudayaan.
4. Adanya toleransi terhadap pandangan-pandangan yang divergen.

5. Adanya penghargaan yang memadai terhadap orang yang berprestasi.

C. Perkembangan Kreativitas Subjek Didik

Studi-studi tentang kreativitas pada umumnya menunjukkan bahwa perkembangan kreativitas mengikuti pola-pola yang dapat diramalkan, tampak pada awal kehidupan yakni dalam permainan anak, kemudian meluas ke berbagai bidang kehidupan lainnya. Karena perkembangan kreativitas itu juga merupakan perkembangan proses kognitif, maka kreativitas dapat ditinjau melalui proses perkembangan kognitif berdasarkan teori yang diajukan oleh Jean Piaget. Menurut Jean Piaget ada empat tahap perkembangan kognitif, yakni sebagai berikut:

1. Tahap Sensori-Motoris

Tahap ini dialami pada usia 0-2 tahun. Pada tahap ini anak berada dalam suatu masa pertumbuhan yang ditandai oleh keeenderungan-kecenderungan sensorimotoris yang amat jelas. Segala perbuatan merupakan perwujudan dari proses pematangan aspek sensori-motoris tersebut.

Menurut Piaget, pada tahap ini interaksi anak dengan lingkungannya, termasuk orang tuanya, terutama dilakukan melalui perasaan dan otot-ototnya. Interaksi ini terutama diarahkan oleh sensasi-sensasi dari lingkungannya. Dalam melakukan interaksi dengan lingkungannya, termasuk juga dengan orang tuanya, anak mengembangkan kemampuannya untuk mempersepsi, melakukan sentuhan-sentuhan, melakukan berbagai gerakan, dan secara perlahan-lahan belajar mengkoordinasikan tindakan-tindakannya.

Mengenai kreativitasnya, menurut Piaget, pada tahap ini belum memiliki kemampuan untuk mengembangkan kreativitasnya. Sebab, pada tahap ini tindakan-tindakan anak' masih berupa tindakan-tindakan fisik yang bersifat refleksif,

pandangannya terhadap obyek masih belum permanen, belum memiliki konsep tentang ruang dan waktu dan belum memiliki konsep tentang sebab-akibat, bentuk permainannya masih merupakan pengulangan refleks-refleksi belum memiliki konsep tentang ruang dan belum memiliki kemampuan berbahasa.

Piaget juga mengatakan bahwa kemampuan yang paling tinggi pada tahap ini terjadi pada umur 18-24 bulan, yakni sudah mulai terjadi transisi dari representasi tertutup menuju representasi terbuka. Pada umur ini anak sudah mulai dapat mereproduksi sesuatu yang ada dalam memori dan dapat menggunakan simbol-simbol untuk merujuk kepada obyek-obyek yang tidak ada. Misalnya: meskipun ibu -dan bapaknya tidak berada di sekitarnya, ia sudah menyadari bahwa sesungguhnya dirinya memiliki ibu dan bapak, meskipun hanya mampu menyebutnya secara meraban. Anak juga sudah mulai dapat merepresentasikan keberadaan obyek-obyek dan tindakan-tindakannya. Jika dikonfrontasikan dengan suatu masalah, ia sudah mulai mampu berbuat melampaui hal-hal fisik yang dapat diraba atau dicari dan mengintemalisasikan masalah itu serta memikirkannya sampai memiliki pemahaman mengenai cara memecahkan masalah yang dihadapinya.

Meskipun anak pada tahap ini sudah mulai memiliki kemampuan-kemampuan seperti itu, namun Piaget tetap berpendapat bahwa semua itu belum bisa dikatakannya sebagai kemampuan kreatif.

2. Tahap Praoperasional

Tahap ini berlangsung pada usia 2-7 tahun. Tahap ini disebut juga tahap intuisi sebab perkembangan kognitifnya memperlihatkan kecenderungan yang ditandai oleh suasana intuitif dalam arti semua perbuatan rasionalnya tidak didukung oleh pemikiran tapi oleh unsur perasaan, kecenderungan alamiah, sikap-sikap yang diperoleh dari orang-orang bernakna, dan lingkungan sekitarnya.

Pada tahap ini, menurut Jean Piaget, anak sangat bersifat

egosentris sehingga seringkali mengalami masalah dalam berinteraksi dengan lingkungannya, termasuk dengan orang tuanya. Dalam berinteraksi dengan orang lain, anak cenderung sulit untuk dapat memahami pandangan-pandangan orang lain dan lebih banyak mengutamakan pandangan-pandangannya sendiri. Dalam berinteraksi dengan lingkungannya, ia masih sulit untuk membaca kesempatan atau kemungkinan-kemungkinan karena masih punya anggapan bahwa hanya ada satu kebenaran atau peristiwa dalam setiap situasi.

Pada akhir tahap ini, menurut Jean Piaget, kemampuan mengembangkan kreativitas sudah mulai tumbuh karena anak sudah mulai mengembangkan neuron dan telah memiliki kemampuan untuk memikirkan masa lalu dan masa yang akan datang, meskipun masih dalam jangka pendek. Di samping itu, anak memiliki kemampuan untuk menjelaskan peristiwa-peristiwa alam di lingkungannya secara animistik dan antropomorfik. Penjelasan animistik adalah menjelaskan peristiwa-peristiwa alam dengan menggunakan perumpamaan hewan, sedangkan penjelasan antropomorfik adalah menjelaskan peristiwa-peristiwa alam dengan menggunakan perumpamaan manusia. Misalnya: ketika anak melihat bulan purnama di malam hari, ia mengatakan bahwa bulan itu tersenyum kepadanya. Kemampuan seperti ini, kata Jean Piaget, sebenarnya merupakan kemampuan dasar imajinasi yang juga merupakan embrio bagi perkembangan kreativitas.

3. Tahap Operasional Konkrit

Tahap ini berlangsung antara usia 7-11 tahun. Pada tahap ini anak mulai menyesuaikan diri dengan realitas konkret dan sudah mulai berkembang rasa ingin tahunya. Pada tahap ini, menurut Jean Piaget, interaksinya dengan lingkungan, termasuk dengan orang tuanya, sudah semakin berkembang dengan baik karena egosentrisnya sudah semakin berkurang. Anak sudah dapat mengamati, menimbang, mengevaluasi, dan menjelaskan pikiran-pikiran orang lain dalam cara-cara yang kurang egosentris dan lebih obyektif.

Mengenai kreativitasnya, menurut Jean Piaget, juga sudah semakin berkembang. Faktor-faktor yang memungkinkan semakin berkembangnya kreativitas itu adalah:

1. Anak sudah mulai mampu untuk menampilkan operasi-operasi mental.
2. Mulai mampu berpikir logic dalam bentuk yang sederhana.
3. Mulai berkembang kemampuan untuk memelihara identitas diri.
4. Konsep tentang ruang sudah semakin meluas.
5. Sudah-amat menyadari akan adanya masa lalu, masa kini, dan masa yang akan datang.
6. Sudah mampu mengimajinasikan sesuatu, meskipun biasanya masih memerlukan bantuan obyek-obyek konkrit.

Jean Piaget memberikan suatu contoh sebagai berikut: Jika seorang anak yang sedang berada pada tahap operasional konkrit diberikan segumpal tanah liat, maka ia dapat menyadari bahwa segumpal tanah liat itu dapat dijadikan suatu bentuk tertentu dengan cara mengolahnya. Kesadaran itu dapat timbul karena ia sudah dapat melakukan operasi mental untuk mengimajinasikan suatu bentuk benda tertentu yang diinginkan meskipun masih perlu bantuan dengan melihat bentuk benda aslinya.

Hanya saja, pada saat ini fungsi kognitif yang dikelola oleh fungsi otak belahan kiri banyak mendapat rangsangan sejalan dengan tugas sekolahnya, misalnya: sistem pengajaran di sekolah yang umumnya menghendaki siswa agar mengerjakan tugas-tugas sesuai dengan perintah dan petunjuk guru. Keadaan ini menyebabkan fungsi imajinatif yang sebelumnya telah berkembang baik menjadi agak terhambat karena kurang mendapat rangsangan.

4. Tahap Operasional Formal

Tahap ini dialami oleh anak pada usia 11 tahun ke atas. Pada masa ini anak telah mampu mewujudkan suatu keseluruhan dalam perbedaannya yang merupakan hasil dari

berpikir logis. Aspek perasaan dan moralnya juga telah berkembang sehingga dapat mendukung penyelesaian tugas-tugasnya.

Pada tahap ini, menurut Jean Piaget, interaksinya dengan lingkungan sudah amat luas menjangkau banyak teman sebayanya dan bahkan berusaha untuk dapat berinteraksi dengan orang dewasa. Kondisi seperti ini tidak jarang menimbulkan masalah dalam interaksinya dengan orang tua. Namun, sebenarnya secara diam-diam mereka juga masih mengharapkan perlindungan dari orang tua karena belum sepenuhnya mampu memenuhi kebutuhan-kebutuhan dirinya sendiri. Jadi, pada tahap ini ada semacam tarik-menarik antara ingin bebas dengan ingin dilindungi.

Dilihat dari perspektif ini, maka perkembangan kreativitas remaja berada pada posisi miring dengan tahapan operasional formal ini artinya, perkembangan kreatifitasnya, menurut Jean Piaget, sedang berada pada tahap yang amat potensial bagi perkembangan kreativitas.

Ada beberapa faktor yang mendukung berkembangnya potensi kreativitas ini, yakni:

- a. Remaja sudah mampu melakukan kombinasi tindakan secara proporsional berdasarkan pemikiran logis.
- b. Remaja sudah mampu melakukan kombinasi obyek-obyek secara proporsional berdasarkan pemikiran logis.
- c. Remaja sudah memiliki pemahaman tentang ruang relatif
- d. Remaja sudah memiliki pemahaman tentang waktu relatif
- e. Remaja sudah mampu melakukan pemisahan dan pengendalian variabel-variabel dalam menghadapi masalah yang kompleks.
- f. Remaja sudah mampu melakukan abstraksi reflektif dan berpikir hipotetis. Remaja sudah memiliki diri ideal (ideal self)
- h. Remaja sudah menguasai bahasa abstrak.

Gowan (1987) juga mengatakan bahwa jika dikaitkan dengan teori perkembangan kognitif dari Piaget, maka kreativitas

individu mulai berkembang dengan baik ketika individu telah memasuki tahap operasional formal, yakni umur 11 tahun ke atas. Torrance (1977) mendukung pendapat Gowan di atas dengan mengatakan bahwa pada masa remaja individu sudah mulai mampu berpikir secara abstrak dan sistematis untuk memecahkan persoalan-persoalan yang bersifat hipotetis, bahkan mampu berpikir melampaui realitas yang ada, dan seringkali dapat memperhitungkan kemungkinan-kemungkinan yang akan teradi di masa yang akan datang.

D. Tahap-Tahap Kreativitas

Proses kreatif berlangsung mengikuti tahap-tahap tertentu. Tidak mudah mengidentifikasi secara persis pada tahap manakah suatu proses kreatif itu sedang berlangsung. Apa yang dapat diamati ialah gejalanya berupa perilaku yang ditampilkan oleh individu. Ada empat tahapan proses kreatif yaitu:

1. *Persiapan (Preparation)*

Pada tahap ini, individu berusaha mengumpulkan informasi atau data untuk memecahkan masalah yang dihadapi. Individu mencoba memikirkan berbagai alternatif pemecahan terhadap masalah yang dihadapi itu. Dengan bekal ilmu pengetahuan dan pengalaman yang dimiliki, individu berusaha mencari berbagai kemungkinan jalan yang dapat ditempuh untuk memecahkan masalah itu. Namun, pada tahap ini belum ada arah yang tetap meskipun sudah mampu mengeksplorasi berbagai alternatif pemecahan masalah. Pada, tahap ini masih amat diperlukan pengembangan kemampuan berpikir divergen.

2. *Inkubasi (Incubation)*

Pada tahap ini, proses pemecahan masalah "divergen" dalam alam prasadar; individu seakan-akan melupakannya. Jadi, pada tahap ini individu seolah-olah melepaskan diri untuk sementara waktu dari masalah yang dihadapinya, dalam pengertian tidak memikirkannya secara sadar melainkan"

mengendapkannya' dalam alam prasadar. Proses inkubasi ini dapat berlangsung lama (berhari-hari atau bahkan bertahun-tahun) dan bisa juga sebentar (beberapa jam saja) sampai kemudian timbul inspirasi atau gagasan untuk pemecahan masalah.

3. *Illuminasi (Illumination)*

Tahap ini sering disebut sebagai tahap timbulnya "*insight*". Pada tahap ini sudah dapat timbul inspirasi atau gagasan-gagasan baru serta proses-proses psikologis yang mengawali dan mengikuti munculnya inspirasi atau gagasan-gagasan baru itu. Ini timbul setelah diendapkan dalam waktu yang lama atau bisa juga sebentar pada tahap inkubasi.

4. *Ferifikasi (verification)*

Pada tahap ini, gagasan-gagasan yang telah muncul itu dievaluasi secara kritis dan konvergen serta menghadapkannya kepada realitas. Pada tahap ini pemikiran divergen harus diikuti dengan pemikiran konvergen. Pemikiran dan sikap spontan harus diikuti oleh pemikiran selektif dan sengaja. Penerimaan secara total harus diikuti oleh kritik. Firasat harus diikuti oleh pemikiran logis. Keberanian harus diikuti oleh sikap hati-hati. Dan, imajinasi harus diikuti oleh pengujian terhadap realitas.

Jadi, kalau pada *tahap preparation, incubation, dan illumination* adalah proses berpikir divergen yang menonjol, maka dalam tahap *verification* yang lebih menonjol adalah proses berpikir konvergen.

E. Karakteristik Kreativitas Subjek Didik

Berbagai karakteristik atau ciri kreativitas yang hendak dikemukakan pada bagian ini merupakan serangkaian hasil studi terhadap kreativitas. Pendekatan serupa untuk mengidentifikasi sikap, kepercayaan, dan nilai pada orang-orang kreatif juga digunakan oleh Utami Munandar.

Piers (Adams, 1976) mengemukakan bahwa karakteristik kreativitas adalah:

1. Memiliki dorongan (*drive*) yang tinggi
2. Memiliki keterlibatan yang tinggi
3. Memiliki rasa ingin tahu yang besar
4. Memiliki ketekunan yang tinggi
5. Cenderung tidak puas terhadap kemapanan
6. Penuh percaya diri
7. Memiliki kemandirian yang tinggi
8. Bebas dalam mengambil keputusan
9. Menerima diri sendiri
10. Senang humor
11. Memiliki intuisi yang tinggi
12. Cenderung tertarik kepada hal-hal yang kompleks
13. Toleran terhadap ambiguitas
14. Bersifat sensitif

Utami Munandar (1992) mengemukakan ciri-ciri kreativitas antara lain:

1. Senang mencari pengalaman baru
2. Memiliki keasyikan dalam mengerjakan tugas-tugas yang sulit
3. Memiliki inisiatif
4. Memiliki ketekunan yang tinggi
5. Cenderung kritis terhadap orang lain berani menyatakan pendapat dan keyakinannya
6. Selalu ingin tahu
7. Peka atau perasa
8. Energik dan ulet
9. Menyukai tugas-tugas yang majemuk
10. Percaya kepada diri sendiri
11. Mempunyai rasa humor
12. Memiliki rasa keindahan
13. Berwawasan masa depan dan penuh imajinasi.

Adapun Clark (1988) mengemukakan karakteristik kreativitas adalah sebagai berikut:

1. Memiliki disiplin diri yang tinggi
2. Memiliki kemandirian yang tinggi
3. Cenderung menentang otoritas
4. Memiliki rasa humor
5. Mampu menentang tekanan kelompok
6. Lebih mampu menyesuaikan diri
7. Senang berpetualang
8. Toleran terhadap ambiguitas
9. Kurang toleran terhadap hal-hal yang membosankan
10. Menyukai hal-hal yang kompleks
11. Memiliki kemampuan berpikir divergen yang tinggi
12. Memiliki memori dan atensi yang bank
13. Memiliki wawasan yang luas
14. Mampu berpikir periodik
15. Memerlukan situasi yang mendukung
16. Sensitif terhadap lingkungan
17. Memiliki rasa ingin tahu yang tinggi
18. Memiliki nilai estetik yang tinggi
19. Lebih bebas dalam mengembangkan integrasi peran seks.

Sedangkan Torrance (1981) mengemukakan karakteristik kreativitas adalah:

1. Memiliki rasa ingin tahu yang besar
2. Tekun dan tidak mudah bosan
3. Percaya diri dan mandiri
4. Merasa tertantang oleh kemajukan/kompleksitas
5. Berani mengambil risiko
6. Berpikir divergen.

F. Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Kreativitas

Pada mulanya, kreativitas dipandang sebagai faktor bawaan yang hanya dimiliki oleh individu tertentu. Dalam perkembangan selanjutnya, ditemukan bahwa kreativitas tidak dapat berkembang secara otomatis tetapi membutuhkan rangsangan dari lingkungan. Beberapa ahli mengemukakan faktor-faktor yang mempengaruhi perkembangan kreativitas.

Utami Munandar (1988) mengemukakan bahwa faktor-faktor yang mempengaruhi kreativitas adalah:

1. Usia
2. Tingkat pendidikan orang tua
3. Tersedianya fasilitas
4. Penggunaan waktu Luang.

Clark (1983) mengategorikan faktor-faktor yang mempengaruhi kreativitas ke dalam dua kelompok, yakni faktor yang mendukung dan yang menghambat. Faktor-faktor yang dapat mendukung perkembangan kreativitas adalah:

1. Situasi yang menghadirkan ketidaklengkapan Berta keterbukaan.
2. Situasi yang memungkinkan dan mendorong timbulnya banyak pertanyaan.
3. Situasi yang dapat mendorong dalam rangka menghasilkan sesuatu.
4. Situasi yang mendorong tanggung jawab dan kemandirian.
5. Situasi yang menekankan inisiatif diri utitik menggali, mengamati, bertanya, merasa, mengklasifikasikan, mencatat, menerjemahkan, memperkirakan, menguji, hasil menguji dan mengkomunikasikan.
6. Kedwibahasaan yang memungkinkan untuk mengembangkan potensi kreativitas secara lebih luas karena akan memberikan pandangan dunia secara lebih bervariasi, lebih fleksibel dalam menghadapi masalah, dan mampu mengekspresikan dirinya dalam cara yang berbeda dari umumnya orang lain yang dapat muncul dari pengalaman yang dimilikinya.
7. Posisi kelahiran (berdasarkan tes kreativitas, anak sulung laki-laki lebih kreatif daripada anak laki-laki yang lahir kemudian).

Perhatian dari orang tua terhadap minat anaknya, stimulasi dari lingkungan sekolah, dan motivasi diri. Sedangkan faktor-faktor yang menghambat berkembangnya kreativitas adalah sebagai berikut:

1. Adanya kebutuhan akan keberhasilan, ketidakberanian dalam menanggungrisiko atau upaya mengejar sesuatu yang belum diketahui.
2. Konformitas terhadap teman-teman kelompoknya dan tekanan social.
3. Kurang berani dalam melakukan eksplorasi, menggunakan imajinasi, dan menyelidiki.
4. Stereotip peran seks/jenis kelamin.
5. Diferensiasi antara berkuda dan bermain.
6. Tidak menghargai terhadap fantasi dan hayalan.

Miller dan Gerard (Adams dan Gullota, 1979) mengemukakan adanya pengaruh keluarga pada perkembangan kreativitas anak dan remaja sebagai berikut:

1. Orang tua yang memberikan rasa aman.
2. Orang tua mempunyai berbagai macam minat pada kegiatan di dalam dan di luar rumah.
3. Orang tua memberikan kepercayaan dan menghargai kemampuan anaknya.
4. Orang tua memberikan otonomi dan kebebasan pada anak.
5. Orang tua mendorong anak agar dalam mengadakan sesuatu dilakukan dengan sebaik-baiknya.

Ahli lain, yaitu Torrance (1981) juga menekankan pentingnya dukungan dan dorongan dari lingkungan agar individu dapat berkembang kreativitasnya. Menurutnya, salah satu lingkungan yang pertama dan utama dapat mendukung atau menghambat berkembangnya kreativitas adalah lingkungan keluarga, terutama interaksi dalam keluarga tersebut. Ini dapat dimungkinkan karena sebagian besar waktu kehidupan anak berlangsung dalam keluarga.

Dalam kaftan ini, Torrance (1981) mengemukakan lima bentuk interaksi orang tua dengan anak/remaja yang dapat mendorong berkembangnya kreativitas, yakni:

1. Menghormati pertanyaan-pertanyaan yang tidak lazim
2. Menghormati gagasan-gagasan imajinatif

3. Menunjukkan kepada anak/remaja bahwa gagasan yang dikemukakan itu bernilai
4. Memberikan kesempatan kepada anak/remaja untuk belajar atas prakarsanya sendiri dan memberikan *reward* kepadanya

Memberikan kesempatan kepada anak/remaja untuk belajar dan melakukan kegiatan-kegiatan tanpa suasana penilaian

Di samping mengemukakan interaksi yang dapat mendorong berkembangnya kreativitas itu, berdasarkan hasil penelitiannya yang mendalam, Torrance (1981) 1) juga mengemukakan beberapa interaksi orang tua dengan anak (remaja) yang dapat menghambat berkembangnya kreativitas, yaitu:

1. Terlalu dini untuk mengeliminasi fantasi anak
2. Membatasi rasa ingin tahu anak
3. Terlalu menekankan peran berdasarkan perbedaan jenis kelamin (*sexual roles*)
4. Terlalu banyak melarang anak
5. Terlalu menekankan kepada anak agar memiliki rasa malu.
6. Terlalu menekankan pada keterampilan verbal tertentu
7. Sering memberikan kritik yang bersifat destruktif.

Jadi, menurut Torrance (1981), interaksi antara orang tua dengan anak/remaja yang dapat mendorong berkembangnya kreativitas bukanlah interaksi yang didasarkan atas situasi stimulus-respons, melainkan atas dasar hubungan kehidupan sejati (*a living relationship*) dan saling tukar pengalaman (*coexperiencing*). Dalam situasi seperti ini, orang dan anak (remaja) adalah subyek yang penting berinteraksi secara seimbang.

G. Masalah yang Sering Timbul pada Anak Kreatif

Anak-anak kreatif, meskipun memiliki kemampuan atau kelebihan dibandingkan dengan anak-anak pada umumnya bukan berarti selalu mulus dalam perkembangan

psikologisnya. Di samping potensi kreatifnya itu, jika tidak mendapatkan penanganan secara baik justru seringkali menimbulkan masalah pada dirinya. Berkenaan dengan ini, ada sejumlah masalah yang sering timbul atau dialami oleh anak-anak kreatif, yakni sebagai berikut:

1. *Pilihan karir yang tidak realistis.* Karma kemampuan kreatifnya itu menyebabkan anak-anak kreatif seringkali cenderung memiliki pilihan karir yang tidak realistis, kurang populer, dan tidak lazim (*unconventional*) sejauh dipersepsi oleh lingkungannya. Mereka juga memiliki banyak alternatif dalam menentukan karir yang akan ditempuhnya dan bahkan cenderung berubah-ubah. Kondisi psikologis seperti ini jika tidak mendapatkan bimbingan secara baik dapat mengarahkan dirinya kepada pilihan karir yang kurang tepat. Akibatnya, dapat menimbulkan frustrasi jika pilihannya itu tidak didasari oleh pemahaman yang cukup mengenai jenis karir yang akan dipilihnya.

Hubungan dengan guru dan teman sebaya. Dalam hubungan dengan guru dan teman sebaya, anak-anak kreatif kadang-kadang mengalami hambatan. Sebagai konsekuensi dari potensi kreatifnya itu, mereka cenderung kritis, memiliki pendapatnya sendiri, berani mengemukakan dan mempertahankan pendapatnya, berani mengemukakan ketidaksetujuannya terhadap pemikiran orang lain, tidak mudah percaya, memiliki kainginan yang seringkali berbeda dengan teman-teman pada umumnya, serta tidak begitu senang untuk melekatkan diri kepada otoritas. Kekritisan dan sifat-sifat yang melekat pada dirinya itu seringkali berakibat dijauhi oleh teman sebayanya atau kurang disenangi oleh guru, apalagi guru-guru yang memang tidak senang dikritisi.

2. *Perkembangan yang tidak selaras.* Jika lingkungannya tidak dapat mengakomodasi keunggulan potensi kreatifnya itu, masalah dapat muncul dalam diri anak-anak kreatif. Masalah dapat timbul adalah yang disebut dengan istilah "*uneven development*" (perkembangan yang tidak selaras) antara kematangan intelektual dengan perkembangan aspek-aspek emosional dan sosialnya.
3. *Dadanya tokoh-tokoh ideal.* Anak-anak kreatif cenderung memiliki tokoh-tokoh orang besar yang sangat diidealkan dalam hidupnya. Tokoh-tokoh ideal bisa berada dekat di lingkungan sekitarnya, tetapi dapat juga berada di tempat yang jauh dan sulit dijangkau. Jika tokoh idelnya berada di tempat yang jauh, anak-anak kreatif cenderung berusaha untuk dapat menjangkau melalui cara mereka sendiri, misalnya: membaca riwayat hidupnya, mengoleksi foto-fotonya, dan lain sebagainya. Kelangkaan tokoh ideal karena kelangkaan informasi dapat mengakibatkan anak-anak kreatif tersesat kepada pilihan tokoh ideal yang salah. Oleh karena itu, mereka sangat memerlukan informasi untuk mendapatkan tokoh yang mereka idealkan.

H. Proses Pembelajaran untuk Membantu Perkembangan Kreativitas Subjek Didik

Anak-anak kreatif sesungguhnya sama saja kedudukannya dengan anak-anak biasa lainnya di rumah, sekolah, maupun masyarakat. Namun, karena potensi kreatifnya itu mereka sangat memerlukan perhatian khusus dari pendidik untuk mengembangkan dirinya. Perhatian khusus di sini bukan berarti mereka harus mendapatkan perlakuan istimewa, melainkan harus mendapatkan bimbingan sesuai dengan potensi kreatifnya itu agar tidak sia-sia. Kelemahan pendidikan selama ini dalam konteksnya

dengan pengembangan potensi kreatif anak, menurut Gowan (1981), adalah kurangnya perhatian terhadap pengembangan fungsi belahan otak kanan. Akibatnya, tidak sedikit anak-anak yang sebenarnya memiliki potensi kreatif mengalami apa yang disebut dengan istilah "*creativity drop*" (penurunan kreativitas). Dalam konteks ini, Gowan (1981) secara tegas mengatakan bahwa:

We suggest that this drop is caused by the extinction of right-hemisphere imagery as a result of the overreaching the left-hemisphere function of reading, writing, and arithmetic which occur at the time, and lack of stimulation of right-hemisphere functions caused by the lessening or absence of music and art from curriculum and the lack of other right-hemisphere stimulation procedures.

Oleh karena itu, sistem pendidikan hendaknya memperhatikan kurikulum yang akan diolah menjadi materi dalam proses pendidikan itu yang dapat dikembalikan kepada fungsi-fungsi pengembangan yang berbeda dari kedua belahan otak manusia tersebut. Terlalu menekankan pada fungsi satu belahan otak saja menyebabkan fungsi belahan otak yang lain tidak berkembang secara maksimal.

Agar proses pendidikan dapat memberikan bantuan kepada anak-anak kreatif, para guru dan pembimbing di sekolah sudah seharusnya mengenali anak-anak kreatif yang menjadi peserta didiknya. Idealnya, sekolah memiliki perangkat dan prosedur identifikasi anak-anak kreatif, baik yang berupa tes maupun non tes. Namun demikian, seandainya perangkat itu belum dimiliki, dan pada umumnya sekolah-sekolah memang belum banyak yang memiliki, maka prosedur observasi partisipan yang dilakukan secara serius, sistematis, dan cermat juga tidak kalah ampuhnya dengan penggunaan perangkat tersebut. Tinggal bagaimana kecermatan guru dan pembimbing dalam mengenali berbagai karakteristik anak kreatif yang muncul pada anak didiknya dalam kehidupan di sekolah sehari-hari.

Sifat relasi bantuan untuk membimbing anak-anak kreatif sebenarnya sama saja dengan relasi untuk anak-anak pada umumnya. Hanya saja, idelnya para guru dan pembimbing mengetahui mekanisme proses kreatif dan manifestasi perilaku. kreatif Pemahaman ini memberikan peluang yang besar kepada para guru dan pembimbing untuk berhasil dalam membantu perkembangan anak-anak kreatif Dalam konteks relasi dengan anak-anak kreatif ini Torrance (1977) menjelaskan relasi bantuan itu dengan istilah "*creative relationship* " yang memiliki karakteristik sebagai berikut:

1. Pembimbing berusaha memahami pikiran dan perasaan anak.
2. Pembimbing mendorong anak untuk mengungkapkan gagasan-gagasannya tanpa mengalami hambatan.
3. Pembimbing lebih menekan pada proses daripada hasil sehingga pembimbing dituntut mampu memandang permasalahan anak sebagai bagian dari keseluruhan dinamika perkembangan dirinya.
4. Pembimbing berusaha menciptakan lingkungan yang bersahabat, bebas dari ancaman, dan suasana penuh saling menghargai.
5. Pembimbing tidak memaksakan pendapat, pandangan, atau nilai-nilai tertentu kepada anak. Pembimbing berusaha mengeksplorasi segi-segi positif yang dimiliki anak dan bukan sebaliknya mencari-cari kelemahan anak.
6. Pembimbing berusaha menempatkan aspek berpikir dan perasaan secara seimbang dalam proses bimbingan.

Masih dalam konteks proses pendidikan atau pembimbingan untuk membantu perkembangan anak-anak kreatif, berdasarkan penelitiannya yang mendalam, Dedi Supriadi (1994) mengemukakan sejumlah bantuan yang dapat digunakan untuk membimbing perkembangan anak-anak kreatif yaitu sebagai berikut:

1. Menciptakan rasa aman kepada anak untuk

- mengekspresikan kreativitasnya.
2. Mengakui dan menghargai gagasan-gagasan anak.
 3. Menjadi pendorong bagi anak untuk mengkomunikasikan dan mewujudkan gagasan-gagasannya.
 4. Membantu anak memahami divergensinya dalam berpikir dan bersikap; dan bukan malah menghukumnya.
 5. Memberikan peluang untuk mengkomunikasikan gagasan-gagasannya.
 6. Memberikan informasi mengenai peluang-peluang yang tersedia.

H. Ringkasan

1. Perkembangan kreativitas berkaitan erat dengan fungsi belahan otak kanan, yang berarti berkaitan pula dengan perkembangan intelek.
2. Ada beberapa definisi kreativitas yang dikemukakan oleh para ahli:
 - a. Barron mendefinisikan kreativitas adalah kemampuan untuk menciptakan sesuatu yang baru. Sesuatu yang baru di sini bukan berarti hares sama sekali baru, tetapi dapat juga sebagai kombinasi dari unsur-unsur yang telah ada sebelumnya.
 - b. Guilford menyatakan bahwa kreativitas mengacu pada kemampuan yang menandai ciri-ciri seorang kreatif.
 - c. Utami Munandar mendefinisikan kreativitas adalah kemampuan yang mencerminkan kelancaran, keluwesan, dan orisinalitas dalam berpikir serta kemampuan untuk mengelaborasi suatu gagasan.

Rogers mendefinisikan kreativitas sebagai proses munculnya hasil-hasil baru kedalam suatu tindakan. Hasil-hasil baru itu muncul dari sifat-sifat individu yang unik yang berinteraksi dengan individu lain, pengalaman, maupun keadaan hidupnya.

Drevc mendefinisikan kreativitas sebagai kemampuan untuk memproduksi komposisi dan gagasan-gagasan baru yang dapat berwujud aktivitas imajinatif atau sintesis yang mungkin melibatkan pembentukan pola-pola baru dan kombinasi dari pengalaman masa lalu yang dihubungkan dengan yang sudah ada pada situasi sekarang.

3. Definisi-definisi kreativitas dapat dikelompokkan ke dalam empat kategori yaitu: *product, person, process, dan press*.
4. Pendekatan dalam studi kreativitas dapat dibedakan menjadi dua jenis, yaitu pendekatan psikologis dan pendekatan sosiologis
5. Banyak ahli mengemukakan karakteristik kreativitas. Satu di antaranya adalah Clark (1988) mengemukakan karakteristik kreativitas sebagai berikut: (a) memiliki disiplin diri yang tinggi, (b) memiliki kemandirian yang tinggi, (c) cenderung sering menentang otoritas, (d) memiliki rasa humor, (e) mampu menentang tekanan kelompok, (f) lebih mampu menyesuaikan diri, (g) senang berpetualang, (h) toleran terhadap ambiguitas, (i) kurang toleran terhadap hal-hal yang membosankan, (j) menyukai hal-hal yang kompleks, (k) memiliki kemampuan berpikir divergen yang tinggi, (l) memiliki memori dan atensi yang baik, (m) memiliki wawasan yang luas, (n) mampu berpikir periodik, (o) memerlukan situasi yang mendukung, (p) sensitif terhadap lingkungan, (q) memiliki rasa ingin tahu yang tinggi, (r) memiliki nilai estetik yang tinggi, (s) lebih bebas dalam mengembangkan integrasi peran seks.
6. Ada beberapa faktor yang mendukung berkembangnya potensi kreativitas pada remaja, yakni: (a) remaja sudah mampu melakukan kombinasi tindakan secara proporsional berdasarkan pemikiran logis, (b) remaja sudah mampu melakukan kombinasi obyek-obyek secara proporsional berdasarkan pemikiran logis, (c) remaja sudah memiliki pemahaman tentang ruang relatif, (d) remaja sudah memiliki pemahaman tentang waktu relatif, (e) remaja sudah mampu

melakukan pemisahan dan pengendalian variabel-variabel dalam menghadapi masalah yang kompleks, remaja sudah mampu melakukan abstraksi reflektif dan berpikir hipotetis, remaja sudah memiliki diri ideal (*idealseo*, (f) remaja sudah menguasai bahasa abstrak.

7. Tahap-tahap perkembangan kreativitas adalah: (a) persiapan (*preparation*), (b) inkubasi (*incubation*), (c) iluminasi (*illumination*), dan (d) verifikasi (*verification*).
8. Cara membimbing perkembangan anak-anak kreatif, yaitu sebagai berikut: (a) Menciptkan rasa aman kepada anak untuk mengekspresikan kreativitasnya, (b) mengakui dan menghargai gagasan-gagasan anak, (c) menjadi pendorong bagi anak untuk mengkomunikasikan dan mewujudkan gagasan-gagasannya, (d) membantu anak memahami divergensinya dalam berpikir dan bersikap; dan bukan malah menghukumnya, (e) memberikan peluang untuk mengkomunikasikan gagasan-gagasannya, dan (f) memberikan informasi mengenai peluang-peluang yang tersedia.

BAB X

KONSEP DIRI DALAM BELAJAR

Konsep diri merupakan salah satu aspek perkembangan psikososial peserta didik yang penting dipahami oleh seorang guru. Hal ini karena konsep diri merupakan salah satu variabel yang menentukan dalam proses pendidikan. Banyak bukti yang menguatkan bahwa rendahnya prestasi dan motivasi belajar siswa serta terjadinya penyimpangan-penyimpangan perilaku siswa di kelas banyak disebabkan oleh persepsi dan sikap negatif siswa terhadap diri sendiri. Demikian juga dengan siswa yang mengalami kesulitan belajar, lebih disebabkan oleh sikap siswa yang memandang dirinya tidak mampu melaksanakan tugas-tugas di sekolah.

A. Pengertian Konsep Diri

Sebagai sebuah konstruk psikologi, konsep diri didefinisikan secara berbeda oleh para ahli. Seifert dan Hoffnung (1994), misalnya, mendefinisikan konsep diri sebagai "suatu pemahaman mengenai diri atau ide tentang diri sendiri." Santrock (1996) menggunakan istilah konsep diri mengacu pada evaluasi bidang tertentu dari diri sendiri. Sementara itu, Atwater (1987) menyebutkan bahwa konsep diri adalah keseluruhan gambaran diri, yang meliputi persepsi seseorang tentang diri, perasaan, keyakinan, dan nilai-nilai yang berhubungan dengan dirinya. Selanjutnya, Atwater mengidentifikasi konsep diri atas tiga bentuk. *Pertama, body*

image, kesadaran tentang tubuhnya, yaitu bagaimana seseorang melihat dirinya sendiri. *Kedua, ideal self*, yaitu bagaimana cita-cita dan harapan-harapan seseorang mengenai dirinya. *Ketiga, social self*, yaitu bagaimana orang lain melihat dirinya.

Menurut Burns (1982), konsep diri adalah hubungan antara sikap dan keyakinan tentang diri kita sendiri. Sedangkan Pemily (dalam Atwater, 1984), mendefinisikan konsep diri sebagai sistem yang dinamis dan kompleks dari keyakinan yang dimiliki seseorang tentang dirinya, termasuk sikap, perasaan, persepsi, nilai-nilai dan tingkah laku yang unik dari individu tersebut. Sementara itu, Cawagas (1983) menjelaskan bahwa konsep diri mencakup seluruh pandangan individu akan dimensi fisiknya, karakteristik pribadinya, motivasinya, kelemahannya, kelebihanannya atau kecakapannya, kegagalannya, dan sebagainya.

Berdasarkan pada beberapa definisi di atas dapat disimpulkan bahwa konsep diri adalah gagasan tentang diri sendiri, yang mencakup keyakinan, pandangan dan penilaian seseorang terhadap dirinya sendiri. Konsep diri terdiri dari bagaimana melihat diri sendiri sebagai pribadi, bagaimana merasa tentang diri sendiri, dan bagaimana menginginkan diri sendiri menjadi manusia sebagaimana yang kita harapkan.

Konsep diri dapat digambarkan sebagai sistem operasi yang menjalankan komputer mental, yang mempengaruhi kemampuan berpikir seseorang. Setelah ter-install, konsep diri akan masuk ke pikiran bawah sadar dan akan berpengaruh terhadap tingkat kesadaran seseorang pada suatu waktu. Semakin baik atau positif konsep diri seseorang maka akan semakin mudah ia mencapai keberhasilan. Sebab, dengan konsep diri yang baik/positif, seseorang akan bersikap optimis, berani mencoba hal-hal baru, berani sukses dan berani pula gagal, penuh percaya diri, antusias, merasa diri berharga, berani menetapkan tujuan hidup, serta bersikap dan berpikir secara positif. Sebaliknya, semakin jelek atau negatif konsep diri, maka akan semakin sulit seseorang untuk berhasil. Sebab,

dengan konsep diri yang jelek/negatif akan mengakibatkan tumbuh rasa tidak percaya diri, takut gagal sehingga tidak berani mencoba hal-hal yang baru dan menantang, merasa diri bodoh, rendah diri, merasa diri tidak berguna, pesimis, serta berbagai perasaan dan perilaku inferior lainnya.

B. Konsep Diri dan Harga Diri

Dalam kajian psikologi perkembangan, sering dijumpai istilah "harga diri" (*self esteem*) di samping istilah "konsep diri" (*self-concept*). Bahkan sejumlah peneliti tidak selalu menyebutkan perbedaan yang jelas antara harga diri dan konsep diri. Bahkan tidak jarang mereka menggunakan kedua istilah tersebut secara bergantian untuk menunjuk pada pengertian yang sama. Akan tetapi, sejumlah ahli lain mengatakan bahwa kedua istilah tersebut tidak sama, meskipun mempunyai hubungan. Hal ini sebagaimana dijelaskan oleh Dacey dan Kenny (1997):

Whereas self-concept answers the question "Who am I?", self-esteem answers the question "How do I feel about who I am?" Self-esteem is related to self-concept. As well defined self-concept leads to high self-esteem, which in turn often leads to successful behavior.

Menurut Santrock (1998), *self-esteem* adalah dimensi penilaian yang menyeluruh dari diri. *Self-esteem* juga sering disebut dengan *self-worth* atau *self-image*. Sedangkan, *self-concept* adalah penilaian terhadap domain yang spesifik dari diri

Coopersmith (1967) dalam karya klasiknya *The Antecedents of Self-Esteem*, mendefinisikan harga diri (*self-esteem*) sebagai berikut:

Self-esteem refers to the evaluation that individual makes and customarily maintains with regard to himself: it expresses an attitude of approval or disapproval and

indicates the extent to which the individuals believes himself to be capable, significant, successful, and worthy.

Jadi, harga diri adalah evaluasi individu terhadap dirinya sendiri secara positif atau negatif. Evaluasi individu tersebut terlihat dari penghargaan yang ia berikan terhadap eksistensi dan keberartian dirinya. Individu yang memiliki harga diri positif akan menerima dan menghargai dirinya sendiri sebagaimana adanya serta tidak cepat-cepat menyalahkan dirinya atas kekurangan atau ketidaksempurnaan dirinya. Ia selalu merasa puas dan bangga dengan hasil karyanya sendiri dan selalu percaya diri dalam menghadapi berbagai tantangan. Sebaliknya, individu yang memiliki harga diri negatif merasa dirinya tidak berguna, tidak berharga, dan selalu menyalahkan dirinya atas ketidaksempurnaan dirinya. Ia cenderung tidak percaya diri dalam melakukan setiap tugas dan tidak yakin dengan ide-ide yang dimilikinya (Santrock, 1998).

C. Dimensi Konsep Diri

Para ahli psikologi juga berbeda pendapat dalam menetapkan dimensi-dimensi konsep diri. Namun, secara umum sejumlah ahli menyebutkan 3 dimensi konsep diri, meskipun dengan menggunakan istilah yang berbeda-beda. Calhoun dan Acocella (1990) misalnya, menyebutkan 3 dimensi utama dari konsep diri, yaitu: dimensi *pengetahuan*, dimensi *pengharapan*, dan dimensi *penilaian*. Paul J. Centi (1993) menyebutkan ketiga dimensi konsep diri dengan istilah: dimensi gambaran diri (*self-image*), dimensi penilaian diri (*self-evaluation*), dan dimensi cita-cita diri (*self-ideal*). Sebagian ahli lain menyebutnya dengan istilah: citra diri, harga diri, dan diri ideal.

Pengetahuan. Dimensi pertama dari konsep diri adalah apa yang kita ketahui tentang diri sendiri atau penjelasan dari "siapa saya" yang akan memberi gambaran tentang diri saya. Gambaran diri tersebut pada gilirannya akan membentuk citra diri. Gambaran diri tersebut merupakan kesimpulan dari:

pandangan kita dalam berbagai *peran* yang kita pegang, seperti sebagai orang tua, suami atau istri, karyawan, pelajar, dan seterusnya; pandangan kita tentang watak kepribadian yang dirasakan ada pada diri, seperti jujur, setia, gembira, bersahabat, aktif, dan seterusnya; pandangan tentang sikap yang ada pada diri; kemampuan yang dimiliki, kecakapan yang dikuasai, dan berbagai karakteristik lainnya yang dilihat melekat pada diri. Singkatnya, dimensi pengetahuan (kognitif) dari konsep diri mencakup segala sesuatu yang dipikirkan tentang diri sebagai pribadi, seperti "saya pintar", "saya cantik", "saya anak baik", dst.

Persepsi tentang diri seringkali tidak sama dengan kenyataan adanya diri yang sebenarnya. Penglihatan tentang diri hanyalah merupakan rumusan, definisi atau versi subjektif pribadi tentang diri sendiri. Penglihatan itu dapat sesuai atau tidak sesuai dengan kenyataan diri yang sesungguhnya. Demikian juga, gambaran diri yang dimiliki tentang diri seringkali tidak sesuai dengan gambaran orang lain atau masyarakat tentang diri. Sebab, di hadapan orang lain atau masyarakat seringkali berusaha menyembunyikan atau menutupi segi-segi tertentu dari diri untuk menciptakan kesan yang lebih baik. Akibatnya, di mata orang lain atau masyarakat kerap tidak tampak sebagaimana melihat diri sendiri (Centi, 1993).

Gambaran yang diberikan tentang diri juga tidak bersifat permanen, terutama gambaran yang menyangkut kualitas diri dan membandingkannya dengan kualitas diri anggota kelompok. Bayangkan bila anda memberi gambaran tentang diri anda sebagai "anak yang pandai" karena anda memiliki nilai tertinggi ketika lulus dari suatu SMA. Namun, ketika anda memasuki suatu perguruan tinggi yang sangat sarat dengan persaingan dan merasakan diri anda dikelilingi oleh siswa-siswa dari sejumlah SMA lain yang lebih pandai, maka tiba-tiba anda mungkin merubah gambaran diri anda sebagai "mahasiswa yang tidak begitu pandai".

Harapan. Dimensi kedua dari konsep diri adalah dimensi harapan atau diri yang dicita-citakan dimasa depan. Ketika mempunyai sejumlah pandangan tentang siapa diri sebenarnya, pada saat yang sama juga mempunyai sejumlah pandangan lain tentang kemungkinan *menjadi apa* diri kita di masa mendatang. Singkatnya, juga mempunyai pengharapan bagi diri sendiri. Pengharapan ini merupakan diri-ideal (*self-ideal*) atau diri yang dicita-citakan.

Cita-cita diri (*self-ideal*) terdiri dari dambaan, aspirasi, harapan, keinginan bagi diri, atau menjadi manusia seperti apa yang diinginkan. Tetapi, perlu diingat bahwa cita-cita diri belum tentu sesuai dengan kenyataan yang sebenarnya dimiliki seseorang. Meskipun demikian, cita-cita diri anda akan menentukan konsep diri anda dan menjadi faktor paling penting dalam menentukan perilaku anda. Harapan atau cita-cita diri anda akan membangkitkan kekuatan yang mendorong anda menuju masa depan dan akan memandu aktivitas anda dalam perjalanan hidup anda. Apapun standar diri ideal yang anda tetapkan, sadar atau tidak anda akan senantiasa berusaha untuk dapat memenuhinya.

Oleh sebab itu, dalam menetapkan standar diri ideal haruslah lebih realistis, sesuai dengan potensi atau kemampuan diri yang dimiliki, tidak terlalu tinggi dan tidak pula terlalu rendah. Adalah sangat tidak realistis ketika seorang gadis SMA kelas III yang pendek dan gemuk bercita-cita ingin menjadi seorang pragawati atau model terkenal. Cita-cita diri yang terlalu tinggi, akan menyebabkan seseorang mengalami stres atau kekecewaan, karena tidak dapat membuktikan cita-cita dirinya itu dalam kehidupannya yang nyata. Sebaliknya, cita-cita diri yang terlalu rendah, akan menyebabkan kurangnya kemauan seseorang untuk mencapai suatu prestasi atau tujuan yang sebenarnya ia mampu meraihnya.

Penilaian. Dimensi ketiga konsep diri adalah penilaian terhadap diri sendiri. Penilaian diri sendiri merupakan pandangan tentang harga atau kewajaran sebagai pribadi.

Menurut Calhoun dan Acocella (1990), setiap hari kita berperan sebagai penilai tentang diri sendiri, menilai apakah bertentangan: 1) pengharapan bagi diri sendiri (saya dapat menjadi apa), 2) standar yang ditetapkan bagi diri sendiri (saya seharusnya menjadi apa). Hasil dari penilaian tersebut membentuk apa yang disebut dengan rasa harga diri, yaitu seberapa besar menyukai diri sendiri. Orang yang hidup dengan standar dan harapan-harapan untuk dirinya sendiri – yang menyukai siapa dirinya, apa yang sedang dikerjakannya, dan akan kemana dirinya – akan memiliki rasa harga diri yang tinggi (*high self-esteem*). Sebaliknya, orang yang terlalu jauh dari standar dan harapannya akan memiliki rasa harga diri yang rendah (*low self-esteem*). Dengan demikian dapat dipahami bahwa penilaian akan membentuk penerimaan terhadap diri (*self-acceptance*), serta harga diri (*self-esteem*) seseorang.

Menurut Centi (1993), meski dapat memandang diri sebagai amat berharga atau sama sekali tidak berharga, biasanya kita senang dengan beberapa ciri atau sikap yang dimiliki atau rasa memiliki, dan tidak senang dengan beberapa ciri dan sikap yang lain. Sebagai seorang gadis, misalnya, bangga atas kecakapan studi, tetapi dalam waktu yang sama tidak bangga dengan kemampuan pergaulan. Seorang ayah dapat puas dengan profesinya sebagai dosen dan psikiater, tapi kecewa dengan perannya sebagai suami dan kepala keluarga. Cara melihat diri sebagai memiliki ciri-ciri positif dan negatif tersebut merupakan titik awal untuk menilai diri apa adanya, secara realistis.

Ketiga dimensi konsep diri sebagaimana diuraikan di atas bukanlah sesuatu yang berdiri sendiri, melainkan satu kesatuan yang saling berhubungan dan saling tergantung satu sama lain. Tingkat harga diri dipengaruhi oleh gambaran diri: apakah diri sebagaimana yang dilihat dan cita-cita diri: diri macam apa yang kita inginkan. Semakin lebar jurang antara gambaran diri dan cita-cita diri, semakin rendah harga diri. Sebaiknya ada kesesuaian antara gambaran diri dan cita-cita

diri, tetapi jangan sama. Bila terdapat kesamaan, maka orang yang bersangkutan akan mencapai tahap kepenuhan. Seseorang yang merasa sudah tercapai cita-cita dirinya, tidak terdorong untuk meningkatkan diri dan meraih prestasi yang lebih tinggi. Sebaliknya, apabila terdapat jurang yang terlalu lebar antara gambaran diri dan cita-cita diri, maka orang yang bersangkutan akan menderita "penyakit" menolak diri (*self-rejection*), yang sering terjadi pada orang yang kurang sehat secara psikologis dan tidak mampu menyesuaikan diri.

Konsep diri memang tidak pernah terumuskan secara jelas dan stabil. Pemahaman diri selalu berubah-ubah, mengikuti perubahan pengalaman yang terjadi hampir setiap saat. Seorang siswa yang memiliki harga diri tinggi tiba-tiba dapat berubah menjadi rendah diri ketika gagal ujian dalam suatu mata pelajaran penting. Sebaliknya, ada siswa yang kurang berprestasi dalam studi dan dihinggapi rasa rendah diri, tiba-tiba merasa memiliki harga diri tinggi ketika ia berhasil memenangkan suatu lomba seni atau olah raga.

Konsep Diri dan Perilaku

Konsep diri mempunyai peranan penting dalam menentukan tingkah laku seseorang. Bagaimana seseorang memandang dirinya akan tercermin dari keseluruhan perilakunya. Artinya, perilaku individu akan selaras dengan cara individu memandang dirinya sendiri. Apabila individu memandang dirinya sebagai orang yang tidak mempunyai cukup kemampuan untuk melakukan suatu tugas, maka seluruh perilakunya akan menunjukkan ketidakmampuannya tersebut. Menurut Felker (1974), terdapat tiga peranan penting konsep diri dalam menentukan perilaku seseorang, yaitu:

Pertama, *self-concept as maintainer of inner consistency*. Konsep diri memainkan peranan dalam mempertahankan keselarasan batin seseorang. Individu senantiasa berusaha untuk mempertahankan keselarasan batinnya. Bila individu memiliki ide, perasaan, persepsi atau

pikiran yang tidak seimbang atau saling bertentangan, maka akan terjadi situasi psikologis yang tidak menyenangkan. Untuk menghilangkan ketidakselarasan tersebut, individu akan mengubah perilaku atau memilih suatu sistem untuk mempertahankan kesesuaian antara individu dengan lingkungannya. Cara menjaga kesesuaian tersebut dapat dilakukan dengan menolak gambaran yang diberikan oleh lingkungannya mengenai dirinya atau individu berusaha mengubah dirinya seperti apa yang diungkapkan lingkungan sebagai cara untuk menjelaskan kesesuaian dirinya dengan lingkungannya.

Kedua, *self-concept as an interpretation of experience*. Konsep diri menentukan bagaimana individu memberikan penafsiran atas pengalamannya. Seluruh sikap dan pandangan individu terhadap dirinya sangat mempengaruhi individu tersebut dalam menafsirkan pengalamannya. Sebuah kejadian akan ditafsirkan secara berbeda antara individu yang satu dengan individu lainnya, karena masing-masing individu mempunyai sikap dan pandangan yang berbeda terhadap diri mereka. Tafsiran negatif terhadap pengalaman hidup disebabkan oleh pandangan dan sikap negatif terhadap dirinya sendiri. Sebaliknya, tafsiran positif terhadap pengalaman hidup disebabkan oleh pandangan dan sikap positif terhadap dirinya.

Ketiga, *self-concept as set of expectations*. Konsep diri juga berperan sebagai penentu pengharapan individu. Pengharapan ini merupakan inti dari konsep diri. Bahkan McCandless sebagaimana dikutip Felker (1974) menyebutkan bahwa konsep diri seperangkat harapan-harapan dan evaluasi terhadap perilaku yang merujuk pada harapan-harapan tersebut. Siswa yang cemas dalam menghadapi ujian akhir dengan mengatakan "saya sebenarnya anak bodoh, pasti saya tidak akan mendapat nilai yang baik", sesungguhnya sudah mencerminkan harapan apa yang akan terjadi dengan hasil ujiannya. Ungkapan tersebut menunjukkan keyakinannya bahwa ia tidak mempunyai kemampuan untuk memperoleh nilai yang baik. Keyakinannya tersebut mencerminkan sikap

dan pandangan negatif terhadap dirinya sendiri. Pandangan negatif terhadap dirinya menyebabkan individu mengharapkan tingkah keberhasilan yang akan dicapai hanya pada taraf yang rendah. Patokan yang rendah tersebut menyebabkan individu bersangkutan tidak mempunyai motivasi untuk mencapai prestasi yang gemilang (Pudjijogyanti, 1988).

Konsep Diri dan Prestasi Belajar

Sejumlah ahli psikologi dan pendidikan berkeyakinan bahwa konsep diri dan prestasi belajar mempunyai hubungan yang erat. Nylor (1972) misalnya, mengemukakan bahwa banyak penelitian yang membuktikan hubungan positif yang kuat antara konsep diri dengan prestasi belajar di sekolah. Siswa yang memiliki konsep diri positif, memperlihatkan prestasi yang baik di sekolah, atau siswa yang berprestasi tinggi di sekolah memiliki penilaian diri yang tinggi, serta menunjukkan hubungan antar pribadi yang positif pula. Mereka menentukan target prestasi belajar yang realistis dan mengarahkan kecemasan akademis dengan belajar keras dan tekun, serta aktivitas-aktivitas mereka selalu diarahkan pada kegiatan akademis. Mereka juga memperlihatkan kemandirian dalam belajar, sehingga tidak tergantung kepada guru semata.

Untuk mengetahui hubungan antara konsep diri dan prestasi belajar, Fink (dalam Burns, 1982) melakukan penelitian dengan melibatkan sejumlah siswa laki-laki dan perempuan yang dipasangkan berdasarkan tingkat inteligensi mereka. Di samping itu, mereka digolongkan berdasarkan prestasi belajar mereka, yaitu kelompok berprestasi lebih (*overachievers*) dan kelompok berprestasi kurang (*underachievers*). Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa terdapat perbedaan konsep diri antara siswa yang tergolong *overachiever* dan *underachiever*. Siswa yang tergolong *overachiever* menunjukkan konsep diri yang lebih positif, dan hubungan yang erat antara konsep diri dan prestasi belajar terlihat jelas pada siswa laki-laki.

Penelitian Walsh (dalam Burns, 1982), juga menunjukkan bahwa siswa-siswa yang tergolong *underachiever* mempunyai konsep diri yang negatif, serta memperlihatkan beberapa karakteristik kepribadian; 1) mempunyai perasaan dikritik, ditolak dan diisolir; 2) melakukan mekanisme pertahanan diri dengan cara menghindar dan bahkan bersikap menentang; 3) tidak mampu mengekspresikan perasaan dan perilakunya.

Berdasarkan beberapa hasil penelitian tersebut jelas bahwa konsep diri dan prestasi belajar siswa di sekolah mempunyai hubungan yang erat. Siswa yang berprestasi tinggi cenderung memiliki konsep diri yang berbeda dengan siswa yang berprestasi rendah. Siswa yang berprestasi rendah akan memandang diri mereka sebagai orang yang tidak mempunyai kemampuan dan kurang dapat melakukan penyesuaian diri yang adekuat dengan siswa lain. Mereka juga cenderung memandang orang-orang di sekitarnya sebagai lingkungan yang tidak dapat menerimanya.

Siswa yang memandang dirinya negatif ini, pada gilirannya akan menganggap keberhasilan yang dicapai bukan karena kemampuan yang dimilikinya, melainkan lebih karena kebetulan atau karena faktor keberuntungan saja. Lain halnya dengan siswa yang memandang dirinya positif, akan menganggap keberhasilan sebagai hasil kerja keras dan karena faktor kemampuannya.

D. Karakteristik Perkembangan Konsep Diri Peserta Didik

Konsep diri bukanlah sesuatu yang dibawa sejak lahir. Kita tidak dilahirkan dengan konsep diri tertentu. Bahkan ketika lahir, kita tidak memiliki konsep diri, tidak memiliki pengetahuan tentang diri, dan tidak memiliki pengharapan bagi diri sendiri, serta tidak memiliki penilaian apa pun terhadap diri sendiri.

Dengan demikian, konsep diri terbentuk melalui proses belajar yang berlangsung sejak masa pertumbuhan hingga

dewasa. Lingkungan, pengalaman, dan pola asuh orang tua turut memberikan pengaruh yang signifikan terhadap pembentukan konsep diri seseorang. Sikap dan respon orang tua serta lingkungan akan menjadi bahan informasi bagi anak untuk menilai siapa dirinya. Anak-anak yang tumbuh dan dibesarkan dalam pola asuh yang keliru atau negatif, seperti perilaku orang tua yang suka memukul, mengabaikan, kurang memberikan kasih sayang, melecehkan, menghina, tidak berlaku adil, dst, ditambah dengan lingkungan yang kurang mendukung, cenderung mempunyai konsep diri yang negatif. Hal ini adalah karena anak cenderung menilai dirinya berdasarkan apa yang ia alami dan dapatkan dari lingkungannya. Jika lingkungan memberikan sikap yang baik dan positif, maka anak akan merasa dirinya berharga, sehingga berkembang konsep diri yang positif.

Karakteristik Konsep Diri Anak Usia Sekolah

Seiring dengan pertumbuhan dan perubahan fisik, kognitif, dan kemampuan sosial, anak usia sekolah dasar juga mengalami perubahan dalam pandangan terhadap dirinya sendiri. McDevitt dan Ormrod, 2002, memberikan gambaran tentang perubahan-perubahan konsep diri anak usia sekolah (usia 6 - 10 tahun) sebagai berikut:

Research indicates that children's self-concepts sometimes drop soon after they begin elementary school, probably as a result of the many new academic and social challenges that school presents. Elementary school gives children many occasions to compare their performance with that of peers, and so their self-assessments gradually become more realistic. Yet this comparative approach inevitably creates "winners" and "losers." Children who routinely find themselves at the bottom of the heap must do some fancy footwork to keep their self-esteem intact. Often, they focus on performance areas in which they excel (e.g. sports, social relationships, or hobbies) and discount areas that give them trouble (e.g. "Reading is dumb").

Perhaps because they have so many domains and experiences to consider as they look for strengths in their own performance, most children maintain fairly high and stable self-esteem during the elementary school years.

Kutipan di atas memberikan gambaran tentang perubahan-perubahan dalam konsep diri anak usia sekolah dasar. Pada awal-awal masuk sekolah dasar, terjadi penurunan dalam konsep diri anak-anak. Hal ini mungkin disebabkan oleh tuntutan baru dalam akademik dan perubahan sosial yang muncul di sekolah. Sekolah dasar banyak memberikan kesempatan kepada anak-anak untuk membandingkan dirinya dengan teman-temannya, sehingga penilaian-dirinya secara gradual menjadi lebih realistis. Anak-anak yang secara rutin, lebih mungkin untuk melakukan langkah-langkah yang dapat mempertahankan keutuhan harga dirinya. Mereka sering memfokuskan perhatian pada bidang-bidang di mana mereka unggul (seperti: olah raga, hubungan sosial, atau hobi), dan kurang perhatiannya pada bidang-bidang yang memberi kesukaran pada dirinya. Mungkin karena mereka telah menguasai sejumlah bidang dan pengalaman untuk memperhitungkan kekuatan-kekuatan dalam penampilan diri mereka, maka kebanyakan anak berusaha mempertahankan kestabilan harga diri mereka selama tahun-tahun sekolah dasar.

Menurut Santrock (1995), perubahan-perubahan dalam konsep diri anak selama tahun-tahun sekolah dasar dapat dilihat sekurang-kurangnya dari tiga karakteristik konsep diri, yaitu (1) karakteristik internal, (2) karakteristik aspek-aspek sosial, dan (3) karakteristik perbandingan sosial.

Karakteristik internal. Berbeda dengan anak-anak prasekolah, anak usia sekolah dasar lebih memahami dirinya melalui karakteristik internal daripada melalui karakteristik eksternal. Anak-anak pada masa pertengahan dan akhir lebih cenderung mendefenisikan dirinya melalui keadaan-keadaan dalam yang subjektif daripada melalui keadaan-keadaan luar.

Sehubungan dengan hal ini, McDevitt dan Ormrod (2002) menulis:

Young children tend to define themselves in terms of external and concrete characteristics. As they grow older, they begin to define themselves more in terms of internal and abstract characteristics.

Penelitian F. Abound dan S. Skerry (1983), menemukan bahwa anak-anak kelas dua jauh lebih cenderung menyebutkan karakteristik psikologis (seperti preferensi atau sifat-sifat kepribadian) dalam pendefinisian diri mereka dan kurang cenderung menyebutkan karakteristik fisik (seperti warna mata atau pemilikan). Misalnya, anak usia 8 tahun mendeskripsikan dirinya sebagai: "Aku seorang yang pintar dan terkenal." Anak usia 10 tahun berkata tentang dirinya: "Aku cukup lumayan tidak khawatir terus-menerus, Aku biasanya suka marah, tetapi sekarang aku sudah lebih baik.

Karakteristik aspek-aspek sosial. Selama tahun-tahun sekolah dasar, aspek-aspek sosial dari pemahaman dirinya juga meningkat. Dalam suatu investigasi, anak-anak sekolah dasar seringkali menjadikan kelompok-kelompok sosial sebagai acuan dalam deskripsi diri mereka (Livesly & Bromley, 1983). Misalnya, sejumlah anak mengacu diri mereka sendiri sebagai Pramuka perempuan, sebagai seorang Katolik atau sebagai seorang yang memiliki dua sahabat karib.

Karakteristik perbandingan sosial. Pemahaman diri anak-anak usia sekolah dasar juga mengacu pada perbandingan sosial (*social comparison*). Pada tahap perkembangan ini, anak-anak cenderung membedakan diri mereka dari orang lain secara komparatif daripada secara absolut. Misalnya, anak-anak usia sekolah dasar tidak lagi berpikir tentang apa yang "aku lakukan" atau yang "tidak aku lakukan," tetapi cenderung berpikir tentang "apa yang dapat aku lakukan dibandingkan dengan "apa yang dapat dilakukan oleh orang lain." Pergeseran perkembangan ini menyebabkan suatu kecenderungan yang meningkat untuk membentuk

perbedaan-perbedaan seseorang dari orang lain sebagai seorang individu.

Sejumlah ahli psikologi perkembangan percaya bahwa dalam perkembangan pemahaman diri, pengambilan perspektif (*perspective taking*) - kemampuan untuk mengambil perspektif orang lain dan memahami pemikiran dan perasaan-perasaannya - memainkan peranan yang penting. Robert Selman (dalam Santrock, 1995) misalnya, percaya bahwa pengambilan perspektif melibatkan suatu rangkaian yang terdiri dari atas lima tahap, yang berlangsung dari usia 3 tahun hingga masa remaja (lihat table 6.5). Selman mencatat bahwa egosentrisme mulai mengalami kemunduran pada usia 4 tahun, dan pada usia 6 tahun anak menyadari bahwa pandangan orang lain berbeda dari pandangannya. Pada usia 10 tahun, mereka mulai mampu untuk mempertimbangkan pandangannya sendiri dan pandangan orang lain secara bersamaan. Akan tetapi, sejumlah peneliti tidak setuju dengan tingkatan-tingkatan usia Selman yang mengaitkan perubahan-perubahan dalam kemampuan pengambilan peran.

TABEL 6.5 Tahap-tahap Pengambilan Perspektif

Tahap Pengambilan Perspektif	Usia	Deskripsi
Perspektif egosentris	3-6	Anak merasakan adanya perbedaan dirinya dengan orang lain, tetapi belum mampu membedakan antara perspektif sosial (pemikiran, perasaan) orang lain dan perspektif diri sendiri. Anak dapat menyebutkan perasaan orang lain, tetapi tidak melihat hubungan sebab dan akibat pemikiran dan tindakan sosial.
Pengambilan	6-8	Anak sadar bahwa orang lain memiliki suatu perspektif social yang

perspektif social-internasional		didasarkan atas pemikiran orang itu, yang mungkin sama atau berbeda dengan pemikirannya. Tetapi, anak cenderung berfokus pada perspektifnya sendiri dan bukan mengkoordinasikan sudut pandang.
Pengambilan keputusan diri reflektif	8-10	Anak sadar bahwa setiap orang sadar akan perspektif orang lain dan bahwa kesadaran ini mempengaruhi pandangan dirinya dan pandangan orang lain. Menempatkan diri sendiri di tempat orang lain merupakan suatu cara untuk menilai maksud, tujuan, dan tindakan orang lain. Anak dapat membentuk suatu mata rantai perspektif yang terkoordinasi, tetapi tidak dapat mengabstraksikan proses-proses ini pada tingkat timbal balik secara serentak.
Saling mengambil perspektif	10-12	Anak remaja menyadari bahwa baik diri sendiri maupun orang lain dapat memandangi satu sama lain secara timbal balik dan secara serentak sebagai subjek. Anak remaja dapat melangkah ke luar dari kedua orang itu dan memandangi interaksi dari perspektif orang ketiga.
Pengambilan perspektif system social dan konvensional	12-15	Anak remaja menyadari pengambilan perspektif bersama tidak selalu menghasilkan pemahaman yang sempurna. Konvensi social dilihat sebagai sesuatu yang penting karena dipahami oleh semua anggota kelompok, tanpa memandangi posisi, peran, atau pengalaman mereka.

Sumber: *Diadaptasi dari Santrock, 1995)*

Menurut sejumlah ahli lain, anak-anak usia 6 tahun mampu memahami perspektif orang lain. Peneliti lain mencatat bahwa seseorang yang berusia sama belum bisa diasosiasikan dengan masing-masing tingkat, sebab kemampuan anak dalam pengambilan peran mungkin berfluktuasi dari suatu waktu ke waktu lain (Maccoby, 1980). Beberapa anak dapat memahami perspektif orang lain pada satu peristiwa, tetapi mungkin gagal mempertahankan perspektif tersebut dalam jangka waktu yang lama. Demikian juga, anak yang memahami perspektif orang-orang yang familiar dalam situasi yang familiar, mungkin kurang mampu dalam memahami orang atau situasi yang tidak familiar (Flapan, 1968).

Karakteristik Konsep Diri Remaja (SMP-SMA)

Ketika anak-anak memasuki masa remaja, konsep diri mereka mengalami perkembangan yang sangat kompleks dan melibatkan sejumlah aspek dalam diri mereka. Santrock (1998) menyebutkan sejumlah karakteristik penting perkembangan konsep diri pada masa remaja, yaitu:

Abstract and idealistic. Pada masa remaja, anak-anak lebih mungkin membuat gambaran tentang diri mereka dengan kata-kata yang abstrak dan idealistik. Gambaran tentang konsep diri yang abstrak, misalnya, dapat dilihat dari pernyataan remaja usia 14 tahun mengenai dirinya: "Saya seorang manusia. Saya tidak dapat memutuskan sesuatu. Saya tidak tahu siapa diri saya." Sedangkan deskripsi idealistik dari konsep diri remaja dapat dilihat dari pernyataan: "saya orang yang sensitif, yang sangat peduli terhadap perasaan orang lain. Saya rasa, saya cukup cantik." Meskipun tidak semua remaja menggambarkan diri mereka dengan cara yang idealis, namun sebagian besar remaja membedakan antara diri mereka yang sebenarnya dengan diri yang diidamkannya.

Differentiated. Konsep diri remaja bisa menjadi semakin terdiferensiasi (*differentiated*). Dibandingkan dengan anak yang lebih muda, remaja lebih mungkin untuk menggambarkan dirinya sesuai dengan konteks atau situasi

yang semakin terdiferensiasi. Misalnya, remaja berusaha menggambarkan dirinya menggunakan sejumlah karakteristik dalam hubungannya dengan keluarganya, atau dalam hubungannya dengan teman sebaya, dan bahkan dalam hubungan yang romantis dengan lawan jenisnya. Singkatnya, di bandingkan dengan anak-anak, remaja lebih mungkin memahami bahwa dirinya memiliki diri-diri yang berbeda-beda (*differentiated selves*), sesuai dengan peran atau konteks tertentu.

Contradictions Within the Self. Setelah remaja mendefinisikan dirinya ke dalam sejumlah peran dan dalam konteks yang berbeda-beda, maka muncullah kontradiksi antara diri-diri yang terdiferensiasi ini. Sehubungan dengan hal ini, McDevitt dan Ormrod (2002) menulis:

As their worlds broaden in the teenage years, young people have a greater variety of social experiences and so are apt to get conflicting messages about their characteristics. The Result is that their self-concepts may include contradictory views of themselves.

Dalam sebuah penelitian, Susan Harter (1986) meminta siswa kelas kelas tujuh, sembilan, dan sebelas untuk mendeskripsikan diri mereka. Harter akhirnya menemukan bahwa terdapat sejumlah istilah yang kontradiktif yang digunakan remaja dalam mendeskripsikan dirinya (seperti: jelek dan menarik, mudah bosan dan ingin tahu, peduli dan tak peduli, tertutup dan suka bersenang-senang) meningkat secara dramatis antara kelas tujuh dan kelas sembilan. Gambaran diri yang kontradiktif ini berkurang jumlahnya pada siswa kelas sebelas, namun masih lebih tinggi bila dibandingkan dengan siswa kelas tujuh.

The Fluctuating Self. Sifat yang kontradiktif dalam diri remaja pada gilirannya memunculkan fluktuasi diri dalam berbagai situasi dan lintas waktu yang tidak mengejutkan. Seorang peneliti menjelaskan sifat fluktuasi dari diri remaja

tersebut dengan metafora "*the barometric self*" (diri barometrik). Diri remaja akan terus memiliki ciri ketidakstabilan hingga masa di mana remaja berhasil membentuk teori mengenai dirinya yang lebih utuh, dan biasanya tidak terjadi hingga masa remaja akhir, bahkan hingga masa dewasa awal.

Real and Ideal, True and False Selves. Munculnya kemampuan remaja untuk mengkonstruksikan diri ideal mereka di samping diri yang sebenarnya, merupakan sesuatu yang membingungkan bagi remaja tersebut. Kemampuan untuk menyadari adanya perbedaan antara diri yang nyata (*real self*) dengan diri yang ideal (*ideal self*) menunjukkan adanya peningkatan kemampuan kognitif mereka. Tetapi, Carl Rogers yakin bahwa adanya perbedaan yang terlalu jauh antara diri yang nyata dengan diri ideal menunjukkan ketidakmampuan remaja untuk menyesuaikan diri. Penelitian yang dilakukan Strachen dan Jones (1982) menunjukkan bahwa pada pertengahan masa remaja terjadi diskrepansi yang lebih besar antara diri yang nyata dengan diri ideal dibandingkan dengan pada awal dan akhir masa remaja.

Dari sudut pandangan yang berbeda, ahli lain melihat adanya suatu aspek penting dari diri ideal atau diri yang diimajinasikan, yaitu apa yang disebut dengan *possible self* – diri yang mungkin dapat menjadi kenyataan, diri yang mereka inginkan, dan diri yang mereka takutkan akan menjadi kenyataan. Berdasarkan pandangan ini, adanya suatu hal yang diharapkan dan yang ditakutkan merupakan fenomena yang sehat secara psikologis, karena akan memberikan keseimbangan antara diri positif yang diharapkan dengan diri negatif yang ditakuti. Sifat dari diri positif di masa depan (seperti berhasil masuk universitas terkenal, dikagumi orang, sukses dalam karir) dapat mengarahkan remaja pada keadaan positif di masa mendatang. Sedangkan sifat dari diri negatif di masa depan (seperti: gagal masuk universitas negeri, menjadi pengangguran, kesepian) dapat diidentifikasi sebagai hal-hal yang harus dihindari di masa mendatang.

Pertanyaan lain tentang konsep diri remaja adalah dapatkan remaja membedakan antara diri mereka yang benar (*true self*) dan yang palsu (*false self*)? Sebuah hasil penelitian menunjukkan jawaban bahwa remaja dapat membedakannya. Remaja cenderung menunjukkan diri yang palsu ketika berada di lingkungan teman-teman sekelasnya. Namun, ketika berada bersama teman-teman dekatnya, kecil kemungkinan remaja menunjukkan dirinya yang palsu. Diri yang palsu ditunjukkan oleh remaja adalah untuk membuat orang lain menganguminya, untuk mencoba perilaku atau peran baru yang disebabkan adanya pemaksaan dari orang lain untuk berperilaku palsu, karena orang lain tersebut tidak memahami diri remaja yang sebenarnya. Sebagian remaja tidak suka dengan perilaku diri mereka yang palsu, meskipun sebagian remaja lain berpendapat bahwa hal tersebut tidak menjadi masalah bagi mereka.

Social Comparison. Sejumlah ahli perkembangan percaya bahwa, dibandingkan dengan anak-anak, remaja lebih sering menggunakan *social comparison* (perbandingan sosial) untuk mengevaluasi diri mereka sendiri. Namun kesediaan remaja untuk mengakui bahwa mereka menggunakan perbandingan sosial untuk mengevaluasi diri mereka sendiri cenderung menurun pada masa remaja, karena menurut mereka perbandingan sosial itu tidaklah diinginkan. Menurut remaja, terungkapnya motif perbandingan sosial mereka akan membahayakan popularitas mereka. Demikian juga, informasi perbandingan sosial di masa remaja dapat menimbulkan kebingungan karena banyaknya kelompok referensi.

Self-Conscious. Karakteristik lain dari konsep diri remaja adalah bahwa remaja lebih sadar akan dirinya (*self-conscious*) dibandingkan dengan anak-anak dan lebih memikirkan tentang pemahaman diri mereka. Remaja menjadi lebih introspektif, yang mana hal ini merupakan bagian dari kesadaran diri mereka dan bagian dari eksplorasi diri. Namun introspeksi tidak selalu terjadi ketika remaja berada dalam keadaan isolasi sosial. Remaja kadang-kadang meminta dukungan dan penjelasan dari teman-temannya, memperoleh

opini teman-temannya mengenai definisi diri yang baru muncul.

Self-Protective. Mekanisme untuk mempertahankan diri (*self-protective*) merupakan salah satu aspek dari konsep diri remaja. Meskipun remaja sering menunjukkan adanya kebingungan dan konflik yang muncul akibat adanya usaha-usaha introspektif untuk memahami dirinya, remaja ternyata juga memiliki mekanisme untuk melindungi dan mengembangkan dirinya. Dalam upaya melindungi dirinya, remaja cenderung menolak adanya karakteristik negatif dalam diri mereka. Gambaran diri yang positif seperti menarik, suka bersenang-senang, sensitif, penuh kasih sayang, dan ingin tahu, lebih sering disebutkan sebagai bagian inti dari diri remaja yang penting. Sedangkan gambaran diri yang negatif seperti jelek, sedang-sedang saja, depresi, egois, dan gugup lebih disebutkan sebagai bagian pinggir

Dari diri remaja yang tidak terlalu penting. Kecenderungan remaja untuk melindungi dirinya sendiri sesuai dengan gambaran di atas merupakan kecenderungan remaja untuk menggambarkan diri mereka dengan cara yang idealistik.

Unconscious. Konsep diri remaja melibatkan adanya pengenalan bahwa komponen yang tidak disadari (*unconscious*) termasuk dalam dirinya, sama seperti komponen yang disadari (*conscious*). Pengenalan seperti ini tidak muncul hingga masa remaja akhir. Artinya, remaja yang lebih tua lebih yakin akan adanya aspek-aspek tertentu dari pengalaman mental diri mereka yang berada di luar kesadaran atau kontrol mereka dibandingkan dengan remaja yang lebih mudah.

Self-Integration. Terutama pada masa remaja akhir, konsep diri menjadi lebih terintegrasi, di mana bagian yang berbeda-beda dari diri secara sistematis menjadi satu kesatuan. Remaja yang lebih tua, lebih mampu mendeteksi adanya ketidakkonsistenan dalam gambaran diri mereka pada masa sebelumnya ketika ia berusaha untuk mengkonstruksikan teori mengenai diri secara umum, atau

suatu pemikiran yang terintegrasi dari identitas. Ketika remaja membentuk sejumlah konsep diri, tugas untuk mengintegrasikan berbagai konsep diri ini menjadi suatu masalah. Pada saat yang sama, ketika remaja menghadapi tekanan untuk membagi-bagi diri menjadi sejumlah peran, muncullah pemikiran formal operasional yang mendorong proses integrasi dan perkembangan dari suatu teori diri yang konsisten dan koheren.

McDevitt dan Ormrod (2002) mencatat dua fenomene yang menonjol dalam perkembangan konsep diri pada masa remaja awal (10-14 tahun). *Pertama*, kebanyakan anak-anak remaja awal percaya bahwa dalam suatu situasi sosial, dirinya menjadi pusat perhatian dari orang lain. Aspek egosentris (*self-centered*) dari konsep diri remaja ini disebut dengan istilah *imaginary audience*, yaitu keyakinan remaja bahwa orang lain memiliki perhatian yang sangat besar terhadap dirinya, sebesar perhatian mereka sendiri. Gejala *imaginary audience* ini mencakup berbagai perilaku untuk mendapatkan perhatian: keinginan agar kehadirannya diperhatikan, disadari oleh orang lain dan menjadi pusat perhatian. Anak gadis kelas dua SMP misalnya, ketika berjalan memasuki kelas, berpikir bahwa semua mata tertuju pada penampilannya. Karena mereka percaya bahwa dirinya menjadi pusat perhatian, maka anak-anak belasan tahun, terutama wanita, sering memperhatikan penampilan mereka dan sangat kritis terhadap dirinya sendiri, serta beranggapan bahwa orang lain juga suka memperhatikan dan mengkritik dirinya.

Kedua, fenomena penting lainnya dalam perkembangan konsep diri remaja awal adalah *personal fable*, yaitu perasaan akan adanya keunikan pribadi yang dimilikinya. Anak-anak remaja awal sering percaya bahwa dirinya berbeda dengan orang lain. Mereka sering berpikir bahwa orang-orang di sekitar mereka tidak pernah merasakan apa yang ia alami.

E. Implikasi Perkembangan Konsep Diri Peserta Didik terhadap Pendidikan

Sebagaimana telah dijelaskan sebelumnya bahwa konsep diri merupakan salah satu aspek penting dalam perkembangan psikososial peserta didik. Konsep diri mempengaruhi perilaku peserta didik dan mempunyai hubungan yang sangat menentukan proses pendidikan dan prestasi belajar mereka. Peserta didik yang mengalami permasalahan di sekolah pada umumnya menunjukkan tingkat konsep diri yang rendah. Oleh sebab itu, dalam rangka meningkatkan kualitas pendidikan di sekolah, guru perlu melakukan upaya-upaya yang memungkinkan terjadinya peningkatan konsep diri peserta didik. Berikut ini akan diuraikan beberapa strategi yang mungkin dapat dilakukan guru dalam mengembangkan dan meningkatkan konsep diri peserta didik.

1. *Membuat siswa merasa mendapat dukungan dari guru.* Dalam mengembangkan konsep diri yang positif, siswa perlu mendapat dukungan dari guru. Dukungan guru ini dapat ditunjukkan dalam bentuk dukungan emosional (*emotional support*), seperti ungkapan empati, kepedulian, perhatian, dan umpan balik, dan dapat pula berupa dukungan penghargaan (*esteem support*), seperti melalui ungkapan hormat (penghargaan) positif terhadap siswa, dorongan untuk maju atau persetujuan dengan gagasan atau perasaan siswa dan perbandingan positif antara satu siswa dengan siswa lain. Bentuk dukungan ini memungkinkan siswa untuk membangun perasaan memiliki harga diri, memiliki kemampuan atau kompeten dan berarti.
2. *Membuat siswa merasa bertanggung jawab.* Memberi kesempatan kepada siswa untuk membuat keputusan sendiri atas perilakunya dapat diartikan sebagai upaya guru untuk memberi tanggung jawab kepada siswa. Tanggung jawab ini akan mengarahkan sikap positif siswa terhadap diri sendiri, yang diwujudkan dengan usaha pencapaian prestasi belajar yang tinggi serta peningkatan

integritas dalam menghadapi tekanan sosial. Hal ini menunjukkan pula adanya pengharapan guru terhadap perilaku siswa, sehingga siswa merasa dirinya mempunyai peranan dan diikutsertakan dalam kegiatan pendidikan.

3. *Membuat siswa merasa mampu.* Ini dapat dilakukan dengan cara menunjukkan sikap dan pandangan yang positif terhadap kemampuan yang dimiliki siswa. Guru harus berpandangan bahwa semua siswa pada dasarnya memiliki kemampuan, hanya saja mungkin belum dikembangkan. Dengan sikap dan pandangan positif terhadap kemampuan siswa ini, maka siswa juga akan berpandangan positif terhadap kemampuan dirinya.
4. *Mengarahkan siswa untuk mencapai tujuan yang realistis.* Dalam upaya meningkatkan konsep diri siswa, guru harus membantuk siswa untuk menetapkan tujuan yang hendak dicapai serealistis mungkin, yakni tujuan yang sesuai dengan kemampuan yang dimilikinya. Penetapan tujuan yang realistis ini dapat dilakukan dengan mengacu pada pencapaian prestasi di masa lampau. Dengan bersandar pada keberhasilan masa lampau, maka pencapaian prestasi sudah dapat diramalkan, sehingga siswa akan terbantu untuk bersikap positif terhadap kemampuan dirinya sendiri.
5. *Membantu siswa menilai diri mereka secara realistis.* Pada saat mengalami kegagalan, adakalanya siswa menilainya secara negatif, dengan memandang dirinya sebagai orang yang tidak mampu. Untuk menghindari penilaian yang negatif dari siswa tersebut, guru perlu membantu siswa menilai prestasi mereka secara realistis, yang membantu rasa percaya akan kemampuan mereka dalam menghadapi tugas-tugas sekolah dan meningkatkan prestasi belajar di kemudian hari. Salah satu cara membantu siswa menilai diri mereka secara realistis adalah dengan membandingkan prestasi siswa pada masa lampau dan prestasi siswa saat ini. Hal ini pada gilirannya dapat membangkitkan motivasi, minat, dan sikap siswa terhadap seluruh tugas di sekolah.

6. *Mendorong siswa agar bangga dengan dirinya secara realistis.* Upaya lain yang harus dilakukan guru dalam membantu mengembangkan konsep diri peserta didik adalah dengan memberikan dorongan kepada siswa agar bangga dengan prestasi yang telah dicapainya. Ini adalah penting, karena perasaan bangga atas prestasi yang dicapai merupakan salah satu kunci untuk menjadi lebih positif dalam memandang kemampuan yang dimiliki.

DAFTAR PUSTAKA

- Adams, G.R., & Gullota, T., (1983). *Adolescent of Experiences*, California: Wadsworth, Inc., Belmont, 1983.
- Alasker, F.D., & Flammer, A. (1999). *The Adolescent Experience: European and American Adolescents in the 1990s*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, A., & Haslam, I.R. (1994). *A three phase stress inoculation program for adolescent learners*, *Journal of Health Education*, 1 (25), 4-9
- Anita Lie, (2004). *Cooperative Learning: Mempraktekkan Cooperative Learning di Ruang-ruang Kelas*, Jakarta: Grasindo.
- Arends, R.I., (1998), *Learning to Teach*, Singapore: McGraw-Hill.
- Arter, J.A. (1989). *Assesing School Climate and Classroom Climate*, Portland, Oregon: *Test Centre of the Northwest Regional Educational Laboratory*.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J., & Hoeksema, S.N., (1990). *Hilgard's Introduction to Psychology*, New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Atkinson, J.W. (1974). *Motivational determinants of risk - taking behavior*, dalam: John W. Atkinson & NormanT. Feather, (Ed.), *A Theory of Achievement Motivation*, New York: Krieger Publishing Company.
- Baker, L. (1994). *Fostering Metacognitive Development*, dalam H.W. Reese (Ed), *Advances in Child Development dan Behavior*; Vol. 25, San Diego, CA: Academic
- Beech, H.R., Burns, L.E., & Sheffield, B.F., (1984). *A Behavioral Approach to the Management of Stress*, New York: John Wiley.

- Bell, P.A., Baum, A., Fisher, J.D., & Greene, T.E., (1990), *Environmental Psychology*, Philadelphia: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*, San Francisco: WestEd Regional Educational Laboratory.
- Biggs, J.B., & Telfer, R. (1987). *The Process of Learning*, Sydney: Prentice-Hall.
- Bogin, B., (1998). *Patterns of Human Growth*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Botvin, G.J., & Botvin, E.M. (1992). Adolescent tobacco, alcohol, and drug abuse: Prevention strategies, empirical findings, and assessment issues, *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13 (4), 29.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T., (2003), "Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety" *Journal of Educational Psychology*, 3, 570-588.
- Buck, R., (1988). *Human Motivation and Emotion*, New York: John Willey & Sons.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M.T., & Reis, D., (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships", *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, (6), 991-1008).
- Burns, T., & Lofquist, B. (1996). *The Next Step: Integrating Resiliency and Community Development in the School*, Tucson: Development Publications.
- Chance, P., (1986). *Thinking in Classroom*, New York: Teachers' College Press.

- Cohen, F., & Lazarus, R.S., (1983), Coping and adaptation in health and illness, dalam Mechanic, D., *Handbook of Health, Health Care and the Health Professions*, London: The Free Press.
- Coleman, J.C. (1980). Friendship and the peer group in adolescence, dalam J. Adelson, (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*, New York: Wiley.
- Compas, B.E., Davis, G.E., Forsythe, C.J., & Wagner, B.M., (1987). Assessment of major and daily stressful events during adolescence: The adolescent perceived events scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 534-541
- Compas, B., & Wagner, B.M. (1991). Psychosocial stress during Adolescence: intrapersonal and interpersonal processes. Dalam M.E. Colten & S. Gore (Eds.), *Adolescent Stress: Causes and Consequences*. New York: Aldine de Gruyter.
- Cormier, W.H., & Cormier, L.S. (1985). *Interviewing Strategies for Helper Fundamentals Skills and Cognitive Behavioral Interventions*, Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Cremers, A., (1988). *Jean Piaget: antara Tindakan dan Pikiran*, Jakarta: Gramedia.
- D'Aurora, D.L., & Fimian, M.J. (1988). Dimensions of life and school stress experienced by young people. *Psychology in the School*, 25, 44-53.
- De Porter, Bobbi & Hernacki, Mike, (2001), *Quantum Learning*, Terjemahan Aliwiyah Abdurrahman, Bandung: Kafia.
- Delpit, L. (1996). The politics of teaching literate discourse, dalam: W. Ayers & P. Ford (Eds.), *City Kids, City Teachers: Reports from the front Row*, New York: New Press.
- Desmita, (2000). Menuju pendidikan yang membebaskan: Mengenal pemikiran Paulo Freire", *Jurnal Ta'dib*, 5 (5), 34-43.

- _____. (2005), *Hubungan antara Stres Sekolah dengan Derajat Stres dan Strategi Penanggulangan Stres pada Siswa MAN Model Bukittinggi*, Tesis. Bandung: Universitas Padjadjaran.
- _____. (2005), *Psikologi Perkembangan*, Bandung: Remaja Rosdakarya
- Dusek, J.B., (1991). *Adolescent Development and Behavior* (2nd ed.), Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Felner, R.D., & Felner, T.Y. (1989). Primary prevention programs in an ecological context: A transactional-ecological framework and analysis, dalam: L. Bond & B. Compas (Eds.), *Primary Prevention in the Schools*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Ferrari, M., & Sternberg, R.J., (1998). "The Development of Mental Abilities and Styles", dalam Deanna Kuhn & Robert S. Siegler (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol.2, Cognition, Perception, and Language*, New York: John Wiley & Sons, Inc.].
- Fimian, M.J., & Cross, A.H. (1987). Stress and burnout among preadolescent and early adolescent gifted students: A preliminary investigation, *Journal of Early Adolescence*, 6, 257-267.
- Flavell, J.H., Green, F.L., & Flavell, E.R., (1995). Young Children's Knowledge about Thinking, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (1 Serial No. 243).
- Gagne, R.M. & Driscoll, P. (1988). *Essentials of Learning for Instruction*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Garner, R., & Alexander, P.A., (1989). Metacognition: Answered and Unanswered Question. *Educational Psychologist*, 24, 143-158.

- Grotberg, E.H., (1999). *Taping Your Inner Strength: How to Find the Resilience to Deal with Anything*, Oakland, CA.: New Harbinger Publications, Inc.
- _____. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*, Den Haag: Bernad van Leer Foundation,
- _____. (1996), The international resilience project: Research, application, and policy, Makalah dipresentasikan pada *The Symposio Internacional: Stress e Violencia*, Lisboa, Portugal.
- Hains, A.A., & Szyjakowski, M. (1990). *A Cognitive stress-reduction intervention program for adolescents*, *Journal of Counseling Psychology*, 37, 79-84.
- Hall, C.S. & Lindzey. G. (1993). *Theories of Personality*, Penerjemah A. Supratiknya, Yogyakarta: Kanisius.
- Hanushek, E.K. (1995). *Educational production functions*, dalam Carnoy, M. (Ed.), *International Encyclopedia of Economics of Education*, Cambridge: Pergamon Press.
- Hartup, W.W. (1982). *Peer interaction and behavioral development of the individual child*, dalam: W. Damon (Ed.), *Social and Personality Development: Essayss on the Growth of the Child*, New York: John Wiley.
- Heckhausen, H. (1967). *The Anatomy of Achievement Motivation*, New York: Academic Press.
- Henderson, N. & Milstein, M.M., (2003). *Resiliency in Schools Making It Happen for Students and Educators*, California: Corwin Press.
- Higgins, G.O. (1994). *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Hofer, B.K., Yu, S.L., & Pintrich, P.R., (1998). *Teaching College Students to be Self-Regulated Learners*, dalam Dale H.

- Schunk & Barry J. Zimmerman, *Self-Regulated Learning From Teaching to Self-Reflective Practice*, New York: Guilford Publication, Inc.
- Huebner, L.A. (1988). Some thoughts on the application of cognitive-behavioral therapies, *Counseling Psychologist*, 16, 96-101.
- Hurlock, Elizabeth B., (1980). *Development Psychology A Life-Span Approach*, New York: McGraw-Hill, Inc.
- Jason, L.A., & Barrows, B. (1983). *Transition training for high school seniors*, *Cognitive Therapy and Research*, 7, 79-92.
- Kasandra Oemarjoedi, (2003), *Pendekatan Cognitive Behavior dalam Psikoterapi*, Jakarta: Creativ Media.
- Kaufman, J., Cook, A., Army, L., Jones, B., & Pittinsky, T. (1994). Problems defining resilience: Illustrations from the study of maltreated children, *Development and Psychopathology*, 6, 115-147.
- Keating, D.P. (1990). *Adolescent thinking*, dalam: S.S Feldman & G.R. Elliott (Ed.), *At the Treshold: The Developing Adolescent*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kelly, J.A., & Hansen, D.J. (1987). *Sosial interactions and adjusment*", dalam: V.B. Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, New York: Pergamon Press.
- Kiselica, M.S., Baker, S.B., Thomas, R.N. & Reedy, S., (1994), *Effects of stress inoculation training on anxiety, stress, and academic performance among adolescents*", *Journal of Counseling Psychology*, 3, 335-342.
- Krovetz, M.L. (1999). *Fostering Resiliency: Expecting all Students to Use their Minds and Hearts well*, ME: KIDS Consortium.

- Lazarus, R.S. (1991). *Cognition and Emotion*, New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S., (1984), *Stress, Appraisal and Coping*, New York: McGraw-Hill.
- Lone, C.M., & Richards, M.H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement, *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (6), 531-548.
- Lerner, Richard M., & Hultsch, David F., *Human Development: A Life-Span Perspective*, 1983.
- Malina, R., (1990). Physical growth and performance during the transitional years", dalam: R. Montmayor, G. Adams, & T. Gullota, (Eds.), *From Childhood to Adolescence: A Transition Period?*, New York: Russell Sage.
- Masten, A.S., Neeman, J., & Andenas, S. (1994). Life events and adjustment in adolescents: the significance of event independence, desirability, and chronicity. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 71-98
- McClelland, D. (1967). *The Achievement Society*, New York: The Free Press.
- McConnell, J.V., & Philipchalk, R.P., (1992). *Understanding Human Behavior*, New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- McCrone, John, (2003). *How the Brain Work*, terjemahan oleh Berry Juliandi, Jakarta: Erlangga.
- McDevitt, T.M., & Ormrod, J.E. (2002). *Child development and education*, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993). *Contexts that Matter for Teaching and Learning*, Stanford: Stanford University.
- Meichebaum, D. (1977). *Cognitive Behavior Modification: An Integrative Approach*, New York: Plenum Press.

- Metz, K.E., (1997), On the Complex Relation between Cognitive Development Research and Children's Science Curricula, *Review of Educational Research*, 67, 151-163
- Mouton, S., & Hawkins, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students, *Educational psychology*, 16 (3), 297-208.
- Mussen, Paul H., John J. Conger & Jerome Kagan, *Child Development and Personality*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- Myers, D.G., (1996). *Exploring Psychology*, New York: Worth Publishers, Inc.
- Nevid, J., Rathus, S., & Greene, B., (2003). *Abnormal Psychology in a Changing World*, Prentice Hall.
- Newcomb, M.D., Huba, G.J., & Bentler, P.M. (1981). A Multidimensional assessment of stressful life events among adolescents: derivation and correlates. *Journal of Health and Social Behavior* 22, 400-415.
- Nurmi, J.E., (1989). *Adolescent's Orientation to the Future Development of Interest and Plans, and Related Attributions and Affect in the Life-Span Context*, Helsinki: The Finnish Society of Science and Letters.
- _____, (1991). *The Development of Future Orientation in a Life-Span Context*, Helsinki: University of Helsinki.
- _____, (1991a). *Adolescent Development in Context*, Social Science Research Council of Finland.
- _____, (1991b). *Review: How to Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning*, Helsinki: Academic Press Inc.
- Parson, R.D., Hinson, S.L., & Brown, D.S., (2001), *Educational Psychology A Practitioner Researcher Model of Teaching*, Canada: Widsworth.

- Wolin, S.J., & Wolin, S. (1993). *The Resiliency,Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*, New York: Villard.
- Zigler, Edward F., & Stevenson, Matia Finn, *Children in a Changing World: Development and Social Issues*, California: Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, 1993.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. Dalam M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching and Learning*, New York: Macmillan.
- Wellman, H.M., & Gelman, S.A., (1997). *Knowledge acquisition in foundational domains, dalam D.Kuhn dan R.S. Siegler, Handbook of Child Psychology, vol.2, Cognition, Perception, and Language, New York: Wiley*].