

edisi kedua

Psikologi Pendidikan

John W. Santrock

University of Texas - Dallas

John W. Santrock
PSIKOLOGI PENDIDIKAN, EDISI KEDUA

Copyright © 2004 by McGraw-Hill Company, Inc. All rights reserved.

Santrock, John W.
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 2nd EDITION McGraw-Hill Company.
Inc.
Dialihbahasakan oleh Tri Wibowo B.S.

Kencana 2007.0178
Hak Penerbitan pada Prenada Media Group
*Dilarang mengutip sebagian atau seluruh isi buku ini dengan cara apa pun,
termasuk dengan cara penggunaan mesin fotokopi, tanpa izin sah dari penerbit*

Desain cover Jeffry
 "Paria Painted Dunes" by James Neeley
Percetakan Fajar Interpretama Offset
Lay-out Jeffry

Perpustakaan Nasional Katalog Dalam. Terbitan (KDT)
SANTROCK, JOHN W Psikologi
Pendidikan, Edisi Kedua Jakarta:
Kencana. 2008
Ed. 2, Cet. 2 xxiv, 750 hlm; 25 cm

ISBN 978-979-3925-82-0 370.15

Cetakan ke-2, Juli 2008 Cetakan
ke-1. November 2007

Kutipan Pasal 44, Ayat 1 dan 2, Undang-Undang Republik Indonesia tentang HAK CIPTA:

**Tentang Sanksi Pelanggaran Undang-Undang Nomor 19 Tahun 2002 tentang HAK CIPTA, sebagaimana telah diubah
Dengan Undang-Undang No. 7 Tahun 1987 jo. Undang-Undang No. 12 Tahun 1997, bahwa:**

- Barangsiapa dengan sengaja dan tanpa hak mengumumkan atau menyebarkan suatu ciptaan sebagaimana dimaksud dalam pasal 2 ayat (1) atau Pasal 49 ayat (1) dan ayat (2) dipidana dengan pidana penjara masing-masing paling singkat 1 (satu) bulan dan atau denda paling sedikit Rp 1.000.000,00 (satu juta rupiah), atau pidana penjara paling lama 7 (tujuh) tahun dan atau denda paling banyak Rp 5.000.300.000,00 (lima miliar rupiah).
2. Barangsiapa dengan sengaja menyiarkan, memamerkan, mengedarkan, atau menjual kepada umum atau ciptaan atau barang hasil pelanggaran Hak Cipta atau Hak Terkait sebagaimana dimaksud pada ayat (1) dipidana dengan pidana penjara paling lama 5 (lima) tahun dan atau denda paling banyak Rp 500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).

K E N C A N A P R E N A D A M E D I A
GROUP Jl. Tandra Raya No. 23
Rawamangun - Jakarta 13220 Telp
(021) 478-64657, 475-4134 Faks (021)
475-4134 Site:
'www.prenadamedia.com Email:
pmg@prenadamedia.com
INDONESIA

Daftar Isi

	Kata Pengantar	ix
1	Psikologi Pendidikan: Perangkat untuk Mengajar Secara Efektif	1
	Selayang Pandang Psikologi Pendidikan.....	4
	Cara Mengajar yang Efektif	7
	Riset dalam Psikologi Pendidikan	16
	2. Perkembangan Kognitif dan Bahasa	37
	Selayang Pandang Perkembangan Anak.....	40
	Perkembangan Kognitif	43
	Perkembangan Bahasa	67
3	Konteks Sosial dan Perkembangan Sosioemosional	81
	Teori-teori Kontemporer	83
	Konteks Sosial dalam Perkembangan	90
	Perkembangan Sosioemosional	112
	4. Variasi Individual.....	131
	Inteligensi	134
	Gaya Belajar dan Gaya Berpikir.....	155
	Kepribadian dan Temperamen.....	158
	5. Diversitas Sosiokultural	167
	Kultur dan Etnis.....	170
	Pendidikan Multikultural	184
	Gender.....	194
	6. Pelajar yang Tidak Biasa	217
	Siapakah Anak yang Menderita Ketidakmampuan Itu?.....	220
	Isu Pendidikan yang Berkaitan dengan Anak yang Menderita Ketidakmampuan	240
	Anak-anak Berbakat	251

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

7 Pendekatan Behavioral dan Kognitif Sosial	263
Apa Itu Pembelajaran?	268
Pendekatan Behavioral untuk Pembelajaran	268
Analisis Perilaku Terapan dalam Pendidikan	278
Pendekatan Kognitif Sosial untuk Pembelajaran	284
8 Pendekatan Pemrosesan	307
Sifat Pendekatan Pemrosesan Informasi	308
Memori	314
Keahlian	334
Metakognisi	340
9 Proses Kognitif Kompleks	348
Pemahaman Konseptual	350
Berpikir	357
Pemecahan Problem	368
Transfer	377
10 Pendekatan Konstruktivis Sosial	387
10 Pendekatan Konstruktivis Sosial untuk Pengajaran	388
Guru dan Teman Sebaya sebagai Kontributor Bersama untuk Pembelajaran Murid	397
Menyusun Kelompok Kerja Kecil	400
Program Konstruktivis Sosial	408
11 Pembelajaran dan Kognisi di Area Isi	417
Pengetahuan Ahli dan Pengetahuan Isi Pedagogis	418
Membaca	420
Menulis	430
Matematika	438
Sains	448
Studi Sosial	450
12 Perencanaan, Instruksi, dan Teknologi	460
Perencanaan	468
Perencanaan dan Instruksi Pelajaran Teacher-Centered	467
Perencanaan dan Instruksi Pelajaran Learner-Centered	488
Teknologi dan Pendidikan	497

14	13 Motivasi, Pengajaran, dan Pembelajaran	507
	Mengeksplorasi Motivasi	510
	Motivasi untuk Meraih Sesuatu.....	514
	Motivasi, Hubungan, dan Konteks Sosiokultural	531
	Murid Berprestasi Rendah dan Sulit Didekati	538
15	Mengelola Kelas	551
	Mengapa Kelas Perlu Dikelola Secara Efektif?	553
	Mendesain Lingkungan Fisik Kelas	560
	Menciptakan Lingkungan yang Positif untuk Pembelajaran	566
	Menjadi Komunikator yang Baik.....	574
	Menghadapi Perilaku Bermasalah	583
16	Tes Standar dan Pengajaran	597
	Sifat Tes Standar atau Ujian yang Dibakukan	599
	Tes Kecakapan dan Prestasi	606
	Peran Guru.....	615
	Isu-isu dalam Tes Standar	628
16	Penilaian Kelas	635
	Kelas sebagai Konteks Penilaian	637
	Ujian Tradisional	648
	Penilaian Alternatif	657
	Grading dan Pelaporan Kinerja	668
	Komputer dan Penilaian.....	675

Kata Pengantar

Sungguh membanggakan bahwa edisi pertama *Psikologi Pendidikan* disambut dengan baik oleh pembaca. Karenanya buku ini menerima penghargaan McGraw-Hill sebagai edisi terbaik dari buku pegangan yang terbit pada 2001 lalu, dan mendapat banyak komentar positif dari para pengajar dan mahasiswa.

Seperti apa buku pegangan psikologi pendidikan yang diinginkan oleh pengajar dan mahasiswa? Dalam menyiapkan edisi kedua buku ini, Mc- mendapat banyak masukan dari banyak pengajar dan mahasiswa tentang buku pegangan yang mereka inginkan. Untuk merespons komentar mereka, edisi ini mengalami banyak perubahan dan perbaikan.

Yang masih sama adalah *komitmen untuk menyajikan psikologi pendidikan sebagai landasan kritis untuk menjadi guru yang kompeten*. Saya ingin mahasiswa merasa bahwa ketika mereka selesai membaca dan mempelajari buku ini, informasi yang mereka dapatkan akan membantu mereka menjadi guru yang luar biasa—guru yang bisa membuka pikiran dan wawasan dan menjadikan pembelajaran menarik.

Tujuan saya menulis buku ini yang akan dikomen-tari mahasiswa seperti ini:

"Saya suka buku ini!"

"Saya menggunakan banyak gagasan dari buku pegangan psikologi pendidikan ini dalam peng-ajaran saya dan semuanya berhasil!"

"Saya mengajar kota dan buku teks psikologi pendidikan ini menjadi sumber berharga. Fokus pada diversitas dan teknologi amat membantu. Saya bertambah wawasan lantaran buku ini."

Komentar-komentar ini datang dari Jennifer Holli-

man-McCarthy, Richard Harvell, dan Greg Hill, yang menggunakan edisi pertama *Psikologi Pendidikan* dan mereka kini menjadi guru sekolah umum. Selain itu, berikut ini beberapa contoh komentar positif untuk edisi pertama:

"*Saya baru saja menerima penilaian positif tentang teks [John Santrock] dari mahasiswa saya. Banyak mahasiswa memberi tahu saya bahwa mereka tetap menyimpan buku ini setelah mereka lulus kuliah dan menjadikannya rujukan saat mereka menjadi guru.*—Lena Ericksen, *Western Washington University*

Buku ini tampil lebih konkret, langsung, dan bermanfaat bagi guru ketimbang buku-buku lainnya."

—David Dalton, *Kent State University*

"*Saya tak menyangka menyukai teks ini. Secara umum buku-buku teks psikologi pendidikan mudah diprediksi. Banyak buku mengklaim disusun secara inovatif, tetapi nyatanya tidak. Sebaliknya, buku John Santrock ini benar-benar WAH! Bukunya berbeda. Ia ditulis untuk calon guru dan bukan untuk psikolog pendidikan."*

—Randy Lennon, *University of Northern Colorado*

"*Mereka yang tidak menggunakan buku Santrock berarti belum pernah melihatnya. Saya sangat menyukai kualitas buku John Santrock."*

—Robert G. Brown, *Florida Atlantic University-Boca Raton*

"*John Santrock berhasil menulis teks yang amat menarik. Pengalaman dan reputasinya jelas tercermin dalam buku ini."*

—Carolyn Evertson, *Vanderbilt University*

"*Saya menganggap teks John Santrock amat menarik dan mudah dibaca dan amat hidup. Buku ini jelas ditulis dan dikembangkan dengan cermat."*

—Eva Essa, *University of Nevada-Reno*

YANG BARU DALAM EDISI INI

Pengajar psikologi pendidikan meminta saya mengembangkan materi tentang pembelajaran dan kognisi. Mereka mengatakan bahwa mereka ingin buku yang *up-to-date*. Lebih jauh mereka menyukai penekanan pada aspek pedagogi dalam edisi pertama tetapi mereka meminta ditingkatkan lagi.

"Buku ini luar biasa"

—Patricia Willems, *Florida Atlantic University - Davie*

Dua Bab tentang Pembelajaran dan Kognisi. Edisi pertama terdiri dari 14 bab; edisi kedua 16 bab. Dua bab baru adalah tentang pembelajaran dan kognisi. Dalam edisi pertama bab tentang pendekatan pemrosesan informasi sangat panjang dan mencakup banyak topik. Para dosen mengatakan bahwa mereka ingin bab terpisah tentang proses kognitif, seperti memori, proses kognitif kompleks, pemecahan masalah dan pemikiran. Edisi kedua ini membagi bab pemrosesan informasi menjadi 2 bab dan mengembangkan diskusi proses kognitif: Bab 8 (Pendekatan Pemrosesan Informasi) dan Bab 9 (Proses Kognitif Kompleks).

Pengajar juga meminta saya untuk mengembangkan bahasan pembelajaran dan kognisi di area isi dan membuat bab tersendiri untuk topik ini. Bab 11 di edisi kedua ini membahas topik ini. Pembagian bab ini juga membuat saya bisa mengembangkan pembahasan pendekatan konstruktivis sosial di Bab 10.

"Saya kira penataan yang baru ini menyajikan urutan logis topik-topik dengan penekanan pada kognisi. Saya juga ingin diskusi kognisi dan area isi dimuat di bab terpisah."

—Kim Loomis, *Kennesaw State University*

Riset Kontemporer. Para instruktur mengatakan kepada saya bahwa mereka ingin buku ini *up-to-date* dan mencakup riset kontemporer terbaru. Berikut ini adalah hal-hal yang saya lakukan untuk tujuan tersebut:

Lebih dari 600 Referensi Abad 21. Edisi kedua buku ini mengandung lebih dari 600 kutipan dari riset abad 21 dan lebih dari 300 kutipan dari 2001 sampai 2003.

"Banyaknya teori dan riset terbaru untuk setiap topik sangat luar biasa."

—Reagan Curtis, *Northwestern State University*.

"Teks ini diriset dengan baik dan up-to-date dalam menggunakan teori dan riset."

—Patricia Willems, *Florida Atlantic University - Davie*

Konsultan Pakar Riset. Tidak ada satu penulis yang ahli di semua bidang psikologi pendidikan. Hal ini berlaku pada dewasa ini, di mana terjadi banyak perkembangan riset yang luas. Dalam edisi pertama, sejumlah ahli di bidang riset pendidikan sosial bertindak sebagai konsultan. Tradisi ini dilanjutkan dalam edisi kedua dengan mengajak banyak pakar untuk memberi tanggapan mengenai riset dan ide terbaru di area keahlian mereka. Konsultan ahli dalam buku ini termasuk tokoh terkemuka dalam bidang psikologi pendidikan. Mereka memberi saya tanggapan detail untuk satu sampai tiga bab yang difokuskan pada area keahlian mereka atau tentang tema utama buku (seperti diversitas). Informasi yang diberikan oleh para pakar untuk edisi kedua ini sangat memperkaya isi buku:

James McMillan, *Virginia Commonwealth University*: Bab 1, Bab 15, dan Bab 16.

Eva Essa, *University of Nevada-Reno*: Pembahasan pendidikan kanak-kanak awal di sepanjang buku ini.

Kenji Hakuta, *Stanford University*: Bab 2, Bab 5, dan Bab 11.

Nathan Brody, *Wesleyan University*: Bab 4.

Valerie Pang, *San Diego State University*: Bab 5 dan pembahasan diversitas di sepanjang buku ini.

Carlos Diaz, *Florida Atlantic University*: Bab 5 dan pembahasan diversitas di sepanjang buku ini.

Daniel Hallahan, *University of Virginia*: Bab 6.

Dale Schunck, *University of North Carolina-Greensboro*: Bab 7 dan Bab 13.

Albert Bandura, *Stanford University*: Bab 7 dan Bab 13.

Michael Pressley, *University of Notre Dame*: Bab 8 dan Bab 9.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

John Santrock telah menjalankan kerja hebat dan semestinya dia menjadi contoh bagi penulis lain."

—Randy Lennon, *University of Northern Colorado*.

"John Santrock menjalankan tugas luar biasa untuk menyajikan materi yang bermakna bagi mahasiswa melalui strategi mengajar yang bagus. Dia juga menyajikan strategi mengajar yang mudah dan tepat."

Caroline Gould, *Eastern Michigan University*

Diversity and Education. Diversitas masih menjadi tema penting dalam edisi kedua. Seluruh Bab 5 dicurahkan untuk membahas diversitas sosiokultural dan setiap bab punya selingan *Diversity and Education* yang terintegrasi dengan materi. Sejumlah selingan *Diversity and Education* adalah materi baru dalam edisi ini.

"Anda akan merasa materi diversitas ini adalah refleksi dari filosofi dan visi personal, bukan sekadar kebenaran politis"

—Connie Moss, *Duquesne University*

"Saya pikir bahasan diversitas dan isu multikultural dalam teks ini luar biasa dibandingkan teks lainnya." —Julia

Matuga, *Bowling Green State University*

"Saya merasa aspek kultur, etnis, dan gender diintegrasikan dengan pas dengan materi lain selain di Bab 5 saja."

—Carlos Diaz, *Florida Atlantic University - Boca Raton*

Self-Assessment. Fitur *Self-Assessment* disambut baik oleh para pengajar dan mahasiswa. Fitur ini mendorong mahasiswa untuk memeriksa karakter dan keahlian mereka yang berkaitan dengan isi dari suatu bab. *Self-Assessment* yang baru telah ditambahkan di edisi kedua, dan ada yang dihilangkan, namun ada juga yang ditingkatkan. Selain itu, mahasiswa kini dapat mengisinya secara *online* di website dan mengirim e-mail responsnya kepada instruktur mereka.

"Self-Assessment adalah ide bagus. Saya tergoda untuk mengisi beberapa di antaranya. Mahasiswa juga senang mengisinya."

—Gaby van der Giessen, *Fairmont State College*

Technology and Education. Setiap bab memiliki Kotak *Technology and Education* yang berkaitan dengan isi

dari bab. Ditambahkan beberapa Kotak *Technology and Education* yang baru dalam edisi kedua ini.

"Bahasan teknologinya lebih baik ketimbang teks lain yang pernah saya baca."

—Walter Hapkiewicz, *Michigan State University*

Case Studies. Fitur studi kasus diberi tajuk *Crack the Case*, ditulis setiap bab oleh Dr. Nancy DeFrates-Densch dari Northern Illinois University. Studi kasus yang menarik ini muncul di akhir bab. Studi kasus ini dilengkapi dengan pertanyaan kritis.

"Fitur yang bagus! Setiap studi kasus ditulis dengan baik, merupakan contoh dunia riil dari situasi pendidikan yang realistik."

—Lynne Hammann, *University of Akron*

"Crack the Case adalah tambahan yang bagus untuk teks ini. Saya akan memanfaatkannya."

—Barbara Radigan, *Community College of Allegheny County*.

Portfolio Activities. Di akhir setiap bab, disajikan empat aktivitas portofolio yang terkait dengan isi bab. Mereka ditata menjadi tiga kategori untuk kemudahan: *Independent Reflection*, *Collaborative Work*, dan *Research/Field Experience*. Selain itu, tersedia *template* portofolio yang bisa di-*download* dari website teks ini sehingga mahasiswa dapat memasukkan aktivitas ini dalam portofolio mereka sendiri. Setiap aktivitas portofolio dikodekan dalam standar INTASC.

"Saya merasa ini benar-benar unik. Ini bisa menjadi aktivitas hebat yang membantu pengajaran materi. Dalam beberapa kasus, aktivitas itu dapat dikembangkan menjadi tipe penilaian untuk menyeimbangkan teknik penilaian."

—Alyssa Gonzalez, *Florida Atlantic University-Jupiter*

Taking it to the Net. Telah dilakukan usaha untuk menciptakan aktivitas Internet yang memberikan pembelajaran bermakna bagi mahasiswa. Fitur ini ditulis oleh Veronica Rowland dari University of California di Irvine, muncul di akhir bab. Jawabannya dikoordinasikan dengan website buku ini.

"Saya kira aktivitas ini hebat! Ini memungkinkan mahasiswa menjadi terlibat dengan teknologi dan menggunakan sumber daya luar untuk membantu mereka memahami materi. Saya menggunakannya di kelas saya dan mendapat tanggapan bagus dari mahasiswa

—Patricia Willems, Florida Atlantic University-Davie

Perubahan per Bab. Berikut ini garis besar perubahan di setiap bab di *Psikologi Pendidikan* Edisi Kedua:

BAB 1

- Penyajian yang lebih mengalir di bagian pertama dan penghilangan bagian yang terlalu rumit tentang guru yang baik dan buruk. Beberapa materi dipindah ke bab tentang pengajaran efektif.
 - Bagian baru tentang diversitas dan psikologi pendidikan awal.
 - Bagian baru tentang perkembangan historis yang fokus pada behaviorisme Skinner di pertengahan abad 20 dan revolusi kognitif pada era 1980-an.
 - Pengantar baru untuk bagian diversitas, menggarisbawahi karakteristik populasi anak-anak imigran di AS (Suarez-Orozco, 2002).
 - Interlude *Diversity and Technology* yang baru: "Sekolah Kultural" (Pang, 2001).
 - National Educational Technology Standar terbaru (2001).
 - Menghilangkan bagian perkembangan profesional alas permintaan dosen dan pengajar.
 - Mereorganisasi bagian metode riset ke dalam subbagian: deskriptif, korelasional, dan eksperimental.
 - Bagian baru tentang studi etnografi.
 - Mengganti diskusi metode partisipan dengan metode deskriptif.
- Contoh baru riset observasi naturalis, termasuk gambar baru (1.3) (Crowley dkk., 2001; Tennebaum dkk, 2002).
- Gambar baru (1,5) membandingkan metode riset korelasional dengan eksperimental.

Perubahan edisi baru ini sungguh bagus. Pengenalan -riset memberi gambaran besar tentang metode riset yang akan membantu pembaca menginterpretasikan

riset pendidikan ... Ini adalah tempat yang baik untuk memulai."

—Alyssa Gonzales, Florida Atlantic University-Jupiter **BAB 2**

- Semua materi tentang membaca dihapus dari bab ini dan dipindah ke Bab 11 atas permintaan para pengulas buku ini.
- Juga atas permintaan pengulas, diskusi perkembangan fisik dihapus dari bab ini guna lebih fokus pada perkembangan kognitif dan bahasa.
- Materi pengantar tentang sifat perkembangan diperpendek dan pembahasan isu *nature* dan *nurture* dipindah ke diskusi kecerdasan di Bab 4.
- Cerita pembukaan baru tentang Donene Poison yang terkait dengan pendekatan sosiokultural Vygotsky.
- Bagian baru yang penting mengenai otak, difokuskan pada sel dan belahan otak, lateralisasi, dan hubungan otak dengan pendidikan anak.
- *Teaching Strategies* yang diperluas dalam pembahasan Vygotsky.
- Kotak baru *Technology and Education*, "Teknologi dan Perkembangan Kosakata Anak", fokus pada komputer, audiobook, dan televisi pendidikan.
- *Self-Assessment* baru, "Mengaplikasikan Teori Piaget dan Vygotsky di Kelas Saya".
- Diskusi baru tentang konsep organisasi dan ekuilibrasi di bagian Piaget.

"Teori diterjemahkan ke dalam praktik dengan bagus. Saya telah menggunakan sejumlah buku untuk pengajaran saya, dan buku John Santrock tampaknya lebih baik, dan mudah dipahami."

—Douglas Beed, University of Montana-Missoula

BAB 3

- Cerita pembukaan baru tentang Mr. Z dan bagaimana dia mengaitkan pembelajaran ekosistem dalam kelasnya.
- Selingan *Diversity and Education* baru: "Apakah Sekolah Amerika Meninggalkan Latina?"
- Pembahasan terbaru tentang pandangan Joyce Epstein (2001; Epstein & Sanders, 2002; Epstein

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

dkk., 2002) tentang hubungan sekolah-keluarga, termasuk contoh program yang efektif.

- Pembahasan survei nasional (2000) tentang mencontek di sekolah.
- Riset terbaru (2001) tentang hubungan teman sebaya dan problem.
- Diskusi baru tentang strategi membantu anak dari keluarga yang bercerai.
- Bagian baru tentang sekolah menengah atas, termasuk problem mereka dan sejumlah rekomendasi untuk memperbaiki sekolah menengah atas di AS (2001).
- Menghapus bagian kecerdasan emosional dan memindahkannya ke bab 4, atas permintaan pengulas.
- Menghapus problem remaja agar bab ini lebih mudah ditata dan tak dimuati topik terlalu banyak.
- Diskusi baru tentang *dropout* sekolah, termasuk tren dari 1940-an hingga 2000, dan gambar baru (3.5) (National Center for Education Statistics, 2001).
- Diskusi baru tentang data terbaru perkembangan perubahan harga diri, khususnya untuk gadis, dan gambar baru (3.6) (Robins dkk., dalam pen- cetakan).
- *Self-Assessment* baru: "Di mana Anda sekarang? Mengeksplorasi Identitas Anda".
- Menambah contoh tipe status identitas atas permintaan pengulas.

"Perjalanan menakjubkan dari konteks sosial ke diri ke perkembangan moral dan kemudian kembali ke konteks sosial adalah sebuah karya seni tersendiri. Saat saya membaca bagian preview, saya berpikir, 'Bagaimana dia bisa mengaitkan area-area yang berbeda ini?' Tetapi dia melakukannya dan sangat berhasil."

— **Jean Newman Clark**, *University of South Alabama*.

"Aset terkuat dari bab ini adalah kebijaksanaan praktis yang disampaikan dalam konteks temuan riset. Bab ini membantu mahasiswa untuk memahami ide-ide yang penting bagi kesuksesan mereka di masa depan."

— **Susan Rogers**, *Columbus State Community College*

BAB 4

- Cerita pembuka baru tentang Shiffy Landa, yang

menggunakan pendekatan *multiple-intelligence* dalam kelasnya.

- Bagian baru, "Apakah Orang Punya Inteligensi Umum?" berdasarkan saran Nathan Brody.
- Kotak *Technology and Education* baru: "Teknologi dan *Multiple Intelligences*".
- Bahasan baru tentang hubungan kecerdasan dengan belajar di sekolah.
- Menghapus bagian kreativitas dan memindahkannya ke Bab 9, atas permintaan pengulas.
- Menambahkan pandangan Gardner tentang peyalahgunaan konsep *multiple-intelligence-nya*.
- Menghapus sistem gaya pembelajaran dan pemikiran atas permintaan pengulas.
- Menambahkan riset baru tentang gen dan kecerdasan.
- Memodifikasi definisi kecerdasan.
- Diskusi kecerdasan emosional dimasukkan dalam bab ini.
- Menambahkan riset tentang pengaruh lingkungan dalam hubungan antara etnis dan kecerdasan.
- Bagian baru tentang evaluasi gaya pembelajaran dan pemikiran.

"Teks John Santrock memberikan pembahasan mendalam tentang topik yang ada di bab 4. Topik kecerdasan dibahas secara tuntas."

— **John T. Binfet**, *California State University - San Bernardino*

BAB 5

- Menambahkan riset baru Kenji Hakuta (2000) tentang berapa lama mahasiswa minoritas mempelajari bahasa Inggris.
- Bagian baru tentang pengajaran yang relevan secara kultural.
- Bagian baru tentang pendidikan berbasis isu.
- Diskusi baru tentang kekuatan dan keberanian anak dan keluarga mereka yang tinggal di dalam kondisi miskin.
- Strategi pengajaran untuk anak dari keluarga berpenghasilan rendah.
- Menambahkan ide Joseph LeDoux (2002) tentang otak emosional dalam diri pria dan wanita.
- Merevisi dan memperbarui diskusi bias gender

dan kelas dengan memasukkan situasi di mana bias gender merugikan pria dan merugikan wanita.

- Bagian baru tentang perbedaan gender dalam prestasi sekolah.
- Deskripsi yang lebih luas dan baru tentang kesamaan dan perbedaan gender dalam bidang matematika, sains, membaca, dan menulis.
- Memasukkan studi terbaru yang menunjukkan hubungan antara kemiskinan dan nilai matematika rendah dan prestasi membaca pada anak usia 12 sampai 14 tahun (Eamon, 2002).
- Gambar baru (5.1) yang membandingkan perkembangan kosakata anak dari keluarga sejahtera dan profesional dengan input bahasa yang dialami anak dalam konteks ini.
- Gambar baru (5.2) tentang kefasihan *grammar* dan usia di AS.
- Diskusi baru tentang riset terbaru mengenai perbedaan gender dalam agresi (Crick dkk., 2001; Underwood, 2002).
- Data baru dari National Assessment of Educational Progress (2001) tentang gender dan prestasi membaca, dan gender dan prestasi sains, termasuk dua gambar baru (5.3 dan 5.4) yang mengilustrasikan perbedaan gender ini.

"Evaluasi keseluruhan: A + +. Inilah tepatnya yang ingin saya lakukan jika menulis buku pegangan psikologi pendidikan. John Santrock menjalankan tugas sulit untuk membahas isu-isu sosiokultural secara komprehensif dengan cara yang sensitif dan lancar... Yang menarik adalah Teaching Strategies, dan bagian tentang bias gender lebih lengkap ketimbang teks lain."

—Alyssa Gonzalez, Florida Atlantic University-Jupiter.

"Bab ini mengandung ide-ide besar tentang cara memberi aktivitas ke kelas yang relevan secara kultural." —Robert Rice, Western Oregon University.

BAB 6

- Reorganisasi *heading* dan akhir bab dengan memasukkan Anak yang Berbakat.
- Selingan *Diversity and Education* baru, tentang representasi tak proporsional murid minoritas di pendidikan khusus.

- Sisipan *Through the Eyes of Teachers* baru: "Pusat Penemuan."
- Pembaruan statistik pendidikan abad 21.
- Diskusi baru mengenai isu diskrepansi dalam identifikasi gangguan belajar.
- Penambahan studi utama (MTA) mengenai perlakuan ADHD (Swanson dkk., 2001).
- Menambahkan komentar tentang kontroversi penanaman alat bantu dengar.
- Bahasan baru dalam pendefinisian gangguan belajar.
- Pembahasan baru tentang dukungan perilaku positif dan penilaian perilaku fungsional, direkomendasikan oleh ahli Daniel Hallahan.
- Deskripsi studi terbaru yang menunjukkan bagaimana inklusi bermanfaat bagi murid yang mengalami gangguan belajar (Rea, McLaughlin, & Walther-Thomas, 2002).

"Saya kira bab ini sangat bagus. Ringkas namun menyeluruh. Bab ini memberikan banyak penjelasan mendalam tentang topik ini."

—Daniel Hallahan, University of Virginia

"Ini bab yang benar-benar bagus dan tertata baik ... Saya tak heran saat saya tahu bahwa John Santrock adalah mantan psikolog sekolah. Pengalamannya tampak di area ini."

—Kathy Brown, University of Central Oklahoma

BAB 7

- Revisi definisi pembelajaran, sebagaimana direkomendasikan oleh konsultan Albert Bandura.
- Revisi dan pembaruan bahasan pembelajaran observasional berdasarkan rekomendasi Bandura.
- Tambahan komentar tentang teori kognitif sosial yang berhubungan teori perilaku yang menekankan pada kognisi.
- Penambahan kritik terhadap teori perilaku yang didasarkan pada rekomendasi Dale Schunk.
- Memperbaiki gambar (7.2) tentang cara kerja pengkondisian klasik.
- Diskusi dan gambar baru (7.6) tentang sikap kultural terhadap hukuman badan (Curran dkk., 2001).
- Deskripsi studi terbaru yang menunjukkan bahwa

penggunaan pukulan oleh orang tua bisa meningkatkan problem (McLoyd & Smith, 2002).

"Teori utama dan prinsip utama dibahas dengan baik.

Penjelasan bentuk penguatan dan hukuman juga bagus ...

Saya terutama suka dengan bahasan regulasi diri ... Bab ini memuat banyak aplikasi dan dengan tepat merefleksikan prinsip tersebut. Bab ini berhasil menyeimbangkan antara teori dan aplikasi."

— Dale Schunk, University of North Carolina
- Greensboro

BAB 8

- Penataan ulang bab dengan materi mengenai pemikiran, pemecahan masalah, dan transfer dipindah ke bab 9, sehingga bab ini lebih fokus pada pendekatan pemrosesan informasi.
- Bagian baru tentang keahlian, termasuk diskusi keahlian dan pembelajaran, mendapatkan keahlian dan keahlian dan pengajaran.
- Pengantar baru mengenai *encoding* dan perhatian, termasuk gambar baru (8.3) wajah tokoh terkenal untuk mengilustrasikan pentingnya perhatian.
- Kotak *Technology and Education* baru: "Pakar dan Teknologi".
- Selingan *Diversity and Education* baru: "Kultur, Gender dan Memori".
- Pembahasan memori kerja yang baru dan lebih lengkap.
- Diskusi tentang riset terkini tentang pengaruh tulisan ekspresif terhadap memori kerja dan aplikasinya untuk kecemasan terhadap matematika (Gray, 2001; Klein & Boals, 2001).
- *Self-Assessment* yang lebih luas: "Seberapa Efektifkah Memori dan Strategi Studi Saya?"
 - Diskusi tentang perubahan developmental dalam peran elaborasi dalam memori, termasuk gambar (8.3).
- Diskusi baru tentang perubahan perkembangan dalam peran pencitraan dalam memori, termasuk gambar baru (8.4).
- Penekanan lebih mendalam pada sifat rekonstruktif dari teori skema, termasuk gambar (8.9) tentang "War of the Ghosts".
"Saya kira pembahasan perkembangan kognitif dan pemrosesan informasi di bab ini cukup berhasil... Gaya

penulisan, level presentasi, semuanya bagus."

— Robert Siegler, Carnegie Mellon University

"Penataan dan pembahasan secara keseluruhan sangat komprehensif... Penyajian konsep dan hubungannya juga bagus. Strategi Mengajar untuk menarik perhatian murid juga bagus. Bagian tentang metakognisi juga bagus. Referensi dan risetnya cukup selektif."

— Lynne Hammann, University of Akron

BAB 9

- Materi dari Bab 8 di edisi pertama—konsep, pemikiran, dan pemecahan problem—kini menjadi satu bab tersendiri.
- Bagian baru tentang kreativitas kini di bab ini (pada edisi pertama ada di Bab 4).
- Bagian baru tentang pembuatan keputusan dengan pembahasan bias dan kekurangan yang bisa memengaruhi pembuatan keputusan yang baik.
- Diskusi baru tentang peran emosi dalam pemecahan problem.
 - Materi baru dan telah direvisi mengenai penalaran induktif dan deduktif, termasuk gambar baru (9.4).
- Revisi dan pengembangan bahasa algoritma.
- Selingan *Diversity and Education* baru: "Transfer dan Praktik Kultural".
- Cerita pembukaan baru tentang Marilyn Whirry, guru *grade 12* Inggris yang menekankan perlunya pemikiran.
- Revisi *Teaching Strategies* untuk Meningkatkan Pemikiran Murid dan Perbaikan Murid menjadi lebih fokus.
- Riset baru tentang efektivitas serial *Jasper* untuk kelas matematika *grade lima* (Hickey, Moore, & Pellegrino, 2001).

"Bab baru ini menyatukan materi mengenai formasi konsep, pemikiran, penalaran, pembuatan keputusan, pemecahan masalah dan transfer dengan membawa pembaca ke pemahaman yang lebih mendalam mengenai semua konsep utama."

— Caroline Gould, Eastern Michigan University

"Bab ini sangat bagus. Bagian mengenai konsep adalah yang terbaik yang pernah saya baca di antara buku-buku psikologi pendidikan ... Bagian tentang pemecahan

masalah dan transfer juga amat bagus."

— Maria Reese-Weber, Illinois State University

BAB 10

- Bab baru tentang pendekatan konstruktivis sosial (di edisi pertama materi ini ada di bab tentang kognisi).
- Penambahan bagian baru: "Sekolah Kolaboratif," didasarkan pada program konstruktivis sosial inovatif.
- *Self-Assessment* baru: "Mengevaluasi Pengalaman Konstruktivis Sosial Saya."

Riset baru tentang sekolah sebagai proses kultural yang berfokus pada perbandingan murid di sekolah tradisional dan kolaboratif (Matusov, Bell, & Rogoff, 2001).

- Bagian baru tentang upaya Johnson & Johnson untuk menciptakan komunitas kooperatif.
 - Riset baru tentang tujuan prestasi dan kerja sama dengan teman (Gabriele & Montecinos, 2001).
- Bahasan baru mengenai pandangan Mary Gauvin (2001) tentang mengapa pendekatan konstruktivis sosial penting untuk memahami cara murid belajar dan berpikir.
- Diskusi *Reading Recovery*.
- Diskusi baru PALS (Peer-Assisted Learning Strategies), termasuk riset efektivitas membaca PALS dan matematika PALS (Fuchs, Fuchs, & Karns, 2001).
- Tambahan riset baru tentang efektivitas *scaffolding* (Pressley dkk., 2001) dan pelatihan kognitif (Englert, Berry, & Dunsmore, 2001).

"Bab ini amat bagus. Isinya tentang pembelajaran, struktur kelompok dan program konstruktivis ditata dengan baik. Bacaan yang bagus!"

— Gaby van der Giessen, Fairmont State College

"Ini bab bagus. Baru: tepat waktu!"

— David Dalton, Kent State University

BAB 11

- Bab baru tentang pembelajaran dan kognisi di area isi.
 - ¹ Bagian baru tentang pengetahuan isi pedagogis.
 - Bagian baru tentang ilmu sosial, termasuk materi

mengenai tema pengajaran studi sosial dan pembelajaran, dan pendekatan konstruktivis dalam mengajarkan studi sosial.

- Kisah pembuka baru tentang Betty Teufel.
- Beberapa materi membaca ada di bab 2 di edisi pertama; semua diskusi tentang membaca di buku itu kini digabung di bab ini.
- Bahasan baru riset tentang membaca (National Reading Panel, 2000) dengan informasi detail tentang pengajaran membaca untuk anak; pengantar baru tentang membaca dengan ide Steve Stahl (2002) tentang tiga tujuan utama pelajaran membaca.
- Ide baru tentang ilmu pengajaran (Cocking, Mestre, & Brown, 2000).
- Materi baru tentang strategi demonstrasi efektif dalam membantu murid mengatasi kesalahan pemahaman terhadap sains.
- Diskusi isu penting tentang penggunaan kalkulator anak SD untuk pelajaran matematika, termasuk studi nasional terbaru dan gambar data dari studi itu.
- Tema perencanaan dan kajian diskusi penulisan.
- Pembahasan baru pemecahan problem dalam pelajaran menulis.
- Studi baru oleh Pressley dkk. (2001) yang mendokumentasikan bahwa pengajaran membaca efektif bukan hanya menggunakan pendekatan membaca yang berimbang tetapi juga manajemen kelas dan mendorong murid mengatur diri sendiri.
- Gambar baru (11.5) untuk membantu murid menyusun rencana.
- Selingan *Diversity and Education* baru: "UN Peacekeeping: Pendekatan Konstruktif."
- Sisipan *Thought the Eyes of Teachers* baru.
- Revisi pembahasan pendidikan matematika berdasarkan rekomendasi dari National Council of Teachers of Mathematics.
- Riset baru oleh Constance Flanagan (Flanagan & Faison, 2001), menunjukkan bagaimana guru dapat secara efektif menanamkan pemahaman demokrasi kepada murid.
- Perluasan strategi mengajar untuk memasukkan pelajaran menulis dalam kurikulum.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

- Riset dan gambar baru (11.2) berdasarkan riset yang menghubungkan kapasitas memori kerja dengan membaca.

"Ini adalah bab bagus ... Bab ini kaya isinya dan ada banyak contoh berguna."

– **Caroline Gould**, *Eastern Michigan University*

"Bab tersendiri untuk lima isi area utama adalah ide hebat! Bab ini disusun dengan baik dan cermat - bagus untuk membantu mahasiswa menghubungkan konsep psikologi pendidikan dengan pemahaman aspek kognisi."

– **Lynne Hammann**, *University of Akron* **BAB**

12

- Reorganisasi bagian teknologi, menghapus pendekatan pembelajaran dengan dukungan komputer sebagaimana direkomendasikan oleh pengulas.
- Kisah pembuka baru tentang penggunaan laptop di kelas.
- Bagian baru tentang standar teknologi ISTE (2000) untuk level yang berbeda, termasuk banyak contoh aktivitas teknologi yang efektif.
 - Mesin pencari baru seperti Google dan lain-lain.
- Diskusi baru tentang guru luar biasa yang menggunakan pertanyaan esensial untuk mengarahkan murid.
 - Riset baru tentang keterlibatan orang tua dalam pekerjaan rumah (Hoover-Dempsey dkk., 2001).
- Diskusi baru tentang revisi taksonomi Bloom untuk lebih fokus pada pengetahuan dan proses kognisi (Anderson & Krathwohl, 2001).
- Pembahasan studi persepsi murid tentang guru dan bagaimana persepsi tersebut berkaitan dengan motivasi dan prestasi murid (McCombs, 2001; McCombs & Quiat, 1999).
- Bagian baru tentang komputer dan cara murid memanfaatkannya.
- Sisipan *Thought the Eyes of Teachers* baru, satu tentang usaha Luis Recalde untuk membangun pembelajaran dan satu lagi tentang strategi Mary Lynn Peacher untuk membantu murid mendapatkan penemuan.
- *Self-Assessment* baru: "Mengevaluasi Keahlian dan Sikap Teknolgi Saya."

- Gambar baru (12.4) menunjukkan perbedaan antara pandangan orang tua Asia dan Amerika tentang prestasi matematika anak mereka.

- Gambar baru (12.7) yang didasarkan pada riset yang menunjukkan hubungan penggunaan Internet di rumah dengan prestasi sains.

- Membuang bagian tentang integrasi kurikulum agar bab ini lebih kohesif dan ringkas.

"Bab ini lebih baik dibanding buku psikologi pendidikan lainnya."

– **Jan Hayes**, *Middle Tennessee State University*

"Di bab ini mahasiswa mendapatkan pengantar bagus untuk perencanaan, pengajaran, dan teknologi."

– Reverend Joseph Di Mauro, *DeSales University*

BAB 13

- Diskusi baru perjuangan Armstrong melawan kanker dan motivasinya memenangkan *Tour de France* sebagai contoh motivasi bagi murid.
- Pengubahan susunan kata di sejumlah tempat untuk menegaskan poin bahwa motivasi berasal dari murid dan guru dapat melakukan strategi efektif guna membantu murid termotivasi.
- Revisi definisi motivasi berdasarkan rekomendasi konsultan ahli Dale Schunk.
- Bagian baru tentang motivasi sosial.
- Membuang bagian strategi motivasi umum di akhir bab dan lebih fokus pada murid yang kurang termotivasi.
- Studi baru oleh Strobel (2001) tentang motivasi prestasi dari murid minoritas dari keluarga berpendapatan rendah.
- Ringkasan baru tentang imbalan, kompetensi, dan minat berdasarkan saran konsultan ahli Dale Schunk.
- Poin penting dalam diskusi imbalan dan prestasi yakni bahwa bukan imbalan itu sendiri yang menyebabkan efek ketika berkaitan dengan soal penguasaan, namun penawaran atau ekspektasi imbalan itulah yang menimbulkan efek, seperti disarankan oleh Schunk.
- Bahasan baru kurikulum Nel Nodding (1982, 2001).
- Pengembangan materi perilaku guru yang mem

bantu dan memerhatikan, termasuk gambar

(13.5) tentang studi Wenzel terhadap kualitas guru yang memerhatikan.

- Revisi definisi motivasi intrinsik dan ekstrinsik seperti direkomendasikan oleh Schunk.

"Bab ini menyeimbangkan antara teori, riset, dan aplikasi. Sangat bagus ... Ditulis dengan jelas untuk menerangkan beberapa proses kompleks."

—Dale Schunk, University of North Carolina - Greensboro.

"Saya menyelesaikan tesis master dan disertasi doctoral tentang teori tujuan prestasi dalam motivasi ... Saya pikir bab ini sangat bagus dalam membahas teori-teori kognitif dalam motivasi dan menerjemahkannya ke dalam strategi spesifik untuk menciptakan lingkungan motivasional yang positif ... Evaluasi saya atas bab ini: Sangat bagus."

—Barbara Powell, Eastern Illinois University

BAB 14

- Revisi *heading*/ topik tentang mendesain lingkungan fisik kelas.
- Bagian baru yang membedakan aturan dan prosedur seperti disarankan oleh konsultan ahli Carolyn Evertson
- Bagian baru tentang aturan dan prosedur.
- Pengubahan urutan tentang cara menjadi komunikator yang baik dan cara mengatasi problem perilaku berdasarkan rekomendasi para pengulas. Menjadi komunikator yang baik lebih didahulukan sebab strategi ini dimaksudkan untuk memenuhi kebutuhan murid.
- Reorganisasi bagian tentang komunikator yang baik berdasarkan saran pengulas; kini ada tiga bagian (keterampilan berbicara, mendengar, dan berkomunikasi nonverbal).
- Bagian baru tentang berbicara dengan kelas dan murid, sebagaimana disarankan oleh pengulas.
- Pembahasan terbaru tentang *bullying*, termasuk studi nasional dan gambar data studi (Nansel dkk., 2001) dan studi longitudinal terbaru (Pellegrini & Long, 2001).
- Sisipan baru *Through the Eyes of Teachers*: "Guru Yang Baik Tidak Banyak Mengalami Masalah Disiplin".

"John Santrock berhasil menyelesaikan tugas yang kompleks. Bab ini menangkap fitur-fitur utama yang perlu diketahui oleh semua guru secara mendetail ... Risetnya cukup baru dan gaya tulisannya renyah dan mengalir."

—Carolyn Evertson, Vanderbilt University

"Ini bab yang bagus sekali menurut saya. Bagian tentang komunikator yang efektif sangat bermanfaat. Bagian tentang mengatasi konflik dengan bagus memaparkan perspektif ketegasan dan membantu mahasiswa melihat hubungan antara pembelajaran dan keamanan murid - sesuatu yang harus diketahui sekarang ini."

—Connie Moss, Duquesne University

BAB 15

- Bagian baru tentang keadilan dalam tes standar berdasarkan rekomendasi pakar James McMillan.
- Revisi dan pengembangan bahasan ujian wajib nasional.
- Bagian baru tentang penilaian ujian standar untuk memperbaiki rancangan dan pengajaran.
- Mengganti konsep kompetensi-minimum dengan ujian standar.
- Diskusi validitas digeser sebelum diskusi reliabilitas karena banyak pakar menganggap validitas lebih penting—berdasarkan saran McMillan.
- Revisi definisi dan pembahasan validitas untuk menegaskan pentingnya inferensi tentang akurasi nilai tes—juga berdasarkan rekomendasi McMillan.
- Diskusi baru mengenai apa yang tidak boleh dilakukan guru dalam mempersiapkan murid untuk menempuh ujian.
- Menambah komentar tentang *ranking* dalam tes standar yang ditetapkan berdasarkan perbandingan distribusi norma kelompok.
- Revisi dan pembaruan diskusi isu yang difokuskan pada penilaian alternatif versus standar untuk dikaitkan dengan ujian nasional berisiko tinggi.
- Sisipan baru *Through the Eyes of Children*: pandangan Tania Garcia tentang tes standar.
- Diskusi baru tentang kegagalan ujian nasional untuk memberikan informasi guna meningkatkan.

pengajaran dan diskusi kekuatan dan kelemahan murid, termasuk gambar baru (15.4).

- Komentari baru tentang peran nilai standar.
- Data baru yang menunjukkan tren nasional dalam pelajaran membaca, matematika, dan sains, termasuk gambar tentang tren matematika.

"Bab ini memberi bahasan luas tentang isu-isu kementerian-porer yang berkaitan dengan ujian standar (dan nonstandar) di level regional, nasional, dan internasional." — **Sandra Nagel**

Randall, Saginaw Valley State University

"Ini adalah bab bagus tentang isu baru dan konsep tradisional... Saya senang dengan kelengkapan istilah, konsep dan contohnya."

— **Robert G. Brown**, Florida Atlantic University

BAB 16

- Judul bab baru, Penilaian Kelas, menggantikan judul di edisi pertama, Penilaian Pembelajaran Murid, berdasarkan rekomendasi konsultan ahli James McMillan karena bab 15 juga menampilkan penilaian pembelajaran murid.
- Gambar baru 16.1 tentang pembuatan keputusan dalam penilaian yang dihubungkan dengan pra-penilaian, penilaian selama pengajaran, dan penilaian pasca pengajaran.
- Revisi definisi reliabilitas dan diskusinya untuk menekankan pada nilai ketimbang ukuran, dan contoh baru reliabilitas dan validitas, berdasarkan saran McMillan.
- Bagian baru kekuatan dan kelemahan soal mencocokkan.
- Bahasan baru hukuman dalam penilaian.
- Contoh baru *Self-Assessment* dalam penilaian berbasis kinerja.
- Pengembangan bahasan rubrik penilaian, termasuk gambar baru (16.8 dan 16.9).
- *Teaching Strategies* baru untuk menggunakan rubrik penilaian.
- Diskusi baru *grading* berbasis standar.

"Secara keseluruhan ini adalah bab bagus dan menarik! Topiknya baru dan ditulis dengan baik sehingga menghasilkan bab yang luar biasa."

— **Connie Moss**, Duquesne University

"Ini adalah salah satu bab terbaik tentang penilaian mahasiswa yang pernah saya baca di dalam buku psikologi pendidikan."

— **David E. Tanner**, California State University - Fresno

KONSULTAN RISET AHLI

Albert Bandura



Beliau sekarang adalah David Starr Jordan Profesor of Social Science di Stanford University, salah seorang teoretisi dan periset terkemuka di dunia dalam bidang pembelajaran dan kognisi. Selama lima dekade terakhir Dr. Bandura adalah salah satu dari psikolog paling berpengaruh di Amerika dan mantan presiden American Psychological Association. Pada 1999 dia menerima Thorndike Award for Distinguished Contributions of Psychology to Education dari American Psychological Association. Pada 2001 dia menerima Lifetime Achievement Award dari Association for the Advancement of Behavior Therapy. Teori dan risetnya memicu minat terhadap konsep pembelajaran observasional. Sekarang, teori kognitif sosialnya diakui luas sebagai salah satu konsep yang bagus mengenai cara anak-anak belajar dan telah memicu lahirnya ribuan studi lanjutan. Salah satu perhatian barunya adalah bagaimana anak mengatur sendiri motivasinya, pemikirannya, dan perhatiannya melalui kecakapan diri.

Garry Bitter



Garry Bitter adalah Profesor of Educational Technology dan Direktur Eksekutif Technology Based Learning & Research di Arizona State University. Dia peneliti pakar teknologi pendidikan. Dia peneliti utama untuk banyak proyek teknologi pendidikan, dan menjabat sebagai Past President of the International Society for Technology in Education (ISTE) dan bekerja di NCATE Technology Task Force yang merilis laporan, "Technology and the New Professional Teacher: Preparing for the 21st Century Classroom." Dr. Bitter juga bekerja sebagai Co-

Principal Investigator for the National Educational Technology Standards (NETS) Project. Dia sekarang ketua tim ISTE Preparing Tomorrow's Teachers to Use Technology Grant dan Principal Investigator of a FIPSE Learning Anytime Anywhere Grant.



Carlos F. Diaz

Carlos F. Diaz adalah Profesor Pendidikan di Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida, di mana dia mendapat gelar Ed.D., Ed. S. dan M. Ed. dalam bidang kurikulum dan instruksi. Dia mantan Associate Professor of Education di Department of Educational Foundations and Technology, dan sekarang sebagai Direktur Proyek untuk Master of Education ia Cultural Foundation dengan program E.S.O.L. Endorsement. Dia juga Profesor Tamu di Center for Multicultural Education, University of Washington, Seattle. Dr. Diaz menulis beberapa buku, bab, dan artikel, seperti *Multicultural Education in the 21st Century* dan *Global Perspectives for Educators*. Dia menerima banyak penghargaan, seperti Teaching Incentive Program Award (1996), University Award for Excellence in Undergraduate Teaching (1996), Profesor of the Year (1993) 2000 Notable American Men Award (1992) dan pengakuan dalam Who's Who Among Hispanic Americans, Rising Young Americans, dan American Education.

Eva L. Essa



Eva L. Essa adalah Profesor Studi Perkembangan Manusia dan Studi Keluarga di University of Nevada, Reno, di mana dia berperan penting dalam memuiar program lintasdisiplin pendidikan kanak-kanak setingkat sarjana di universitas tersebut bekerja sama dengan College of Education. Selama 16 tahun Dr. Essa juga bekerja sebagai Direktur di Child and Family Research Center. Dia memublikasikan beberapa teks dan sejumlah buku tentang pendidikan anak-anak. Risetnya difokuskan pada peningkatan kualitas program pendidikan kanak-kanak awal.



R. Carolyn M. Evertson

R. Carolyn M. Evertson adalah salah satu pakar terkemuka di dunia di bidang manajemen kelas dan Profesor Pendidikan di Vanderbilt University di mana dia menjadi Direktur COMP: Creating Condition for Learning, sebuah program nasional untuk membantu guru mengelola kelas. Dia menerima gelar Ph.D di bidang psikologi pendidikan dari University of Texas, Austin. Dr. Evertson telah memublikasikan banyak artikel dan bab tentang konteks sosial dari kelas dan lingkungan sosial yang membantu murid dan tentang pembelajaran akademik di lingkungan sekolah. Dia adalah penulis untuk dua buku pegangan manajemen kelas untuk guru dan menjadi Fellow of the American Psychological Association.



Kenji Hakuta

Kenji Hakuta, Vida Jacks Profesor of Education di Stanford University, salah satu penulis dan peneliti terkemuka di dunia di bidang pendidikan bilingual. Dia terutama tertarik dengan bagaimana kita dapat meningkatkan pendidikan murid minoritas, berapa lama waktu dibutuhkan anak imigran untuk mempelajari bahasa Inggris, dan apakah ada periode kritis untuk akuisis bahasa kedua.



Daniel P. Hallahan

Daniel P. Hallahan adalah salah satu pakar terkemuka di dunia tentang anak-anak luar biasa. Dia mendapat gelar Ph.D di bidang pendidikan dan psikologi dari University of Michigan, dan menjadi anggota fakultas Curry School of Education di University of Virginia sejak 1971. Dia ditunjuk menjadi Ketua Department of Curriculum, Instruction and Special Education pada 1997. Dr. Hallahan menerima University of Virginia Outstanding Teaching Award pada 1998 dan baru-baru ini menerima Cavalier's Distinguished Teaching Professorship di universitas tersebut. Dia adalah Editor Inaugural *Exceptionality* sejak 1990 sampai 1992 dan sekarang bekerja di dewan editorial *Learning Disabilities*.

Research and Practice, Learning Disabilities Quarterly, The Journal of Special Education, dan Exceptionality. Hallahan adalah Past President of the Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children (CEC), dan pada 2000 dia menerima CEC Research Award. Minat riset utama Hallahan adalah area gangguan belajar, attention deficit hyperactivity disorder dan sejarah pendidikan khusus. Dia penulis beberapa buku, termasuk *Exceptional Learners: Introduction to Special Education*, edisi kesembilan (2003, dengan James Kauffman), dan *Introduction to Learning Disabilities*, edisi kedua (1999, dengan James Kauffman dan John Lloyd).



James H. McMillan

James H. McMillan adalah Profesor Studi Pendidikan di Virginia Commonwealth University di Richmond, dan Direktur Metropolitan Educational Research Consortium. Dia adalah penulis *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Instruction*, edisi kedua, *Essential Assessment Concepts for Teachers and Administrators*, dan juga menulis beberapa buku di bidang psikologi pendidikan dan riset pendidikan. Beberapa artikelnya dipublikasikan di *Educational Measurement: Issues and Practice, Educational Horizons, Educational and Psychological Measurement, Journal of Educational Psychology*, dan *American Educational Research Journal*. Dr. McMillan kini sedang meneliti hubungan antara penilaian kelas dan praktik *grading*, dan pembuatan keputusan penilaian oleh guru. Selama beberapa dekade terakhir dia aktif di program akuntabilitas dan ujian negara bagian Virginia. Dr. McMillan juga memimpin Metropolitan Educational Research Consortium, sebuah kemitraan sekolah publik/universitas yang melakukan dan menyebarkan riset.

Valerie Pang



Valerie Pang adalah Profesor di School of Teacher Education di San Diego State University dan mantan guru di sekolah pedesaan dan kota. Dia baru-

ing-Centered, Reflective Approach (2001). Dr. Pang telah memublikasikan sejumlah artikel pendidikan multikultural di jurnal seperti *Harvard Educational Review, Phi delta Kappan, dan Equity and Excellence*. Dia mendapat Distinguished Scholar Award tahun 1997 dari AERA Committee on Minorities in Education dan juga menerima Outstanding Teaching Award dari San Diego State University.

Michael Pressley



Michael Pressley adalah psikolog pendidikan terkemuka yang melakukan riset terobosan dan teorisasi tentang memori, *monitoring*, dan instruksi aktif untuk anak-anak. Dia sekarang anggota fakultas di University of Notre Dame, di mana dia menjadi Notre Dame Professor di Catholic Education dan Profesor Psikologi. Dr. Pressley juga editor *Journal of Educational Psychology* dan telah memublikasikan lebih dari 250 artikel, bab dan buku. Bukunya, *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching*, mendapat pujian kritis. Mr. Pressley diakui sebagai pakar di dalam pendidikan literasi level dasar.

Dale Schunk



Dale Schunk, Dekan School of Education dan Profesor of Curriculum and Instruction di University of North Carolina di Greensboro, seorang pakar pendidikan. Dia menerima gelar Ph.D di bidang psikologi pendidikan dari Stanford University. Sebelumnya dia adalah anggota fakultas di University of Houston dan University of North Carolina di Chapel Hill, dan juga Kepala Departemen Studi Pendidikan di Purdue University. Dr. Schunk telah memublikasikan lebih dari 70 artikel dan bab, penulis *Learning Theories: An Educational Perspective* dan (dengan Paul Pintrich) *Motivation in Education: Theories, Research, and Application*, dan mengedit beberapa buku tentang regulasi-diri dan motivasi. Dia mendapat penghargaan Distinguished Service Award dari Purdue University School of Education, Early Contributions Award in Educational Psychology dari American Psychological Association, dan

Harris Research Award dari International Reading Association.

Robert Siegler

Robert Siegler adalah salah satu pakar dunia di bidang pemrosesan informasi anak dan menjadi Tersa Heinz Professor of Cognitive Psychology di Carnegie Mellon sejak menerima gelar Ph.D. pada 1974 dari SUNY di Story Brook. Dia telah menulis 5 buku, menyunting 3 buku lainnya dan menulis lebih dari 150 artikel dan bab buku. Buku-buku dan artikel-artikelnya difokuskan pada penalaran dan pemecahan masalah oleh anak, khususnya dalam bidang sains dan matematika. Di antara buku-buku yang ditulisnya adalah *How Children Discover* 1989, bersama Eric Jenkins), dan *Children's thinking*, edisi ketiga (1998). Buku lain-

nya. *Emerging Minds*, dipilih sebagai salah satu "Best Psychology Books of 1996" oleh Association of American Publishers. Siegler juga bekerja sebagai Associate Editor di jurnal *Developmental Psychology* dan ikut mmmgedit *Handbook of Child Psychology: Cognition, Perception, and Language* tahun 1998.

UCAPAN TERIMA KASIH

Saya berutang budi kepada banyak orang yang membantu saya membuat edisi kedua buku ini. Saya berterima kasih kepada Steve Debow, President, dan Thalia Dorwick, Vice-President dan Editor in-Chief. Penerbit saya Jane Karpacz dan editornya, Beth Kaufman, memberi banyak dukungan, sumber daya dan koordinasi dalam proyek ini. Alan Venable, editor hebat, membantu membentuk isi dan suara buku ini. Christina Lembo, koordinator editorial, menata banyak aspek dari proyek buku ini. Marilyn Rothenberger, Senior Project Manager, sekali lagi banyak membantu mengoordinasikan pembuatan buku ini. Beatrice Sussman adalah copy editor yang hebat.

Seperti telah kami kemukakan, buku ini mendapat umpan balik dari banyak orang yang telah membantu membuat isi buku ini menjadi lebih canggih dan baik.

1

Psikologi Pendidikan: Perangkat untuk Mengajar Secara Efektif

Kusentuh masa depan. Aku mengajar.

— Christa McAuliffe, pendidik dan astronot Amerika abad ke-20

Bab 1

GARIS BESAR BAB

Selayang Pandang Psikologi Pendidikan

Latar Belakang Historis _____

Mengajar: Seni dan Sains _____

Cara Mengajar yang Efektif

Pengetahuan dan Keahlian Profesional

Komitmen dan Motivasi

Riset dalam Psikologi Pendidikan

Mengapa Riset Itu Penting? _____

Pendekatan Riset Ilmiah _____

Metode Riset _____

Riset Evaluasi Program, Riset Aksi, dan Guru-sebagai-Periset Tantangan

Riset _____

TUJUAN BAB

Setelah Anda selesai mempelajari bab ini, Anda diharapkan mampu untuk:

Mendeskripsikan beberapa ide dasar dalam bidang psikologi pendidikan, termasuk sejarahnya dan mengapa pengajaran yang efektif akan tergantung kepada seni maupun sains. _____

Memahami sikap dan keahlian dari seorang guru yang efektif. _____

Mendiskusikan bagaimana ahli psikologi pendidikan dan guru dapat melakukan dan mengevaluasi riset..

Teaching Stories Margaret Metzger

Margaret Metzger telah menjadi guru Bahasa Inggris di SMU Brookline (Massachusetts) selama lebih dari 25 tahun. Di bawah ini adalah beberapa nasihat yang diberikannya kepada guru-guru yang menjadi bawahannya (Metzger, 1996).

Beri perhatian pada *bagaimana* cara belajar, bukan pada untuk *apa* belajar. Murid mungkin tak pernah tahu beberapa fakta tertentu, tetapi murid selalu butuh tahu bagaimana cara belajar. Ajari murid tentang cara membaca untuk mendapatkan pemahaman, bagaimana menyusun gagasan, bagaimana cara menguasai mata pelajaran yang sulit, dan bagaimana cara menuangkan pemikiran secara jelas melalui tulisan. Seorang mantan murid saya, Anastasia Korniaris, menulis surat kepada saya, "Kelas Anda seperti toko perangkat keras [*hardware*). Semua alat ada di sana. Bertahun-tahun kemudian saya masih menggunakan perangkat yang masih saya ingat.." libatkan murid dalam proses belajar dan mengajar. Setiap hari, beri pertanyaan-pertanyaan dasar seperti, "Apa pendapat kalian tentang pekerjaan rumah (PR) ini? Apakah PR ini membantu kalian untuk memahami materi? Apakah tugas ini terlalu panjang atau terlalu pendek? Bagaimana caranya agar tugas selanjutnya lebih menarik? Kriteria apa yang sebaiknya dipakai untuk memberikan penilaian?" Ingat bahwa kita ingin agar murid mau belajar aktif ...

Belakangan ini telah dilakukan riset tentang gaya mengajar dan riset pembentukan kecerdasan. Bacalah riset itu. Yang harus diingat adalah murid harus mau berpikir sendiri. Tugas Anda adalah mengajari mereka cara berpikir dan memberi alat yang diperlukan untuk itu. Murid Anda biasanya akan kagum pada kecerdasan mereka sendiri. Jadi, Anda tak perlu menunjukkan pada mereka bahwa diri Anda pintar ...

Pada masa-masa awal mengajar, Anda harus mau mengajar selama berjam-jam. Jika Anda baru saja diterima bekerja di rumah sakit atau firma pengacara, Anda juga pasti akan diminta bekerja selama berjam-jam. Seperti para pekerja profesional lainnya, guru juga perlu bekerja berjam-jam ...

Berikut ini ada sedikit nasihat. Selama bertahun-tahun saya kesulitan menjalankan keempat nasihat ini—kecuali nasihat terakhir, yang membuat saya tetap waras. Saat saya mengikuti nasihat saya sendiri, tugas mengajar saya menjadi lebih menyenangkan.

1. Pesan tiket untuk menyaksikan acara-acara kebudayaan. Buat jadwal untuk melakukan kegiatan atau acara sosial bersama kawan-kawan.
2. Cari tempat untuk bekerja. Berusahalah menentukan sendiri tempat Anda ingin mengajar. Berpindah-pindah kelas setiap lima puluh menit akan membuat Anda letih.
3. Jauhi politik kantor yang tak berguna sebab di dalamnya akan banyak perselisihan.
4. Cari kawan yang punya selera humor yang baik ...

Anda punya potensi untuk menjadi guru yang hebat. Anda jangan patah arang sebelum mulai. Saat Anda mulai belajar seni mengajar, Anda memang butuh kerja keras.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Dalam kutipan di pembuka bab ini, Christa McAuliffe mengatakan bahwa ketika dia menyentuh masa depan, dia mengajar. Sebagai seorang guru, Anda akan menyentuh masa depan karena anak-anak adalah masa depan dalam masyarakat mana pun. Dalam bab ini, kita akan mengkaji apa itu bidang psikologi pendidikan dan bagaimana bidang ini bisa membantu Anda untuk memberi kontribusi yang baik bagi masa depan anak-anak.

SELAYANG PANDANG PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Psikologi adalah studi ilmiah tentang perilaku dan proses mental. Psikologi pendidikan adalah cabang ilmu psikologi yang mengkhususkan diri pada cara memahami pengajaran dan pembelajaran dalam lingkungan pendidikan. Psikologi pendidikan adalah bidang yang sangat luas sehingga dibutuhkan satu buah buku tersendiri untuk menjelaskannya.

Latar Belakang Historis

Bidang psikologi pendidikan didirikan oleh beberapa perintis bidang psikologi sebelum awal abad ke-20. Ada tiga perintis terkemuka yang muncul di awal sejarah psikologi pendidikan.

William James. Tak lama setelah meluncurkan buku ajar psikologinya yang pertama, *Principles of Psychology* (1890), William James (1842-1910) memberikan serangkaian kuliah yang bertajuk "Talks to Teachers" (James, 1899/1993). Dalam kuliah ini dia mendiskusikan aplikasi psikologi untuk mendidik anak. James mengatakan bahwa eksperimen psikologi di laboratorium sering kali tidak bisa menjelaskan kepada kita bagaimana cara mengajar anak secara efektif. Dia menegaskan pentingnya mempelajari proses belajar dan mengajar di kelas guna meningkatkan mutu pendidikan. Salah satu rekomendasinya adalah mulai mengajar pada titik yang sedikit lebih tinggi di atas tingkat pengetahuan dan pemahaman anak dengan tujuan untuk memperluas cakrawala pemikiran anak.



John Dewey. Tokoh kedua yang berperan besar dalam membentuk psikologi pendidikan adalah John Dewey (1859-1952). Dia menjadi motor penggerak untuk mengaplikasikan psikologi di tingkat praktis. Dewey membangun laboratorium psikologi pendidikan pertama di AS, di Universitas Chicago, pada tahun 1894. Kemudian, di Columbia University, dia melanjutkan karya inovatifnya tersebut. Kita banyak mendapat ide penting dari John Dewey (Glassman, 2001, 2002). *Pertama*, dari Dewey kita mendapatkan pandangan tentang anak sebagai pembelajar aktif (*active learner*). Sebelum Dewey mengemukakan pandangan ini, ada keyakinan bahwa anak-anak mestinya duduk diam di kursi mereka dan mendengarkan pelajaran secara pasif dan sopan. Sebaliknya, Dewey percaya bahwa anak-anak akan belajar dengan lebih baik jika mereka aktif. *Kedua*, dari Dewey kita mendapatkan ide bahwa pendidikan seharusnya difokuskan pada anak secara keseluruhan dan memperkuat kemampuan anak untuk beradaptasi dengan lingkungannya. Dewey percaya bahwa anak-anak seharusnya tidak hanya mendapat pelajaran akademik saja, tetapi juga harus diajari cara untuk berpikir.



dan beradaptasi dengan dunia di luar sekolah. Dia secara khusus berpendapat bahwa anak-anak harus belajar agar mampu memecahkan masalah secara reflektif. *Ketiga*, dari Dewey kita

mendapat gagasan bahwa semua anak berhak **m**endapat pendidikan yang selayaknya.

Cita-cita demokratis ini pada masa per**ten**gahan abad ke-19 belum muncul, sebab saat itu pendidikan hanya diberikan pada sebagian kecil anak, terutama anak keluarga kaya. Dewey adalah salah seorang psikolog yang sangat berpengaruh—seorang pendidik yang mendukung pendidikan yang layak bagi semua anak, lelaki maupun perempuan, dari semua lapisan sosial-ekonomi dan etnis.



E. L. Thorndike. Perintis ketiga adalah E. L. Thorndike (1874-1949), yang memberi banyak perhatian pada penilaian dan pengukuran dan perbaikan dasar-dasar belajar secara ilmiah. Thorndike berpendapat bahwa salah satu tugas pendidikan di sekolah yang

paling penting adalah menanamkan keahlian penalaran anak. **Thorndike**

sangat ahli dalam melakukan studi belajar dan mengajar secara ilmiah (Beatty 1998).

Thorndike mengajukan gagasan bahwa psikologi pendidikan harus punya basis ilmiah dan harus berfokus pada pengukuran (O'Donnell & Levin, 2001).

Diversitas dan Psikologi Pendidikan Awal. Tokoh paling menonjol dalam sejarah awal psikologi

pendidikan kebanyakan adalah pria Kulit Putih, seperti James, Dewey, **d**an Thorndike. Sebelum adanya perubahan undang-undang dan kebijakan hak-hak sipil pada 1960-an, hanya

ada segelintir tokoh non-Kulit Putih yang ber**h**asil mendapat gelar dan bisa menembus rintangan diskriminasi rasial untuk melakukan riset di bidang ini (Banks, 1998). Dua tokoh

Amerika keturunan Afrika **Afri**ka-Amerika) yang menonjol di bidang psikologi adalah Mamie dan Kenneth Clark, yang melakukan riset tentang identitas dan konsep-diri anak-anak Afrika-Amerika (Clark & Clark, 1939). Pada 1971, Kenneth Clark menjadi orang Afrika-Amerika pertama yang menjadi presiden American Psychological Association. Pada 1932,

seorang psikolog dari negara Latin, George Sanchez melakukan riset **y**ang menunjukkan

psikologi pendidikan
Cabang psikologi yang mengkhususkan diri pada pemahaman tentang proses belajar dan mengajar dalam lingkungan pendidikan.

terbaik untuk belajar secara tepat. Skinner berpendapat bahwa proses mental yang dikemukakan oleh psikolog seperti James dan Dewey adalah proses yang tidak dapat diamati dan karenanya tak bisa menjadi subjek studi psikologi ilmiah yang menurutnya adalah ilmu tentang perilaku yang dapat diamati dan ilmu tentang kondisi-kondisi yang mengendalikan perilaku. Pada 1950-an, Skinner (1954) mengembangkan konsep *programmed learning* (pembelajaran terprogram), yakni setelah murid melalui serangkaian langkah ia terus didorong (*reinforced*) untuk mencapai tujuan dari pembelajaran. Skinner menciptakan sebuah alat pengajaran yang berfungsi sebagai tutor dan mendorong murid untuk mendapatkan jawaban yang benar (Skinner, 1958).

Akan tetapi, muncul keberatan terhadap pendekatan behaviorial yang dianggap tidak memedulikan banyak tujuan dan kebutuhan pendidik di kelas (Hilgard, 1996). Sebagai reaksinya, pada 1950-an Benjamin Bloom menciptakan taksonomi keahlian kognitif yang mencakup penguasaan, pemahaman, *synthesizing*, dan pengevaluasian, yang menurutnya harus dipakai dan dikembangkan oleh guru untuk membantu murid-muridnya (Bloom & Krathwohl, 1956). Sebuah ulasan di *Annual Review of Psychology* (Wittrock & Lumsdaine, 1977) menyatakan, "Perspektif kognitif mengimplikasikan bahwa analisis behaviorial terhadap instruksi sering kali tidak cukup untuk menjelaskan efek dari instruksi terhadap pembelajaran." Revolusi kognitif dalam psikologi mulai berlangsung pada 1980-an dan disambut hangat karena pendekatan ini mengaplikasikan konsep psikologi kognitif—memori, pemikiran, penalaran, dan sebagainya—untuk membantu murid belajar. Jadi, menjelang akhir abad ke-20 banyak ahli psikologi pendidikan kembali menekankan pada aspek kognitif dari proses belajar seperti yang pernah didukung oleh James dan Dewey pada awal abad ke-20.

Baik itu pendekatan kognitif maupun behaviorial masih menjadi bagian dari psikologi pendidikan sampai sekarang. Kita akan banyak membicarakan pendekatan-pendekatan ini di Bab 7 sampai 11.

Selama beberapa dekade terakhir abad ke-20, ahli psikologi pendidikan juga semakin memerhatikan pada aspek sosioemosional dari kehidupan murid. Misalnya, mereka menganalisis sekolah sebagai konteks sosial dan mengkaji peran kultur dalam pendidikan. Kita akan membahas aspek sosioemosional dalam belajar dan mengajar ini di bab-bab selanjutnya dalam buku ini.

Mengajar: Antara Seni dan Ilmu Pengetahuan

Seberapa ilmiahkah pendekatan mengajar yang dipakai seorang guru? Baik sains maupun seni dan pengalaman keahlian mengajar berperan penting bagi keberhasilan seorang guru (Johnson dkk., 2002; Newman, 2002).

Bidang psikologi pendidikan banyak mengambil sumber dari teori dan riset psikologi yang lebih luas. Misalnya, teori Jean Piaget dan Lev Vygotsky tidak diciptakan dalam rangka memberi informasi bagi guru tentang cara mendidik anak. Tetapi dalam Bab 2 buku ini, "Perkembangan Kognitif dan Bahasa", Anda akan melihat bahwa kedua teori itu banyak mengandung aplikasi yang bisa menjadi pedoman Anda untuk mengajar. Psikologi pendidikan juga banyak memanfaatkan teori

dari riset yang disusun dan dilakukan langsung oleh para ahli psikologi pendidikan, dan dari pengalaman praktis para guru.

Usainya, di Bab 13, "Motivasi, Mengajar dan Pembelajaran",

Asia akan membaca tentang riset kelas oleh Dale Schunk (2001; Schunk & Ertmer, 2000) tentang kecakapan diri atau

Self-efficacy (keyakinan bahwa seseorang dapat menguasai

isi dan menghasilkan sesuatu yang positif). Ahli psikologi pendidikan juga mengakui bahwa mengajar terkadang harus

mengabaikan saran-saran ilmiah, tetapi menggunakan improvisasi dan spontanitas (Gage, 1978).

Sebagai sebuah ilmu, tujuan psikologi pendidikan adalah memberi Anda pengetahuan riset yang dapat secara efektif di-aplikasikan untuk situasi mengajar. Tetapi, pengajaran Anda tetap merupakan seni mengajar. Selain hal-hal yang bisa Anda pelajari dari riset, Anda juga terus-menerus membuat penilaian penting di kelas berdasarkan keahlian dan pengalaman pribadi Anda, dan juga berdasarkan saran bijak dari guru-guru lain yang lebih berpengalaman.

[REDACTED]

jelaskan beberapa ide dasar dalam bidang psikologi pendidikan, termasuk sejarahnya dan mengapa pengajaran yang efektif akan tergantung baik itu kepada seni maupun sains.

Review

Apa definisi psikologi pendidikan? Siapa tokoh utama dalam sejarah perkembangan psikologi

pendidikan dan apa ide-ide mereka?

Bagaimana Anda mendeskripsikan peran dan seni dan sains dalam pelaksanaan mengajar?

Reflect

John Dewey berpendapat bahwa anak-anak seharusnya tidak duduk-diam di kursi dan belajar dengan sopan. Apakah Anda setuju dengan Dewey? Jelaskan alasan Anda!

CARA MENGAJAR YANG EFEKTIF

Karena mengajar adalah hal yang kompleks dan karena murid-murid itu bervariasi, maka tidak ada cara tunggal untuk mengajar yang efektif untuk semua hal (Diaz, 1997). Guru harus menguasai beragam perspektif dan strategi, dan harus bisa mengaplikasikannya secara fleksibel. Hal ini membutuhkan dua hal utama: (1) pengetahuan dan keahlian profesional, dan (2) komitmen dan motivasi.

Pengetahuan dan Keahlian Profesional

Guru yang efektif menguasai materi pelajaran dan keahlian atau keterampilan mengajar yang baik. Guru yang efektif memiliki strategi pengajaran yang baik dan didukung oleh metode penetapan tujuan, rancangan pengajaran, dan manajemen kelas. Mereka tahu bagaimana memotivasi, berkomunikasi, dan berhubungan

[REDACTED]
ves of Students

Guru yang Baik

Mike, Kelas 2:

Guru yang baik adalah guru yang punya barang-barang yang bisa menarik perhatianmu. Kadang-kadang kamu mulai belajar dan kamu bahkan tidak menyadarinya. Guru yang baik adalah guru yang membuat kamu berpikir.

(Nikola-Lisa & Burnaford, 1994)

secara efektif dengan murid-murid dari beragam latar belakang kultural. Mereka juga memahami cara menggunakan teknologi yang tepat guna di dalam kelas.

Penguasaan Materi Pelajaran. Selama satu dekade terakhir ini, murid-murid sekolah menengah lebih memilih “guru yang menguasai mata pelajaran” (NASSP, 1997). Guru yang efektif harus berpengetahuan, fleksibel, dan memahami materi. Tentu saja, pengetahuan subjek materi bukan hanya mencakup fakta, istilah, dan konsep umum. Ini juga membutuhkan pengetahuan tentang dasar-dasar pengorganisasian materi, mengaitkan berbagai gagasan, cara berpikir dan berargumen, pola perubahan dalam satu mata pelajaran, kepercayaan tentang mata pelajaran, dan kemampuan untuk mengaitkan satu gagasan dari suatu disiplin ilmu ke disiplin ilmu lainnya.

Strategi Pengajaran. Prinsip konstruktivisme adalah inti dari filsafat pendidikan William James dan John Dewey. **Konstruktivisme** menekankan agar individu secara aktif menyusun dan membangun (*to construct*) pengetahuan dan pemahaman. Menurut pandangan konstruktivis, guru bukan sekadar memberi informasi ke pikiran anak, akan tetapi guru harus mendorong anak untuk mengeksplorasi dunia mereka, menemukan pengetahuan, merenung, dan berpikir secara kritis (Brooks & Brooks, 2001). Reformasi pendidikan dewasa ini semakin mengarah ke pengajaran berdasarkan perspektif konstruktivis ini (Hickey, Moore & Pellegrino, 2001). Penganut konstruktivisme memandang bahwa pendidikan anak Amerika sudah terlalu lama dalam menekankan agar anak duduk diam, menjadi pendengar pasif, dan menyuruh anak menghafal informasi yang relevan maupun yang tak relevan.

Dewasa ini, konstruktivisme juga menekankan pada kolaborasi — anak-anak saling bekerja sama untuk mengetahui dan memahami pelajaran (Gauvain, 2001). Seorang guru yang menganut filosofi konstruktivis tidak akan meminta anak-anak sekadar menghafal informasi, tetapi juga memberi mereka peluang untuk membangun pengetahuan dan pemahaman materi pelajaran.

Namun, tidak semua orang setuju dengan pandangan konstruktivis ini. Beberapa pendidik lama masih percaya bahwa guru harus mengarahkan dan mengontrol cara belajar anak. Mereka juga percaya bahwa konstruktivis sering kali tidak fokus pada tugas akademik dasar atau kurang memerhatikan prestasi anak. Beberapa pakar dalam psikologi pendidikan percaya bahwa entah itu Anda menggunakan perspektif tradisional atau mengikuti tren dalam reformasi pendidikan, Anda tetap bisa menjadi guru yang efektif. Seperti yang akan Anda lihat nanti, ada isu dan hal lain yang ikut berperan dalam persoalan ini.

Penetapan Tujuan dan Keahlian Perencanaan Instruksional. Guru yang efektif tidak sekadar mengajar di kelas, entah itu dia menggunakan perspektif tradisional atau konstruktivis. Mereka harus menentukan tujuan pengajaran dan menyusun rencana untuk mencapai tujuan itu (Pintrich & Schunk, 2002). Mereka juga harus menyusun kriteria tertentu agar sukses. Mereka menghabiskan banyak waktu untuk menyusun rencana instruksional, mengorganisasikan pelajaran agar murid meraih hasil maksimal dari kegiatan belajarnya. Dalam menyusun

rencana, guru memikirkan tentang cara agar pelajaran bisa menantang sekaligus menarik.

Keahlian Manajemen Kelas. Aspek penting lain untuk menjadi guru yang efektif adalah mampu menjaga kelas tetap aktif bersama dan mengorientasikan kelas ke tugas-tugas. Guru yang efektif membangun dan mempertahankan lingkungan belajar yang kondusif. Agar lingkungan ini optimal, guru perlu senantiasa meninjau ulang strategi penataan dan prosedur pengajaran, pengorganisasian kelompok, *monitoring*, dan mengaktifkan kelas, serta menangani tindakan murid yang mengganggu kelas (Algozzine & Kay, 2002; Emmer & Stough, 2001; Lindberg & Swick, 2002; Martella, Nelson & Marchand-Martella, 2003).

Keahlian Motivasional. Guru yang efektif punya strategi yang baik untuk memotivasi murid agar mau belajar (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Stipek, 2002). Para ahli psikologi pendidikan semakin percaya bahwa motivasi ini paling baik didorong dengan memberi kesempatan murid untuk belajar di dunia nyata, agar setiap murid berkesempatan menemui sesuatu yang baru dan sulit (Brophy, 1998). Guru yang efektif tahu bahwa murid akan termotivasi saat mereka bisa memilih sesuatu yang sesuai dengan minatnya. Guru yang baik akan memberi kesempatan murid untuk berpikir kreatif dan mendalam untuk proyek mereka sendiri (Runco, 1999).

Keahlian Komunikasi. Yang juga amat diperlukan untuk mengajar adalah keahlian dalam berbicara, mendengar, mengatasi hambatan komunikasi verbal, memahami komunikasi nonverbal dari murid, dan mampu memecahkan konflik secara konstruktif. Keahlian komunikasi bukan hanya penting untuk mengajar, tetapi juga untuk berinteraksi dengan orang tua murid. Guru yang efektif menggunakan keahlian komunikasi yang baik saat mereka berbicara "dengan" murid, orang tua, administrator, dan yang lainnya, dan tidak terlalu banyak mengkritik, serta memiliki gaya komunikasi yang asertif, bukan agresif, manipulatif, atau pasif (Alberti & Emmons, 1995; Evertson, Emmer & Worsham, 2003). Guru yang efektif juga bekerja untuk meningkatkan keahlian komunikasi para murid. Ini secara khusus penting karena keahlian berkomunikasi dianggap sebagai keahlian yang paling banyak dicari oleh banyak perusahaan dewasa ini (Collins, 1996).

Bekerja Secara Efektif dengan Murid dari Latar Belakang Kultural yang Berlainan Dewasa ini, satu dari lima anak di AS berasal dari keluarga Imigran dan diperkirakan pada 2040 satu dari tiga anak AS berasal dari keluarga imigran (Suarez-Orozco, 2002). Hampir 80 persen imigran

Through the Eyes of Teachers

The "Turtle Lady"

Susan Bradburn mengajar *grade 4* s a p a i *grade 6* di Sekolah Dasar West Marian, North Carolina. Dia menciptakan museum sekolah tempat murid bisa melakukan riset dan menyelenggarakan pameran. Dia menggunakan konsep museum sekolah "keliling" di mana dia menyuruh murid-muridnya untuk menggunakan semacam kereta yang dipakai keliling ke kelas lain dan ke masyarakat, dan dia juga menggunakan uang penghargaan yang diterimanya untuk menyebarkan gagasan museum bergerak ini ke sekolah lain di North Carolina. Dia dijuluki "Lady Turtle" karena dia sangat suka memelihara kura-kura dan beberapa hewan lain. Susan kadang mengajak murid-muridnya melakukan perjalanan selama tiga hari ke Edisto Island, South Carolina, untuk mencari fosil dan mempelajari ekologi pantai. Murid-muridnya menjual kalender yang memuat puisi dan karya seni buatan mereka sendiri, dan sebagian uang hasil penjualan dipakai untuk menjaga sebagian hutan tropis agar tidak rusak.



"My mom told me to tell you that I am the educational challenge you were told about in college." Reprinted by permission of Heiser Zedonek.

Through the Eyes of Students

"Anda Memang Paling Keren"

Saya ingin mengucapkan terima kasih atas semua waktu yang telah Anda berikan untuk membantu saya. Anda sebenarnya tidak harus begitu, tetapi Anda tetap melakukannya, dan karenanya saya ingin berterima kasih untuk itu. Saya juga berterima kasih karena Anda telah mengajar dengan jelas dan tidak bertele-tele. Anda memang paling keren. Saya juga mohon maaf karena telah membuat Anda kesulitan. Anda banyak mengalami kerepotan karena saya, tapi Anda tetap tenang. Anda sungguh guru yang hebat.

Jessica, murid grade 7

Macon, Georgia

*Surat kepada Chuck Rawls, gurunya,
yang diberikan saat dia lulus.*

baru adalah "orang Kulit Berwarna" yang datang dari Amerika

Latin, Asia, dan Kepulauan Karibia. Sekitar 75 persen dari imigran baru adalah mereka yang berbahasa Spanyol, meskipun ada lebih dari 100 bahasa yang digunakan anak-anak yang bersekolah di AS (OBLEMA, 2000).

Di dunia yang saling berhubungan secara kultural ini, guru yang efektif harus mengetahui dan memahami anak dengan latar belakang kultural yang berbeda-beda, dan sensitif terhadap kebutuhan mereka (Cushner, 2003; Johnson, 2002; Johnson & Johnson, 2002; Spring, 2002). Guru yang efektif mendorong murid untuk menjalin hubungan positif dengan murid yang berbeda. Guru yang efektif harus memikirkan cara agar upaya itu berhasil. Guru yang efektif membimbing murid untuk berpikir secara kritis tentang isu kultural dan etnis, dan mereka berusaha mengurangi bias, menanamkan sikap saling menerima, dan bertindak sebagai mediator kultural (Banks, 2001, 2002). Guru yang efektif juga harus menjadi perantara antara kultur sekolah dengan kultur dari murid tertentu, terutama mereka yang kurang sukses secara akademik (Diaz, 1997).

Persoalan kultural yang harus dipahami dengan baik oleh guru yang kompeten antara lain:

- * Apakah saya mengetahui kekuatan dan kompleksitas pengaruh kultural terhadap murid?
- * Apakah penilaian saya tentang murid memang ada dasarnya secara kultural atau hanya prasangka?
- * Apakah saya sudah melihat dari perspektif murid saya yang datang dari latar belakang kultural yang berbeda dengan saya?
- * Apakah saya mengajarkan keahlian yang dibutuhkan murid untuk berbicara di kelas, terutama kepada murid mempunyai kultur yang jarang memberi peluang orang untuk berbicara "di depan umum?"

Aspek kultural sekolah dalam *Diversity & Education* akan dijelaskan di bawah.

Diversity & Education

Sekolah Kultural

Valerie Pang (2001), seorang pakar isu-isu kultural di sekolah, percaya bahwa banyak guru tidak memerhatikan konteks kultural sekolah dan latar belakang kultural dari murid di kelas karena para guru tersebut hidup di tempat yang jauh dari lokasi sekolah tempat mereka mengajar. Guru dan murid juga mungkin besar di dalam kultur yang berbeda. Pang (2001) mengatakan bahwa guru harus memahami lingkungan tempat sekolah berada jika guru tersebut tinggalnya jauh dari lingkungan sekolah tersebut. Guru-guru itu bisa berbelanja di toko di sekitar sekolah, mengenal tokoh masyarakat di sekitar sekolah, dan membaca koran setempat. Dengan cara

Bab 1 Psikologi Pendidikan: Perangkat untuk Mengajar Secara Efektif

ini para guru dapat menjadi lebih mengerti akan ritme dan kultur kehidupan murid mereka. Pang juga merekomendasikan agar guru memberi contoh berdasarkan kehidupan murid mereka. Meskipun buku ajar akademik tentang pengajaran bisa menjadi sumber informasi yang berharga tentang muatan dan tujuan pendidikan, namun makna dan muatan lokal hanya bisa diberikan oleh sang guru.

Salah satu contoh dari pemberian pengajaran bermuatan lokal di sekolah adalah pengajaran di sebuah sekolah di San Diego di mana sang guru mengundang Dr. Dorothy Smith, seorang Afrika-Amerika, untuk menjadi guru tamu di kelas. Dr. Smith adalah profesor dan tokoh masyarakat setempat (dia mantan Dewan Sekolah San Diego) di wilayah sekolah itu berada. Dr. Smith diminta untuk berbicara tentang isu- isu yang dihadapi oleh murid dan orang tua sebagai warga negara. Dia memaparkan banyak isu, seperti: Bagaimana rasanya menjadi seorang Afrika-Amerika? Seberapa pentingkah melanjutkan pendidikan sampai ke universitas? Bagaimana saya bisa memberi kontribusi untuk lingkungan masyarakat saya? Sebelumnya, para murid diberi kesempatan untuk mengajukan pertanyaan kepada Dr. Smith. Juga ada sekelompok anak yang merekam perbincangan ini sehingga rekaman pertanyaan-pertanyaan tersebut bisa diputar untuk kelas lain. Kelompok anak lainnya mencatat dan menulis artikel tentang perbincangan ini untuk dimuat di koran sekolah.

Ketika murid diberi kesempatan untuk bertemu dengan tokoh seperti Dr. Smith, mereka tak hanya mendapatkan model peran kultural yang penting, tetapi juga bisa berhubungan dengan kultur lingkungan tempat mereka berada.



Valerie Pang adalah profesor di School of Teacher Education of San Diego State University dan mantan guru sekolah dasar. Valerie percaya bahwa adalah penting bagi guru untuk menciptakan kelas yang penuh perhatian dan nyaman bagi murid.

Keahlian Teknologi. Teknologi itu sendiri tidak selalu meningkatkan kemampuan belajar murid. Dibutuhkan syarat atau kondisi lain untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung proses belajar murid (Earle, 2002; Sharp, 2002). Kondisi-kondisi ini antara lain (International Society for Technology in Education, 2001): visi dan dukungan dari tokoh pendidikan; guru yang menguasai teknologi untuk pengajaran; standar dan isi kurikulum; penilaian efektivitas teknologi untuk pembelajaran; dan memandang anak sebagai pembelajar yang aktif dan konstruktif. Guru yang efektif mengembangkan keahlian teknologi dan mengintegrasikan komputer ke dalam proses belajar di kelas (Male, 2003). Integrasi ini harus disesuaikan dengan kebutuhan belajar murid, termasuk kebutuhan mempersiapkan murid untuk mencari pekerjaan di masa depan, yang akan sangat membutuhkan keahlian teknologi dan keahlian berbasis komputer (Maney, 1999).

Guru yang efektif tahu cara menggunakan komputer dan cara mengajar murid untuk menggunakan komputer untuk menulis dan berkreasi. Guru yang efektif bisa mengevaluasi efektivitas *game* instruksional dan simulasi komputer, tahu cara menggunakan dan mengajarkan murid untuk menggunakan alat komunikasi komputer seperti Internet. Dan, guru yang efektif memahami dengan baik berbagai perangkat penting lainnya untuk mendukung pembelajaran murid yang cacat.

National Educational Technology Standards (NETS) didirikan oleh International Society for Technology in Education (ISTE) (2000, 2001). NETS sedang mengembangkan:

- Standar landasan teknologi untuk murid, yang mendeskripsikan apa yang harus diketahui oleh murid tentang teknologi dan tentang apa yang dapat dilakukan dengan teknologi tersebut.
- Standar penggunaan teknologi dalam proses belajar mengajar, yang mendeskripsikan bagaimana teknologi harus dipakai dalam kurikulum untuk mengajar, belajar, dan manajemen instruksional.
- Standar pendukung teknologi pendidikan, yang mendeskripsikan sistem, akses, pengembangan staf, dan perangkat pendukung yang dibutuhkan untuk memanfaatkan teknologi secara efektif.
- Standar untuk penilaian murid dan evaluasi penggunaan teknologi, yang mendeskripsikan beragam cara untuk menilai kemajuan murid dan mengevaluasi penggunaan teknologi dalam proses belajar dan mengajar.

Teknologi dapat sangat efektif untuk mengajar. Misalnya, murid di sekolah dasar Chicago sedang mengeksplorasi hewan-hewan purba zaman es di Illinois. Dengan menggunakan Internet, mereka “menjelajah” Museum Illinois (yang berjarak sekitar 200 mil dari sekolah mereka) dan ke Kebun Binatang Brookfield (berjarak 10 mil dari sekolah mereka) untuk mengumpulkan informasi dan berbicara dengan para pakar melalui video dua arah. Kemudian mereka menyusun *database* elektronik serta menyusun dan menganalisis temuan mereka. Mereka melaporkan temuan mereka melalui website yang diberi tajuk “Mastadons in Our Own Back Yard”. Untuk mengetahui lebih jauh tentang sekolah, komunitas, dan teknologi, lihat Kotak *Technology & Education*.

Komitmen dan Motivasi

Menjadi guru yang efektif juga membutuhkan komitmen dan motivasi. Aspek ini mencakup sikap yang baik dan perhatian kepada murid.

Guru pemula sering kali melaporkan bahwa dibutuhkan investasi waktu dan usaha yang besar untuk menjadi guru yang efektif. Beberapa guru, bahkan yang berpengalaman sekalipun, melaporkan bahwa mereka seperti “tidak punya kehidupan” mulai bulan September sampai Juni. Bahkan memberi tambahan jam pada malam dan akhir pekan di luar jam kelas, mungkin masih kurang cukup. Menghadapi tuntutan ini, kita mudah merasa frustrasi. Komitmen dan motivasi dapat membantu guru yang efektif untuk melewati masa-masa yang sulit dan melelahkan dalam mengajar. Guru yang efektif juga punya kepercayaan diri terhadap kemampuan mereka dan tidak akan membiarkan emosi negatif melunturkan motivasi mereka.

Dalam setiap pekerjaan, orang mudah berperilaku negatif. Semangat yang menggebu pada awal masa kerja bisa jadi berubah menjadi kejemuan. Setiap hari, guru yang efektif akan membawa sikap positif dan semangat ke dalam kelas. Sifat-sifat ini mudah menular dan membantu membuat kelas menjadi nyaman bagi murid.

Nah, bagaimana mengembangkan sikap positif dan mempertahankan semangat mengajar? Seperti halnya di bidang pekerjaan lain, sukses akan melahirkan ke-

Technology & Education

Sekolah Kultural

Teknologi bukan hanya membantu anak-anak belajar secara lebih efektif di sekolah, tetapi teknologi juga bisa mendekatkan sekolah ke masyarakat. Di banyak distrik, murid dan orang tua dapat berkomunikasi dengan guru dan staf sekolah melalui e-mail. Guru dapat memasukkan hasil belajar murid ke halaman Web. Beberapa sekolah menyediakan komputer laptop yang bisa dibawa pulang oleh murid.

Komunikasi yang lebih baik antara orang tua dan guru adalah salah satu tujuan program di Indiana yang diberi nama *Buddy System*. Dalam program ini, komputer dan modem ditempatkan di rumah 7000 murid sekolah dasar, sebagian besar *grade 4* dan *5*, selama satu atau dua tahun. Orang tua murid, yang kebanyakan belum pernah berkunjung ke sekolah anaknya, harus mendatangi sekolah untuk mengambil peralatan komputer dan mendapatkan pelatihan mengenai cara menggunakan komputer. Banyak orang tua dan guru melaporkan bahwa koneksi komputer berhasil meningkatkan komunikasi di antara kedua belah pihak.

Perhatian utamanya adalah memampukan murid dari keluarga menengah ke bawah untuk mendapatkan akses yang memadai ke komputer. Foshay Learning Center, sebuah sekolah umum K-12 di Los Angeles, menciptakan delapan pusat pembelajaran di kompleks apartemen milik keluarga kelas menengah ke bawah. Tanpa harus meninggalkan apartemen itu, para murid di sekolah ini dapat menggunakan komputer untuk mendapat bantuan dalam mengerjakan pekerjaan rumah, belajar tentang teknologi, dan berpartisipasi dalam proses belajar aktif. Program ini penting terutama karena, menurut satu survei, hanya 38 persen murid dari keluarga berpendapatan \$20.000 atau kurang yang punya komputer, sedangkan 83% dari keluarga berpendapatan \$50,000 atau lebih memiliki satu komputer di rumahnya (Gallup and National Science Foundation Poli, 1997).

IBM baru-baru ini membentuk program Team Tech Volunteer yang menyediakan teknologi untuk lebih dari 2.500 agen kesehatan dan kemanusiaan. Program Team Tech ini memberi murid kesempatan untuk menjadi relawan di komunitas mereka dan memberikan pelayanan teknologi yang dapat meningkatkan pendidikan dan pembelajaran murid. Cobalah lakukan penilaian menyeluruh terhadap komunitas Anda. Seperti IBM, barangkali ada perusahaan yang mau menyediakan pelayanan dan keahlian teknologi untuk kelas Anda.

Suksesan baru. Adalah penting untuk menyadari masa ketika Anda membuat perubahan dalam kehidupan murid. Mungkin Anda tahu dari pengalaman pribadi bahwa apa-apa yang dilakukan guru akan menimbulkan perubahan. Atau renungkan kata-kata dari seorang konsultan ahli untuk buku ini, Carloz Diaz (1997), kini profesor pendidikan di Florida Atlantic University. Dia mengomentari tentang Mrs. Oppel, guru bahasa Inggrisnya saat di sekolah menengah atas:

Hingga saat ini, setiap kali saya melihat kata tertentu (*dearth slake*) saya langsung mengenalinya sebagai kosakata Mrs Oppel. Sebagai seorang guru dia sangat tenang dan fokus. Dia juga memerhatikan kekuatan bahasa dan keindahan sastra. Saya berutang budi kepadanya, setidaknya sebagian, karena berkat beliau saya jadi berusaha keras untuk menguasai bahasa Inggris dan menjadi profesor dan penulis. Saya ingin bisa menanamkan karakter ini ke murid-murid saya.

Semakin baik Anda menjadi guru, semakin berharga pekerjaan Anda. Dan jika Anda semakin dihormati dan sukses di mata murid, maka Anda akan merasa semakin bertambah komitmen Anda.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN



Digunakan atas seizin Glen Dines

Dengan mengingat hal tersebut, luangkan waktu sejenak untuk memikirkan tentang citra guru Anda di mata Anda sendiri. Beberapa guru Anda mungkin luar biasa dan menanamkan citra positif di mata Anda. Dalam sebuah survei nasional terhadap sekitar seribu murid berusia antara 13 sampai 17 tahun, para murid tersebut menyebutkan beberapa karakter penting yang harus dipunyai oleh guru, di antaranya adalah punya selera humor yang baik, mampu membuat kelas menjadi menarik, dan menguasai mata pelajaran yang diajarkan (NASSP, 1997). Karakteristik guru buruk yang sering disebut oleh murid sekolah menengah adalah guru yang membosankan di kelas, tidak

menerangkan pelajaran secara jelas, dan suka pilih kasih. Karakteristik ini dan karakteristik lainnya yang merefleksikan citra guru yang baik dan buruk di mata murid ditunjukkan dalam Gambar 1.1.

Renungkan sendiri apakah selera humor dan semangat Anda memang berperan penting dalam komitmen Anda sebagai seorang guru. Juga, perhatikan karakteristik lain di Gambar 1.1 yang berhubungan dengan sifat penuh perhatian yang dimiliki oleh guru yang baik. Guru yang efektif sangat memerhatikan murid-muridnya, sering menyebut mereka sebagai “murid-muridku.” Mereka benar-benar ingin bersama dengan murid dan mengabdikan untuk membantu murid dalam memahami pelajaran. Pada saat yang sama, mereka tetap menjaga perannya sebagai guru yang berbeda dengan peran murid. Selain memerhatikan murid, guru yang efektif juga berusaha mencari cara untuk membantu murid agar bisa memerhatikan perasaan sesama teman dan saling memberi perhatian antara sesama murid.

Untuk mengetahui karakteristik terbaik dan terburuk yang Anda punya, isilah *Self-Assessment* 1.1. berikut ini. Gunakan daftar itu untuk mengeksplorasi sikap-sikap yang ada di balik komitmen Anda.

Karakteristik	% Total	Karakteristik	% Total
Punya selera humor	79,2	Membuat kelas menjadi membosankan	79,6
Membuat kelas menjadi menarik	73,7	Tidak menerangkan secara jelas	63,2
Menguasai mata pelajaran	70,1	Pilih kasih	52,7
Menerangkan secara jelas	66,2	Sikapnya buruk	49,8
Mau meluangkan waktu untuk membantu murid	65,8	Terlalu banyak menuntut kepada siswa	49,1
Bersikap adil kepada murid	61,8	Tidak nyambung dengan murid	46,2
Memperlakukan murid seperti orang dewasa	54,4	Memberikan PR terlalu banyak	44,2
Berhubungan baik dengan murid	54,2	Terlalu kaku	40,6
Memerhatikan perasaan murid	51,9	Tidak membantu/memerhatikan siswa	40,5
Tidak pilih kasih	46,6	Kontrol kurang	39,9

Gambar 1.1 Citra Guru Terbaik dan Terburuk Menurut Murid

Self-Assessment 1.1

Karakteristik Terbaik dan Terburuk dari Guru-guru Saya

Ketika Anda mempelajari Gambar 1.1, apakah Anda kaget oleh salah satu atau beberapa karakteristik guru terbaik dan terburuk yang disebutkan murid? Lima karakteristik guru terbaik manakah yang paling membuat Anda terkejut? Lima karakteristik guru terburuk manakah yang paling membuat Anda terkejut?

Sekarang pikirkan lima karakteristik guru terbaik menurut Anda. Kemudian pikirkan pula lima karakteristik guru terburuk menurut Anda. Dalam menulis karakteristik itu, jangan batasi diri Anda pada karakteristik yang dideskripsikan di Gambar 1.1. Juga, setelah Anda mendaftar lima karakteristik tersebut, tulis contoh situasi yang merefleksikan karakteristik tersebut.

LIMA KARAKTERISTIK GURU TERBAIK MENURUT SAYA

Karakteristik	Contoh Situasi yang Merefleksikan Karakteristik Ini
1.	
2.	
3.	_____
4.	_____
5.	_____

LIMA KARAKTERISTIK GURU TERBURUK MENURUT SAYA

Karakteristik	Contoh Situasi yang Merefleksikan Karakteristik Ini
1.	
2.	
3.	_____
4.	_____
5.	_____

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengisi daftar ini secara *online*. Instruktur Anda mungkin meminta Anda untuk mengirim salinan e-mail jawaban Anda kepadanya.

Teaching Strategies

Menjadi Guru yang Efektif

1. *Pengajaran yang efektif mensyaratkan agar guru menguasai banyak keahlian.* Kita mudah terjebak dalam pemikiran bahwa jika Anda menguasai mata pelajaran, maka otomatis Anda akan bisa mengajar dengan efektif. Tetapi sebenarnya guru yang efektif membutuhkan beragam keahlian.
2. *Sering-seringlah memperluas perspektif Anda.* Anda harus yakin bahwa Anda bisa menjadi guru yang efektif sebagaimana yang Anda inginkan. Cobalah melihat sesuatu sebagaimana murid Anda melihat, dan cari tahu bagaimana murid-murid memandang diri Anda. Curahkan hati dan pikiran Anda untuk membantu murid membangun kemampuan memperluas perspektif.
3. *Ingatlah selalu daftar karakteristik yang telah kita diskusikan di atas selama Anda mengajar.* Lihatlah daftar itu dan pikirkan tentang bidang pengajaran efektif yang berbeda-beda yang bisa bermanfaat bagi Anda dan juga bermanfaat untuk pengajaran Anda selama Anda masih menjadi guru pemula, dan bahkan setelah Anda menjadi guru yang berpengalaman sekalipun. Dengan selalu mempertimbangkan karakteristik ini dari waktu ke waktu, Anda mungkin akan mengetahui bahwa Anda melupakan satu atau dua bidang dan butuh waktu untuk meningkatkan diri Anda di bidang tersebut.

Review & Reflect

© Identifikasikan sikap dan keahlian dari seorang guru yang efektif.

Review

- Pengetahuan dan keahlian profesional apa yang diperlukan untuk menjadi guru yang efektif?
- Mengapa guru mesti berkomitmen dan punya motivasi kuat?

Reflect

- Hal-hal apa yang kemungkinan besar akan bermanfaat bagi pengajaran Anda dalam jangka panjang?

RISET DALAM PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Riset bisa menjadi sumber informasi berharga untuk memahami strategi mengajar. Kita akan menguraikan mengapa riset itu penting dan bagaimana riset itu dilakukan, termasuk cara agar Anda dapat menjadi guru sekaligus periset.

Mengapa Riset Itu Penting?

Kadang-kadang dikatakan bahwa pengalaman adalah guru yang penting. Pengalaman Anda dan pengalaman orang lain, pengalaman administrator, dan para periset bisa membuat Anda menjadi guru yang efektif. Akan tetapi, selain itu, riset yang memberikan informasi yang valid tentang cara terbaik untuk mengajar bisa membuat Anda menjadi guru yang lebih baik (Fraenkel & Wallen, 2000).

Kita semua mendapatkan banyak pelajaran dari pengalaman pribadi. Kita membuat kesimpulan dari apa yang kita amati, dan sering kali kita menjumpai "kebenaran-kebenaran" yang akan kita ingat selamanya. Tetapi, seberapa validkah kesimpulan kita ini? Terkadang kita keliru dalam melakukan pengamatan dan menafsirkannya secara salah. Kadang-kadang Anda menganggap banyak situasi yang menurut Anda disalahtafsirkan oleh orang lain, dan sebaliknya orang lain mungkin juga merasa Anda keliru dalam memahaminya. Ketika kita menafsirkan informasi hanya berdasarkan pengalaman personal, kita juga tidak sepenuhnya objektif karena kita terkadang membuat penilaian yang dipengaruhi oleh ego dan harga diri kita (McMillan, 2000; McMillan & Wergin, 2002).

Kita mendapat informasi bukan hanya dari pengalaman pribadi, tetapi juga dari pakar atau otoritas ahli. Dalam karier mengajar Anda, Anda akan banyak mendengar para pakar mengemukakan "cara terbaik" untuk mendidik murid. Akan tetapi para pakar itu tak selalu seia sekata, bukan? Mungkin Anda mendengar seorang pakar mengatakan pada Anda bahwa metode membaca adalah cara terbaik, tetapi kemudian Anda mendengar pakar lain mengemukakan cara yang sangat berbeda. Seorang guru yang berpengalaman mungkin memberi tahu Anda untuk melakukan sesuatu, sedangkan guru lainnya menyarankan Anda untuk melakukan hal sebaliknya. Kalau begitu, siapa yang bisa dipercaya? Salah satu cara untuk memahami hal ini adalah menengok pada riset yang telah dilakukan pada topik tersebut.

Pendekatan Riset Ilmiah

Beberapa orang menganggap psikologi pendidikan sebagai ilmu yang sama dengan ilmu fisika atau biologi. Tetapi, apakah ilmu yang mempelajari cara terbaik untuk membantu anak-anak belajar atau ilmu yang mempelajari bagaimana kemiskinan memengaruhi sikap anak di sekolah bisa disamakan dengan ilmu yang mempelajari cara kerja gravitasi bumi atau cara darah mengalir ke seluruh tubuh?

Sains (*science*) bukan didefinisikan oleh cara sains melakukan investigasi. Yang membuat pendekatan Anda ilmiah atau tidak adalah cara Anda melakukan penelitiannya, entah itu Anda meneliti fotosintesis, kupu-kupu, bulan di Saturnus, atau mengapa ada murid yang bisa kreatif dan ada yang tidak.

Para ahli psikologi pendidikan bersikap skeptis dan ilmiah dalam memandang pengetahuan (*knowledge*). Ketika mereka mendengar pernyataan bahwa metode tertentu adalah metode yang efektif untuk membantu murid belajar, mereka akan mencari tahu apakah klaim tersebut didasarkan pada riset ilmiah yang baik atau tidak. Pendekatan ilmiah dalam psikologi pendidikan dimaksudkan untuk memilah antara fakta dan khayalan dengan menggunakan cara tertentu untuk mendapatkan informasi (Best & Kahn, 2003; Johnson & Christensen, 2000).

Riset ilmiah adalah riset objektif, sistematis, dan dapat diuji. Riset ilmiah mereduksi kemungkinan bahwa informasi didasarkan pada keyakinan, opini, dan perasaan personal. Riset ilmiah dilandaskan pada **metode ilmiah**, sebuah pendekatan yang dapat dipakai untuk menemukan informasi yang akurat. Pendekatan ini terdiri dari beberapa langkah: merumuskan masalah, mengumpulkan data, menarik kesimpulan, serta merevisi kesimpulan dan teori riset.

Perumusan masalah adalah mengidentifikasi masalah, menyusun teori, dan mengembangkan satu atau lebih hipotesis. Misalnya, sebuah tim riset ingin mempelajari cara meningkatkan prestasi murid dari kalangan keluarga miskin. Para periset mengidentifikasi masalahnya, yang biasanya tidak sulit untuk dilakukan. Akan tetapi, sebagai bagian dari langkah pertama, mereka juga tidak boleh sekadar menyandarkan diri pada deskripsi problem secara umum. Mereka harus mengisolasi, menganalisis, mempersempit problem, dan lebih fokus pada aspek spesifik yang akan mereka kaji. Mungkin para periset itu ingin mengetahui apakah *mentoring* dengan memberi dukungan, bimbingan, dan bantuan konkret kepada murid dari keluarga miskin akan bisa meningkatkan prestasi akademik mereka. Pada poin ini, peneliti masih harus mempertajam fokus penelitiannya. Strategi spesifik apa yang sebaiknya dipakai oleh guru (mentor)? Seberapa sering mentor harus bertemu dengan muridnya? Berapa lama strategi *mentoring* ini akan dilakukan? Apa aspek dari prestasi murid yang hendak diteliti oleh periset? Setelah periset merumuskan masalah, mereka biasanya menyusun teori dan hipotesis.

Teori adalah seperangkat ide yang saling berkaitan dan koheren, yang berfungsi untuk menjelaskan dan membuat prediksi. Dengan teori seorang periset kemudian bisa merumuskan **hipotesis**, yakni asumsi dan prediksi spesifik yang dapat diuji untuk mengetahui apakah teori itu benar atau tidak. Misalnya, sebuah teori tentang *mentoring* mungkin menerangkan dan memprediksikan

mengapa bantuan, bimbingan, dan pengalaman konkret bisa bermanfaat bagi murid dari keluarga miskin. Teori ini mungkin memfokuskan pada kemungkinan si anak untuk meniru perilaku dan strategi mentor atau mungkin fokus pada efek perhatian dan kasih sayang, yang mungkin tidak diperoleh si anak dalam kehidupannya.

Langkah berikutnya adalah mengumpulkan informasi (data). Dalam studi *mentoring* tersebut, periset mungkin melakukan program *mentoring* selama enam bulan. Datanya mungkin terdiri dari observasi kelas, *rating* guru, dan uji prestasi pra- *mentoring* yang diberikan kepada murid yang akan menerima *mentoring* dan juga tes pasca-*mentoring*.

Setelah data terkumpul, ahli psikologi pendidikan menggunakan prosedur statistik untuk memahami arti dari data kuantitatif tersebut. Kemudian mereka menarik kesimpulan. Dalam studi *mentoring* ini, statistik akan membantu peneliti untuk menentukan apakah observasi mereka benar atau tidak. Setelah data terkumpul, ahli psikologi pendidikan akan membandingkan temuan penelitian mereka dengan temuan lain pada isu yang sama.

Langkah terakhir dalam metode ilmiah adalah merevisi kesimpulan dan teori riset. Ahli-ahli psikologi pendidikan telah menghasilkan banyak teori tentang cara terbaik untuk mengajar anak. Dari waktu ke waktu, beberapa teori ditinggalkan dan yang lainnya direvisi. Buku ini akan menyajikan sejumlah teori yang berguna berikut implikasinya. Gambar 1.2 mengilustrasikan langkah-langkah dalam metode ilmiah yang diterapkan untuk contoh studi *mentoring* di atas.

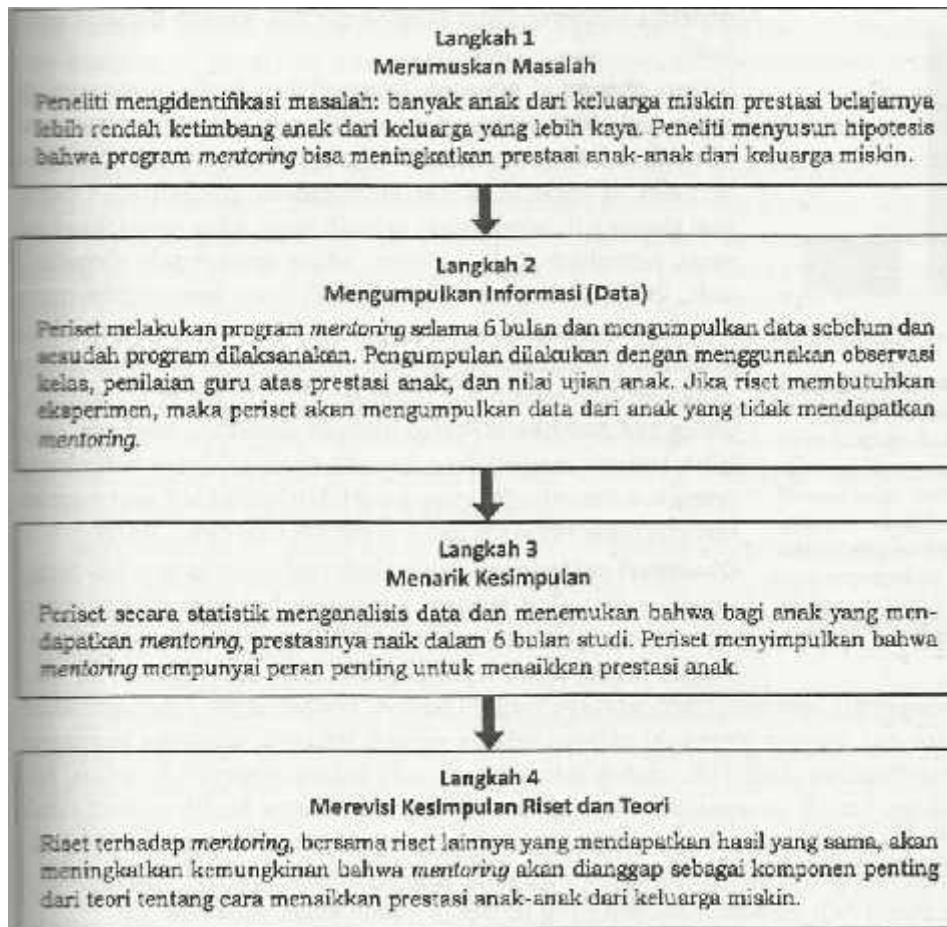
Metode Riset

Seperti telah Anda lihat, pengumpulan informasi (atau data) riset adalah langkah penting dalam metode ilmiah. Pengumpulan data adalah cara fundamental untuk menguji hipotesis. Misalnya, ketika periset psikologi pendidikan ingin mengetahui apakah banyak menonton acara MTV akan mengalihkan perhatian murid dari belajar, apakah mengonsumsi sarapan pagi bergizi akan meningkatkan konsentrasi belajar di kelas, atau apakah memperpanjang jam istirahat akan mengurangi murid yang membolos, maka para periset itu dapat memilih salah satu dari metode pengumpulan informasi.

Ada tiga metode dasar yang dipakai untuk mengumpulkan informasi dalam psikologi pendidikan, yaitu deskriptif, korelasional, dan eksperimental.

Riset Deskriptif. Riset ini bertujuan mengamati dan mencatat perilaku. Misalnya, seorang ahli psikologi pendidikan mengamati sejauh mana anak-anak bersikap agresif di dalam kelas, atau mewawancarai guru tentang sikap mereka terhadap jenis strategi pengajaran tertentu. Riset deskriptif tidak dengan sendirinya bisa membuktikan apa penyebab dari suatu fenomena, tetapi bisa mengungkapkan informasi penting tentang perilaku dan sikap orang.

Observasi. Sepanjang waktu kita melihat banyak hal. Akan tetapi, melihat dua murid berinteraksi adalah berbeda dengan melihat atau mengobservasi secara ilmiah. Observasi ilmiah dilakukan dengan cara yang sistematis. Observasi ini



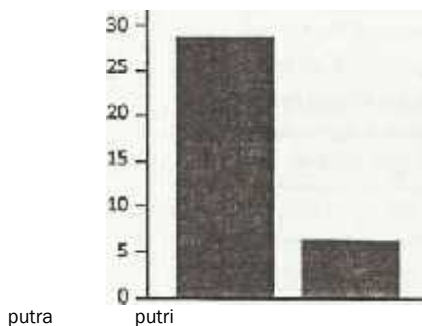
Gambar 1.2 Metode Ilmiah yang Diaplikasikan untuk Studi Mentoring

membutuhkan pengetahuan tentang apa yang Anda amati, melakukan observasi dengan cara yang tidak mengandung bias, mencatat dan mengelompokkan apa yang Anda lihat secara akurat, dan menyampaikan hasil observasi Anda secara efektif (Cone, 1999).

Cara yang umum untuk mencatat observasi adalah menuliskannya, dengan menggunakan simbol atau ringkasan-ringkasan. Selain itu, *tape recorder*, kamera video, lembaran pengkodean spesifik, cermin satu arah, dan komputer kini makin banyak dipakai untuk menjadikan observasi lebih akurat, lebih bisa diandalkan, dan lebih efisien.

Observasi bisa dilakukan di laboratorium atau di lingkungan alam. Sebuah **laboratorium** adalah *setting* terkontrol sebagai tempat memuat berbagai faktor dari dunia nyata. Beberapa ahli psikologi pendidikan melakukan riset di laboratorium universitas atau akademi tempat mereka bekerja dan mengajar. Meskipun laboratorium dapat membantu peneliti untuk lebih bisa menata studinya, namun

laboratorium
Tempat terkontrol di mana banyak faktor yang kompleks dari dunia riil dihilangkan.



Gambar 1.3
Penjelasan Orang Tua tentang Sains kepada Putra dan Putrinya di Museum Sains

Dalam observasi alamiah di museum sains anak, orang tua tiga kali lebih besar kemungkinannya untuk menjelaskan sains kepada anak lelaki ketimbang perempuan (Crowley dkk., 2001). Terjadi perbedaan gender terlepas dari apakah si anak itu bersama ayah atau ibunya, meskipun perbedaan gender tampak lebih besar jika yang menemani anak-anak adalah ayahnya.

penelitian laboratorium banyak dikritik karena bersifat artifisial.

Dalam **observasi alamiah** (*naturalistic*) perilaku diamati di dunia riil. Ahli psikologi pendidikan melakukan observasi alamiah terhadap anak-anak di kelas, di museum, di lapangan bermain, di lingkungan, dan di tempat-tempat lainnya. Observasi alamiah dipakai dalam sebuah studi yang memfokuskan pada percakapan di museum sains anak-anak (Crowley, dkk., 2001). Orang tua tiga kali lebih besar kemungkinannya untuk menerangkan apa-apa yang dilihat kepada anak lelaki ketimbang perempuannya saat mengunjungi museum sains yang berbeda-beda (lihat Gambar 1.3). Dalam studi lainnya, orang tua Amerika-Meksiko lulusan sekolah menengah atas lebih banyak menjelaskan kepada anak-anaknya ketimbang orang tua Amerika-Meksiko yang tidak lulus SMA saat mereka mengunjungi museum sains (Tennebaum, dkk., 2002).

Observasi partisipan adalah observasi di mana peneliti-pengamat terlibat aktif sebagai partisipan (peserta) dalam suatu aktivitas atau tempat tertentu (McMillan, 2000). Pengamat partisipan sering kali berpartisipasi dalam sebuah konteks dan

mengamati, kemudian mencatat apa yang dilihatnya. Pengamat yang menggunakan cara ini biasanya membuat catatan selama periode tertentu, misalnya seminggu atau sebulan atau lebih, untuk mencari pola-pola dalam observasi tersebut. Misalnya, untuk mempelajari seorang murid yang prestasinya buruk namun tidak diketahui sebab-sebabnya, seorang guru bisa menyusun rancangan untuk mengobservasi murid dari waktu ke waktu dan mencatat pengamatan terhadap perilaku si murid dan mencatat hal-hal yang terjadi di dalam kelas pada saat itu.

Wawancara dan kuesioner. Terkadang cara paling baik dan paling cepat untuk memperoleh informasi dari murid dan guru adalah bertanya kepada mereka. Ahli psikologi pendidikan menggunakan wawancara dan kuesioner (survei) untuk mencari tahu tentang pengalaman, keyakinan, dan perasaan guru dan murid. Kebanyakan wawancara dilakukan secara tatap muka, meskipun dapat juga dilakukan dengan cara lain, seperti melalui telepon atau Internet. Kuesioner biasanya diberikan kepada individu dalam bentuk tertulis. Tetapi bisa juga disampaikan dengan cara lain, seperti secara langsung, melalui surat, atau Internet. Wawancara dan observasi yang baik menggunakan pertanyaan yang konkret, spesifik, dan tidak mendua dan juga menggunakan beberapa cara untuk mengecek autentisitas jawaban responden. Tetapi, wawancara dan survei bukannya tanpa kekurangan. Salah satu keterbatasan metode ini adalah banyak individu yang memberikan jawaban yang sesuai dengan situasi sosial, yakni memberikan jawaban yang dapat diterima dan diinginkan secara sosial, bukan memberikan pendapat atau perasaan mereka yang sesungguhnya. Misalnya, beberapa orang guru, ketika diwawancarai atau diminta untuk mengisi kuesioner tentang praktik mengajar, mereka akan ragu-ragu untuk mengakui secara jujur berapa kali me-

observasi alamiah

Observasi di luar laboratorium atau di dunia nyata.

observasi partisipan

Observasi di mana peneliti ikut terlibat aktif sebagai partisipan dalam aktivitas atau *setting*.

reka memarahi atau mengkritik murid-muridnya. Teknik wawancara yang baik dan pertanyaan yang bisa menghasilkan jawaban yang langsung adalah sangat penting untuk mendapatkan informasi yang akurat. Persoalan lain dalam metode wawancara atau survei adalah kadang-kadang respondennya berbohong.

Tes standar (standardized test). Tes ini memiliki prosedur administrasi dan penilaian yang seragam. Tes ini menilai sikap atau keahlian murid dalam domain yang berbeda-beda. Banyak tes standar membuat kita bisa membandingkan kinerja seorang murid dengan murid lainnya yang berusia sama atau level yang sama, dengan basis nasional (Aiken, 2003). Murid-murid mungkin menjalani sejumlah tes standar, misalnya tes kecerdasan, tes prestasi, tes kepribadian, tes minat karier, dan tes keahlian lainnya. Tes-tes ini mempunyai banyak tujuan, antara lain memberikan pengukuran untuk studi riset, informasi yang membantu psikolog dan pendidik untuk membuat keputusan tentang seorang murid, dan membandingkan prestasi murid antarsekolah, antarkota, dan antarnegara. Bab 15 mendiskusikan tes standar ini secara detail.

Studi kasus. Suatu **studi kasus** adalah kajian mendalam terhadap individu. Studi kasus sering dipakai ketika situasi yang unik dalam kehidupan seseorang tidak dapat diduplikasi, entah itu karena alasan praktis maupun etis. Misalnya, perhatikan studi kasus terhadap Brandi Binder (Nash, 1997). Dia menderita penyakit epilepsi parah sehingga dokter bedah harus mengambil bagian kanan dari *cerebral cortex* di otaknya saat dia berusia enam tahun. Akibatnya, Brandi kehilangan semua kendali atas otot di sebelah kiri tubuhnya, otot yang dikendalikan oleh otak kanan. Tetapi pada usia 17 tahun, setelah melakukan terapi mulai dari berjalan sampai pelatihan matematika dan musik selama bertahun-tahun, Brandi menjadi murid yang sering mendapat nilai A. Dia menyukai musik dan seni, yang biasanya diasosiasikan dengan otak kanan. Kesembuhannya tidak 100 persen—misalnya, dia masih tidak bisa menggunakan tangan kirinya—tapi studi kasus menunjukkan bahwa jika ada cara untuk pemulihan, otak manusia akan bisa pulih. Kesembuhan Brandi yang luar biasa ini juga memberikan bukti yang menentang pandangan stereotip bahwa sisi kiri (*hemisphere*) dari otak adalah satu-satunya sumber pemikiran logis dan sisi kanan adalah satu-satunya sumber kreativitas. Fungsi otak tidak dibagi secara tegas, seperti ditunjukkan dalam kasus Brandi.

Kendati studi kasus ini memberikan gambaran yang dramatis dan mendalam tentang kehidupan seseorang, kita perlu tetap berhati-hati saat menginterpretasikannya (Ball, Borg & Gall, 2003). Subjek studi kasus adalah unik, dengan susunan genetik dan pengalaman yang tidak dimiliki oleh orang lain. Karena alasan ini, temuannya sering kali tidak bisa dianalisis secara statistik dan mungkin tidak bisa digeneralisasikan untuk orang lain.

Studi etnografik. Studi ini adalah deskripsi mendalam (*in-depth*) dan interpretasi terhadap perilaku dalam satu etnis atau kelompok kultural. Peneliti terlibat langsung dengan sasaran yang diteliti (McMillan & Wergin, 2002). Tipe studi ini menggunakan observasi di *setting* alam dan wawancara. Banyak studi etnografis merupakan proyek berjangka panjang.

tes standar

Tes dengan prosedur administrasi dan penilaian yang seragam. Tes ini menilai kinerja murid di domain yang berbeda-beda dan bisa untuk membandingkan kinerja murid dengan murid lainnya yang berusia sama atau tingkat yang sama di tingkat nasional.

studi kasus Kajian mendalam terhadap seorang individu.

studi etnografik

Deskripsi mendalam dan interpretasi atas perilaku dalam suatu etnis atau kelompok kultural yang melibatkan keterlibatan langsung dengan partisipan.



Brandi Binder adalah bukti fleksibilitas dan ketahanan otak. Meski otak kanannya dibuang karena kasus epilepsi parah, Brandi tetap bisa melakukan aktivitas yang sering digambarkan sebagai aktivitas "otak kanan" saja. Dia suka musik dan seni, dan dalam gambar yang tampak di atas adalah lukisannya.

Dalam studi etnografik, tujuannya adalah mengkaji sejauh mana sekolah-sekolah melakukan reformasi pendidikan untuk mahasiswa minoritas (U.S. Office of Education, 1998). Observasi dan wawancara mendalam ini dilakukan di sejumlah sekolah untuk mengetahui apakah sekolah-sekolah itu sudah menerapkan standar yang tinggi dan merestrukturisasi cara penyampaian pengajaran. Beberapa sekolah dipilih untuk dinilai secara intensif, di antaranya Sekolah Dasar Las Palmas di San Clemente, California. Studi ini menyimpulkan bahwa sekolah ini, paling tidak, sedang melakukan reformasi yang dibutuhkan untuk meningkatkan pendidikan murid minoritas.

Riset Korelasional. Tujuan **riset korelasional** adalah mendeskripsikan kekuatan hubungan antara dua atau lebih kejadian atau karakteristik. Riset korelasional itu berguna karena semakin kuat dua hubungan antara dua peristiwa (berkaitan atau berasosiasi), maka kita bisa memprediksi satu kejadian secara lebih efektif. Misalnya, jika peneliti menemukan bahwa pengajaran yang permisif dan kurang perhatian mempunyai kaitan dengan kurangnya kontrol diri murid, maka dapat dinyatakan bahwa pengajaran yang permisif dan kurang perhatian mungkin merupakan salah satu sumber dari kurangnya kontrol diri. Namun di sini kita harus berhati-hati. Korelasi tidak dengan sendirinya merupakan hubungan sebab akibat. Temuan korelasional seperti

contoh di atas bukan berarti bahwa pengajaran yang permisif selalu menyebabkan kontrol diri yang rendah bagi si murid. Kesimpulan tersebut bisa jadi betul, tetapi barangkali temuan itu berarti bahwa kurangnya kontrol diri murid menyebabkan guru menjadi patah arang dan enggan berusaha untuk mengendalikan kelas yang sudah di luar kontrol. Barangkali faktor-faktor lain, seperti bawaan, kemiskinan, pengasuhan orang tua yang buruk, menyebabkan munculnya korelasi antara pengajaran permisif dan kontrol diri murid yang rendah. Gambar 1.4 mengilustrasikan kemungkinan-kemungkinan interpretasi data.

Riset Eksperimental. Dengan riset ini ahli psikologi pendidikan bisa menentukan sebab-sebab perilaku. Ahli psikologi pendidikan mencari sebab-sebab tersebut dengan melakukan eksperimen, yakni prosedur yang diatur secara hati-hati di mana satu atau lebih faktor yang dianggap memengaruhi perilaku yang sedang diteliti akan dimanipulasi dan semua faktor lainnya dianggap konstan. Jika perilaku yang diteliti berubah ketika satu faktor dimanipulasi, kita bisa mengatakan bahwa faktor yang dimanipulasi itulah yang menyebabkan perilaku berubah. *Sebab* adalah suatu kejadian yang dimanipulasi. *Akibat* (efek) adalah perilaku yang berubah karena manipulasi. Riset eksperimental adalah satu-satunya metode yang andal untuk menentukan hubungan sebab dan akibat. Karena riset korelasional tidak menggunakan cara manipulasi faktor, maka riset itu bukan cara yang baik untuk mengetahui suatu sebab (Elmes, Kantowitz & Roediger, 2003). Eksperimen menggunakan paling tidak satu variabel independen (bebas) dan satu variabel dependen (tergantung). **Variabel independen** adalah faktor yang di-

variabel dependen

Faktor yang diukur dalam eksperimen.

Bab 1 Psikologi Pendidikan: Perangkat untuk Mengajar Secara Efektif

Pengamatan korelasi

Kemungkinan penjelasan untuk korelasi ini



Korelasi yang tampak antara dua kejadian tidak menjustifikasi kesimpulan bahwa kejadian pertama menyebabkan munculnya kejadian kedua. Kemungkinan lainnya adalah kejadian kedua itulah yang menyebabkan terjadinya kejadian pertama, atau bahkan ada kejadian yang luput dari pengamatan yang menyebabkan munculnya kejadian pertama dan kedua.

Sambar 1.4 Ragam Penjelasan untuk Data Korelasional

manipulasi, yang berpengaruh, faktor eksperimental. Label "independen" menunjukkan bahwa variabel ini bisa diubah terlepas dari faktor-faktor lain, misalnya, kita ingin mendesain eksperimen untuk mempelajari efek dari kelompok belajar bersama terhadap prestasi murid. Dalam contoh ini, jumlah dan jenis kelompok belajar bersama dapat menjadi variabel independen.

Variabel dependen (variabel tergantung) adalah faktor yang diukur dalam sebuah eksperimen. Variabel ini bisa berubah apabila variabel independen dimanipulasi, label "dependen" menunjukkan bahwa nilai dari variabel ini tergantung kepada apa yang terjadi pada partisipan dalam eksperimen setelah variabel independen dimanipulasi. Dalam studi kelompok belajar bersama di atas, prestasi adalah variabel dependen. Ini bisa dinilai dengan beberapa cara. Misalkan dalam studi ini variabel dependen diukur dengan skor pada tes standar nasional.

Dalam eksperimen, variabel independen terdiri dari pengalaman-pengalaman yang berbeda yang diberikan kepada satu atau lebih kelompok yang pengalamannya dimanipulasi.

Kelompok eksperimental adalah sebuah kelompok yang pengalamannya dimanipulasi.

Kelompok kontrol adalah kelompok pembandingan yang diperlakukan seperti kelompok eksperimental, kecuali dalam hal faktor yang dimanipulasi. Kelompok kontrol berfungsi sebagai dasar untuk membandingkan efek dari kondisi yang dimanipulasi. Dalam studi kelompok belajar bersama kita perlu punya satu kelompok murid yang belajar bersama (kelompok eksperimental) dan satu kelompok murid yang tidak (kelompok kontrol).

Prinsip penting lainnya dari riset eksperimental adalah **penetapan acak** (*random assignment*): peneliti menentukan partisipan masuk ke kelompok eksperimental dan kelompok kontrol secara acak. Praktik ini bisa mengurangi kemungkinan hasil eksperimen akan dipengaruhi oleh perbedaan yang sudah ada di antara kedua

kelompok eksperimental
Kelompok yang pengalamannya dimanipulasi dalam suatu eksperimen.

kelompok kontrol
Dalam sebuah eksperimen, ini adalah kelompok yang pengalamannya diperlakukan sama dengan kelompok eksperimental kecuali dalam hal faktor-faktor yang dimanipulasi.
penetapan acak
Dalam riset eksperimental, penetapan partisipan ke kelompok eksperimental dan kelompok kontrol dilakukan secara acak.

Bab 1 Psikologi Pendidikan: Perangkat untuk Mengajar Secara Efektif



Korelasi yang tampak antara dua kejadian tidak menjustifikasi kesimpulan bahwa kejadian pertama menyebabkan munculnya kejadian kedua. Kemungkinan lainnya adalah kejadian kedua itulah yang menyebabkan terjadinya kejadian pertama, atau bahkan ada kejadian yang luput dari pengamatan yang menyebabkan munculnya kejadian pertama dan kedua.

Gambar 1.4 Ragam Penjelasan untuk Data Korelasional

manipulasi, yang berpengaruh, faktor eksperimental. Label "independen" menunjukkan bahwa variabel ini bisa diubah terlepas dari faktor-faktor lain, misalnya, kita ingin mendesain eksperimen untuk mempelajari efek dari kelompok belajar bersama terhadap prestasi murid. Dalam contoh ini, jumlah dan jenis kelompok belajar bersama dapat menjadi variabel independen.

Variabel dependen (variabel tergantung) adalah faktor yang diukur dalam sebuah eksperimen. Variabel ini bisa berubah apabila variabel independen dimanipulasi, label "dependen" menunjukkan bahwa nilai dari variabel ini tergantung kepada apa yang terjadi pada partisipan dalam eksperimen setelah variabel independen dimanipulasi. Dalam studi kelompok belajar bersama di atas, prestasi adalah variabel dependen. Ini bisa dinilai dengan beberapa cara. Misalkan dalam studi ini variabel dependen diukur dengan skor pada tes standar nasional.

Dalam eksperimen, variabel independen terdiri dari pengalaman-pengalaman yang berbeda yang diberikan kepada satu atau lebih kelompok yang pengalamannya dimanipulasi. **Kelompok eksperimental** adalah sebuah kelompok yang pengalamannya dimanipulasi. **Kelompok kontrol** adalah kelompok pembanding yang diperlakukan seperti kelompok eksperimental, kecuali dalam hal faktor yang dimanipulasi. Kelompok kontrol berfungsi sebagai dasar untuk membandingkan efek dari kondisi yang dimanipulasi. Dalam studi kelompok belajar bersama kita perlu punya satu kelompok murid yang belajar bersama (kelompok eksperimental) dan satu kelompok murid yang tidak (kelompok kontrol).

Prinsip penting lainnya dari riset eksperimental adalah **penetapan acak** (*random assignment*), peneliti menentukan partisipan masuk ke kelompok eksperimental dan kelompok kontrol secara acak. Praktik ini bisa mengurangi kemungkinan hasil eksperimen akan dipengaruhi oleh perbedaan yang sudah ada di antara kedua

kelompok eksperimental
 Kelompok yang pengalamannya dimanipulasi dalam suatu eksperimen.

kelompok kontrol
 Dalam sebuah eksperimen, ini adalah kelompok yang pengalamannya diperlakukan sama dengan kelompok eksperimental kecuali dalam hal faktor-faktor yang dimanipulasi.
penetapan acak
 Dalam riset eksperimental, penetapan partisipan ke kelompok eksperimental dan kelompok kontrol dilakukan secara acak.

kelompok. Dalam studi kita tentang kelompok belajar di atas, penetapan acak bisa mengurangi kemungkinan bahwa kedua kelompok itu akan berbeda dalam faktor-faktor seperti usia, status keluarga, prestasi, kecerdasan, kepribadian, kesehatan, kesungguhan, dan sebagainya.

Ringkasnya, dalam studi eksperimental kelompok belajar dan prestasi murid, setiap murid secara acak dimasukkan ke dalam salah satu dari dua kelompok tersebut. Satu kelompok (kelompok eksperimental) diminta melakukan belajar kelompok; kelompok lainnya (kelompok kontrol) tidak. Variabel independennya adalah pengalaman yang berbeda (belajar bersama dan tidak belajar bersama) yang dialami oleh kelompok eksperimental dan kelompok kontrol. Setelah tugas belajar kelompok selesai, murid diberi ujian dengan standar nasional (variabel dependen). Gambar 1.5 meringkaskan perbedaan antara riset eksperimental dan riset korelasional untuk kasus belajar kelompok dan pekerjaan rumah.

Rentang Waktu Riset. Selain memilih apakah akan mengumpulkan data eksperimental korelasional atau deskriptif, riset lainnya membutuhkan rentang waktu riset. Kita punya beberapa opsi—kita bisa mempelajari kelompok individual pada satu waktu atau selama kurun waktu tertentu.

Riset *cross-sectional* adalah mempelajari kelompok orang pada satu waktu. Misalnya, seorang periset mungkin berminat untuk mempelajari rasa harga diri dari murid-murid di kelas 4, 6, dan 8. Dalam studi ini, harga diri murid akan diukur pada satu waktu, dengan menggunakan kelompok anak dari kelas 4, 6, dan 8. Keuntungan dari studi *cross-sectional* ini adalah peneliti tidak perlu menunggu murid bertambah usianya. Akan tetapi, pendekatan ini tidak memberikan informasi tentang stabilitas harga diri murid, atau bagaimana harga diri itu berubah dari waktu ke waktu.

Riset longitudinal adalah mempelajari individu-individu yang sama selama periode waktu tertentu, biasanya beberapa tahun atau lebih. Dalam riset harga diri dengan pendekatan longitudinal, peneliti mempelajari harga diri satu kelompok murid kelas 4, kemudian menilai harga diri kelompok murid itu saat sudah kelas 6, dan kemudian pada saat kelas 8. Salah satu keuntungan besar dari riset longitudinal adalah kita bisa mengevaluasi bagaimana anak berubah setelah mereka bertambah besar. Akan tetapi, karena riset longitudinal memakan waktu lama dan banyak biaya, kebanyakan riset dilakukan dengan pendekatan *cross-sectional*.

Riset Evaluasi Program, Riset Aksi, dan Guru-sebagai-Periset

Dalam mendiskusikan metode riset sejauh ini kita terutama membahas metode yang dipakai untuk meningkatkan pengetahuan dan pemahaman kita tentang praktik pendidikan secara umum. Metode yang sama juga dapat diterapkan untuk riset yang bertujuan lebih spesifik, seperti mengetahui seberapa baikkah strategi atau program pendidikan tertentu (Graziano & Raulin, 2000). Dalam hal ini sering dipakai riset evaluasi program, riset aksi, dan guru-sebagai-periset.

Riset Evaluasi Program. Ini adalah riset yang didesain untuk membuat keputusan tentang efektivitas suatu program (McMillan, 2000). Riset evaluasi program sering

riset cross-sectional

Riset di mana data dikumpulkan dalam satu waktu

riset longitudinal

Riset di mana individu yang sama dipelajari selama kurun waktu tertentu, biasanya beberapa tahun atau lebih.

riset evaluasi program

Riset yang didesain untuk membuat keputusan tentang efektivitas program tertentu.

	Korelasi	Contoh
Tujuan	Menentukan apakah dua (atau lebih) faktor berkorelasi satu sama lain	Pertanyaan: Apakah <i>tutoring</i> orang tua berhubungan dengan hasil pekerjaan rumah yang lebih baik?
Metode Pengumpulan Data	Mencatat kejadian dua faktor yang berbeda dalam satu kelompok partisipan	Cari tahu apakah orang tua mendampingi anaknya. Periksa kualitas pekerjaan rumah anak
Analisis		
Interpretasi	Menganalisis secara statistik faktor-faktor yang cenderung berkorelasi (terjadi secara spasial atau temporal)	Periksa apakah <i>tutoring</i> berhubungan dengan hasil pekerjaan rumah yang lebih baik atau tidak Simpulkan apakah pekerjaan rumah dan <i>tutoring</i> saling berkorelasi atau tidak. Sebuah kaitan mungkin berupa sebab akibat, tetapi tidak bisa dibuktikan dengan asosiasi ini

Gambar 1.5 Perbandingan Metode Riset Korelasional dan Eksperimental

Eksperimen	Contoh
<p>Temukan apakah ada hubungan sebab akibat di antara dua faktor</p>	<p>Pertanyaan: Apakah <i>tutoring</i> orang tua menyebabkan hasil pekerjaan rumah menjadi lebih baik?</p>
<p>Bagi murid dalam dua kelompok: kelompok eksperimental dan kelompok kontrol Berikan kelompok eksperimental beberapa jenis perlakuan tertentu yang tidak diberikan kepada kelompok kontrol</p>	<p>Bagi kelas dalam dua kelompok secara acak Catat kualitas pekerjaan rumah kelompok eksperimental sebelum eksperimen dimulai Kemudian mintalah orang tua dari kelompok eksperimental untuk mengajari anak- anaknya, dan melarang orang tua kelompok kontrol untuk mengajari anaknya Catat kualitas pekerjaan rumah dari masing-masing kelompok setelah <i>tutoring</i> diberikan</p>
<p>Analisis secara statistik apakah kelompok eksperimental berbeda dengan kelompok kontrol setelah mendapatkan perlakuan tertentu tersebut</p>	<p>Lakukan analisis apakah <i>tutoring</i> meningkatkan kualitas pekerjaan rumah atau tidak</p>
	<p>Simpulkan bahwa <i>tutoring</i> menyebabkan peningkatan mutu pekerjaan rumah tidak dalam kelompok eksperimental</p>

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

difokuskan pada lokasi atau tipe program tertentu. Karena sering kali dimaksudkan untuk menjawab persoalan yang berhubungan dengan sistem sekolah atau sekolah tertentu, hasil riset evaluasi program tidak dimaksudkan untuk digeneralisasikan pada *setting* lain (Charles & Mertler, 2002). Seorang periset evaluasi program bisa mengajukan pertanyaan seperti berikut ini:

- Apakah sebuah program yang telah dilakukan sejak dua tahun lalu memberikan dampak positif terhadap pemikiran kreatif dan prestasi akademik murid?
- Apakah program teknologi yang telah dijalankan selama setahun berhasil memperbaiki sikap murid terhadap sekolah?
- Yang manakah dari dua program yang dipakai dalam sistem sekolah yang berhasil memperbaiki keahlian membaca murid?

Riset Aksi. Riset ini dipakai untuk memecahkan problem kelas atau sekolah spesifik, memperbaiki strategi mengajar dan pendidikan, atau untuk membuat keputusan pada lokasi tertentu (Arhar, Holly & Kasten, 2001). Tujuan riset aksi adalah untuk memperbaiki praktik pendidikan secara langsung dalam satu atau dua kelas, pada satu sekolah, atau pada beberapa sekolah. Riset aksi dilakukan oleh guru dan staf administrasi, bukan oleh periset psikologi pendidikan. Akan tetapi, para praktisi bisa mengikuti pedoman riset ilmiah yang telah kami deskripsikan di atas, seperti melakukan riset dan observasi sistematis mungkin untuk menghindari bias dan misinterpretasi. Riset aksi bisa dilakukan di banyak sekolah atau pada *setting* yang lebih terbatas seperti kelompok pengajar dan administrator yang lebih kecil; riset ini bahkan bisa dilakukan di satu kelas oleh seorang guru.

riset aksi Riset yang dipakai untuk memecahkan problem sekolah atau kelas tertentu, meningkatkan pengajaran dan strategi pendidikan lainnya, atau untuk membuat keputusan di level tertentu.

Guru-sebagai-Periset. Konsep guru-sebagai-periset (juga disebut "guru-periset") ber arti bahwa para guru dapat melakukan studi sendiri untuk meningkatkan praktik mengajar mereka. Ini adalah perkembangan riset aksi yang penting. Beberapa pakar pendidikan percaya bahwa penekanan pada guru-sebagai-periset akan memperluas peran guru, mengembangkan sekolah, dan meningkatkan proses mengajar dan proses belajar murid (Cochran-Smith & Lytle, 1990; Flake, dkk., 1995; Gill, 1997). Kini semakin diakui bahwa guru yang paling efektif secara rutin akan mengajukan persoalan dan memonitor problem untuk dipecahkan, kemudian mengumpulkan data, menginterpretasikannya, dan berbagi kesimpulannya dengan guru lain (Cochran-Smith, 1995).

guru-sebagai- periset Juga disebut guru-periset, adalah konsep yang menyatakan bahwa guru kelas dapat melakukan riset sendiri untuk meningkatkan mutu praktik pengajaran mereka.

Untuk mendapatkan informasi, guru-periset menggunakan metode seperti observasi partisipan, wawancara, dan studi kasus. Salah satu teknik bagus yang banyak dipakai adalah wawancara klinis, di mana guru membuat murid merasa nyaman, mau mengungkapkan keyakinan dan harapan, dan guru mengajukan pertanyaan dengan cara lembut atau tidak menuntut. Sebelum melakukan wawancara klinis dengan murid, guru biasanya telah menyusun satu set pertanyaan. Wawancara klinis bukan hanya bisa memberi Anda informasi tentang isu atau problem tertentu, tetapi juga pemahaman tentang perasaan anak dan bagaimana cara anak berpikir.

Selain observasi partisipan, guru bisa melakukan beberapa wawancara klinis dengan murid, mendiskusikan keadaan murid dengan orang tuanya, dan berkon-

Bab 1 Psikologi Pendidikan: Perangkat untuk Mengajar Secara Efektif

sultasi dengan ahli psikologi sekolah tentang perilaku murid. Dengan cara ini guru bisa menciptakan strategi intervensi yang bisa memperbaiki perilaku anak.

Jadi, belajar tentang metode riset pendidikan tidak hanya membantu Anda memahami riset yang dilakukan ahli psikologi pendidikan, tetapi Anda juga bisa menempatkan manfaat praktis lainnya. Semakin banyak pengetahuan Anda tentang riset dalam psikologi pendidikan, semakin efektif Anda dalam menjalani peran sebagai guru-periset yang kini semakin populer (Gay & Airasian, 2000).

Teaching Strategies

Menjadi Guru-Periset yang Efektif

1. *Saat Anda merencanakan cara pengajaran, pikirkan tentang murid-murid Anda dan pikirkan siapa saja yang mungkin akan mendapatkan banyak manfaat dari peran Anda sebagai guru-periset. Setelah Anda merenungkan kembali kelas Anda minggu yang lalu, Anda mungkin melihat bahwa ada satu murid yang menurun kinerjanya, dan mungkin ada anak lain yang tampak tertekan. Saat Anda memikirkan tentang murid yang seperti itu, Anda bisa mempertimbangkan untuk menggunakan metode observasi partisipan dan/atau wawancara klinis pada minggu berikutnya untuk mencari tahu mengapa mereka punya problem seperti itu.*
2. *Ambil kursus metode riset pendidikan. Ini bisa meningkatkan pemahaman Anda tentang cara melakukan riset.*
3. *Manfaatkan perpustakaan dan sumber daya Internet untuk mengetahui lebih banyak tentang keahlian guru-periset. Anda bisa mencari informasi tentang cara menjadi pewawancara klinis yang baik dan sistematis, cara menjadi pengamat yang netral. Buku yang bagus untuk meningkatkan keahlian observasi Anda adalah *A Guide to Observation and Participation in the Classroom* (Reed, Bergemann & Olson, 2001).*
4. *Mintalah orang lain (misalnya rekan guru Anda) untuk mengamati kelas Anda dan membantu Anda menyusun strategi untuk riset problem tertentu yang ingin Anda pecahkan.*

Tantangan Riset

Riset di bidang psikologi pendidikan menghadapi sejumlah tantangan. Salah satu dari tantangan itu adalah bagaimana cara mendapatkan pengetahuan itu sendiri. Tantangan lainnya adalah soal efek dari riset terhadap partisipan dan bagaimana memahami secara lebih baik informasi yang berasal dari studi-studi riset.

Etika. Ahli psikologi pendidikan harus berhati-hati dalam memastikan kesehatan dan keamanan anak yang berpartisipasi dalam studi riset. Banyak sistem sekolah dan perguruan tinggi punya dewan pengawas yang mengevaluasi apakah riset yang dilakukan di sana etis atau tidak. Sebelum riset dilakukan di sekolah, seorang administrator atau komite administratif akan mengevaluasi rencana risetnya dan menentukan apakah riset itu bermanfaat bagi sekolah atau tidak.

Kode etik yang diadopsi oleh American Psychological Association (APA) mewajibkan para periset untuk melindungi partisipan dari bahaya mental dan fisik. Peneliti harus mengutamakan kepentingan paling utama dari partisipan (Hoyle & Judd, 2002; Kimmel, 1996). Semua partisipan harus cukup umur dan periset harus

mendapat izin dari mereka untuk mengikutsertakan mereka dalam riset. Jika mereka belum cukup umur, maka izin harus diminta dari orang tua atau wali murid. Saat anak dan remaja diteliti, biasanya peneliti sudah mendapat izin dari orang tua. Ini berarti bahwa partisipan (dan/atau orang tua atau wali) sudah diberi tahu apa yang akan dilakukan oleh partisipan dan apa risiko yang mungkin terjadi. Misalnya, jika peneliti ingin mempelajari efek dari konflik dari keluarga yang bercerai terhadap pembelajaran dan prestasi, partisipan harus diberi tahu bahwa, dalam beberapa kasus, mendiskusikan pengalaman keluarga mungkin akan memperbaiki hubungan keluarga, tetapi dalam kasus lain mungkin malah menimbulkan ketegangan antarkeluarga. Setelah izin diberikan, partisipan tetap punya hak untuk mengundurkan diri kapan saja (Bersoff, 1999).

Karena anak-anak itu lemah dan biasanya kurang memiliki kekuatan dan kontrol saat menghadapi orang dewasa, para pendidik harus berusaha untuk membuat riset mereka menjadi pengalaman yang positif dan menyenangkan bagi anak (Gall, Borg & Gall, 2003). Bahkan jika keluarga mengizinkan anak berpartisipasi dalam studi riset, jika anak itu tidak mau, maka keinginan si anak harus dihargai.

Gender. Biasanya sains dikatakan sebagai ilmu yang netral (*nonbiased*) dan bebas nilai. Namun, banyak pakar gender percaya bahwa banyak pendidikan dan riset mengandung bias gender (Worell, 2001). Periset pendidikan menyatakan bahwa sudah lama perempuan diposisikan di bawah lelaki (Tetreault, 1997). Misalnya, kesimpulan tentang perempuan biasanya diambil berdasarkan riset yang hanya dilakukan pada pria. Demikian pula berkenaan dengan bias sosioekonomi, kesimpulan tentang semua pria dan wanita diambil dari studi yang tidak mencakup partisipan dari semua golongan pendapatan.

Berikut ini tiga pertanyaan yang diajukan para sarjana perempuan berkenaan dengan bias gender dalam riset pendidikan (Tetreault, 1997):

- Bagaimana bias gender memengaruhi pemilihan teori, pertanyaan, hipotesis, dan desain riset? Misalnya, teori perkembangan moral yang terkenal (teori Kohlberg) diajukan oleh seorang pria yang tinggal di dalam masyarakat yang didominasi oleh laki-laki, dan selama bertahun-tahun pria adalah partisipan utama dalam riset yang dilakukan untuk mendukung teori tersebut (Gilligan, 1982, 1998; Kohlberg, 1976). Jadi, generalisasi tentang perkembangan moral didasarkan pada informasi yang dikumpulkan dari pria dan mungkin informasi ini tidak bisa diterapkan untuk kasus perempuan.
- Bagaimana riset tentang topik yang terutama menjadi perhatian wanita, seperti hubungan, perasaan, dan empati, bisa menantang teori dan riset yang sudah ada? Misalnya, dalam studi perkembangan moral sering dikatakan bahwa level perkembangan moral tertinggi berkaitan dengan pertanyaan yang mencerminkan perhatian utama pria: "Apa itu keadilan bagi individu?" (Kohlberg, 1976). Tapi, teori terbaru telah bergeser dari penekanan pria pada individu dan otonomi ke perspektif "perhatian" perempuan, yang menitikberatkan pada hubungan dan relasi dengan orang lain (Gilligan, 1982, 1998). Kita akan membahas aspek perkembangan moral ini dalam Bab 3, "Konteks Sosial dan Perkembangan Sosioemosional".

- Bagaimana riset yang melebih-lebihkan perbedaan gender antara laki-laki dan perempuan akan memengaruhi cara pandang guru tentang cara mengajar murid pria dan wanita? Misalnya, perbedaan gender dalam matematika sering kali dlebih-lebihkan dan bermuatan bias sosial. Sikap melebih-lebihkan dan bias tersebut dapat menimbulkan pendapat negatif tentang cara seberapa baguskah perempuan dalam bidang matematika.

Dalam Bab 5, "Diversitas Sosiokultural", kita akan membahas banyak aspek dari gender dan pendidikan.

Etnis dan Kultur. Kita perlu memasukkan lebih banyak anak dari keluarga etnis minoritas dalam riset psikologi pendidikan kita (Graham, 1992; Lee, 1992). Secara historis, anak etnis minoritas diabaikan dalam riset atau sekadar dianggap sebagai variasi dari norma atau kelaziman. Problem perkembangan dan pendidikan mereka dianggap sebagai data yang "kacau" atau "mengganggu," dan para periset sengaja mengesampingkan anak-anak ini dari sampel yang mereka pilih untuk dikaji (Ryan-Finn, Cauce & Grove, 1995). Karena anak etnis minoritas diabaikan dalam riset sekian lama, maka ada kemungkinan lebih banyak variasi dalam kehidupan anak di dunia riil ketimbang yang ditunjukkan oleh studi riset di masa lalu (Stevenson, 1995).

Periset juga cenderung mempraktikkan *ethnic gloss* ketika mereka memilih dan mendeskripsikan kelompok etnis minoritas (Trimble, 1989). *Ethnic gloss* berarti menggunakan label etnis seperti Afro-Amerika, Latin, Asia-Amerika, atau Amerika-Asli secara dangkal (*superficial*) sehingga kelompok etnis tampak jauh lebih homogen ketimbang yang sebenarnya. Misalnya, seorang peneliti mungkin mendeskripsikan sebuah sampel sebagai "20 orang Afro-Amerika, 20 orang Latin, dan 20 orang Anglo-Amerika", padahal sebenarnya deskripsi yang lebih spesifik kelompok Latin masih diperlukan, seperti: "20 orang partisipan dari Latin adalah orang Amerika-Meksiko dari golongan berpendapatan rendah di daerah selatan Los Angeles. Dua belas dari keluarga yang menggunakan bahasa utama Spanyol, 8 dari keluarga yang menggunakan bahasa utama Inggris. Sepuluh lahir di Amerika Serikat, 10 di Meksiko. Sepuluh orang di antaranya menyebut dirinya Amerika- Meksiko, 5 orang menyebut dirinya orang Meksiko, 3 menyebut dirinya Amerika, 2 orang Chicano, dan 1 orang Latin." *Ethnic gloss* dapat menyebabkan periset mendapatkan sampel kelompok etnis yang tidak representatif atau tidak jelas diversitas kelompok tersebut, dan ini menyebabkan generalisasi yang berlebihan dan stereotip.

Secara historis, ketika peneliti mempelajari individu dari kelompok etnis minoritas, mereka memfokuskan pada problemnya. Adalah penting untuk mempelajari problem-problem seperti kemiskinan yang dialami kelompok minoritas, tetapi juga penting untuk mengkaji kemungkinan kekuatannya, seperti kebanggaan, harga diri, keahlian memecahkan masalah, dan sistem dukungan keluarga besar. Untungnya, sekarang muncul pandangan yang lebih pluralistik terhadap masyarakat kita dan para peneliti makin banyak yang meneliti dimensi positif dari kelompok etnis minoritas (Swanson, 1997).

Bab 3 Konteks Sosial & Perkembangan Sosioemosional

ulasan atas aktivitas mingguan dan saran untuk membantu anak dalam mengerjakan PR-nya. Kirim surat dalam bahasa yang dipakai orang tua.

- Di sekolah yang punya sistem telepon yang sudah terkomputerisasi, rekamlah pesan tentang unit studi dan tugas pekerjaan rumah sehingga orang tua bisa menelepon kapan saja, di McAllen, Texas, sebuah sekolah telah mengembangkan kemitraan komunitas dengan stasiun radio lokal. Sekolah itu mensponsori "Discusiones Escolares", program mingguan berbahasa Spanyol yang mengajak orang tua untuk lebih terlibat dalam pendidikan anak mereka. Orang tua juga bisa mengecek naskah atau rekaman kaset dari setiap program dari koordinator orang tua di sekolah.
 - Dorong kepala sekolah untuk mengadakan pertemuan makan siang dengan orang tua untuk mencari tahu keprihatinan mereka dan meminta saran.
 - Gunakan acara pertemuan guru-orang tua secara efektif. Kadang-kadang konferensi orang tua-guru adalah satu-satunya sarana kontak antara guru dan orang tua. Jadwalkan konferensi pertama dalam dua minggu pertama masa sekolah sehingga orang tua dapat mengajukan pertanyaan, keluhan dan saran. Ini bisa menghindari problem sejak awal. Pada pertemuan pertama ini cari tahu tentang struktur keluarga (apakah lengkap, cerai, atau keluarga angkat), aturan keluarga, peran keluarga, dan gaya belajar. Gunakan keahlian mendengar aktif dan katakan hal yang positif tentang anak mereka agar Anda terkesan lebih ramah dan mudah diajak bicara.
 - Cara lain menjalin hubungan yang lebih ramah adalah dengan membuat pusat orang tua di sekolah (Johnson, 1994). Di fasilitas ini orang tua dapat membantu orang tua lain, membantu sekolah, menerima informasi atau bantuan dari sekolah atau komunitas.
3. *Ajak orang tua untuk menjadi relawan.* Perbaiki *training*, pekerjaan, dan jadwal untuk melibatkan orang tua sebagai relawan di sekolah dan untuk meningkatkan kehadiran dalam pertemuan sekolah. Usahakan sesuaikan keahlian relawan dengan kebutuhan kelas. Ingat kembali cerita di awal Bab 2, bahwa di beberapa sekolah, orang tua terlibat aktif dalam perencanaan pendidikan dan membantu guru.
 4. *Libatkan keluarga dengan anak mereka dalam aktivitas belajar di rumah.* Ini menggunakan antara lain pekerjaan rumah dan aktivitas lain yang berhubungan dengan kurikulum pelajaran. Orang tua akan efektif jika mereka mempelajari strategi *tutoring* (mengajar) dan mendukung kegiatan sekolah. Epstein (1998; Epstein, Salinas, & Jackson, 1995) menciptakan istilah *interactive homework* (PR interaktif) dan mendesain sebuah program yang mendorong murid untuk mencari bantuan dari orang tua. Di sebuah sekolah yang menggunakan metode Epstein, surat mingguan dari guru yang dikirim ke orang tua berisi informasi tentang tujuan setiap tugas PR, memberi petunjuk, dan meminta komentar. Salah satu tugas dalam desain PR interaktif ini adalah meminta orang tua untuk menemani anaknya pergi ke rumah tetangga untuk mendiskusikan industri lokal. Epstein, dkk. (1995) telah menyusun pedoman bagi guru yang berisi ratusan contoh latihan PR interaktif di sekolah dasar. Pedoman ini bisa diperoleh dari Center on Families, Communities, Schools, and Children Learning di Johns Hopkins University, Baltimore.
 5. *Libatkan keluarga sebagai partisipan dalam keputusan sekolah.* Orang tua bisa diundang untuk menjadi dewan sekolah, komite sekolah, penasihat, dan organisasi orang tua lainnya. Di SD Antwa di area pedesaan Wisconsin, organisasi orang tua-guru melakukan pertemuan untuk mendiskusikan tujuan pendidikan dan sekolah, metode belajar yang tepat sesuai usia, disiplin anak, dan kinerja ujian.
 6. *Mengoordinasikan kerja sama komunitas.* Buat hubungan dengan upaya dan sumber daya komunitas bisnis, agen, perguruan tinggi atau universitas untuk memperkuat program sekolah, praktik keluarga, dan pembelajaran murid. Sekolah bisa memberi keluarga tentang program komunitas dan layanan komunitas yang bermanfaat bagi mereka.

Contoh dari koordinasi kolaborasi komunitas ini adalah First Thursdays di Baltimore Museum of Art and Locerman-Bunday Elementary School di Baltimore. Pada program First Thursdays, sekolah menyediakan makanan *hotdog* untuk 247 murid dan keluarga mereka sebelum naik bus menuju museum pada malam hari untuk mempelajari "Portraits in Paris".

Teman Sebaya

Selain keluarga dan guru, teman seusia atau sebaya (*peer*) juga memainkan peran penting dalam perkembangan anak. Siapakah teman seusia itu?

Dalam konteks perkembangan anak, teman seusia adalah anak pada usia yang sama atau pada level kedewasaan yang sama. Beberapa interaksi teman sebaya memainkan peran unik. *Age grading* akan terjadi meskipun sekolah tidak membagi kelas berdasarkan umur dan anak dibiarkan menentukan sendiri komposisi masyarakat mereka. Salah satu fungsi terpenting dari kelompok teman seusia adalah memberikan sumber informasi dan perbandingan tentang dunia di luar keluarga.

Hubungan teman sebaya yang baik mungkin dibutuhkan untuk perkembangan normal (Howes & Tonyan, 2000; Rubin, 2000). Isolasi sosial, atau ketidakmampuan untuk "nyambung" dengan jaringan sosial, akan memunculkan banyak problem dan gangguan, mulai dari kejahatan, mabuk-mabukan, hingga depresi (Kupersmidt & Coie, 1990). Dalam sebuah studi, hubungan dengan teman sebaya yang buruk di masa kanak-kanak menyebabkan terjadinya *drop-out* dari sekolah dan tindak kejahatan di usia remaja (Roff, Sells & Golden, 1972). Dalam studi lain, hubungan teman sebaya yang harmonis di usia remaja menyebabkan kesehatan mental yang positif di usai paruh baya nanti (Hightower, 1990).

Hubungan teman sebaya mungkin memengaruhi kemungkinan munculnya problem di usia remaja. Dalam satu studi terhadap lebih dari 3.000 anak SMA, tekanan dari teman sebaya (*peers pressure*) sangat erat kaitannya dengan pengguna alkohol (Borden, Donnermeyer & Scheer, 2001). Dalam studi lain menunjukkan bahwa kemunculan gerombolan anak sekolah menengah ("*jocks*" dan "*criminal*"). terkait dengan program yang salah pada awal abad ke-20 (Barber, Eccles & Stone; 2001).

Status Teman Sebaya. Para developmental telah dengan tepat menunjukkan empat tipe status teman sebaya: anak populer, anak diabaikan, anak ditolak, dan anak kontroversial (Rubin, Bukowski & Parker, 1988; Wentzel & Asher, 1995; Wentza Battle, 2001).

Banyak anak ingin tahu apakah diri mereka populer atau tidak. Anak populer (*popular children*) sering kali dinominasikan sebagai kawan terbaik dan jarang dibenci teman sebayanya. Anak populer memberi dukungan, mau mendengar dengan perhatian, menjaga alur komunikasi dengan kawannya tetap terbuka cenderung riang, bertindak mandiri, menunjukkan antusiasme dan perhatian kepada orang lain, dan percaya diri (Hartup, 1983).

Anak diabaikan (*neglected children*) jarang dinominasikan sebagai kawan terbaik tetapi bukannya tidak disukai oleh kawan seusianya. Anak ditolak (*rejected children*) jarang dinominasikan sebagai kawan baik dan sering dibenci oleh teman seusianya. Anak kontroversial (*controversial children*) sering kali dinominasikan sebagai teman baik tapi juga kerap tidak disukai.

Anak yang ditolak mengalami masalah penyesuaian diri yang serius ketimbang anak yang diabaikan (Buhs & Ladd, 2001). Dalam sebuah studi, lebih dari seratus

Through the Eyes of Students

Kami Mendefinisikan Satu Sama Lain dengan Kata Sifat

Saya orangnya *funky*. Dana orangnya ruwet. Liz itu gila. Kami berjalan ke sekolah sama-sama, mengendarai sepeda, telat dihukum, *rumpi* di telepon, merokok, banyak tidur, berdiskusi tentang lelaki dan seks, pergi ke gereja sama-sama dan saling bertengkar. Kami mendefinisikan satu sama lain dengan kata sifat dan penampilan masing-masing. Sebagai kawan di sekolah menengah, kami secara bersama-sama menolak sekaligus mempersiapkan diri menuju tahap wanita dewasa.

Apa yang masih terjadi saat saya berusia 15 dan 16 tahun? Kami masih harus bilang ke orang tua ke mana kami akan pergi. Kami ingin melakukan kegiatan yang dilarang-larang seperti ikut klub dansa dan minum wiski. Liz, Dana, dan saya ingin merasakan hal-hal terlarang ini: merasakan pengalaman emosional dan sensual yang menjauhkan kami dari kejenuhan kota. Kami letih mengulangi pengalaman-pengalaman di kota kami yang di-rasakan oleh orang kota, saudara kami, orang tua kami, dan sekolah kami ...

Persahabatanku dengan Dana dan Liz muncul karena kebutuhan emosional: kebutuhan untuk rasa percaya. Kami bertiga telah menyadari bahwa hubungan adalah sesuatu yang tak stabil, dan kami berusaha membangun keamanan dan penerimaan. Persahabatan di sekitar kita sering kali tak pasti. Kami ingin dan butuh untuk bisa saling percaya.

(Garrod, dkk., 1992, hlm. 199-200)

anak lelaki kelas lima dievaluasi selama periode dari usia tujuh tahun sampai akhir sekolah menengah atas (Kupersmidt & Coie, 1990). Faktor terpenting dalam memprediksi apakah anak yang ditolak itu akan melakukan tindakan jahat atau keluar dari sekolah menengah adalah sikap agresinya terhadap teman sebayanya pada saat masih di sekolah dasar. Agresi, impulsivitas, dan suka mengganggu merupakan ciri yang lazim ditemui di kalangan anak yang ditolak, meskipun 10 hingga 20 persen dari anak yang ditolak sebenarnya dijauhi lantaran dia pemalu.

Problem hubungan teman seusia khusus adalah *bullying* (sejenis tindakan meng-gganggu teman sebaya yang berupa teror berupa pelecehan, pemalakan, intimidasi, kekerasan, hinaan, dan sejenisnya). Kita akan mendiskusikan *bullying* di Bab 14, "Mengelola Kelas", di mana kita akan memberikan strategi untuk mengatasi para pengganggu itu.

Persahabatan. Persahabatan memberi kontribusi pada status teman usia sebaya dan memberi keuntungan lainnya:

- » *Kebersamaan (companionship)*. Persahabatan memberi anak partner yang akrab, seseorang yang bersedia meluangkan waktu bersama mereka dan melakukan kegiatan bersama.
- « *Dukungan fisik*. Persahabatan memberikan sumber daya dan bantuan di saat dibutuhkan.
- * *Dukungan ego*. Persahabatan membantu anak merasa bahwa mereka adalah anak yang bisa melakukan sesuatu dan layak dihargai. Yang terutama penting adalah penerimaan sosial dari kawannya.
- *Intimasi/kasih sayang*. Persahabatan memberi anak suatu hubungan yang hangat, saling percaya, dan dekat dengan orang lain. Dalam hubungan ini, anak-anak sering kali merasa nyaman mengungkapkan informasi pribadi mereka.

Punya kawan sangat bermanfaat bagi perkembangan, tetapi tidak selalu demikian (Gest, Graham-Bermann & Hartup, 2001; Hartup, 2000). Ada manfaat perkembangan

bagian bagi anak yang punya teman yang suportif dan baik secara sosial. Akan tetapi, persahabatan akan merugikan jika sahabat itu bersifat pemaksa dan penuh konflik. Dan, kadang-kadang anak atau remaja akan rugi apabila punya kawan yang lebih tua beberapa tahun. Murid dengan kawan yang lebih tua akan lebih banyak melakukan aktivitas tak pantas / jahat ketimbang murid dengan kawan seusia (Berndt, 1999). Remaja yang terlalu cepat dewasa biasanya rawan dalam hal ini (Magnusson, 1988).

Perubahan Developmental dalam Hubungan Teman Sebaya. Semasa sekolah dasar, kelompok teman seusia anak akan makin terdiri dari teman seusia dengan jenis kelamin yang sama (Maccoby, 1995). Setelah mengamati anak-anak SD, dua peneliti menyebut ciri ini sebagai "gender school" (Luria & Herzog, 1985). Mereka mengatakan bahwa anak lelaki saling mengajarkan perilaku maskulin dan memperkuatnya, dan anak perempuan sering kali saling mengajarkan kultur wanita dan biasanya suka berkelompok dengan teman-temannya.

Pada masa remaja awal, partisipasi dalam kelompok teman makin meningkat (Dunphy, 1963). Juga di masa remaja, banyak murid menjadi anggota kelompok kecil khusus atau "klik" (*clique*) dan kesetiaan pada kelompok ini dapat memengaruhi hidup mereka. Identitas kelompok dengan klik ini bisa mengaburkan identitas personal individu. Beberapa jenis klik ini adalah kelompok anak yang suka olahraga, anak populer, anak pintar, pecandu obat terlarang, dan jagoan. Meskipun banyak remaja ingin masuk dalam satu kelompok tertentu, beberapa di antara mereka sangat independen dan tak ingin masuk ke kelompok apa pun. Persahabatan kemungkinan memainkan peran perkembangan yang lebih penting pada masa sekolah menengah ketimbang pada masa sekolah dasar (Sullivan, 1953). Remaja mengungkapkan lebih banyak informasi pribadi kepada kawannya (Buhrmester & Furman, 1987). Dan, remaja mengatakan bahwa mereka lebih tergantung kepada kawan ketimbang pada orang tuanya untuk memuaskan kebutuhan akan rasa kebersamaan, kepastian, dan kedekatan (Furman & Buhrmester, 1992).

Teaching Strategies Meningkatkan

Keahlian Sosial Anak

Dalam setiap kelas yang Anda ajar, beberapa anak mungkin memiliki keahlian atau keterampilan sosial yang lemah. Satu atau dua anak mungkin adalah anak yang ditolak atau dijauhi. Yang lainnya mungkin diabaikan. Apakah ada hal yang bisa Anda lakukan untuk membantu anak-anak itu untuk meningkatkan keahlian sosialnya? Ingat bahwa meningkatkan keahlian sosial akan lebih mudah jika anak masih berusia 10 tahun atau di bawahnya (Malik & Furman, 1993). Di masa remaja, reputasi kawan sebaya menjadi lebih jelas dan kelompok klik dan teman sebaya menjadi lebih penting. Berikut ini beberapa strategi yang baik untuk meningkatkan keahlian sosial anak:

1. *Bantu anak yang ditolak untuk belajar mendengarkan kawan sebayanya dan "mendengar apa yang mereka katakan", bukan berusaha mendominasi kawannya.* Dalam sebuah studi, remaja yang dijauhi secara sosial diajari arti pentingnya menunjukkan perilaku (seperti berempati, mendengar dengan

Bab 3 Konteks Sosial & Perkembangan Sosioemosional

saksama, dan meningkatkan keahlian komunikasi) yang akan meningkatkan peluang mereka untuk diterima oleh orang lain (Murphy & Schneider, 1994). Intervensi ini bisa membantu anak yang ditolak untuk mengembangkan persahabatan yang lebih baik.

Bantu anak yang ditolak agar bisa menarik perhatian kawan sebayanya secara positif. Mereka bisa melakukan ini dengan mengajukan pertanyaan, mendengar dengan perhatian dan hangat, dan mengatakan hal-hal tentang dirinya sendiri yang mungkin menarik perhatian teman sebayanya. Juga bantu anak yang ditolak untuk masuk ke kelompok secara lebih efektif.

pengetahuan tentang cara meningkatkan keahlian sosial kepada anak yang berkemampuan sosial rendah. Dalam studi terhadap anak-anak kelas enam, pengetahuan tentang strategi yang benar dan keliru untuk menjalin persahabatan telah menghasilkan penerimaan kawan yang positif (Wentzel & Erdley, 1993).

Pengetahuan tentang strategi yang tepat antara lain pengetahuan:

- Cara mengawali interaksi, seperti bertanya kepada seseorang tentang kegiatan favoritnya dan mengajak anak untuk melakukan kegiatan bersama-sama.
- Bahwa adalah penting untuk bersikap baik, sopan, dan perhatian.
- Bahwa adalah penting untuk menghormati orang lain dengan bersikap sopan dan mau mendengar apa yang mereka katakan.
- Bahwa mau memberi dukungan sosial kepada teman bisa memperbaiki persahabatan, bahwa Anda perlu menunjukkan bahwa Anda perhatian, dan Anda sebaiknya mau menemani orang lain.

Pengetahuan tentang strategi yang keliru atau tidak tepat antara lain pengetahuan tentang:

- Bahwa bersikap agresif, tidak hormat, tidak perhatian, menyinggung perasaan orang lain, gosip, menyebar rumor, mempermalukan orang lain, atau mengejek orang lain, semuanya itu adalah tindakan yang bodoh dan tidak benar.
- Jangan menampilkan diri secara negatif, egois, mementingkan diri sendiri, atau suka iri, serakah, atau uring-uringan setiap saat.
- Tidak melakukan perilaku antisosial, seperti berkelahi, berteriak-teriak, mencuri, mengolok-olok, bohong, melanggar aturan sekolah, atau menggunakan narkoba.

3aca dan diskusikan buku tentang hubungan teman sebaya dengan murid dan lakukan permainan dan aktivitas pendukung. Masukkan kegiatan ini sebagai unit tematik dalam kurikulum Anda. Sediakan buku tentang hubungan teman sebaya dan persahabatan bagi anak yang lebih tua dan remaja.

Sekolah

Di sekolah, anak menghabiskan banyak waktu sebagai anggota dari masyarakat kecil yang sangat memengaruhi perkembangan sosioemosional mereka. Bagaimana dunia sosial ini berubah saat anak berkembang?

Konteks Perkembangan Sosial yang Terus Berubah di Sekolah. Konteks sekolah bervariasi masa kanak-kanak awal, sekolah dasar hingga remaja (Minuchin & Shapiro, 1983). *Setting* masa kanak-kanak awal (masa taman kanak-kanak) adalah sebuah lingkungan yang terlindung yang batas-batasnya adalah ruang kelas. Dalam *setting* sosial yang terbatas ini, anak-anak berinteraksi dengan satu atau dua guru, yang biasanya perempuan, yang menjadi figur utama dalam kehidupan mereka saat itu. Anak-anak juga berinteraksi dengan teman sebaya dalam kelompok kecil.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

taman kanak-kanak. Guru melambangkan otoritas, yang menciptakan iklim kelas kondisi interaksi sosial, dan sifat pelaksanaan fungsi kelompok. Kelompok teman sebaya kini jadi lebih penting dan murid makin senang berkawan.

Saat anak masuk ke sekolah menengah pertama, lingkungan sekolah semakin luas dan kompleks (Anfara, 2001). Lapangan sosial kini mencakup seluruh sekolah, bukan sekadar ruang kelas. Remaja berinteraksi dengan guru dan teman seusia dari berbagai latar belakang kultural. Mereka berinteraksi pada bidang minat yang makin beragam. Perilaku sosial remaja makin mengarah pada interaksi dengan teman, ekstrakurikuler, klub, dan komunitas. Murid sekolah menengah lebih menyadari sekolah sebagai sistem sosial dan mungkin termotivasi untuk menyesuaikan diri dengannya atau menentangnya.

Pendidikan Masa Kanak-kanak Awal. Ada banyak variasi cara mendidik anak. Namun makin banyak pakar pendidikan sepakat agar pendidikan ini disesuaikan dengan perkembangan (Slentz & Krogh, 2001).

Pendidikan yang sesuai secara developmental. Pendidikan jenis ini didasarkan pada pengetahuan perkembangan khas dari anak-anak dalam rentang usia (ketepatan usia) dan keunikan anak (ketepatan individual). Pendidikan yang sesuai dengan perkembangan bertentangan dengan praktik yang tidak sesuai dengan tingkat perkembangan, yang mengabaikan metode konkret dalam mengajar anak. Pengajaran langsung, yang biasanya berupa tugas menulis dan membaca yang dibebankan kepada anak, dianggap tidak sesuai dengan tingkat perkembangan. Kendati kita sedang mendiskusikan pendidikan yang tepat secara developmental dalam bab tentang perkembangan sosioekonomi ini, konsep ini juga berlaku untuk perkembangan fisik dan kognitif.

Berikut ini beberapa tema pendidikan yang tepat secara developmental (Bredenkamp & Copple, 1997; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1996):

- Domain perkembangan anak—fisik, kognitif, dan sosioemosional—adalah domain yang saling berkaitan dan perkembangan dalam satu domain dapat memengaruhi dan dipengaruhi oleh perkembangan di domain lainnya. Pengetahuan hubungan antardomain ini dapat digunakan untuk merencanakan proses belajar anak.
- Perkembangan terjadi dalam urutan yang relatif teratur dengan kemampuan keahlian, dan pengetahuan yang terbentuk kemudian akan didasarkan pada keahlian, kemampuan, dan pengetahuan yang sudah diperoleh sebelumnya. Pengetahuan tentang perkembangan khas dalam rentang usia ini bisa menjadi kerangka umum untuk menjadi pedoman guru dalam mempersiapkan lingkungan belajar.
- Variasi individual mengkaraktirisasi perkembangan anak. Setiap anak adalah individu yang unik dan semua anak punya kekuatan, kebutuhan, dan minat masing-masing. Mengenali variasi individu ini merupakan aspek utama untuk menjadi guru yang kompeten.
- Perkembangan dipengaruhi oleh konteks sosial dan kultural yang beragam.

pendidikan yang sesuai secara developmental

Pendidikan jenis ini didasarkan pada pengetahuan perkembangan khas dari anak-anak dalam rentang usia (ketepatan usia) dan keunikan anak (ketepatan individual).

Guru taman kanak-kanak perlu memahami bagaimana konteks sosio- kultural—seperti kemiskinan dan etnis—memengaruhi perkembangan anak. Guru harus mempelajari kultur mayoritas anak jika kultur mereka berbeda dengan budayanya sendiri.

- Anak-anak adalah pembelajar aktif dan harus didorong untuk mengkonstruksi pemahaman dunia di sekitarnya. Anak-anak memberi kontribusi proses belajar mereka sendiri saat mereka berusaha untuk memberi makna atas pengalaman keseharian mereka. Perkembangan akan meningkat jika anak diberi kesempatan untuk mem- praktikkan keahlian baru dan jika anak merasakan tantangan di luar ke- mampuan mereka saat itu. Dalam tugas yang berada di luar kemampuan anak, orang dewasa dan teman seusia yang lebih mampu diharapkan memberikan dorongan kepada anak agar mau belajar. Anak-anak akan berkembang dengan amat baik dalam konteks komunitas dimana mereka aman dan dihargai, kebutuhan fisiknya dipenuhi, dan mereka merasa aman secara psikologis. Anak mendapat manfaat dari guru yang perhatian yang tulus membantu mereka untuk belajar dan berkembang secara positif.

Gambar 3.4 pada halaman berikut membandingkan praktik yang tepat dan tidak tepat secara developmental yang ada dalam tujuan kurikulum, strategi mengajar, dan pedoman perkembangan sosioemosional.

Apakah praktik pendidikan yang sesuai dengan taraf perkembangan akan me- ningkatkan perkembangan anak? Ya. Anak dalam kelas yang memerhatikan taraf perkembangan lebih mungkin untuk tidak tertekan, lebih termotivasi, lebih terampil secara sosial, punya kebiasaan berusaha yang baik, lebih kreatif, punya keahlian berbahasa yang lebih baik, dan memperlihatkan kemampuan berhitung yang lebih baik ketimbang anak-anak yang belajar di kelas yang tidak disesuaikan dengan taraf perkembangan mereka (Hart, dkk., 1996; Sherman & Mueller, 1996; Stipek, dkk., 1995).

Seberapa lazimkah program yang menggunakan praktik yang tepat secara developmental ini?

Sayangnya, hanya kurang dari sepertiga sampai seperlima program kanak-kanak yang menggunakan strategi pendidikan ini. Bahkan lebih sedikit lagi sekolah dasar yang menggunakannya. Pola belajar anak aktif dan pengajaran dalam kelompok kecil belum menjadi hal yang umum (Dunn & Kontos, 1997).

Pendekatan yang makin populer untuk pendidikan anak di AS adalah pendidikan yang tepat secara developmental yang telah dipraktikkan di Reggio Emilia, sebuah kota kecil di Italia Utara. Di sana anak-anak didorong untuk belajar dengan cara meneliti dan mengeksplorasi topik-topik yang menarik perhatian mereka. Media dan materi yang menarik disediakan untuk anak-anak. Anak-anak sering kali mengeksplorasi topik dalam satu kelompok. Dua guru bertindak sebagai pembimbing. Guru-guru di Reggio Emilia memandang proyek ini sebagai semacam petualangan. Proyek ini bisa dimulai dari saran guru, ide anak, atau kejadian-kejadian seperti hujan salju atau sesuatu hal yang tidak terduga. Anak-anak diberi

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

KOMPONEN	PRAKTIK YANG TEPAT	PRAKTIK YANG TIDAK TEPAT
Tujuan Kurikulum	<p>Pengalaman diberikan di semua area perkembangan – fisik, kognitif, sosial, dan emosional.</p> <p>Perbedaan individual diterima, dan dipakai untuk mendesain aktivitas yang tepat.</p> <p>Interaksi dan aktivitas didesain untuk mengembangkan harga diri anak dan perasaan positif terhadap belajar.</p>	<p>Pengalaman dibatasi pada perkembangan kognitif tanpa memerhatikan area perkembangan anak lain yang sebenarnya saling berkaitan.</p> <p>Anak hanya dievaluasi berdasarkan norma kelompok, dan semuanya diharapkan mengerjakan tugas yang sama dan mendapatkan keahlian yang sama.</p> <p>Kelayakan anak diukur berdasarkan seberapa baikkah mereka menyesuaikan diri dengan harapan kaku dan seberapa baguskah mereka dalam mengerjakan ujian standar.</p>
Strategi Mengajar	<p>Guru menyiapkan lingkungan untuk anak untuk belajar melalui eksplorasi dan interaksi aktif dengan orang dewasa, anak-anak lain, dan materi.</p> <p>Anak-anak memilih sendiri berbagai aktivitas yang disiapkan oleh guru.</p> <p>Anak-anak diminta untuk aktif secara fisik dan mental.</p>	<p>Guru menggunakan pelajaran yang sangat terstruktur dan pelajaran hanya datang dari guru saja.</p> <p>Guru mengarahkan semua aktivitas anak dan menentukan apa yang harus dilakukan dan kapan harus melakukannya.</p> <p>Anak diharapkan duduk manis, diam, mendengar atau mencatat, dalam periode waktu yang lama. Kebanyakan waktu dihabiskan untuk duduk pasif, melihat, dan mendengar.</p>
Pedoman Pengembangan Sosioemosional	<p>Guru memperkuat kontrol diri anak dengan menggunakan teknik bimbingan positif, seperti <i>modeling</i> dan mendorong perilaku yang diinginkan, mengarahkan anak pada aktivitas yang bisa diterima orang, dan menentukan batas yang jelas.</p> <p>Anak diberi banyak kesempatan untuk mengembangkan keterampilan sosial, seperti kerja sama, membantu, bernegosiasi, dan berbicara dengan orang lain untuk memecahkan persoalan pribadi.</p>	<p>Guru menghabiskan banyak waktu untuk menegakkan aturan, menghukum tindakan yang tidak bisa diterima, menyuruh anak duduk dan diam, dan menghakimi perselisihan.</p> <p>Anak-anak bekerja sendiri-sendiri di mejanya dan hanya mendengar perintah guru.</p>



banyak waktu untuk berpikir dan merencanakan proyek tersebut. Kerja sama adalah tema utama di dalam pendekatan Reggio Emilia (Firlik, 1996). Reggio Emilia merefleksikan pendekatan konstruktivis untuk anak yang telah dideskripsikan di Bab 1 dan 2, dan akan kita kaji lebih mendalam pada bab-bab selanjutnya, Bab 10, "Pendekatan Konstruktivis Sosial".

Pendidikan kanak-kanak awal untuk anak dari keluarga berpendapatan rendah. Selama bertahun-tahun, banyak anak dari keluarga kurang mampu tidak mendapatkan pendidikan sebelum mereka masuk kelas satu. Pada 1960-an, dilakukan usaha untuk memutus rantai kemiskinan dan kekurangan pendidikan untuk anak di AS. Project Head Start didesain untuk memberi kesempatan kepada anak dari keluarga berpendapatan rendah untuk mendapatkan keterampilan dan pengalaman yang penting untuk meraih kesuksesan di sekolah. Project Head Start ini didanai oleh pemerintah federal dan dimulai pada 1965 dan terus melayani anak-anak dari keluarga miskin sampai sekarang.

Dalam program Head Start yang bermutu tinggi ini, orang tua dan komunitas dilibatkan secara positif (Thurgood, 2001). Guru-gurunya mempunyai pengetahuan luas tentang perkembangan anak dan menggunakan strategi pendidikan yang tepat secara developmental. Peneliti telah menemukan bahwa setelah anak-anak dari keluarga miskin menjalani program Head Start, mereka memperoleh manfaat jangka panjang. Manfaat itu antara lain berkurangnya kemungkinan *drop-out* dari sekolah dapat masuk ke kelas khusus, atau lebih sejahtera ketimbang teman mereka dari keluarga miskin yang tidak ikut program Head Start (Lazar dkk., 1982; Schweinhart, 1999). Akan tetapi, program Head Start tidak semuanya disusun secara seimbang (McCarty, Abbott-Shim & Lambert, 2001). Satu perkiraan menyatakan bahwa 40% dari 1400 program Head Start masih belum memadai & Finn-Stevenson, 1999). Perlu perhatian lebih banyak pada pengembangan Head Start yang bermutu tinggi (Raver & Zigler, 1997).

ke Sekolah Dasar. Saat anak menjalani transisi ke sekolah dasar, mereka si dan mengembangkan hubungan dengan anak baru. Sekolah memeka banyak sumber ide untuk membentuk pemahaman tentang diri

an khusus tentang kelas sekolah dasar adalah bahwa mereka tidak terutama berdasarkan umpan balik negatif. Saya (penulis buku ini) masih ingat betul guru *grade* satu saya. Sayangnya, dia tak pernah tersenyum; dia mengajar kelas dengan gaya diktator, dan pelajaran berlangsung di bawah rasa takut, bukan rasa nyaman dan senang. Untungnya, saya kemudian juga pernah h guru yang lebih ramah dan bersahabat dengan murid.

anak lebih tinggi saat mereka masuk ke sekolah dasar ketimbang saat mereka telah menyelesaikan sekolah dasar (Blumenfeld, dkk., 1981). Apakah ini karena mereka mengalami banyak umpan balik negatif dan banyak dikritik? Kita as soal peran penguatan dan hukuman dalam proses belajar anak di tentang mengelola kelas di Bab 14. rak saat ini, pikirkan contoh dua kelas di SD dan efek apa yang ditim-

bulkannya terhadap harga diri dan proses belajar anak (Katz & Chard, 1989). Di satu kelas, murid menghabiskan pagi hari dengan duduk menggambar lampu pengatur lalu lintas. Si guru tampaknya tak tertarik dengan usaha mereka, kecuali saat dia berjalan keliling dan memberi tahu kesalahan si murid. Guru itu tidak berusaha untuk mengajak murid mengaitkan gambar itu dengan hal-hal lain.

Di kelas lainnya, murid meneliti sebuah bus sekolah. Mereka menulis surat kepada pengawas bus itu dan bertanya apakah bisa meminjam bus itu untuk diparkir di sekolah mereka selama beberapa hari. Mereka kemudian mempelajari bus itu, menemukan fungsinya, dan mendiskusikan aturan lalu lintas. Kemudian, di kelas, mereka membikin sendiri model bus dari kertas karton. Murid-murid itu bersenang-senang, tapi mereka juga berlatih menulis, membaca, dan mengerjakan soal aritmatika. Saat sekolah itu menyelenggarakan kelas malam untuk orang tua, guru sudah siap melaporkan apa-apa yang dilakukan muridnya. Tetapi hal utama yang ingin dilakukan orang tua adalah melihat bus, karena anak-anak mereka pulang ke rumah dengan membawa banyak cerita bus selama berminggu-minggu. Kelas manakah yang menurut Anda mencerminkan pendidikan yang tepat secara developmental?

Sekolah untuk Remaja. Ada tiga perhatian khusus berkenaan dengan sekolah untuk remaja: (1) transisi dari sekolah menengah pertama ke sekolah menengah atas; (2) sekolah yang efektif untuk remaja; dan (3) peningkatan kualitas sekolah menengah atas. Bagaimana transisi ke SMP atau SMA ini bisa jadi sulit bagi se-bagian anak?

Transisi ke SMP. Transisi ini dapat sukses sebab berbarengan dengan banyak perubahan perkembangan lainnya (Conti, 2001; Eccles, 2000; Seidman, 2000) Murid mulai mengalami masa puber dan makin memerhatikan bentuk tubuh mereka. Perubahan hormonal di masa puber memicu minat terhadap lawan jenis. Murid mulai merasa lebih independen dari orang tua dan ingin menghabiskan lebih banyak waktu dengan kawan-kawannya. Mereka berubah dari belajar di kelas yang lebih kecil dan personal ke sekolah yang lebih besar dan impersonal. Prestasi menjadi urusan serius dan mendapat nilai yang bagus makin kompetitif.

Saat murid mulai naik dari SD ke SMP, atau dari SMP ke SMA, mereka mengalami apa yang dikenal sebagai *top-dog phenomenon*. Ini berarti perpindahan dari posisi tertinggi (dari kelas enam SD, sebagai anak paling besar, tua, dan kuat di sekolah ke posisi terendah (kelas satu di sekolah menengah, yang berarti menjadi anak termuda, terkecil, dan terlemah di sekolah menengah). Sekolah yang memberikan lebih banyak dukungan dan stabilitas serta lebih sedikit anonimitas dan kompleksitas, akan bisa membantu meningkatkan kemampuan penyesuaian diri murid pada masa transisi ini (Fenzel, Blyth & Simmons, 1991). Juga, satu studi menemukan bahwa jika orang tua memerhatikan perkembangan anak remaja mereka dan mendukung otonomi mereka dalam mengambil keputusan, maka anak akan lebih baik dalam menyesuaikan diri selama transisi ini (Eccles, L. & Buchanan, 1996).

Sekolah yang efektif untuk remaja muda. Saat Joan Lipsitz (1984) menjadi direktur

Through the Eyes of Teachers

Refleksi Seorang Guru Sekolah Menengah

Saya percaya bahwa guru yang baik harus selalu memerhatikan muridnya. Itu bukan berarti saya mesti mendukung murid dalam segala hal. Yang saya maksud adalah saya menuntut yang terbaik dari mereka dan saya bersedia untuk membantu mereka untuk mengeluarkan yang terbaik dari diri mereka sendiri. Ini berarti saya harus mendengar, menjelaskan, mendukung, menahan diri untuk tidak menghakimi, mengecam dengan kasar, atau memaksakan kebenaran dari luar. Salah satu fase dari anak ke masa dewasa yang kita sebut fase remaja adalah perjalanan yang rawan. Fase ini sering kali merupakan masa-masa sulit bagi murid dan keluarganya. Sepertinya remaja "bertugas" memberontak dan mempertanyakan lingkungan keluarganya yang dahulu pernah menjadi tempat yang nyaman saat dia masih kanak-kanak. Betapa pun baiknya orang tua, betapa pun penuh cintanya keluarganya, setiap remaja membutuhkan orang dewasa lain untuk sandaran ... Sarah Lawrence Lightfoot, seorang profesor pendidikan di Harvard, mengatakan bahwa kita, para guru, perlu melihat ■ diri kita sendiri yang tercermin dalam diri murid-murid kita-kita perlu melihat murid sebagai tujuan kita, dan murid perlu melihat diri mereka sendiri dalam diri kita. Wajah-wajah murid saya telah berubah. Kaum imigran kini bisa datang dari Filipina, Hong Kong, Guatemala, Meksiko, atau El Salvador, bukan lagi hanya dari Italia, Jerman, Norwegia, atau Perancis. Tetapi perjalanannya tetap sama, pengalamannya bergema dari satu pihak ke pihak lainnya, mereka perlu disambut dengan ramah. Saat saya menatap mereka, saya melihat masa lalu saya, dan saya berharap bahwa mereka -lampu melihat sebagian dari masa depan mereka dalam diri saya.

Judy Logan
Guru Sekolah Menengah, San Fransisco

Center of Early Adolescence di University of North Carolina, dia mencari sekolah menengah terbaik di seluruh negeri. Berdasarkan rekomendasi dari pakar dan pengamat pendidikan di seluruh negeri, ada empat sekolah menengah yang dipilih sebagai sekolah terbaik. Ada tiga ciri utama dari sekolah-sekolah yang istimewa ini:

- 1 Sekolah itu mau dan mampu menyesuaikan semua kegiatan sekolah dengan variasi individual dalam perkembangan fisik, kognitif, dan sosioemosional murid-muridnya. Salah satu sekolah menengah yang efektif mengembangkan skema bimbingan sehingga setiap murid bisa berhubungan setiap hari dengan orang dewasa yang mau mendengar, menjelaskan, menghibur, dan mendukung murid.
- 2 Mereka memandang serius apa yang dikenal sebagai perkembangan remaja muda (*young adolescent*). Terlalu banyak SMP yang hanya sekadar mempersiapkan murid masuk ke jenjang di atasnya. Padahal, remaja muda dan remaja yang lebih tua akan berbeda dalam banyak hal. Misalnya, perubahan pubertas yang intens di masa SMP akan mencapai puncaknya pada masa SMA. Salah satu sekolah menengah yang efektif telah berusaha selalu mengadakan pelajaran kecil (*minicourses*) di hari Jumat sehingga setiap murid bisa berkumpul bersama teman-temannya dan melakukan kegiatan yang menarik mereka bersama. Dua sekolah efektif lainnya membuat sekelompok kecil murid bekerja sama dengan sekelompok kecil guru yang berbeda-beda, tergantung pada kebutuhan murid. Sekolah-sekolah itu memberi banyak perhatian pada perkembangan sosio-emosional dan kognitif. Remaja muda sering kali rapuh secara emosional saat

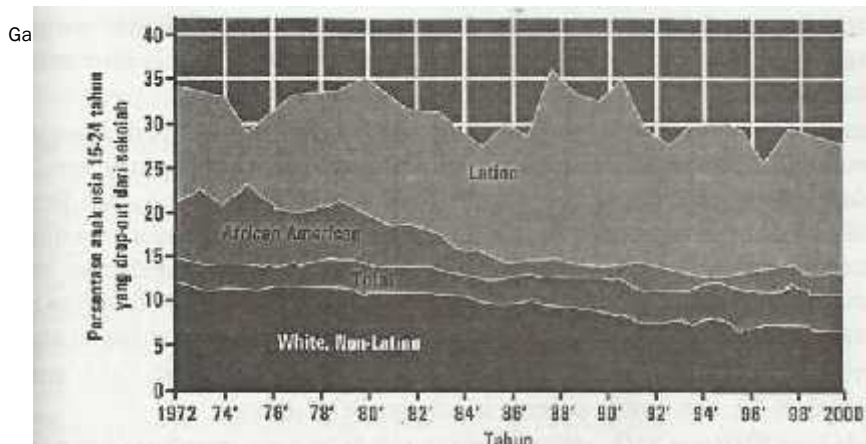
mereka memperluas dunia sosialnya dan mengemban lebih banyak tanggung jawab. Dalam masyarakat yang berorientasi prestasi, adalah mudah untuk melupakan betapa pentingnya kebutuhan sosioemosional ini. Tetapi, sekolah menengah yang efektif tidak melupakannya.

Setelah menyadari bahwa kebanyakan sekolah menengah tidak mengikuti jejak sekolah istimewa yang dideskripsikan Lipsitz itu, maka pada 1989 Carnegie Council on Adolescent Development mengeluarkan laporan evaluasi yang negatif terhadap sekolah menengah di Amerika. Laporan itu yang berjudul *Turning Points: Preparing Youth for the 21st Century*, menyimpulkan bahwa kebanyakan remaja muda menghadiri sekolah yang masif dan impersonal; mempelajari kurikulum yang tidak relevan; sedikit percaya kepada orang dewasa di sekolah; dan kurang akses pada perawatan kesehatan dan konseling. Untuk meningkatkan sekolah menengah ini, laporan Carnegie tersebut merekomendasikan:

- Pengembangan “komunitas” atau “rumah” yang lebih kecil untuk mengurangi sifat impersonal dari sekolah menengah yang besar.
- Menurunkan rasio murid-konselor dari beberapa ratus berbanding satu menjadi 10 berbanding satu.
- Melibatkan orang tua dan tokoh masyarakat dalam sekolah.
- Menyusun kurikulum yang dapat menghasilkan murid yang melek huruf, memahami sains, dan punya pemahaman tentang kesehatan, etika, dan ke-warganegaraan.
- » Membentuk tim guru pengajar dan kurikulum yang lebih fleksibel yang mengintegrasikan beberapa disiplin ilmu, bukan sekadar memberi pelajaran kepada murid dengan jam-jam pelajaran selama 50 menit yang terpisah dan tak terkait satu sama lain.
- Meningkatkan kesehatan dan kebugaran murid melalui program di sekolah dan membantu murid yang membutuhkan perawatan kesehatan.

Meningkatkan mutu SMA di Amerika. Sebagaimana ada keprihatinan terhadap SMP di AS, juga ada keprihatinan tentang SMA di AS (Dornbusch & Kaufman 2001; Kaufman, 2001). Banyak murid lulus dari SMA dengan kemampuan matematika, membaca dan menulis yang tidak memadai, termasuk mereka yang masuk ke perguruan tinggi tetapi harus mengikuti kelas remediasi (*remediation*) terlebih dahulu. Banyak murid lain yang *drop-out* dari SMA dan tidak punya keahlian yang membuat mereka bisa maju di dunia kerja.

Dalam paruh terakhir abad ke-20, tingkat *drop-out* secara keseluruhan menurun (National Center for Education Statistics, 2001). Misalnya, pada 1940-an lebih dari separuh anak usia 15 sampai 24 tahun *drop-out* dari sekolah, akan tetap pada tahun 2000 angka ini turun sekitar 11 persen. Gambar 3.5 menunjukkan tren dalam tingkat *drop-out* dari 1972 sampai 2000. Perhatikan bahwa tingkat *drop-out* remaja Latino masih tinggi (27,8 persen dari anak Latino usia 15 sampai 24 tahun telah *drop-out* dari sekolah pada tahun 2000). Tingkat *drop-out* paling tinggi di AS adalah pada anak Amerika Asli atau kelompok suku Indian—hanya



10 persen yang menyelesaikan pendidikan SMA mereka. Dalam sebuah studi terbaru, murid lebih sedikit kemungkinan *drop-out* dari sekolah apabila mereka punya hubungan positif dengan gurunya (Lee & Burkham, 2001).

Banyak lulusan SMA kurang siap memasuki perguruan tinggi, dan mereka juga kurang siap menghadapi tuntutan lapangan kerja modern yang berkinerja tinggi. Dalam satu tinjauan atas praktik penerimaan calon karyawan di perusahaan besar,

disimpulkan bahwa banyak perusahaan sekarang ini telah menetapkan keahlian **dasar** yang harus dipunyai oleh calon karyawannya. Keahlian ini mencakup kemampuan membaca pada level yang relatif tinggi, dapat mengerjakan setidaknya aljabar dasar, mampu menggunakan komputer untuk tugas rutin seperti program pengolah kata, memecahkan problem semi-terstruktur di mana harus dilakukan penyusunan hipotesis dan pengujiannya terlebih dahulu, bisa berkomunikasi secara efektif (lisan maupun tulisan), dan dapat bekerja efektif dalam kelompok **fang** beranggotakan orang-orang dari latar belakang yang berlainan (Murnane & Levy, 1996).

Makin banyak pendidik percaya bahwa sekolah menengah AS perlu misi baru untuk **abad** ke-21, misi yang menangani problem-problem ini (National Commission on the High School Senior Year, 2001):

Lebih banyak dibutuhkan dukungan untuk memampukan semua murid untuk lulus dari SMA dengan pengetahuan dan kemampuan yang dibutuhkan untuk sukses di dalam pendidikan tinggi dan karier. Banyak orang tua dan murid, terutama mereka yang berpendapatan rendah dan dari kalangan minoritas, tidak mengetahui pengetahuan dan level keahlian yang dibutuhkan untuk sukses di perguruan tinggi.

1. Sekolah menengah perlu lebih memerhatikan prestasi murid. Keprihatinan yang muncul terutama berkenaan dengan masa SMA, yang menjadi tidak banyak mempersiapkan seseorang dalam menjalani transisi yang amat penting dalam kehidupannya. Beberapa murid yang diterima di perguruan

tinggi biasanya mengabaikan tuntutan akademik dari masa SMA mereka, Ekspektasi akademik yang rendah ini membahayakan murid dari semua latar belakang.

3. Murid SMA di AS terlalu banyak menghabiskan waktu bekerja di pekerjaan level rendah. Para periset menemukan bahwa ketika anak *grade* sepuluh bekerja lebih dari 14 jam seminggu maka nilai mereka turun, dan ketika anak *grade* sebelas bekerja 20 jam lebih per minggu, nilai mereka juga anjlok (Greenberger & Steinberg, 1986). Pada saat yang sama, pengalaman kerja yang lebih pendek tapi bermutu tinggi, termasuk pelayanan komunitas dan magang, memberikan banyak manfaat bagi murid sekolah menengah atas.
4. Terlalu sedikit koordinasi dan komunikasi antarlevel di sekolah K-12, antarsekolah K-12, dan institusi pendidikan yang lebih tinggi.
5. Pada level SMP dan SMA, setiap murid butuh hubungan yang kuat dan positif dengan orang dewasa saat mereka mengeksplorasi opsi untuk sekolah, pendidikan tinggi, dan pekerjaan.

Review & Reflect

2. Diskusikan bagaimana konteks sosial dari keluarga, teman seusia, dan sekolah berhubungan dengan perkembangan sosioemosional.

Review

- Dalam kebanyakan kasus, mana yang merupakan gaya *parenting* paling efektif? Mengapa? Juga, bagaimana aspek keluarga seperti perceraian dan etnis/status sosioekonomi akan memengaruhi perkembangan dan pendidikan anak?
- Apa akibat dari hubungan dengan rekan sebaya yang positif dan negatif dalam perkembangan anak dan remaja? Risiko apa yang ada dalam status teman sebaya tertentu? Apa arti penting dari persahabatan?
- Apa yang dimaksud dengan pendidikan yang tepat secara developmental? Apa problem transisi yang dihadapi murid saat mereka berpindah ke level sekolah yang berbeda? Dalam hal apa sekolah menengah pertama dan sekolah menengah atas perlu ditingkatkan?

Reflect

- Bagaimana guru Anda dahulu mendorong atau menghambat penguasaan bahasa Anda? Pengalaman apa yang paling banyak mengembangkan keahlian bahasa Anda?

PERKEMBANGAN SOSIOEMOSIONAL

Sejauh ini kita telah mendiskusikan konteks sosial penting yang memengaruhi perkembangan sosioemosional murid: keluarga, teman seusia, dan sekolah. Dalam bagian di bawah ini, kita akan fokuskan pada murid itu sendiri saat kita mem- bahas perkembangan diri dan moralitas anak.

Diri

Menurut dramawan Italia abad ke-20, Ugo Betti, saat anak mengatakan "Aku", maka yang mereka maksudkan adalah sesuatu yang unik, tidak bercampur dengan

rang lain. Psikolog sering menyebut "aku" ini sebagai "diri" (*self*). Ada dua aspek penting dari diri ini, yakni harga diri (*self-esteem*) dan identitas diri.

Harga Diri. Penghargaan diri (*self-esteem*) adalah pandangan keseluruhan dari individu tentang dirinya sendiri. Penghargaan diri juga kadang dinamakan martabat diri (*self-worth*) atau gambaran diri (*self-image*). Misalnya, anak dengan penghargaan diri yang tinggi mungkin tidak hanya memandang dirinya sebagai seseorang, tetapi juga sebagai seseorang yang *baik*.

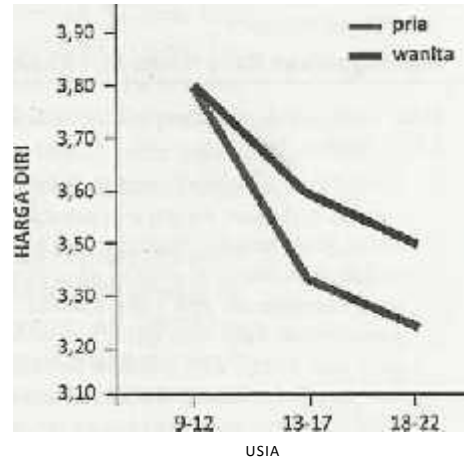
Minat terhadap topik penghargaan diri ini dimulai oleh karya ahli psikoterapi Carl Rogers (1961). Rogers mengatakan bahwa sebab utama seseorang punya penghargaan diri yang rendah (atau rendah diri) adalah karena mereka tidak diberi dukungan emosional dan penerimaan sosial yang memadai. Dia secara khusus menganggap bahwa anak rendah diri mungkin dahulu saat masih berkembang sering ditegur, "Kamu keliru melakukannya," "Jangan lakukan itu," "Harusnya kamu lebih baik," atau "Kamu kok bodoh banget sih."

B
a
g
i

b
a
n
y
a
k

m
u
r
i
d
,

p
e
r
a
s
a



Gambar 3.6 Penurunan Rasa Harga Diri pada Masa Remaja

Dalam satu studi, rasa harga diri anak lelaki dan wanita menurun selama masa remaja, namun penurunan ini lebih besar dalam diri anak gadis ketimbang anak lelaki (Robins, dkk., segera terbit). Skor harga diri merepresentasikan rata-rata skor harga diri pada skala poin 5 dengan skor tertinggi merefleksikan rasa harga diri yang lebih tinggi.

penghargaan diri
Juga disebut martabat diri dan gambaran diri, adalah pandangan keseluruhan dari individu tentang dirinya sendiri.

Teaching Strategies Meningkatkan Rasa Harga Diri Anak

Riset menyarankan empat kunci untuk meningkatkan rasa harga diri anak (Bednar, Wells & Peterson, 1995; Harter, 1999):

1. *Identifikasi penyebab rendah diri dan area kompetensi yang penting bagi diri.* Ini penting. Apakah rasa rendah diri anak itu karena prestasi sekolahnya yang buruk? Karena konflik keluarga? Kemampuan sosial yang lemah? Murid punya harga diri tertinggi ketika mereka bisa kompeten dan sukses dalam melakukan sesuatu di area yang mereka anggap penting. Jadi, cari tahu dari murid yang rendah diri area kompetensi apa yang mereka anggap penting. Dalam riset Susan Harter (1990, 1996, 1999), penampilan fisik dan penerimaan sosial dari teman sekelas merupakan kontributor amat penting bagi rasa harga diri. Penerimaan sosial teman sekelas lebih penting bagi rasa harga diri remaja ketimbang penerimaan sosial dari guru. Meski demikian, guru masih memainkan peran penting dalam meningkatkan perasaan harga diri remaja muda yang orang tuanya tidak peduli.
2. *Beri dukungan emosional dan penerimaan sosial.* Setiap kelas punya anak yang mendapat terlalu banyak nilai buruk. Anak ini mungkin berasal dari keluarga yang suka menghina dan merendahkan, yang terus-menerus melecehkan si anak, atau mungkin mereka sebelumnya menjadi murid di kelas yang terlalu banyak memberi penilaian negatif. Dukungan emosional dan penerimaan sosial Anda dapat amat membantu mereka menghargai diri mereka sendiri. Konselor sekolah atau guru BP bisa membantu anak semacam ini. Bagi anak dari keluarga *single parent*, dapat diberi program *Big Brother* atau *Big Sister* yang menyediakan orang dewasa yang bisa memberi dukungan emosional dan penerimaan sosial. Ingat bahwa penerimaan teman sebaya menjadi amat penting dalam masa sekolah menengah ini. Dalam satu studi, baik itu dukungan orang tua maupun teman sebaya akan memengaruhi perasaan remaja dalam memandang martabat dirinya (Robinson, 1995). Jadi, rekomendasi untuk meningkatkan keahlian sosial anak yang telah diuraikan di awal bab ini mungkin juga bisa meningkatkan perasaan harga diri anak.
3. *Bantu anak mencapai tujuan atau berprestasi.* Prestasi bisa menaikkan perasaan harga diri. Pengajaran atau kursus keterampilan akademik secara langsung atau bisa menaikkan prestasi anak, dan akibatnya bisa menaikkan rasa harga diri mereka. Sering kali tidak cukup hanya memberi tahu murid bahwa mereka bisa mencapai sesuatu; Anda juga harus membantu mereka untuk mengembangkan keahlian akademik mereka.

Henry Gaskins adalah relawan yang menjalankan program tutorial (kursus) setelah jam sekolah untuk murid-murid di Washington DC. Selama empat jam pada waktu malam dan di sepanjang hari Sabtu, 80 murid menerima bantuan langsung satu-satu oleh Gaskins, istrinya, dua relawan dewasa, dan anak yang berbakat secara akademik. Selain diajari mata pelajaran tertentu, anak juga menentukan tujuan pribadinya dan menyusun rencana sendiri untuk mencapai tujuan ini. Banyak orang tua dari murid-murid ini dahulu *drop-out* dari sekolah atau tidak bisa atau tidak termotivasi untuk memberi dukungan akademik bagi anaknya. Gaskins meningkatkan rasa harga diri anak dengan meningkatkan kemampuan akademik mereka.

4. *Kembangkan keterampilan mengatasi masalah.* Ketika anak menghadapi problem dan bisa mengatasinya, bukan menghindarinya, maka rasa harga dirinya akan naik. Murid yang mau mengatasi masalah kemungkinan akan menghadapi problem secara realistis, jujur, dan nondefensif. Ini menghasilkan pemikiran positif tentang diri mereka sendiri yang akibatnya bisa meningkatkan perasaan harga dirinya. Di lain pihak, murid yang rendah diri biasanya mengevaluasi diri secara negatif dan menyebabkan sikap penolakan, penipuan, dan penghindaran. Tipe penolakan diri ini membuat murid merasa tidak mampu secara personal. Di bawah nanti akan dibahas lebih lanjut tentang peningkatan kemampuan mengatasi masalah ini.

Perkembangan Identitas. Aspek penting lain dari diri adalah identitas. Di awal bab ini kami telah menunjukkan bahwa Erik Erikson (1968) percaya bahwa persoalan paling penting dalam diri remaja adalah perkembangan identitas—pencarian jawaban atas pertanyaan seperti ini: Siapa aku? Seperti apakah aku ini? Apa yang akan aku lakukan dalam hidup ini? Pertanyaan ini jarang muncul pada masa kanak-kanak. Pertanyaan-pertanyaan ini hampir selalu muncul di masa remaja dan perguruan tinggi.

Periset dari Kanada James Marcia (1980, 1998) menganalisis konsep Erikson tentang identitas dan menyimpulkan bahwa adalah penting untuk membedakan antara eksplorasi dengan komitmen. *Eksplorasi* adalah pencarian identitas alternatif yang bermakna. *Komitmen* berarti menunjukkan penerimaan personal pada satu identitas dan menerima apa pun implikasi dari identitas itu.

Sejauh mana eksplorasi dan komitmen individual ini dipakai untuk mengklasifikasi dirinya berdasarkan satu dari empat tipe identitas (lihat Gambar 3.7).

		Apakah orang itu membuat komitmen?	
		Ya	Tidak
Apakah orang itu mengeksplorasi alternatif yang bermakna yang berhubungan dengan persoalan identitas?	Ya	Identity Achievement	Identity Moratorium
	Tidak	Identity Foreclosure	Identity Diffusion

Gambar 3.7 Empat Status Identitas Marcia

Identity diffusion terjadi ketika individu belum mengalami krisis (yakni, mereka belum mengeksplorasi alternatif yang bermakna) atau membuat komitmen. Mereka belum memutuskan pilihan pekerjaan dan ideologis, dan mereka kemungkinan tidak begitu tertarik dengan soal-soal semacam itu.

Identity foreclosure terjadi saat individu membuat komitmen tetapi belum mengalami krisis. Ini sering terjadi apabila orang tua menentukan komitmen untuk anak remaja mereka, sering kali dengan cara otoriter. Dalam situasi ini, remaja tidak punya cukup kesempatan untuk mengeksplorasi pendekatan, ideologi, dan pilihan pekerjaan yang berbeda-beda sesuai keinginan mereka sendiri.

Identity moratorium terjadi ketika individu berada di tengah-tengah krisis tapi komitmen mereka tidak ada atau baru didefinisikan secara samar-samar. *Identity achievement* terjadi ketika individu telah mengalami krisis dan telah membuat komitmen.

Mari kita kaji beberapa contoh dari status identitas menurut Marcia ini. Seorang gadis berumur 13 tahun belum mulai mengeksplorasi identitasnya dan belum menentukan komitmen identitas. Jadi, dia masih berada dalam status *identity diffused*. Orang tua dari seorang anak lelaki berumur 18 tahun ingin agar anaknya

identity diffusion
Status identitas di mana individu belum mengalami krisis (yakni, mereka belum mengeksplorasi alternatif yang bermakna) atau membuat komitmen.

identity foreclosure
Status identitas di mana individu membuat komitmen tetapi belum mengeksplorasi alternatif yang bermakna.

identity moratorium
Status identitas di mana individu berada di tengah-tengah eksplorasi alternatif tetapi belum membuat komitmen.

identity achievement
Status identitas di mana individu telah mengeksplorasi alternatif yang bermakna dan telah membuat komitmen.



"While we're at supper, Billy, you'd make Daddy and Mommy very happy if you'd remove your hat, your sunglasses, and your earring."

© The New Yorker Collection 1985 Jack Ziegler dari cartoonbank.com. All right reserved.

itu menjadi dokter, karenanya dia berencana mengambil jurusan kedokteran dan tidak sempat mengeksplorasi opsi lainnya; dia berada dalam status *identity foreclosed*. Sasha yang berusia 19 tahun masih belum merasa pasti jalan hidup apa yang akan ditempuhnya nanti, tetapi dia baru-baru ini mengunjungi pusat konseling di universitasnya untuk mencari tahu tentang beberapa karier, jadi dia dalam status *identity moratorium*. Marcelo, 21 tahun, mengeksplorasi sejumlah pilihan karier yang berbeda, dan akhirnya dia lulus dengan gelar sarjana pendidikan, dan kini sedang bersiap menjadi pengajar SMA. Jadi, dia telah mencapai identitasnya (*identity achieved*). Contoh status identitas di atas berfokus pada dimensi karier saja, tetapi ingat bahwa ada dimensi lain yang juga penting. Remaja bisa mengeksplorasi identitas alternatif di banyak area, seperti pekerjaan, agama intelektual, politik, seksual, gender, etnis, dan minat. Seorang

remaja bisa lebih tenggelam dalam satu area identitas dibandingkan area identitas lain. Meski banyak murid SMA mengeksplorasi area identitas yang berbeda-beda beberapa di antaranya mungkin dalam tahap difusi identitas, dan mungkin ada yang tidak lagi mencari-cari identitas karena orang tuanya otoriter.

Untuk memahami identitas, isilah *Self-Assessment* 3.1. Di situ Anda bisa mengaplikasikan status identitas Marcia pada sejumlah area identitas yang berbeda-beda dalam kehidupan Anda sendiri.

Perkembangan Moral

Hanya ada sedikit orang yang bersikap netral terhadap perkembangan moral. Banyak orang tua mengkhawatirkan kalau-kalau anak mereka tumbuh tanpa membawa nilai-nilai tradisional. Para guru mengeluh bahwa murid mereka tidak memerhatikan perasaan orang lain. Juga ada bukti bahwa banyak murid sekolah menengah di AS menyontek atau curang saat ujian. Dalam satu survei terbaru terhadap 8.600 murid sekolah menengah AS, 70% murid mengaku bahwa mereka menyontek atau berbuat curang dalam setidaknya satu ujian, yang berarti ada kenaikan dari sebelumnya yang sebesar 60% pada 1990 (*Upfront*, 2000). Dalam survei ini, hampir 80% mengatakan bahwa mereka pernah berbohong ke guru, setidaknya sekali.

Domain Perkembangan Moral. Perkembangan moral berkaitan dengan aturan konvensi tentang interaksi yang adil antar orang. Aturan ini bisa dikaji dalam domain: kognitif, behavioral, dan emosional.

Dalam domain kognitif, isu kuncinya adalah bagaimana murid menalar atau memikirkan aturan untuk perilaku etis. Dalam domain behavioral, fokusnya adalah pada bagaimana murid berperilaku secara aktual, bukan pada moralitas dari pemikirannya. Dalam domain emosional, penekanannya adalah pada bagaimana murid merasakan secara moral. Misalnya, apakah mereka perasaan bersalah yang kuat

perkembangan moral

Perkembangan yang berhubungan dengan aturan dan konvensi dari interaksi yang adil

Self-Assessment 3.1

Di mana Anda Sekarang? Eksplorasi Identitas Anda

Identitas Anda sendiri terdiri dari beberapa bagian, dan demikian juga identitas murid Anda. Dengan mengisi daftar di bawah ini, Anda akan bisa memahami dengan lebih baik identitas diri Anda sendiri dan aspek yang berbeda dari identitas calon murid Anda nanti. Untuk masing-masing komponen, beri tanda yang sesuai dengan keadaan diri Anda di kolom status identitas, yakni *diffused*, *foreclosed*, *moratorium*, dan *achieved*.

Komponen Identitas	STATUS IDENTITAS			
	Diffused	Foreclosed	Moratorium	Achieved
Identitas pekerjaan				
Identitas religius				
Identitas prestasi/intelektual				
Identitas politik				
Identitas seksual				
Identitas gender				
Identitas hubungan				
Identitas gaya hidup				
Identitas etnis dan kultural				
Karakteristik kepribadian				
Minat				

Jika Anda memberi tanda pada kolom "Diffused" atau "Foreclosed" untuk beberapa area, coba luangkan waktu untuk

Memikirkan tentang apa yang Anda butuhkan untuk bisa masuk ke status "Moratorium" di area itu. Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengisi secara *online*. Instruktur Anda mungkin meminta Anda mengirim salinan respons Anda melalui e-mail.

dipakai untuk menahan diri untuk tidak melakukan tindakan yang tak bermoral?
Apakah mereka menunjukkan empati kepada orang lain? (Damon, 2000).

Teori Piaget. Piaget (1932) memantik perhatian banyak orang terhadap cara murid berpikir tentang moral. Dia secara ekstensif mengobservasi dan mewawancarai anak usia empat sampai dua belas tahun. Dia mengamati anak-anak itu bermain marbel, berusaha mempelajari bagaimana mereka menggunakan dan memikirkan aturan permainan. Dia juga bertanya kepada anak tentang aturan etika, memberi mereka kuis tentang pencurian, kebohongan, hukuman, dan keadilan. Dari sini dia menyusun teori tahap perkembangan moral.

Heteronomous morality adalah tahap perkembangan moral pertama menurut Piaget. Tahap ini berlangsung dari kira-kira usia empat sampai tujuh tahun. Pada tahap ini, keadilan dan aturan dianggap sebagai bagian dari dunia yang

heteronomous morality
Menurut teori Piaget, ini adalah tahap pertama perkembangan moral (sekitar usia empat sampai tujuh tahun), di mana keadilan dan aturan dianggap sebagai sesuatu yang tidak bisa diubah, di luar kontrol manusia.

autonomous morality

Menurut teori Piaget, ini adalah tahap kedua perkembangan (dimulai sekitar usia 10 tahun atau lebih), di mana anak mulai menyadari bahwa aturan dan hukum adalah buatan manusia dan bahwa dalam menilai suatu perbuatan, niat pelaku dan konsekuensinya perlu dipikirkan.



Lawrence Kohlberg
Penemu teori perkembangan kognitif dalam perkembangan moral.

tidak bisa diubah, tidak dikontrol oleh orang. *Autonomous morality* adalah tahap perkembangan moral kedua menurut Piaget, yang tercapai pada usia 10 tahun atau lebih. Pada tahap ini, anak mulai mengetahui bahwa aturan dan hukum adalah buatan manusia dan bahwa, dalam menilai suatu perbuatan, niat pelaku dan konsekuensinya harus dipikirkan. Anak usia tujuh sampai sepuluh tahun berada dalam masa transisi di antara dua tahap itu, dan karenanya mereka menunjukkan ciri-ciri dari kedua tahap itu.

Pemikir *heteronomous* juga percaya pada keadilan yang imanen (selalu ada), yakni konsep bahwa jika satu aturan dilanggar, maka hukuman akan segera dijatuhkan. Anak kecil percaya bahwa pelanggaran secara otomatis akan menyebabkan jatuhnya hukuman. Mereka sering kali tampak takut setelah melanggar suatu aturan, bersiap-siap menghadapi hukuman. Anak yang lebih tua, yang telah mencapai tahap otonomi moral, mengetahui bahwa hukuman dikenakan melalui medium sosial dan terjadi hanya jika ada orang yang menyaksikan pelanggaran itu, dan bahkan hukuman itu bisa dihindari.

Piaget mengatakan bahwa perkembangan moral terutama berlangsung melalui hubungan timbal balik dengan rekan seusia. Dalam kelompok teman sebaya, di mana semua anggotanya punya status dan kekuasaan yang setara, aturan akan dinegosiasikan dan perselisihan akan dibahas dan kemudian diselesaikan. Menurut Piaget, orang tua tidak terlalu memainkan peran penting dalam perkembangan moral anak karena mereka punya kekuasaan yang lebih besar ketimbang anak dan menentukan aturan secara otoriter.

Teori Kohlberg. Lawrence Kohlberg (1976, 1986), seperti Piaget, menandakan bahwa perkembangan moral terutama melibatkan penalaran (*reasoning*) moral dan berlangsung dalam tahapan-tahapan. Kohlberg mengemukakan teorinya setelah mewawancarai beberapa anak, remaja, dan orang dewasa (terutama pria) untuk mengetahui pandangan mereka tentang serangkaian dilema moral. Berikut ini contoh dari tipe dilema yang disajikannya:

Seorang wanita sedang sekarat karena menderita kanker serius. Hanya ada satu obat yang menurut dokter bisa menyelamatkan nyawanya. Obat itu baru saja ditemukan oleh ahli obat yang tinggal sekota dengan perempuan itu. Biaya pembuatan obat itu sangat mahal, tetapi ahli obat itu menetapkan harga obat 10 kali lipat dari biaya produksinya. Suami wanita itu, Heinz, berusaha meminjam uang untuk membeli obat itu tapi dia gagal mendapatkan uang yang cukup.

Dia kemudian memberi tahu kepada ahli obat itu bahwa istrinya sekarat dan memohon agar bisa membeli obat itu dengan harga yang lebih murah atau diperbolehkan berutang dahulu kepada si ahli obat tersebut. Tetapi ahli obat itu berkata, "Tidak bisa, saya yang menciptakannya dan saya berhak mendapat uang dari obat itu." Kemudian, Heinz yang putus asa itu mendobrak toko obat, mencuri obat itu untuk istrinya.

Setelah membaca cerita itu (atau, untuk anak kecil, setelah mendengar cerita itu dibacakan), individu ditanya beberapa pertanyaan: Apakah Heinz bisa dibenarkan mencuri obat itu? Apakah adalah tugas suami untuk mencurinya? Apakah suami yang baik akan mencuri? Apakah ahli obat berhak menentukan harga mahal untuk obat itu? Mengapa?

Level dan tahap perkembangan moral menurut Kohlberg. Berdasarkan alasan yang diberikan orang-orang dalam memberi jawaban atas dilema yang baru saja didiskusikan dan sepuluh dilema lainnya, Kohlberg menyusun teori perkembangan moral yang terdiri dari tiga level utama dengan dua tahap pada setiap level. Konsep penting untuk memahami teori Kohlberg adalah *internalisasi*, yang berarti perubahan perkembangan dari perilaku yang dikontrol secara eksternal ke perilaku yang dikontrol secara internal.

Preconventional reasoning (penalaran prakonvensional) adalah level terbawah dari perkembangan moral dalam teori Kohlberg. Pada level ini, anak tidak menunjukkan internalisasi nilai-nilai moral. Penalaran moral dikontrol oleh hukuman dan ganjaran eksternal.

Conventional reasoning (penalaran konvensional) adalah tahap kedua atau tahap menengah dalam teori Kohlberg. Pada level ini, internalisasi masih setengah-setengah (*intermediate*). Anak patuh secara internal pada standar tertentu, tetapi standar itu pada dasarnya ditetapkan oleh orang lain, seperti orang tua, atau oleh aturan sosial.

Postconventional reasoning (penalaran post-konvensional) adalah level tertinggi dalam teori Kohlberg. Pada level ini moralitas telah sepenuhnya diinternalisasikan dan tidak didasarkan pada standar eksternal. Murid mengetahui aturan-aturan moral alternatif, mengeksplorasi opsi, dan kemudian memutuskan sendiri kode moral apa yang terbaik bagi dirinya. Ringkasan tiga level dan enam tahap perkembangan Kohlberg, bersama contoh dari masing-masing tahap, disajikan dalam Gambar 3.8.

studi atas teori Kohlberg, data longitudinal menunjukkan adanya relasi tahap-tahap dengan usia, meskipun pada dua tahap tertinggi, terutama tahap 6, g muncul (Colby, dkk., 1983). Sebelum usia sembilan tahun, kebanyakan memahami dilema moral pada level prakonvensional. Pada usia remaja, mereka kemungkinan besar menggunakan nalar pada tahap konvensional. Kohlberg percaya bahwa perubahan mendasar dalam perkembangan kognitif akan meningkatkan pemikiran moral. Dia juga mengatakan bahwa anak mengkonstruksi pemikiran moral mereka saat mereka melewati tahap-tahap tersebut—mereka bukan hanya secara pasif menerima norma moralitas kultural. Kohlberg menyatakan bahwa pemikiran moral anak dapat ditingkatkan melalui diskusi dengan orang lain yang penalarannya berada pada tahap yang lebih tinggi. Seperti Piaget, Kohlberg menganggap bahwa hubungan memberi-dan-menerima antarkawan usia akan memajukan penalaran moral karena dalam hubungan semacam ini anak berkesempatan melakukan peran yang berbeda.

Kritik terhadap Kohlberg. Teori Kohlberg yang provokatif ini juga mendapat penentangan (Turiel, 1998). Salah satu kritik yang kuat diarahkan pada ide bahwa pemikiran moral tidak selalu memprediksi perilaku moral. Kritik itu menyatakan bahwa teori Kohlberg terlalu banyak menekankan pada pemikiran moral dan tidak memberi perhatian yang cukup pada perilaku moral. Alasan moral terkadang menjadi dalih untuk perilaku yang tak bermoral.

Penjahat perbankan dan den AS bisa saja mendukung nilai-nilai moral yang luhur, tetapi perilakunya

preconventional reasoning

Menurut teori Kohlberg, ini adalah level terbawah dari perkembangan moral; pada level ini, anak tidak menunjukkan internalisasi nilai moral dan penalaran moralnya dikendalikan oleh imbalan dan hukuman dari luar.

conventional reasoning

Dalam teori Kohlberg, ini adalah tahap pertengahan dari perkembangan moral; pada level ini, internalisasi masih setengah-setengah (*intermediate*), dalam arti bahwa individu mematuhi standar tertentu (internal) tetapi standar ini pada dasarnya adalah standar dari orang lain (eksternal).

postconventional reasoning

Dalam teori Kohlberg, ini adalah level tertinggi dalam perkembangan moral; pada level ini, perkembangan moral telah diinternalisasikan dan penalaran moral telah muncul.

LEVEL 1 Level Prakonvensional Tidak Ada Internalisasi		LEVEL 2 Level Konvensional Internalisasi Pertengahan		LEVEL 3 Level Post-konvensional Internalisasi Penuh	
Tahap 1 Heteronomous Morality	Tahap 2 Individualisme, Tujuan, dan Pertukaran	Tahap 3 Ekspektasi Interpersonal Mutual, Hubungan, dan Konformitas Interpersonal	Tahap 4 Moralitas Sistem Sosial	Tahap 5 Kontrak Sosial atau Utilitas dan Hak Individual	Tahap 6 Prinsip Etika Universal
Anak patuh karena orang dewasa menyuruh mereka untuk patuh. Orang mendasarkan keputusan moralnya karena takut pada hukuman.	Individu mengejar kepentingannya sendiri, tetapi membiarkan orang lain melakukan hal yang sama. Apa-apa yang benar melibatkan pertukaran yang seimbang.	Individu menggunakan rasa percaya, perhatian, dan loyalitas kepada orang lain sebagai basis untuk penilaian moral.	Penilaian moral didasarkan pada pemahaman dan aturan sosial, hukum, keadilan dan kewajiban.	Individu memahami bahwa nilai, hak, dan prinsip mendasari atau mengatasi hukum.	Orang telah mengembangkan penilaian moral berdasarkan hak asasi manusia yang universal. Ketika berhadapan dengan dilema antara hukum dan kesadaran, yang akan diikuti adalah kesadaran individual seseorang.

Gambar 3.8 Level dan Tahap Perkembangan Moral Kohlberg

perspektif keadilan
Sebuah perspektif moral yang fokus pada hak-hak individual; teori Kohlberg adalah perspektif keadilan.

perspektif perhatian
Sebuah perspektif moral yang fokus pada kesaling-hubungan antara orang; pendekatan Gilligan mencerminkan perspektif perhatian.

terbukti tidak bermoral. Tak seorang pun menginginkan suatu bangsa yang berada pada tahap 6 dalam teori Kohlberg yang tahu apa yang benar tetapi melakukan apa-apa yang salah.

Kritik lainnya menyatakan bahwa teori Kohlberg terlalu individualistis. Carol Gilligan (1982, 1998) membedakan antara perspektif keadilan (*justice*) dan perspektif perhatian (*care*). Perspektif Kohlberg adalah **perspektif keadilan** yang berfokus pada hak-hak individual, yang berdiri sendiri dan menentukan pilihan moral sendiri. **Perspektif perhatian** memandang orang-orang sebagai individu yang saling berhubungan (*connectedness*). Penekanannya adalah pada hubungan dan perhatian pada orang lain. Menurut Gilligan, Kohlberg mengabaikan perspektif perhatian ini – mungkin karena dia pria, kebanyakan risetnya dilakukan pada pria, dan dia tinggal di masyarakat yang didominasi pria.

Dalam wawancara yang ekstensif dengan anak-anak perempuan dari usia delapan sampai delapan belas tahun, Gilligan menemukan bahwa mereka secara konsisten menginterpretasikan dilema moral dari segi hubungan manusia, bukan dari aql hak-hak individual. Gilligan (1996) juga menyatakan bahwa anak gadis mencapai tahap penting dalam perkembangan mereka sejak masa remaja awal. Pada sebelas atau dua belas tahun, mereka mulai menyadari cara menghargai hubungan dengan orang lain, tetapi mereka juga menyadari bahwa hal ini tidak diperhatikan

oleh masyarakat yang didominasi pria. Solusinya, kata Gilligan, adalah memberi prioritas tinggi bagi hubungan dan perhatian pada orang lain di dalam masyarakat kita. Gilligan tidak merekomendasikan pengabaian teori Kohlberg secara keseluruhan. Dia percaya level tertinggi perkembangan moral akan terjadi ketika individu mengombinasikan perspektif perhatian dan keadilan secara positif.

Pendidikan Moral. Topik pendidikan moral diperdebatkan dengan sengit dalam lingkungan pendidikan. Kita akan mempelajari salah satu analisis paling awal terhadap pendidikan moral, dan kemudian beralih ke beberapa pandangan kontemporer.

Kurikulum tersembunyi. Ingat dari Bab 1 bahwa John Dewey adalah salah seorang pionir psikologi pendidikan. Dewey (1933) mengakui bahwa bahkan ketika sekolah tidak memberi pelajaran khusus untuk pendidikan moral, sekolah memberikan pendidikan moral melalui “kurikulum tersembunyi.” **Kurikulum tersembunyi** diberikan melalui atmosfer moral yang menjadi bagian dari setiap sekolah. Atmosfer atau suasana moral ini diciptakan oleh aturan sekolah dan aturan kelas, orientasi moral dari guru dan administrator sekolah, dan teks materi pelajaran. Guru bertindak sebagai model perilaku etis dan tak etis. Aturan kelas dan hubungan kawan sebaya di sekolah berfungsi sebagai alat penyebar sikap terhadap penipuan, bohong, pencurian, dan sebagainya. Melalui aturan dan regulasi, administrasi sekolah memasukkan sistem nilai ke sekolah,

Pendidikan karakter. Pendidikan karakter adalah pendekatan langsung pada pendidikan moral, yakni mengajari murid dengan pengetahuan moral dasar untuk mencegah mereka melakukan tindakan tak bermoral dan membahayakan orang lain dan dirinya sendiri. Argumennya adalah bahwa perilaku seperti berbohong, mencuri, dan menipu adalah keliru dan murid harus diajari soal ini melalui pendidikan mereka (Nucci, 2001). Menurut pendekatan pendidikan karakter, setiap sekolah harus punya aturan moral yang jelas yang dikomunikasikan dengan jelas kepada murid. Setiap pelanggaran aturan harus dikenai sanksi (Bennett, 1993). Pengajaran tentang konsep moral yang berhubungan dengan perilaku tertentu, seperti menipu, dapat disajikan dalam bentuk contoh dan definisi, diskusi dan *role-playing*, atau memberi ganjaran pada murid yang berperilaku benar. Beberapa di antara gerakan pendidikan karakter adalah Character Education Partnership, Character Education Network, Aspen Declaration on Character Education, dan kampanye publisitas “Character Counts”. Di antara buku-buku yang mempromosikan pendidikan karakter adalah *The Book of Virtues* oleh William Bennett (1993) dan *Greater Expectations* oleh William Damon (1995).

Klarifikasi nilai-nilai. Klarifikasi nilai-nilai berarti membantu orang untuk mengklarifikasi untuk apa hidup mereka, dan apa yang layak untuk dikerjakan. Dalam pendekatan ini, murid didorong untuk mendefinisikan nilai diri mereka sendiri dan memahami nilai diri orang lain. Klarifikasi nilai berbeda dari pendidikan karakter dalam hal pendekatan ini tidak memberi tahu apa nilai-nilai yang seharusnya dimiliki oleh murid.

Dalam contoh klarifikasi nilai, murid diminta untuk memilih enam dari sepuluh



Carol Gilligan percaya bahwa gadis mengalami kehidupan secara berbeda dengan anak lelaki; dalam kalimat Gilligan, gadis memiliki "suara yang berbeda". Dia percaya bahwa hubungan adalah aspek utama dari setiap aspek kehidupan perempuan.

kurikulum tersembunyi

Konsep Dewey bahwa setiap sekolah punya atmosfer moral tersendiri meski sekolah itu tidak memberi pelajaran pendidikan moral.

pendidikan karakter

Pendekatan langsung untuk pendidikan moral dengan memberi pelajaran kepada murid tentang pengetahuan moral dasar untuk mencegah mereka melakukan perilaku tidak bermoral atau membahayakan diri sendiri dan orang

orang yang akan dimasukkan ke tempat berlindung karena Perang Dunia Ketiga telah dimulai (Johnson, 1990):

Anda bekerja pada agen pemerintah di Washington dan kelompok Anda harus memutuskan enam orang dari sepuluh orang berikut ini yang akan dimasukkan ke tempat perlindungan yang sempit. Kelompok Anda hanya punya 20 menit untuk membuat keputusan. Berikut ini orang-orang yang bisa Anda pilih:

Klarifikasi nilai

Pendekatan untuk pendidikan moral yang menekankan pada upaya membantu orang untuk mengklarifikasi untuk apa hidup mereka dan apa yang layak untuk dikerjakan dalam hidup ini; murid didorong untuk mendefinisikan sendiri nilai diri mereka dan memahami nilai diri orang lain.

pendidikan moral kognitif

Pendekatan pendidikan moral yang didasarkan pada keyakinan bahwa murid harus mempelajari hal-hal seperti demokrasi dan keadilan saat moral mereka sedang berkembang; teori Kohlberg telah dijadikan sebagai landasan untuk banyak upaya pendidikan moral kognitif.

pembelajaran pelayanan

Sebentuk pendidikan yang mempromosikan tanggung jawab sosial dan pelayanan kepada komunitas.

- Pria penjual buku berusia 30 tahun.
- Istri si penjual buku itu yang hamil enam bulan.
- Mahasiswa kedokteran dari kalangan Afrika-Amerika yang juga aktivis politik.
- Pria berumur 42 tahun yang terkenal sebagai penulis sejarah.
- Aktris Hollywood yang terkenal sebagai penyanyi dan penari.

Perempuan ahli biokimia.
Dalam tipe latihan klarifikasi nilai ini, tak ada jawaban benar atau salah. Klarifikasi nilai diserahkan pada murid. Pendukung pendekatan klarifikasi nilai mengatakan bahwa pendekatan ini bebas nilai. Akan tetapi, pengkritiknya mengatakan bahwa isinya yang kontroversial melanggar standar komunitas. Mereka juga mengatakan bahwa karena sifatnya yang relatif, klarifikasi nilai melemahkan nilai yang diterima dan tidak bisa menekankan pada perilaku yang benar.

Pendidikan moral kognitif. Pendidikan moral kognitif adalah pendekatan yang didasarkan pada keyakinan bahwa murid harus mempelajari hal-hal seper: demokrasi dan keadilan saat moral mereka sedang berkembang. Teori Kohlberg telah menjadi dasar bagi sejumlah program pendidikan moral kognitif. Dalam sebuah program, murid SMA berkumpul dalam kursus selama satu semester untuk mendiskusikan sejumlah isu moral. Pengajar bertindak sebagai fasilitator, bukan pengatur kelas. Harapannya adalah agar murid dapat mengembangkan gagasan yang lebih maju seperti konsep kerja sama, kepercayaan, tanggung jawab dan komunitas. Menjelang akhir kariernya, Kohlberg (1986) mengakui bahwa atmosfer moral di sekolah adalah lebih penting ketimbang yang pernah dibayangkannya. Misalnya, dalam satu studi, pendidikan moral selama satu semester yang didasarkan pada teori Kohlberg telah berhasil memajukan pemikiran moral di tiga sekolah yang demokratis tapi tidak berhasil di sekolah yang otoriter (Higgins, Power Kohlberg, 1983).

Pembelajaran Pelayanan. Pembelajaran pelayanan (*service learning*) adalah sebentuk pendidikan yang mempromosikan tanggung jawab sosial dan pelayanan kepada komunitas. Dalam pembelajaran pelayanan ini, murid mungkin dilibatkan dalam *tutoring*, membantu orang jompo, magang di rumah sakit, membantu pusat perawatan, atau membersihkan taman untuk area bermain. Tujuan penting dan pendidikan pelayanan ini adalah agar murid tak egois dan lebih termotivasi untuk membantu orang lain (Furco & Billing, 2001; Waterman, 1997).

Pembelajaran pelayanan ini membawa pendidikan ke tengah-tengah komunitas (Levesque & Prosser, 1996). Seorang murid *grade* sebelas, misalnya, bekerja sebagai tutor membaca untuk murid dari keluarga miskin yang kemampuan bacanya jauh di bawah standar. Murid ini mengatakan bahwa sebelum dia menjadi tutor, dia tidak menyadari betapa banyak murid yang tidak mendapatkan kesempatan yang sama dengan yang didapatnya dalam masa perkembangan. Momen yang menyentuh baginya adalah ketika salah seorang gadis kecil berkata kepada murid ini, "Aku ingin belajar membaca seperti yang kamu lakukan agar aku nanti bisa masuk universitas."

Jadi, pembelajaran pelayanan ini bukan hanya bermanfaat bagi murid, tetapi juga penerima layanan bantuan itu.

Periset telah menemukan bahwa pembelajaran pelayanan bermanfaat bagi murid dalam beberapa hal:

Nilai murid bertambah, mereka lebih termotivasi, dan mereka menentukan banyak tujuan (Johnson, dkk., 1998; Serow, Ciechalski & Daye, 1990).

Perasaan penghargaan diri mereka meningkat (Hamburg, 1997).

* Mereka tidak lagi mengasingkan diri secara sosial (Calabrese & Schumer, 1986).

« Mereka semakin banyak memikirkan organisasi dan tatanan moral masyarakat (Yates, 1995).

Pelayanan masyarakat semakin banyak dilakukan oleh sekolah menengah. Dalam satu survei, 15 persen dari sekolah-sekolah besar mewajibkan murid menjalani pembelajaran pelayanan (National Community Service Coalition, 1995). Meskipun semakin banyak sekolah yang mewajibkan pelayanan komunitas ini, dalam survei terhadap 40.000 remaja, dua pertiganya mengatakan bahwa mereka tidak pernah melakukan kerja sukarela untuk membantu orang lain (Benson, 1993). Manfaat dari pembelajaran pelayanan ini, baik bagi relawan maupun penerima, menunjukkan bahwa remaja perlu diwajibkan berpartisipasi dalam program ini.



Remaja ini menjadi sukarelawan untuk bekerja di National Helpers Network, yang memberi murid kesempatan untuk berpartisipasi dalam pembelajaran pelayanan. Di antara layanan yang disediakan adalah membantu pelayanan di bidang lingkungan, meningkatkan lingkungan komunitas sekitar, dan tutoring. Murid juga berpartisipasi dalam seminar mingguan yang mendorong mereka untuk memikirkan keterlibatan aktif mereka dalam komunitas. Untuk informasi tentang National Helpers Network, telepon 212-679-7461.

Teaching Strategies

Meningkatkan Perilaku Prososial Anak

Perilaku prososial adalah sisi positif dari perkembangan moral (yang jauh berbeda dengan perilaku antisosial seperti menipu, bohong, dan mencuri). Perilaku prososial adalah perilaku yang dianggap bersifat altruistik, adil, berbagi perhatian, atau empatik (Eisenberg & Fabes, 1998). Berikut ini beberapa strategi yang bisa dipakai guru untuk meningkatkan perilaku prososial murid (Honig & Wittmer, 1996; Wittmer & Honig, 1994).

Hargai dan tekankan konsiderasi kebutuhan orang lain. Ini akan mendorong murid untuk lebih terlibat dalam aktivitas membantu orang lain. Nel Noddings (1992) tujuan dari moralitas perhatian kepada orang lain adalah agar murid bisa memahami perasaan orang lain, dan karenanya menimbulkan empati dan perhatian.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

2. *Jadilah contoh perilaku prososial.* Murid meniru apa yang dilakukan guru. Misalnya, tindakan guru yang menghibur murid saat dia stres kemungkinan akan ditiru oleh murid lainnya. Ketika guru mengomeli semua murid sambil berteriak-teriak, mereka mungkin akan menirunya dengan meneriaki teman-temannya.
3. *Beri label dan identifikasi perilaku prososial dan antisosial.* Jangan sekadar mengatakan "Itu bagus," atau "Bagus sekali" kepada murid. Katakan secara spesifik saat mengidentifikasi perilaku prososial. Katakan, "Kamu banyak membantu" atau "Kamu beri dia tisu. Itu sungguh sangat bagus karena dia memang perlu tisu untuk membersihkan ingusnya." Atau, berkenaan dengan perilaku antisosial, kepada anak kecil Anda dapat mengatakan seperti "Itu tidak bagus. Bagaimana perasaanmu kalau dia juga mengobrak-abrik kertasmu seperti itu?"
4. *Nisbahkan perilaku positif untuk setiap murid.* Sebutkan niat positif kepada tindakan yang positif, seperti "Kamu mau berbagi sebab kamu suka menolong orang lain."
5. *Perhatikan dan dorong perilaku secara sosial secara positif tetapi jangan terlalu banyak menggunakan ganjaran eksternal.* Mengomentari perilaku positif dan menisbahkan karakteristik positif kepada murid adalah lebih baik ketimbang menggunakan ganjaran eksternal untuk membantu murid menginternalisasikan sikap prososial.
6. *Bantu anak untuk mengambil sikap dan memahami perasaan orang lain.* Membantu murid untuk memerhatikan dan merespons perasaan murid lain dapat meningkatkan perhatian mereka kepada orang lain.
7. *Gunakan strategi disiplin yang positif.* Berdebatlah dengan murid saat mereka melakukan sesuatu yang salah. Jika murid terlalu agresif atau membahayakan murid lain, tunjukkan akibat kelakuan itu terhadap korbannya. Hindari perdebatan kasar atau hukuman keras kepada murid. Kita akan membahas strategi disiplin ini lebih lanjut di Bab 14, "Mengelola Kelas".
8. *Pimpin diskusi tentang interaksi prososial.* Adakan diskusi dan biarkan murid mengevaluasi bagaimana barang-barang didistribusikan secara adil kepada orang-orang yang berbeda kebutuhan, temperamen, bakat, dan kesulitan.
9. *Kembangkan proyek kelas dan sekolah yang bisa meningkatkan altruisme.* Biarkan murid mencari contoh proyek yang bisa membantu orang lain. Proyek ini mungkin berupa kegiatan membersihkan halaman sekolah, menulis surat kepada anak yang sedang berada di daerah konflik, mengumpulkan mainan dan makanan untuk anak yang membutuhkan, dan menjalin pertemanan dengan orang dewasa saat mengunjungi rumah perawatan.

Through the Eyes of Students



Beruang Amos mendapat bantuan dari para perawat kecilnya.

Beruang Amos Terluka

Amos adalah beruang besar pemalu yang tinggal di kelas taman kanak-kanak. Setiap akhir pekan dia pergi ke rumah anak yang berbeda-beda, dan kembali pada hari Senin untuk menceritakan "petualangannya". Si beruang ini adalah objek pertama yang digunakan anak jika mereka lelah, sakit, atau marah.

Belakangan bu guru melihat anak-anak menggunakan Amos sebagai samsak tinju. Jadi pada hari berikutnya dia membalut lengan si Amos dengan perban. Ketika anak-anak masuk sekolah, mereka ingin tahu ada apa dengan Amos. Bu guru menjelaskan bahwa Amos pasti terluka semalam.

Respons anak-anak dalam merawat Amos sangat bersemangat. Salah seorang anak ingin memberinya obat, yang lainnya ingin membuatkan kopi; ada juga yang ingin mencari uang untuk membayar biaya dokter Amos. Amos disuntik, diperban, dan diberi obat. Setelah si Amos ini bisa bertahan, anak-anak sepakat bahwa Amos perlu istirahat dan diberi makanan. Ini membuat Amanda berkata, "Bisakah kita

Bab 3 Konteks Sosial & Perkembangan Sosioemosional

memberinya diet cola. Kupikir dia itu vegetarian. Dia tak punya detak jantung."

Selama Amos masih diperban, anak-anak merawatnya dengan penuh perhatian dan lembut. Amos dipeluk oleh seorang anak hampir sepanjang waktu, tidak diperbolehkan terbentur apa pun, dan diserahkan ke anak lain dengan sangat hati-hati.

Keadaan si Amos ini memicu empati murid-murid (Read, 1995). Situasi boneka Beruang Amos ini terjadi di Helen Turner School di Haywood, California, di mana Laurie Read mengajar sampai dia meninggal pada 1992.

Dalam Bab 2 dan 3 kita telah mengkaji bagaimana murid berkembang, dengan fokus terutama pada pola umum. Di Bab 4, kita akan mengeksplorasi bagaimana murid bervariasi dalam hal inteligensi dan karakteristik personal lainnya.

Review & Reflect

© Jelaskan aspek-aspek perkembangan sosioemosional ini: rasa harga diri, identitas, dan konsep moral.

Review

- Apakah rasa harga diri itu dan apa risiko dari rasa rendah diri? Apa sifat dari perkembangan identitas dan apa saja empat status identitas itu?
- Apa tahap perkembangan moral yang dideskripsikan Piaget dan Kohlberg? Bandingkan perspektif keadilan dan perhatian. Apa bentuk pendidikan moral itu?

Reflect

- Apa level perkembangan moral yang mungkin terjadi di antara murid-murid yang akan Anda ajar? Bagaimana ini memengaruhi pendekatan Anda terhadap cara Anda mengelola hubungan sesama murid di kelas Anda?

Crack the Case Pertarungan

Banyak sekolah, termasuk di sekolah tempat Bu Mahoney mengajar, memberi banyak penekanan pada pendidikan sebagai cara mencegah kekerasan. Ide dasarnya adalah untuk memperbesar rasa empati di dalam diri murid dan mencegah tindakan seperti mengejek, olok-olok, dan ancaman jenis lainnya. Bu Mahoney memasukkan pendidikan karakter dalam kurikulum untuk kelas lima. Tetapi banyak muridnya, terutama anak laki-laki, masih saja menunjukkan perilaku yang ingin dihilangkan oleh Bu Mahoney.

John dan Luke adalah anggota tim sepak bola yang sama dan sering kali terlibat adu mulut, walaupun mereka saling menghargai bakat masing-masing di bidang olahraga itu. Pada latihan Selasa malam, terjadi pelanggaran aturan permainan. John memaki Luke "bangsat." Luke membiarkannya. Dia tak ingin John dilarang main satu pertandingan, karena dia mengetahui kegunaan John bagi timnya, sebab tim mereka akan menghadapi lawan tangguh pada akhir pekan.

Pada hari Kamis di kelas, John menuduh Luke mencuri kartu yang dipakainya untuk menata proyeknya. John sangat marah. Luke juga menjadi marah dan mengatakan dia tidak mencurinya. Dia kemudian menemukan kartu itu dan menyerahkannya kepada John. "Nih, kartumu John. Aku nggak mencuri kan."

Masih dengan marah, John membalas, "Baik. Tapi kok kartu ini jadi kusut semua. Mau kuhajar kau."
"Bagus. Berani apa?" kata Luke tak kalah sengit.

Dua anak lelaki yang ada di dekat mereka mendengar perselisihan ini dan mulai ikut mengompromi suasana.
"Nah, John, Luke akan menghajar pantatmu," kata Grant.

"Kupikir John yang akan menang," kata Peter.

"Kutunggu kau di tempat parkir besok pulang sekolah, kita lihat siapa yang menang!" tantang John.
"Siapa takut!" balas Luke.

Pada Kamis malam mereka berlatih lagi di tim sepak bola. Mereka tidak bilang apa-apa soal pertikaian tadi siang.

Pada Jumat pagi ibunya John menelepon Bu Mahoney untuk memberi tahu bahwa John takut ke sekolah karena Luke telah mengancam akan memukulinya. Tentu saja Bu Mahoney prihatin dan menyadari bahwa dia harus mengatasi situasi ini. Ibu John juga memberi tahu kepala sekolah soal ini. Akan tetapi, ibunya John hanya mengatakan bahwa Luke mengancam akan memukul John. Dia tidak tahu apa yang sesungguhnya terjadi. Dia hanya ingin melindungi anaknya dan agar anak lain dihukum.

Pagi harinya ibunya Luke berada di sekolah untuk tujuan lain. Kepala sekolah mengajaknya membicarakan situasi ini, dan mengatakan kepadanya bahwa John telah mengadu ke ibunya karena takut akan dipukuli Luke. Ibunya Luke meminta informasi lebih banyak. Setelah mendengar cerita versi John, yang hanya mengatakan bahwa Luke mengancamnya, ibunya Luke memberi tahu kepala sekolah bahwa ini kedengarannya tidak benar—dia mengatakan bahwa Luke sangat impulsif atau pemarah sehingga jika dia ingin memukul John, dia mungkin akan langsung memukulnya, dan tidak mungkin berencana melakukan pemukulan di lain waktu. Dia ingin bicara dengan Luke sebelum mengambil kesimpulan. Dia juga meminta agar Bu Mahoney

dan kepala sekolah berbicara dengan kedua anak yang sedang bersitegang tersebut.

3u Mahoney dan kepala sekolah menuruti saran ibunya Luke. Kemudian hasilnya adalah seperti ini: Mereka memutuskan bahwa Luke harus dihukum dan tidak boleh libur pada akhir pekan karena “ini adalah ‘insiden’ ketiga yang dilakukannya.” John tidak mendapat hukuman dan ke- luar dari pertemuan dengan menyeringai.

- Apa isu dalam kasus ini?
- Berdasarkan informasi yang Anda punyai, anak-anak itu berada pada tahap perkembangan moral apa? Apa prediksi Anda tentang harga diri dan perkembangan emosional dua anak itu?
- Apa pendapat Anda tentang ibu dari kedua anak itu?
- Bagaimana pendapat Anda tentang hukuman yang diterima Luke? Dan John? Bagaimana Anda bisa menangani situasi ini?
- Menurut Anda apa dampak insiden ini bagi masa depan hubungan keduanya? Apa dampak sikap mereka terhadap sekolah?

Reach Your Learning Goals

0 Deskripsikan dua perspektif kontemporer tentang perkembangan sosioemosional: teori ekologi Bronfenbrenner dan teori perkembangan rentang hidup Erikson.

- Teori ekologi Bronfenbrenner berusaha menjelaskan bagaimana sistem lingkungan memengaruhi perkembangan anak. Bronfenbrenner mendeskripsikan lima sistem lingkungan yang mencakup input mikro dan makro: mikrosistem, mesosistem, eksosistem, makrosistem, dan kronosistem. Teori Bronfenbrenner adalah salah satu dari sedikit analisis sistematis yang mencakup baik itu lingkungan mikro maupun makro. Kritik mengatakan bahwa teori ini kurang memerhatikan pada faktor biologis dan kognitif. Mereka juga menunjukkan bahwa teori ini tidak membahas perubahan perkembangan tahap demi tahap.
- Teori perkembangan rentang hidup Erikson mengajukan delapan tahap, masing-masing berpusat pada tipe tantangan tertentu atau dilema: percaya versus tidak percaya; otonomi versus malu dan ragu; inisiatif versus rasa bersalah; kemauan berupaya versus inferioritas; identitas versus kebingungan identitas; keintiman versus isolasi; generativitas versus stagnasi; dan integritas versus putus asa. Teori Erikson memberikan kontribusi penting untuk memahami perkembangan sosioemosional kendati beberapa pengkritik mengatakan bahwa tahap-tahap itu terlalu kaku dan kurang mendapat dukungan riset.

Diskusikan bagaimana konteks sosial dari keluarga, teman seusia, dan sekolah berhubungan dengan perkembangan sosioemosional.

- Baumrind mengajukan empat gaya **parenting**: otoritarian, otoritatif, abai, dan memanjakan. **Parenting** otoritatif diasosiasikan dengan kompetensi sosial anak. Makin banyak anak yang tumbuh di dalam struktur keluarga yang berbeda saat ini. Perhatian utamanya adalah

pada anak-anak yang orang tuanya bercerai. Perhatian lainnya adalah pada variasi etnis dan sosioekonomi. Keluarga berpendapatan menengah lebih mungkin menggunakan disiplin yang mendorong internalisasi; keluarga miskin lebih mungkin menggunakan disiplin yang difokuskan pada karakteristik eksternal. Menjalin kemitraan orang tua-sekolah adalah untuk memberi bantuan kepada keluarga, menjalin komunikasi yang efektif dengan keluarga tentang program-program sekolah dan kemajuan belajar murid, mendorong orang tua untuk menjadi relawan, melibatkan keluarga dalam aktivitas belajar anak di rumah, melibatkan keluarga dalam keputusan sekolah, dan mengoordinasikan kolaborasi komunitas.

- Teman seusia adalah anak yang usia atau level kedewasaannya sama. Isolasi sosial, atau ketidakmampuan untuk “nyambung” dengan jaringan sosial, disebabkan oleh banyak problem. Anak mungkin punya salah satu dari empat status teman sebaya: populer, ditolak, diabaikan, atau kontroversial. Anak yang ditolak atau dijauhi sering kali mengidap problem serius ketimbang anak yang diabaikan. Persahabatan adalah aspek penting dari relasi sosial anak-anak. Relasi teman sebaya mulai mendominasi waktu anak di sekolah dasar dan sekolah menengah. Kelompok teman seusia berjenis kelamin sama mendominasi di sekolah dasar. Pada masa remaja awal, partisipasi dalam kelompok meningkat.
- Sekolah melibatkan konteks perkembangan sosial yang berubah dari prasekolah hingga sekolah menengah atas. *Setting* masa kanak-kanak awal adalah lingkungan terlindungi dengan satu atau dua guru, biasanya wanita. Teman seusia lebih penting di masa sekolah dasar. Di sekolah menengah, bidang sosialnya meluas mencakup seluruh sekolah, dan sistem sosialnya menjadi lebih kompleks. Kualitas pendidikan kanak-kanak awal membutuhkan pendidikan yang tepat secara developmental, yakni sesuai dengan usia dan sesuai secara individual. Program *Head Start* adalah intervensi pendidikan efektif, tetapi sekitar 40% dari program ini belum efektif. Salah satu keprihatinan utama adalah banyak kelas di SD hanya menggunakan umpan balik negatif. Transisi ke sekolah menengah biasanya membuat murid tertekan karena berbarengan dengan perubahan fisik, kognitif, dan sosioemosional. Perubahan ini mencakup pula perubahan posisi dari paling atas menjadi paling bawah dalam hierarki sekolah. Sekolah efektif untuk remaja muda disesuaikan dengan variasi individual dalam diri murid, sangat memerhatikan perkembangan remaja muda dan memberi penekanan pada perkembangan sosioemosional dan kognitif. Makin banyak pakar pendidikan yang percaya bahwa dibutuhkan perubahan substansial di dalam pendidikan SMA di AS.

© Jelaskan aspek-aspek perkembangan sosioemosional ini: rasa harga diri, identitas, dan konsep moral.

- Rasa harga diri, juga disebut martabat diri atau citra diri, adalah konsepsi keseluruhan individu atas dirinya sendiri. Empat kunci untuk meningkatkan rasa harga diri adalah: (1) mengidentifikasi sebab-sebab rasa rendah diri dan domain kompetensi yang penting bagi murid; (2) menyediakan dukungan emosional dan penerimaan sosial; (3) membantu murid berprestasi; dan (4) mengembangkan kemampuan murid untuk menanggapi situasi. Marcia mengatakan bahwa remaja punya satu dari empat status identitas (berdasarkan sejauh mana identitas itu dieksplorasi, atau sejauh mana mereka mengeksplorasi alternatifnya dan apakah mereka membuat komitmen atau tidak): *identity diffusion*, *identity foreclosure*, *identity moratorium*, *identity achievement*.

Bab 3 Konteks Sosial & Perkembangan Sosioemosional

- Perkembangan moral berhubungan dengan aturan dan konvensi tentang interaksi yang adil antar-orang. Aturan ini bisa dipelajari dalam tiga domain: kognitif, behavioral, dan emosional. Piaget mengusulkan dua tahap pemikiran moral: *heteronomous morality* (usia empat sampai tujuh tahun) dan *autonomous morality* (usia sepuluh atau lebih). Piaget percaya bahwa hubungan timbal balik dalam relasi teman sebaya akan memajukan perkembangan moral. Kohlberg, seperti Piaget, menekankan bahwa kunci untuk memahami perkembangan moral adalah penalaran moral dan bahwa penalaran ini melewati beberapa tahapan. Kohlberg mengidentifikasi tiga level perkembangan moral (prakonvensional, konvensional dan post-konvensional), dengan dua tahap di setiap levelnya. Saat individu melewati tiga level tersebut, pemikiran moral mereka menjadi makin terinternalisasikan. Dua kritik utama terhadap teori Kohlberg adalah: (1) Kohlberg tidak cukup memberi perhatian pada perilaku moral; dan (2) teori Kohlberg terlalu banyak menekankan pada kekuatan individu dan tak cukup menekankan pada hubungan dengan orang lain. Dalam hal ini, Gilligan mengatakan bahwa teori Kohlberg adalah perspektif keadilan berorientasi pada pria. Gilligan percaya bahwa yang dibutuhkan dalam perkembangan moral adalah perspektif perhatian yang berorientasi wanita. Kurikulum tersembunyi adalah suasana moral yang dimiliki sekolah. Tiga tipe pendidikan moral adalah pendidikan karakter, klarifikasi nilai, dan pendidikan moral kognitif. Pembelajaran pelayanan semakin penting bagi sekolah.

Key Terms

teori ekologi

authoritarian parenting

authoritative parenting

neglectful parenting

indulgent parenting

pendidikan yang sesuai secara developmental

rasa penghargaan diri

identity diffusion

identity foreclosure

identity moratorium

identity achievement

perkembangan moral

heteronomous morality

autonomous morality

preconventional reasoning

conventional reasoning

postconventional reasoning

perspektif keadilan

perspektif perhatian kurikulum

tersembunyi pendidikan

karakter klarifikasi nilai

pendidikan moral kognitif

pembelajaran pelayanan

Portfolio Activities

Kini Anda sudah memahami bab ini, dan sekarang kerjakan latihan di bawah untuk memperluas wawasan Anda.

Refleksi Independen

1. Perhatikan usia anak yang akan Anda ajar. Mana tahap Erikson yang kemungkinan sangat sentral bagi mereka? Apa yang dikatakan teori Bronfenbrenner tentang arti penting dari sumber daya bagi murid pada usia itu? Apakah sistem Erikson menunjukkan tantangan khusus bagi murid atau cara Anda sebagai guru dalam membantu kesuksesan mereka? Tuliskan jawaban Anda dalam lembar portofolio.

Pengalaman Riset/Lapangan

2. Wawancarai beberapa guru dari sekolah lokal tentang bagaimana mereka menjalin hubungan sekolah-keluarga. Bicaralah dengan guru taman kanak-kanak, guru SMP, dan SMA. Ringkaskan penemuan Anda.

Kerja Kolaboratif

3. Pendekatan pendidikan moral mana (pendidikan karakter, klarifikasi nilai, atau pendidikan moral kognitif) yang menurut Anda paling baik? Mengapa? Haruskah sekolah menjalankan program pendidikan moral spesifik? Ajak murid Anda untuk mendiskusikan perspektif Anda. Kemudian tulislah pernyataan singkat dalam portofolio Anda yang merefleksikan perspektif Anda sendiri tentang pendidikan moral.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk template portofolio yang bisa di *-download* dan untuk mengetahui bagaimana *Portfolio Activities* ini berhubungan dengan standar INTASC.

Taking it to the Net

1. Bagaimana guru bisa membantu anak-anak dan pemuda agar berhasil memecahkan tantangan dalam tahap-tahap perkembangan psikososial yang berbeda-beda? Deskripsikan strategi mengajar yang dapat dipakai untuk meningkatkan independensi, percaya diri, dan kemauan mengambil risiko.
2. Riset menunjukkan bahwa keterlibatan keluarga sangat memengaruhi sikap, kehadiran, dan prestasi akademik murid. Susun rencana aksi untuk melibatkan keluarga dalam kelas Anda melalui berbagai cara. Apa tantangan dalam upaya ini, dan apa rencana Anda untuk mengatasinya?
3. Apakah Anda percaya bahwa membantu murid mengembangkan karakter yang baik adalah sama pentingnya dengan mengajar membaca, menulis dan berhitung? Atau apakah hanya keluarga sajalah yang seharusnya mengontrol karakter dan moral? Mengapa? Dengan cara apa guru memengaruhi perkembangan karakter murid melalui interaksi sehari-hari mereka?

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk melihat jawaban yang mungkin.

4: Variasi Individual

Bab 4

GARIS BESAR BAB

Inteligensi

Tes Inteligensi Individual
Tes Individual versus Tes Kelompok
Teori *Multiple Intelligences*
Kontroversi dan Isu dalam Inteligensi

Gaya Belajar dan Gaya Berpikir

Gaya Belajar dan Berpikir
Evaluasi Gaya Belajar dan Berpikir

Kepribadian dan Temperamen

Personalitas
Temperamen

TUJUAN BAB

Setelah Anda selesai mempelajari bab ini, Anda diharapkan mampu untuk:

Mendiskusikan konsep inteligensi, bagaimana pengukurannya, dan beberapa kontroversi tentang penggunaannya untuk pendidik. _____

Mendeskripsikan dan mengevaluasi gaya belajar dan berpikir.

Mendefinisikan personalita, mengidentifikasi “faktor lima besar” personalitas, dan mendiskusikan interaksi situasi-orang. Juga, mendefinisikan temperamen, mengidentifikasi tiga temperamen anak, dan mengevaluasi strategi belajar yang dikaitkan dengan temperamen anak.

Menjelaskan aspek perkembangan sosioemosional anak: penghargaan diri (*self-esteem*), identitas diri, dan konsep moral.

Teaching Stories Shiffy Landa

Shiffy Landa, guru *grade* 1 di H.F. Epstein Hebrew Academy di St.Louis, Missouri, menggunakan pendekatan *multiple intelligences* dari Howard Gardner (1983, 1993) dalam pengajaran di kelasnya. Gardner mengatakan bahwa tipe inteligensi umum tidak hanya ada satu, tetapi setidaknya ada delapan tipe spesifik.

Landa (2000) percaya bahwa pendekatan *multiple intelligences* adalah cara terbaik untuk mengajar anak sebab anak punya kemampuan yang berbeda-beda. Dia mengatakan bahwa perannya sebagai guru sekarang sangat berbeda dengan beberapa tahun lalu. Dia tak lagi berdiri di depan kelas dan mengajari murid-muridnya. Kini dia lebih bertindak sebagai fasilitator ketimbang sebagai pengatur saat murid belajar di berbagai pusat belajar yang berhubungan dengan kecerdasan yang berbeda. Murid berpartisipasi dalam kelompok belajar kooperatif di pusat tersebut. Pusat belajar itu menyediakan kesempatan bagi mereka untuk mengembangkan inteligensi interpersonal mereka.

Murid menggunakan inteligensi tubuh-kinestetik untuk menyusun bentuk huruf saat mereka belajar menulis. Mereka juga menggunakan inteligensi untuk belajar mengucapkan vokal saat mereka belajar, dan mengucapkan huruf saat mereka belajar menulis.

Landa percaya bahwa inteligensi intrapersonal adalah tipe inteligensi yang paling banyak diajarkan dalam kelas tradisional. Dalam kelasnya, murid-murid menyelesaikan sendiri lembar evaluasi diri setelah mereka menyelesaikan tugas di beberapa pusat belajar. Murid juga membuat sebuah portofolio tempat mereka mencatat hasil tugas mereka sehingga mereka bisa melihat kemajuannya.

Setelah dia mengimplementasikan pendekatan *multiple intelligences* ini di kelasnya, Landa mengetahui bahwa dia perlu mendidik orang tua tentang pendekatan ini. Dia membuat kelas pendidikan orang tua yang disebut “**The Parent-Teacher Connection**”, yang bertemu tiga kali setahun untuk melihat video, berbicara tentang *multiple intelligences*, dan mendiskusikan bagaimana pendekatan itu digunakan dalam kelasnya. Dia juga mengirimkan *newsletter* setiap minggu ke orang tua, yang isinya memberi tahu mereka aktivitas *multiple intelligences* mingguan dan kemajuan murid.

Dalam pengantar untuk teori *multiple intelligences* Gardner ini, kami mendeskripsikan tiga inteligensi yang dikemukakannya: interpersonal, tubuh-kinestetik (*bodily-kinesthetic*), dan intrapersonal. Kemudian kita akan membahas teori Gardner secara lebih mendalam, dengan memasukkan lima tipe inteligensi lainnya yang diyakini Gardner ada. Anda akan melihat bahwa ada debat sengit tentang apakah orang punya inteligensi umum atau sejumlah inteligensi spesifik. Tapi, inteligensi adalah salah satu dari beberapa topik dalam bab ini. Kita juga akan mengkaji gaya belajar dan berpikir, juga personalitas dan temperamen. Untuk masing-masing topik, tema pentingnya adalah variasi individual dan strategi terbaik bagi guru untuk memanfaatkan variasi tersebut.

INTELIGENSI

Konsep inteligensi menimbulkan kontroversi dan debat panas, sering kali sebagai reaksi terhadap gagasan bahwa setiap orang punya kapasitas mental umum yang dapat diukur dan dikuantifikasi dalam angka. Pihak sekolah dan departemen pendidikan memperdebatkan apakah tes inteligensi itu berguna dan cukup *fair* atau tidak. Mereka juga berdebat tentang apakah tes seperti itu akan dipakai untuk penempatan murid pada kelas khusus atau jurusan tertentu. Psikolog pendidikan memperdebatkan apakah kita punya kapasitas mental umum ataukah sejumlah kapasitas mental spesifik. Juga, apabila kita punya beragam kapasitas mental, lalu apa kapasitas itu? Berapa banyak yang kita punya?

Novelis Inggris abad ke-20 Aldous Huxley mengatakan bahwa anak-anak itu hebat dalam hal rasa ingin tahu dan inteligensinya. Apa yang dimaksud Huxley ketika dia menggunakan kata inteligensi (*intelligence*)? Inteligensi adalah salah satu milik kita yang paling berharga, tetapi bahkan orang yang paling cerdas sekalipun tidak: sepakat tentang apa inteligensi itu. Berbeda dengan berat dan tinggi badan dan usia, inteligensi tidak bisa diukur secara langsung. Anda tidak bisa mengintip ke-pala murid Anda untuk mengamati inteligensi yang ada di dalamnya. Kita hanya bisa mengevaluasi inteligensi murid secara tak langsung dengan cara mempelajari tindakan inteligensi murid. Kita lebih banyak mengandalkan pada tes inteligensi tertulis untuk memperkirakan inteligensi murid.

Beberapa pakar mendeskripsikan inteligensi sebagai keahlian untuk memecahkan masalah (*problem-solving*). Yang lainnya mendeskripsikannya sebagai kemampuan untuk beradaptasi dan belajar dari pengalaman hidup sehari-hari. Dengan menggabungkan ide-ide ini kita dapat menyusun definisi **inteligensi** yang cukup *fair*, keahlian memecahkan masalah dan kemampuan untuk beradaptasi pada dan belajar dari, pengalaman hidup sehari-hari. Tetapi, bahkan definisi yang luas ini tidak memuaskan semua orang. Seperti yang akan Anda lihat sebentar lagi, beberapa ahli teori mengatakan bahwa keahlian bermusik harus dianggap sebagai bagian dari inteligensi. Juga, sebuah definisi inteligensi yang didasarkan pada teori seperti teori Vygotsky harus juga memasukkan faktor kemampuan seseorang untuk menggunakan alat kebudayaan dengan bantuan individu yang lebih ahli. Karena inteligensi adalah konsep yang abstrak dan luas, maka tidak mengherankan jika ada banyak definisi.

Minat terhadap inteligensi sering kali difokuskan pada perbedaan individual dan penilaian individual (Kaufman & Lichtenberger, 2002; Lubinski, 2000; Molfse & Martin, 2001). Perbedaan individual adalah cara di mana orang berbeda satu sama lain secara konsisten dan tetap. Kita bisa berbicara tentang perbedaan individual dalam hal kepribadiannya (personalitas) dan dalam bidang-bidang lain, namun inteligensi adalah yang paling banyak diberi perhatian dan paling banyak dipakai untuk menarik kesimpulan tentang perbedaan kemampuan murid.

inteligensi
Keahlian memecahkan masalah dan kemampuan untuk beradaptasi pada, dan belajar dari, pengalaman hidup sehari-hari.

Tes Inteligensi Individual

Robert J. Sternberg mengingat saat dia kecil dia sangat takut mengikuti tes IQ. Dia mengatakan bahwa dia benar-benar menggigil ketakutan saat tes tiba. Bahkar.

sebagai orang dewasa, Sternberg merasa malu jika ingat saat dia berada di *grade* enam dan mengikuti tes IQ bersama pelajar dari *grade* lima. Sternberg akhirnya berhasil mengatasi ketakutannya terhadap tes IQ. Dia bukan hanya mulai bisa menjalani tes secara lebih baik, tetapi pada usia 13 tahun dia menyusun sendiri tes IQ-nya dan mulai menggunakannya untuk mengetes murid di kelasnya—sami kepala sekolah mengetahuinya dan menegurnya. Sternberg sangat terpesona dengan inteligensi sehingga dia mempelajari soal ini sepanjang hayatnya. Nanti kita akan mendiskusikan teori inteligensinya. Sebelum itu, mari kita kembali untuk membahas tes inteligensi valid yang pertama.

Tes Binet. Pada 1904 Menteri Pendidikan Perancis meminta psikolog Alfred Binet untuk menyusun metode guna mengidentifikasi anak-anak yang tidak mampu belajar di sekolah. Para pejabat di sekolah ingin mengurangi sekolah yang penuh sesak dengan cara memindahkan murid yang kurang mampu belajar di sekolah umum ke sekolah khusus. Binet dan mahasiswanya, Theophile Simon, menyusun tes inteligensi untuk memenuhi permintaan ini. Tes itu disebut Skala 1905. Tes ini terdiri dari 30 pertanyaan, mulai dari kemampuan untuk menyentuh telinga hingga kemampuan untuk menggambar desain berdasarkan ingatan dan mendefinisikan konsep abstrak.

Binet mengembangkan konsep *mental age* (MA) atau usia mental, yakni level perkembangan mental individu yang berkaitan dengan perkembangan lain. Tak lama kemudian, pada 1912 William Stern menciptakan konsep *intelligence quotient* (IQ), yaitu usia mental seseorang dibagi dengan usia kronologis (*chronological age* - CA), dikalikan 100. Jadi rumusnya, $IQ = MA/CA \times 100$.

Jika usia mental sama dengan usia kronologis, maka IQ orang itu adalah 100. Jika usia mental di atas usia kronologis, maka IQ-nya lebih dari 100. misalnya, anak enam tahun dengan usia mental 8 tahun akan punya IQ 133. Jika usia mentalnya di bawah usia kronologis, maka IQ-nya di bawah 100. Misalkan anak usia 6 dengan usia mental 5 akan punya IQ 83.

Tes Binet direvisi berkali-kali untuk disesuaikan dengan kemajuan dalam pemahaman inteligensi dan tes inteligensi. Revisi-revisi ini disebut tes Stanford-Binet (sebab revisi itu dilakukan di Stanford University). Dengan melakukan tes untuk banyak orang dari usia yang berbeda dan latar belakang yang beragam, peneliti **menemukan** bahwa skor pada tes Stanford-Binet mendekati distribusi normal lihat Gambar 4.1). Seperti yang akan dideskripsikan lebih lengkap pada Bab 15. "Tes dan Pengajaran Standar", **distribusi normal** adalah simetris, dengan mayoritas skor berada pada tengah-tengah rentang skor yang mungkin muncul dan hanya ada sedikit skor yang berada mendekati ujung dari rentang itu.

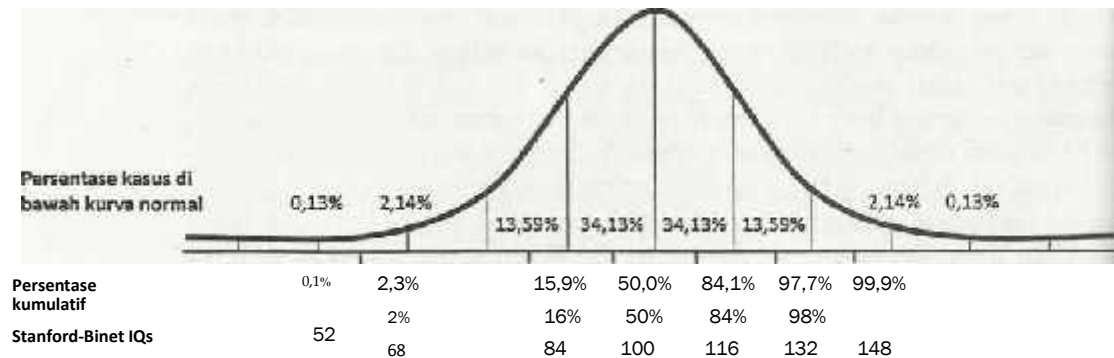
Tes Stanford-Binet kini dilakukan secara individual untuk orang dari usia 2 tahun hingga dewasa. Tes ini memuat banyak item, beberapa di antaranya membutuhkan jawaban verbal, yang lainnya respons nonverbal. Misalnya, item yang mencerminkan level kinerja usia 6 tahun pada tes itu adalah tes kemampuan verbal untuk mendefinisikan setidaknya enam kata, seperti *jeruk* dan *amplop*, dan kemampuan non-verbal untuk menelusuri suatu jalur yang ruwet. Item yang merefleksikan level kinerja dewasa antara lain tes pendefinisian kata seperti *disproporsional* dan

mental age (MA)

Level perkembangan mental individual yang berhubungan dengan perkembangan lainnya.

intelligence quotient (IQ)

Usia mental (MA) seseorang dibagi dengan usia kronologis (CA), dikalikan 100.



Gambar 4.1 Kurva Normal dan Skor IQ Stanford-Binet

Distribusi skor IQ mendekati kurva normal. Sebagian besar populasi berada di tengah-tengah rentang skor. Perhatikan bahwa skor yang sangat tinggi dan sangat rendah sangat jarang. Lebih dari dua per tiga skor berada di antara 84 dan 116. hanya sekitar 1 dari 50 individu yang punya IQ lebih dari 132 dan hanya satu dari 50 individu yang punya IQ kurang dari 68.

hormat, tes menjelaskan pepatah, dan membandingkan antara pengangguran dan kemalasan. Edisi keempat tes Stanford-Binet dipublikasikan pada 1985. Salah satu penemuan penting pada versi ini adalah analisis respons individual dari segi empat fungsi: penalaran verbal, penalaran kuantitatif, penalaran visual abstrak, dan memori jangka pendek. Skor komposit umum masih dipakai untuk mengetahui keseluruhan inteligensi. Tes Stanford-Binet masih menjadi salah satu tes yang paling banyak digunakan untuk menilai inteligensi murid (Aiken, 2003; Walsh & Betz, 2001).

Skala Wechsler. Tes lainnya yang banyak dipakai untuk menilai inteligensi murid dinamakan skala Wechsler yang dikembangkan oleh David Wechsler. Tes ini mencakup **Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised** (WPPSI-R) untuk menguji anak usia 4 sampai 6 tahun; **Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised** (WISC-R) untuk anak dan remaja dari usia 6 hingga 16 tahun dan **Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised** (WAIS-R).

Selain menunjukkan IQ keseluruhan, skala Wechsler juga menunjukkan IQ verbal dan IQ kinerja. IQ verbal didasarkan pada enam subskala verbal, IQ kinerja didasarkan pada lima subskala kinerja. Ini membuat peneliti bisa melihat dengan cepat pola-pola kekuatan dan kelemahan dalam area inteligensi murid yang berbeda-beda (Woolger, 2001). Contoh dari subskala Wechsler ditunjukkan dalam Gambar 4.2.

Tes Individual versus Tes Kelompok

Tes inteligensi seperti Stanford-Binet dan Wechsler dilakukan berdasarkan; individual. Seorang psikolog memahami penilaian inteligensi individual sebagai interaksi antara pemeriksa dan murid. Ini membuat psikolog tersebut bisa menyusun sampel perilaku murid. Selama pengujian, peneliti mengamati bagaimana

SUBSKALA VERBAL

kesamaan

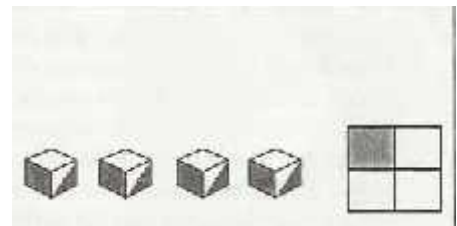
Seorang anak harus berpikir logis dan abstrak untuk menjawab sejumlah pertanyaan tentang bagaimana sesuatu bisa sama. Misalnya, "Dalam hal apa gergaji dan palu itu sama?"

CONTOH SUBSKALA KINERJA

Desain Blok

Individu harus mampu menyusun seperangkat balok berwarna agar sesuai dengan desain yang ditunjukkan penguji. Koordinasi visual-motor, organisasi perseptual, dan kemampuan untuk memvisualisasikan semuanya dinilai

Misalnya, "Gunakan empat balok di sebelah kiri untuk membentuk pola seperti gambar di sebelah kanan."



ingat, bahwa Wechsler memasukkan 11 skala, 6 verbal dan 5 nonverbal

Gambar 4.2 Contoh Subskala Echsler Adult Intelligence Scale for Children-Revised

litem simulasi sama dengan dalam item di Wechsler Intelligence Score for Children: Third Edition, Copyright 1949, 1974, 1981, 3991 oleh The Psychological Corporation. Dimuat dengan izin.

laporan disusun, minat dan perhatian murid, apakah ada kecemasan dalam pengerjaan tugas, dan tingkat toleransi murid menghadapi rasa frustrasi.

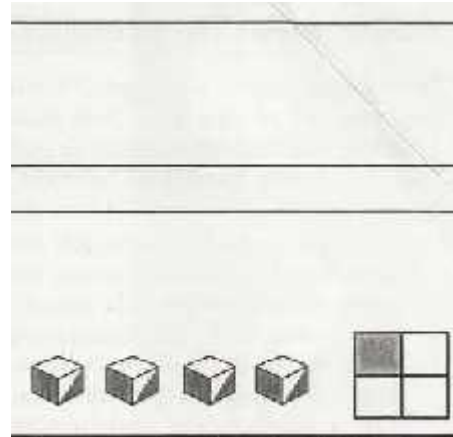
Murid juga diberi tes inteligensi dalam kelompok pada saat yang bersamaan (Drummond, 2000). Tes inteligensi kelompok mencakup *Lorge-Thorndike Intelligence Tests*, *Kuhlman-Anderson Intelligence Tests*, dan *Otis-Lennon School Mental Abilities Tests*. Tes kelompok lebih nyaman dan ekonomis ketimbang tes individual, namun juga ada kekurangannya. Saat tes dilakukan pada satu kelompok besar, peneliti tak dapat menyusun laporan individual, menentukan tingkat kecemasan murid, dan sebagainya. Dalam situasi tes kelompok besar, murid mungkin tidak memahami instruksi atau mungkin diganggu oleh murid lainnya.

Karena keterbatasan ini, maka saat akan dibuat keputusan penting menyangkut murid, tes inteligensi kelompok harus dilengkapi dengan informasi lain tentang kemampuan murid. Strategi yang sama juga berlaku untuk tes individual, meskipun biasanya kita lebih baik tidak terlalu *yakin pada* akurasi skor tes inteligensi kelompok. Banyak murid yang mengikuti tes dalam kelompok besar di sekolah, tetapi keputusan untuk menempatkan murid dalam kelas khusus anak penderita retardasi mental, kelas pendidikan khusus, atau kelas anak berbakat, sebaiknya tidak didasarkan pada tes kelompok saja. Dalam kasus seperti itu, informasi relevan tentang kemampuan murid harus diperoleh dengan cara selain menggunakan tes (Domino, 2000).

Teori Multiple Intelligences

Mana yang lebih tepat, memandang inteligensi murid sebagai kemampuan umum atau sebagai sejumlah kemampuan spesifik yang berbeda?

SUBSKALA VERBAL



Seorang anak harus berpikir logis dan abstrak untuk menjawab sejumlah pertanyaan tentang bagaimana sesuatu bisa sama. Misalnya, "Dalam hal apa gergaji dan palu itu sama?"

CONTOH SUBSKALA KINERJA

Desain Blok

Individu harus mampu menyusun seperangkat balok berwarna agar sesuai dengan desain yang ditunjukkan penguji. Koordinasi visual-motor, organisasi perseptual, dan kemampuan untuk memvisualisasikan semuanya dinilai

Misalnya, "Gunakan empat balok di sebelah kiri untuk membentuk pola seperti gambar di sebelah kanan."

Ingat, bahwa Wechsler memasukkan 11 skala, 6 verbal dan 5 nonverbal

Gambar 4.2 Contoh Subskala Echsler Adult Intelligence Scale for Children-Revised
item simulasi sama dengan dalam item di Wechsler Intelligence Scale for Children: Third Edition, Copyright 1949, 1974, 1981, 1991, oleh The Psychological Corporation. Dimuat dengan izin.

laporan disusun, minat dan perhatian murid, apakah ada kecemasan dalam pengerjaan tugas, dan tingkat toleransi murid menghadapi rasa frustrasi.

Murid juga diberi tes inteligensi dalam kelompok pada saat yang bersamaan (Drummond, 2000). Tes inteligensi kelompok mencakup *Lorge-Thorndike Intelligence Test*, *Kuhlman-Anderson Intelligence Tests*, dan *Otis-Lennon School Mental Abilities Tests*. Tes kelompok lebih nyaman dan ekonomis ketimbang tes individual, namun juga ada kekurangannya. Saat tes dilakukan pada satu kelompok besar, peneliti tak dapat menyusun laporan individual, menentukan tingkat kecemasan murid, dan sebagainya. Dalam situasi tes kelompok besar, murid mungkin tidak memahami instruksi atau mungkin diganggu oleh murid lainnya.

Karena keterbatasan ini, maka saat akan dibuat keputusan penting menyangkut murid, tes inteligensi kelompok harus dilengkapi dengan informasi lain tentang kemampuan murid. Strategi yang sama juga berlaku untuk tes individual, meskipun biasanya kita lebih baik tidak terlalu yakin pada akurasi skor tes inteligensi kelompok. Banyak murid yang mengikuti tes dalam kelompok besar di sekolah, tetapi keputusan untuk menempatkan murid dalam kelas khusus anak penderita retardasi mental, kelas pendidikan khusus, atau kelas anak berbakat, sebaiknya tidak didasarkan pada tes kelompok saja. Dalam kasus seperti itu, informasi relevan tentang kemampuan murid harus diperoleh dengan cara selain menggunakan tes (Domino, 2000).

Teori Multiple Intelligences

Mana yang lebih tepat, memandang inteligensi murid sebagai kemampuan umum atau sebagai sejumlah kemampuan spesifik yang berbeda?

Teaching Strategies

Menginterpretasi Skor Tes inteligensi

Tes psikologi adalah alat. Seperti semua alat, efektivitasnya tergantung kepada pengetahuan, keahlian dan integritas penggunaannya. Palu dapat digunakan untuk membuat rak dapur yang bagus, tetapi juga bisa dipakai sebagai senjata untuk tindak kejahatan. Demikian pula tes psikologi dapat dipakai dengan baik atau buruk. Berikut ini beberapa peringatan tentang IQ yang dapat membantu guru menghindari penggunaan informasi tentang inteligensi secara negatif:

1. *Jauhi pandangan stereotip dan perkiraan negatif tentang murid berdasarkan skor IQ.* Sering kali, generalisasi dibuat berdasarkan skor IQ. Bayangkan misalnya Anda berada di ruang guru pada hari kedua masuk sekolah pada musim hujan. Anda menyebut salah satu murid Anda, dan guru lainnya mengatakan bahwa dia pernah mengajarnya tahun lalu. Guru itu mengatakan bahwa anak itu sangat bodoh dan nilai tes IQ-nya 83. Seberapa sulitkah mengabaikan informasi ini saat Anda akan mengajar di kelas? Mungkin sangat sulit. Tetapi, penting untuk disadari bahwa Anda jangan menganggap bahwa karena skor IQ Maya rendah maka Anda akan bertindak sia-sia jika menghabiskan banyak waktu untuk mengajari Maya itu. Tes IQ harus selalu dianggap sebagai ukuran kinerja saat tes itu dilakukan. Tes IQ bukan mengukur potensi tetap. Perubahan kedewasaan dan pengalaman yang makin banyak dapat menaikkan kecerdasan si murid.
2. *Jangan gunakan tes IQ sebagai ukuran utama atau ukuran satu-satunya untuk kompetensi.* IQ tinggi bukan puncak nilai kemanusiaan. Seperti akan kita lihat nanti, adalah penting bagi guru untuk tidak hanya mempertimbangkan kompetensi intelektual murid di area seperti keahlian verbal, tetapi juga harus mempertimbangkan kemampuan kreatif dan praktisnya.
3. *Berhati-hatilah dalam menginterpretasikan makna dari seluruh nilai IQ.* Lebih baik menganggap inteligensi sebagai sesuatu yang terdiri dari banyak domain. Ingat bahwa banyak psikolog pendidikan percaya bahwa adalah penting untuk mempertimbangkan kelebihan dan kekurangan murid di beragam area inteligensi yang berbeda. Tes inteligensi seperti skala Wechsler dapat memberikan informasi tentang kekuatan dan kelemahan itu.

Pandangan Awal. Binet dan Stern memfokuskan pada konsep inteligensi umum, yang oleh Stern dinamakan IQ. Wechsler percaya bahwa adalah mungkin dan perlu untuk mendeskripsikan baik itu inteligensi umum maupun inteligensi verbal spesifik dan inteligensi kinerja seseorang. Dia mendasarkan diri pada gagasan Charles Spearman (1927) yang mengatakan bahwa orang punya inteligensi umum, yang disebut *g*, dan tipe inteligensi spesifik, yang disebut *s*. Apakah hal seperti *g* itu ada atau tidak, masih menjadi bahan perdebatan yang akan kita bahas lebih lanjut nanti.

Sejak awal 1930-an, L.L. Thurstone (1938) mengatakan orang mempunyai tujuh kemampuan intelektual spesifik, yang dinamakannya kemampuan primer: pemahaman verbal, kemampuan angka, kefasihan kata, visualisasi spasial, memori asosiatif, penalaran, dan kecepatan persepsi. Kini makin banyak pencarian tipe-tipe inteligensi spesifik (Anderson, 2001; Gregory, 2000).

Teori Triarkis Sternberg. Menurut **teori inteligensi triarkis** dari Robert J. Sternberg (1986, 2000), inteligensi muncul dalam bentuk: analitis, kreatif, dan praktis.

Inteligensi analitis adalah kemampuan untuk menganalisis, menilai, mengevaluasi

teori inteligensi triarkis Pandangan Sternberg bahwa inteligensi muncul dalam tiga bentuk utama: analitis, kreatif, dan praktis.

membandingkan, dan mempertentangkan. Inteligensi kreatif adalah kemampuan untuk mencipta, mendesain, menciptakan, menemukan, dan mengimajinasikan. Inteligensi praktis fokus pada kemampuan untuk menggunakan, mengaplikasikan, mengimplementasikan, dan mempraktikkan. Perhatikan tiga murid berikut ini:

Ann nilainya tinggi untuk tes inteligensi tradisional, seperti Stanford-Binet, dan pemikir analitis yang cemerlang.

Todd mendapat nilai terbaik tetapi punya pikiran yang kreatif dan mendalam.

Bart cerdas dalam soal praktik, dan mampu menangani sesuatu dengan cara-cara praktis, meskipun skor untuk inteligensinya rendah.

Beberapa murid ada yang tinggi untuk ketiga area tersebut; ada yang tinggi dalam satu atau dua area.

Strenberg (2000; Sternberg, Torff & Grigorenko, 1998) mengatakan bahwa murid dengan pola triarkis yang berbeda akan "tampak berbeda" di sekolah. Murid dengan kemampuan analitis yang tinggi cenderung lebih disukai dalam sekolah umum (konvensional). Mereka sering kali mudah menyerap pelajaran di mana guru memberi pelajaran dan murid diberi ujian. Mereka biasanya dianggap murid "pintar" yang mendapat ranking bagus, nilainya selalu bagus, nilai baik dalam tes inteligensi dan SAT, dan mudah masuk ke universitas.

Murid yang punya inteligensi kreatif tinggi biasanya bukan ranking atas dalam kelas. Sternberg mengatakan bahwa murid yang kreatif mungkin tidak dapat menyelesaikan tugas pelajaran sesuai dengan harapan guru. Mereka tidak memberi jawaban yang lazim atau tepat, tetapi jawaban yang unik atau aneh, sehingga sering dimarahi atau disalahkan. Guru yang baik tidak akan menghambat kreativitas murid, tetapi Sternberg percaya bahwa sering kali keinginan guru untuk meningkatkan pengetahuan murid justru menekan pemikiran kreativitasnya.

Seperti murid dengan inteligensi kreatif yang tinggi, murid dengan inteligensi praktis sering kali kesulitan memenuhi keinginan sekolah.

Namun, murid ini sering kali berprestasi di luar kelas. Mereka mungkin punya keahlian sosial yang bagus dan pemahaman umum yang baik. Saat dewasa, mereka terkadang menjadi manajer sukses, pengusaha, atau politikus, meskipun catatan prestasi sekolahnya biasa-biasa saja.

Sternberg percaya bahwa hanya ada sedikit tugas yang murni analitis, kreatif atau praktis. Umumnya tugas membutuhkan kombinasi keahlian-keahlian itu. Misalnya, saat murid menulis ringkasan buku, mereka mungkin (1) menganalisis tema buku, (2) menemukan ide baru tentang bagaimana buku itu bisa ditulis dengan lebih baik, dan (3) memikirkan tentang bagaimana tema buku itu dapat diaplikasikan untuk kehidupan orang.



Robert J. Sternberg, yang mengembangkan teori inteligensi triarkis.



*"You're Wise, but you lack tree smart."
©The New Yorker Collection 1988 Donald Reilly
dari cartoonbank.com. Hak cipta dilindungi
undang-undang.*

Sternberg percaya bahwa dalam mengajar, guru harus menyeimbangkan ketiga tipe inteligensi itu. Artinya, murid harus diberikan kesempatan untuk belajar menggunakan pemikiran analitis, kreatif, dan praktis, meski juga tetap diberi pengajaran gaya konvensional yang hanya fokus pada “belajar” dan mengingat informasi. Anda mungkin bertanya-tanya apakah ada tes inteligensi triarkis Sternberg. Sampai saat ini, belum ada.

Delapan Kerangka Pikiran Gardner. Seperti telah kami singgung di bagian *Teaching Stories*, Howard Gardner (1983, 1993, 2002) percaya bahwa ada banyak tipe inteligensi spesifik atau kerangka pikiran. Kerangka ini dideskripsikan bersama dengan contoh pekerjaan yang merefleksikan kekuatan masing-masing kerangka (Campbell, Campbell & Dickinson, 1999):

Keahlian verbal: kemampuan untuk berpikir dengan kata dan menggunakan bahasa untuk mengekspresikan makna (penulis, wartawan, pembicara). *Keahlian matematika*

kemampuan untuk menyelesaikan operasi matematika (ilmuwan, insinyur, akuntan).

Keahlian spasial: kemampuan untuk berpikir tiga dimensi (arsitek, perupa, pelaut).

Keahlian tubuh-kinestetik kemampuan untuk memanipulasi objek dan cerdas, dalam hal-hal fisik (ahli bedah, pengrajin, penari, atlet).

Keahlian musik: sensitif terhadap nada, melodi, irama, dan suara (komposer, musisi, dan pendengar yang sensitif).

Keahlian intrapersonal: kemampuan untuk memahami diri sendiri dan menata kehidupan dirinya secara efektif (teolog, psikolog).

Keahlian interpersonal: kemampuan untuk memahami dan berinteraksi secara efektif dengan orang lain (guru teladan, profesional kesehatan mental). *Keahlian naturalis:*

kemampuan untuk mengamati pola-pola di alam dan memahami sistem alam dan sistem buatan manusia (petani, ahli botani, ahli ekologi, ahli tanah).

Gardner percaya bahwa masing-masing bentuk inteligensi dapat dihancurkan oleh pola kerusakan otak tertentu, yang masing-masing melibatkan keahlian kognitif yang unik, dan masing-masing tampak dalam cara unik baik di dalam orang berbakat atau idiot (individu yang mengalami retardasi mental tetapi punya bakat hebat dalam domain tertentu, seperti musik, melukis, atau penghitungan numerik).

Meski Gardner menganjurkan penerapan model teorinya untuk pendidikan, seperti yang akan kita deskripsikan di sini, dia juga menjadi saksi atas penyalahgunaan pendekatannya. Berikut ini beberapa peringatannya dalam mengaplikasikan pendekatan ini (Gardner, 1998):

- Tidak ada alasan untuk berasumsi bahwa setiap subjek dapat diajari secara efektif dengan delapan cara yang berbeda untuk delapan tipe inteligensi. Usaha melakukan upaya ini akan sia-sia.
- Jangan berasumsi bahwa sudah cukup mengaplikasikan tipe inteligensi ten

tentu. Misalnya, dalam keahlian tubuh-kinestetik, gerakan otot secara acak tidak ada kaitannya dengan memperbesar keahlian kognitif.

- Tidak ada alasan untuk percaya bahwa adalah berguna untuk menggunakan satu tipe inteligensi sebagai aktivitas pendukung saat anak-anak mengerjakan aktivitas yang berhubungan dengan tipe inteligensi yang berbeda. Misalnya, Gardner percaya bahwa memberi latar belakang musik saat murid memecahkan soal matematika adalah bentuk penyalahgunaan teorinya.

Proyek Spektrum. Proyek Spektrum adalah usaha inovatif yang dilakukan Gardner (1993; Gardner, Feldman & Krechevsky, 1998) untuk menguji delapan inteligensi anak-anak. Proyek Spektrum diawali dengan ide dasar bahwa setiap murid punya potensi untuk mengembangkan kekuatan di satu atau dua area. Ini memberikan konteks untuk melihat lebih jelas kekuatan dan kelemahan anak-anak.

Seperti apakah kelas Spektrum itu? Kelas ini memiliki banyak materi yang dapat menstimulasi berbagai inteligensi. Akan tetapi, guru tidak berusaha merangsang inteligensi secara langsung dengan mengelompokkan aktivitas yang sama yang diberi label “spasial,” “verbal,” dan sebagainya. Guru menggunakan materi yang berhubungan dengan kombinasi domain inteligensi. Misalnya, murid dalam kelompok naturalis mengeksplorasi dan membandingkan spesimen biologis, yang bukan hanya melatih kemampuan indra murid tetapi juga kemampuan analitis logis. Dalam area penceritaan, murid menciptakan kisah imajinatif yang menarik dan mendesain sendiri juri cerita, dan karenanya mendorong murid untuk menggunakan keahlian linguistik, dramatik, dan imajinatifnya. Dalam kelompok penataan, misalnya, murid dapat menyusun sendiri model kelas dan menata foto murid dan guru di kelas. Area ini menstimulasi baik itu keahlian spasial maupun personal. Secara keseluruhan, kelas Spektrum punya 12 area yang didesain untuk melatih dan meningkatkan *multiple intelligences* murid.

Kelas Spektrum juga dapat mengungkapkan keahlian yang biasanya tidak tampak dalam kelas reguler. Dalam kelas Spektrum *grade* satu, ada seorang anak yang besar dari keluarga yang penuh konflik dan terancam gagal dalam studinya. Ketika Proyek Spektrum dilakukan, anak ini ternyata sangat bagus dalam memilah dan mengelompokkan objek, seperti sendok atau kunci pintu. Gurunya senang ketika tahu anak itu punya keahlian di bidang ini, dan kemudian seluruh kinerja si anak pelan-pelan mulai meningkat.

Selain mengungkapkan kelebihan terpendam dalam diri murid, Proyek Spektrum juga dapat memperlihatkan kelemahan yang tersembunyi. Prestasi Gregory sangat baik pada *grade* pertama, terutama dalam keahlian perhitungan matematika dan pengetahuan konseptual, akan tetapi dia buruk dalam area Spektrum lainnya. Dia hanya bagus dalam area di mana dia hanya perlu



Howard Gardner, yang sedang mengajar anak kecil, berpendapat bahwa inteligensi muncul dalam bentuk delapan keahlian: verbal, matematika, spasial, tubuh-kinestetik, musik, intrapersonal, interpersonal, dan naturalis.

memberikan jawaban yang benar. Karena itu, guru berusaha mencari cara agar dia mau mengambil risiko untuk mengerjakan tugas yang lebih terbuka, berusaha mencari cara yang inovatif, dan menyadari bahwa membuat kesalahan adalah sesuatu yang biasa.

Proyek Spektrum telah mengembangkan materi tematik yang sesuai dengan berbagai inteligensi itu. Contohnya adalah tema "*Night and Day*" dan "*About Me*". Murid mengerjakan dasar-dasar membaca, menulis, dan menghitung dalam konteks tema dan materi yang ingin mereka kerjakan sendiri.

Key School. Key School, sekolah dasar K-6 di Indianapolis, menyediakan kepada murid aktivitas yang melibatkan berbagai keterampilan yang berkaitan dengan delapan kerangka pikiran dari Gardner (Goleman, Kaufman, & Ray, 1993). Setiap hari masing-masing anak diberi materi yang didesain untuk menstimulasi seluruh kemampuan manusia. Materi itu antara lain seni, musik, bahasa, matematika, dan permainan fisik. Selain itu, mereka juga diminta untuk memahami diri sendiri dan orang lain.

Seperti sekolah umum lainnya, Key School terbuka untuk semua anak di Indianapolis, tapi karena terlalu populer maka terpaksa yang diterima dipilih berdasarkan undian. Guru dipilih berdasarkan kemampuannya di bidang tertentu. Misalnya, seorang guru ahli menangani anak tuli, menguasai baik itu keahlian linguistik maupun kinestetik.

Tujuan Key School adalah membuat murid menemukan sendiri minat dan bakat masing-masing, dan kemudian membiarkan mereka mengeksplorasinya. Gardner percaya bahwa jika guru memberi murid kesempatan untuk menggunakan tubuh imajinasi, dan indra mereka, maka hampir semua murid akan tahu bahwa dirinya punya kelebihan dalam satu hal. Bahkan murid yang tidak menonjol dalam satu area mungkin akan menyadari bahwa mereka punya keunggulan relatif.

Setiap sembilan minggu, sekolah ini memberikan tema yang berbeda, seperti Renaisans abad ke-16 di Itali dan "*Renaisans Sekarang*" di Indianapolis. Murid mengerjakan tugas yang berkaitan dengan tema itu. Tugas ini tidak dinilai. Murid cukup menyajikannya di hadapan teman-temannya, menjelaskannya, lalu menjawab pertanyaan. Kerja sama dan *teamwork* ditekankan dalam proyek tema ini dan di semua bidang pembelajaran.

Kotak *Technology and Education* berikut ini mendeskripsikan bagaimana teknologi dapat dipakai dalam delapan tipe inteligensi Gardner. Dan, bagian *Teaching Strategies* mendeskripsikan cara-cara mengimplementasikan tipe inteligensi, atau kerangka pikiran, di kelas Anda.

Kita telah mendiskusikan sejumlah gagasan tentang delapan tipe inteligensi Gardner. Untuk mengevaluasi kekuatan dan kelemahan Anda dalam area ini, isi *Self-Assessment 4.1*.

Emotional Intelligence. Baik itu teori Gardner maupun Sternberg mencakup satu atau lebih kategori inteligensi sosial. Dalam teori Gardner, kategori tersebut adalah inteligensi interpersonal dan inteligensi intrapersonal. Dalam teori Sternberg, kategori tersebut adalah inteligensi praktis. Teori lain yang memandang arti penting

Technology & Education **Teknologi dan Multiple Intelligences**

Teknologi dapat dipakai untuk memfasilitasi masing-masing area inteligensi (Dickinson, 2000):

Keahlian verbal. Komputer membantu murid untuk merevisi dan menulis ulang komposisi; membantu mereka menghasilkan lebih banyak lagi *paper* yang baik. Belajar mengetik dewasa ini sama pentingnya dengan belajar menulis dengan pensil, dan belajar menggunakan program pengolah kata sama pentingnya dengan belajar mengetik.

Keahlian matematika/logika. Murid bisa belajar secara efektif melalui program yang menarik yang memberikan umpan balik. Program semacam ini menantang murid untuk menggunakan keterampilan berpikir mereka untuk memecahkan soal matematika.

Keahlian spasial. Komputer membuat murid bisa melihat dan memanipulasi materi. Mereka bisa menciptakan banyak bentuk yang berbeda sebelum mereka membuat salinan akhir dari tugas. Teknologi realitas virtual dapat memberi murid kesempatan untuk melatih keterampilan spasial visual mereka.

Keahlian tubuh-kinestetik. Murid terutama memerlukan koordinasi tangan-mata untuk mengoperasikan komputer—mengetik *keyboard* dan menggunakan *mouse* atau *touchscreen*. Aktivitas kinestetik ini membuat murid jadi partisipan aktif dalam proses belajar. Program seperti Lego Logo membuat murid bisa menciptakan banyak jenis mesin yang bisa mereka operasikan dengan komputer.

Keahlian musik. Perkembangan inteligensi musik dapat diperkuat dengan bantuan teknologi sebagaimana kefasihan verbal diperkuat melalui program pengolah kata. *Musical Instrument Digital Interface (MIDI)* memungkinkan orang untuk membuat dan menata berbagai macam instrumen musik melalui komputer.

Keahlian interpersonal. Teknologi memberi kesempatan untuk mengeksplorasi garis pemikiran secara mendalam dan memberi akses luas untuk banyak minat personal. Murid bisa membuat pilihan dan mengontrol sendiri perkembangan intelektual dan proses belajarnya.

Keahlian naturalis. Teknologi elektronik dapat memfasilitasi eksplorasi ilmiah dan aktivitas alam lainnya. Teknologi telekomunikasi dapat membantu murid memahami dunia di luar lingkungan mereka. Misalnya, *National Geographic Online* membuat murid bisa ikut melihat ekspedisi yang dilakukan penjelajah dan fotografer terkenal.

Teaching Strategies

Untuk Masing-masing Delapan Kerangka Pikiran Gardner

1. *Keahlian verbal*
 - Bacakan untuk anak dan biarkan si anak membaca untuk Anda.
 - Mendiskusikan penulis buku dengan anak.
 - Kunjungi perpustakaan dan toko buku bersama anak.
 - Suruh anak mencatat jurnal acara penting.
 - Suruh anak meringkas dan menceritakan ulang cerita yang mereka baca.
2. *Keahlian matematika*
 - Mainkan permainan logika bersama anak-anak.
 - Ciptakan situasi yang dapat memberi inspirasi anak untuk berpikir tentang dan mengembangkan pemahaman angka.
 - Ajak anak-anak melakukan perjalanan ke lab komputer, museum iptek, dan pameran elektronik.
 - Lakukan kegiatan matematika bersama anak, seperti menghitung objek dan bereksperimen angka.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

3. *Keahlian spasial*
 - Buatlah berbagai macam materi kreatif untuk dipakai anak-anak.
 - Buat teka-teki bentuk sederhana untuk dipecahkan dan suruh anak membuat diagram.
 - Ajak anak ke museum seni dan museum anak.
 - Ajak anak jalan-jalan. Setelah kembali ke kelas, suruh anak-anak memvisualisasikan di mana mereka tadi jalan-jalan lalu suruh mereka menggambar peta jalan yang mereka lalui.
4. *Keahlian tubuh-kinestetik*
 - Beri anak-anak kesempatan untuk beraktivitas fisik dan ajak mereka berpartisipasi.
 - *Sediakan ruangan dimana anak-anak bisa bermain. Apabila tidak memungkinkan, ajak anak ke taman.*
Ajak anak melihat pertandingan olahraga dan balet.
Ajak anak-anak berpartisipasi dalam aktivitas tari.
5. *Keahlian musik* Beri anak-anak *tape recorder* yang bisa mereka gunakan.
Beri kesempatan pada anak-anak untuk memainkan alat musik.
Beri kesempatan anak-anak untuk membuat musik dan irama bersama-sama dengan menggunakan suara dan instrumen sederhana.
Ajak anak nonton pertunjukan/konser musik.
Dorong anak untuk membuat lagu sendiri.
6. *Keahlian intrapersonal* Dorong anak untuk punya hobi dan minat.
Dengarkan perasaan anak dan beri tanggapan.
Dorong anak untuk menggunakan imajinasi mereka.
Suruh anak mencatat ide dan pengalaman mereka.
7. *Keahlian interpersonal* Dorong anak untuk bekerja berkelompok.
Bantu anak untuk mengembangkan keterampilan berkomunikasi.
Sediakan permainan kelompok untuk dimainkan anak-anak.
Dorong anak untuk bergabung dengan kelompok/sanggar anak.
8. *Keahlian naturalis* Ajak anak ke museum ilmu alam.
Buat pusat belajar alam di kelas.
Libatkan anak dalam kegiatan alam luar ruangan, seperti mengajak jalan-jalan atau mengamati pohon.
Ajak anak untuk mengumpulkan flora dan fauna serta menggolongkannya.

Self-Assessment 4.1

Mengevaluasi Diri Saya Berdasarkan Delapan Tipe Inteligensi Gardner

Baca item-item ini dan nilai diri Anda pada skala 4 poin. Masing-masing rating berhubungan dengan seberapa sesuaikan pernyataan di bawah ini dalam mendeskripsikan Anda: 1 = sama sekali berbeda dengan diri saya, 2 = agak berbeda dengan diri saya, 3 = agak mirip saya, 4 = sangat mirip saya.

dari aspek praktis, aspek interpersonal, dan aspek intrapersonal dalam inteligensi telah menarik banyak minat baru-baru ini. Teori itu dinamakan *emotional intelligence* (kecerdasan emosional), yang didefinisikan oleh Peter Salovy dan John Mayer (1990) sebagai kemampuan untuk memonitor perasaan diri sendiri dan perasaan serta emosi orang lain, kemampuan untuk membedakannya, dan kemampuan untuk menggunakan informasi ini untuk memandu pemikiran dan tindakan dirinya.

Konsep kecerdasan *emotional intelligence* oleh Daniel Goleman (1995). Goleman percaya bahwa untuk memprediksi kompetensi seseorang, IQ seperti yang diukur dengan tes kecerdasan ternyata tidak lebih penting dari kecerdasan emosional. Menurut Goleman, *emotional intelligence* terdiri dari empat area:

- *Developing emotional awareness* – seperti kemampuan untuk memisahkan perasaan dari tindakan.

- *Managing emotions* – seperti mampu untuk mengendalikan amarah.

- *Reading emotions* – seperti memahami perspektif orang lain.

- *Handling relationships* – seperti kemampuan untuk memecahkan problem hubungan.

Mengevaluasi Pendekatan Multiple-Intelligences. Teori *multiple intelligences* punya banyak hal yang ditawarkan (Beachner & Pickett, 2001; Fasko, 2001). Teori itu merangsang kita untuk berpikir lebih luas tentang apa yang membentuk inteligensi dan kompetensi orang. Dan teori itu telah memotivasi para pendidikan untuk mengembangkan program untuk mengajar anak-anak dalam domain *y* berbeda-beda.

Gambar 4.3 menyediakan perbandingan pandangan Gardner, Sternberg, Mayer/Salovy/Goleman. Perhatikan bahwa Gardner memasukkan sejumlah tipe inteligensi yang tidak dibahas oleh pandangan lainnya, dan bahwa Sternberg menekankan pada inteligensi kreatif.

emotional intelligence
Kemampuan untuk memonitor perasaan sendiri dan perasaan serta emosi orang lain, kemampuan untuk membedakannya, dan kemampuan untuk menggunakan informasi ini untuk memandu pikiran dan tindakan.

GARDNER	STERNBERG	MAYER/SALOVY/GOLEMAN
Verbal	Analitikal	
Matematika		
Spasial		
Gerakan		
Musik		
Intrapersonal	Praktikal	Emosional
Interpersonal		
Naturalistik		

Beberapa kritikus mengatakan bahwa klasifikasi Gardner atas domain seperti keahlian musik sebagai tipe inteligensi adalah klasifikasi yang tidak berdasar. Mereka menanyakan mungkinkah ada domain keahlian lain yang dilupakan Gardner. Misalnya, ada pemain catur yang hebat, petarung hebat, penulis hebat, politikus piawai, dokter hebat, pengacara licik, menteri hebat, dan penyair hebat. Tetapi kita tidak pernah menyebut inteligensi catur, inteligensi petarung, dan seterusnya. Pengkritik lain mengatakan bahwa belum ada basis riset untuk mendukung delapan inteligensi Gardner, tiga inteligensi Sternberg, dan inteligensi emosional Mayer/Salovy/Goleman (Brody, 2000).

Gardner (1998)—pendukung utama *multiple intelligences*—bahkan mengkritik pendukung teori *emotional intelligence* dengan mengatakan teori itu keterlaluan karena memasukkan emosi dalam konsep inteligensi. Dia juga percaya bahwa kreativitas seharusnya tidak dimasukkan dalam konsep inteligensi. Kendati dia percaya bahwa pemahaman emosi dan kreativitas adalah aspek penting dari kompetensi dan aktivitas fungsi manusia, Gardner mengatakan bahwa dia menganggap pemahaman emosional dan kreativitas adalah berbeda dari inteligensi.

kontroversi dan Isu dalam Inteligensi

Topik inteligensi diliputi oleh kontroversi. Kontroversi itu antara lain, mana yang lebih penting dalam menentukan inteligensi, alam atukah asuhan; apakah individu punya inteligensi umum dan sejauh mana tes inteligensi dapat memprediksi kesuksesan dalam sekolah dan pekerjaan; seberapa banyak tes inteligensi mengandung bias kultural, dan apakah tes IQ harus digunakan untuk menempatkan murid dalam jurusan kelas tertentu.

Sifat dan Asuhan. *Isu sifat-asuhan (nature-nurture)* adalah debat tentang apakah perkembangan seseorang terutama dipengaruhi oleh sifat alamiah atukah oleh pengasuhan. Sifat adalah warisan biologis anak, sedangkan asuhan adalah peng- alaman lingkungan. Pendukung “sifat” mengatakan bahwa pengaruh terpenting a perkembangan anak adalah warisan biologis. Pendukung “asuhan” menga- takan bahwa pengalaman lingkunganlah yang paling penting pengaruhnya. Beberapa ilmuwan mengatakan bahwa inteligensi terutama diwarisi dan bahwa pengalaman lingkungan hanya memainkan peran minimal dalam manifestasi inteligensi itu (Detterman, 2000; Herrnstein & Murray, 1994; Jensen, 1969). Pandangan baru tentang isu sifat-asuhan ini menyatakan bahwa kualitas yang rumit, seperti inteligensi, mungkin mempunyai muatan genetik yang memberinya kecenderungan tertentu, seperti inteligensi rendah, menengah, atau tinggi. Namun, perkembangan aktual dari inteligensi membutuhkan lebih dari sekadar warisan.

Dewasa ini sebagian besar pakar sepakat bahwa lingkungan juga memainkan peran penting (Ceci dkk., 1997; Okagaki, 2000; Sternberg & Grigorenko, 2001; Williams Sternberg, 2002).

Ini berarti bahwa memperkaya lingkungan anak dapat me- ningkatkan inteligensi mereka. Ini juga berarti bahwa memperkaya lingkungan bisa meningkatkan prestasi sekolah dan penguasaan keahlian yang di- butuhkan untuk bekerja. Craig Ramey dan kawan-kawan (1988) menemukan

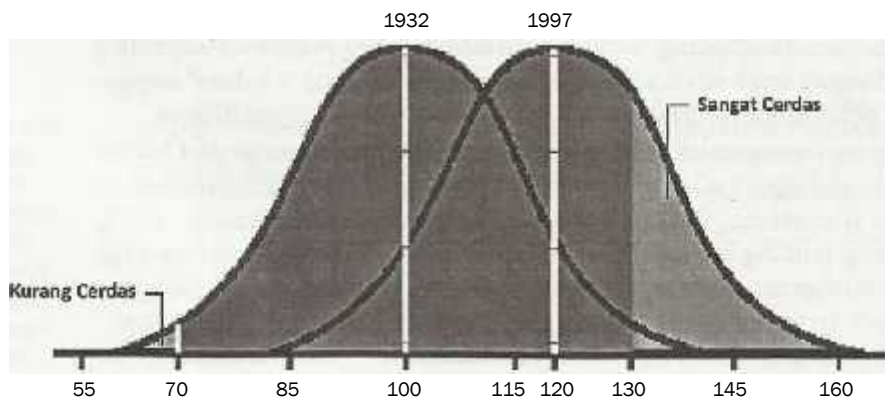
isu sifat-asuh

Sifat adalah warisan biologis anak, sedangkan asuhan adalah pengalaman lingkungan. Pendukung "sifat" mengatakan bahwa pengaruh terpenting pada perkembangan anak adalah warisan biologis. Pendukung "asuhan" mengatakan bahwa pengalaman lingkunganlah yang paling penting pengaruhnya.

bahwa masa pendidikan awal yang berkualitas tinggi (sampai usia lima tahun) secara signifikan akan meningkatkan inteligensi anak dari keluarga miskin. Efek positif dari intervensi awal ini masih tampak dalam inteligensi dan prestasi dari murid ketika mereka berusia 13 tahun dan 21 tahun (Campbell, dkk., 2001; Campbell & Ramey, 1994; Ramey, Ramey, & Lanzi, 2001).

Argumen lain untuk mendukung arti penting dari lingkungan bagi inteligensi adalah meningkatnya skor tes IQ di seluruh dunia. Skor pada tes ini juga meningkat cepat sehingga orang yang pada 1900-an dianggap punya inteligensi rata-rata kini akan dianggap di bawah rata-rata (Howard, 2001) (lihat Gambar 4.4). Jika sampel anak sekarang mengikuti tes Stanford-Binet yang dipakai pada 1932, maka sekitar seperempat dari mereka akan didefinisikan sebagai sangat superior/cerdas, label yang biasanya diterima oleh kurang dari 3 persen dari populasi (Horton, 2001). Karena peningkatan ini terjadi dalam periode yang relatif singkat, maka ini kemungkinan besar bukan disebabkan oleh faktor warisan genetika, tetapi karena faktor lingkungan seperti membanjirnya informasi dan tingginya persentase penduduk yang mendapatkan pendidikan.

Studi tentang sekolah juga mengungkapkan efek terhadap inteligensi (Ceci & Gilstrap, 2000; Christian, Bachnan, & Morrison, 2001). Efek terbesar muncul ketika sekelompok besar anak diijaukan dari pendidikan formal selama periode tertentu. Ini menyebabkan inteligensi mereka turun. Dalam sebuah studi, dilakukan penelitian terhadap fungsi intelektual dari anak-anak keturunan India di Afrika Selatan, yang masa sekolahnya ditunda empat tahun karena tak ada guru. Dibandingkan dengan anak-anak di desa terdekat yang punya guru, anak-anak India yang tertunda sekolahnya itu mengalami penurunan IQ sebanyak 5 poin setiap tahun penundaan.



Gambar 4.4 Kenaikan Skor IQ dari 1932 sampai 1997

Seperti diukur dalam tes inteligensi Stanford-Binet, anak-anak Amerika tampaknya jadi lebih cerdas. Skor satu kelompok yang dites pada 1932 yang berada di sepanjang kurva cembung separuhnya menempati skor di bawah 100 dan separuhnya lagi di atas 100. Studi menunjukkan bahwa jika anak sekarang mengerjakan tes yang sama seperti dipakai pada tahun 1932, maka separuhnya berada di atas 120. Hanya sedikit yang skornya berada di bagian "kurang cerdas" di sebelah kiri, dan sekitar seperempatnya berada di kisaran "sangat cerdas".

Dalam salah satu analisis terhadap proses belajar di sekolah (*schooling*) dan inteligensi, disimpulkan bahwa sekolah dan inteligensi saling memengaruhi (Ceci & Williams, 1997). Misalnya, individu yang menyelesaikan SMA lebih cerdas ketimbang mereka yang *drop out* dari sekolah. Ini mungkin karena individu yang cerdas itu lebih lama bersekolah lantaran punya warisan genetik dengan kecerdasan tinggi, atau mungkin karena lingkungan sekolah memengaruhi inteligensi mereka.

Skor tes inteligensi cenderung naik selama masa sekolah dan menurun selama bulan musim panas atau musim liburan (Ceci & Gilstrap, 2000). Anak yang lebih dini masuk sekolah akan memiliki inteligensi yang lebih tinggi secara temporer ketimbang mereka yang masuk belakangan (Ceci & Gilstrap, 2000). Putus sekolah juga menyebabkan penurunan inteligensi (Harnqvist, 1968).

Seperti tersirat dalam diskusi ini, efek interaktif dari warisan dan lingkungan terhadap inteligensi adalah efek yang kompleks dan dinamis sehingga psikolog William Greenough (1997, 2000) mengatakan bahwa pertanyaan tentang mana yang lebih penting, sifat atau asuhan, adalah seperti pertanyaan tentang mana yang lebih penting bagi kubus, panjang atau lebarnya. Kita masih belum tahu apakah ada gen tertentu yang meningkatkan atau merintangangi level inteligensi umum. Jika ada gen seperti itu, tentunya akan dijumpai dalam diri anak-anak yang keluarga dan lingkungannya mendukung perkembangan kemampuan anak, dan juga dijumpai dalam diri anak yang keluarga dan lingkungannya kurang mendukung perkembangan itu. Terlepas dari latar belakang genetik seseorang, tumbuh dalam "situasi yang serba mendukung" tidak menjamin terciptanya kesuksesan atau inteligensi tinggi, terutama jika dukungan itu diterima begitu saja. Juga, ketiadaan dukungan seperti itu tidak selalu menghasilkan inteligensi rendah atau kegagalan, terutama jika keluarga dan anak itu mau memanfaatkan apa saja yang tersedia demi kemajuan mereka.

Apakah Orang Punya Inteligensi Umum? Ingat kembali tentang faktor inteligensi umum yang disebut *g*. Mengingat banyak orang tertarik pada *multiple intelligence* ini, tampaknya tidak bijak untuk memikirkan tentang kemungkinan anak punya inteligensi umum. Akan tetapi, sejumlah pakar mengatakan bahwa individu bukan hanya punya inteligensi umum, tetapi inteligensi umum ini juga bisa diaplikasikan untuk memprediksi kesuksesan sekolah dan pekerjaan (Brody, 2000). Misalnya, skor pada hal-hal yang diklaim sebagai tes inteligensi umum secara substansial berkorelasi dengan prestasi akademik dan secara moderat berkorelasi dengan kinerja kerja (Lubinski, 2000). Individu dengan skor tinggi pada tes yang didesain untuk inteligensi umum cenderung mendapatkan pekerjaan prestisius yang bergaji besar (Wagner, 1997).

Akan tetapi, tes IQ umum hanya memprediksikan seperempat dari variasi dalam kesuksesan kerja, dengan sebagian besar variasi dinisbahkan pada faktor lain seperti motivasi dan pendidikan (Wagner & Sternberg, 1986). Lebih jauh, korelasi antara IQ dan prestasi akan berkurang jika orang makin lama dalam bekerja, mungkin karena mereka semakin banyak mendapat pengalaman kerja dan karenanya kinerjanya jadi lebih baik (Hunt, 1995).

Para pakar inteligensi umumnya sepakat bahwa inteligensi umum mencakup pe- nalaran atau pemikiran abstrak, kapasitas untuk menyerap pengetahuan, dan kemampuan memecahkan masalah (Brody, 2000; Caroll, 1993). Dan seperti telah disinggung di atas, beberapa pakar yang mendukung arti penting dari inteligensi umum percaya bahwa individu juga mempunyai kemampuan intelektual spesifik (Brody, 2000). Dalam sebuah studi, John Caroll (1993) melakukan penelitian eks- tensif terhadap kemampuan intelektual dan menyimpulkan bahwa kemampuan intelektual saling terkait, dan ini mendukung konsep inteligensi umum, namun di sisi lain juga ada banyak kemampuan khusus. Beberapa dari kemampuan khusus ini, seperti kemampuan spasial dan mekanik, tidak ditampung secara memadai dalam kurikulum sekolah.

Etnis dan Kultur. Apakah ada perbedaan etnis dalam inteligensi? Apakah tes inte- ligensi konvensional bersifat bias, dan jika ya, dapatkah kita membuat tes yang adil secara kultural (*culture-fair*)?

Perbandingan etnis. Di AS, skor rata-rata anak dari keluarga Afrika-Amerika dan Latin berada di bawah anak dari keluarga kulit putih nonLatin berdasarkan tes inteligensi standar. Sebagian komparasi difokuskan pada Afrika-Amerika dan Kulit Putih. Anak-anak Afrika-Amerika skornya lebih rendah 10 sampai 15 poin dibandingkan anak-anak Kulit Putih Amerika (Neisser dkk., 1996). Tetapi ingat, bahwa ini adalah perbedaan rata-rata. Banyak skor anak Afrika-Amerika lebih tinggi ketimbang anak Kulit Putih Amerika. Diperkirakan 15 sampai 25 persen anak Afrika-Amerika skornya lebih tinggi daripada setengah dari seluruh anak Kulit Putih Amerika.

Apakah perbedaan ini didasari oleh faktor warisan genetika atau lingkungan? Jawaban umumnya adalah lingkungan (Brooks-Gunn, Klebanov, & Duncan, 1996; Ogbu & Stern, 2001; Onwuegbuzie & Daley, 2001). Salah satu alasannya adalah dalam dekade terakhir ini, saat keluarga Afrika-Amerika mengalami peningkatan peluang sosial, ekonomi dan pendidikan, gap antara anak-anak Afrika-Amerika dan Kulit Putih pada tes inteligensi konvensional semakin menyempit (Jones, 1984). Antara 1977 dan 1996, setelah kesempatan pendidikan untuk anak Afrika-Amerika meningkat, perbedaan antara skor SAT dan *gap* dengan anak Kulit Putih menurun 23 persen (College Board, 1996). Kesenjangan ini semakin menyempit terutama di universitas, di mana mahasiswa Afrika-Amerika dan Kulit Putih mendapatkan lingkungan pendidikan yang lebih sama jika dibandingkan saat masih di SD dan SMA (Myerson dkk., 1998). Juga, ketika anak dari keluarga Afrika-Amerika yang kurang mampu diadopsi oleh keluarga berpendapatan menengah ke atas, skor tes inteligensinya lebih mendekati rata-rata skor nasional untuk anak-anak keluarga menengah ketimbang skor rata-rata nasional untuk anak-anak miskin (Scarr & Weinberg, 1983).

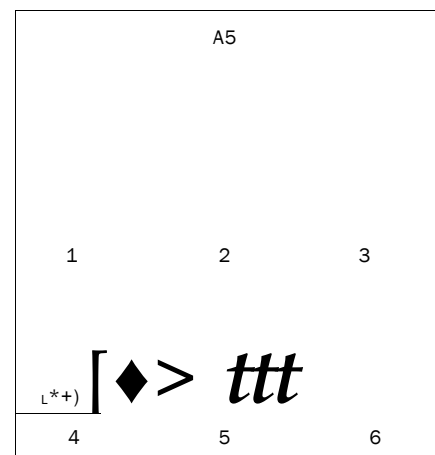
Bias kultural dan tes yang fair secara kultural. Banyak tes inteligensi awal mengan- dung bias kultural, lebih memihak pada anak-anak perkotaan ketimbang pedesaan anak dari keluarga kelas menengah ketimbang keluarga miskin, lebih memihak Kulit Putih ketimbang anak minoritas (Miller-Jones, 1989). Standar untuk tes awal

hampir semuanya didasarkan pada anak-anak berstatus ekonomi kelas menengah atas. Beberapa item tes juga sangat jelas mengandung bias kultural. Misalnya, salah satu item dalam tes awal itu menanyakan apakah yang akan Anda lakukan jika Anda menemukan anak umur tiga tahun di jalanan. Jawaban yang “benar” adalah “menelepon polisi”. Tetapi, anak dari keluarga miskin perkotaan mungkin tidak akan memilih jawaban itu apabila mereka pernah punya pengalaman buruk dengan polisi, dan anak yang tinggal di pedesaan mungkin malah belum pernah melihat polisi. Versi tes inteligensi kontemporer berusaha mereduksi bias-bias kultural semacam itu.

Problem lainnya adalah bahkan jika isi dari item tes itu tepat, bahasa yang dipakainya mungkin tidak pas (Serpell, 2000). Beberapa anak dari etnis minoritas akan kesulitan memahami bahasa tes. Contohnya adalah Gregory Ochoa. Saat dia di SMA, dia dan kawan-kawannya di kelas diberi tes IQ. Gregory melihat pertanyaan tes itu tapi tidak dapat memahami banyak kata. Di rumah dia bicara menggunakan bahasa Spanyol, dan bahasa Inggrisnya tidak bagus. Beberapa minggu kemudian Gregory ditempatkan di kelas “khusus” di mana murid-muridnya banyak bernama Ramirez dan Gonzales. Kelas itu sebenarnya dikhususkan untuk murid yang mengalami retardasi mental. Gregory kehilangan minat bersekolah dan akhirnya *drop out*. Dia bergabung dengan Angkatan Laut, dan ikut kursus setingkat SMA dan memperoleh kesempatan untuk masuk perguruan tinggi. Dia Lulus dari San Jose City College sebagai mahasiswa teladan, lalu melanjutkan pendidikannya, dan akhirnya menjadi profesor sosial di University of Washington, Seattle. Kotak *Diversity and Education* di halaman berikut ini akan menjelaskan bias tes IQ lainnya.

Tes yang fair secara kultural (*culture-fair test*) adalah tes yang diusahakan bebas dari bias kultural. Ada dua jenis tes *culture-fair*. Yang pertama berisi item-item yang diyakini dipahami oleh anak-anak dari semua kelompok etnis dan sosioekonomi, atau item yang setidaknya dipahami oleh anak-anak yang mengikuti tes. Misalnya, seorang anak ditanya apa bedanya burung dengan anjing. Pertanyaan ini didasarkan pada asumsi bahwa semua anak sudah pernah melihat burung dan anjing. Tipe tes *culture-fair* kedua tidak menggunakan item verbal. Gambar 4.5 menunjukkan contoh dari Raven Progressive Matrices Test, sebagai contoh dari tes jenis ini. Walaupun tes seperti itu didesain agar tidak bias kultural, murid yang menerima lebih banyak pendidikan skornya akan lebih tinggi ketimbang murid yang kurang banyak mendapat pendidikan.

Usaha untuk membuat tes *culture-fair* ini mengingatkan kita bahwa tes inteligensi konvensional mungkin mengandung bias kultural, tetapi usaha untuk membuat tes yang benar-benar bebas bias belumlah berhasil. Juga perlu dipertimbangkan bahwa apa yang dianggap sebagai cerdas di satu kultur belum



Gambar 4.5 Contoh Item dari Raven Progressive Matrices Test

Individu diberi susunan matriks simbol, seperti yang berada di gambar atas, dan kemudian harus melengkapi matriks itu dengan meletakkan simbol yang tepat yang ada di gambar bawahnya.

Diversity & Education

Larry P. dan Kontroversi Atas Bias Kultural dalam Tes IQ

Larry P. adalah orang Afrika-Amerika dan miskin. Saat berumur enam tahun, dia ditempatkan di kelas untuk "anak retardasi mental yang bisa dididik" (*educable mentally retarded* – EMR), yang berarti diasumsikan bahwa kemampuan belajar Larry jauh lebih lambat dibandingkan rata-rata murid pada umumnya. Larry ditempatkan di kelas EMR karena skor tes IQ-nya hanya 64.

Apakah ada kemungkinan bahwa tes inteligensi itu mengandung bias kultural? Pertanyaan ini terus menjadi perdebatan. Kontroversi ini menjadi sasaran berbagai gugatan hukum yang menentang penggunaan tes IQ untuk menempatkan anak-anak Afrika-Amerika di kelas EMR. Gugatan pertama, yang diajukan atas nama Larry P. di California, menyatakan bahwa tes IQ itu meremehkan kemampuan belajar yang sesungguhnya. Pengacaranya mengatakan bahwa tes IQ terlalu banyak menekankan pada keterampilan verbal dan tidak mempertimbangkan latar belakang murid Afrika-Amerika dari keluarga miskin, dan bahwa Larry P. secara salah dicap sebagai anak retardasi mental dan mungkin harus menanggung stigma buruk itu selamanya.

Sebagai bagian dari perdebatan panjang dalam pengadilan dalam kasus Larry ini, enam murid Afrika- Amerika lainnya secara terpisah diberi tes lagi oleh psikolog. Para psikolog ini kemudian mengatakan bahwa anak-anak itu melalui tes dengan baik setelah isi dan bahasa tesnya disesuaikan. Misalnya, item pertanyaan disusun kembali dengan kata-kata yang sesuai dengan latar belakang sosial murid dan jawaban nonstandar tetap dipertimbangkan asalkan jawaban itu menunjukkan pendekatan yang logis dan konsisten untuk memecahkan problem. Modifikasi tes ini menghasilkan skor dari 79 sampai 104 – atau lebih tinggi 17 sampai 38 poin dibandingkan tes awal. Dalam masing-masing kasus, skornya melampaui batas skor untuk penempatan di kelas EMR.

Dalam kasus Larry, hakim memutuskan bahwa tes IQ mengandung bias kultural dan tidak boleh dipakai untuk keputusan penempatan murid di kelas EMR. Namun dalam keputusan selanjutnya, seperti *Pase v. Hannon* di Illinois, hakim memutuskan bahwa tes IQ tidak bias secara kultural. Juga, sebuah gugus tugas yang dibentuk oleh American Psychological Association menyimpulkan bahwa tes IQ tidak bias secara kultural (Neisser, dkk., 1996). Kontroversi ini terus berlanjut.

tentu dianggap cerdas dalam kultur lain (Lonner, 1990). Di kebanyakan kultur Barat, murid dianggap cerdas jika mereka pandai (punya banyak pengetahuan dan mampu memecahkan problem verbal) dan cepat (dapat memproses informasi secara cepat). Sebaliknya, dalam kultur Buganda di Uganda, murid yang bijak, lambat dalam berpikir, dan mengatakan hal-hal yang tepat secara sosial akan dianggap anak cerdas. Dan di Kepulauan Caroline, salah satu dimensi terpenting dari kecerdasan adalah kemampuan untuk menentukan arah berdasarkan bintang.

Pengelompokan dan Penelusuran Kemampuan. Isu kontroversial lainnya

adalah

pengelompokan kemampuan antarkelas
Pengelompokan murid berdasarkan kemampuan atau prestasi mereka.

apakah ada faedahnya untuk menggunakan skor tes kecerdasan murid guna menempatkan mereka dalam kelompok kemampuan. Dua tipe pengelompokan kemampuan telah dipakai di dalam dunia pendidikan: pengelompokan antarkelas dan pengelompokan dalam kelas.

murid, terutama di tingkat menengah (Slavin, 1990, 1995). Penelusuran diyakini mengelompokkan rentang keahlian dalam kelompok murid, sehingga memudahkan guru untuk mengajar mereka. Penelusuran kemampuan diyakini bisa mencegah murid yang kurang mampu untuk masuk ke kelompok murid yang lebih mampu.

Pengelompokan antarkelas adalah membagi murid ke dalam jalur persiapan ke universitas dan jalur umum. Di dalam dua jalur ini, dapat dilakukan pengelompokan lebih jauh, seperti dua level pelajaran matematika untuk murid yang akan masuk kuliah. Bentuk penelusuran kemampuan lainnya adalah dengan mempertimbangkan area kemampuan yang berbeda-beda. Misalnya, murid yang sama mungkin bisa masuk ke kelompok jalur cepat matematika dan bahasa Inggris. Pengkritik pendekatan ini mengatakan bahwa cara ini menstigmatisasi murid yang dimasukkan ke kelompok kelas lemah (Smith-Maddox & Wheelock, 1995). Misalnya, murid dapat dicap sebagai kelompok "jalur lambat" atau "kelompok bodoh". Para pengkritik juga mengatakan bahwa kelas untuk "jalur lambat" kerap diajar oleh guru yang kurang berpengalaman, sedikit sumber daya, dan ekspektasi rendah (Wheelock, 1992). Para pengkritik juga menekankan bahwa pengelompokan dipakai untuk memisahkan murid berdasarkan etnis dan status sosioekonomi karena hanya sedikit murid dari etnis minoritas yang masuk kelompok jalur cepat. Dengan demikian, pengelompokan ini sebenarnya mengulang kembali segregasi pemisahan di dalam sekolah. Para penentang pendekatan ini juga mengatakan bahwa murid rata-rata dan di atas rata-rata tidak mendapat manfaat substansial bila dikelompokkan bersama-sama. Riset mendukung pandangan kritikus yang menyatakan bahwa pengelompokan ini merugikan murid? Para periset telah menemukan bahwa pengelompokan ini mengganggu prestasi murid jalur lambat atau kelompok lemah (Brewer, Rees, & Argys, 1995; Slavin, 1990). Namun, pengelompokan tampaknya bermanfaat bagi mahasiswa jalur cepat (seperti dalam program anak berbakat atau kelas unggulan).

variasi dari pengelompokan kemampuan antarkelas adalah **program nongraded (lintas usia)**, di mana murid dikelompokkan berdasarkan kemampuan subjek tertentu terlepas dari usia atau levelnya (Fogarty, 1993). Tipe program lebih banyak digunakan di sekolah dasar ketimbang sekolah menengah, terutama dalam tiga kelas pertama. Misalnya, kelas matematika mungkin terdiri anak kelas satu, dua, dan tiga yang dikumpulkan karena kemampuan matematikanya sama. **Joplin Plan** adalah program *nongraded* untuk pelajaran membaca. Dalam Joplin Plan, murid kelas dua, tiga, dan empat disatukan karena tingkat kemampuan membaca mereka sama.

Kami telah menyebutkan bahwa pengelompokan mengandung efek negatif terhadap murid yang dimasukkan dalam jalur lambat. Ketika jalur itu disediakan, adalah penting untuk memberi murid yang lamban belajar sebuah kesempatan untuk meningkatkan kinerja akademik mereka dan karenanya mereka bisa pindah jalur. Di San Diego County Public School, program Achieving Via Individual Determination (AVID) memberikan bantuan kepada murid yang lamban belajar.

program nongraded (lintas usia)

Variasi pengelompokan kemampuan antarkelas di mana murid dikelompokkan berdasarkan kemampuan mereka dalam subjek atau pelajaran tertentu, terlepas dari usia atau tingkat kelasnya.

Joplin Plan

Program *nongraded* standar untuk mata pelajaran membaca

Teaching Strategies

Penggunaan Pengelompokan

1. *Gunakan alat lain untuk mengukur pengetahuan dan potensi dalam subjek tertentu untuk menempatkan murid dalam kelompok kemampuan. Jadi jangan menggunakan tes IQ kelompok.*
2. *Jangan memberi label murid "rendah", "menengah", dan "tinggi". Jangan membanding-bandingkan kelompok.*
3. *Jangan membentuk lebih dari dua atau tiga kelompok kemampuan. Anda tidak akan mampu memberi perhatian dan pengajaran yang memadai bagi kelompok yang terlalu banyak.*
4. *Anggaplah penempatan murid dalam berbagai kelompok kemampuan itu sebagai subjek untuk di-review dan diubah. Pantau dengan cermat kinerja murid, dan jika murid di jalur lambat menunjukkan ke- majuan yang cukup, pindahkan ke kelompok di atasnya. Jika murid di jalur cepat kinerjanya buruk evaluasi lagi apakah penempatannya itu tepat dan cari tahu apa-apa yang bisa membantunya untuk meningkatkan kinerjanya.*
5. *Pikirkan jalan alternatif untuk mengelompokkan murid yang lamban. Di sepanjang buku ini kita akan mendeskripsikan strategi dan dukungan untuk murid yang lamban, seperti yang dipakai dalam program AVID.*

Mereka tidak ditempatkan di jalur lambat, tapi dimasukkan dalam kelas dengan pelajaran yang ketat dengan tetap diberi bantuan agar berprestasi. Sistem pendukung yang komprehensif akan membuat mereka bisa sukses. Misalnya, salah satu aspek penting dari program ini adalah serangkaian *workshop* untuk mengajari beberapa keterampilan kepada murid, seperti keahlian mencatat, mengajukan pertanyaan, keahlian berpikir, dan keahlian berkomunikasi. Murid juga dikelompokkan dalam kelompok belajar dan dianjurkan untuk saling membantu menjawab pertanyaan dan mengerjakan tugas. Mahasiswa perguruan tinggi, yang kebanyakan lulusan program AVID, bertindak sebagai model-peran, pengajar dan motivator bagi murid-murid. Di setiap sekolah AVID, seorang guru ketua mengawasi tim konselor sekolah dan guru dari berbagai disiplin akademik. Pada musim panas, tim ini akan menjalani latihan pengembangan profesional selama seminggu di mana guru-guru AVID yang berpengalaman akan berbagi ilmu tentang strategi mengajar yang efektif. Beberapa tahun terakhir ini, tingkat *drop-out* di sekolah AVID telah turun lebih dari sepertiga, dan 99 persen dari lulusan AVID diterima di perguruan tinggi.

Ringkasnya, pengelompokan atau penjaluran adalah isu kontroversial karena membatasi kemampuan murid yang dikelompokkan sebagai kelompok lemah dalam belajar. Sering kali skor pada tes IQ kelompok dipakai untuk menempatkan murid dalam jalur khusus. Peneliti telah menemukan bahwa tes IQ kelompok bukan prediktor yang baik tentang seberapa baguskah murid dalam mempelajari area tertentu (Garmon, dkk., 1995).

Dalam Bab 6, "Murid Istimewa", kita akan mendiskusikan isu yang berhubungan pengelompokan anak yang punya keistimewaan dan kekurangan.

pengelompokan kemampuan dalam kelas

Menempatkan murid dalam dua atau tiga kelompok di dalam kelas dengan berdasarkan pada perbedaan kemampuan murid.

dalam dua atau tiga kelompok di dalam kelas dengan mempertimbangkan perbedaan kemampuan murid. Pengelompokan kemampuan dalam kelas ini biasanya dilakukan di sekolah dasar di mana guru mengelompokkan muridnya berdasarkan kemampuan membaca mereka. Guru kelas dua mungkin memberi tugas kepada satu kelompok untuk membaca buku yang biasa dipakai untuk kelas tiga semester pertama; kelompok lainnya mungkin diberi tugas untuk kelas dua semester pertama; dan kelompok ketiga memakai tugas untuk kelas satu semester kedua. Pengelompokan dalam kelas ini biasanya dilakukan di sekolah menengah. Area mata pelajarannya biasanya adalah membaca dan matematika. Meskipun banyak guru sekolah dasar menggunakan pengelompokan kemampuan dalam kelas, tidak ada riset yang mendukung strategi ini.



"You can't build a hut, you don't know how to find edible roots and you know nothing about predicting the weather. In other words, you do terribly on our IQ test."
© 2002 oleh Sydney Harris. Dimuat dengan izin.

Review & Reflect

Diskusikan konsep inteligensi, bagaimana pengukurannya, dan beberapa kontroversi tentang penggunaannya oleh pendidik.

Review

Apa arti dari konsep inteligensi dan IQ? Apa sumbangan Binet dan Weschler untuk bidang inteligensi? Seperti apa pandangan pro dan kontra tentang tes inteligensi individual versus kelompok? Jelaskan teori inteligensi triarkis Sternberg! Apa saja yang dimaksud "kerangka pikiran" menurut Gardner? Apa konsep inteligensi emosional menurut Mayer, Salovy, dan Goleman? Apa kontribusi dan kritik terhadap pendekatan *multiple intelligence*?

Di manakah posisi sebagian besar psikolog dalam debat soal sifat-asuhan dalam inteligensi? Apakah ada bukti adanya inteligensi umum? Mengapa ada kontroversi dalam penggunaan tes inteligensi, kultur, dan pengelompokan atau penelusuran?

Reflect

Misalkan Anda akan mengajar satu kelompok tertentu untuk pertama kalinya dan disertai tugas melakukan tes inteligensi unuk semua anak di kelas. Apakah Anda meragukan hasil tesnya? Apa alasannya?

A BELAJAR DAN GAYA BERPIKIR

Inteligensi adalah kemampuan. **Gaya belajar dan berpikir** bukanlah kemampuan, tetapi cara yang dipilih seseorang untuk menggunakan kemampuannya (Diysdale, Ross, & Schuytts, 2001; Sternberg, 1997). Guru mungkin akan mengatakan bahwa anak melaksanakan kegiatan belajar dan berpikir dengan berbagai cara mencengangkan. Guru sendiri juga bervariasi dalam gaya berpikir dan belajarnya.

gaya belajar dan berpikir Preferensi individual dalam cara mereka menggunakan kemampuannya.

Through the Eyes of Teachers

Gaya Belajar dan Bentuk Membaca yang berbeda

Dalam mengajar, saya telah lama mengetahui tentang gaya belajar dan menyadari bahwa anak-anak belajar dengan beragam cara. Apa yang tepat bagi satu anak mungkin tidak tepat bagi orang lain. Terkadang seorang murid perlu membaca satu paragraf keras-keras agar bisa memahami maknanya, sedangkan murid di sebelahnya mungkin perlu ketenangan untuk membaca paragraf berkali-kali sampai paham. Ada juga murid yang setelah membaca harus membuat atau menggambar sesuatu. Karena alasan ini saya memberikan beragam aktivitas yang bisa dipilih murid, dan karenanya saya memberikan beberapa macam metode pembelajaran.

*Verna Rollins, Guru Bahasa
West Middle School, Ypsilanti, Michigan*

Tak satu pun dari kita yang hanya punya satu gaya belajar dan berpikir; kita punya banyak gaya. Individu itu sangat bervariasi sehingga ada ratusan gaya belajar dan berpikir yang dikemukakan oleh para pendidik dan psikolog. Bahasan gaya belajar dan berpikir di sini bukan pembahasan yang lengkap, tetapi kami hanya akan memperkenalkan dua gaya yang paling banyak didiskusikan.

Dikotomi Gaya Belajar dan Berpikir

Dua dikotomi gaya yang paling banyak didiskusikan dalam wacana tentang pembelajaran adalah gaya impulsif/reflektif dan mendalam/dangkal.

Gaya Impulsif/Reflektif. Gaya impulsif/reflektif juga disebut sebagai tempo konseptual, yakni murid cenderung bertindak cepat dan impulsif atau menggunakan lebih banyak waktu untuk merespons dan merenungkan akurasi dari suatu jawaban (Kagan, 1965). Murid yang impulsif sering lebih banyak melakukan kesalahan ketimbang murid yang reflektif.

Riset terhadap impulsivitas/refleksi telah memengaruhi pendidikan (Jonassen & Grabowski, 1993). Dibanding

murid yang impulsif, murid yang reflektif lebih mungkin melakukan tugas bawah ini:

- Mengingat informasi yang terstruktur.
- Membaca dengan memahami dan menginterpretasi teks.
- Memecahkan problem dan membuat keputusan.

Dibandingkan murid yang impulsif, murid yang reflektif juga lebih mungkin untuk menentukan sendiri tujuan belajar dan berkonsentrasi pada informasi yang relevan. Murid reflektif biasanya standar kinerjanya tinggi. Banyak menunjukkan murid reflektif lebih efektif dan lebih baik dalam pelajaran sekolah ketimbang murid impulsif.

Dalam mengkaji gaya impulsif dan reflektif, ingatlah bahwa walaupun kebanyakan murid belajar dengan lebih baik saat mereka menggunakan gaya reflektif, beberapa anak yang memang bisa cepat belajar secara tepat dan bisa membuat keputusan sendiri. Bereaksi cepat adalah strategi buruk hanya jika Anda hadapan dengan jawaban yang salah. Juga, beberapa anak reflektif mungkin terlalu sibuk berkuat dengan satu problem dan kesulitan untuk memecahkannya.

Guru bisa mendorong murid ini untuk mempertahankan gaya reflektifnya tetap bisa mencapai solusi. Dalam Bab 7, "Pendekatan Perilaku dan Kognitif Sosial", kita akan mendiskusikan sejumlah strategi lain untuk membantu murid menata sendiri perilaku mereka.

gaya impulsif/ reflektif

Juga disebut sebagai tempo konseptual, yakni kecenderungan murid untuk bereaksi cepat dan impulsif, atau menggunakan lebih banyak waktu untuk merespons dan merenungkan akurasi jawaban.

Teaching Strategies

Bekerja dengan Anak yang Impulsif

1. Pantau murid di kelas untuk mengetahui mana anak-anak yang impulsif.
2. Bicara dengan mereka agar mau meluangkan lebih banyak waktu untuk berpikir sebelum memberikan jawaban.
3. Dorong mereka untuk menandai informasi baru saat mereka membahasnya.
4. Jadilah guru bergaya reflektif.
5. Bantu murid untuk menentukan standar tinggi bagi kinerjanya.
6. Hargai murid impulsif yang mau meluangkan lebih banyak waktu untuk berpikir. Pujilah peningkatan kinerja mereka.
7. Bimbing murid untuk menyusun sendiri rencana guna mengurangi impulsivitas.

teri belajar dengan satu cara yang membantu mereka untuk memahami makna materi tersebut (gaya mendalam) atau sekadar mencari apa-apa yang perlu untuk dipelajari (gaya dangkal) (Marton, Hounsell, & Entwistle, 1984). Murid yang belajar dengan menggunakan gaya dangkal tidak bisa mengaitkan apa-apa yang mereka pelajari dengan kerangka konseptual yang lebih luas. Mereka cenderung belajar secara pasif, sering kali hanya mengingat informasi. Pelajar mendalam (*deep learner*) lebih mungkin untuk secara aktif memahami apa-apa yang mereka pelajari dan memberi makna pada apa yang perlu untuk diingat. Jadi, pelajar mendalam menggunakan pendekatan konstruktivis dalam aktivitas belajarnya. Selain itu, pelajar mendalam lebih mungkin memotivasi diri sendiri untuk belajar, sedangkan pelajar dangkal (*surface learner*) lebih mungkin akan termotivasi belajar jika ada penghargaan dari luar, seperti pujian dan tanggapan positif dari guru (Snow, Como, & Jackson, 1996).

gaya mendalam/
dangkal Adalah
sejauh mana murid
mempelajari materi
pelajaran dengan
suatu cara yang
membantu mereka
memahami makna
materi (gaya
mendalam) atau
sekadar mencari apa-
apa yang perlu
dipelajari (gaya

Teaching Strategies

Membantu Pelajar Dangkal Agar Berpikir Secara Mendalam

1. Pantau murid untuk mengetahui mana yang merupakan pembelajar dangkal.
2. Diskusilah dengan murid bahwa ada yang lebih penting dari sekadar mengingat materi. Dorong mereka untuk menghubungkan apa yang mereka pelajari sekarang dengan apa yang pernah mereka pelajari di masa lalu.
3. Ajukan pertanyaan dan beri tugas yang mensyaratkan murid untuk menyesuaikan informasi dengan kerangka yang lebih luas. Misalnya, alih-alih menanyakan soal nama ibu kota negara, tanyakan pada mereka apakah mereka pernah mengunjungi ibu kota negara dan apa pengalaman mereka, apa kota-kota lain yang ada Jawa Barat, atau seperti apakah beda kota besar dan kota kecil.
4. Jadilah seorang model yang memproses informasi secara mendalam, bukan sekadar memberi informasi di permukaan saja. Bahaslah topik secara mendalam dan bicaralah tentang bagaimana informasi yang sedang Anda diskusikan itu bisa dikaitkan dengan jaringan ide yang lebih luas.
Jangan menggunakan pertanyaan yang membutuhkan jawaban ya atau tidak. Sebaiknya ajukan pertanyaan yang membuat murid harus memproses informasi secara mendalam. Hubungkan pelajaran secara efektif dengan minat murid.

Mengevaluasi Gaya Belajar dan Berpikir

Kelas Anda sangat mungkin berisi anak-anak dengan gaya belajar dan berpikir yang berlainan. Ingat, jangan kacakaukan gaya dengan kemampuan, seperti inteligensi. Gaya adalah cara murid menggunakan kemampuannya.

Akan sangat membantu apabila Anda mengetahui mana murid yang impulsif dan bergaya dangkal. Cari cara yang bisa membantu mereka untuk menjadi lebih reflektif dan bergaya mendalam.

Gaya belajar dan berpikir mungkin bervariasi berdasarkan konteks sekolah, level kelas, dan mata pelajaran. Howard Gardner (1993) mengatakan bahwa seorang murid mungkin punya gaya impulsif dalam bidang musik tetapi bergaya reflektif dalam memecahkan teka-teki.

Kami memilih hanya mendeskripsikan dua gaya belajar dan berpikir, memilih ya tampaknya punya aplikasi langsung dan logis untuk kelas dan punya dasar riset yang baik. Tetapi, beberapa kritikus mengatakan bahwa basis riset untuk gaya belajar dan berpikir masih belum cukup maju (Brody, 2001).

Review & Reflect

2 Deskripsikan dan evaluasi gaya belajar dan berpikir **Review**

- Apa yang dimaksud dengan gaya belajar dan berpikir? Deskripsikan gaya impulsif/reflektif dan gaya mendalam/dangkal. Mana yang lebih baik? Mengapa?
- Bagaimana cara mengevaluasi gaya berpikir dan belajar?

Reflect

- Deskripsikan diri Anda atau orang lain yang Anda kenal dari segi gaya berpikir dan belajar yang dipaparkan di bab ini.

KEPRIBADIAN DAN TEMPERAMEN

Kita telah melihat bahwa sangat penting untuk menyadari adanya variasi individual dalam kognisi anak. Juga penting untuk memahami variasi individual dalam personalitas (kepribadian) dan temperamennya.

Kepribadian

Kita membuat pernyataan tentang kepribadian dan lebih suka berteman dengan tipe kepribadian tertentu. Mari kita kaji apa arti dari istilah kepribadian ini. **Kepribadian** atau personalitas adalah pemikiran, emosi, dan perilaku tertentu yang menjadi ciri dari seseorang dalam menghadapi dunianya. Pikirkan diri Anda sendiri sejenak. Seperti apakah kepribadian Anda? Apakah Anda terbuka atau pemalu? Penuh perhatian atau cuek? Ramah atau pemaarah? Ada beberapa karakteristik dalam kepribadian. Seperti yang akan kita lihat nanti, salah satu pendapat mengatakan bahwa ada lima faktor utama yang memengaruhi kepribadian.

kepribadian

Pikiran, emosi, dan perilaku khas yang dipakai seseorang untuk beradaptasi dengan dunianya.

Openness	Conscientiousness	Extraversion	Agreeableness	Neuroticism
<ul style="list-style-type: none"> • Imajinatif atau praktis • Tertarik pada variasi atau rutinitas • Independen atau mudah menyesuaikan diri 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapi atau tak rapi • Perhatian atau ceroboh • Disiplin atau impulsif 	<ul style="list-style-type: none"> • Terbuka secara sosial atau menyendiri • Suka bersenang atau bersedih • Kasih sayang atau sebaliknya 	<ul style="list-style-type: none"> • Berhati lembut atau kasar • Percaya atau curiga • Membantu atau tidak kooperatif 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenang atau cemas • Merasa aman atau tidak aman • Puas pada diri atau mengasihani diri sendiri

Sambar 4.6 "Lima Besar" Faktor Kepribadian

Masing-masing kolom merepresentasikan "supertrait" luas yang mencakup ciri bawaan dan karakteristik yang lebih sempit. Menggunakan akronim OCEAN dapat membantu Anda mengingat lima faktor utama kepribadian ini (Openness, Conscientiousness, dan seterusnya).

"Lima Besar" Faktor dalam Kepribadian. Psikolog juga tertarik untuk memahami dimensi utama dari kepribadian (Feist & Feist, 2002). Beberapa peneliti kepribadian percaya bahwa mereka telah mengidentifikasi **lima faktor utama dari kepribadian**, yakni "ciri bawaan paling menonjol" yang dianggap bisa mendeksripsikan dimensi utama dari kepribadian: *openness*, *conscientiousness*, *extraversion*, *agreeableness*, dan *neuroticism* (stabilitas emosional) (lihat Gambar 4.6). (Perhatikan bahwa, apabila Anda membuat akronim untuk nama-nama tersebut, Anda akan mendapatkan nama OCEAN.) Sejumlah studi riset menunjukkan bahwa faktor-faktor tersebut merupakan dimensi penting dari kepribadian (Costa, 2000; Costa & McCrae, 1998; McCrae, 2001).

Membahas kepribadian dalam konteks faktor "lima besar" ini bisa memberi Anda kerangka untuk mengkaji kepribadian murid Anda. Stabilitas emosional murid Anda pasti berbeda-beda. Mereka juga berbeda dalam seberapa tertutup atau terbuka kepribadiannya, seberapa terbukakah mereka pada pengalaman, seberapa penurutkah mereka, dan seberapa pekah nurani mereka. Tetapi, beberapa pakar percaya bahwa faktor "lima besar" ini tidak mencakup semua kepribadian. Mereka mengatakan bahwa rentang kepribadian juga harus memasukkan faktor-faktor seperti seberapa positifkah (senang, bahagia) atau seberapa negatifkah (sedih, marah) pembawaan murid, dan seberapa asertifkah diri mereka.

Interaksi Orang-Situasi. Dalam mendiskusikan gaya berpikir dan belajar, kita telah tunjukkan bahwa gaya murid dapat bervariasi sesuai dengan mata pelajaran yang dipelajari murid atau dipikirkannya. Hal yang sama juga berlaku untuk karakteristik kepribadian. Menurut konsep **interaksi orang-situasi**, cara terbaik untuk mengkarakterisasi kepribadian individual bukan hanya dengan berdasarkan pada ciri bawaan personal atau karakter saja, namun juga dengan situasinya. Para peneliti telah menemukan bahwa murid memilih untuk berada dalam situasi tertentu dan menghindari situasi lainnya (Ickes, Snyder, & Garcia, 1997). Misalkan Anda memiliki murid *ekstravert* dan *introvert* di kelas Anda. Menurut teori interaksi orang-situasi, Anda tidak bisa memprediksi mana yang akan ber-

"lima besar" faktor kepribadian

Terdiri dari stabilitas emosional, ekstrasversi, keterbukaan kepada pengalaman, kepatuhan, dan kepekaan nurani.

interaksi orang- situasi

Pandangan yang menyatakan bahwa cara terbaik untuk mengkonseptualisasikan kepribadian adalah bukan hanya dari segi ciri atau karakteristik personal saja, tetapi juga dari segi situasinya.

adaptasi dengan lebih baik kecuali Anda mempertimbangkan situasinya. Teori interaksi orang-situasi memperkirakan bahwa murid yang *ekstravert* akan mampu beradaptasi dengan baik jika dia diminta untuk bekerja sama dengan murid lain, sedangkan murid *introvert* akan mampu beradaptasi dengan lebih baik jika dia diminta mengerjakan tugas secara sendirian. Demikian pula, murid *ekstravert* akan lebih senang apabila bersosialisasi dengan banyak orang di sebuah pesta, sedangkan murid *introvert* lebih senang duduk sendiri atau sekadar bercakap dengan satu orang teman. Ringkasnya, jangan menganggap bahwa kepribadian akan selalu membuat seseorang berperilaku tertentu di semua situasi. Konteks atau situasi juga penting (Burger, 2000; Derlega, Winstead, & Jones, 1999). Pantau situasi di mana murid *introvert* dengan berbagai karakternya yang berbeda tampak merasa nyaman, dan beri mereka kesempatan untuk belajar dalam situasi tersebut. Apabila satu kepribadian tertentu menghalangi prestasi sekolahnya (mungkin seorang murid sangat *introvert* sehingga dia takut belajar dalam kelompok), cari cara untuk membantu agar murid untuk mau berubah.

temperamen

Gaya perilaku seseorang dan cara khasnya dalam memberi tanggapan.

easy child

Gaya temperamen di mana anak biasanya memiliki *mood* positif, cepat membangun rutinitas, dan mudah beradaptasi dengan pengalaman baru.

difficult child

Gaya temperamen di mana anak cenderung bereaksi negatif, cenderung agresif, kurang kontrol diri, dan lamban dalam menerima pengalaman baru.

slow-to-warm-up child

Gaya temperamen di mana anak biasanya beraktivitas lamban, agak negatif, menunjukkan kelambanan dalam beradaptasi, dan intensitas *mood* yang rendah.

Temperamen

Temperamen terkait erat dengan kepribadian dan dengan gaya belajar dan berpikir. **Temperamen** adalah gaya perilaku seseorang dan cara khasnya dalam memberi tanggapan atau respons. Beberapa murid bertemperamen aktif, sedangkan yang lainnya tenang. Beberapa murid merespons orang lain dengan hangat, sedangkan orang lain secara sambil lalu. Deskripsi ini menunjukkan adanya variasi temperamen.

Ilmuwan yang mempelajari temperamen berusaha mencari cara terbaik untuk mengklasifikasi temperamen. Klasifikasi paling terkenal adalah klasifikasi oleh Alexander Chess dan Stella Thomas (Chess & Thomas, 1977; Thomas & Chess, 1991). Mereka percaya bahwa ada tiga tipe atau jenis temperamen:

- “Anak mudah” (*easy child*) biasanya memiliki *mood* positif, cepat membangun rutinitas, dan mudah beradaptasi dengan pengalaman baru.
- “Anak sulit” (*difficult child*) cenderung bereaksi negatif, cenderung agresif, kurang kontrol diri, dan lamban dalam menerima pengalaman baru.
- “Anak lambat bersikap hangat” (*slow-to-warm-up child*) biasanya beraktivitas lamban, agak negatif, menunjukkan kelambanan dalam beradaptasi, dan intensitas *mood* yang rendah.

Temperamen sulit atau temperamen yang merefleksikan kurangnya kontrol diri dapat membuat murid kena masalah. Dalam satu studi, remaja bertemperamen sulit biasanya mudah tergoda oleh penyalahgunaan narkoba dan mudah stress (Tubman & Windle, 1995). Dalam studi lain, faktor temperamen yang diberi label “di luar kendali” (mudah tersinggung dan terganggu) yang diketahui ada pada usia 3 sampai 5 tahun ternyata ada hubungannya dengan problem perilaku yang muncul pada usia 13 sampai 15 tahun (Caspi, dkk., 1995). Pada rentang usia yang sama faktor temperamen yang diberi label “*approach*” (keramahan, mau mengeksplorasi

situasi baru) dikaitkan dengan sedikitnya kecemasan dan depresi.

Klasifikasi temperamen yang baru terus disusun. Dalam kajian atas temperamen, Mary Rothbard dan John Bates (1998) menyimpulkan bahwa, berdasarkan riset terkini, kerangka terbaik untuk mengklasifikasikan temperamen adalah dengan merevisi kategori Chess dan Thomas (*easy, difficult, dan slow-to-warm-up*). Klasifikasi temperamen sekarang ini lebih difokuskan pada: (1) sikap dan pendekatan positif; (2) sikap negatif; dan (3) usaha kontrol (pengaturan diri). Juga, muncul minat untuk mengkaji bagaimana konteks, seperti sekolah dan kelas, melunakkan ekspresi temperamen (Goldsmith, dkk., 2001; Sanson & Rothbard, 2002; Wachs & Kohnstamm, 2001).

Teaching Strategies

Temperamen Anak

Ada beberapa strategi mengajar yang berhubungan dengan temperamen murid (Sanson & Rothbard, 1995):

1. *Beri perhatian dan penghargaan pada individualitas.* Guru perlu peka terhadap isyarat dan kebutuhan murid. Tujuan dari pengajaran yang baik mungkin dapat tercapai melalui satu cara dengan satu murid, dan cara lain dengan murid lain, tergantung pada temperamen si murid. Beberapa temperamen menimbulkan kesulitan dalam pengajaran. Misalnya, anak yang mudah stres, yang tampak dalam sikapnya yang gampang tersinggung, mungkin menghindar atau enggan berbicara dengan guru.
2. *Perhatikan struktur lingkungan murid.* Kelas yang penuh dan berisik sering menimbulkan banyak masalah bagi anak "sulit" ketimbang anak "mudah". Murid yang takut dan suka menjauhi kawan mungkin akan lebih baik masuk secara pelan ke dalam lingkungan atau konteks baru.
3. *Waspada! problem yang dapat muncul apabila memberi cap "sulit" bagi seorang anak dan menyusun paket program untuk "anak sulit".* Beberapa buku dan program untuk orang tua dan guru terutama difokuskan pada temperamen anak (Cameron, Hansen, & Rosen, 1989; Turecki & Tonner, 1989). Sebagian besar difokuskan pada anak-anak sulit. Akan lebih membantu untuk mengetahui bahwa ada murid yang lebih susah diajar ketimbang anak lain. Nasihat tentang bagaimana cara menangani temperamen tertentu juga berguna. Akan tetapi, apakah suatu karakter itu termasuk "sulit" atau tidak akan tergantung kepada lingkungannya, jadi problemnya tidak selalu datang dari si anak. Melabeli seorang anak sebagai anak yang lebih pintar atau kurang pintar bisa berbahaya. Demikian pula, melabeli anak sebagai anak "sulit" juga berbahaya karena si anak nantinya akan berperilaku sebagaimana label itu. Ingat pula bahwa temperamen dapat diubah sampai pada tingkat tertentu (Sanson & Rothbard, 2002).

Bab ini adalah tentang variasi individual. Karena variasi individual sangat penting untuk mengajar anak secara efektif, kami akan membahasnya di sepanjang buku ini. Misalnya, dalam Bab 6 kita akan fokuskan pada pengajaran murid yang memiliki keistimewaan, termasuk mereka yang mengalami kekurangmampuan belajar dan mereka yang berbakat besar. Juga di Bab 5 kita akan mengeksplorasi variasi individual dalam kultur, etnis, status sosioekonomi, dan gender.

Review & Reflect

3 Definisikan kepribadian, identifikasi "lima besar" faktor kepribadian, dan diskusikan interaksi orang-situasi. Juga, definisikan temperamen, identifikasi tiga tipe temperamen anak, dan evaluasi strategi pengajaran yang berhubungan dengan temperamen anak.

Review

- Apa yang dimaksud dengan konsep kepribadian? Apa "lima besar" faktor dalam kepribadian? Apa pandangan dalam ide interaksi orang-situasi tentang kepribadian?
- Bagaimana temperamen berbeda dari kepribadian? Deskripsikan "*easy child*", "*difficult child*", dan "*slow-to-warm-up child*". Apa strategi mengajar yang baik yang berkaitan dengan temperamen anak ini?

Reflect

- Deskripsikan diri Anda dari segi "lima besar" faktor kepribadian. Dalam pendidikan dasar dan menengah Anda, menurut Anda seberapa tahukah guru Anda tentang kelemahan dan kekuatan kepribadian Anda? Mungkinkah situasi berubah seandainya guru Anda tahu tentang kepribadian Anda dengan lebih baik?

Crack the Case Workshops

Pak Washington dan rekannya, Bu Kaufman, baru saja mengikuti *workshop* tentang cara menyesuaikan pengajaran dengan *multiple intelligence* anak. Bu Jacobson dan rekannya, Pak Adam, baru saja menghadiri *workshop* tentang pengadaptasian pengajaran untuk delapan inteligensi atau kerangka pikiran Gardner. Keempatnya bertemu di ruang guru dan mendiskusikan hal-hal yang telah mereka pelajari.

"Begini," kata Pak Washington, "ini jelas menerangkan mengapa beberapa murid tampaknya ingin duduk dan mendengar saya bicara, sedangkan ada murid yang lebih aktif. Si Joe jelas tipe eksekutif. Dia suka pelajaran. Si Martha, di lain pihak, pasti bertipe legislatif. Dia suka mengerjakan proyek dan tidak mau menerima jika saya beri tahu dia tentang cara melakukan sesuatu."

"Kukira tidak begitu," kata Bu Jacobson. "Menurutku inteligensi verbal Joe tinggi. Itulah mengapa dia menyukai pelajaran Anda. Dia pandai menulis pula. Martha suka mengerjakan sesuatu sendiri. Dia lebih tinggi dalam inteligensi spasial dan tubuh-kinestetik."

Pak Washington menjawab, "Tidak, tidak. Gaya belajar bisa menjelaskan perbedaan mereka secara lebih baik. Coba lihat ini."

Pak Washington lalu menunjukkan kepada Bu Jacobson makalah dari *workshop* yang diikutinya bersama Bu Kaufman. Pak Adam juga menunjukkan makalah dari *workshop* yang diikutinya bersama Bu Jacobson. Keempatnya mengetahui murid dalam skema di dalam makalah itu. Dalam kenyataannya, mereka dapat mengetahui murid yang sama dalam kedua makalah itu. Pada saat itu Bu Peterson dan Bu Darby masuk ke ruangan. Mereka sedang semangat mengikuti kuliah di universitas terdekat.

Bu Peterson mengatakan, "Kalian tahu, saya tak pernah berpikir tentang kepribadian saat memikirkan metode pengajaran. Jadi, tak heran Martha bertingkah nakal di kelas saya. Dia itu terlalu impulsif untuk struktur pengajaran yang saya lakukan."

Bu Jacobson menjadi kesal. "Jadi, maksud Anda para dosen mengatakan bahwa kita harus menyesuaikan kelas kita dengan kepribadian murid juga?" tanyanya.

Pak Adam juga bingung. "Waduh!" katanya, "kupikir aku sudah tahu semuanya. Dahulu kita cukup berdasarkan IQ. Kita punya 25 murid di kelas. Bagaimana kita bisa menyesuaikan-diri dengan semua perbedaan ini? Apa yang harus kita lakukan, buat 25 rencana pengajaran yang berbeda? Mungkin kita perlu menyusun profil mereka lalu mengelompokkannya berdasarkan profil itu. Bagaimana pendapat kalian?"

* Apa masalah dalam kasus ini?

* Sejauh mana guru harus menyesuaikan pengajaran mereka dengan kemampuan, gaya belajar, dan kepribadian murid mereka? Mengapa?

■ Apa yang akan Anda lakukan di kelas Anda untuk mengakomodasi perbedaan individual seperti kemampuan intelektual, gaya belajar, dan kepribadian murid?

« Apa perbedaan individual lainnya yang mungkin harus diakomodasi? Bagaimana Anda akan melakukannya?

Reach Your Learning Goals

1. Diskusikan konsep inteligensi, bagaimana pengukurannya, dan beberapa kontroversi penggunaannya oleh pendidik.
 - Inteligensi terdiri dari keahlian memecahkan masalah dan kemampuan untuk beradaptasi dan belajar dari pengalaman kehidupan sehari-hari. Minat terhadap inteligensi seringkali difokuskan pada perbedaan dan penilaian individual. Binet dan Simon menyusun tes inteligensi pertama. Binet mengembangkan konsep usia mental, dan Stern membuat konsep IQ sebagai $MA/CA \times 100$. Distribusi skor Stanford-Binet mendekati kurva norma Skala Weschler juga banyak dipakai untuk menilai inteligensi. Semuanya menghasilkan IQ keseluruhan, dan IQ verbal dan kinerja.
 - Tes kelompok lebih nyaman dan ekonomis, tetapi punya sejumlah kekurangan (kurang kesempatan untuk menyusun laporan; gangguan dari murid lain). Tes inteligensi kelompok harus selalu dilengkapi dengan informasi relevan lain saat akan membuat keputusan untuk murid. Ini juga berlaku untuk tes inteligensi individual.
 - Spearman mengatakan bahwa orang punya inteligensi umum (*g*) dan tipe inteligensi khusus (*s*). Menurut teori inteligensi triarkis Sternberg, inteligensi muncul dalam bentuk: analitis, kreatif, dan praktis. Gardner percaya ada delapan tipe inteligensi: verbal, matematika, spasial, tubuh-kinestetik, musik, wawasan terhadap orang lain, wawasan terhadap diri sendiri, dan naturalis. Proyek Spektrum dan Key School adalah aplikasi pendidikan dari teori *multiple intelligence* Gardner. Mayer, Salovy, dan Goleman meyakini bahwa inteligensi emosional adalah aspek penting dari seseorang agar bisa kompeten. Pendekatan menawarkan banyak hal, merangsang guru untuk berpikir lebih luas tentang berbagai faktor yang memengaruhi kemampuan murid. Tetapi, pendekatan-pendekatan tersebut mendapat kritik. Beberapa kritik itu antara lain mengatakan bahwa beberapa keahlian seharusnya tidak diklasifikasikan sebagai inteligensi dan tidak ada basis riset untuk mendukung pendekatan tersebut.
 - Empat kontroversi dan isu yang berkaitan dengan inteligensi adalah: (1) persoalan sifat asuhan dari bagaimana warisan dan lingkungan berinteraksi untuk menghasilkan intelegensi; (2) apakah orang memiliki inteligensi umum atau tidak; (3) seberapa adilkah inteligensi berlaku untuk lintas kelompok etnis dan kultural; dan (4) apakah murid harus dikelompokkan berdasarkan kemampuannya (*tracking*). Adalah penting untuk menyadari bahwa tes inteligensi adalah indikator kinerja sekarang, bukan potensi tetap.
2. Deskripsikan dan evaluasi gaya berpikir dan membaca.
 - Gaya bukan kemampuan tetapi cara yang disukai seseorang untuk memanfaatkan kemampuan. Masing-masing individu punya sejumlah gaya belajar dan berpikir. Gaya pulsif/reflektif juga disebut sebagai tempo konseptual. Dikotomi ini adalah perbedaan antara tendensi untuk bertindak cepat dan impulsif dengan tendensi untuk menggunakan lebih banyak waktu untuk merespons atau memikirkan (*reflect*) akurasi dari suatu jawaban. Murid impulsif biasanya membuat lebih banyak kesalahan ketimbang murid reflektif. mendalam/dangkal adalah sejauh mana murid menjalani proses belajar dengan satu yang membantu mereka untuk memahami makna materi (gaya mendalam) atau sekadar mempelajari apa-apa yang perlu dipelajari (gaya dangkal).

- Setiap kelas punya murid dengan gaya belajar dan berpikir yang berbeda-beda, dan akan membantu jika guru mengetahui mana gaya murid yang perlu dimodifikasi agar bisa membantu mereka dalam belajar. Beberapa pengkritik mengatakan bahwa basis riset untuk gaya belajar dan berpikir ini belum cukup berkembang.
- © Definisikan kepribadian, identifikasi “lima besar” faktor kepribadian, dan diskusikan pula interaksi orang-situasi. Juga, definisikan temperamen, identifikasi tiga tipe temperamen anak, dan evaluasi strategi pengajaran yang berhubungan dengan temperamen anak.
- Kepribadian (personalitas) adalah pemikiran, emosi, dan perilaku khas yang menjadi ciri dari cara individu untuk beradaptasi dengan dunianya. Psikolog baru-baru ini mengidentifikasi “lima besar” faktor kepribadian: stabilitas emosional, ekstrasversi, keterbukaan kepada pengalaman, *agreeableness*, dan *conscientiousness*. Faktor “lima besar” ini memberi guru sebuah kerangka untuk memahami karakteristik kepribadian murid. Konsep interaksi orang-situasi menyatakan bahwa cara terbaik untuk mengkaraktirikan kepribadian individu adalah bukan hanya berdasarkan bakat bawaan saja, tetapi berdasarkan bawaan dengan situasinya.
 - Temperamen adalah gaya perilaku seseorang dan cara merespons yang khas. Chess dan Thomas meyakini bahwa ada tiga gaya temperamen dasar: *easy*, *difficult*, dan *slow-to-warm-up*. Temperamen *difficult* (sulit) membuat anak mudah kena masalah. Dalam pendidikan yang melibatkan temperamen anak, guru dapat menunjukkan perhatian dan penghargaan pada individualitas, mempertimbangkan struktur lingkungan murid, dan mewaspadai problem yang mungkin timbul apabila mengenakan label “sulit” dan menggunakan paket program untuk “anak sulit”.

Key Terms

Inteligensi <i>mental age</i> (MA)	pengelompokan kemampuan dalam kelas
<i>intelligence quotient</i> (IQ)	gaya belajar dan berpikir
distribusi normal teori	gaya impulsif/reflektif
inteligensi triarkis <i>emotional</i>	gaya mendalam/dangkal
<i>intelligence</i> isu sifat-asuh	kepribadian
<i>culture-fair test</i>	“lima besar” faktor kepribadian
pengelompokan kemampuan antarkelas	interaksi orang-situasi
program <i>nongraded</i> (lintas usia)	temperamen
Joplin Plan	<i>easy child</i>
	<i>difficult child</i>
	<i>slow-to-warm-up child</i>

Portfolio Activities

Anda sudah memahami bab ini, sekarang kerjakan latihan di bawah untuk memperluas pemikiran Anda.

Refleksi Independen

1. Evaluasilah profil inteligensi Anda sendiri berdasarkan teori Gardner. Kerangka pikiran mana

yang paling kuat dalam diri Anda? Di antara tiga area Sternberg, mana yang paling kuat dalam diri Anda? Tulis evaluasi diri Anda dalam portofolio Anda.

2. Apakah sekolah yang Anda masuki dahulu mengelompokkan murid berdasarkan kemampuannya yang berlainan? Tulis dalam portofolio Anda tentang bagaimana Anda mendapatkan manfaat atau kerugian akibat pengelompokan? Atau, akibat dari tidak dilakukannya pengelompokan?

Pengalaman Riset/Lapangan

3. Wawancarai beberapa guru tentang gaya belajar dan berpikir murid mereka yang berbeda-beda. Tanyakan kepada mereka strategi mengajar apa yang mereka gunakan untuk mengakomodasi perbedaan dalam diri murid tersebut. Tulis sinopsis dari wawancara Anda dalam portofolio Anda.

Kerja Kolaboratif

4. Bentuk kelompok kecil terdiri dari lima atau enam murid di kelas Anda dan mintalah satu anak untuk menyebutkan kepribadiannya dan pembawaan temperamennya. Suruh juga anak lainnya, secara bergiliran. Setelah semua dikemukakan, diskusikan bagaimana perbedaan dan kesamaan anak dalam kelompok Anda itu. Tulis pengalaman ini dalam portofolio Anda.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk men-download template portofolio dan melihat bagaimana *Portfolio Activities* ini berhubungan dengan standar INTASC.

Taking it to the Net

1. Bagaimana Anda memberikan pelajaran teori *multiple intelligence* Gardner dalam kelas Anda? Mengapa Anda berpendapat bahwa adalah penting bagi murid untuk menyadari teori ini dan implikasinya bagi pendidikan dan masyarakat? Bagaimana Anda melibatkan murid dalam pelajaran perencanaan dan proyek yang menggunakan banyak gaya belajar?
2. Apa gaya belajar Anda? Kerjakan tes *online* untuk mengetahui apakah Anda lebih aktif atau reflektif, visual atau verbal, sekuensial atau global. Menurut Anda, dalam hal apa gaya belajar Anda akan memengaruhi gaya mengajar Anda di kelas?
3. Bagaimana Anda mengklasifikasi temperamen Anda dalam hubungannya dengan "lima besar" pembawaan kepribadian? Santai atau kerja keras? Tertutup atau terbuka? Kritis atau penurut? Keras kepala atau reaktif? Praktis atau banyak tanya? Apa implikasi kepribadian Anda dalam kelas Anda? Apa kekuatan yang menurut Anda ada dalam guru yang mempunyai ciri-ciri kepribadian tersebut? Apa kelemahan dan tantangannya?

5

Diversitas Sosikultural

Kita membutuhkan semua bakat manusia dan tidak bisa mengabaikan bakat apa pun hanya karena alasan jenis kelamin, ras, kelas, atau bangsa
— Margaret Mead, antropolog Amerika Abad ke-20

Bab 5

GARIS BESAR BAB

Kultur dan Etnis

Kultur _____

Status Sosioekonomi

Etnis _____

Isu Bahasa

Pendidikan Multikultural

Memberdayakan Murid _____

Pengajaran yang Relevan Secara Kultural _____

Pendidikan Berorientasi Isu

Meningkatkan Hubungan Antarmurid dari Kelompok Etnis yang Berbeda-beda Persoalan Mengenai

Apakah Inti dari Nilai-nilai “Kulit Putih” Harus Diajarkan atau Tidak

Gender

Pandangan-pandangan tentang Perkembangan Gender

Stereotip, Kemiripan, dan Perbedaan Gender

Klasifikasi Peran-Gender _____

Gender dalam Konteks _____

Menghilangkan Bias Gender _____

TUJUAN BAB

Setelah Anda selesai mempelajari bab ini, Anda diharapkan mampu untuk:

Mendiskusikan bagaimana variasi kultur, status ekonomi, dan latar belakang etnis mungkin akan meningkatkan kebutuhan akan kelas khusus.

Mendeskrripsikan beberapa cara untuk mempromosikan pendidikan multikultural.

Menjelaskan berbagai segi gender, termasuk kesamaan dan perbedaan anak lelaki dan puan; mendiskusikan isu gender dalam pengajaran.

Teaching Stories Margaret Longworth

Margaret Longworth telah mengajar di sekolah menengah atas selama beberapa tahun dan pernah dianugerahi guru terbaik tahun ini. Dia baru-baru ini pindah ke level sekolah menengah pertama dan mengajar seni bahasa di West Middle School di St. Lucia, Florida. Mengenai diversitas sosiokultural murid, dia percaya bahwa adalah penting bagi guru untuk membuat sekolah xenjadi “*userfriendly*” bagi orang tua. Menurutnya:

Banyak orang tua—terutama orang tua minoritas etnis dari kalangan Kulit Berwarna—sangat iitekan oleh sekolah. Mereka menganggap guru tahu segalanya. Kepala sekolah tahu segalanya. Dan Tuhan melarang mereka bahkan untuk dekat-dekat dengan dewan sekolah. Untuk menanggulangi ini, saya menjadi “*user friendly*”. Di komunitas saya, banyak murid dan orang tua memusatkan kehidupannya pada gereja. Jadi, untuk memecahkan rintangan antara sekolah dan rumah, warga Haiti mulai mengadakan pertemuan dengan saya di Gereja Haiti. Gereja memberi saya kesempatan pada minggu malam. Setelah gereja selesai dengan semua acaranya, mereka kemudian menyerahkan pelayanan kepada saya. Melalui bantuan penejemah, saya memaparkan kesempatan untuk membantu mereka mengembangkan keahlian akademik dan keahlian mencari r.afkah melalui pendidikan. Saya bicara dengan mereka tentang kelas pendidikan khusus, kelas anak berbakat, program bahasa, dan beasiswa, dan mendorong mereka untuk menyekolahkan anak-anaknya. Kemudian, mereka makin percaya diri untuk bertanya kepada saya tentang apa yang terjadi di sekolah. Dengan memanfaatkan hubungan orang tua-gereja-sekolah inilah maka saya jarang mendapat problem disiplin. Jika saya harus memanggil orang tua, mereka akan segera m eninggalkan pekerjaan dan mendatangi kelas saya. Banyak orang tua yang menjalin hubungan dengan kepala sekolah dan konselor dan bebas bicara dengan pihak sekolah.

Margaret Longworth percaya bahwa kunci utama untuk meningkatkan relasi antar-etnis di kelas a ialah pemahaman. Dia mengatakan:

Untuk memahami sudut pandang orang lain kita perlu meluangkan waktu bersama mereka dan mengenal mereka – bagaimana mereka berpikir dan merasakan. Saat murid mulai saling bicara dan saling mengapresiasi, mereka segera belajar bahwa dalam banyak hal mereka tidak berbeda sama sekali.

Salah satu indikasi kesuksesan Margaret Longworth sebagai guru adalah sebuah surat yang Blririmkan kepadanya oleh Marie Belvillius, seorang murid sekolah menengah dari keturunan

Haid:

Saat saya menatap ke jendela, saya melihat kegelapan. Saat saya menatap langit saya melihat awan kesedihan. Semua kekacauan dan kegilaan di dunia ini membuatku bertanya-tanya tentang apa itu kegilaan. Sejak Anda datang kepada kami, Anda memberi kami kebahagiaan. Anda menunjukkan kepada kami bagaimana kami bisa menjauh dari kesedihan dan kegilaan. Banyak dari kami yang telah melakukan hal-hal bodoh dan gila. Tetapi, Anda tidak menyerah dalam mendidik kami. Anda menunjukkan kepada kami bahwa kami mampu. Anda tidak pernah membiarkan kami patah arang. Saya ingin mengucapkan: TERIMA KASIH.

Dunia kita adalah dunia multikultural, dengan beragam latar belakang, adat, dan nilai yang berbeda-beda. Pertanyaan tentang bagaimana cara terbaik untuk mendidik anak lelaki dan perempuan dari berbagai latar belakang etnis dan sosioekonomi yang berbeda kini telah menjadi topik yang banyak menarik perhatian.

KULTUR DAN ETNIS

Murid-murid di sekolah Fairfax County, Virginia, dekat Washington DC., berasal dari 182 negara bagian dan menggunakan lebih dari 100 macam bahasa. Meskipun sekolah-sekolah di Fairfax County merupakan contoh yang agak ekstrem, namun sekolah tersebut telah mengisyaratkan tentang akan seperti apa sekolah-sekolah Amerika nanti. Kita bisa memprediksi bahwa menjelang 2025, 50 persen murid dari semua sekolah umum akan berasal dari latar belakang yang kini disebut sebagai "minoritas". Ini akan merombak definisi istilah tersebut. Hal ini juga menunjukkan tujuan penting dari pendidikan yakni membantu murid untuk mengembangkan rasa hormat kepada orang yang berbeda kultur dan etnis (Bank, 2003; Valsiner, 2000). Dalam bagian ini, kita akan mengeksplorasi diversitas kultur, status sosioekonomi, dan etnis. Kita juga akan membahas isu-isu bahasa, termasuk debat soal pendidikan bilingual (dwibahasa).

Kultur

Kultur adalah pola perilaku, keyakinan, dan semua produk dari kelompok orang tertentu yang diturunkan dari satu generasi ke generasi lainnya. Produk itu berasal dari interaksi antarkelompok orang dengan lingkungannya selama bertahun-tahun (Chun, Organizta, & Marin, 2002; Thomas, 2000). Kelompok kultural dapat sebesar Amerika Serikat atau sekecil suku Amazon yang terasing. Berapa pun besarnya, kultur kelompok itu akan memengaruhi perilaku anggotanya (Berry, 2000; Matsumoto, 2001).

Psikolog Donald Campbell dan rekannya (Brewer & Campbell, 1976; Campbell & LeVine, 1968) menemukan bahwa orang-orang di semua kultur cenderung:

- percaya bahwa apa yang terjadi dalam kultur mereka adalah sesuatu yang "alami" dan "benar" dan apa yang terjadi di dalam kultur lain adalah "tidak alami" dan "tidak benar";
- menganggap bahwa kebiasaan kultural mereka adalah valid secara uni-versal;
- berperilaku dengan cara-cara yang sesuai dengan kelompok kulturalnya;
- merasa bangga dengan kelompok kulturalnya; dan
- bermusuhan terhadap kelompok kultural lain.

Para psikolog dan pendidik yang mempelajari kultur sering kali tertarik untuk membandingkan apa yang terjadi dalam satu kultur dengan apa yang terjadi dalam satu atau beberapa kultur lain. **Studi lintas-kultural** menyediakan perbandingan, informasi tentang seberapa jauh orang itu sama dan seberapa jauh perilaku

kultur

Pola perilaku, keyakinan, dan semua produk lain dari kelompok orang tertentu yang diwariskan dari satu generasi ke generasi selanjutnya.

studi lintas-kultural

Studi yang membandingkan apa yang terjadi dalam satu kultur dengan apa yang terjadi di dalam satu atau beberapa kultur lain; menyediakan informasi tentang seberapa jauh orang itu sama dan seberapa jauh perilaku tertentu adalah perilaku khusus dari suatu kultur.

tertentu adalah perilaku khusus dari suatu kultur. Perbandingan murid Amerika dengan murid Cina, Jepang, dan Taiwan telah mengungkapkan bahwa murid Amerika cenderung mengerjakan tugas mereka secara lebih independen, sedangkan murid-murid Asia cenderung bekerja dalam kelompok (Stevenson, 1995). Perbedaan dalam kultur ini dideskripsikan dengan dua istilah: *individualisme* dan *kolektivisme* (Triandis, 2000, 2001). *Individualisme* adalah seperangkat nilai yang mengutamakan tujuan personal di atas tujuan kelompok. Nilai-nilai individualis mencakup perasaan senang, keunikan personal, independensi atau kemandirian. **Kolektivisme** adalah seperangkat nilai yang mendukung kelompok. Tujuan personal digunakan untuk menjaga integritas kepok, interdependensi anggota kelompok, dan keharmonisan hubungan. Banyak kultur Barat seperti AS, Kanada, Inggris, dan Belanda dideskripsikan sebagai individualistis. Banyak kultur Timur seperti Cina, Jepang, India, dan Thailand disebut kolektivistik. Kultur Meksiko lebih kuat ciri kolektivistiknya dibandingkan kultur AS. Namun, kultur AS mengandung banyak subkultur kolektivistik, seperti Amerika-Cina dan Amerika-Meksiko. Banyak konsep dasar psikologi telah dikembangkan dalam kultur individualistis seperti di AS. Perhatikan istilah diri (*self*) dalam psikologi yang lebih berfokus pada Individualisme: aktualisasi diri, harga diri, konsep diri, kemampuan diri, penguatan diri, kritik diri, bias mementingkan diri, keraguan diri, dan sebagainya. Istilah- Istilah “diri” tersebut diciptakan oleh para psikolog Amerika, sehingga muncul beberapa kritik yang mengatakan bahwa psikologi Amerika sangat condong pada nilai individualistis ketimbang kolektivistik (Lonner, 1990).

Manusia selalu hidup dalam kelompok, entah itu besar atau kecil. Mereka selalu butuh orang lain untuk bertahan hidup. Para pengkritik mengatakan bahwa penekanan Barat pada individualisme telah melemahkan kebutuhan manusia akan kesalinghubungan (Kagitcibasi, 1996). Beberapa ilmuwan sosial percaya bahwa banyak problem di kultur Barat semakin banyak lantaran penekanan pada individualisme ini. Dibandingkan dengan kultur kolektivistik, kultur individualistis cenderung memiliki level yang tinggi dalam hal tindak bunuh diri, penyalahgunaan obat, kejahatan, kehamilan remaja, perceraian, pelecehan anak, dan gangguan mental (Triandis, 1994, 2000). Tetapi, terlepas dari latar belakang kulturalnya, orang membutuhkan perasaan akan diri yang positif dan juga hubungan dengan g lain agar bisa berkembang sepenuhnya sebagai manusia (Brown & Kysilka, 2).

Teaching Strategies

Bekerja dengan Murid Berlatar Belakang Individualistis dan Kolektivistik

Anda sendiri berasal dari latar belakang kultural yang punya kecenderungan individualistis atau kolektivistik, atau dalam beberapa kasus, pada keduanya. Sebagai guru, Anda perlu berinteraksi secara efektif dengan murid, orang tua, guru, dan personel sekolah yang berasal dari latar belakang individualistis dan kolektivistik. Jika Anda seorang individualistis, strategi berikut ini akan membantu Anda ber-

individualisme
Seperangkat nilai yang mengutamakan tujuan personal di atas tujuan kelompok.

kolektivisme
Seperangkat nilai yang mendukung kelompok.

interaksi secara lebih efektif dengan murid, orang tua, dan personil sekolah dari latar belakang kolektivistik (Triandis, Brislin, & Hui, 1988):

1. *Beri lebih banyak perhatian pada keanggotaan kelompok.*
2. *Lebih tekankan pada kerja sama ketimbang kompetisi.*
3. *Jika Anda harus mengkritik, lakukan dengan hati-hati dan hanya secara privat* Mengkritik seseorang berlatar belakang kultur kolektivistik di muka umum akan menyebabkan orang itu “kehilangan muka”.
4. *Pupuk hubungan jangka panjang.* Bersabarlah. Orang dari kultur kolektivistik lebih suka berurusan dengan “kawan lama”.

Jika Anda seorang kolektivistik, strategi di bawah ini akan membantu Anda berinteraksi secara lebih efektif dengan murid, orang tua, dan personil sekolah dari kultur individualistis (Triandis, Brislin, & Hui, 1988):

1. *Beri pujian kepada orang itu dengan lebih banyak ketimbang pujian yang biasa Anda berikan dalam kultur Anda sendiri.*
2. *Jangan merasa terancam jika orang individualistis bertindak secara kompetitif*
3. *Tidak masalah membicarakan prestasi Anda dan tak terlalu merendahkan diri tetapi jangan sombong.*
4. *Sadari bahwa individualis tidak menghargai kesetiaan kepada kelompok.*

Status Sosioekonomi

Kebanyakan negara punya subkultur. Salah satu cara paling lazim untuk mengategorikan subkultur adalah memakai status sosioekonomi. **Status sosioekonomi** (*socioeconomic status—SES*) adalah kelompok orang berdasarkan karakteristik ekonomi, individual, dan pekerjaannya. Di AS, sebagian besar perhatian diarahkan pada perbedaan antara SES bawah dan menengah dan persistensi kemiskinan Status sosioekonomi mengandung kesenjangan tertentu. Individu dari **status** sosioekonomi bawah sering kali kurang pendidikannya, kurang kuat untuk memengaruhi institusi masyarakat (seperti sekolah), dan hanya punya sedikit sumber daya ekonomi.

Tingkat Kemiskinan di Amerika. Dalam sebuah laporan tentang anak-anak Amerika Children’s Defense Fund (1992) mendeskripsikan seperti apa kehidupan dari banyak anak Amerika. Ketika anak kelas enam dari area miskin di St. Louis diminta untuk mendeskripsikan seperti apa keadaan yang sempurna itu, seorang anak lelaki mengatakan bahwa dia akan menghapus dunia, lalu duduk dan berpikir. Ketika ditanya mengapa dia tidak keluar dan bermain, dia menjawab, “Bermain di luar? Apa kamu sudah gila?”

Pada tahun 2000, 16 persen anak AS hidup dalam kemiskinan (*Children’s Defense Fund, 2000*). Pada 1998, garis batas kemiskinan untuk satu keluarga beranggotakan empat orang adalah keluarga berpendapatan \$16.450. Tingkat kemiskinan anak AS hampir dua kali lebih tinggi dibandingkan negara industri lainnya. Misalnya, tingkat kemiskinan anak Kanada adalah 9 persen; Swedia 2 persen. Tingkat kemiskinan anak AS sangat tinggi terutama di kalangan keluarga yang dikepalai oleh perempuan—mendekati 50 persen. Lebih dari 40 persen anak

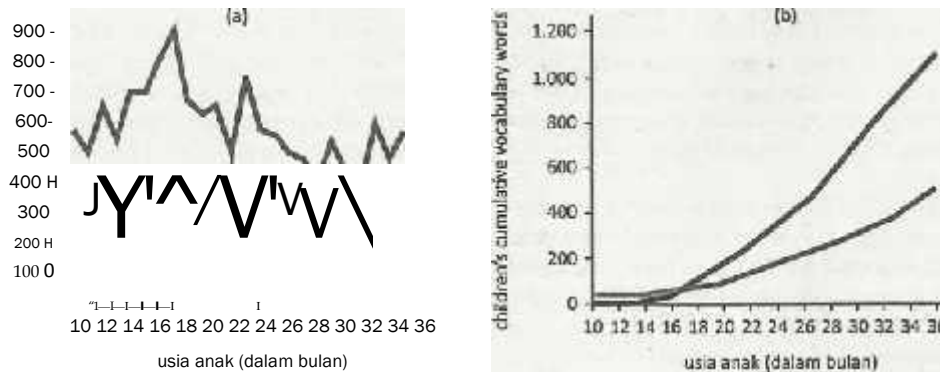
status sosio-ekonomi (SES)
Kelompok orang berdasarkan karakteristik ekonomi, individual, dan pekerjaannya

-Amerika dan hampir 40 persen anak Latino dewasa ini hidup di bawah garis kemiskinan. Dibandingkan dengan anak-anak Kulit Putih non-Latino, anak-anak Kulit Berwarna lebih besar kemungkinannya mengalami kemiskinan selama tahun-tahun. Walau demikian, dari segi angka aktual, ada lebih banyak anak Kulit Putih non-Latino (hampir 9 juta) yang hidup di bawah garis kemiskinan ketimbang anak Afrika-Amerika (hampir 4 juta) atau anak Latino (juga hampir 4 juta) sebab ada lebih banyak anak Kulit Putih non-Latino di seluruh AS.

Mendidik Anak Berlatar Belakang SES Rendah. Anak-anak miskin sering menghadapi Problem di rumah dan di sekolah sehingga mengganggu proses belajar mereka (Ceballo & McLoyd, 2002; Evans & English, 2002; Magnuson & Duncan, 2002; Webb, Metha, & Jordan, 2000). Di rumah, orang tua mereka mungkin tidak menetapkan standar pendidikan yang tinggi untuk anak, tidak mampu membantu belajar membaca, dan tidak punya cukup uang untuk membayar biaya pendidikan materi penunjang seperti buku dan biaya perjalanan ke museum atau kebun binatang. Mereka mungkin kurang gizi dan tinggal di area yang penuh kejahatan kekerasan.

studi di bawah ini mengilustrasikan bagaimana kemiskinan bisa berdampak negatif terhadap pembelajaran dan perkembangan:

Satu studi membandingkan lingkungan bahasa rumah anak-anak usia 3 tahun dari keluarga profesional dan keluarga yang berpendapatan rendah Hart & Risley, 1995). Semua anak itu berkembang normal dalam belajar bicara dan belajar menguasai kosakata dasar. Namun, ada perbedaan besar dalam hal jumlah bahasa yang dikenal anak dan level perkembangan bahasa yang dicapai anak. Seperti dapat dilihat dalam Gambar 5.1, orang tua dari kalangan profesional lebih banyak bicara dengan anaknya ketimbang orang tua yang berpendapatan rendah. Perbedaan ini terkait dengan perkembangan kosakata anak.



r 5.1 Input Bahasa di Keluarga Profesional dan Sederhana dan Perkembangan Kosakata Anak
g tua dari keluarga profesional lebih banyak bicara dengan anak mereka ketimbang keluarga sederhana. (b) Anak dari a profesional menguasai kosakata dua kali lebih banyak daripada anak keluarga sederhana. Jadi, saat anak masuk prasekolah,

- Studi lain atas 1200 remaja usia 12 sampai 14 tahun dimaksudkan untuk mengetahui dampak kemiskinan dalam kemampuan mereka dalam belajar membaca dan berhitung (Eamon, 2002). Kemiskinan berhubungan dengan nilai pelajaran membaca dan matematika yang rendah. Studi ini juga menemukan bahwa kemiskinan berhubungan dengan problem perilaku di sekolah.

Sekolah tempat anak-anak miskin belajar sering kali hanya punya sedikit sumber daya ketimbang sekolah yang muridnya kebanyakan orang kaya (Shade, Kelly, & Oberg, 1997). Sekolah di area miskin lebih besar kemungkinannya punya murid dengan nilai ujian rendah, tingkat kelulusan yang lebih rendah, dan persentase murid yang masuk ke jenjang perguruan tinggi juga rendah. Bangunan dan kelas sekolah biasanya sudah tua, rusak, dan kumuh. Sekolah di area miskin ini juga kerap diajar oleh guru muda yang kurang pengalaman, walaupun bantuan dari pemerintah federal telah membantu meningkatkan proses belajar mengajar beberapa sekolah di daerah miskin. Sekolah di daerah miskin juga sering menggunakan proses belajar yang sudah ketinggalan zaman, sedangkan sekolah area orang kaya lebih mungkin untuk menggunakan proses belajar yang meningkatkan keahlian berpikir muridnya (Spring, 2002). Ringkasnya, terlampaui banyak sekolah di area miskin yang menyediakan lingkungan yang tidak kondusif untuk pembelajaran yang efektif.

Through the Eyes of Students

Lafayette dan Pharoah

Lafayette yang berusia 10 tahun tinggal di proyek pemukiman rumah sangat sederhana di Chicago. Ayahnya punya kebiasaan mabuk dan sulit mendapat pekerjaan. Lafayette tinggal dengan ibunya.

Proyek perumahan tempat Lafayette itu tidak aman. Lafayette berkata kepada kawannya, "Coba saja kau tinggal di tempat seperti ini. Ada banyak orang di proyek ini yang mengatakan bahwa mereka tidak akan mabuk, tidak akan keluar dari sekolah, tidak akan keluyuran di jalan-jalan. Tetapi, mereka sekarang melakukan semua itu. Semuanya begitu. Tapi aku tidak mau begitu. Kakakku tidak memberi contoh yang baik bagiku, tapi aku akan memberi cor: yang baik bagi adikku."

Beberapa hari kemudian, polisi datang menangkap Terence, kakaknya yang berusia 17 tahun, karena dia dicurigai ikut dalam perampokan. Polisi datang ke rumah dan memborgol Terence di depan Lafayette dan adiknya yang berumur tujuh tahun, Pharoah. Pharoah berkata kepada ibunya, "Aku tidak terlalu kecil untuk memahami apa sebenarnya hidup itu."

Beberapa bulan kemudian, ibu mereka harus melindungi Lafayette dan Pharoah berlari menuju sebuah gang, untuk menghindari desingan peluru nyasar. Lafayette berkata kepada ibunya, "Jika kita tak lolos dari sini, seseorang pasti akan mati. Aku yakin itu." Tak lama kemudian, seorang kawan lelakinya yang berumur 9 tahun tewas terkena peluru nyasar yang menghujam kepalanya saat dia sedang berjalan pulang ke rumah. Peluru itu sebenarnya tidak diarahkan kepadanya (Kotlowitz, 1991).

Jelas, Lafayette dan Pharoah menghadapi banyak rintangan untuk menjalani transisi dari masa kanak-kanak ke dewasa secara baik. Mereka hidup dalam lingkungan yang penuh kekerasan dan buruk, punya kakak yang sudah *drop out* dari sekolah dan terlibat dalam tindak kriminal, tidak punya tempat yang tenang untuk mengerjakan pekerjaan rumah, atau punya saudara yang bisa membantu mereka, dan tumbuh dalam keluarga di mana pendidikan bukan prioritas utamanya. Jika Anda seorang guru di sekolah tempat mereka belajar, apa yang akan Anda lakukan untuk membantu Lafayette dan Pharoah mengatasi rintangan yang menghambat kesuksesan pendidikan mereka?

Dalam *Savage Inequalities*, Jonathan Kozol (1991) dengan hidup mendeskripsikan beberapa problem yang dihadapi oleh anak miskin di lingkungan dan sekolah. Berikut ini beberapa observasi Kozol terhadap satu kawasan kota. East St. Louis, Illinois, yang 98 persen warganya adalah orang Afrika-Amerika, tidak memiliki klinik bersalin, tidak ada pengumpulan sampah secara rutin, dan hanya ada sedikit lapangan kerja. Hampir sepertiga keluarga hidup dengan pendapatan kurang dari \$7.500 setahun, dan 75 persen dari penduduknya hidup bergantung pada beberapa bentuk bantuan. Rumah-rumah di sana berupa bangunan yang sudah uzur dan kumuh. Warganya menghirup udara yang telah dicemari oleh pabrik kimia Monsanto Chemical Company. Air buangan dan limbah rumah tangga sering kali kembali masuk rumah. Tanah telah terkena racun dari pabrik peleburan di dekat pemukiman. Anak kurang gizi adalah hal biasa. Kekerasan ada di mana-mana. Problem di jalanan kadang dibawa-bawa ke sekolah, dan air kotor dari sekolah itu juga sering balik lagi. Ruang kelas dan aula sekolah tampak usang dan tak menarik, fasilitas olahraganya tidak memadai. Guru mengajar dengan kapur dan papan tulis, laboratoriumnya sudah ketinggalan zaman 30 sampai 50 tahun, dan sistem pemanas sekolah tidak pernah beres. Satu guru sejarah mengajar 110 murid, namun hanya punya 26 buku. Kozol mengatakan bahwa siapa pun yang mengunjungi tempat seperti di East St. Louis ini, bahkan walau hanya sebentar saja, pasti akan sangat terkejut. Bagaimanapun juga, anak-anak itu sesungguhnya tidak layak tinggal di dalam kondisi yang mengerikan seperti itu.

Kozol ingin mendeskripsikan seperti apakah kehidupan di lingkungan dan sekolah di kawasan semacam itu, yang didominasi oleh penduduk Afrika Amerika dan Latino. Kozol mengatakan bahwa banyak sekolah di kawasan semacam itu masih terbelengkalai, dananya kurang, dan tidak memberi kesempatan yang memadai bagi anak untuk belajar secara efektif. Namun demikian, seperti telah kita tunjukkan di atas, ada banyak anak Kulit Putih non-Latino yang tinggal dalam kemiskinan, kebanyakan di area suburban atau pedesaan.

Pesan lain dari observasi Kozol adalah walaupun anak-anak di kawasan kumuh dan sekolah miskin sering kali mengalami banyak kekurangan, namun anak-anak dan keluarganya punya kekuatan, termasuk keberanian. Orang tua di pemukiman kumuh itu mungkin berusaha keras untuk mendapatkan guru yang lebih efektif dan kesempatan yang lebih baik bagi anak-anaknya. Salah satu tren terkini dalam program antikeiskinan adalah intervensi dua generasi (McLoyd, 1998, 2000).



Jonathan Kozol

Through the Eyes of Teachers

Menganggap Mengajar di Sekolah

Publik sebagai Sebuah Panggilan

Michael Terrell, yang mengajar kelas satu dan dua di SD Gavin H. Cochran di Louisville, Kentucky, menciptakan *Parent-Share*, sebuah program literasi yang kini dipakai di lima negara bagian. Program itu menyediakan majalah populer kepada orang tua. Terrell juga mendapat lebih dari \$2 juta dalam bentuk mainan dan uang untuk proyek liburan untuk anak-anak kurang mampu.

Sekolah dasar tempat dia mengajar berada di lingkungan miskin di mana 96 persen muridnya mendapatkan subsidi makan siang. Michael Terrell menganggap mengajar di sekolah publik sebagai sebuah panggilan. Dia percaya bahwa mengajar di sana sangat dibutuhkan untuk mengintegrasikan murid-murid dari berbagai latar belakang kultural, sosial dan ekonomi yang berlainan. Salah satu mantan muridnya, Jill Mayer, pernah mengatakan, "Begitu Anda menjadi murid Michael Terrell, maka Anda menjadi muridnya untuk selama-lamanya."

Program ini adalah memberikan pelayanan untuk anak (seperti pendidikan, kesehatan harian atau pendidikan prasekolah) dan layanan untuk orang tua (seperti pendidikan orang dewasa, *training* membaca [kejar paket A, B, dan lain-lain], dan pendidikan keahlian mencari kerja). Evaluasi atas program ini menunjukkan bahwa ada lebih banyak efek positif terhadap orang tua ketimbang terhadap anak (St. Pierre, Layzer, & Barnes, 1996). Yang juga mengkhawatirkan manfaat dari program ini lebih berupa manfaat kesehatan ketimbang manfaat kognitif. Untuk mempelajari program yang efektif untuk mengatasi anak-anak yang hidup dalam kemiskinan, baca Kotak *Diversity and Education* berikut ini.

Diversity & Education

The Quantum Opportunities Program

Jalur alternatif adalah sesuatu yang tidak terhindarkan bagi murid-murid miskin. Salah satu jalur potensial bagi murid miskin adalah diajar oleh seorang mentor yang penuh perhatian. Quantum Opportunities Program, yang didanai oleh Ford Foundation, adalah program mentor selama empat tahun, empat putaran (Carnegie Council on Adolescent Development, 1995). Murid *grade* sembilan dalam program ini berasal dari etnis minoritas dan kalangan miskin. Tiap hari selama empat tahun, para mentor memberikan dukungan, bimbingan, dan bantuan konkret kepada murid.

Program Quantum ini mensyaratkan agar murid berpartisipasi dalam aktivitas seperti berikut:

- Aktivitas yang berhubungan dengan akademik di luar jam sekolah, seperti membaca, menulis, berhitung, sains, studi sosial, *tutoring* teman sebaya, dan *training* komputer.
- Proyek pelayanan masyarakat, antara lain menjadi tutor untuk murid SD, membersihkan lingkungan, dan menjadi relawan di rumah sakit, klinik, dan perpustakaan.
- Aktivitas pengayaan kultural dan pengembangan personal, seperti *training* keahlian menjalani hidup, dan *training* merencanakan masuk ke perguruan tinggi dan mencari pekerjaan.

Sebagai imbalan untuk komitmen atas program, murid ditawarkan insentif finansial yang mendorong partisipasi mereka, mendorong pencapaian rencana, dan mendorong penyusunan rencana jangka panjang. Bayaran sebesar \$1,33 per jam diberikan kepada murid yang berpartisipasi dalam aktivitas-aktivitas tersebut. Setiap 100 jam pendidikan, pelayanan atau pengembangan yang telah diselesaikan, murid mendapat bonus \$100. Biaya rata-rata per peserta adalah \$10.600 untuk empat tahun, yang satu setengah kali lebih banyak dari biaya di penjara satu tahun.

Sebuah evaluasi atas program Quantum telah membandingkan murid yang dimentori dengan kelompok kontrol yang tidak dimentori. Studi lanjutan menemukan bahwa 63 persen dari murid yang dimentori lulus dari sekolah menengah, tetapi hanya 42 persen murid dari kelompok kontrol yang lulus; 42 persen dari murid yang dimentori masuk ke perguruan tinggi, tetapi hanya 16 persen dari kelompok kontrol yang masuk perguruan tinggi; dan ketika dibandingkan dengan murid yang dimentori, murid kelompok kontrol dua kali lebih banyak yang mendapat bantuan kesejahteraan dan lebih banyak yang ditangkap polisi.

Teaching Strategies Bekerja

dengan Anak Miskin

- Tingkatkan keahlian atau ketrampilan berpikir.* Jika Anda mengajar di sekolah di lingkungan berpendapatan rendah (miskin), usahakan untuk membantu anak meningkatkan keahlian berpikir mereka.
2. *Jangan terlampau disiplin.* Kemiskinan dan faktor lain akan menyulitkan pemeliharaan keamanan dan disiplin. Sadari bahwa ada manfaat dari tindakan menyelingi disiplin dengan kebebasan untuk anak. Soal ini akan kita bahas lebih dalam di Bab 14, "Mengelola Kelas".
 3. *Prioritaskan untuk memotivasi murid.* Karena banyak murid dari keluarga miskin mungkin masuk kelas Anda tanpa pernah mendapat perhatian orang tua dan mungkin kurang motivasi untuk belajar, maka beri perhatian khusus pada upaya untuk memotivasi anak-anak ini. Kita akan membahas topik ini lebih lanjut di Bab 13, "Motivasi, Pengajaran, dan Pembelajaran".
 4. *Cari cara untuk membantu orang tua.* Sadari bahwa banyak orang tua di daerah miskin tidak mampu memberikan pengawasan akademik atau membantu anak mereka dalam belajar. Cari cara untuk membantu orang tua yang bisa dilatih dan bantu mereka untuk menjalaninya. Cari cara agar orang tua ikut berperan dalam pendidikan anaknya walaupun mereka tidak bisa membaca, tidak bisa memberi uang, atau kesulitan menghadiri pertemuan orang tua-guru karena angkutan bis tidak aman.
 5. *Cari cara untuk melibatkan orang berbakat dari komunitas miskin tersebut.* Sadari bahwa orang tua di daerah miskin boleh jadi punya bakat terpendam, penuh perhatian, responsif. Di dalam komunitas miskin sering kali ada orang-orang yang bijak dan berpengalaman. Cari orang macam ini dan mintalah mereka untuk menjadi relawan untuk membantu proses belajar anak di kelas Anda, menemani murid melakukan studi lapangan, dan membuat sekolah menjadi lebih menarik.
 6. *Jangan buat ketegangan antara anak miskin dan mampu.* Ketika anak-anak ini berada di kelas atau sekolah yang sama, jangan pilih kasih pada anak yang lebih mampu seperti memberi mereka pelajaran dansa, kelas akting, dan uang untuk proyek khusus.
Gunakan mentoring. Banyak anak dari keluarga miskin mendapat manfaat jika dibantu seorang mentor, yakni model peran positif yang mau bertanggung jawab dan meluangkan waktu bersama anak untuk membantu mereka mengembangkan kemampuan belajar dan keahlian mengatasi masalah. Cari mentor di sekitar komunitas yang menurut Anda bisa memberi kontribusi bagi anak miskin. Kita akan membahas hal ini lebih lanjut di Bab 7, "Pendekatan Behavioral dan Kognitif Sosial" dan Bab 13, "Motivasi, Pengajaran dan Pembelajaran".
 - 8 *Perhatikan kekuatan anak dari keluarga miskin.* Banyak anak dari keluarga miskin datang ke sekolah dengan pengetahuan yang tersembunyi dan guru bisa mengungkap kekayaan pengetahuan ini (Pang, 2001). Misalnya, anak ini mungkin punya pengetahuan penting dalam cara menggunakan alat angkutan massal, sedangkan anak orang kaya mungkin tidak tahu karena selalu diantar menggunakan mobil.

Etnis

Kata *ethnic* berasal dari kata Yunani yang berarti "bangsa". **Etnisitas** (*ethnicity*) adalah pola umum karakteristik seperti warisan kultural, nasionalitas, ras, agama, dan bahasa. Setiap orang adalah anggota dari satu atau lebih kelompok etnis. Relasi antar-orang yang berbeda etnis, bukan hanya di Amerika tetapi di seluruh dunia, sering kali dipenuhi dengan bias dan konflik. Bagaimana etnis berbeda dari ras? Istilah *race* (ras), yang kini didiskreditkan sebagai konsep biologis, adalah klasifikasi orang atau makhluk hidup lainnya ber-

etnisitas (ethnicity)

Pola umum karakteristik seperti warisan kultural, nasionalitas, ras, agama dan bahasa.

untuk mendeskripsikan orang dalam pengertian ilmiah sebab manusia sangat beragam sehingga tidak bisa dikotak-kotakkan secara ketat dalam kategori rasial. Jadi, ras tak lagi diakui sebagai konsep ilmiah yang autentik. Kata *ras* telah dipakai secara longgar untuk segala sesuatu mulai dari adat, agama, sampai warna kulit. Seorang psikolog sosial, James Jones (1994, 1997) menunjukkan bahwa pemikiran dari segi ras telah melekat di setiap kultur. Dia mengatakan bahwa orang sering “menstereotipkan” orang lain berdasarkan alasan ras, dan secap keliru mengklasifikasikan mereka sebagai ras yang kurang atau lebih cerdas, kompeten, bertanggung jawab, atau kurang bisa diterima secara sosial. Meskipun istilah ras masih dipakai dalam kosakata di Amerika, kita di sini akan memakai istilah etnis atau etnisitas.

Perubahan dalam lapisan kultur Amerika yang paling mencolok adalah perubahan keseimbangan etnis di antara warga Amerika (Garcia Coll & Pachter, 2002; Suara Orozco, 2002). Pada awal abad ke-21, sepertiga dari anak usia sekolah kini dikatakan masuk dalam kategori anak “Kulit Berwarna” (terutama anak dari kalangan Afrika-Amerika, Latino, Asia Amerika, dan Suku Asli Amerika). Sampai 2025 diperkirakan porsi ini akan mencapai setengah. Perubahan demografis ini tak hanya akan memunculkan keragaman, tetapi juga menimbulkan kesulitan bagi semua individu dari kelompok etnis untuk menggapai impiannya (Chun & Akutsu, 2002; Phinney, 2002). Secara historis, orang Kulit Berwarna berada di urutan terbawah dalam strata sosial dan ekonomi. Mereka kebanyakan adalah orang miskin dan kurang terdidik (Edelman, 1997).

Poin penting tentang kelompok etnis adalah kelompok ini beragam (Hall & Okazaki, 2002; Pang, 2001; Pang & Cheng, 1998). Ada banyak contohnya: orang Meksiko-Amerika dan Kuba-Amerika adalah dari Latino, tetapi mereka punya alasan berbeda dalam bermigrasi ke AS, mereka berasal dari latar belakang sosioekonomi yang berbeda, dan menemui tingkat kesulitan yang berbeda-beda dalam mencari pekerjaan di AS. Individu yang lahir di Puerto Rico berbeda dengan orang Latin yang telah bermigrasi ke AS dan orang Latino yang lahir di AS. Kelompok yang disebut terakhir ini, karenanya, tidak bisa disebut imigran karena sudah menjadi warga AS. Pemerintah AS baru-baru ini mengakui 511 suku asli Amerika masing-masing punya latar belakang dan nilai budaya yang unik dan berbeda. Orang-orang Asia-Amerika terdiri dari orang Cina, Jepang, Filipina, Korea,

Asia Tenggara, dan masing-masing kelompok memiliki bahasa dan budaya yang berbeda. Diversitas orang Asia-Amerika tercermin dalam pencapaian pendidikan mereka. Beberapa di antaranya mencapai tingkat pendidikan tinggi, dan ada juga yang hanya mendapatkan sedikit pendidikan (Park, 2002). Misalnya, 90% pria Korea-Amerika lulus dari SMA, namun hanya 71 persen dari pria Vietnam Amerika yang lulus SMA.

Etnisitas dan Sekolah. Segregasi pendidikan masih menjadi kenyataan bagi anak Kulit Berwarna di Amerika (Buck, 2002; Simons, Finlay, & Yang, 1991). Hampir sepertiga dari murid Afrika-Amerika dan Latino masuk sekolah di mana 90 persen lebih muridnya berasal dari kelompok minoritas, biasanya dari kelompok minoritas sejenis. Pengalaman sekolah murid dari kelompok etnis yang berbeda juga berbeda

Through the Eyes of Teachers

Keangkuhan dan Prasangka

Ypsilanti adalah sekolah distrik yang sangat menarik. Murid sekolah ini separuh Kulit Berwarna dan separuh Kulit Putih. ■ etika saya datang di sana, sekitar 30 tahun yang lalu, kami sering mengalami insiden rasial, kerusuhan, dan unjuk rasa. Saya dengar tentang sekolah ini saat saya masih mengajar di negara bagian lain karena sekolah ini masuk berita nasional di TV lantaran terjadi protes rasial di sana. Selama berminggu-minggu mengajar di sana, saya selalu dituduh punya prasangka terhadap murid Kulit Hitam. Saya sakit hati lantaran tuduhan itu sampai akhirnya saya menyadari bahwa warna kulit orang adalah isu sehari-hari di kota ini pada saat itu. Di kafetaria atau tempat olahraga, ketika anak-anak diizinkan untuk memilih tempat duduk sendiri, semua anak Kulit Hitam akan berada di satu sisi, dan Kulit Putih di sisi lain. Ada satu anak campuran ras di kelas saya, dan saya kesulitan untuk menempatkannya karena dia tampak terlalu putih di antara anak-anak Kulit Hitam, tetapi terlalu hitam di antara anak-anak Kulit Putih. Tentu saja saya mengajar di Ypsilanti beberapa bulan sesudah pembunuhan Dr. King, sehingga pengalaman saya waktu itu adalah sesuatu yang biasa. Yang tidak biasa adalah Ypsilanti berusaha mengatasi problem ini.

Sekolah Ypsilanti kini menjadi model nasional untuk relasi antarras. Program Perry Pre-School dan kelas taman kanak-kanak telah disebut-sebut dalam buku teks dasar pengajaran nasional. Saya selalu kagum pada apa yang telah terjadi di sini. Apa yang telah dilakukan sekolah ini untuk mengubah iklim rasial jelas membuat saya merasa bangga.

Apa yang kami lakukan cukup sederhana. Kami mengantar semua anak TK dengan bis ke sekolah dan kemudian kami membuat program prasekolah dan TK percontohan. Kami kemudian mendistribusikan anak-anak itu di enam sekolah dasar. Kini, saat saya mengajar anak kelas tujuh, setiap kali saya menyuruh anak-anak untuk memilih kelompok sendiri untuk mengerjakan tugas, mereka hampir semuanya mengelompokkan diri sesuai jenis kelamin, tetapi tidak ada yang mengelompokkan diri berdasarkan warna kulit.

Hari ini, jika anak-anak menuduh saya punya prasangka, itu disebabkan karena mereka menganggap saya lebih menyukai anak perempuan ketimbang anak lelaki. Mereka tak tahu bahwa tuduhan itu membuat saya senang.

Lynn Ayres
Guru Drama dan Bahasa Inggris
East Middle School, Ypsilanti, Michigan

satu sama lain (Reid & Zalk, 2001; Yeakey & Henderson, 2002). Misalnya, murid Afrika-Amerika dan Latino lebih sedikit kemungkinannya ketimbang murid Kulit Putih non-Latino dan Asia-Amerika untuk masuk ke akademik, perguruan tinggi. Mereka itu lebih mungkin masuk ke program pendidikan khusus dan pemulihan. Murid Asia Amerika lebih mungkin berhasil dalam bidang matematika dan sains ketimbang murid dari kelompok etnis minoritas lainnya. Murid Afrika-Amerika dua kali lebih besar kemungkinannya dikeluarkan dari sekolah dibandingkan murid dari Latino, Indian, atau Kulit Putih. Etnis minoritas dari Kulit Berwarna merupakan bagian terbesar dalam 23 dari 25 sekolah distrik di AS. Tren ini cenderung meningkat (Banks, 1995). Akan tetapi, 90 persen guru di sekolah Amerika adalah dari kalangan Kulit Putih non-Latino, dan persentase guru minoritas diperkirakan akan turun di tahun-tahun mendatang.

Prasangka, Diskriminasi, dan Bias. Prasangka adalah sikap negatif yang tak adil terhadap orang lain karena keanggotaan individu itu dalam satu kelompok. Kelompok yang menjadi sasaran prasangka mungkin didefinisikan berdasarkan etnis, jenis kelamin, atau perbedaan lain yang terlihat (Monteith, 2000). Fokus kita di sini adalah prasangka terhadap kelompok etnis Kulit Berwarna.

Orang yang menentang prasangka dan diskriminasi sering punya pandangan

prasangka
Sikap negatif yang
tak adil terhadap
orang lain karena
keanggotaan
individu itu dalam
satu kelompok.

yang sangat berbeda. Di satu sisi ada individu yang menghargai langkah-langkah yang memperjuangkan hak-hak sipil belakangan ini. Di sisi lain ada individu yang mengkritik sekolah Amerika dan institusi lain karena mereka percaya bahwa berbagai bentuk diskriminasi dan prasangka masih eksis di lembaga-lembaga tersebut (Jackson, 1997; Murrell, 2000).

Antropolog Amerika John Ogbu (1989; Ogbu & Stern, 2001) mengemukakan pandangan bahwa murid dari etnis minoritas masih ditempatkan dalam posisi subordinat dan dieksploitasi di dalam sistem pendidikan Amerika. Dia percaya bahwa murid Kulit Berwarna, terutama murid Afrika-Amerika dan Latino, hanya mendapat sedikit kesempatan memperoleh pendidikan yang baik, diajar oleh guru dan staf sekolah yang kurang bermutu, dan menghadapi stereotip negatif yang dikenakan pada kelompok etnis minoritas.

Seperti Ogbu, psikolog pendidikan Margaret Beale Spencer (Spencer & Dornbusch, 1990) percaya bahwa sebetulnya rasisme institusional masih banyak terjadi di sekolah Amerika. Karena itu, guru yang sebenarnya baik menjadi tidak bisa mengajak murid Kulit Berwarna untuk berprestasi. Guru ini secara tidak sadar menganggap bahwa anak-anak minoritas itu memang prestasinya tidak mungkin tinggi, dan karenanya tidak mengutamakan standar akademik yang tinggi bagi mereka.

Diversitas dan Perbedaan. Pengalaman historis, ekonomi dan sosial telah melahirkan prasangka dan perbedaan antarkelompok etnis. Individu yang tinggal dalam kelompok etnis atau kultural tertentu menyesuaikan diri dengan nilai, sikap, dan tekanan dari kultur tersebut. Perilaku mereka mungkin berbeda di antara mereka, tetapi bersifat fungsional buat mereka. Mengakui dan menghargai perbedaan ini merupakan aspek penting untuk berhubungan baik dengan dunia yang multikultural dan beragam (Spencer, 2000).

Sayangnya, sering kali penekanan lebih diarahkan pada perbedaan antara etnis minoritas dan mayoritas Kulit Putih. Penekanan ini telah membahayakan individu dari kalangan minoritas. Semua perbedaan ini dianggap sebagai semacam kekurangan atau karakteristik inferior di pihak kelompok etnis minoritas (Meece & Kurtz-Costes, 2001).

Dimensi penting lainnya dari kelompok etnis minoritas adalah diversitas (Wong & Rowley, 2001). Kultur sangat beragam, tidak hanya di Amerika—demikian pula kelompok etnis di dalam kultur Amerika juga beragam, yang telah kita bahas di atas.

Isu Bahasa

Dalam Bab 2 kita mendeskripsikan bagaimana anak mengembangkan kemampuan berbahasa. Di sini kita akan membahas beberapa isu yang terkait dengan pembelajaran bahasa kedua.

Pendidikan Bilingual. Orang tua Octavio pindah ke Amerika Serikat setahun sebelum dia dilahirkan. Mereka tidak bisa bicara bahasa Inggris dengan lancar, dan selak bicara dengan Octavio menggunakan bahasa Spanyol. Pada usia enam tahun,

Octavio baru saja masuk kelas satu di San Antonio. Dia tidak bisa bicara bahasa Inggris. Bagaimana cara terbaik mengajari Octavio?

Sekitar 10 juta anak di AS berasal dari keluarga yang tidak menggunakan bahasa Inggris sebagai bahasa utama. Seperti Octavio, banyak dari mereka tinggal di komunitas di mana bahasa Inggris bukan alat komunikasi utama. Agar sukses, mereka harus menguasai bahasa Inggris.

Pendidikan bilingual bertujuan untuk mengajar mata pelajaran kepada anak imigran dengan menggunakan bahasa asal mereka (kebanyakan Spanyol), sembari bertahap memberikan pengajaran dengan bahasa Inggris. Kebanyakan bilingual adalah program transisional yang dikembangkan untuk membantu murid sampai mereka bisa memahami bahasa Inggris secara cukup sehingga belajar di kelas reguler (Minaya-Rowe, 2002). Biasanya mulai *grade* dua atau tiga pelajaran hanya diberikan dalam bahasa Inggris, meskipun beberapa masih tetap melanjutkan pengajaran dengan bahasa asal si anak sampai *grade* enam. Dalam kebanyakan program, setidaknya setengah dari pengajaran dilakukan dengan bahasa Inggris sejak awal (Gracia, 1992; Garcia, dkk., 2002). Pendukung pendidikan bilingual berargumen bahwa mengajar imigran dengan bahasa asli mereka akan menunjukkan penghargaan pada keluarga dan kultur komunitas dan meningkatkan rasa harga diri murid, membuat mereka lebih berpeluang untuk sukses. Para pengkritiknya berargumen bahwa pendidikan bilingual akan membahayakan anak imigran karena akan membuat mereka tidak bisa menguasai bahasa Inggris dengan baik sehingga nanti mereka sulit mencari pekerjaan. Sebagai tanggapan atas kritik ini, para pendukung pendidikan bilingual mengatakan bahwa pendidikan bilingual pada dasarnya bertujuan untuk mengajarkan bahasa Inggris. Beberapa negara bagian baru-baru ini telah mengesahkan undang-undang yang menyatakan bahwa Inggris menjadi bahasa resmi, dan ini menciptakan kondisi di mana sekolah tidak diwajibkan mengajar anak etnis minoritas dengan bahasa selain Inggris (Rothstein, 1998). Pada 1998, California menghilangkan pendidikan bilingual. Pendukung pencabutan ini berargumen bahwa kebanyakan orang keturunan Spanyol menentang pendidikan bilingual, meskipun jajak pendapat setelah pemilihan tidak mendukung klaim tersebut. Ironisnya, nilai ujian yang dihasilkan setelah dilakukannya pemilihan ini mengungkapkan bahwa nilai anak dari program bilingual di beberapa sekolah rata-rata lebih tinggi ketimbang nilai dari anak yang menggunakan bahasa Inggris. Berapa lama waktu yang dibutuhkan anak etnis minoritas untuk belajar bahasa Inggris? Kenji Hakuta dan rekannya (2000) mengumpulkan data anak di empat sekolah yang berbeda untuk mengetahui berapa lama waktu yang dibutuhkan murid untuk mengembangkan kemampuan berbahasa Inggris lisan dan tulisan secara lancar dalam konteks akademik, seperti membaca buku pelajaran. Kefasihan lisan membutuhkan waktu tiga sampai lima tahun, dan kefasihan Inggris akademik membutuhkan waktu empat sampai tujuh tahun. Temuan ini menunjukkan bahwa kebijakan yang mengasumsikan penguasaan bahasa Inggris bisa dilakukan secara cepat, seperti dalam waktu setahun, adalah asumsi yang tidak realistis.

pendidikan bilingual
 Mengajar mata pelajaran kepada anak imigran dengan menggunakan bahasa asal mereka (kebanyakan Spanyol), sembari secara bertahap memberikan pengajaran dengan

Through the Eyes of Teachers

Membantu Murid dari Rumania Menguasai Bahasa Inggris

Cristina, murid Rumania berumur 12 tahun, sudah berada di Amerika selama sekitar 15 bulan dan sedang belajar bahasa Inggris. Saya tahu bahwa dia perlu belajar bicara, membaca, dan menulis dalam bahasa Inggris standar agar berhasil menjadi warga Amerika yang berguna. Karenanya saya berusaha mencari potensi yang dibawanya. Dia beruntung bisa masuk sekolah di Rumania dan mampu menulis dan membaca dalam bahasa Rumania dengan baik. Saya mengubah banyak tugas yang saya berikan kepadanya agar berhubungan dengan konteks proses belajar bahasanya. Suatu kali, saat anak-anak melakukan latihan menulis, saya harus menggunakan isyarat dan pengetahuan saya tentang bahasa Rumania untuk membantunya memahami tugas menulis. Saya juga melengkapi tugas menulisnya dengan gambar yang bisa dipahami tanpa menggunakan bahasa.

Verna Rollins

Language Arts Teacher

West Middle School, Ypsilanti, Michigan

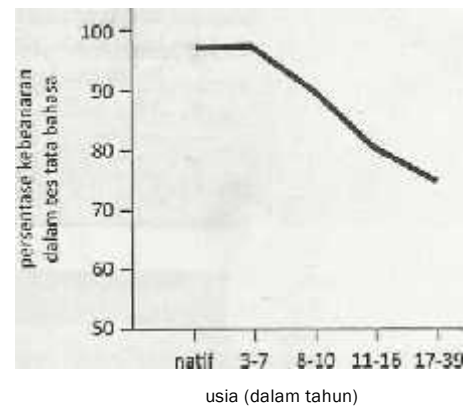
Kekhawatiran yang muncul biasanya adalah pengenalan bahasa Inggris sejak dini akan menyebabkan murid kehilangan kemampuan berbahasa aslinya. Akan tetapi, para peneliti telah menemukan bahwa bilingualisme (kemampuan untuk berbicara dalam dua bahasa) tak mengganggu kemampuan anak dalam dua bahasa (Hakuta, 2000; Hakuta & Garcia, 1989). Dalam studi terhadap murid Latino-Amerika, tidak ada bukti yang menunjukkan anak kehilangan kemampuan berbahasa Spanyol (bahasa produktif, bahasa reseptif, dan kompleksitas bahasa) dalam diri anak yang ikut program bilingual (Rodriguez dkk., 1995). Dibandingkan dengan anak yang tinggal di rumah, anak-anak yang mengikuti prasekolah bilingual menunjukkan keunggulan dalam bahasa Inggris dan Spanyol.

Para peneliti juga menemukan bahwa bilingualisme memberikan dampak positif pada perkembangan kognitif anak. Anak yang lancar dalam dua bahasa bisa lebih baik dalam mengerjakan tes kontrol atensional, formasi konsep, penalaran analitis, fleksibilitas kognitif, dan kompleksitas kognitif ketimbang anak yang hanya bisa satu bahasa (Bialystok, 1999, 2001). Mereka juga lebih memahami struktur bahasa tulis dan lisan dan lebih tahu kesalahan tata bahasa dan makna. Keahlian ini akan membantu mereka dalam meningkatkan kemampuan membacanya (Bialystok, 1993, 1997).

Konsiderasi Bahasa Kedua Lainnya. Amerika Serikat adalah salah satu dari sedikit negara di dunia di mana kebanyakan muridnya lulus dari sekolah menengah dengan hanya mengenal bahasa mereka sendiri. Misalnya, di Rusia, sekolah punya sepuluh kelas, yang kira-kira sama dengan 12 kelas di Amerika. Anak Rusia mulai belajar usia tujuh tahun. Mereka belajar bahasa Inggris sejak kelas tiga. Karena penekanan pada pengajaran bahasa Inggris di sekolah Rusia, maka kebanyakan warga Rusia di bawah usia 40 tahun sekarang ini mampu bicara dua bahasa, atau setidaknya bisa bicara bahasa Inggris di samping bahasa mereka sendiri. Apakah lebih baik mempelajari bahasa kedua saat masih anak atau saat sudah dewasa? Orang dewasa lebih cepat dalam membuat kemajuan namun kesuksesan mereka dalam menguasai bahasa kedua ini tidak sebesar kesuksesan anak.

Misalnya, dalam sebuah studi, orang dewasa Cina dan Korea yang bermigrasi ke Amerika Serikat pada usia yang berbeda diberi tes pengetahuan gramatikal (Johnson & Newport, 1991). Imigran yang mulai belajar bahasa Inggris sejak usia tiga hingga tujuh tahun nilainya sama baiknya dengan orang Amerika, tetapi mereka yang datang ke Amerika Serikat (dan mulai belajar bahasa Inggris) pada masa anak-anak akhir atau remaja nilainya lebih rendah (lihat Gambar 5.2).

Kemampuan anak untuk melafalkan bahasa kedua dengan sen yang tepat juga menurun seiring dengan usia, dengan penurunan tajam jika mereka mulai belajar pada usia setelah sepuluh sampai dua belas tahun (Asher & Garcia, 1969). Remaja dan orang dewasa dapat menguasai bahasa kedua tetapi mereka akan lebih sulit menguasainya ketimbang anak-anak. Namun, temuan ini bukan berarti bahwa ada periode kritis untuk mempelajari bahasa kedua. Dalam studi g belakangan, tak ditemukan bukti adanya periode kritis g menghambat pembelajaran bahasa kedua (Hakuta, Bialystok, & Wiley, segera terbit). Dalam studi ini, semakin banyak pendidikan seseorang semakin siap mereka dalam mempelajari bahasa kedua.



Gambar 5.2 Penguasaan Tata Bahasa dan Usia Saat Datang di Amerika Serikat

Dalam satu studi, sepuluh tahun setelah tiba di Amerika, individu dari Cina dan Korea mengikuti tes tata bahasa (Kohnson & Newport, 1991). Orang yang datang sebelum usia delapan tahun lebih menguasai tata bahasa ketimbang orang yang tiba pada usia di atas delapan tahun.

Teaching Strategies

Untuk Anak yang Berbeda Secara Bahasa dan Kultural

Berikut ini beberapa rekomendasi dari National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1996) untuk mengajar anak yang berbeda secara kultural dan bahasa:

1. Sadari bahwa semua anak terkait secara kognitif, linguistik, dan emosional dengan bahasa dan kultur rumah mereka.
2. Akui bahwa anak dapat menunjukkan pengetahuan dan kapasitas mereka dalam banyak cara. Apa pun bahasa yang dipakai anak, mereka akan mampu untuk menunjukkan kemampuan dan juga bisa merasa dihargai dan diperhatikan.
3. Pahami bahwa tanpa input yang bisa dipahami, pembelajaran bahasa kedua bisa jadi sulit. Dibutuhkan waktu untuk fasih secara linguistik dalam bahasa apa pun. Meskipun kefasihan oral (lisan) dalam bahasa kedua bisa diperoleh dalam waktu tiga hingga lima tahun, penguasaan keahlian yang dibutuhkan untuk memahami isi materi akademi melalui membaca dan menulis akan memakan waktu empat sampai tujuh tahun. Anak yang biasanya tidak lancar dalam penguasaan bahasa kedua setelah melewati periode waktu ini biasanya juga tidak akan bagus secara akademik dalam bahasa pertamanya.
4. Beri contoh penggunaan bahasa Inggris yang tepat dan beri anak kesempatan untuk menggunakan kosakata dan bahasa yang baru dikuasainya. Pelajari setidaknya beberapa kata dalam bahasa pertama si anak untuk menunjukkan penghormatan kepada kultur anak.
5. Libatkan orang tua dan keluarga secara aktif dalam pembelajaran anak. Ajak dan

bantu orang tua untuk mengetahui manfaat penguasaan lebih dari satu bahasa bagi anak. Beri tahu orang tua strategi untuk mendukung dan menjaga pembelajaran bahasa pertama.

6. *Akui bahwa anak dapat dan akan bisa menggunakan bahasa Inggris walaupun bahasa rumah mereka tetap dipakai dan dihormati.*
7. *Bekerja samalah dengan guru lain untuk mempelajari lebih banyak cara mengajar anak yang berbeda secara kultural dan linguistik.*

Review & Reflect

1. Diskusikan bagaimana variasi dalam latar belakang kultur, status sosioekonomi, dan etnis mungkin akan meningkatkan kebutuhan kelas khusus.

Review

- Apa kultur itu? Bagaimana perbedaan kultur individualistis dan kolektif, dan bagaimana perbedaan ini berhubungan dengan pengajaran di kelas?
- Apa status sosioekonomi itu? Bagaimana anak dari keluarga miskin akan mengalami kesulitan di sekolah? Intervensi apa yang mungkin bisa membantu mereka?
- Bagaimana etnisitas memengaruhi sekolah anak?
- Apa pendidikan bilingual itu? Argumen apa yang mendukung dan menentangnya? Apa pertimbangan bahasa kedua lainnya?

Reflect

- Dalam konteks pendidikan, apakah semua perbedaan etnis itu negatif? Carilah perbedaan yang mungkin bersifat positif untuk kelas di AS.

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Pada 1963 Presiden John Kennedy mengatakan, "Perdamaian adalah proses an, mingguan, bulanan, dalam opini yang terus berubah, pelan-pelan menggerus rintangan lama, diam-diam membangun struktur baru." Ketegangan etnis kultural kerap mengancam perdamaian yang rapuh ini. Pendidikan multikultural diharapkan dapat memberi sumbangan untuk mewujudkan apa yang diimpikan oleh pemimpin hak-hak sipil Martin Luther King: sebuah bangsa di mana anak akan dinilai bukan berdasarkan warna kulit, tetapi berdasarkan kualitas karakternya.

Pendidikan multikultural adalah pendidikan yang menghargai perbedaan. Mewadahi beragam perspektif dari berbagai kelompok kultural. Para pendukungnya percaya bahwa anak-anak Kulit Berwarna harus diberdayakan dan pendidikan multikultural akan bermanfaat bagi semua murid. Tujuan penting, dari pendidikan multikultural adalah pemerataan kesempatan bagi semua murid. Ini termasuk mempersempit gap dalam prestasi akademik antara murid kelompok utama dengan kelompok minoritas (Bennett, 2003; Pang, 2001; Schmidt & Mosenthal, 2001). Pendidikan multikultural muncul dari gerakan hak-hak sipil pada 1960-an. Gerakan untuk pemerataan kesetaraan dan keadilan sosial dalam masyarakat untuk wanita serta orang Kulit Berwarna. Sebagai sebuah bidang, pendidikan

pendidikan
multikultural
Pendidikan yang
menghargai diver-
sitas dan mewadahi
perspektif dari
beragam kelompok
kultural atas dasar
basis reguler.

kultural mencakup isu-isu yang berkaitan dengan status

, etnisitas, dan gender. Karena keadilan sosial adalah salah satu nilai dasar dari bidang ini, maka reduksi prasangka dan pedagogi ekuitas menjadi komponen utamanya (Banks, 2001). *Reduksi prasangka* adalah aktivitas yang dapat diimplementasikan guru di kelas untuk mengeliminasi pandangan negatif dan stereotip terhadap orang lain. *Pedagogi ekuitas* adalah modifikasi proses pengajaran dengan memasukkan materi dan strategi pembelajaran yang tepat baik itu untuk anak lelaki maupun perempuan dan untuk semua kelompok etnis.

Memberdayakan Murid

Istilah **pemberdayaan** (*empowerment*) berarti memberi orang kemampuan intelektual dan keterampilan memecahkan masalah agar berhasil dan menciptakan dunia yang lebih adil. Pada tahun 1960-an sampai 1980-an, pendidikan multikultural dititikberatkan pada usaha memberdayakan murid dan memperbaiki representasi kelompok minoritas dan kultural dalam kurikulum dan buku ajar. Pemberdayaan masih menjadi tema penting dalam pendidikan multikultural dewasa ini (Schmidt, 2001). Menurut pandangan ini, sekolah harus memberi murid kesempatan untuk belajar tentang pengalaman, perjuangan, dan visi dari berbagai kelompok kultural dan etnis yang berbeda-beda (Banks, 2001, 2002, 2003). Harapannya adalah hal ini akan meningkatkan rasa harga diri minoritas, mengurangi prasangka, dan memberikan kesempatan pendidikan yang lebih setara. Harapan lainnya adalah hal ini akan membantu murid Kulit Putih untuk menjadi lebih toleran kepada kelompok minoritas dan agar baik itu murid Kulit Putih dan Kulit Berwarna akan mengembangkan beragam perspektif dalam kurikulumnya.

Sonia Nieto (1992), seorang keturunan Puerto Rico yang besar di New York City, percaya bahwa pendidikannya membuatnya merasa latar belakang kulturalnya kelihatan agak buruk. Dia memberikan rekomendasi sebagai berikut:

- . Kurikulum sekolah harus jelas antirasia dan antidiskriminasi. Murid harus bebas

mendiskusikan isu etnis dan diskriminasi.

Pendidikan multikultural harus menjadi bagian dari setiap pendidikan murid. Semua murid harus menjadi bilingual dan mempelajari perspektif kultural yang berbeda-beda. Pendidikan multikultural harus direfleksikan di mana saja, termasuk di majalah dinding sekolah, ruang makan siang, dan pertemuan-pertemuan.

Murid harus dilatih untuk lebih sadar budaya (kultur). Ini berarti mengajak murid untuk lebih terampil dalam menganalisis kultur dan lebih menyadari faktor historis, sosial, dan politik yang membentuk pandangan mereka tentang kultur dan etnis. Harapannya adalah agar kajian kritis itu akan memotivasi murid untuk mengupayakan keadilan politik dan ekonomi.

Pengajaran yang Relevan Secara Kultural

Pengajaran yang relevan secara kultural adalah aspek penting dari pendidikan multikultural (Gay, 2000; Irvine & Armento, 2001). Pengajaran ini dimaksudkan

pemberdayaan
Memberi orang
keahlian intelektual
dan mengatasi
masalah agar ber-
hasil dan mencipta-
kan dunia yang lebih
adil.

untuk menjalin hubungan dengan latar belakang kultural dari pelajar (Pang, 2001) Mari kita ambil contoh mata pelajaran sejarah dan melihat bagaimana seorang guru membuat mata pelajaran ini relevan secara kultural:

Carol, murid kelas tujuh, bertanya kepada guru sejarah, "Untuk apa saya mempelajari soal ini? Sejarah itu menjemukan dan itu kan masa lalu. Rasanya itu tidak berguna bagi saya."

Si guru tahu bahwa dia tidak bisa mengabaikan perkataan murid ini karena dia mungkin akan kehilangan murid ini dan murid lain yang berpikiran sama tetapi takut mengatakan hal yang sama. Jadi guru bertanya, "Carol, di mana kamu lahir? Apakah keluargamu selalu tinggal di Chicago?"

Carol kemudian mulai menceritakan bahwa keluarganya berasal dari Arizona. Kakeknya adalah anggota suku bangsa Pima, dekat Phoenix. Ketika ayahnya masih kecil, dia ini ingin agar kakek Carol bergabung dengan tentara agar lebih disiplin. Tetapi, kakeknya tidak mau meninggalkan keluarga dan kawan-kawannya. Namun, ayah Carol menang. Jadi, kakek Carol lalu mendaftar masuk tentara dan setelah menjalani tugas dia pindah ke Chicago dan masuk perguruan tinggi di mana dia mempelajari akuntansi dan mendapat pekerjaan sebagai akuntan.

Dengan menyambung cerita Carol ini, si guru lalu mengaitkan sejarah AS dengan menceritakan kepada murid di kelas bahwa kisah keluarga Carol adalah bagian dari sejarah keluarga nasional, yakni sejarah kita semua. Sejarah nasional kita menceritakan tentang orang, perjuangannya, nilainya, isu yang mereka hadapi, dan apa-apa yang mereka lakukan.

Pakar pendidikan multikultural percaya bahwa guru yang baik akan mengetahui dan mengintegrasikan pengajaran yang relevan secara kultural ke dalam kurikulum karena akan membuat pengajaran menjadi lebih efektif (Diaz, 2001). Beberapa peneliti menemukan bahwa murid dari kelompok yang sama berperilaku dengan cara yang membuat beberapa tugas pendidikan menjadi sulit. Misalnya, Jackie Irvine (1990) dan Janice Hale-Benson (1982) mengamati bahwa murid Afrika-Amerika sering lebih ekspresif dan semangatnya besar. Ketika murid berperilaku seperti itu, mereka menyarankan agar murid itu diberi kesempatan untuk memberi presentasi ketimbang menyuruh mereka mengerjakan ujian tertulis. Peneliti lain telah menemukan bahwa banyak murid Asia-Amerika lebih menyukai pembelajaran visual ketimbang anak Eropa-Amerika (Litton, 1999; Park, 1997). Jadi, untuk murid seperti ini, guru bisa menggunakan model tiga dimensional, grafik, foto, diagram, dan tulisan di papan tulis.

Pendidikan yang Berpusat pada Isu

Pendidikan yang berpusat pada isu juga merupakan aspek penting dari pendidikan an multikultural. Dalam pendekatan ini, murid diajari secara sistematis untuk mengkaji isu-isu yang berkaitan dengan kesetaraan dan keadilan sosial. Pendidikan ini tak hanya mengklarifikasi nilai, tetapi juga mengkaji alternatif dan konsekuensi dari pandangan tertentu yang dianut murid. Pendidikan yang berpusat pada isu terkait erat dengan pendidikan moral, yang telah kita diskusikan di Bab 3 "Konteks Sosial dan Perkembangan Sosioemosional".

Through the Eyes of Teachers

"Dia Meringkuk di Mejanya"

Setelah pindah dari Haiti ke New York City pada 1969, saya lulus dari Hunter College dengan gelar B.S. di bidang akuntansi dan bekerja di bidang ini dari 1974 sampai 1991. Setelah saya pindah ke Florida pada tahun itu, saya segera didekati oleh beberapa pendidik Haiti yang meminta saya untuk bergabung dengan mereka karena mereka sangat membutuhkan pengajar di sana.

Saya bilang kepada mereka bahwa saya bukan guru, tetapi karena mereka terus memaksa akhirnya saya menerima tawaran bekerja sebagai guru pengganti di sekolah dasar di Fort Lauderdale. Saat saya menatap ke murid di kelas, saya perhatikan seorang anak bernama Louis. Saya memanggil nama anak itu dan bertanya apakah dia orang Haiti. Saat itu saya tidak menyadari stigma yang melekat pada bangsa Haiti di South Florida. Dia menjadi sangat malu karena pertanyaan saya itu dan dia langsung bersembunyi di bawah meja. Kemudian dia menemui saya secara pribadi dan berkata, "Anda jangan mengatakan bahwa Anda orang Haiti di sini."

Kemudian saya menyadari persoalannya dan itulah mengapa saya menjadi guru. Selama tujuh tahun terakhir saya mengajar ESOL (*English for Speaker of Other Language*) selain mengajar mata pelajaran untuk sekolah menengah. Saya percaya bahwa saya telah membuat perbedaan dalam kehidupan murid saya dengan memberi mereka rasa bangga atas warisan kultural mereka dan menciptakan lingkungan pembelajaran di mana mereka bisa berkembang baik.

Saya percaya bahwa untuk meraih kesetaraan, sistem pendidikan harus menghargai latar belakang etnis dan gender murid. Kultur murid tidak boleh diabaikan, tetapi digunakan sebagai alat untuk mengajar. Cara terbaik memperbaiki problem antar-etnis adalah dengan menghadapi problem itu secara langsung. Saya menciptakan pelajaran empati dan toleransi kepada orang lain. Saya menggunakan waktu luang saya untuk mengunjungi kelas lain untuk berbicara tentang hak asasi manusia dan prasangka terhadap murid dari bangsa dan kultur yang berbeda, terutama soal murid Haiti yang masih dipermalukan dan kadang dipukuli di sekolah.

Berusahlah untuk selalu menyadari bahwa murid-murid juga manusia, dan mereka akan segera bersikap terbuka pada Anda dan mau belajar. Katakan kepada mereka bahwa Anda percaya pada mereka. Jika Anda percaya bahwa mereka bisa berprestasi, maka mereka kelak akan berprestasi.

*Daniel Amoux
Guru ESOL, Lauderhill Middle Community School
Broward, Florida*

Pikirkan contoh situasi di mana beberapa murid merasa tidak nyaman dengan kebijakan makan siang di sebuah sekolah menengah atas (Pang, 2001). Murid yang mendapat subsidi dari pemerintah federal dipaksa untuk menggunakan bangku khusus di kafetaria, yang secara otomatis membuat mereka dikenali. Banyak dari murid yang berasal dari keluarga miskin ini merasa direndahkan dan dipermalukan sehingga bahkan ada yang tak mau makan siang. Murid-murid itu memberi tahu guru tentang apa yang mereka alami dan kemudian diadakan diskusi. Murid dan guru bersama-sama menyusun rencana aksi untuk mengatasi persoalan keadilan sosial ini. Rencananya kemudian dipaparkan di dewan sekolah distrik. Mereka kemudian merevisi kebijakan makan siang di sepuluh sekolah menengah atas.

Meningkatkan Hubungan di Antara Anak dari Kelompok Etnis yang Berbeda-beda

Ada sejumlah strategi dan program untuk meningkatkan hubungan antar-anak dari kelompok etnis yang berbeda-beda. Pertama-tama, kita akan mendiskusikan salah satu strategi yang paling kuat.

"Through the Eyes of Teachers**Mencari Kesejajaran**

Industri pengemasan daging di Nebraska telah membawa banyak orang Latino ke daerah kami. Saya menemukan murid saya memiliki sikap negatif terhadap mereka, biasanya karena pengaruh orang tuanya. Usaha saya untuk membantu mereka menyadari akan prasangka mereka adalah dengan mengajar *Snow Falling on Cedars* karya David Guterson untuk murid level senior. Walaupun novel fiksi ini ber-setting di Puget Sound dan imigran Jepang selama Perang Dunia II, saya ajak murid berdiskusi hal-hal yang bersinggungan dengan prasangka mereka terhadap Latino. Saya tak punya cara untuk mengukur seberapa besar prasangka mereka namun saya merasa bahwa pendidikan dan kesadaran adalah dua langkah penting untuk mengurangi problem prasangka ini.

Kathy Fuchser

*Guru Bahasa Inggris dan Jurnalisme
St. Francis High School, Humphrey, Nebraska*

Kelas Jigsaw. Ketika psikolog sosial Eliot Aronson masih menjadi profesor di University of Texas di Austin, sis sekolah mengontaknya untuk mencari ide guna mengurangi peningkatan ketegangan rasial di kelas. Aronson (1) mengembangkan konsep **kelas jigsaw**. Di kelas ini murid dari berbagai latar belakang kultural yang berbeda diminta bekerja sama untuk mengerjakan beberapa bagian yang berbeda dari suatu tugas untuk meraih tujuan yang sama. Aronson memakai istilah jigsaw karena dia mengganggu teknik ini sama seperti menyuruh sekelompok anak untuk bekerja sama menempatkan kepingan yang berbeda untuk melengkapi teka-teki permainan jigsaw. Bagaimana caranya? Misalkan ada satu kelas, di mana murid Kulit Putih, Afrika-Amerika, Latino, Indian, dan Asia-Amerika. Pelajarannya adalah tentang kehidupan Joseph Pulitzer. Kelas itu dibagi menjadi beberapa kelompok masing-masing terdiri dari enam anak. Masing-masing kelompok dicampur dengan komposisi etnis yang seimbang dan level prestasi yang setara. Pelajaran tentang kehidupan Pulitzer dibagi menjadi enam bagian, dan satu bagian tugaskan untuk setiap anggota dalam satu kelompok. Bagian itu bisa berupa sebagian riwayat hidup Pulitzer, seperti bagaimana keluarga Pulitzer datang ke AS, masa kanak-kanak Pulitzer, karya awalnya, dan sebagainya. Semua murid di

setiap kelompok diberi waktu tertentu untuk menyelesaikan tugasnya. Kemudian kelompok itu bertemu, dan setiap anggota mulai menerangkan hasil tugasnya kepada anggota lain. Pembelajaran akan tergantung kepada interdependensi dan kerja sama murid dalam mencapai tujuan yang sama. Kita akan membahas lebih jauh soal pembelajaran kerja sama ini di Bab 10.

Terkadang strategi kelas jigsaw ini dideskripsikan sebagai upaya menciptakan tujuan utama atau tugas bersama untuk murid. Tim olahraga, produksi drama dan pentas musik adalah contoh lain dari konteks di mana murid secara kooperatif dan kadang penuh semangat berusaha berpartisipasi untuk mencapai tujuan utama.

Kontak Personal dengan Orang Lain dari Latar Belakang Kultural yang Berbeda. Kontak itu sendiri tidak selalu berhasil meningkatkan hubungan. Misalnya, memasukkan anak minoritas ke bis sekolah yang didominasi Kulit Putih, atau sebaliknya tidak selalu bisa mengurangi prasangka atau memperbaiki hubungan antar-etnis (Minuchin & Shapiro, 1983). Yang penting di sini adalah apa yang terjadi setelah anak tiba di sekolah. Sebuah studi komprehensif terhadap lebih dari 5000 anak *grade* lima dan 4000 anak *grade* sepuluh mengungkapkan bahwa proyek kurikulum multietnis yang difokuskan pada isu etnis, kelompok kerja campuran serta guru dan staf sekolah pendukung, telah membantu memperbaiki hubungan antar-etnis di kalangan murid (Forehand, Ragosta, & Rock, 1976).

kelas jigsaw
Kelas di mana murid dari berbagai latar belakang kultural yang berbeda diminta bekerja sama untuk mengerjakan beberapa bagian yang berbeda dari suatu tugas untuk meraih tujuan yang sama.

Hubungan meningkat ketika murid saling berbicara satu sama lain tentang ke-cemasan mereka, kesuksesan mereka, kegagalan mereka, strategi mereka untuk mengatasi masalah, minat mereka, dan sebagainya. Ketika murid mengungkapkan informasi personal mereka sendiri, mereka lebih mungkin untuk dianggap sebagai manusia ketimbang sebagai bagian dari suatu kelompok. Berbagi informasi personal sering kali akan melahirkan penemuan ini: orang dari berbagai latar belakang berbagi harapan yang sama, kecemasan yang sama, dan perasaan yang sama. Berbagi informasi personal dapat membantu memecahkan rintangan yang menyekat antarkelompok dan sekat di antara kami/mereka.

Pengambilan Perspektif. Latihan dan aktivitas yang membantu murid melihat perspektif orang lain dapat meningkatkan relasi antar-etnis. Dalam satu latihan, murid-murid belajar perilaku tertentu yang tepat dari dua kelompok kultural yang berbeda (Shirts, 1997). Kemudian, kedua kelompok itu berinteraksi satu sama lain, sesuai dengan perilaku tersebut. Hasilnya, mereka merasakan kegelisahan sekaligus pemahaman. Latihan ini didesain untuk membantu murid memahami gear budaya yang muncul sebagai akibat dari berada di *setting* kultural di mana orang, berperilaku dengan cara yang berbeda dengan yang biasa dilakukan murid. Murid juga diajak untuk menulis cerita atau memainkan drama yang berisi pra-sangka atau diskriminasi. Dengan cara ini, murid “masuk ke dunia” murid lain yang secara kultural berbeda dengan dirinya dan memahami seperti apa rasanya diperlakukan secara tidak adil (Cushner, McClland, & Safford, 1996).

seni bahasa, murid dapat mempelajari cerita yang terkenal dan diminta untuk mengambil perspektif dari karakter-karakter yang berbeda. Cerita ulang kisah seperti *Red Riding Hood* dari perspektif si serigala adalah karya berjudul *The Malignd Wolf* (Fearn, 1972). Setelah id membaca cerita itu, mereka menjadi sadar akan bias terhadap beberapa karakter, seperti si nenek. Mereka juga diminta untuk menceritakan kembali cerita lain dari sudut pandang yang berbeda, seperti kisah *Cinderella* dari sudut pandang ibu tirinya.

Mempelajari orang dari belahan dunia yang berbeda juga bantu murid untuk memahami perspektif yang berbeda (Mazurek, Winzer, & Majorek, 2000). Dalam studi-studi sosial, murid dapat ditanya mengapa orang dalam kultur tertentu punya adat kebiasaan yang berbeda dari adat murid. Guru juga bisa mendorong murid untuk membaca buku tentang keragaman kultur. Untuk mengetahui sedikit lebih banyak tentang upaya membawa komunitas global ke dalam Amerika, lihat Kotak *Technology and Education*. makin banyak website Internet yang membuat murid berkomunikasi dengan murid lain di seluruh Amerika di negara lain. Di antara proyek semacam ini adalah

Through the Eyes of Teachers

Memahami Ketidakadilan

Saya menggunakan literatur untuk membantu murid memahami orang lain dan memahami bagaimana orang lain itu terkadang diperlakukan tidak adil. Selama Januari saya fokuskan pada kawasan selatan Amerika Serikat untuk pelajaran ilmu sosial dan mengintegrasikan pelajaran seni bahasa dengan meminta seluruh kelas membaca *Meet Addy* dan *Mississippi Bridge*. Pada peringatan Hari Martin Luther King, kami membaca biografinya ... Kami mengulas sedikit bagaimana orang Yahudi diperlakukan selama Perang Dunia II melalui buku *Number the Stars*. Kami juga mempelajari lebih banyak tentang Anne Frank. Ketika anak-anak membaca bagaimana minoritas ini diperlakukan, mereka memahami bahwa semua orang ternyata lebih banyak kemiripannya ketimbang perbedaannya.

Marlene Wender Guru grade
4 St. Paul's Lutheran School
New Ulm, Minnesota.

Teaching & Education

Global Lab dan Koneksi Lain dengan Murid di Seluruh Dunia Melalui Teknologi

Biasanya, murid belajar di ruang kelas dan berinteraksi dengan guru dan temannya di kelas. Dengan kemajuan teknologi komunikasi, murid dapat belajar dengan guru dan murid di seluruh dunia. Guru dan murid mungkin berasal dari sekolah yang berbeda lokasi seperti di Warsawa, Tokyo, Istanbul, atau sebuah desa kecil di Jawa Tengah.

Global Laboratory Project adalah salah satu contoh yang menunjukkan arti penting kemajuan teknologi telekomunikasi (Schrum & Berenfeld, 1997). Proyek ini berupa investigasi ilmiah melalui *monitoring* lingkungan, berbagi data via saluran telekomunikasi, dan meletakkan temuan lokal dalam konteks global. Dalam pertemuan telekomunikasi awal, murid memperkenalkan diri mereka dan mendeskripsikan sekolahnya, komunitasnya, dan lokasi studinya. Lokasi itu antara lain Moscow, Rusia; Warsawa, Polandia. Kenosha, Wisconsin; San Antonio, Texas; Pueblo, Colorado; dan Aiken, South Carolina. Fase awal ini didesain untuk membantu murid mengembangkan semacam pemahaman komunitas dan mengenal rekan-rekannya di seluruh dunia. Seiring dengan pengumpulan data dan evaluasi, para murid tetap berkomunikasi dengan rekannya di seluruh dunia dan belajar lebih banyak tentang sains dan komunitas global.

Kelas atau sekolah juga dapat menggunakan mesin faks untuk menghubungkan murid di seluruh negeri dan dunia (Cushner, McClelland, & Saford, 1996). Mesin faks ini mengirim karya seni lukis, puisi, esai, dan materi lain kepada murid di lokasi lain seperti di Eropa, Asia, Afrika, dan Amerika Selatan. Murid juga



teknologi global dapat membantu murid mengurangi bias etnosentris.

dapat berkomunikasi melalui *e-mail* yang mempersingkat waktu pengiriman pesan yang dahulu, dengan surat biasa, butuh waktu beberapa minggu untuk sampai ke tujuan. Semakin banyak sekolah yang kini menggunakan teknologi videotelepon dalam pengajaran bahasa asing. Daripada melakukan simulasi cafe Perancis untuk latihan bahasa Perancis, kini murid dapat langsung bicara dengan murid dari Perancis melalui videotelepon.

Proyek teknologi global ini dapat mengurangi keyakinan etnosentris murid Amerika. Pembentukan hubungan aktif di seluruh dunia melalui telekomunikasi akan memberi kesempatan pada murid untuk memahami perspektif orang lain, memahami kultur lain dengan lebih baik, dan mengurangi prasangka.

Global Lab Project (didiskusikan di Kotak *Technology and Education*), Global School-house Project, Jason Project, dan Global Show-n-Tell. Anda bisa mengakses proyek komunikasi global ini dengan mengunjungi website *Educational Psychology* Santrock dan mengklik entri *Global Internet Communication* untuk Bab 5.

Pemikiran Kritis dan Inteligensi Emosional. Murid yang belajar berpikir secara dalam dan kritis tentang relasi antar-etnis kemungkinan akan berkurang prasangkanya dan tak lagi menstereotipkan orang lain. Murid yang berpikir dangkal sering kali lebih banyak berprasangka. Akan tetapi, jika murid belajar mengajukan pertanyaan, memikirkan dahulu isunya ketimbang jawabannya, dan menunda dahulu penilaian sampai informasi yang lengkap sudah tersedia, maka prasangka akan berkurang.

Inteligensi emosional bermanfaat bagi hubungan antar-etnis. Seperti dibahas Bab 4, kecerdasan emosional berarti punya kesadaran diri tentang emosi, mengelola

emosi, membaca emosi, dan menangani hubungan. Pikirkan bagaimana keahlian **inteligensi** emosional berikut ini bisa membantu murid untuk meningkatkan hubungannya dengan orang lain yang berbeda: memahami sebab perasaan orang lain, bagus dalam mengelola kemarahannya sendiri, bisa menjadi pendengar yang baik atas apa yang dikatakan orang lain, dan termotivasi untuk berbagi dan bekerja sama dengan orang lain.

Meigurangi Bias. Louise Derman-Sparks dan Anti-Bias Curriculum Task Force (1989) menciptakan sejumlah alat untuk membantu anak mengurangi, mengelola, atau bahkan mengeliminasi bias. Pendukung kurikulum antibias ini berargumen bahwa kendati perbedaan itu baik, namun diskriminasi bukan sesuatu yang baik. Kurikulum ini lebih mendorong guru untuk menghadapi isu bias yang mengganggu ketimbang menutup-nutupi bias itu. Berikut ini beberapa strategi antibias yang direkomendasikan untuk guru:

- Ciptakan lingkungan kelas antibias dengan memasang gambar anak dari berbagai latar belakang etnis dan kultural. Buku yang Anda pilih untuk murid juga harus merefleksikan diversitas ini.

Pilih materi drama, seni, dan aktivitas kelas yang memperkaya pemahaman etnis dan kultural. Gunakan drama untuk mengilustrasikan peran non- stereotip dan keluarga dari latar belakang yang berbeda-beda.

- *> Gunakan boneka "persona" untuk anak kecil. Enam belas boneka mewakili latar belakang kultur dan etnis yang berbeda-beda. Masing-masing boneka mempunyai kisah hidup yang didesain untuk mengurangi bias.

Bantu murid menolak stereotip dan diskriminasi. Buat aturan tegas yang tidak membolehkan olok-olok atau pengucilan terhadap setiap aspek identitas individu.

. Ikutlah dalam aktivitas peningkatan kesadaran untuk memahami pandangan kultural Anda sendiri secara lebih baik dan untuk menangani stereotip atau bias yang mungkin Anda miliki.

- Bangun dialog guru/orang tua yang membuka diskusi tentang masing-masing pandangan; lakukan tukar-menukar informasi tentang bagaimana anak mengembangkan prasangka; dan beri tahu orang tua tentang kurikulum antibias.

Meningkatkan Toleransi. *Teaching Tolerance Project* menyediakan sumber daya dan materi kepada sekolah untuk meningkatkan pemahaman antarkultur dan hubungan antara anak Kulit Putih dengan Kulit Berwarna (Heller & Hawkins, 1994). Majalah dua tahunan *Teaching Tolerance* didistribusikan ke setiap sekolah negeri dan swasta di AS (Anda bisa mendapatkannya dengan mengontak Teaching Tolerance, 400 Washington Ave., Birmingham, AL 36104). Tujuan majalah ini adalah untuk berbagi pandangan dan menyediakan sumber materi untuk mengajar toleransi. Untuk guru SD, video dan materi *Different and Same* dapat membantu anak menjadi lebih toleran (dapat diperoleh melalui Family Communication, 4802 Fifth Ave., Pittsburgh, PA 15213).

Sekolah dan Komunitas sebagai Satu Tim. Psikiater dari Yale, James Comer (1988 Comer, dkk., 1996) percaya bahwa tim komunitas merupakan cara terbaik untuk mendidik anak. Ada tiga aspek penting dari Comer Project, yakni: (1) pemerintah dan tim manajemen yang mengembangkan rencana sekolah yang komprehensif penilaian strategi, dan program pengembangan staf; (2) tim pendukung sekolah dan kesehatan mental; dan (3) program orang tua (Goldberg, 1997). Program Comer menekankan pendekatan *no-fault* (yakni fokus pada pemecahan masalah bukan saling menyalahkan), tidak ada keputusan kecuali melalui konsensus tidak ada "*paralysis*" (yakni, tak ada suara tidak setuju yang bisa menghadang keputusan mayoritas). Comer percaya bahwa seluruh komunitas sekolah kooperatif, bukan bersikap bermusuhan. Program Comer belakangan ini dijalankan di lebih dari 600 sekolah di 82 distrik di 26 negara bagian.

Salah satu sekolah yang pertama mengimplementasikan program Comer adalah SD Martin Luther King, Jr. di New Haven, Connecticut. Ketika program dimulai di sana, murid-muridnya saat itu tertinggal rata-rata sembilan bulan di pelajaran bahasa dan delapan bulan dalam pelajaran matematika. Setelah sepuluh tahun implementasi program Comer, nilai ujian nasional murid mulai dengan standar nasional, dan setelah lima belas tahun menjadi di atas standar. Meskipun tidak ada perubahan sosioekonomi di tempat yang kebanyakan dihuni orang Afrika-Amerika dan miskin ini, tingkat bolos sekolah menurun drastis, perilaku berkurang banyak, partisipasi orang tua meningkat, dan ada lagi staf yang tidak betah.

Isu Apakah Nilai "Putih" Mesti Diajarkan atau Tidak

Beberapa pendidik menentang penekanan pada pemberian informasi tentang kelompok etnis yang berbeda melalui kurikulum sekolah. Mereka juga menentang pendidikan etnosentris yang menekankan pada kelompok minoritas non-Kulit Putih. Dalam salah satu proposal, Arthur Schlesinger (1991) mengatakan semua murid seharusnya diajari seperangkat nilai inti, yang menurutnya berawal dari tradisi Anglo-Protestan Kulit Putih. Nilai-nilai inti ini mencakup saling menghargai, hak individu, dan toleransi pada perbedaan. Kritik terhadap pandangan Schlesinger ini menyatakan bahwa nilai-nilai ini bukan khusus milik Anglo Kulit Putih, tetapi nilai yang juga dimiliki semua kelompok agama dan etnis di Amerika. Bahkan, pendidikan multikultural juga memasukkan tradisi BARAT Dalam proposal lainnya, E.D. Hirsch (1987) menekankan agar semua murid diajari inti pengetahuan kultural umum untuk memastikan agar mereka menjadi "melek budaya". Dia menyebutkan sejumlah nama, frasa, tanggal, dan koin yang diyakini harus diketahui oleh murid-murid di level yang berbeda-beda. Hirsch mengklaim bahwa program melek kultural yang didasarkan pada term dan konsepnya ini akan bisa membantu murid dari keluarga miskin dan imigran untuk beradaptasi dengan kultur utama Amerika. Presentasi awal ide Hirsch tidak menyinggung soal perbedaan kultural atau ketidakadilan sosial, tetapi bel ini dia memperbarui karyanya agar menjadikannya lebih multikultural. Jadi, pendidikan multikultural dikritik oleh orang yang berpendapat bahwa

anak seharusnya diajari satu nilai inti bersama, terutama nilai Anglo-Protestan Kulit Putih. Namun, pendukung pendidikan multikultural tidak menentang pengajaran nilai inti seperti itu selama ia tidak keseluruhan kurikulum.

Review & Reflect

2 Deskripsikan beberapa cara untuk mempromosikan pendidikan multikultural **Review**

- * Apa pendidikan multikultural itu? Apa tujuan dari "pemberdayaan" murid?
- . Di mata murid, bagaimana pengajaran dapat dibuat lebih "relevan secara kultural"?
- * Apa itu pendidikan berpusat pada isu? Beri contoh.
 - Bagaimana guru bisa meningkatkan hubungan antar-anak dari berbagai latar belakang etnis yang berbeda?
- . Mengapa beberapa guru menganggap bahwa kita masih harus mengajarkan inti dari "nilai Anglo-Protestan Kulit Putih"?

Reflect

- Dari segi pendidikan multikultural, sebagai guru, apa yang Anda harapkan untuk berbuat sesuatu yang berbeda dengan guru terdahulu?

Teaching Strategies

Pendidikan Multikultural

Kita telah mendiskusikan banyak ide yang bermanfaat bagi relasi anak dengan orang dari kultur dan etnik yang berbeda. Berikut ini adalah rekomendasi dari paar pendidikan multikultural James Banks (2001) untuk menjalankan pengajaran multikultural:

1. *Waspadalah terhadap isi rasis dalam materi pelajaran dan interaksi di kelas.* Sumber yang bagus untuk mempelajari rasisme adalah buku Paul Kivel (1995), *Uprooting Racism*.
2. *Pelajari lebih banyak tentang kelompok etnis yang berbeda-beda.* Baca setidaknya satu buku utama tentang sejarah dan kultur kelompok etnis Amerika. Salah satu buku yang menyajikan deskripsi sejarah kelompok ini adalah *Teaching Strategies for Ethnic Studies* oleh Banks (2003).
3. *Peka terhadap sikap etnis murid dan jangan menerima keyakinan bahwa "anak tidak melihat perbedaan warna kulit".* Respons pandangan kultural anak secara sensitif.
4. *Gunakan buku, film, video, dan rekaman untuk menggambarkan perspektif etnis.* Buku Banks (2003), *Teaching Strategies for Ethnic Studies*, mendeskripsikan sejumlah persoalan ini.
5. *Bersikaplah peka terhadap perkembangan kebutuhan murid Anda ketika Anda memilih materi kultural.* Di masa kanak-kanak awal dan kelas SD, buat pengalaman belajar menjadi spesifik dan konkret. Banks percaya bahwa fiksi dan biografi adalah pilihan bagus untuk memperkenalkan konsep kultur kepada murid. Banks mengatakan bahwa murid di level ini dapat mempelajari konsep seperti kesamaan, perbedaan, prasangka, dan diskriminasi, tetapi belum siap untuk mempelajari konsep seperti rasisme dan penindasan.

6. *Pandang murid secara positif terlepas dari etnis mereka.* Semua murid akan belajar dengan baik apabila guru mereka mendukung prestasi mereka dan membantu upaya belajar mereka.
7. *Akui bahwa kebanyakan orang tua, terlepas dari etnisitasnya, memerhatikan pendidikan anaknya dan ingin agar anaknya sukses di sekolah.* Namun, pahami bahwa banyak orang tua Kulit Berwarna punya pandangan yang bercampur tentang sekolah karena mereka pernah mengalami diskriminasi. Cari cara positif untuk membantu orang tua Kulit Berwarna terlibat dalam pendidikan anak *dan* anggap mereka sebagai mitra dalam pembelajaran anak.

GENDER

Sebuah sajak terkenal abad ke-19 karya J.O. Halliwell bunyinya seperti ini:

Dari apakah anak lelaki diciptakan?

Kodok dan siput dan ekor anjing kecil.

Dari apakah gadis kecil diciptakan?

Gula dan rempah dan semua hal yang manis-manis.

Apa makna tersirat dari sajak itu? Apakah valid? Isu perbedaan gender riil perbedaan gender yang diasumsikan bisa menjadi hal penting untuk pengajaran yang efektif.

Gender adalah dimensi sosiokultural dan psikologis dari pria dan wanita. Istilah gender dibedakan dari istilah jenis kelamin (seks). Seks berhubungan dengan dimensi biologis dari pria dan wanita. **Peran gender** (*gender role*) adalah ekspektasi sosial yang merumuskan bagaimana pria dan wanita seharusnya berpikir, merasa dan berbuat.

Pandangan Terhadap Perkembangan Gender

Ada beragam cara untuk memandang perkembangan gender. Beberapa di antaranya lebih menitikberatkan pada faktor-faktor dalam perilaku pria dan wanita sedangkan yang lainnya menekankan pada faktor sosial atau kognitif (Lippa, 2002).

Pandangan Biologis. Pasangan kromosom ke-23 dalam diri manusia (kromosom jenis kelamin) merupakan penentu apakah *fetus* (janin) itu akan jadi wanita (XX) ataukah pria (XY). Tak ada yang menyangkal adanya perbedaan genetik, biokimia dan anatomi antarjenis kelamin. Bahkan pakar gender yang menganut pandangan environmental juga mengakui bahwa gadis dan jejaka diperlakukan secara berbeda karena perbedaan fisik dan peran mereka dalam proses reproduksi. Isunya di sini adalah pengaruh langsung dan tidak langsung dari faktor biologis dan lingkungan. Misalnya, *androgen* adalah hormon seks dominan dalam diri pria. Jika level *androgen* yang tinggi berpengaruh langsung terhadap fungsi otak, yang pada gilirannya meningkatkan beberapa perilaku seperti agresi atau menaikkan level aktivitas maka efek biologis ini bersifat langsung. Jika level *androgen* yang tinggi dalam anak menghasilkan otot kuat, yang pada gilirannya menyebabkan orang lain berharap agar anak itu menjadi atlet, dan, kemudian, menyebabkan anak mendalami

gender

Dimensi sosiokultural dan psikologis dari pria dan wanita.

peran gender

Ekspektasi sosial yang merumuskan bagaimana pria dan wanita harus berpikir, merasa, dan berbuat.

olahraga, maka efek biologis pada perilaku itu bersifat tidak langsung.

Beberapa pendekatan biologis membahas perbedaan dalam otak pria dan wanita (Eisenberg, Martin, & Fabes, 1996). Salah satu pendekatan berfokus pada perbedaan antara pria dan wanita dalam *corpus callosum-nya*, yakni serat masif yang menghubungkan dua belahan otak (LeDoux, 1996, 2002). *Corpus callosum* wanita lebih besar ketimbang pria, dan ini mungkin menjelaskan mengapa wanita lebih menyadari emosi mereka sendiri dan emosi orang lain ketimbang pria. Ini mungkin terjadi karena belahan otak kanan mampu untuk memberikan informasi tentang emosi ke otak kiri.

Tetapi, otak wanita dan pria lebih banyak kemiripannya ketimbang perbedaannya. Kita juga tahu bahwa otak sangat plastis dan bahwa pengalaman dapat memodifikasi pertumbuhannya. Ringkasnya, faktor biologi tidak terlalu menentukan perilaku dan sikap gender. Pengalaman sosialisasi anaklah yang lebih banyak pengaruhnya.

Pandangan Sosialisasi. Baik itu teori psikoanalitik maupun kognitif sosial mendeskripsikan pengalaman sosial yang memengaruhi perkembangan gender anak. **Teori psikoanalitik gender** berasal dari pandangan Sigmund Freud bahwa anak-anak prasekolah mengembangkan ketertarikan seksual kepada orang tuanya yang berjenis kelamin berbeda dengan dirinya. Kemudian, sekitar umur lima atau enam tahun, anak mengurangi ketertarikan ini karena perasan gelisah. Selanjutnya anak mengidentifikasi dirinya dengan orang tua yang jenis kelaminnya sama dengan dirinya, dan secara tak sadar mengadopsi karakter orang tua yang sama jenis kelaminnya dengan dirinya. Dewasa ini, kebanyakan pakar gender tidak percaya bahwa perkembangan gender melalui tahapan ini. Anak menjadi “sadar gender” sejak sebelum berumur lima tahun. Juga, pria biasanya menjadi maskulin dan wanita menjadi feminin bahkan ketika tidak ada orang tua yang berjenis kelamin sama di dekatnya.

Teori kognitif sosial gender menekankan bahwa perkembangan gender anak terjadi melalui pengamatan dan peniruan perilaku gender, dan melalui penguatan dan hukuman terhadap perilaku gender. Orang tua biasanya memberikan hadiah dan hukuman untuk mengajari keturunannya agar menjadi feminin (“Mya, kamu akan jadi gadis baik kalau kamu bermain boneka dengan lembut”) atau maskulin (“Agus, anak laki-laki tidak boleh menangis”).

Banyak orang tua mendorong anak gadis dan lelakinya untuk melakukan jenis permainan dan aktivitas yang berbeda (Lott & Maluso, 2001). Anak wanita sering diberi boneka dan, ketika sudah cukup umur, diberi tugas menjaga bayi. Anak perempuan didorong untuk lebih bersifat mengasuh ketimbang anak lelaki. Ayah lebih sering ikut dalam permainan yang agresif dengan anak laki-lakinya ketimbang dengan anak perempuannya. Orang tua mengizinkan putra remajanya untuk lebih bebas ketimbang putri remajanya,

Teman seusia juga banyak memberi imbalan dan hukuman pada perilaku yang berkaitan dengan gender. Setelah mengamati kelas SD, dua peneliti mengkarakteristik-kan *setting* permainan sebagai “sekolah gender” (Luria & Herzog, 1985). Di SD,

teori psikoanalitik gender

Teori yang berasal pandangan Sigmund Freud bahwa anak-anak prasekolah mengembangkan ketertarikan seksual kepada orang tuanya yang berjenis kelamin berbeda dengan dirinya. Kemudian, sekitar umur lima atau enam tahun, anak mengurangi ketertarikan ini karena perasaan gelisah. Selanjutnya anak mengidentifikasi dirinya dengan orang tua yang jenis kelaminnya sama dengan dirinya, dan secara tak sadar mengadopsi karakter orang tua yang sama jenis kelaminnya dengan dirinya.

teori kognitif sosial gender

Teori yang menekankan bahwa perkembangan gender anak terjadi melalui pengamatan dan peniruan perilaku gender, dan melalui penguatan dan hukuman terhadap perilaku gender.

anak lelaki biasanya bermain dengan anak lelaki, anak perempuan dengan anak perempuan. "Gadis tomboy" lebih mudah bergabung dengan kelompok lelaki, sedang "lelaki feminin" kurang mudah bergabung dengan kelompok perempuan sebab tekanan masyarakat kita yang lebih diarahkan pada anak lelaki. Psikolog perkembangan Eleanor Maccoby (1998, 2002), yang mempelajari gender sela beberapa dekade, percaya bahwa anak-anak berusia sebaya memainkan peran sosialisasi gender penting, saling mengajari perilaku gender yang bisa diterima dan tidak. Televisi juga punya peran sosialisasi gender, menggambarkan wanita dan pria dalam peran gender yang berbeda (Brown, Steele, & Walsh-Childers, 2001). Bahkan sejak munculnya banyak acara televisi, para peneliti menemukan bahwa televisi masih menggambarkan pria lebih kompeten ketimbang wanita (Pacheco & Hurtado, 2001). Dalam satu analisis terhadap video musik rap di TV, gadis remaja diperlihatkan lebih banyak melakukan kencan, belanja, dan mengurus dandanannya (Campbell, 1988). Mereka jarang digambarkan tertarik pada sekolah atau karier. Gadis yang atraktif sering kali digambarkan sebagai gadis "otak udang", sedangkan gadis tidak atraktif digambarkan sebagai gadis cerdas. Sekolah dan guru juga memengaruhi sosialisasi gender pada diri anak lelaki dan perempuan Kita akan mendiskusikan pengaruh ini nanti.

Pandangan Kognitif. Dua pandangan kognitif terhadap gender adalah: (1) teori perkembangan kognitif; dan (2) teori skema gender. Menurut **teori perkembangan kognitif**, tipe gender anak terjadi setelah mereka mengembangkan konsep gender. Setelah mereka secara konsisten menganggap diri mereka sebagai lelaki ala wanita, anak akan menata dunianya berdasarkan gender. Teori ini pada mulanya dikembangkan oleh Lawrence Kohlberg (1966) (yang teori perkembangan moralnya bisa Anda baca di Bab 3). Teori ini berpendapat bahwa perkembangan gender melalui cara sebagai berikut: "Saya gadis, saya ingin melakukan hal-hal yang dilakukan gadis. Karena itu, kesempatan melakukan kegiatan gadis sangatlah menyenangkan." Kohlberg percaya anak baru memahami gender secara konstan setelah mencapai tahap pemikiran operasional konkret Piaget, yakni pada usia sekitar tujuh tahun—mereka sudah tahu bahwa lelaki adalah lelaki, tidak peduli entah dia mengenakan celana atau rok atau apakah rambutnya panjang atau pendek (Tavris & Wade, 1984).

Teori skema gender menyatakan bahwa perhatian dan perilaku individu dituntun oleh motivasi internal untuk menyesuaikan dengan standar sosiokultural berbasis gender dan stereotip gender (Martin & Dinella, 2001). Skema gender adalah struktur kognitif, atau jaringan asosiasi, yang menata dan menuntun persepsi individu berdasarkan gender. Teori skema gender mengatakan bahwa "*gender-typing*" terjadi ketika anak siap untuk memahami dan menata informasi berdasarkan apa yang dianggapnya sebagai tepat bagi pria dan wanita dalam suatu masyarakat (Rodgers, 2000).

teori perkembangan kognitif gender
Teori Kohlberg yang menyatakan bahwa anak mengadopsi suatu gender setelah mereka mengembangkan konsep gender.

teori skema gender
Teori bahwa perhatian dan perilaku individu dituntun oleh motivasi internal untuk menyesuaikan diri dengan standar sosiokultural berbasis gender dan stereotip gender

Stereotip, Kesamaan, dan Perbedaan Gender

Apa perbedaan riil antara anak lelaki dan perempuan? Sebelum kita mencoba menjawab pertanyaan itu, mari kita bahas problem stereotip gender.

Stereotip Gender. **Stereotip gender** adalah kategori luas yang merefleksikan kesan dan keyakinan tentang apa perilaku yang tepat untuk pria dan wanita. Semua stereotip, entah itu berhubungan dengan gender, etnis, atau kategori lainnya, mengacu pada citra dari anggota kategori tersebut. Banyak stereotip bersifat umum sehingga menjadi ambigu. Misalkan kategori “maskulin” dan “feminin”. Perilaku yang berbeda dapat dikaitkan pada masing-masing kategori seperti berkelahi dan memelihara jenggot untuk “maskulin” dan main boneka dan mengenakan lipstik untuk “feminin”. Akan tetapi, perilaku dalam kategori ini dapat dimodifikasi oleh perubahan kultural. Dulu otot yang besar dianggap sebagai ciri maskulin;

tetapi pada waktu yang lain tubuh yang kurus dan tinggi dianggap sebagai tubuh maskulin. Begitu pula pada suatu waktu tertentu di masa lalu, tubuh feminin yang ideal adalah gemuk dan bulat. Sekarang, tubuh ideal adalah ramping dan atletis. Pada awal abad ke-20, ketergantungan dianggap sebagai bagian dari aspek feminin, sedangkan dewasa ini penekanannya diarahkan pada sensitivitas perempuan terhadap orang lain dalam suatu hubungan. Perilaku yang dianggap umum yang merefleksikan suatu kategori juga dapat berfluktuasi menurut lingkungan sosioekonomi. Misalnya, individu dari kalangan kelas bawah dianggap bercitra maskulin yang kasar.

Memberi cap stereotip sebagai “maskulin” dan “feminin” pada murid dapat me-nimbulkan konsekuensi signifikan (Kite, 2001). Mencap lelaki sebagai “feminin” atau perempuan sebagai “maskulin” dapat menghilangkan status sosial dan penerimaan mereka dalam kelompok.

Stereotip gender berubah secara developmental. Keyakinan stereotip terhadap gender mulai mengakar pada masa kanak-kanak awal, bertambah pada masa SD, dan kemudian menurun pada akhir SD (Bigler, Liben & Yekel, 1992). Pada masa ya awal, stereotip gender mungkin naik lagi. Saat tubuh mereka berubah dramatis pada masa puber, anak lelaki dan perempuan sering bingung dan gelisah - apa yang terjadi pada diri mereka. Strategi aman untuk anak lelaki adalah menjadi lelaki sebaik mungkin (yakni, “maskulin”) dan strategi aman untuk gadis adalah menjadi perempuan sebaik mungkin (yakni “feminin”). Jadi, intensifikasi gender yang diciptakan oleh perubahan pubertas dapat menimbulkan stereotip yang lebih besar di masa remaja (Galambos, dkk., 1985).

tip sering kali negatif dan dapat diselubungi prasangka dan diskriminasi. **Sexisme** (*sexism*) adalah prasangka dan diskriminasi terhadap individu karena s kelamin seseorang. Seseorang yang mengatakan bahwa wanita tak bisa menjadi insinyur yang kompeten sama artinya orang itu menyatakan sexisme. Demikian pula seseorang mengekspresikan sexisme apabila ia mengatakan bahwa laki-laki tidak akan bisa menjadi guru taman kanak-kanak yang kompeten. Nanti kita akan mendeskripsikan beberapa strategi untuk menciptakan kelas yang *non-sexist*.

stereotip gender
Kategori luas yang merefleksikan kesan dan keyakinan tentang apa perilaku yang tepat untuk pria dan wanita.

sexisme Prasangka dan diskriminasi terhadap individu karena jenis kelamin seseorang.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Kesamaan dan Perbedaan Gender dalam Domain yang Relevan Secara Akademis. Banyak aspek dari kehidupan murid dapat dikaji untuk mengetahui seberapa mirip berbedakah anak lelaki dan perempuan itu (Crawford & Unger, 2000).

Penampilan fisik. Karena pendidikan jasmani adalah bagian integral dari sistem pendidikan di Amerika, maka penting untuk membahas persamaan dan perbedaan dalam penampilan fisik (Eisenberg, Martin, & Fabes, 1996). Pada umumnya, anak lelaki lebih unggul dibanding anak wanita di bidang olahraga, seperti lari, lempar, dan melompat. Di masa SD perbedaan ini sering kali tak begitu kelihatan tetapi akan kelihatan jelas saat SMP (Smoll & Schutz, 1990). Perubahan hormonal pada masa pubertas menyebabkan penambahan massa otot untuk lelaki dan menambah lemak untuk gadis. Ini akan menguntungkan anak lelaki saat beraktivitas dalam kegiatan yang berhubungan dengan kekuatan, ukuran, dan energi. Meski demikian, faktor lingkungan juga memengaruhi penampilan fisik bahkan setelah masa pubertas. Anak perempuan biasanya tidak berpartisipasi dalam aktivitas yang meningkatkan keahlian gerak seperti bidang olahraga (Thomas & Thomas, 1988).

Ada level aktivitas di area fisik lain di mana terdapat perbedaan gender. Sejak awal anak lelaki lebih aktif ketimbang anak wanita dalam hal bergerak. Di kelas, ini berarti anak lelaki lebih sering keluyuran dan berjalan-jalan di kelas ketimbang anak wanita, dan karenanya anak lelaki kurang banyak memberi perhatian. Dalam pendidikan jasmani, dibanding anak perempuan, anak lelaki mengeluarkan lebih banyak tenaga melalui gerakan-gerakannya.

Keahlian matematika dan sains. Ada temuan yang beragam dalam penelitian soal kemampuan matematika. Dalam beberapa analisis, anak lelaki lebih bagus dalam matematika dan ini telah lama menjadi perhatian (Eisenberg, Martin, Fabes, 1996). Namun, secara keseluruhan, perbedaan gender dalam soal keahlian matematika ini cenderung kecil. Pernyataan seperti "pria lebih unggul dibanding wanita dalam bidang matematika" seharusnya tidak dipahami sebagai klaim bahwa semua lelaki lebih unggul di atas wanita dalam bidang matematika. Pernyataan itu sebaiknya dipahami sebagai pernyataan rata-rata (Hyde & Plant, 1995). Juga tidak semua studi menunjukkan adanya perbedaan kemampuan ini. Misalnya dalam sebuah studi nasional, tidak ada perbedaan a:

kemampuan matematika anak lelaki dan perempuan di empat, delapan, dan dua belas (Coley, 2001).

Selain itu, jika ada perbedaan gender dalam kemampuan matematika, perbedaan itu tidak sama dalam semua konteks. Anak lelaki lebih bagus dalam penghitungan pengukuran, sains, dan olahraga; anak perempuan lebih bagus dalam penghitungan yang berhubungan dengan tugas-tugas tradisional wanita, seperti memasak dan menjahit (Linn & Hyde] 1989).

Salah satu area matematika yang diteliti kemungkinan perbedaan gendernya adalah keahlian visuospasial, yang mencakup kemampuan untuk memutar objek secara mental



"So according to the stereotype, you can put two and two together, but I can read the handwriting on the wall."

© Joel Pett. Hak cipta dilindungi. Dimuat atas seizin The Lexington Herald-Leader.

mengetahui seperti apa objek itu jika diputar. Tipe keahlian ini sangat penting dalam pelajaran bidang dan geometri. Beberapa pakar mengatakan bahwa jika ada perbedaan gender dalam keahlian visuospasial, maka perbedaan itu sangat kecil (Hyde & Mezulis, 2001).

Bagaimana dengan sains? Apakah ada perbedaan gender?

Dalam salah satu studi nasional tentang prestasi sains,

anak lelaki sedikit lebih baik dalam bidang sains ketimbang anak perempuan di *grade* empat dan delapan, tetapi tak ada perbedaan gender di kelas dua belas (*National Assessment of Educational Progress*, 2001) (lihat Gambar 5.3).

Dalam studi lain yang difokuskan pada *grade* delapan dan sepuluh, anak lelaki nilainya lebih tinggi ketimbang anak wanita dalam ujian sains, terutama di kalangan murid rata-rata dan murid cerdas (Burkham, Lee, & Smedon, 1997). Dalam kelas sains yang menekankan pada aktivitas lab, nilai ujian sains anak perempuan meningkat tajam. ini menunjukkan arti penting dari keterlibatan anak dalam kelas sains, yang bisa meningkatkan kesetaraan gender, banyak pakar gender percaya bahwa perbedaan gender di bidang matematika dan sains adalah karena perbedaan

pengalaman anak lelaki dan anak perempuan. Ada lebih banyak tokoh matematika dan sains dari kalangan lelaki. Anak lelaki lebih memilih pelajaran matematika dan sains ketimbang anak wanita. Misalnya, dalam satu survei nasional pria lebih mungkin untuk mengambil jurusan ilmu komputer dan fisika (Coley, 2001). Juga, orang tua berharap lebih tinggi pada kemampuan matematika dan sains anak lelakinya. Dalam satu studi terhadap 1.500 keluarga, orang tua membeli lebih banyak buku matematika dan sains. Mereka mengatakan bahwa anak lelaki lebih berbakat di bidang matematika ketimbang anak perempuan, dan mereka berkomentar bahwa anak lelaki lebih cocok berkarier di bidang matematika (Eccles dkk., 1991).

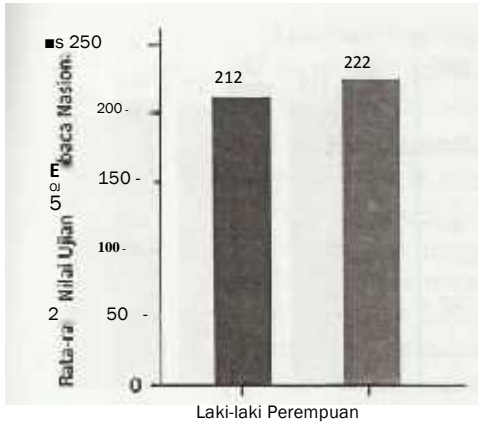
Kemampuan verbal. Sebuah ulasan terhadap perbedaan dan persamaan gender yang dilakukan pada era 1970-an menunjukkan bahwa anak perempuan punya kemampuan verbal yang lebih baik dibanding anak lelaki (Maccoby & Jacklin 1974). Akan tetapi, analisis yang lebih baru menunjukkan bahwa dalam beberapa kasus hanya ada sedikit atau bahkan tidak ada perbedaan antara anak perempuan dan anak lelaki dalam keahlian verbal. Misalnya, sekarang ini nilai tes pria dan wanita dalam kemampuan verbal dalam ujian SAT adalah sama (Educational Testing Service, 2002).

Namun, selama masa sekolah dasar dan menengah ada bukti kuat bahwa wanita lebih unggul ketimbang pria dalam hal membaca dan menulis. Dalam studi nasional baru-baru ini, wanita punya prestasi lebih tinggi dibanding pria di *grade* 4, 8, dan 12, dan selisih nilai ini terus melebar seiring dengan kenaikan murid di sekolah (Coley, 2001; National Assessment of Educational Progress, 1998, 2001).



Gambar 5.3 Nilai Ujian Sains Nasional untuk Anak Lelaki dan Perempuan

Dalam *National Assessment of Educational Progress* (2001), data yang dikumpulkan pada tahun 2000 menunjukkan bahwa anak lelaki sedikit lebih baik dalam nilai ujian ketimbang anak perempuan di *grade* empat dan delapan, tetapi tidak ada perbedaan gender di *grade* 12. Nilai sains berkisar dari 0 sampai 300.



Gambar 5.4 Nilai Ujian Membaca Nasional untuk Anak Lelaki dan Perempuan

Dalam *National Assessment of Educational Progress*, data yang dikumpulkan pada 2000 menunjukkan bahwa anak gadis lebih baik dalam nilai membaca ketimbang anak lelaki di grade 4 (*National Assessment for Educational Progress, 2001*). Studi sebelumnya menunjukkan bahwa perbedaan gender ini juga terjadi di grade 8 dan 12 (*National Assessment of Educational Progress, 1998*). Nilai membaca berada di skala antara 0 sampai 500.

Catatan: Setelah data disajikan oleh *National Assessment for Educational Progress (2001)*.

Gambar 5.4 menunjukkan gap gender dalam membaca dalam penilaian nasional atas kemampuan membaca di grade empat (*National Assessment of Educational Progress, 2001*). Dalam studi yang sama, kemampuan menulis wanita juga lebih baik ketimbang pria di grade 4, 8, dan 12.

Pencapaian pendidikan. Lelaki lebih besar kemungkinan *drop out* dari sekolah ketimbang wanita, meskipun perbedaannya kecil (15 persen vs. 13 persen) (*National Center for Educational Statistics, 2001*). Perempuan (90 persen) lebih mungkin menyelesaikan pendidikan sekolah menengah atas di AS ketimbang pria (87 persen).

Bukti belakangan ini menunjukkan bahwa anak lelaki lebih buruk prestasi akademiknya di sekolah (*DeZolt & Hull, 2001*). Artinya, walaupun banyak anak lelaki yang prestasinya bagus, tetapi 50 persen dari jumlah murid yang prestasinya tidak bagus adalah anak lelaki.

Persentase lelaki dalam perguruan tinggi selama 1950-an hampir 60 persen. Sekarang, persentase lelaki yang masuk perguruan tinggi turun menjadi kira-kira 45 persen (*DeZolt & Hull, 2001*).

Dengan menggabungkan informasi tentang *drop out* sekolah persentase pria yang prestasinya tidak bagus, dan persentase pria yang masuk perguruan tinggi, kita dapat menyimpulkan bahwa wanita menunjukkan pencapaian akademik yang lebih tinggi di Amerika Serikat. Anak wanita lebih mungkin untuk

mempelajari materi akademik, penuh perhatian di kelas, mau belajar lebih tekun dan berpartisipasi lebih banyak di kelas ketimbang anak lelaki (*DeZolt & Hull, 2001*).

Keahlian hubungan. Ahli sosiolinguistik Deborah Tannen (1990) membedakan antara *rapport talk* dengan *report talk*. **Rapport talk** adalah bahasa percakapan dan cara menjalin hubungan dan menegosiasikan hubungan. **Report talk** adalah pembicaraan yang memberikan informasi. Berpidato adalah contoh dari *report talk*. Pria menjadi pusat perhatian dengan bercerita, membuat lelucon, serta mengajar dan memberi informasi. Wanita lebih suka percakapan pribadi dan percakapan yang berorientasi hubungan.

Tannen mengatakan bahwa anak lelaki dan wanita tumbuh di dunia pembicaraan yang berbeda. Orang tua, kerabat, teman sebaya, guru, dan orang lain berbicara kepada anak gadis dan lelaki dengan cara yang berbeda. Permainan anak lelaki dan wanita juga berbeda. Anak lelaki cenderung untuk bermain dalam kelompok besar yang berstruktur hierarkis, dan kelompok mereka biasanya mempunyai pimpinan yang menyuruh orang lain untuk melakukan sesuatu. Permainan anak lelaki biasanya permainan menang-kalah, dan anak lelaki sering memamerkan keahliannya dan berdebat soal siapa yang paling baik. Sebaliknya, anak gadis lebih

rapport talk

Bahasa percakapan dan cara menjalin hubungan dan menegosiasikan hubungan; lebih merupakan karakteristik wanita ketimbang pria

report talk

Pembicaraan yang memberikan informasi; lebih merupakan karakteristik pria ketimbang wanita.

mungkin bermain dalam kelompok kecil atau berpasangan, dan pusat dunia anak perempuan adalah sahabat karib. Persahabatan dan kelompok anak perempuan didominasi oleh keakraban. Permainan anak gadis lebih bersifat timbal balik. Dalam sebagian besar waktunya, anak gadis lebih suka duduk dan mengobrol, membicarakan penampilan supaya disukai orang lain, dan mencari status. Ringkasnya, Tannen dan pakar gender lainnya, seperti Carol Gilligan (1982, 1998), yang idenya telah Anda baca di Bab 3, percaya bahwa anak perempuan lebih berorientasi hubungan ketimbang anak lelaki. Mereka juga percaya bahwa orientasi hubungan ini harus dihargai sebagai sesuatu yang penting dalam kultur kita. Implikasi yang jelas bagi guru adalah guru harus menghargai dan mendukung keterampilan anak dalam berhubungan dengan orang lain di dalam kelas.

Agresi dan regulasi diri. Salah satu perbedaan gender yang paling konsisten adalah anak lelaki secara fisik lebih agresif ketimbang anak perempuan. Perbedaan ini akan tampak jelas ketika anak diprovokasi, dan perbedaan ini ada di semua kultur dan tampak sejak awal perkembangan anak (White, 2001). Baik itu faktor biologis maupun lingkungan telah dianggap sebagai faktor yang menimbulkan perbedaan gender dalam agresi fisik ini. Faktor biologi itu mencakup hereditas dan hormon; faktor lingkungan mencakup ekspektasi kultural, contoh orang dewasa dan teman sebaya, dan penghargaan terhadap agresi fisik anak lelaki. Meskipun anak lelaki selalu secara fisik lebih agresif ketimbang anak perempuan, tapi mungkinkah anak perempuan lebih agresif secara verbal (cerewet) ketimbang anak lelaki? Ketika agresi verbal diteliti, perbedaan gender biasanya menghilang atau kadang lebih menonjol dalam diri anak perempuan (Eagly & Steffen, 1986). Juga, anak gadis lebih mungkin melakukan apa yang dinamakan **agresi relasional**, yakni perilaku seperti berusaha membuat orang lain tidak menyukai seorang anak dengan cara menyebarkan gosip jahat tentang anak itu atau mengabaikan seseorang ketika dia marah kepadanya (Crick, dkk., 2001; Underwood, 2002). Keahlian penting lainnya adalah kemampuan untuk mengatur dan mengontrol emosi dan perilaku. Lelaki biasanya kurang mampu mengendalikan diri ketimbang wanita (Eisenberg, Martin, & Fabes, 1996). Kontrol diri yang rendah ini bisa menimbulkan problem perilaku. Dalam satu studi, rendahnya kontrol diri anak berhubungan dengan agresi, tindakan mengejek, bereaksi berlebihan terhadap frustrasi, kerja sama yang buruk, dan ketidakmampuan untuk menunda kesenangan Block & Block, 1980).

Kontroversi Gender. Bagian sebelumnya memaparkan beberapa perbedaan substansial dalam kemampuan fisik, membaca dan menulis, agresi dan regulasi diri, dan keterampilan dalam menjalin hubungan, namun hanya ada sedikit perbedaan dalam kemampuan matematika dan sains. Ada kontroversi tentang perbedaan dan persamaan (Hyde & Mezulis, 2001). Alice Eagly (1996, 2000, 2001) berargumen bahwa kepercayaan bahwa perbedaan gender itu sedikit atau tidak ada, adalah kepercayaan yang berakar pada komitmen feminis pada persamaan gender dan kesetaraan politik. Banyak kaum feminis mencemaskan bahwa perbedaan gender ini akan diinterpretasikan sebagai defisiensi di pihak wanita dan dianggap sebagai

perbedaan berbasis biologis. Mereka berpendapat bahwa kesimpulan itu dapat memunculkan kembali stereotip tradisional bahwa wanita pada dasarnya **lebih** inferior dan lemah ketimbang pria (Crawford & Unger, 2000). Eagly menyatakan bahwa sebagian besar riset tentang gender kini mengungkap perbedaan gender yang lebih besar ketimbang yang dikira kaum feminis. Kontroversi ini menunjukkan betapa sulitnya menegosiasikan sains dan politik gender.

Klasifikasi Peran Gender

Klasifikasi peran gender adalah mengevaluasi anak lelaki dan perempuan segi kumpulan bakat personalitas. Di masa lalu anak lelaki yang baik adalah anak yang independen, agresif, dan kuat. Anak perempuan yang baik adalah anak yang penurut, pengasuh, dan tidak tertarik dengan kekuasaan. Tapi, p saat yang sama, secara keseluruhan, karakteristik maskulin dianggap baik bagus oleh masyarakat, sedangkan karakteristik feminin dianggap sesuatu yang tidak diharapkan.

Pada 1970-an, saat makin banyak pria dan wanita yang secara terbuka men ekspresikan ketidakpuasan kepada ekspektasi gender yang kaku ini, muncul pandangan alternatif tentang maskulinitas dan feminitas. Pandangan ini tidak lagi membatasi maskulinitas sebagai kompetensi pria dan feminitas sebagai kompetensi perempuan. Pandangan ini mengusulkan bahwa individu dapat mempunyai "maskulin" dan "feminin". Pemikiran ini menimbulkan perkembangan konsep **androgini**, yakni kehadiran karakteristik maskulin dan feminin yang diinginkan dalam diri satu orang (Bem, 1977; Spence & Helmreich, 1978). Anak lelaki androgini mungkin tegas ("maskulin") dan bersifat mengasuh ("feminin"). Anak perempuan androgini mungkin kuat ("maskulin") dan sensitif terhadap perasaan orang lain ("feminin"). Telah dikembangkan alat untuk mengukur androgini ini. Yang paling banyak di- pakai adalah Bem Sex-Role Inventory. Untuk mengetahui apakah klasifikasi peran gender Anda maskulin atau feminin atau androgini, isi *Self Assessment* 5.1. Pakar gender seperti Sandra Bem mengatakan bahwa individu androgini lebih fleksibel, kompeten, dan sehat secara mental ketimbang individu maskulin atau feminin saja. Tetapi, sampai tingkat tertentu, klasifikasi peran gender "terbaik" akan tergantung pada konteksnya. Misalnya, orientasi feminin mungkin **lebih** diinginkan dalam hubungan akrab karena sifat hubungan akrab lebih ekspresif sedangkan orientasi maskulin lebih diharapkan dalam *setting* akademik dan kerja tradisional, sebab ada tuntutan prestasi dalam konteks ini.

Yang menjadi perhatian khusus adalah remaja pria yang mengadopsi peran maskulin dengan kuat. Para peneliti telah menemukan bahwa remaja pria yang terlalu maskulin sering kali punya masalah perilaku, seperti tindak kriminal penyalahgunaan obat, dan hubungan seksual sembarangan (Pleck, 1995). Mereka menampilkan diri sebagai sosok kuat, macho, dan agresif, dan sering kali buruk prestasi di sekolahnya. Banyak remaja pria menunjukkan kejantannya dengan membawa pistol atau mengumumkan jumlah orang yang telah mereka hajar (Sullivan, 1991).

androgini

■ Kehadiran karakteristik maskulin dan feminin yang diinginkan dalam

elf Assessment 5.1

Apa Orientasi Peran Gender yang Akan Saya Hadirkan untuk Murid Saya?

Item di kanan adalah dari Ben Sex-Role Inventory. Untuk mengetahui apakah klasifikasi peran gender Anda maskulin, feminin, atau androgini, nilai diri Anda untuk masing-masing item, mulai dari nilai 1 (tak pernah benar atau hampir tak pernah benar) sampai 7 (selalu benar atau hampir selalu benar).

1. percaya diri	1 2 3 4 5 6 7	31. mudah membuat keputusan	1 2 3 4 5 6 7
2. mengalah	1 2 3 4 5 6 7	32. berhasrat tinggi	1 2 3 4 5 6 7
3 membantu	1 2 3 4 5 6)	33. tulus	1 2 3 4 5 6 7
4 mempertahankan keyakinan	1 2 3 4 5 6 7	34. mandiri	1 2 3 4 5 6 7
5. riang	1 2 3 4 5 6 7	35. mau menghibur hati yang luka	1 2 3 4 5 6 7
£ berperasaan	1 2 3 4 5 6 7	36. sombong	1 2 3 4 5 6 7
independen	1 2 3 4 5 6 7	37. dominan	1 2 3 4 5 6 7
8. malu	1 2 3 4 5 6 7	38. bicara lembut	1 2 3 4 5 6 7
9. teliti	1 2 3 4 5 6 7	39. disenangi	1 2 3 4 5 6 7
10. atletik	1 2 3 4 5 6 7	40. maskulin	1 2 3 4 5 6 7
11. kasih sayang	1 2 3 4 5 6 7	41. hangat	1 2 3 4 5 6 7
12. teatrikal	1 2 3 4 5 6 7	42. tenang	1 2 3 4 5 6 7
13. asertif (tegas)	1 2 3 4 5 6 7	43. mau bersikap	1 2 3 4 5 6 7
14. senang dipuji	1 2 3 4 5 6 7	44. lembut	1 2 3 4 5 6 7
15. gembira	1 2 3 4 5 6 7	45. ramah	1 2 3 4 5 6 7
16. kepribadian kuat	1 2 3 4 5 6 7	46. agresif	1 2 3 4 5 6 7
17. loyal	1 2 3 4 5 6 7	47. mudah tertipu	1 2 3 4 5 6 7
18. tak bisa diprediksi	1 2 3 4 5 6 7	48. tidak efisien	1 2 3 4 5 6 7
19. kuat	1 2 3 4 5 6 7	49. bertindak sebagai pemimpin	1 2 3 4 5 6 7
30. feminin	1 2 3 4 5 6 7	50. kekanak-kanakan	1 2 3 4 5 6 7
21. dapat diandalkan	1 2 3 4 5 6 7	51. mampu beradaptasi	1 2 3 4 5 6 7
22. analitis	1 2 3 4 5 6 7	52. individualistis	1 2 3 4 5 6 7
23. simpatik	1 2 3 4 5 6 7	53. tidak menggunakan bahasa kasar	1 2 3 4 5 6 7
cemburu	1 2 3 4 5 6 7	54. tidak sistematis	1 2 3 4 5 6 7
25. punya kemampuan kepemimpinan	1 2 3 4 5 6 7	55. kompetitif	1 2 3 4 5 6 7
26. sensitif terhadap kebutuhan orang	1 2 3 4 5 6 7	56. sayang anak	1 2 3 4 5 6 7
27. bersikap jujur	1 2 3 4 5 6 7	57. bijaksana	1 2 3 4 5 6 7
28. mau mengambil risiko	1 2 3 4 5 6 7	58. ambisius	1 2 3 4 5 6 7
29. memahami	1 2 3 4 5 6 7	59. kalem	1 2 3 4 5 6 7
30. suka merahasiakan	1 2 3 4 5 6 7	60. konvensional	1 2 3 4 5 6 7

Skor

Jumlahkan skor Anda untuk item 1,4, 7,10,13,16,19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 55, dan 58. Bagi jumlahnya dengan 20. Itulah skor maskulin Anda.

Jumlahkan skor Anda untuk item 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50,53, 56, dan 59. Bagi

Jumlahnya dengan 20. Itulah skor feminin Anda.

Interpretasi

Jika skor maskulinitas Anda di atas 4,9 (median untuk skala maskulin) dan skor feminitas Anda di atas 4,9 (median

feminitas), maka Anda akan diklasifikasikan sebagai androginis dalam skala Bem.

Androgini dan Pendidikan. Dapatkah dan haruskah androgini diajarkan kepada murid? Pada umumnya, adalah lebih mudah untuk mengajarkan androgini pada anak perempuan ketimbang anak lelaki, dan lebih mudah diajarkan sebelum SMP. Misalnya, dalam satu studi sebuah kurikulum gender diberlakukan selama setahun di taman kanak-kanak, *grade 5*, dan *grade 9* (Guttentag & Bray, 1976). Kurikulum ini memberikan buku, materi diskusi, dan latihan kelas dengan kecenderungan androginis. Program ini paling sukses di *grade 5*, dan paling sukses di *grade 9* (setara SMP), muridnya, terutama lelaki menunjukkan efek bumerang—mereka justru makin mengikuti peran genang tradisional setelah menerima pelajaran androgini.

Meskipun temuannya beragam, pendukung program androgini percaya bahwa pandangan tentang gender tradisional akan membahayakan semua murid menghalangi anak perempuan untuk mendapatkan kesempatan yang setara. Para penentangnyanya mengatakan bahwa program pendidikan androgini terlalu banyak bermuatan nilai dan mengabaikan diversitas peran gender dalam masyarakat

Transendensi Peran Gender. Beberapa kritik terhadap androgini mengatakan bahwa semuanya sudah cukup dan tidak perlu lagi banyak debat soal gender. Mereka percaya bahwa androgini bukan obat manjur seperti yang dikira (Paludi, 1998). Alternatifnya adalah **transendensi peran gender**, yakni pandangan bahwa kompetensi orang seharusnya dikonseptualisasikan dalam term orang sebagai pribadi manusia (*person*), bukan dalam term maskulinitas, feminitas, atau androgini (Pleck, 1983). Artinya, kita harus memandang diri kita sendiri dan murid sebagai manusia, bukan sebagai feminin, maskulin, atau androgini.

Orang tua harus mengasuh anak mereka agar menjadi individu yang kompeten bukan individu yang maskulin, feminin, atau androginis. Mereka percaya bahwa klasifikasi peran gender akan menimbulkan stereotip.

Gender dalam Konteks

Sebelumnya telah kami katakan bahwa konsep klasifikasi peran gender melibatkan kategorisasi orang berdasarkan bakat personalitasnya. Akan tetapi, dari diskusi kita tentang kepribadian di Bab 4, “Variasi Individual”, kita ingat bahwa **adalah** lebih bermanfaat untuk memandang personalitas atau kepribadian ini dalam term interaksi orang-situasi ketimbang dalam term bakat personalitas saja.

Membantu Perilaku dan Emosi. Untuk mengetahui arti penting gender dalam konteks mari kita bahas soal membantu perilaku dan emosi. Stereotip menyatakan bahwa wanita lebih baik ketimbang pria dalam soal membantu. Tetapi, ini tergantung pada situasi. Wanita lebih mungkin meluangkan waktunya untuk membantu anak yang mengalami gangguan personal dan lebih mungkin memberikan pengasuhan ketimbang pria. Akan tetapi, dalam situasi di mana pria merasa mampu atau merasa ada bahaya, pria lebih mungkin untuk mengulurkan bantuan (Eagly & Crowley, 1986). Misalnya, pria lebih sering membantu pengendara yang bannya kempes ketimbang wanita.

Wanita itu emosional, lelaki tidak. Ini adalah pandangan stereotip tentang emosi.

transendensi peran gender

Pandangan bahwa kompetensi orang seharusnya dikonseptualisasikan dalam term orang sebagai pribadi manusia (*person*) bukan dalam term maskulinitas, feminitas, atau androgini.

Akan tetapi, seperti perilaku membantu, perbedaan emosional dalam diri pria dan wanita tergantung pada emosi tertentu dan konteks di mana emosi itu muncul (Shields, 1991). Pria lebih mungkin menunjukkan kemarahan kepada orang asing, terutama pria yang belum dikenal, bila mereka merasa ditantang. Pria juga lebih sering mewujudkan kemarahannya dalam bentuk tindakan agresif. Perbedaan emosional antara pria dan wanita sering muncul dalam konteks peran sosial dan hubungan sosial. Misalnya, wanita lebih mungkin mendiskusikan emosi dalam term hubungan. Wanita juga lebih mungkin mengekspresikan rasa takut dan sedih.

Kultur. Arti penting dari konteks gender tampak jelas ketika mengkaji perilaku yang dirumuskan secara kultural untuk wanita dan pria dalam negara yang berbeda di seluruh dunia (Best, 2001). Di AS kini ada lebih banyak penerimaan terhadap androgini dan kesamaan dalam perilaku pria dan wanita, tetapi di banyak negara lain peran gender masih khas. Misalnya, di Timur Tengah pembagian kerja antara pria dan wanita sangat dramatis. Misalnya, di Irak, pria disosialisasikan dan disekolahkan untuk bekerja di ruang publik; wanita disosialisasikan untuk tetap di dunia rumah tangga dan mengasuh anak. Agama Islam yang mendominasi Irak mengajarkan bahwa tugas lelaki adalah memberi nafkah kepada keluarga sedangkan wanita adalah menjaga rumah dan keluarga. Setiap penyimpangan dari tradisi perilaku maskulin dan feminin ini akan dikecam. Demikian pula di Cina, walaupun wanita telah ada yang masuk ke ruang publik, akan tetapi pria masih lebih mendominasi. Perilaku androginis dan kesetaraan gender adalah sesuatu yang belum diharapkan oleh lelaki di Cina.

Menghilangkan Bias Gender

Seberapakah “gender”kah interaksi sosial antara guru dan murid? Apa yang dapat dilakukan guru untuk mengurangi atau mengeliminasi bias gender di kelasnya?

Interaksi Guru-Murid. Adakah bukti bahwa kelas mengandung bias gender atas anak lelaki? Berikut ini beberapa faktor yang perlu dipertimbangkan (DeZolt & Hull, 2001):

- Kepatuhan, ketaatan mengikuti aturan, berpenampilan rapi dan tertib sangat dihargai dan didukung dalam banyak kelas. Ini adalah perilaku yang biasanya diasosiasikan dengan anak wanita ketimbang anak lelaki.
Mayoritas guru adalah wanita, terutama di sekolah dasar. Ini mungkin lebih menyulitkan anak lelaki ketimbang anak perempuan untuk mengidentifikasi dengan guru mereka dan meniru perilaku guru.
Anak lelaki lebih mungkin dipandang punya masalah dalam belajar ketimbang anak wanita.
Anak lelaki lebih mungkin dikritik ketimbang anak wanita.
- Personil sekolah cenderung mengabaikan bahwa banyak anak lelaki punya masalah akademik, terutama dalam seni bahasa.

- Personil sekolah cenderung menstereotipkan perilaku anak lelaki sebagai problematik.

Apa bukti bahwa kelas bias terhadap gadis? Pertimbangkan bahwa (Sadker & Sadker, 2000):

- Di kelas, anak perempuan lebih patuh, anak lelaki lebih bandel. Anak sering cari perhatian, sedangkan anak wanita lebih banyak diam dan menunggu giliran. Pendidik mengkhawatirkan bahwa kecenderungan anak gadis untuk patuh dan diam akan menimbulkan efek lain: hilangnya ketegasan
- Di banyak kelas, guru lebih banyak menghabiskan waktu untuk mengawasi dan berinteraksi dengan anak lelaki sementara anak perempuan belajar dan bermain sendiri. Kebanyakan guru secara tidak sengaja lebih membantu anak lelaki dengan menghabiskan lebih banyak waktu bersama mereka, entah bagaimana kelas sering kali bercirikan profil gender seperti ini.
- Anak lelaki lebih banyak mendapat pengajaran daripada anak wanita dan lebih banyak mendapat bantuan saat kesulitan menjawab pertanyaan sering memberi lebih banyak waktu kepada anak lelaki untuk menjawab pertanyaan, lebih banyak petunjuk pada jawaban yang benar, dan memberi lebih banyak kesempatan jika mereka memberi jawaban yang salah.
- Anak lelaki lebih mungkin mendapat nilai rendah ketimbang anak perempuan dan lebih mungkin tidak naik kelas, namun anak perempuan kurang percaya bahwa mereka akan sukses di perguruan tinggi.
- Anak lelaki dan perempuan masuk *grade* pertama dengan level rasa harga diri yang kurang lebih sama. Tetapi, pada masa sekolah menengah, rasa penghargaan diri gadis tampaknya menurun dibanding lelaki (American Association of University Women, 1992).
- Ketika anak SD disuruh untuk menyebutkan apa yang ingin mereka lakukan

Through the Eyes of Teachers

Memberi Pengalaman Matematika yang Positif bagi Murid Perempuan

Sebagai guru matematika, saya melakukan semua yang saya bisa untuk mendorong agar murid perempuan lebih percaya diri dalam mempelajari matematika. Tentu saja, saya ingin agar semua anak lelaki dan perempuan di kelas saya bisa sukses dalam pelajaran matematika. Saya tidak membiarkan anak lelaki memonopoli jawaban soal yang saya berikan. Saya memberi kesempatan yang sama kepada murid lelaki dan perempuan dan saya tidak membiarkan murid mengelak dari dengan menjawab "saya tidak bisa" atau hanya mengangkat bahu mereka. Saya akan membantu murid mencapai solusi.

Dalam salah satu tugas yang saya berikan kepada murid dalam mata pelajaran aljabar, mereka harus meneliti sebuah konsep matematika dan melaporkan risetnya di depan kelas. Saya dorong sebanyak mungkin murid, lelaki dan perempuan, untuk meneliti beberapa ahli matematika wanita ternama. Ketika murid perempuan mengetahui betapa banyak yang harus dikorbankan wanita untuk matematika di masa lalu, maka pengetahuan ini akan membantu mereka untuk memahami betapa beruntungnya diri mereka sekarang ini.

Jeri Hall, Guru Matematika Miller Magnet Middle School Bibb County, Georgia

saat besar nanti, anak lelaki menyebut lebih banyak karier ketimbang anak perempuan.

JADI, ada bukti bias gender terhadap anak lelaki dan perempuan di sekolah (DeZolt & Hull, 2001). Banyak personel sekolah tidak menyadari sikap bias gender mereka.

Sikap ini mengakar dalam kultur dan didukung oleh kultur tersebut. Meningkatkan kesadaran akan adanya bias gender merupakan strategi yang penting untuk mengurangi bias tersebut.

Isi **Kurikulum dan Isi Mata Pelajaran Olahraga**. Sekolah telah banyak membuat kemajuan dalam mengurangi sexism dan stereotipisasi jenis kelamin dalam buku dan materi kurikulum (Eisenberg, Martin & Fabes, 1996)—sebagian sebagai respons atas Title IX of the Educational Amendment Act of 1972, yang menyatakan bahwa sekolah diwajibkan untuk menjamin perlakuan yang setara antara pria dan wanita.

Sebagai akibatnya, buku teks dan materi pelajaran yang disediakan harus bebas dari bias gender. Juga, kini sekolah memberi lebih banyak kesempatan pada murid wanita untuk berpartisipasi dalam bidang atletik (olahraga) ketimbang di masa lalu (Gill, 2001). Pada 1972, 7 persen dari atlet sekolah menengah adalah perempuan.

Sekarang angka itu naik hampir mencapai 40 persen. Selain itu, sekolah tidak lagi bisa mengeluarkan atau mengeliminasi layanan untuk remaja hamil. Meski demikian, bias masih ada di level kurikulum. Misalnya, masih banyak buku teks lama yang dipakai, dan karenanya banyak murid masih mempelajari materi buku usang yang bias gender.

Pelecehan Seksual. Pelecehan seksual terjadi di banyak sekolah (Bracey, 1997; Fitzgerald, Collinsworth, & Harned, 2001). Dalam sebuah studi terhadap murid grade 8 sampai 11 yang dilakukan oleh American Association of University Women (1993), 83 persen dari anak perempuan dan 60 persen anak lelaki mengatakan bahwa mereka pernah dilecehkan secara seksual. Gadis-gadis melaporkan bahwa mereka lebih banyak dilecehkan ketimbang anak lelaki. Enam belas persen murid mengatakan bahwa mereka pernah dilecehkan secara seksual oleh guru. Contoh pelecehan seksual oleh murid dan guru dalam studi ini antara lain:

► komentar seksual, lelucon, isyarat, dan tatapan seksual. p pesan seksual tentang murid di kamar mandi dan tempat lain, atau rumor seksual yang menyangkut seorang murid.

* mengintip murid yang ganti pakaian atau mandi di sekolah.

. mencolek atau memegang pantat.

■ menuduh seorang murid sebagai gay atau lesbian.

■ menyentuh, meraba, atau meremas secara seksual. sengaja mengelus murid lain secara seksual.

. menarik rok atau baju murid sampai terlepas.

. menghalangi atau memojokkan murid secara seksual.

• dipaksa mencium seseorang, atau dipaksa melakukan tindak seksual selain mencium.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

The Office for Civil Rights of the U.S. Department of Education baru-baru ini menerbitkan pedoman kebijakan tentang pelecehan seksual setebal 40 halaman. Dalam pedoman ini, dibedakan antara *quid pro quo sexual harassment* dan *hostile environment sexual harassment*. *Quid pro quo sexual harassment* terjadi apabila seorang karyawan sekolah mengancam akan membuat keputusan pendidikan (seperti pemberian nilai) berdasarkan kesediaan murid untuk menerima tindakan seksual yang tidak diinginkannya. Misalnya, seorang guru memberi nilai A untuk murid karena murid itu mau menerima tindakan seksual guru atas dirinya, atau guru memberi nilai F karena murid tidak mau diperlakukan secara seksual. *Hostile environment sexual harassment* terjadi jika murid dikenai tindakan seksual yang tidak diinginkannya, di mana pelecehan seksual itu sangat parah, terus menerus, atau berkelanjutan sehingga tindakan itu menghambat kemampuan murid untuk memperoleh manfaat dari pendidikannya. Lingkungan yang buruk ini biasanya diciptakan melalui serangkaian insiden, seperti tawaran melakukan kegiatan seksual secara terus-menerus. Pelecehan seksual adalah sebarang kekuasaan dan dominasi dari satu orang atau orang lain, yang dapat menyebabkan konsekuensi yang buruk bagi si korban. Pelecehan seksual terutama akan sangat merugikan apabila pelakunya adalah guru dan orang dewasa lain yang punya kekuasaan dan otoritas atas diri murid (Lee, dkk., 1995). Sebagai bagian masyarakat, kita harus tidak menoleransi pelecehan seksual (Firpo-Triplett, 1997).

quid pro quo sexual harassment

Ancaman dari karyawan sekolah untuk membuat keputusan pendidikan (seperti pemberian nilai) berdasarkan kesediaan murid untuk menerima tindakan seksual yang tidak diinginkannya.

hostile environment sexual harassment

Murid dikenai tindakan seksual yang tidak diinginkannya, di mana pelecehan seksual itu sangat parah, terus-menerus, atau berkelanjutan sehingga tindakan itu menghambat kemampuan murid untuk mendapatkan manfaat dari pendidikannya.

Review & Reflect

© Jelaskan berbagai wajah gender, termasuk kesamaan dan perbedaan antara anak lelaki dan perempuan; diskusikan isu gender dalam pengajaran.

Review

- Apa itu gender dan apa peran gender itu? Bagaimana para psikolog berusaha untuk menjelaskan gender dari perspektif biologis, sosialisasi, dan kognitif?
- Problem apa yang diciptakan oleh stereotip gender? Bagaimana anak lelaki dan wanita bisa sama dan berbeda?
- Bagaimana mengklasifikasikan peran gender?
- Bagaimana pandangan terhadap perilaku berdasarkan konteks akan bisa mengurangi stereotip gender?
- Apa bukti ada bias gender di kelas? Apa kemajuan yang telah dibuat oleh sekolah dalam mengurangi bias gender?

Reflect

- Dari pendidikan Anda sendiri, sebutkan setidaknya tiga contoh di mana sekolah atau guru Anda lebih menyukai murid pria atau wanita. Sebagai guru, bagaimana Anda akan mengoreksi bias gender ini?

Teaching Strategies **Mengurangi Bias Gender**

Setiap murid, pria atau wanita, layak mendapatkan pendidikan yang bebas bias gender. Berikut ini beberapa strategi untuk menciptakan iklim pendidikan yang baik (Derman-Sparks & Anti-Bias Curriculum Task Force, 1989; Sadker & Sadker, 1994):

- Jika Anda diberi buku ajar yang isinya bias gender, diskusikan hal ini dengan murid Anda.* Dengan membahas stereotip dan bias gender dalam teks ini, Anda bisa membantu mereka untuk berpikir kritis tentang isu sosial penting ini. Apabila buku teks ini tidak adil secara gender, lengkapi dengan materi lain yang adil secara gender. Banyak sekolah, perpustakaan dan akademi yang menggunakan materi yang bebas bias gender yang bisa Anda pakai.
2. *Pastikan bahwa aktivitas dan latihan di sekolah tidak bias gender.* Beri murid tugas di mana mereka harus mencari artikel tentang pandangan yang nonstereotip tentang pria dan wanita, seperti wanita sebagai insinyur atau seorang pria yang menjadi guru TK. Suruh murid untuk membuat *display* foto dan gambar pria dan wanita melakukan tugas yang sama di rumah dan di tempat kerja. Gunakan *display* tersebut untuk melakukan diskusi dengan murid tentang tugas yang dilakukan orang dewasa dan apa yang akan murid lakukan nanti saat mereka sudah dewasa. Undang orang dari komunitas yang punya pekerjaan nonstereotip (seperti pria petugas resepsionis atau wanita pekerja konstruksi) untuk datang ke kelas Anda dan bicara dengan murid Anda.
 3. *Jadilah contoh peran non-sexist.* Bantu murid mempelajari keahlian baru dan berbagi tugas secara *non-sexist*.
 4. *Analisislah posisi duduk murid Anda dan periksa apakah ada segregasi gender atau tidak.* Ketika murid-murid Anda belajar dalam kelompok, pantaulah apakah kelompok itu seimbang secara gender atau tidak.
 5. *Cari seseorang untuk membantu menilai soal dan pola pengajaran Anda pada murid lelaki dan perempuan.* Lakukan hal ini beberapa kali untuk memastikan bahwa Anda sudah memberi perhatian yang sama kepada murid lelaki dan perempuan.
 6. *Gunakan bahasa nonbias.* Jangan menggunakan kata ganti *he* untuk objek mati atau orang yang belum teridentifikasi. Ganti kata seperti *fireman*, *policeman*, dan *mailman* dengan kata nonbias seperti *firefighter*, *police officer*, dan *letter carrier*. Untuk meningkatkan kemampuan bahasa *non-sexist* Anda, lihat *The Non-Sexist Word Finder: A Dictionary of Gender-Free Usage* (Maggio, 1987). Juga suruh murid untuk mengusulkan terminologi yang adil (Wellhausen, 1996).
 7. *Pelajari terus tentang kesetaraan gender dalam pendidikan.* Bacalah jurnal-jurnal profesional untuk topik ini. Ketahuilah hak-hak Anda sendiri sebagai pria atau wanita, dan jangan berlaku tidak adil secara seksual atau melakukan diskriminasi.
- B** *Periksa adakah pelecehan seksual di sekolah dan jangan biarkan itu terjadi.*

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Through the Eyes of Teachers

Lembaran Eksklusif



Judy Logan telah mengajar seni bahasa dan ilmu sosial selama bertahun-tahun di San Fransisco. Berikut ini adalah penjelasannya tentang tugas lembaran inklusif: Selama 25 tahun mengajar sekolah menengah, tujuan saya adalah memadukan berbagai hal yang saya ketahui dan beberapa hal yang diketahui murid saya. Pengalaman tugas menyusun lembaran-lembaran di papan adalah contohnya ... Ide saya adalah membuat murid merasa berhubungan bukan hanya dengan wanita di bidang sains, politik, seni, reformasi sosial, musik, olahraga, sastra, jurnalisme, hukum, ruang angkasa, hak sipil, pendidikan, humor, dan sebagainya, tetapi juga dengan wanita di keluarga mereka sendiri.

Saya menempatkan kertas yang telah dipotong-potong menjadi lembaran-lembaran kecil di papan, dengan tulisan *Inclusive* di bagian atas. Saya menyuruh murid untuk menyusun

daftar apa-apa yang diperlukan agar lembaran-lembaran itu benar-benar inklusif. Lalu anak-anak mengacungkan jari, dan mereka mengisi kategori pertama. Mereka bilang kita butuh wanita di bidang pengobatan, olahraga, hak sipil. Dan daftar itu terus bertambah.

Apa lagi? Apa lagi yang bisa membuat potongan lembaran ini benar-benar inklusif? Tangan-tangan diacungkan lagi, dan para murid lalu menyusun daftar kedua. Kita harus punya wanita pribumi (Indian). Wanita Eropa. Wanita Latin. Wanita Asia-Amerika. Wanita lesbian. Dan sekali lagi, daftarnya terus bertambah... Kami mulai menyusun daftar ketiga berisi wanita yang mungkin bisa dimasukkan dalam masing-masing lembaran itu. Kami menyusun daftar panjang berisi nama-nama seperti Nancy Reagan, Jackie Kennedy, dan Martha Washington, tetapi murid kemudian mengatakan mereka tidak ingin terlalu banyak ada istri presiden di lembaran itu. Mereka kemudian menyebut Eleanor Roosevelt dan Abigail Adams, yang cocok untuk daftar kategori lain, reformasi sosial...

Anak-anak *grade 7* dan *8*, yang bukan bagian resmi dari *grade 6*, mendengar tentang tugas ini, dan kemudian ikut ikutan bergabung. Mereka datang pada saat makan siang. "Kami boleh ikut?" Ya ... "Bu Logan, bagaimana kalau Ibu saya masukkan dalam lembaran saya?" Ya, saya merasa tersanjung. Frankie, anak *grade 8*, bertanya apakah dirinya bisa masuk ke lembaran sebagai Wanita Masa Depan. Ide hebat, dan saya beri dia satu tempat dalam daftar. Saya memikirkan siapa orang yang akan saya masukkan dalam lembaran saya. Saya kemudian memutuskan untuk memilih Brenda Collins, yang juga dijuluki "Eagle Woman". Dia adalah anggota dari Bird Clan of the Cherokee Nation. Dia adalah dokter wanita, wanita pertama dari sukunya yang mendapat gelar Ph.D dan guru di Santa Rosa Junior College. Dia juga kawan dan mentor. Saya pernah mendengarnya berbicara dalam seminar beberapa kali dan saya ingat dia pernah mengatakan bahwa menjadi wanita Indian terdidik itu rasanya seperti berdiri di atas dua kano, melewati arus yang deras, yang berarti harus selalu menyeimbangkan dua kebudayaan. Saya memutuskan untuk menempatkan dua kano dan jeram deras di lembaran saya, dengan sayap elang di salah satu kano, dan gelar Ph.D di kano lainnya Susunan akhir dari lembaran-lembaran kertas itu menjadi penuh warna dan beragam. Tidak ada dua lembaran isinya sama. Saya memberikan garis besar, kerangka tugas, tetapi semua murid berpartisipasi menciptakan sesuatu yang unik ... Kurikulum yang bagus adalah seperti puisi yang mengikuti pola tertentu, tetapi ia mengizinkan audien untuk membawa pengalaman mereka sendiri untuk memahami makna puisi itu. Puisi itu punya semacam jendela yang bisa dimasuki pembacanya (Logan, 1997, him. 1-23).

Crack the Case Murid-murid Lelaki Itu

Larry adalah anak lelaki berumur 9 tahun yang masih *grade* 4 di sekolah Anda. Anda mendengar bahwa Larry dan beberapa murid lainnya mengeluhkan bias gender guru mereka, Ibu Jones. Suatu hari Anda mendengar Larry ditegur oleh Bu Jones karena dia bertengkar dengan Annie, teman wanita sekelasnya.

"Ini tidak adil Bu Jones," kata Larry. "Annie mengambil PR saya dan menyobeknya, dan saya tidak bisa memperbaikinya lagi."

"Begini Larry," kata Bu Jones, "Annie tak mungkin melakukan itu. Kamu harus minta maaf kepadanya. Nanti temui saya sepulang sekolah."

Larry berjalan dengan wajah jengkel dan mengomel, "Perempuan tak pernah kena masalah. Selalu lelaki yang kena masalah."

Anda pernah mendengar hal seperti ini dari mantan murid Bu Jones, tetapi Anda tidak pernah memercayainya. Kini Anda mulai memerhatikan kelakuan Bu Jones yang bias gender selama 3 minggu. Anda melihat bahwa murid wanita diberi nilai lebih tinggi dari murid lelaki, kecuali matematika. Anak lelaki disuruh tetap tinggal di sekolah selama beberapa waktu setelah sekolah usai, sedangkan anak perempuan tak pernah. Ketika Bu Jones sedang istirahat dan melihat ada pertengkaran antara anak murid dan perempuan, biasanya lalu anak lelaki akan dihukum berdiri di depan kelas dan si perempuan bebas dengan tersenyum. Di kelas, anak perempuan lebih sering digunakan sebagai contoh perilaku yang baik ketimbang anak lelaki. Pekerjaan murid perempuan lebih sering dipuji. Anda memeriksa tugas baca apa yang diperintahkan oleh guru ini kepada murid tahun lalu. Para murid itu ternyata disuruh membaca buku *Little House on the Prairie*, *Charlotte's Web*, dan *Little Women*.

Satu-satunya hal yang tampaknya lebih banyak diberikan kepada murid lelaki adalah perhatian. Murid lelaki tampaknya mendapatkan lebih banyak perhatian dari Bu Jones. Tetapi perhatian itu biasanya berbentuk hukuman. Suatu kali, Anda mendengar Bu Jones sedang berjalan di aula sambil berkata kepada seorang rekan gurunya, "Untuk murid-murid lelaki itu, saya benar-benar tak tahu apa yang harus saya lakukan terhadap mereka."

- * Apa persoalan dalam kasus ini?
- Berdasarkan ide dan informasi yang disajikan dalam buku ini, diskusikan apa yang sesungguhnya sedang terjadi dalam kelas ini dan cari kemungkinan untuk memengaruhi gagasan Bu Jones tentang gender. Sebutkan riset dan teori perkembangan gender.
- Menurut Anda, apa pengaruh dari perilaku Bu Jones terhadap muridnya? Mengapa?
- * Apa yang seharusnya dilakukan Bu Jones? Mengapa? Bantuan dari luar apa yang mungkin diperlukannya?
« Jika Anda guru di kelas ini, apa yang akan Anda lakukan? Mengapa?
- Apa yang akan Anda lakukan di kelas Anda untuk meminimalkan bias gender?

Reach Your Learning Goals

Diskusikan bagaimana variasi dalam latar belakang kultur, status sosioekonomi, dan etna mungkin akan meningkatkan kebutuhan kelas khusus.

- Kultur adalah pola perilaku, keyakinan, dan semua produk dari kelompok orang tertentu yang diwariskan dari satu generasi ke generasi selanjutnya. Produk itu berasal dari interaksi antara anggota kelompok dan lingkungan mereka selama bertahun-tahun. Studi lintas kultural membandingkan apa yang terjadi dalam satu kultur dengan apa yang terjadi dalam satu atau lebih kultur lainnya, memberi informasi tentang sejauh mana orang itu sama dan sejauh mana perilaku tertentu itu khusus bagi kultur tertentu. Kultur dikelompokkan menjadi kultur individualistis (seperangkat nilai yang lebih memprioritaskan tujuan personal ketimbang tujuan kelompok) dan kultur kolektivistik (seperangkat nilai yang lebih memprioritaskan nilai yang mendukung kelompok). Banyak kultur Barat adalah individualis, dan banyak kultur Timur adalah kolektivistik.
- Status sosioekonomi (SES) adalah kategorisasi orang berdasarkan karakteristik ekonomi, pendidikan, dan pekerjaan. Penekanannya dititikberatkan pada perbedaan antara individu dengan status sosioekonomi rendah dan menengah. Individu dengan SES rendah biasanya kurang mendapat pendidikan, kurang kekuatan untuk memengaruhi sekolah dan institusi komunitas lainnya, dan kurang sumber daya ekonomi. Baru-baru ini lebih dari 20 persen anak Amerika hidup dalam kemiskinan. Anak-anak miskin menghadapi problem di rumah dan sekolah yang mengganggu proses belajar mereka. Sekolah di lingkungan masyarakat berpendapatan rendah biasanya kurang memiliki guru yang berpengalaman dan hanya mempunyai sedikit sumber daya, dan lebih mungkin menggunakan metode pembelajaran usang.
- Kata *etnis* berasal dari kata Yunani yang berarti “bangsa”. Etnisitas adalah pola karakteristik umum seperti warisan budaya, kebangsaan, ras, agama, dan bahasa. Semua orang adalah anggota dari satu atau lebih kelompok etnis. Istilah ras kini didiskreditkan sebagai istilah biologis, tetapi sayangnya masih dipakai untuk menstereotipkan orang. Populasi sekolah semakin banyak diisi oleh murid Kulit Berwarna, dan diprediksikan akan mencapai 50 persen pada 2025. Segregasi sekolah masih menjadi masalah dalam pendidikan anak Kulit Berwarna. Murid Afrika-Amerika dan Latino tidak banyak yang masuk ke jenjang perguruan tinggi jika dibandingkan anak Kulit Putih dan Asia-Amerika. Prasangka adalah sikap negatif yang tak beralasan terhadap seseorang karena keanggotaan seseorang itu dalam satu kelompok. Ogbu percaya masih ada prasangka terhadap anak Kulit Berwarna di dalam pendidikan Amerika. Pengalaman historis, ekonomi, sosial menghasilkan perbedaan antarkelompok etnis, dan adalah penting untuk mengakui perbedaan ini. Tetapi sering perbedaan ini dianggap sebagai kekurangan di pihak kelompok minoritas ketika dibandingkan dengan kelompok Kulit Putih non-Latino. Adalah penting untuk mengakui perbedaan luas yang ada dalam setiap kelompok kultural.
- Pendidikan bilingual bertujuan untuk mengajarkan mata pelajaran kepada anak-anak imigran dengan menggunakan bahasa asli mereka (sering kali dalam bahasa Spanyol: sembari pelan-pelan menambah pengajaran dalam bahasa Inggris. Pendukung pendidikan bilingual mengatakan bahwa model ini akan membantu imigran untuk menghargai ke-

luarga dan nilai kultur mereka, dan meningkatkan rasa percaya diri mereka, dan karenanya memungkinkan keberhasilan studi mereka. Para penentangny mengatakan bahwa model ini membahayakan imigran karena tidak memberi mereka pelajaran dalam bahasa Inggris secara memadai dan karenanya akan membuat mereka tidak siap masuk lapangan kerja. Akan tetapi, para peneliti telah menemukan bahwa bilingualisme tidak mengganggu prestasi. Pertimbangan bahasa kedua lainnya difokuskan pada AS sebagai salah satu negara yang paling banyak punya lulusan SMA yang hanya kenal bahasa mereka sendiri. Penelitian juga menunjukkan bahwa mempelajari bahasa kedua akan lebih sukses jika diajarkan sejak anak-anak ketimbang jika sudah dewasa.

Deskripsikan beberapa cara untuk mempromosikan pendidikan multikultural.

- Pendidikan multikultural adalah pendidikan yang menghargai diversitas dan memasukkan perspektif dari berbagai macam kelompok kultural. Pemberdayaan, dengan cara memberikan keahlian intelektual dan keahlian memecahkan masalah untuk membuat dunia menjadi lebih baik, adalah aspek penting dari pendidikan multikultural dewasa ini. Pemberdayaan juga bertujuan memberi murid kesempatan untuk mempelajari pengalaman, perjuangan, dan visi dari berbagai kelompok etnis dan kultural yang berbeda-beda. Tujuannya adalah agar pemberdayaan ini akan meningkatkan rasa harga diri kelompok minoritas, mengurangi prasangka, dan memberi kesempatan pendidikan yang lebih adil.
- Pengajaran yang relevan secara kultural adalah aspek penting dari pendidikan multikultural. Pendekatan ini berusaha mengaitkan pengajaran dengan latar belakang kultural murid.
- Pendidikan berpusat pada isu juga merupakan aspek penting dari pendidikan multikultural. Dalam pendekatan ini, murid diajar agar dapat secara sistematis mengkaji isu-isu yang menyangkut kesetaraan dan keadilan sosial.
- Di antara ide strategis untuk meningkatkan hubungan antara murid dari kelompok etnis yang berbeda adalah: kelas jigsaw (menyuruh murid-murid dari latar belakang kultural yang berbeda untuk saling bekerja sama mengerjakan bagian tugas yang berbeda dari satu tugas besar untuk mencapai tujuan yang sama), kontak personal positif, *perspective taking*, pemikiran kritis dan inteligensi emosional, mengurangi bias, meningkatkan toleransi, dan mengembangkan sekolah dan komunitas sebagai satu tim.
- Pendukung pengajaran nilai inti Anglo-Protestan Kulit Putih mengatakan bahwa nilai-nilai seperti saling menghormati, hak individual, dan toleransi terhadap perbedaan harus diajarkan ke semua anak. Para pengkritiknya berargumen bahwa nilai-nilai itu bukanlah khusus milik Anglo-Protestan Kulit Putih, tetapi merupakan tradisi Barat. Hirsch mengatakan bahwa murid harus diajari pengetahuan kultural umum agar mereka melek budaya.

Jelaskan berbagai wajah gender, termasuk kesamaan dan perbedaan antara anak lelaki dan perempuan; diskusikan isu gender dalam pengajaran.

- Gender adalah dimensi sosiokultural dari pria dan wanita. Gender dibedakan dari seks (jenis kelamin), yang merupakan dimensi biologis dari pria dan wanita. Peran gender adalah ekspektasi yang merumuskan bagaimana pria dan wanita seharusnya berpikir, merasa, dan bertindak. Dari sudut pandang biologis tentang perkembangan gender, dikatakan bahwa pasangan ke-23 dari kromosom (kromosom seks) akan menentukan apakah sebuah janin

itu akan menjadi wanita (XX) atau pria (XY). Persoalannya di sini adalah apakah aspek biologis ini berefek langsung atau tidak. Otak wanita dan pria lebih banyak kemiripannya ketimbang perbedaannya. Ketika masalahnya adalah gender murid, maka aspek biologi bukan penentunya. Dua pandangan sosial tentang gender adalah teori psikoanalitis dan teori kognisi sosial. Teman sebaya terutama memainkan peran kuat dalam menghargai perilaku yang tepat-gender dan menghukum perilaku yang tidak tepat-gender. Dua pandangan kognitif tentang gender adalah teori perkembangan kognitif dan teori skema gender. Stereotip gender adalah kategori luas yang merefleksikan kesan dan keyakinan tentang perilaku apa yang tepat untuk pria dan wanita. Semua stereotip mengandung gambaran tentang seperti apakah anggota dari suatu kategori. Beberapa stereotip gender dapat berbahaya bagi anak-anak, terutama yang menyangkut sexism (prasangka dan diskriminasi terhadap orang berdasarkan jenis kelaminnya).

Para psikolog telah mempelajari kesamaan dan perbedaan gender dalam kinerja fisik, matematika dan kemampuan sains, keahlian verbal, prestasi sekolah, keahlian hubungan (*rapport talk* dan *report talk*), dan agresi/regulasi-diri. Dalam beberapa kasus, perbedaan gender adalah substansial (seperti dalam kinerja fisik, kemampuan membaca dan menulis, prestasi sekolah, agresi fisik, dan keahlian hubungan); dalam bidang lain perbedaannya sangat kecil bahkan tidak ada (seperti dalam keahlian matematika). Dewasa ini, kontroversi masih terjadi dalam soal seberapa umumkah atau seberapa jarangkah perbedaan itu sebenarnya. Klasifikasi peran gender difokuskan pada seberapa maskulin, feminin, atau androginisakah seseorang itu. Di masa lalu, pria yang kompeten dianggap maskulin (kuat, misalnya) dan perempuan kompeten dianggap feminin (seperti bersifat mengasuh). Era 1970-an melahirkan konsep androgini, ide bahwa individu yang paling kompeten adalah individu yang punya karakteristik maskulin dan feminin yang positif. Perhatian khusus diarahkan pada remaja yang mengadopsi peran maskulin yang kuat. Program untuk mengajarkan androgini kepada murid telah menghasilkan hasil yang bervariasi. Beberapa pakar mengatakan bahwa perhatian telah kelewat banyak diberikan pada gender dalam masyarakat kita dan bahwa kita lebih baik mencari transendensi peran gender. Evaluasi atas kategori peran gender dan kesamaan dan perbedaan gender di dalam tindakan-tindakan seperti tindakan membantu orang lain dan dalam emosi menunjukkan bahwa cara terbaik untuk memahami gender bukanlah berdasarkan bakat personalitas, tetapi berdasarkan interaksi situasi-orang (gender dalam konteks). Kendati tersedia banyak pilihan peran androgini dan peran gender jamak (*multiple*) bagi anak Amerika, banyak negara di seluruh dunia masih didominasi oleh pria.

Ada bias gender dalam sekolah. Banyak personel sekolah tidak menyadari bias ini. Salah satu strategi pengajaran yang penting adalah menghilangkan bias gender ini. Sekolah-sekolah telah membuat kemajuan dalam mengurangi sexism dan stereotipe jenis kelamin di dalam isi buku pelajaran dan materi kurikulum, tetapi masih ada beberapa bias. Pelecehan seksual adalah persoalan penting di sekolah dan bahkan lebih parah ketimbang yang diperkirakan. Baru-baru ini, dibuat perbedaan antara *quid pro quo sexual harassment* dan *hostile environment sexual harassment*.

Key Terms

kultur	teori kognitif sosial gender
studi lintas-kultural	teori perkembangan kognitif gender
individualisme	teori skema gender
kolektivisme	stereotip gender
status sosioekonomi (SES)	sexisme
etnisitas	<i>rapport talk</i>
prasangka	<i>report talk</i>
pendidikan bilingual	androgini
pendidikan multikultural	transendensi peran gender <i>quid pro quo sexual</i>
pemberdayaan	<i>harassment hostile environment sexual harassment</i>
kelas jigsaw	teori psikoanalitik gender
gender	
peran gender	

Portofolio Activities

Anda sudah memahami bab ini dengan baik, sekarang kerjakan latihan di bawah untuk menambah wawasan Anda.

Refleksi Independen

Betapa pun baik maksud kita, situasi kehidupan selalu menimbulkan sikap negatif terhadap beberapa orang yang berbeda dari kita. Pikirkan orang dari latar belakang etnis dan kultural yang berbeda dari Anda dan orang dari jenis kelamin yang berbeda dengan Anda. Apakah Anda punya sikap negatif terhadap orang-orang itu? Jika ada, yang mana? Apakah sikap negatif itu muncul karena pengalaman buruk saat bertemu dengan seseorang yang Anda anggap mewakili satu kelompok? Apakah Anda sudah mempelajari prasangka dari seseorang yang Anda kagumi? Apa yang Anda butuhkan untuk menghilangkan sikap negatif terhadap kelompok atau orang itu? Dalam portofolio Anda, kemukakan beberapa tujuan pribadi untuk mengatasi sikap negatif terhadap orang yang berbeda dengan Anda.

3ayangkan Anda sedang mengajar ilmu sosial tentang suatu gerakan dalam sejarah AS dan seorang murid mengungkapkan pernyataan bernada rasis tentang suku Indian asli Amerika, seperti "Orang Indian itu berangasan dan selalu memusuhi penduduk Kulit Putih." Bagaimana Anda akan menangani situasi ini? (Banks, 1997). Deskripsikan strategi yang akan Anda pakai.

Kerja Kolaboratif

3 Dengan tiga atau empat murid di kelas, susun daftar tujuan mempelajari diversitas spesifik untuk kelas Anda nanti. Juga pikirkan dan tentukan beberapa aktivitas inovatif untuk membantu murid merasakan pengalaman dalam keragaman yang positif, seperti lembaran inklusif yang sudah didiskusikan di atas. Ringkaskan tujuan dan aktivitas diversitas itu dengan menuliskannya dalam portofolio Anda.

Pengalaman Riset/Lapangan

4. Amati pelajaran-pelajaran yang diajarkan di beberapa kelas yang isinya adalah murid lelaki dan wanita dari berbagai latar belakang etnis yang berbeda. Apakah gurunya berinteraksi secara, berbeda dengan murid pria dan wanita? Jika iya, bagaimana interaksinya? Apakah gurunya berinteraksi dengan murid dari kelompok etnis yang berbeda dengan cara yang berbeda pula? Jika iya, bagaimana interaksinya? Deskripsikan pengamatan Anda.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk *template* portofolio yang dapat di-*download* dan untuk mengetahui bagaimana *Portofolio Activities* ini berhubungan dengan standar INTASC.

Taking it to the Net

1. Bagaimana situasi lingkungan Anda dalam hal status sosioekonomi murid dan sumber daya sekolah? Beri beberapa bukti untuk menunjukkan mengapa stat
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.

Pelajar yang Tidak Biasa

Bab 6

GARIS BESAR BAB

Siapakah Anak yang Menderita Ketidakmampuan Itu?

Gangguan Indra _____

Gangguan/Ketidakmampuan Fisik

Retardasi Mental

Gangguan Bicara dan Bahasa

Gangguan Belajar

Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Gangguan Emosional dan Perilaku

Isu Pendidikan yang Berkaitan dengan Anak yang Menderita Ketidakmampuan

Aspek Hukum

Penempatan dan Pelayanan

Orang Tua sebagai Mitra Pendidikan

Teknologi

Anak-anak Berbakat

Karakteristik

Studi Terman Klasik

Mendidik Anak Berbakat

TUJUAN BAB

Setelah Anda selesai mempelajari bab ini, Anda diharapkan mampu untuk:

Mendesripsikan berbagai tipe ketidakmampuan dan gangguan. _____

Menjelaskan kerangka hukum, perencanaan, penempatan, dan penyediaan layanan anak-anak yang memiliki ketidakmampuan. _____

Mendefinisikan arti bakat dan mendiskusikan beberapa pendekatan untuk mengajar anak berbakat.

Teaching Stories Verna Rollins

Rollins mengajar bahasa di West Middle School di Ypsilanti, Michigan. Dia terkenal karena berhasil mengatasi murid-murid yang “sulit diajar” atau murid yang “sulit”. Dia mengatakan strategi terbaik untuk mengajar anak-anak semacam ini adalah mencari tahu apa yang mereka butuhkan, menentukan cara menyediakan kebutuhan itu, dan secara teratur mengevaluasi cara itu berhasil atau tidak. Dia menceritakan kisah salah seorang murid yang ibunya ingin agar ia masuk ke kelas reguler, sementara keinginan itu ditentang oleh para pengajar kelas :s. Cerita Rollins adalah begini:

Jack dimasukkan ke kelas khusus anak-anak cacat fisik. Sejak lahir dia sudah menderita cacat kaki, lumpuh karena luka di otak, dan mengalami sedikit kerusakan otak. Dia juga kurang bisa konsentrasi. Karena dia sering mengeluarkan air liur, berbicara dengan suara datar yang keras, bicara cepat dan gugup jika senang, dan kurang bisa mengontrol gerak sehingga tulisannya sulit sekali dibaca, maka orang pada umumnya menganggap dia mengalami retardasi mental. Dia tak pernah disuruh untuk membaca atau menulis saat belajar di kelas khusus, sehingga dia sendiri beranggapan dirinya tidak bisa melakukan kedua hal tersebut. Padahal, dia sesungguhnya tergolong anak cerdas.

Strategi saya adalah memastikan bahwa dia punya semua perlengkapan yang dibutuhkannya untuk meraih keberhasilan belajar. Saya memberinya tisu untuk membersihkan air liurnya yang selalu menetes dan selalu mengingatkannya untuk membersihkan mulutnya. Saya kemudian mengetahui bahwa dia bisa bicara pelan dan tidak gugup saat dirinya tenang. Kami kemudian mengembangkan cara di mana saya akan berdehem apabila dia bicara terlampau keras, dan saya akan mengatakan “bicaralah dengan pelan” apabila dia bicara terlalu cepat dengan suara tak jelas.

Dia menggunakan komputer untuk mengerjakan tugas dan butuh waktu untuk menyelesaikan tugas apa pun, tetapi tampaknya dia sangat gembira karena merasa “berada di dunia nyata”. Kemampuannya untuk memberi perhatian mulai meningkat, juga rasa percaya dirinya. Ibunya kemudian menulis surat kepada saya yang isinya menyatakan rasa terima kasih karena “telah memberi pengaruh yang amat positif kepadanya [Jack]! Anda telah membangkitkan dan meningkatkan kesukaannya pada kegiatan membaca dan menulis. Anda telah memberi kemampuan kepada anak saya.”

Selama bertahun-tahun, sekolah publik tidak banyak melakukan sesuatu untuk mendidik anak-anak yang memiliki kekurangan atau ketidakmampuan. Tetapi, dalam beberapa dekade terakhir ini, legislasi federal telah menetapkan bahwa anak yang memiliki kekurangan ini harus memperoleh pendidikan yang tepat dan gratis. Kini makin banyak anak-anak yang memiliki ketidakmampuan diperbolehkan mengikuti kelas reguler.

- yang “tidak biasa” (*exceptional*) adalah anak-anak yang memiliki gangguan atau ketidakmampuan dan anak-anak yang tergolong berbakat. Kita akan mendiskusikan kedua jenis anak luar biasa ini, tetapi di sini kita akan lebih fokus pada jenis anak yang memiliki kekurangan kemampuan.

SIAPAKAH ANAK YANG MENDERITA KETIDAKMAMPUAN ITU?

Kurang lebih 11 persen anak dari usia enam sampai tujuh belas tahun di AS mendapatkan pendidikan atau pelayanan khusus. Gambar 6.1 menunjukkan perkiraan persentase anak-anak yang mengalami gangguan, yang memperoleh pendidikan khusus (U.S. Department of Education, 2000). Dalam kelompok ini, lebih dari separuhnya menderita gangguan atau ketidakmampuan belajar (*learning disability*). Juga ada banyak murid yang mengalami gangguan bicara atau bahasa (19 persen dari kelompok anak yang menderita gangguan kemampuan), retardasi mental (11 persen), atau gangguan emosional serius (8 persen).

Ketidakmampuan belajar	2.817.148	50,8%
Gangguan Bicara dan Bahasa	1.074.548	19,4
Retardasi Mental	611.076	11,0
Gangguan Emosional	463.262	8,4
"Gangguan Bermacam-macam"	107.763	1,9
Gangguan Pendengaran	70.883	1,3
Gangguan Ortopedik	69.495	1,3
Gangguan Kesehatan Lainnya	220.831	4,0
Gangguan Penglihatan	26.132	0,5
Autisme	53.576	1,0
Buta-Tuli	1.609	> 0,1
Cidera Otak Traumatik	12.933	0,2
Kelambatan Perkembangan	11.910	0,2
TOTAL	5.541.166	

Gambar 6.1 Diversitas Anak yang Mengalami Ketidakmampuan

Catatan: Angka di atas merepresentasikan anak penderita ketidakmampuan yang mendapat pendidikan khusus pada tahun ajaran 1998-1999. Anak yang menderita banyak gangguan (*multiple disabilities*) dikelompokkan dalam satu golongan gangguan tersendiri.

disability
Keterbatasan (ketidakmampuan) personal yang membatasi pelaksanaan fungsi seseorang

handicap
Kondisi yang dinisbahkan pada orang yang menderita ketidakmampuan

Dahulu istilah "ketidakmampuan" (*disability*) dan "cacat" (*handicap*) dapat dipakai bersama-sama, namun kini kedua istilah itu dibedakan. *Disability* adalah keterbatasan fungsi yang membatasi kemampuan seseorang. *Handicap* adalah kondisi yang dinisbahkan pada seseorang yang menderita ketidakmampuan. Kondisi ini boleh jadi disebabkan oleh masyarakat, lingkungan fisik, atau sikap orang itu sendiri (Lewis, 2002).

Para pendidik lebih sering menggunakan istilah "*children with disabilities*" (anak yang menderita gangguan/ketidakmampuan) ketimbang "*disabled children*" (anak cacat). Tujuannya adalah memberi penekanan pada anaknya, bukan pada cacat atau ketidakmampuannya. Anak-anak yang menderita ketidakmampuan juga tidak lagi disebut sebagai "*handicapped*" (penyandang cacat), walaupun istilah *handicapping condition* masih digunakan untuk mendeskripsikan hambatan

Belajar dan hambatan fungsi dari seseorang yang mengalami ketidakmampuan. Misalnya, ketika anak yang menggunakan kursi roda tidak memiliki akses yang memadai untuk ke kamar transportasi, dan sebagainya, maka ini disebut sebagai *handicapping condition*.

Kita akan mengelompokkan ketidakmampuan dan gangguan (disorder) sebagai berikut: gangguan organ indra (*sensory*), **gangguan** fisik, retardasi mental, gangguan bicara dan bahasa, **gangguan** belajar (*learning disorder*), *attention deficit hyper activity disorder*, dan gangguan emosional dan perilaku.

Gangguan Indra

G
a
n
g
g
u
a
n

i
n
d
r
a

m
e
n
c
a
k
u
p

g
a
n
g
g
u
a
n

a
t



Istilah yang kini diakui adalah children with disability, bukan disabled children atau handicapped children. Mengapa ada perubahan dalam terminologi ini?

Through the Eyes of Students

Mata yang Tertutup

Di taman kanak-kanak, anak-anak benar-benar mulai mengapresiasi perbedaan orang lain, tanpa merasa takut atau merasa aneh. Beberapa tahun lalu seorang anak di TK saya berjalan menuruni undak-undakan aula dengan mata tertutup lalu menabrak dinding. Ketika saya bertanya kepadanya soal apa yang dia lakukan itu, dia menjawab, "Saya sedang mencoba berbuat seperti Darrick. Dia kok bisa melakukannya dengan lebih baik?" Darrick adalah murid yang buta. Rupanya dia ingin mengetahui bagaimana rasanya menjadi orang buta. Dalam kasus ini, peniruan adalah se bentuk pujian.

Anita Marie Hitchcock Guru TK Holle
Navarre Primary,
Santa Rosa County, Florida

gangguan lainnya. Lebih dari 90.000 volume buku audio c komputer telah tersedia secara gratis (jika Anda di Amerika hubungi: 1-800-221-4792). Salah satu persoalan dalam pendidikan murid yang buta adalah rendahnya penggunaan Braille dan sedikitnya guru yang menguasai Braille dengan baik (Hallahan & Kauffman, 2003).

Gangguan Pendengaran. Gangguan pendengaran dapat menyulitkan proses belajar anak. Anak yang tuli secara lahir atau menderita tuli saat masih anak-anak biasanya lemah dalam kemampuan berbicara dan bahasanya. Dalam kelas Anda mungkin ada anak seperti ini yang belum terdeteksi. Jika Anda melihat murid yang menempelkan telinganya ke *speaker*, sering minta pengulangan penjelasan, tidak mengikuti perintah, atau sering mengeluh sakit telinga, dingin dan alergi, suruh mereka untuk memeriksakan diri ke ahli THT (Patterson & Wright, 1990).

Banyak anak yang memiliki masalah pendengaran mendapatkan pengajaran tambahan di luar kelas reguler. Pendekatan pendidikan untuk membantu anak yang punya masalah pendengaran terdiri dari dua kategori: pendekatan

oral dan pendekatan manual. Pendekatan oral antara lain menggunakan metode membaca gerak bibir, *speech reading* (menggunakan alat visual untuk mengajar membaca), dan sejenisnya. Pendekatan manual adalah dengan bahasa isyarat dan mengeja jari (*finger spelling*). Bahasa isyarat adalah sistem gerakan tangan yang melambangkan kata. Pengejaan jari adalah "mengeja" setiap kata dengan menandai setiap huruf dari satu kata. Pendekatan oral dan manual dipakai bersama untuk mengajar murid yang mengalami gangguan pendengaran (Hallahan & Kauffman 2000).

Beberapa kemajuan medis dan teknologi, seperti yang disebutkan di sini, juga telah meningkatkan kemampuan belajar anak yang menderita masalah pendengaran (Boyles & Contadino, 1997):

- Pemasangan *cochlear* (dengan prosedur pembedahan). Ini adalah cara kontroversial karena banyak komunitas orang tuli menentangnya, sebab menganggapnya intrusif dan melukai kultur orang tuli. Yang lainnya beranggapan bahwa pemasangan *cochlear* ini bisa meningkatkan kualitas hidup banyak anak yang menderita problem pendengaran (Hallahan & Kauffman, 2003).
- Menempatkan semacam alat di telinga (prosedur pembedahan untuk disfungsi telinga tingkat menengah). Ini bukan prosedur permanen.
- Sistem *hearing aids* dan amplifikasi.
- Perangkat telekomunikasi, *teletypewriter-telephone*, dan RadioMail (menggunakan Internet).

Teaching Strategies

Bekerja dengan Anak yang Menderita Gangguan Pendengaran

1. Bersikap sabar.
2. Berbicara secara wajar (tidak terlalu cepat atau terlalu lambat).
3. Jangan berteriak, sebab tindakan ini tidak akan membantu. Berbicara dengan jelas akan banyak membantu.
4. Kurangi gangguan dan suara bising.
5. Tatap murid yang Anda ajak bicara, karena murid perlu membaca bibir Anda dan melihat isyarat Anda.

Gangguan Fisik

Gangguan fisik anak antara lain adalah gangguan ortopedik, seperti gangguan karena cedera di otak (*cerebral palsy*), dan gangguan kejang-kejang (*seizure*).

Banyak anak yang mengalami gangguan fisik ini membutuhkan pendidikan khusus dan pelayanan khusus, seperti transportasi, terapi fisik, pelayanan kesehatan sekolah, dan pelayanan psikologi khusus.

Gangguan Ortopedik. **Gangguan ortopedik** biasanya berupa keterbatasan gerak atau kurang mampu mengontrol gerak karena ada masalah di otot, tulang, atau sendi. Tingkat keparahan gangguan ini bervariasi. Gangguan ortopedik bisa disebabkan oleh problem *prenatal* (dalam kandungan) atau *perinatal* (menjelang atau sesudah kelahiran), atau karena penyakit atau kecelakaan saat anak-anak. Dengan bantuan alat adaptif dan teknologi pengobatan, banyak anak yang menderita gangguan ortopedik bisa berfungsi normal di kelas (Boyles & Contadino, 1997).

Cerebral palsy adalah gangguan yang berupa lemahnya koordinasi otot, tubuh sangat lemah dan goyah (*shaking*), atau bicaranya tidak jelas. Penyebab umum dari *cerebral palsy* adalah kekurangan oksigen saat kelahiran. Dalam jenis *cerebral palsy* yang paling umum, yang disebut *spastic*, otot anak menjadi kaku dan sulit digerakkan. Otot yang kaku sering membuat posisi anggota badan menjadi tidak normal. Pada tipe yang kurang lazim, yakni *ataxia*, otot anak menjadi kaku pada waktu, lalu kendur pada waktu yang lain, sehingga gerakan anak menjadi aneh dan lucu.

Komputer bisa membantu proses belajar anak yang terkena gangguan ini.

Jika mereka bisa melakukan koordinasi untuk menggunakan *keyboard*, maka mereka bisa mengerjakan tugas menulis di komputer. Pena dengan cahaya bisa digunakan sebagai *pointer* (penunjuk). Banyak anak yang menderita *cerebral palsy* bicaranya tidak jelas. Untuk anak seperti ini, *synthesizer* suara dan ucapan, papan komunikasi, serta peralatan *talking notes* dan *page turners* dapat meningkatkan kemampuan komunikasi mereka.

Gangguan Kejang-kejang. Jenis yang paling kerap dijumpai adalah *epilepsi*, gangguan saraf yang biasanya ditandai dengan serangan terhadap sensorimotor atau kejang-kejang. Epilepsi muncul dalam beberapa bentuk berbeda (Barr, 2000;

gangguan ortopedik

Gangguan ortopedik biasanya berupa keterbatasan gerak atau kurang mampu mengontrol gerak karena ada masalah di otot, tulang, atau sendi.

cerebral palsy

Gangguan yang berupa lemahnya koordinasi otot, tubuh sangat lemah dan goyah (*shaking*), atau bicaranya tidak jelas.

Resag, 2002). Dalam bentuknya yang paling umum, yang dinamakan *absent seizures*, anak mengalami kejang-kejang dalam durasi singkat (kurang dari 30 detik), tetapi bisa terjadi beberapa kali sampai seratus kali dalam sehari. Seringkali kemunculannya sangat singkat, atau kadang-kadang ditandai dengan gerakan tertentu seperti mengangkat alis mata. Dalam bentuk epilepsi lain yang disebut *tonic-clonic*, anak akan kehilangan kesadarannya dan menjadi kaku, gemetar, dan bertingkah aneh. Bila parah, *tonic-clonic* bisa berlangsung selama tiga sampai empat menit. Anak yang mengalami epilepsi biasanya dirawat dengan obat anti-kejang, yang biasanya efektif dalam mengurangi gejala tapi tidak menghilangkan penyakitnya. Jika tidak sedang kambuh, penderita gangguan ini akan berperilaku normal. Jika di kelas Anda ada anak yang menderita gangguan macam ini, Anda sebaiknya menguasai prosedur untuk memantau dan membantu anak tersebut jika problemnya kambuh. Juga, jika anak tampak selalu melamun di kelas Anda, terutama saat berada dalam tekanan, sebaiknya Anda mencari tahu apakah anak itu bosan, atau sedang minum obat terlarang, atau mengalami problem neurologis. Seorang anak baru ketahuan menderita epilepsi di masa SMA setelah dia mengalami beberapa kali kecelakaan saat belajar mengemudi. Satu-satunya indikasi awal adalah dia mendapat nilai buruk dalam beberapa ujian dan dia mengatakan bahwa dia hanya menatap ujiannya itu. Gurunya beranggapan dia sedang melamun, tetapi waspadalah karena banyak melamun boleh jadi adalah tanda-tanda epilepsi ringan.

Retardasi Mental

Makin banyak anak retardasi mental yang belajar di sekolah umum. Ciri utama retardasi mental adalah lemahnya fungsi intelektual (Zigler, 2002). Lama sebelum muncul tes formal untuk menilai kecerdasan, orang dengan retardasi mental dianggap sebagai orang yang tidak dapat menguasai keahlian yang sesuai dengan umurnya dan tak bisa merawat dirinya sendiri. Nilai tes kecerdasan dipakai untuk menunjukkan seberapa parahkah retardasi seseorang. Seorang anak mungkin mengalami retardasi ringan dan dapat belajar di kelas umum, atau mungkin parah dan tidak bisa belajar di kelas umum.

Selain inteligensinya rendah, anak dengan retardasi mental juga sulit menyesuaikan diri dan susah berkembang. Keterampilan adaptif antara lain adalah keahlian memerhatikan dan merawat diri sendiri dan mengemban tanggung jawab *sosial* seperti berpakaian, buang air, makan, kontrol diri, dan berinteraksi dengan kawan sebaya. Berdasarkan definisinya, **retardasi mental** adalah kondisi sebelum usia 18 tahun yang ditandai dengan rendahnya kecerdasan (biasanya nilai IQ-nya di bawah 70) dan sulit beradaptasi dengan kehidupan sehari-hari. IQ rendah dan kemampuan beradaptasi yang rendah biasanya tampak sejak kanak-kanak, dan tidak tampak pada periode normal, dan keadaan retardasi ini bukan disebabkan oleh kecelakaan atau penyakit atau cedera otak.

Klasifikasi dan Tipe Retardasi Mental. Sebagaimana ditunjukkan dalam *Gambar 6.2*, retardasi mental digolongkan menjadi retardasi ringan, moderat, berat dan parah. Sekitar 85 persen murid dengan retardasi mental termasuk d

epilepsi

Gangguan saraf yang biasanya ditandai dengan serangan terhadap sensorimotor atau kejang-kejang.

retardasi mental

Kondisi sebelum usia 18 tahun yang ditandai dengan rendahnya kecerdasan (biasanya nilai IQ-nya di bawah 70) dan sulit beradaptasi dengan kehidupan sehari-hari.

Through the Eyes of Students

Tak Masalah Menjadi Orang yang Berbeda

Mengapa harus aku? Aku sering bertanya kepada diriku sendiri, mengapa aku termasuk salah satunya? Mengapa aku ditakdirkan menjadi berbeda? Butuh lebih dari sepuluh tahun untuk mencari jawabannya dan menyadari bahwa aku tidak *terlalu* berbeda dari orang lain. Saudara kembarku lahir tanpa cacat sejak lahir tetapi aku lahir dengan membawa *cerebral palsy*. Orang menganggap aku bodoh karena aku sulit menulis namaku sendiri. Jadi saat aku adalah satu-satunya anak di kelas yang menggunakan mesin tik, aku merasa diriku berbeda. Keadaan tambah buruk saat teman-teman naik ke kelas empat sedangkan aku tidak naik kelas. Aku tidak naik kelas karena guruku menganggap aku tidak bisa mengetik cepat. Teman-teman mengatakan bahwa guru itu bohong sebab alasan sesungguhnya kenapa aku tidak naik kelas adalah karena aku adalah anak yang terbelakang. Aku sungguh sakit hati karena diolok-olok oleh orang-orang yang kuanggap kawanku ...

Aku telah sadar bahwa tak seorang pun yang pantas disalahkan atas ketidakmampuanku. Aku menyadari bahwa aku bisa melakukan sesuatu dan aku dapat melakukannya dengan baik. Ada hal-hal yang tak bisa kulakukan, seperti mencatat atau lari, tetapi aku harus menerima kenyataan ini...

Adakalanya aku ingin tidak dilahirkan dengan penyakit *celebral palsy* ini, tetapi menangis tidak akan mengubah apa-apa. Aku hanya hidup sekali, jadi aku ingin hidup sebaik mungkin ...Tidak ada Angela Marie Erickson lain selain yang menulis ini. Aku tidak mungkin, dan tidak ingin, menjadi orang lain.



kategori ringan (*mild*) (Shonkoff, 1996). Pada usia remaja akhir, individu dengan retardasi mental ringan

dapat mengembangkan keahlian akademik yang setara dengan level *grade* enam (Terman, dkk., 1996). Pada masa dewasa, banyak yang bisa bekerja dan mencari nafkah sendiri dengan dukungan pengawasan atau dukungan kelompok. Individu dengan retardasi mental kesat membutuhkan lebih banyak dukungan.

Apabila Anda punya murid dengan retardasi mental, maka tingkatnya mungkin retardasi ringan. Anak dengan retardasi mental berat kemungkinan besar juga menunjukkan tanda-tanda

komplikasi neurologis, seperti *cerebral palsy*, epilepsi, gangguan pendengaran, gangguan penglihatan, atau cacat bawaan metabolis lainnya yang memengaruhi sistem saraf pusat (Terman, dkk., 1996).

Umumnya sistem sekolah masih menggunakan klasifikasi ringan, moderat, berat dan parah. Akan tetapi, karena kategorisasi yang berdasarkan skala IQ ini bukan prediktor yang sempurna, maka American Association on Mental Retardation (1992) menyusun sistem klasifikasi baru berdasarkan tingkat dukungan yang dibutuhkan anak dengan retardasi mental untuk melaksanakan fungsi mereka pada level tertinggi (Hallahan & Kauffman, 2000). Seperti ditunjukkan dalam Gambar 6.3, kategori baru ini adalah: *intermittent*, *limited*, *extensive* dan *persoasive*.

Penyebab. Retardasi mental disebabkan oleh faktor genetik dan kerusakan otak

TIPE RETARDASI MENTAL	RENTANG IQ	PERSENTSE
Ringan	55-70	89
Moderat	40-54	6
Berat	25-39	4
Parah	<25	1

Gambar 6.2 Klasifikasi Retardasi Mental Berdasarkan IQ

<i>Intermittent</i>	Dukungan diberikan “saat dibutuhkan.” Individu mungkin membutuhkan dukungan episodik atau dukungan jangka pendek selama transisi dalam kehidupannya (seperti saat kehilangan pekerjaan atau krisis medis akut). Dukungan intermiten mungkin diberikan dengan intensitas rendah atau tinggi.
<i>Limited</i>	Dukungan cukup intens dan relatif konsisten dari waktu ke waktu. Dukungan itu dibatasi waktu (<i>time-limited</i>) tetapi tidak diselingi dengan jeda. Membutuhkan lebih sedikit staf dan biaya. Dukungan ini mungkin dibutuhkan untuk beradaptasi terhadap perubahan dalam periode dari masa sekolah hingga ke masa dewasa.
<i>Extensive</i>	Dukungan diberikan secara reguler (misalnya setiap hari) setidaknya dalam beberapa <i>setting</i> (seperti di rumah atau tempat kerja) dan tidak dibatasi waktu (misalnya, dukungan di ran
<i>Pervasive</i>	Dukungan diberikan terus-menerus (konstan), sangat intens, dan diberikan pada hampir semua situasi. Bentuk dukungannya bisa jadi dukungan seumur hidup. Dibandingkan kategori dukungan lain sebagaimana tersebut di atas, dukungan di sini biasanya membutuhkan lebih banyak staf dan lebih intrusif

Gambar 6.3 Klasifikasi Retardasi Mental Berdasarkan Level Dukungan

<p>down syndrome Bentuk retardasi mental yang ditransmisikan secara genetik sebagai akibat adanya kromosom ekstra (kromosom ke-47).</p> <p>fragile X syndrome Bentuk retardasi mental yang ditransmisikan secara genetik sebagai akibat dari kromosom X yang tidak normal.</p> <p>fetal alcohol syndrome Serangkaian ketidaknormalan, termasuk retardasi mental dan ketidaknormalan wajah, yang menimpa anak dari ibu yang suka minum minuman beralkohol selama masa kehamilan.</p>	<p><i>syndrome</i> (sindrom Down) yang ditransmisikan (diwariskan) secara genetik. Anak dengan sindrom Down ini punya kromosom lebih (kromosom ke-47). Wajahnya bulat, tengkorak yang datar, ada kelebihan lipatan kulit di atas alis, lidah panjang, kaki pendek, dan retardasi kemampuan motor dan mental. Belum diketahui kenapa ada kromosom lebih, tetapi ini mungkin sangat dipengaruhi oleh kesehatan sperma pria dan ovum wanita (MacLean, 2000; Nokelainen & Flint, 2002). Wanita antara usia 18 dan 38 tahun lebih kecil kemungkinannya melahirkan anak dengan sindrom Down dibandingkan wanita pada usia di bawah 18 atau di atas 38 tahun. Sekitar 1 dari 700 kelahiran terkena sindrom ini. Anak-anak Afrika- Amerika jarang lahir dengan sindrom Down.</p> <p>Dengan intervensi dini dan dukungan ekstensif dari keluarga anak dan dari kalangan profesional, banyak anak dengan sindrom Down bisa tumbuh menjadi orang dewasa yang mandiri (Boyles & Contadino, 1997). Anak penderita sindrom Down bisa termasuk dalam kategori retardasi ringan sampai berat (Terman, dkk., 1996).</p> <p><i>Fragile X syndrome</i> adalah tipe kedua yang paling lazim dari retardasi mental. Sindrom ini diwariskan secara genetik melalui kromosom X yang tidak normal, yang menyebabkan retardasi mental ringan sampai berat. Pada umumnya pria lebih banyak masuk dalam kategori berat ketimbang wanita. Ciri-ciri anak penderita sindrom <i>fragile X</i> ini adalah wajahnya memanjang, rahang menonjol, telinga panjang, hidung pesek, dan koordinasi tubuh yang buruk. Sekitar 7% wanita dengan retardasi mental ringan disebabkan oleh sindrom <i>fragile X</i> ini</p> <p>karena keasaman otak kerusakan (Das, 2000). Infeksi pada lebih dari sepertiga dari Gesuran (<i>measles</i>), sifilis, herpes, dan AIDS, dapat menyret retardasi pada diri anak. Meningitis dan <i>encephalitis</i> adalah infeksi yang bisa muncul pada masa kanak-kanak. Infeksi ini bisa menyebabkan pembengkakan otak dan menyebabkan retardasi mental.</p>
--	--

r lingkungan dari luar yang dapat menyebabkan retardasi mental antara adalah benturan di kepala, malnutrisi, keracunan, luka saat kelahiran, atau karena ibu hamil kecanduan alkohol. **Fetal alcohol syndrome** (FAS) adalah serangkaian ketidaknormalan, termasuk retardasi mental dan ketidaknormalan yang muncul dalam diri anak dari ibu yang kecanduan minuman beralkohol a waktu hamil. FAS menimpa sekitar sepertiga dari anak dari wanita yang kecanduan alkohol.

Teaching Strategies

Bekerja dengan Anak yang Menderita Retardasi Mental

Selama masa sekolah, tujuan utamanya adalah mengajarkan keahlian pendidikan dasar kepada anak penderita retardasi mental, seperti keterampilan membaca dan matematika, dan keterampilan vokasional (Boyles & Contadino, 1997). Berikut ini beberapa strategi mengajar yang baik untuk berinteraksi dengan anak-anak penderita retardasi mental:

- 1 . *Membantu anak retardasi mental untuk berlatih menentukan pilihan personal dan determinasi diri jika dimungkinkan* (Westling & Fox, 2000).
- 2 *Selalu ingat level Jungsi mental anak.* Tingkat fungsi mental anak-anak penderita retardasi mental biasanya lebih rendah ketimbang anak lain di kelas Anda. Jika Anda memulai pada satu level pengajaran, dan anak tidak merespons secara efektif, turunkan level pengajarannya.
- 3 *Sesuaikan instruksi pengajaran Anda dengan kebutuhan si anak.*
- 4 *Sebagaimana halnya mengajar anak yang mengalami ketidakmampuan lainnya, berilah contoh konkret dari suatu konsep.* Gunakan instruksi pengajaran yang jelas dan sederhana.
- 5 . *Beri anak retardasi mental kesempatan untuk melatih apa-apa yang telah merekapelajari.* Suruh mereka mengulangi beberapa kali konsep yang telah mereka pelajari sampai mereka menguasainya.
- 6 . *Perhatikan rasa penghargaan diri si anak.* Jangan membanding-bandingkan dengan anak yang tidak terkena retardasi mental.
Jangan berprasangka negatif terhadap kemampuan belajar anak. Biasanya kita mudah tergoda untuk menganggap anak retardasi mental sebagai anak yang tidak bisa berprestasi secara akademik. Tentukan tujuan maksimal untuk pembelajaran si anak.
8. *Sadari bahwa banyak anak dengan retardasi mental bukan hanya memiliki kebutuhan akademik, tetapi juga membutuhkan bantuan untuk meningkatkan keterampilan perawatan diri dan keterampilan sosial.*
9. *Cari dukungan sumber daya.* Gunakan asisten guru dan rekrut sukarelawan untuk membantu Anda mendidik anak retardasi mental. Banyak orang dewasa yang terdidik yang sudah pensiun mungkin mau membantu. Mereka dapat membantu Anda untuk meningkatkan jumlah instruksi kepada anak.
10. *Pertimbangkan untuk menggunakan strategi analisis perilaku.* Beberapa guru melaporkan bahwa strategi ini bisa meningkatkan kemampuan anak untuk merawat diri, keterampilan sosial, dan kemampuan akademik. Jika Anda tertarik menggunakan strategi ini, baca sumber-sumber bahannya seperti *Applied Behavior Analysis for Teachers* karya Paul Alberto dan Anne Troutman (1999). Langkah-langkah yang tepat dalam menerapkan analisis perilaku akan membantu Anda menggunakan penguatan positif secara efektif pada anak retardasi mental. Kita akan membahas analisis perilaku secara mendalam pada Bab 7, "Pendekatan Behavioral dan Kognitif Sosial".
11. *Jika Anda mengajar di kelas menengah, evaluasilah keahlian vokasional yang dibutuhkan murid retardasi mental untuk mendapatkan pekerjaan* (Rogan, Luecking, & Held, 2001).
12. *Libatkan orang tua sebagai mitra mendidik anak.*

gangguan bicara dan bahasa

Sejumlah masalah problem bicara (seperti gangguan artikulasi, gangguan suara, dan gangguan kefasihan) dan problem bahasa (kesulitan untuk menerima informasi dan bahasa ekspresif).

gangguan artikulasi

Problem dalam melafalkan suara secara benar.

gangguan suara

Gangguan dalam menghasilkan ucapan, yakni ucapan yang keras, kencang, terlalu keras, terlalu tinggi, atau terlalu rendah nadanya.

Gangguan kefasihan

Gangguan yang biasanya disebut "gagap".

gangguan bahasa

Kerusakan signifikan dalam bahasa reseptif atau bahasa ekspresif anak.

bahasa reseptif

Resepsi dan pemahaman bahasa.

Gangguan Bicara dan Bahasa

Gangguan bicara dan bahasa antara lain masalah dalam berbicara (seperti gangguan artikulasi, gangguan suara, dan gangguan kefasihan bicara), dan problem bahasa (seperti kesulitan menerima informasi dan mengekspresikan bahasa. Seperti Anda lihat dalam Gambar 6.1, sekitar seperlima anak yang menerima pendidikan khusus punya masalah bahasa atau problem bicara.

Gangguan Artikulasi. Gangguan artikulasi adalah problem dalam pengucapan **suara** secara benar. Artikulasi anak pada usia enam atau tujuh tahun tidak selalu bebas dari kesalahan, tetapi pada usia delapan semestinya artikulasi mereka sudah tidak salah lagi. Anak penderita problem artikulasi mungkin sulit berkomunikasi dengan teman atau guru dan merasa malu. Akibatnya, anak enggan bertanya tidak mau berdiskusi, atau berkomunikasi dengan temannya. Problem artikulasi umumnya bisa diperbaiki dengan terapi bicara, meskipun dibutuhkan waktu bulan-bulan atau bertahun-tahun (Spiel, dkk., 2001).

Gangguan Suara. Gangguan suara tampak dalam ucapan yang tidak jelas, keras, terlalu kencang, terlalu tinggi, atau terlalu rendah. Suara anak-anak yang **berbibir** sumbing biasanya sulit dimengerti. Jika seorang anak berbicara dengan cara yang sulit dipahami, maka mintalah agar anak itu dibawa ke spesialis terapi bicara.

Gangguan Kefasihan. Gangguan kefasihan atau kelancaran bicara biasanya dinamakan "gagap". Kondisi ini terjadi ketika ucapan anak terbata-bata, jeda panjang atau berulang-ulang. Kecemasan yang dirasakan anak karena gagap biasanya membuat kondisi mereka tambah parah. Dianjurkan untuk dibawa ke ahli terapi bicara.

Gangguan Bahasa. Gangguan bahasa adalah kerusakan signifikan dalam **bahasa** reseptif atau bahasa ekspresif anak. Gangguan bahasa dapat menyebabkan problem belajar serius (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002). Perawatan oleh ahli terapi bahasa biasanya bisa memperbaiki gangguan bahasa si anak, namun problem ini biasanya tidak bisa hilang sama sekali (Goldstein & Hockenberger, 1991). Gangguan bahasa mencakup tiga kesulitan:

- Kesulitan menyusun pertanyaan untuk memperoleh informasi yang diharapkan.
- Kesulitan memahami dan mengikuti perintah lisan.
- Kesulitan mengikuti percakapan, terutama ketika percakapan itu *berlangsung* cepat dan kompleks.

Kesulitan-kesulitan ini berkaitan dengan gangguan bahasa reseptif maupun ekspresif.

Bahasa reseptif adalah penerimaan dan pemahaman atas bahasa. Anak penderita gangguan bahasa reseptif akan kesulitan untuk menerima informasi. Informasi masuk tetapi otak akan sulit untuk memprosesnya secara efektif, yang menyebabkan anak kelihatan *cuek* atau bengong saja. Setelah pesan diterima dan diinterpretasikan, otak perlu menyusun respons.

Bahasa ekspresif berkaitan dengan kemampuan menggunakan bahasa untuk mengekspresikan pikiran dan berkomunikasi dengan orang lain. Beberapa anak bisa dengan mudah memahami apa yang diucapkan orang lain, namun mereka kadang kesulitan untuk memberi tanggapan atau mengekspresikan pendapatnya. Problem dalam pembicaraan ini adalah gangguan bahasa yang umum terjadi. Ada beberapa ciri anak yang menderita gangguan bahasa ekspresif oral (Boyles & Contadino, 1997):

- Mereka mungkin tampak malu dan menarik diri, dan punya problem dalam berinteraksi secara sosial.
Mereka mungkin menunda memberi jawaban.
- Mereka mungkin kesulitan menemukan kata yang tepat.
- Pemikiran mereka mungkin ruwet dan tidak tertata, sehingga memusingkan pendengarnya.
Mereka mungkin menghilangkan bagian integral dari suatu kalimat atau informasi yang dibutuhkan untuk pemahaman.

Teaching Strategies

Bekerja dengan Anak Penderita Gangguan Bahasa Reseptif atau Ekspresif Oral

Berikut ini beberapa strategi untuk membantu murid yang mengalami gangguan bahasa reseptif:

1. *Gunakan pendekatan multisensory untuk proses belajar, bukan hanya pendekatan oral saja.* Lengkapi informasi oral dengan materi atau petunjuk tertulis.
2. *Monitor kecepatan Anda dalam memberikan informasi* Perlambat dan periksa kembali seberapa jauh pemahaman anak.
3. *Beri mereka waktu untuk merespons, kira-kira sepuluh sampai lima belas detik.*
4. *Beri contoh konkret dan spesifik dari suatu konsep abstrak.*

Berikut ini beberapa strategi untuk membantu murid yang mengalami gangguan bahasa ekspresif oral:

1. *Beri anak banyak waktu untuk merespons.*
2. *Sadari bahwa anak punya kesulitan menjawab secara lisan, karenanya cobalah suruh anak mengerjakan tugas tertulis ketimbang laporan lisan.*
3. *Sediakan pilihan atau beri contoh suara untuk mengatasi problem pencarian kata.*
4. *Biarkan anak tahu lebih dahulu pertanyaan yang akan diajukan sehingga anak dapat menyiapkan jawaban dan karenanya tampak lebih kompeten di mata teman-temannya.*

Ketidakmampuan Belajar

Paula tidak suka taman kanak-kanak dan tampaknya tidak bisa mengingat nama-nama guru dan teman sekelasnya. Guru dari Bobby, anak *grade* tiga, mengeluhkan bahwa ejaannya buruk. John yang berumur sebelas tahun mengatakan bahwa dia sulit membaca dan sering kali dia tidak paham suatu kata atau kalimat. Masing-masing murid ini mungkin menderita ketidakmampuan atau gangguan belajar (**learning disability**).

Berdasarkan definisinya, anak yang menderita gangguan belajar: (1) punya kecerdasan normal atau di atas normal; (2) kesulitan dalam setidaknya satu mata

bahasa ekspresif
Kemampuan menggunakan bahasa untuk mengekspresikan pemikiran dan berkomunikasi dengan orang lain.

pelajaran atau, biasanya, beberapa mata pelajaran; dan (3) tidak memiliki problem atau gangguan lain, seperti retardasi mental, yang menyebabkan kesulitan Konsep umum gangguan atau ketidakmampuan belajar mencakup problem dalam kemampuan mendengar, berkonsentrasi, berbicara, berpikir, memori, membaca, menulis, dan mengeja, dan/atau keterampilan sosial (Kamphaus, 2000). Sekitar 5 persen dari total populasi anak usia sekolah mendapatkan pendidikan khusus karena gangguan belajar mereka. Persentase anak yang digolongkan menderita gangguan belajar semakin meningkat—mulai kurang dari 30 persen dari semua anak yang menerima pendidikan khusus pada 1977-1978 sampai seputar 50 persen untuk sekarang ini. Beberapa pakar mengatakan bahwa peningkatan dramatis ini adalah diagnosis yang buruk dan *overidentification*. Mereka percaya bahwa guru terkadang terlalu cepat mencap anak yang mengalami sedikit gangguan belajar sebagai anak yang punya masalah ketidakmampuan belajar, padahal gangguan itu barangkali disebabkan oleh ketidakefektifan guru dalam mengajar. Pakar lainnya mengatakan peningkatan jumlah anak penderita gangguan belajar ini adalah sesuatu yang ada dasarnya (Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1999). Gangguan belajar sulit didiagnosis (Bos & Vaughn, 2002). Ketidakmampuan untuk belajar sering kali mencakup kondisi yang bisa jadi berupa adanya problem mendengar, berkonsentrasi, berbicara, membaca, menulis, menalar, berhitung, atau problem interaksi sosial. Jadi, anak yang memiliki masalah gangguan belajar boleh jadi memiliki profil yang berbeda-beda (Henley, Ramsey, & Algozzine, 1999). Gangguan belajar mungkin berhubungan dengan kondisi medis seperti *fetal alcohol syndrome* (American Psychiatric Association, 1994). Gangguan belajar juga terjadi bersama dengan gangguan lainnya, seperti gangguan komunikasi dan gangguan perilaku emosional (Poloway dkk., 1997).

Anak lelaki lebih besar kemungkinannya mengalami gangguan belajar (U.S. Department of Education, 1996). Perbedaan gender ini telah dijelaskan dari berbagai sudut pandang seperti kerawanan biologis yang lebih besar pada diri anak lelaki dan bias *referral* (anak lelaki lebih sering disebut-sebut guru karena perilakunya yang bandel dan mengganggu serta hiperaktif). Beberapa area akademik paling umum yang menjadi masalah bagi anak d ketidakmampuan belajar adalah pelajaran membaca, bahasa tulis, dan matematika (Hallahan & Kauffman, 2000; Lerner, 2000). Bidang paling umum yang menyulitkan anak dengan gangguan belajar adalah aktivitas membaca, terutama keterampilan fonologis, yang menyangkut cara memahami bagaimana suara dan huruf membentuk kata). *Dyslexia* adalah kerusakan parah dalam kemampuan untuk membaca dan mengeja.

Anak yang menderita gangguan belajar sering kali sulit menulis dengan tangan, mengeja atau menyusun kalimat. Mereka kadang menulis dengan sangat lambat, tulisan mereka buruk sekali dan banyak terdapat kesalahan ejaan karena ketidakmampuan mereka untuk menyesuaikan huruf dengan bunyinya.

Pada awal sejarah diagnosis ketidakmampuan dalam belajar, kesulitan pelajaran berhitung tidak banyak diberi perhatian. Tetapi kini diakui bahwa gangguan belajar juga bisa terjadi di bidang matematika. Murid dengan g*

learning disability

Ketidakmampuan di mana anak: (1) punya inteligensi normal atau di atas rata-rata; (2) kesulitan setidaknya dalam satu atau lebih mata pelajaran; dan (3) tidak punya problem atau gangguan lain, seperti retardasi mental, yang menyebabkan kesulitan.

dyslexia

Kerusakan berat dalam kemampuan membaca dan mengeja.

belajar di bidang matematika dapat jadi selalu membuat banyak kesalahan dalam berhitung atau menggunakan cara yang tidak efisien untuk memecahkan soal-soal matematika.

Klasifikasi gangguan belajar terbaru menyangkut determinasi "either/or". Seorang anak mungkin menderita gangguan belajar atau mungkin juga tidak. Akan tetapi dalam kenyataannya, intensitas ketidakmampuan atau gangguan belajar sangat bervariasi (Reschly, 1996; Terman, dkk., 1996). Ketidakmampuan belajar yang berat, seperti *dyslexia*, telah dikenal selama lebih dari satu abad dan mudah untuk didiagnosis. Namun kebanyakan anak mengalami gangguan belajar dalam intensitas ringan, sehingga sulit dibedakan dari anak tanpa masalah gangguan belajar. Karena di AS tak ada kriteria klasifikasi yang disepakati secara nasional, masih terdapat keragaman dalam cara mengidentifikasi murid penderita masalah gangguan belajar dari satu negara bagian ke negara bagian lainnya. Dan, bahkan para guru pun berbeda-beda dalam menentukan kriteria tersebut (Lyon, 1996).

Kendati tingkat gangguan belajar itu bervariasi, dampak dari masalah ketidakmampuan belajar ini terlihat jelas dan relatif menetap (Bender, 1998; Raymond, 2000; Wong & Donahue, 2002). Kebanyakan problem ketidakmampuan belajar ini bertahan lama bahkan seumur hidup. Dibandingkan dengan anak yang tidak memiliki masalah dalam belajar, anak yang mengalami gangguan belajar lebih mungkin berprestasi buruk, *drop out*, nilainya di SMA buruk, dan memperoleh pekerjaan rendahan (Wagner & Blackorby, 1996). Anak yang mengalami gangguan belajar yang diajar di kelas reguler tanpa dukungan ekstensif jarang yang mencapai level kompetensi yang setara dengan anak yang tidak punya masalah gangguan belajar (Hocutt, 1996). Akan tetapi, walaupun mereka memiliki problem ini, banyak anak yang menderita gangguan belajar tumbuh dan menjalani hidup normal dan melakukan pekerjaan yang produktif (Pueschel, dkk., 1995).

Meningkatkan kemampuan anak yang mengalami masalah dalam belajar ini adalah tugas sulit dan umumnya membutuhkan intervensi intensif agar mereka mampu memberikan hasil yang baik. Belum ada model program yang terbukti efektif untuk semua anak yang memiliki masalah ketidakmampuan belajar ini (Terman, dkk., 1996).

Identifikasi. Seperti telah kami kemukakan di atas, diagnosis anak yang mengalami gangguan belajar, terutama dalam bentuk ringan, adalah sangat sulit. Anak yang menderita ketidakmampuan belajar biasanya tidak terlalu tampak

Through the Eyes of Teachers

Menciptakan Karakter Uey Long

Nancy Downing, guru *grade* dua di McDermont Elementary School di Little Rock, Arkansas, menggunakan pendekatan *multisensory* dalam mengajar. Pendekatan ini dikembangkannya saat mengajar anaknya sendiri yang memiliki masalah dalam belajar. Dia membuat *Downfeld Phonics* dengan menggunakan *phonics*, bahasa isyarat; dan lagu-lagu yang menarik agar belajar menjadi menyenangkan. Dia menciptakan tokoh Uey Long (uey adalah tanda di atas vokal pendek) untuk menunjukkan aturan vokal. Nancy lebih kreatif dan proaktif ketimbang guru-guru lainnya. Dia juga memerhatikan kesehatan fisik dan emosional murid-muridnya. Misalnya, dia memastikan semua murid punya mantel hujan, walaupun dia harus menyumbangkannya. Dia juga memeluk murid-muridnya dan memberi pujian atau nasihat menjelang pulang sekolah.



"Your feeling of insecurity seem to have started when Mary Lou Gumbiatt said, "Maybe I don't have a learning disability—maybe you have a teaching disability"

gejalanya, dapat berkomunikasi secara verbal, dan tidak menarik diri dan lingkungan.

Belakangan ini muncul perdebatan hangat tentang bagaimana cara mendefinisikan ketidakmampuan belajar dan cara mengidentifikasi kondisi tersebut *dalam diri* anak-anak (Hughes & McIntosh, 2002; Pierangelo & Giuliani, 2002). Salah satu prosedur identifikasi mensyaratkan diskrepansi signifikan antara prestasi aktual dengan prestasi yang diharapkan. Prestasi yang diharapkan tersebut dinilai dengan tes inteligensi secara individual. Akan tetapi, sejumlah orang di dunia pendidikan meragukan manfaat dari pendekatan ini.

Identifikasi awal terhadap gangguan belajar biasanya dilakukan oleh guru di kelas. Apabila dicurigai ada anak yang mengalaminya, guru akan memanggil spesialis. Tim profesional lintas-disiplin biasanya adalah yang paling cocok untuk mem-verifikasi apakah seorang murid mengalami gangguan belajar atau tidak (Venn, 2000). Diperlukan evaluasi psikologi individual (seperti level prestasi terbaru) (Overton, 2000). Selain itu, dapat dilakukan tes keahlian visual-motor, bahasa, dan memori.

Pada masa kanak-kanak awal, ketidakmampuan ini sering kali tampak dalam bahasa reseptif dan ekspresif. Input dari orang tua dan guru perlu dipertimbangkan sebelum membuat keputusan final. Di banyak sekolah, patokan awal untuk mencurigai bahwa seorang murid mengalami gangguan belajar adalah ketika murid masih sulit membaca setelah masuk ke *grade* dua (Purcell-Gates, 1997). Ini bisa jadi sulit untuk mengidentifikasi gangguan pada usia di mana bantuan bisa menjadi sangat efektif—selama dua tahun pertama di sekolah dasar. Jika kelemahan di *grade* dua ini diinterpretasikan secara kaku, banyak anak tak akan mendapat bantuan bahkan ketika mereka menunjukkan tanda-tanda gangguan belajar yang jelas.

Strategi Intervensi. Banyak intervensi difokuskan pada upaya meningkatkan kemampuan membaca si anak (Lyon & Moats, 1997). Misalnya, dalam sebuah studi, pengajaran fonologi di level taman kanak-kanak memberikan efek positif pada perkembangan kemampuan membaca ketika anak-anak itu masuk ke *grade satu* (Blachman, dkk., 1994).

Sayangnya, tidak semua anak yang mempunyai masalah dalam belajar mendapat manfaat dari intervensi awal ini. Kebanyakan anak yang gangguan belajarnya baru ketahuan saat *grade* tiga atau di atasnya, dan menerima intervensi standar, tidak menunjukkan perbaikan yang mencolok (Lyon, 1996). Tetapi, instruksi intensif selama periode waktu tertentu oleh guru yang kompeten dapat memperbaiki kekurangan dalam kemampuan membaca murid. Misalnya, dalam satu studi, 65 murid penderita *dyslexia* berat diberi waktu 65 jam pengajaran di luar pengajaran kelompok untuk mempelajari fonologi dan keterampilan berpikir (Alexander, dkk., 1991). Intervensi intensif ini berhasil meningkatkan kemampuan membaca anak-anak penderita *dyslexia*.

Anak-anak yang lemah dalam penguasaan fonologi, yang membuatnya susah mengenali kata, biasanya merespons secara lebih lambat ketimbang anak-anak yang

Through the Eyes of Teachers

Beberapa Gangguan Belajar Baru Tampak Belakangan

Kadang-kadang guru baru menyadari ada murid punya masalah membaca setelah murid itu masuk ke *grade* tiga atau empat. Ini mungkin terjadi karena jumlah kata yang harus dibaca murid bertambah dengan cepat. Murid tidak bisa menguasainya hanya dengan melihat kata itu. Kebanyakan anak mulai menyimpulkan hubungan antara suara dan simbol saat *grade* empat atau sebelumnya; saat *grade* empat, mereka sudah membuat kesimpulan meski mereka belum diajar secara eksplisit. Sebaliknya, anak yang mengalami gangguan belajar sering tidak bisa memahami hubungan tersebut saat belajar di kelas reguler. Jadi, mereka perlu diajari secara lebih eksplisit tentang hal ini ketimbang murid lain.

ada t
ingkat selanjutnya, murid makin kesulitan memahami kosakata yang kompleks yang diperkenalkan, dan mereka mungkin tidak mampu mengingat banyak kata. Pada *grade* yang lebih tinggi, makin banyak informasi yang harus p
diperoleh melalui membaca. Pada *grade* awal, murid mendapat informasi melalui lisan; mereka tidak diwajibkan memahami informasi dari membaca. Saat proses belajar bergeser dari *belajar untuk membaca* ke *membaca untuk belajar*, anak yang mengalami gangguan belajar mungkin akan kesulitan karena mereka tak mampu membaca dengan baik. Yang juga sering kelihatan di masa sekolah dasar adalah anak penderita gangguan belajar kadang kesulitan untuk mengeja.

Gail Venable
Language Arts/Special Education
Guru/Konsultan, San Fransisco.

memiliki masalah membaca tingkat ringan (Torgesen, 1995). Juga, keberhasilan intervensi membaca, bahkan yang paling baik sekalipun, akan tergantung kepada *training* dan keahlian guru.

Gangguan dalam kemampuan membaca telah menjadi target studi intervensi yang paling lazim karena ini adalah bentuk paling umum dari gangguan belajar. **Gangguan** ini juga mudah diidentifikasi, dan merepresentasikan area gangguan belajar yang paling banyak kita ketahui (Lyon, 1996). Intervensi untuk tipe gangguan belajar lain telah diciptakan, tetapi belum diriset secara ekstensif.

Salah satu analisis terhadap studi intervensi terhadap anak yang memiliki masalah dalam belajar ini menemukan bahwa model kombinasi pengajaran strategi dan pengajaran langsung akan menghasilkan efek yang paling baik (Swanson & Hoskyn, 1998). Tipe instruksi ini terutama berefek positif terhadap pemahaman membaca, kosakata, dan kreativitas. Di antara komponen pengajaran yang paling cocok untuk anak penderita gangguan belajar adalah kelompok interaktif kecil, teknologi, memperluas metode pengajaran guru (seperti memberikan pekerjaan rumah), memberikan soal-soal khusus, dan memberi petunjuk.

Teaching Strategies

Bekerja dengan Anak yang Mengalami Gangguan Belajar

- 1 . Perhatikan kebutuhan anak penderita gangguan belajar saat memberi pelajaran. Jelaskan tujuan dari pelajaran. Sajikan secara visual di papan tulis atau dengan proyektor. Petunjuk yang Anda berikan harus sejelas mungkin. Terangkan kepada mereka secara lisan. Gunakan contoh konkret untuk mengilustrasikan konsep-konsep abstrak.
- 2 Sediakan akomodasi (*accommodation*) untuk ujian dan penugasan. Ini bisa dengan mengubah lingkungan akademik sehingga anak bisa menunjukkan apa yang mereka ketahui. Akomodasi biasanya dengan

mengubah jumlah pembelajaran yang harus ditunjukkan murid. Akomodasi yang umum antara lain, instruksi membaca bagi anak, memberi tanda pada kata penting (seperti garis bawah, atau jawab **dua** dari tiga pertanyaan berikut), tes tanpa batas waktu, dan tugas tambahan.

3. *Buat modifikasi Strategi ini mengubah cara pengajaran itu sendiri, dengan membuatnya berbeda dari pengajaran untuk anak-anak lain, dalam rangka mendorong rasa percaya diri anak dan meningkatkan harapan kesuksesannya. Salah satu contoh modifikasi adalah suruh anak penderita *dyslexia* untuk memberikan laporan lisan, sedangkan anak lain harus melaporkan secara tertulis.*
4. *Tingkatkan keterampilan organisasional dan belajar.* Seperti telah kita singgung di atas, banyak **anak** penderita gangguan belajar tidak punya keterampilan organisasional yang bagus. Guru dan orang *tua* dapat mendorong mereka untuk membuat kalender jangka pendek dan jangka panjang dan membuat daftar “hal-hal yang harus dilakukan” setiap harinya. Proyek ini harus dipecah menjadi elemen-elemen kecil dengan langkah dan tenggat waktu untuk setiap bagian (Strichart & Mangrum, 2002).
5. *Ajarkan keterampilan membaca dan menulis.* Seperti telah disinggung di atas, tipe gangguan belajar paling umum adalah problem membaca. Pastikan bahwa menurut ahli, anak mengalami gangguan membaca, termasuk defisit dalam keterampilan membaca. Anak yang punya masalah dalam membaca sering kali membaca dengan sangat pelan, sehingga mereka perlu diberi petunjuk terlebih dahulu di luar penugasan membaca dan diberi lebih banyak waktu untuk membaca di kelas. Banyak anak yang mengalami gangguan membaca dan menulis bisa tertolong dengan menggunakan program pengolah kata (*wordprocessor*) komputer. Alat pelengkap yang dapat dipakai antara lain kamus elektronik yang bisa bicara (seperti Franklin Language Master, yang memberi bantuan untuk mengeja dan membedakan kata yang mirip-mirip—misalnya *pneumonia* dengan *nummonia*— dan memberi definisi untuk kata yang membingungkan), pengolah kata bersuara yang bisa memberi umpan balik, dan rekaman. Beberapa agen akan merekam buku teks untuk anak dengan biaya murah.

Menggunakan strategi semacam itu bukan berarti melebihi anak penderita gangguan di atas anak lain. Strategi itu dimaksudkan agar murid yang mempunyai problem itu punya kesempatan belajar ya sama. Menyeimbangkan kebutuhan antara anak yang punya masalah belajar dengan anak yang tidak merupakan tugas yang sulit.

Through the Eyes of Teachers

Mengajar Anak yang Mengalami Gangguan Belajar

Sepanjang beberapa tahun terakhir ini, sekitar setengah dari 24 murid di *grade* tiga saya didiagnosis punya masai dalam belajar. Mayoritas murid itu kesulitan membaca; karena itu sering kali dilakukan modifikasi dalam mata pelajaran yang membutuhkan aktivitas membaca. Misalnya, untuk pelajaran matematika, saya sering meminta murid ber-pasangan untuk mengerjakan tugas soal cerita. Mereka bergantian membaca problem matematika dalam cerita itu dan memikirkan solusinya bersama-sama. Setiap murid akan saling memberi manfaat dalam situasi seperti ini. Dalam studi sosial dan sains, saya sering menyuruh murid membentuk tim kerja untuk mendiskusikan soal dan problem, seperti perencanaan pengumpulan dana sebagai bagian dari unit ekonomi. Dalam tim ini, pimpinan dan per ditugaskan membaca petunjuk dan menulis jawaban untuk tim mereka. Karenanya mereka harus belajar mengeja dan membaca secara mandiri. Tes dan kuis juga dibaca keras-keras. Cara lain yang cukup membantu dalam mengajar murid penderita gangguan belajar adalah memberi perintah singkat, dan sering-sering mendemonstrasikan apa-apa yang Anda ingin mereka lakukan.

Anak-anak ini akan mendapat manfaat dari pengalaman langsung dan melalui aktivitas seni. Setelah membuat *peta*, murid-murid saya mulai memahami wilayah dan tiga kawasan Virginia. Mereka mungkin tak mampu memahami konsep hanya dari membaca buku dan mendengar. Saya menyadari bahwa banyak dari strategi tersebut sangat berguna untuk mengajar murid yang menderita gangguan belajar dan bagi seluruh kelas pada umumnya.

Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Matthew memiliki problem *attention deficit hyperactivity disorder*, dan tanda-tanda gangguan ini sangat kentara. Dia sulit memerhatikan instruksi guru dan mudah beralih perhatiannya. Dia tidak bisa duduk diam, tulisan tangannya kacau. Ibunya menyebutnya sebagai anak yang "sangat usil".

Attention deficit hyperactivity disorder atau ADHD adalah bentuk ketidakkampuan anak yang ciri-cirinya antara lain: (1) kurang perhatian; (2) hiperaktif; dan (3) impulsif. Anak yang kurang perhatian (*inattentive*) sulit berkonsentrasi pada satu hal dan mungkin cepat bosan mengerjakan tugas. Anak hiperaktif menunjukkan level aktivitas fisik yang tinggi, hampir selalu bergerak. Anak impulsif sulit mengendalikan reaksinya dan gampang bertindak tanpa pikir panjang. Anak yang menunjukkan gejala ADHD bisa didiagnosis sebagai: (1) ADHD dengan kecenderungan lebih pada kurang perhatian; (2) ADHD dengan kecenderungan lebih pada hiperaktif/impulsif; atau (3) ADHD dengan kecenderungan baik itu kurang perhatian maupun hiperaktif/impulsif.

anak yang didiagnosis dan dirawat karena ADHD semakin bertambah, dan diperkirakan meningkat dua kali lipat pada 1990-an. Estimasi terbaru adalah 3 sampai 5 persen dari populasi sekolah diidentifikasi menderita ADHD (Barkley, 3 Hallahan & Kauffman, 2000). Gangguan ini terjadi empat sampai sembilan kali lebih banyak pada anak lelaki ketimbang perempuan. Ada kontroversi tentang peningkatan diagnosis ADHD ini (Terman, dkk., 1996). Beberapa pakar menghubungkan peningkatan ini terutama pada peningkatan kesadaran akan adanya gangguan tersebut. Beberapa pakar lainnya mengatakan bahwa banyak anak salah didiagnosis tanpa melalui evaluasi profesional berdasarkan masukan i banyak sumber.

Tanda-tanda ADHD dapat muncul sejak usia prasekolah. Orang tua dan guru prasekolah (kelompok bermain) dan taman kanak-kanak mungkin mengetahui ada anak yang sangat aktif dan konsentrasinya kurang. Mereka mungkin mengatakan anak itu "tidak bisa diam", "tidak bisa duduk barang sedetik saja", atau "kelihatannya tak pernah mendengarkan orang bicara". Banyak anak dengan sulit diatur, kurang toleransi terhadap rasa frustrasi, dan punya masalah berhubungan dengan teman sebaya. Karakteristik umum lainnya adalah ketidakdewasaan dan dekil.

Meskipun tanda-tanda ADHD sering kali muncul sejak usia prasekolah, namun sering kali mereka baru ketahuan saat usia SD (Guyer, 2000). Meningkatnya tuntutan akademik dan sosial dalam sekolah formal, dan standar yang lebih ketat untuk kontrol perilaku, sering kali akan mengungkapkan adanya problem dalam diri anak (Whalen, 2000). Guru sekolah dasar biasanya melaporkan jenis anak ini sulit bekerja secara independen, mengerjakan tugas, dan mengelola tugas. Mereka sering tampak selalu ribut dan tidak fokus. Problem ini lebih mungkin terlihat ketika mereka diberi tugas yang berulang-ulang, atau tugas yang dianggap anak menjemukan (seperti mengisi daftar atau mengerjakan PR). Problem ADHD dahulu dianggap akan berkurang saat anak masuk remaja, tetapi

**attention deficit
hyperactivity
disorder (ADHD)**
Ketidakmampuan di mana anak secara konsisten menunjukkan satu atau lebih ciri-ciri berikut ini: (1) kurang perhatian; (2) hiperaktif; dan (3) impulsif.

Teaching Strategies

Bekerja dengan Anak Penderita Attention Deficit Hyperactivity Disorder

1. *Pantau apakah obat stimulan bekerja secara efektif.*
2. *Ulangi dan sederhanakan instruksi untuk tugas di kelas dan pekerjaan rumah.*
3. *Lengkapi instruksi verbal dengan instruksi visual.*
4. *Modifikasi ujian jika perlu.*
5. *Libatkan guru pendidikan khusus.*
3. *Nyatakan ekspektasi secara jelas dan beri tanggapan kepada anak dengan segera.*
7. *Gunakan strategi manajemen perilaku; terutama dengan memberikan tanggapan positif jika terjadi ke- majuan. Kita akan mendiskusikan pendekatan ini secara lebih rinci di Bab 7, "Pendekatan Behavioral dan Kognisi Sosial". Berikan petunjuk terstruktur (Barkley, 1998). Dalam banyak kasus, lingkungan belajar yang terstruktur akan bermanfaat bagi anak penderita ADHD.*
8. *Kaitkan pembelajaran dengan pengalaman kehidupan nyata.*
9. *Gunakan instruksi komputer, terutama untuk pembelajaran yang menggunakan format seperti per- mainan.*
10. *Beri murid kesempatan untuk berdiri dan berjalan-jalan.*
10. *Pecah tugas menjadi bagian-bagian yang lebih ringkas.*
- 11.
12.

kini diyakini bahwa hal itu jarang terjadi. Perkiraan menunjukkan bahwa ADHD hanya menurun sekitar sepertiga di masa remaja. Problem ini bahkan terus ber- lanjut hingga masa dewasa.

Sebab utama ADHD masih belum ditemukan. Misalnya, ilmuwan belum mengidentifikasi sumber penyebab di otak. Akan tetapi, ada beberapa pendapat tentang penyebabnya, seperti rendahnya level neurotransmiter (pesan dalam otak), abnormalitas prenatal, dan abnormalitas postnatal (Auerbach, dkk., 2001; Oades, 2002; Steger, dkk., 2001). Hereditas mungkin berperan, sebab 30 hingga 50 persen dari anak ADHD punya saudara atau orang tua yang mengalami gangguan serupa (Woodrich, 1994).

Diperkirakan 85 sampai 90 persen anak penderita ADHD menggunakan obat stimulan seperti Ritalin untuk mengendalikan perilakunya (Tousignant, 1995). Seorang anak seharusnya diberi obat hanya setelah dinilai secara lengkap yang mencakup penilaian fisiknya. Biasanya diberi dosis kecil untuk menguji *efeknya*. Jika anak menoleransi dosis kecil, maka dosisnya bisa ditambah. Para periset menemukan bahwa kombinasi obat dan manajemen perilaku bisa memperbaiki perilaku anak dengan ADHD secara lebih baik ketimbang hanya dengar meng- gunakan obat saja atau manajemen perilaku saja (Swanson & Volkow, 2002; Swanson, dkk., 2001). Tidak semua anak ADHD merespons positif terhadap stimulan, dan beberapa pengkritik mengatakan bahwa dokter terlalu tergesa-gesa memberikan resep stimulan untuk anak dengan ADHD ringan (Clay, 1997). Guru memainkan peran penting dalam mengamati apakah obat yang diberikan terlalu keras sehingga menyebabkan anak mengalami pusing atau alergi. Terkadang guru, terutama di SD, memberikan obat jika dibutuhkan pada saat jam belajar.

Adalah penting bagi guru dan orang tua untuk tidak memberikan pesan kepada anak bahwa obat itu adalah jawaban untuk semua kesulitan akademik mereka (Hallahan & Kauffman, 2000). Selain diberi obat, anak dengan ADHD harus diajak untuk bertanggung jawab atas perilaku mereka.

Gangguan Perilaku dan Emosional

Kebanyakan anak pernah mengalami gangguan emosional pada satu waktu tertentu pada masa sekolah. Hanya ada sedikit murid yang punya problem serius dan bertahan lama yang diklasifikasikan sebagai gangguan emosional dan perilaku (Lane, Gresham, & O'Shaughnessy, 2002). **Gangguan perilaku dan emosional** terdiri dari problem serius dan terus-menerus yang berkaitan dengan hubungan, agresi, depresi, ketakutan yang berkaitan dengan persoalan pribadi atau sekolah, dan juga berhubungan dengan karakteristik sosioemosional yang tidak tepat. Kira-kira 8% dari anak yang menderita ketidakmampuan dan memerlukan pendidikan tersendiri termasuk ke dalam klasifikasi ini. Anak lelaki tiga kali lebih besar kemungkinannya mengalami gangguan ini dibandingkan anak perempuan (U.S. Department of Education, 2000).

Ada bermacam-macam istilah untuk mendeskripsikan gangguan emosional dan perilaku, antara lain *emotional disturbances*, *behavior disorders*, dan *maladjusted children* (Coleman & Webber, 2002). Istilah *serious emotional disturbance* (SED) baru-baru ini dipakai untuk mendeskripsikan anak dengan tipe problem ini yang membutuhkan pembelajaran tersendiri. Akan tetapi, para pengkritik mengatakan bahwa definisi kategori ini tidak jelas (Council for Exceptional Children, 1998).

Perilaku Agresif, di Luar Kontrol. Beberapa anak yang digolongkan memiliki gangguan emosional serius dan melakukan tindakan yang mengganggu, agresif, membangkang, atau membahayakan, biasanya akan dikeluarkan dari sekolah (Terman, dkk., 1996). Perilaku seperti ini lebih banyak terjadi dalam diri anak lelaki ketimbang anak perempuan, dan kebanyakan dari keluarga kelas menengah ke bawah (Achenbach, dkk., 1991). Anak yang mengalami gangguan emosional serius lebih mungkin diklasifikasikan sebagai punya problem dalam berhubungan pada masa sekolah menengah. Akan tetapi, mayoritas anak semacam ini mulai menunjukkan tanda-tanda problem emosionalnya pada saat SD (Wagner, 1995). Para pakar gangguan emosional dan perilaku mengatakan bahwa jika anak-anak ini dikembalikan ke sekolah, baik itu guru kelas reguler maupun guru pendidik khusus atau konsultan harus meluangkan banyak waktu untuk membantu mereka beradaptasi dan belajar secara efektif (Hocutt, 1996). Ini berarti dibutuhkan seberapa jam seminggu untuk selama beberapa minggu untuk membantu satu atau dua murid agar lancar dalam menjalani transisi kembali ke kelas. Semakin parah problemnya, semakin kecil kemungkinannya untuk dapat kembali ke sekolah (Wagner, 1995).

Di Bab 3 kita telah membahas murid yang ditolak dan cara meningkatkan keahlian sosial murid. Banyak dari komentar dan rekomendasi yang disebutkan di sana juga berlaku untuk anak yang mengalami problem emosional serius. Di Bab 7, "Pendekatan Behavioral dan Kognisi Sosial", dan Bab 14, "Mengelola Kelas", kita

gangguan perilaku dan emosional

Problem serius dan terus-menerus yang berkaitan dengan hubungan, agresi, depresi, ketakutan yang berkaitan dengan persoalan pribadi atau sekolah, dan juga berhubungan dengan karakteristik sosio-emosional.

akan mendiskusikan lebih banyak strategi dan rancangan yang efektif untuk menangani anak yang menunjukkan problem emosional dan perilaku.

Depresi, Kecemasan, dan Ketakutan. Beberapa anak memendam problem emosional mereka. Depresi, kecemasan, dan ketakutan mereka menjadi makin hebat dan menetap sehingga kemampuan mereka dalam belajar makin menurun. Semua anak merasa tertekan dari waktu ke waktu, tetapi kebanyakan bisa mengatasi problem emosional dan *mood* (suasana hati) negatif ini dalam beberapa jam atau beberapa hari. Akan tetapi, ada beberapa anak yang *mood* negatifnya lebih serius dan bertahan lama. **Depresi** adalah jenis gangguan *mood* di mana pengidapnya merasa dirinya tak berharga sama sekali, percaya bahwa keadaan tidak akan pernah membaik, dan tampak lesu dan tidak bersemangat dalam jangka waktu yang lama. Apabila anak terus menunjukkan tanda-tanda seperti ini selama dua minggu atau lebih, mereka mungkin sedang depresi. Nafsu makan berkurang dan susah tidur juga bisa menyebabkan depresi.

Depresi lebih mungkin muncul pada usia remaja ketimbang anak-anak dan lebih banyak terjadi dalam diri anak perempuan daripada anak lelaki (Culbertson, 1997). Para pakar depresi mengatakan bahwa perbedaan gender ini mungkin disebabkan oleh sejumlah faktor. Perempuan cenderung memerhatikan perasaannya yang tertekan dan membesarkannya, sedangkan lelaki cenderung mengalihkan perhatian dari *mood* negatif; pada masa remaja, citra diri perempuan cenderung lebih negatif ketimbang lelaki; dan bias sosial terhadap prestasi wanita mungkin juga ikut berpengaruh (Nolen-Hoeksema, 2001). Waspadalah terhadap gejala-gejala depresi dalam diri anak. Karena biasanya dipendam, depresi biasanya lebih sulit dilihat ketimbang perilaku agresif dan ban- del. Jika Anda menduga bahwa ada murid yang depresi, ajak murid itu bertemu dengan pembimbing sekolah (atau guru bimbingan dan penyuluhan [BP]). Terapi kognitif dan terapi obat biasanya efektif dalam membantu orang agar tidak terlalu tertekan (Beckham, 2000).

Kecemasan (*anxiety*) adalah perasaan yang tidak menentu sekaligus tidak menyenangkan (Kowalski, 2000). Anak pada umumnya pernah mengalami kecemasan saat menghadapi tantangan hidup, tetapi pada beberapa anak kecemasan itu berlebihan dan bertahan lama sehingga mengganggu prestasi sekolahnya. Beberapa anak juga punya ketakutan yang berkaitan dengan dirinya sendiri atau sekolah sehingga mengganggu belajarnya. Jika anak menunjukkan tanda-tanda kecemasan yang terus-menerus, ajaklah si anak menemui guru BP. Beberapa terapi behavioral bisa efektif untuk mengurangi kecemasan dan ketakutan yang berlebihan (Davidson & Neale, 2001). Informasi lebih banyak tentang kecemasan dikemukakan di Bab 13, "Motivasi, Pengajaran, dan Pembelajaran".

Sampai di sini kita telah mengeksplorasi ketidakmampuan dan gangguan yang berbeda-beda. Untuk mengevaluasi pengalaman Anda dengan orang yang punya masalah ini isilah *Self Assessment 6.1*.

Self Assesment 6.1

Mengevaluasi Pengalaman Saya Menghadapi Orang yang Punya Berbagai Gangguan Ketidakmampuan yang Berbeda

Baca Setiap pernyataan di bawah ini dan beri tanda pada pernyataan yang sesuai dengan pengalaman Anda.

1. Gangguan indra

- _____ Saya kena! seseorang yang punya gangguan indra dan membicarakan gangguan itu dengan mereka.
_____ Saya melihat beberapa murid menderita gangguan indra di kelas dan saya berbicara dengan guru mereka tentang strategi untuk mendidik mereka.

2. Gangguan Fisik

- _____ Saya kenal seseorang yang punya gangguan fisik dan telah berbicara dengannya soal gangguan yang dialaminya.
_____ Saya melihat beberapa murid menderita gangguan fisik dan saya berbicara dengan guru mereka tentang strategi untuk mendidik mereka.

3. Retardasi Mental

- _____ Saya kenal seseorang yang punya masalah retardasi mental dan saya berbicara dengan orang tua mereka tentang ketidakmampuan anak mereka itu.
_____ Saya melihat beberapa murid di kelas mengalami retardasi mental dan saya berbicara dengan guru mereka tentang strategi untuk mendidik mereka.

4. Gangguan Bicara dan Bahasa

- _____ Saya kenal dengan seseorang yang punya masalah dalam hal bicara dan bahasa dan saya telah berbicara dengan mereka tentang ketidakmampuannya itu.
_____ Saya melihat beberapa murid mengalami gangguan bicara dan bahasa di kelas dan saya telah bicara dengan guru mereka tentang strategi untuk mendidik mereka.

5. Gangguan Belajar

- _____ Saya kenal seseorang yang punya gangguan belajar dan telah berbicara dengannya tentang ketidakmampuannya itu.
_____ Saya melihat murid dengan gangguan belajar di kelas dan berbicara dengan guru tentang strategi untuk mendidik mereka.

6. Attention Deficit Hyperactivity Disorder

- _____ Saya kenal seseorang penderita ADHD dan telah berbicara dengannya tentang ketidakmampuannya itu.
_____ Saya melihat murid dengan ADHD di kelas dan berbicara dengan guru tentang strategi untuk mendidik mereka.

7. Gangguan Emosional dan Perilaku

- _____ Saya kenal seseorang dengan gangguan belajar dan emosional dan telah bicara dengannya tentang gangguannya itu.
_____ Saya melihat murid dengan gangguan emosional dan perilaku dan telah berbicara dengannya tentang strategi untuk mendidik mereka.

Untuk gangguan yang tidak Anda beri tanda, Anda harus segera mencari tahu dan berbicara dengan seseorang yang punya gangguan dan mengamati murid dengan gangguan itu di kelas. Lalu, bicaralah dengan guru mereka tentang strategi untuk mendidik mereka.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengisi lembar ini secara *online*. Instruktur Anda mungkin meminta Anda mengirim e-mail jawaban Anda kepadanya.

Review & Reflect

Deskripsikan berbagai tipe ketidakmampuan atau gangguan.

Review

- Seberapa lazimkah gangguan yang menimpa anak-anak di sekolah?
- Apa gangguan visual dan pendengaran yang biasanya diderita anak?
- Apa tipe ketidakmampuan fisik yang mungkin diketahui guru?
- Apa sifat dari retardasi mental?
- Apa perbedaan antara gangguan artikulasi, suara, kefasihan, dan bahasa?
- Apa definisi ketidakmampuan belajar? Apa jenis ketidakmampuan atau gangguan belajar yang umum? Bagaimana gangguan itu diidentifikasi? Bagaimana sebaiknya gangguan itu ditangani?
- Apa aspek-aspek penting dari *attention deficit hyperactivity disorder* yang harus diketahui guru?
- Apa tipe utama dari gangguan emosional dan perilaku?

Reflect

- Berdasarkan kelompok usia anak dan mata pelajaran yang akan Anda ajarkan, jenis gangguan manakah yang telah kita diskusikan di atas yang menurut Anda akan sangat menyulitkan pengajaran Anda? Di mana Anda seharusnya fokuskan perhatian Anda dalam mempelajari ketidakmampuan ini?

ISU PENDIDIKAN YANG BERKAITAN DENGAN ANAK YANG MENDERITA KETIDAKMAMPUAN

Ketentuan hukum telah menyatakan bahwa sekolah harus melayani semua anak yang mengalami gangguan. Kita akan mengeksplorasi aspek hukum yang berkaitan dengan anak penderita ketidakmampuan atau gangguan, memaparkan penempatan dan pelayanan yang tersedia untuk anak-anak ini, dan membahas peran orang tua dan teknologi dalam mendidik anak yang mengalami gangguan.

Aspek Hukum

Pada pertengahan 1960-an dan 1970-an, anggota dewan perwakilan, pengadilan federal dan Kongres AS mengakui hak anak yang menderita gangguan untuk mendapatkan pendidikan khusus. Sebelum masa itu, kebanyakan anak penderita ketidakmampuan tidak diperbolehkan masuk sekolah atau tidak dilayani dengan semestinya. Pada 1975, Kongres mengesahkan Public Law 94-142, Education for All Handicapped Children Act, yang mensyaratkan agar semua murid dengan ketidakmampuan ini diberi pendidikan yang tepat dan gratis. Undang-undang ini juga menetapkan keharusan penyediaan dana untuk membantu mengimplementasikan pendidikan ini.

Individual with Disabilities Education Act (IDEA). Pada 1990, Public Law 94-142 diganti menjadi Individual with Disabilities Education Act (IDEA). IDEA menetapkan mandat luas untuk pelayanan bagi semua anak penderita ketidakmampuan.

Mandat ini mencakup evaluasi dan determinasi eligibilitas (*eligibility*), pendidikan yang tepat dan rancangan pendidikan yang disesuaikan dengan setiap anak (*Individualized Education Plan [IEP]*), dan pendidikan dalam lingkungan yang tak terlampau ketat (*Education in the Least Restrictive Environment [LRE]*). anak yang dianggap memiliki ketidakmampuan dievaluasi guna menentukan eligibilitas mereka untuk memperoleh layanan sesuai ketentuan IDEA. Sekolah dilarang merancang program pendidikan khusus tanpa evaluasi terlebih dahulu dan dilarang menentukan penerimaan berdasarkan ketersediaan tempat. Anak-anak harus dievaluasi dahulu sebelum sekolah memberikan program khusus (Wolery, 2000). Orang tua harus diundang berpartisipasi dalam proses evaluasi tersebut. Penilaian ulang (*reevaluation*) harus dilakukan setidaknya setiap tiga tahun sekali (atau terkadang setahun sekali), jika hal itu diminta oleh orang tua, atau jika kondisi menunjukkan bahwa evaluasi ulang itu memang dibutuhkan. Orang tua yang tidak setuju dengan evaluasi sekolah dapat mencari evaluasi independen, dan evaluasi independen ini harus dipertimbangkan oleh sekolah dalam memberikan layanan pendidikan khusus. Jika evaluasi tersebut menunjukkan anak menderita ketidakmampuan dan membutuhkan pendidikan khusus, sekolah harus menyediakan layanan yang tepat bagi si anak.

IDEA mensyaratkan agar murid yang menderita ketidakmampuan atau gangguan diberi rancangan pendidikan yang disesuaikan dengan diri si anak (*individualized education plan* atau IEP). IEP ini adalah pernyataan tertulis yang menatakan sebuah program yang disusun untuk anak yang menderita ketidakmampuan. Secara umum, IEP harus: (1) sesuai dengan kemampuan belajar anak; (2) disusun khusus untuk memenuhi kebutuhan individual anak, tidak sekadar menyalin apa-apa yang sudah diberikan kepada anak lain; dan (3) didesain untuk memberikan manfaat pendidikan.

IDEA memberikan banyak ketentuan lain yang berhubungan dengan orang tua anak yang menderita ketidakmampuan (Hardman, Drew, & Egan, 2002). Ini mencakup persyaratan bahwa sekolah harus mengirimkan surat pemberitahuan kepadada orang tua anak tentang tindakan yang akan dilakukan, bahwa orang tua harus diizinkan menghadiri pertemuan yang berhubungan dengan rencana pendidikan anak, dan hak untuk meminta keputusan sekolah dinilai oleh evaluator yang tidak berpihak.

Pada 1997 dilakukan amendemen IDEA. Perubahannya antara lain penilaian atas dukungan perilaku positif dan perilaku fungsional (U.S. Office of Education, 2000).

Dukungan perilaku positif difokuskan pada aplikasi intervensi perilaku positif yang tepat secara kultural untuk menghasilkan perubahan perilaku anak. "Tepat secara kultural" mengacu pada pertimbangan keunikan dan sejarah pembelajaran individual dari si anak (sosial, komunitas, historis, gender, dan sebagainya). Dukungan perilaku positif terutama lebih menekankan upaya mendukung perilaku yang diinginkan ketimbang pada menghukum perilaku yang tidak diinginkan dari anak yang mengalami gangguan.

Penilaian perilaku fungsional adalah menilai konsekuensi (apa tujuan dari perilaku),

antecedent (apa yang memicu perilaku), dan *setting* kejadian (dalam konteks perilaku terjadi). Penilaian perilaku fungsional menekankan pada pemahaman atas perilaku dalam konteks di mana perilaku itu diamati dan intervensi bimbingan perilaku positif yang relevan dan efektif (Hallahan & Kauffman, 2003).

Least Restrictive Environment (LRE). Dalam IDEA, anak yang mempunyai ketidak-mampuan harus dididik dalam lingkungan dengan restriksi minimal (*Least restrictive environment—LRE*). Ini berarti sebuah *setting* yang semirip mungkin dengan *setting* tempat mendidik anak yang tidak menderita ketidakmampuan. Ketentuan IDEA ini memberi dasar hukum untuk mendidik anak dengan ketidak-mampuan di kelas reguler. Pendidikan anak dengan ketidakmampuan di kelas reguler dinamakan *mainstreaming*. Namun, istilah itu kini diganti dengan inklusi (*inclusion*), yang berarti mendidik anak dengan pendidikan spesial di kelas reguler (Idol, 1997). Sebuah studi menemukan bahwa prestasi akademik dari anak yang mengalami gangguan belajar akan mendapatkan manfaat dari inklusi (Rea, Mc-Laughlin, & Walther-Thomas, 2002).

Sebelumnya pendidikan anak dengan ketidakmampuan di luar kelas reguler dianggap sebagai sesuatu yang tepat. Tetapi, sekarang sekolah harus berusaha menyediakan inklusi untuk anak yang mengalami gangguan itu (Friend & Bursuck, 2002). Usaha ini dapat memakan biaya dan waktu.

Prinsip *least restrictive environment* memaksa sekolah untuk mengkaji modifikasi kelas reguler sebelum memindahkan anak dengan ketidakmampuan ke tempat yang lebih restriktif. Juga, guru kelas reguler sering kali perlu *training khusus* untuk membantu anak yang mengalami ketidakmampuan ini, dan lembaga pendidikan negara bagian diharuskan memberikan *training* semacam itu (Heward,

Banyak perubahan hukum berkenaan dengan anak penderita gangguan telah memberikan dampak positif. Dibandingkan beberapa dekade yang lalu, makin banyak anak sekarang yang mendapatkan pelayanan yang kompeten dan spesial. Bagi banyak anak, inklusi di kelas reguler, dengan modifikasi atau pelayanan tambahan, adalah sesuatu yang tepat. Akan tetapi, beberapa ahli percaya bahwa program yang terpisah juga dapat lebih efektif dan tepat bagi anak penderita gangguan belajar (Martin, Martin, & Terman, 1996). Riset terhadap hasil inklusi menunjukkan kesimpulan berikut ini (Hoccut, 1996):

Least restrictive environment (LRE)
Sebuah *setting* yang semirip mungkin dengan *setting* tempat mendidik anak yang tidak menderita ketidakmampuan.

- *Kesuksesan akademik dan sosial anak.* Hasil ini lebih dipengaruhi oleh kualitas pengajaran yang diberikan kepada anak (seperti di kelas reguler, sumber daya, atau kelas pendidikan khusus). Ketika inklusi dilakukan, ia akan bekerja baik jika guru kelas reguler telah diberi pelatihan yang panjang merencanakan waktu, dukungan administratif, dan terkadang staf pengajar tambahan.

inklusi
Mendidik anak dengan pendidikan spesial di kelas reguler.

- *Anak dengan gangguan emosional berat.* Anak dengan gangguan ini lebih mungkin berhasil jika mereka berpartisipasi dalam pendidikan vokasional dan diintegrasikan ke dalam sekolah melalui aktivitas seperti olahraga. Namun,

anak yang punya sejarah panjang gagal dalam pelajaran lebih mungkin *drop-out* dari sekolah jika mereka ditempatkan di kelas reguler, *Anak dengan gangguan pendengaran*. Anak dengan gangguan ini akan mendapat keuntungan akademik, namun dengan rasa penghargaan diri yang rendah jika mereka ditempatkan di kelas reguler. Kekuatan keterampilan lisan dan pendengaran anak adalah aspek penting untuk kesuksesan di kelas reguler.

Anak dengan retardasi mental yang dapat dididik (biasanya didefinisikan sebagai ber-IQ mulai dari 50 sampai 70 dan punya problem perilaku adaptif).

Guru yang suportif, pengajaran yang kompeten, dan teman kelas yang suportif tampaknya akan banyak berpengaruh terhadap anak ini ketimbang terhadap anak yang tanpa gangguan ini.

Anak yang tidak mengalami gangguan. Mereka tampaknya tidak terpengaruh secara negatif oleh inklusi anak dengan ketidakmampuan di kelas reguler selama diberikan pelayanan yang suportif. Temuan riset ini penting karena banyak orang tua anak yang normal merasa khawatir bahwa guru tidak punya cukup waktu untuk membantu anak mereka belajar karena mereka akan menghabiskan banyak waktu dengan anak yang memiliki ketidakmampuan. Ketika program inklusi tidak mengganggu, anak yang tidak punya ketidakmampuan atau gangguan kemungkinan besar tetap akan mendapat keuntungan dari inklusi.

Salah satu perhatian terhadap pendidikan khusus ini adalah representasi yang tidak proporsional untuk murid dari latar belakang minoritas dalam program dan kelas pendidikan khusus. *Diversity & Education* berikut ini akan menjelaskan masalah ini.

Diversity & Education

Representasi Tak Proporsional Murid Minoritas di Kelas Khusus

U.S. Office of Education (2000) punya tiga keprihatinan tentang kelebihan representasi (*over-representation*) murid minoritas di program dan kelas pendidikan khusus:

1. Murid mungkin tidak dilayani atau mendapat pendidikan yang tidak sesuai dengan kebutuhan mereka.

2. Murid mungkin salah diklasifikasikan atau diberi label yang tak tepat.

3. Penempatan dalam kelas pendidikan khusus mungkin merupakan bentuk diskriminasi.

Murid Afrika-Amerika berjumlah 16% dari populasi murid AS, tetapi mereka merepresentasikan 32% dari murid yang ada dalam program untuk retardasi mental ringan, 29% dalam program untuk retardasi mental menengah, dan 24% dalam program untuk gangguan emosional serius.

Akan tetapi, ini bukan sekadar soal kelebihan representasi dari minoritas tertentu dalam pendidikan khusus. Anak-anak Latino cenderung diidentifikasi dalam kategori retardasi mental dan gangguan emosional (Hallahan & Kauffman, 2003).

Inklusi yang tepat terhadap murid minoritas dalam pendidikan khusus adalah persoalan kompleks dan murid perlu dibuat merasakan pengalaman sekolah yang sukses. Rekomendasi untuk mengurangi representasi yang tidak proporsional dalam pendidikan khusus antara lain (Burnette, 1998):

1. *Me-review* praktik sekolah untuk mengidentifikasi dan menangani faktor-faktor yang mungkin mem- persulit sekolah.
2. Membentuk kelompok pembuat kebijakan yang mencakup anggota komunitas dan mempromosikan kemitraan dengan agen negara dan organisasi kultural.
3. Membantu keluarga mendapatkan dukungan layanan sosial, medis, kesehatan mental, dan layanan lainnya.
4. Memberi *training* pada banyak guru dari latar belakang minoritas dan memberi semua guru kursus ekstensif dan *training* mendidik anak yang mengalami ketidakmampuan belajar dan isu-isu diver sitas.

Penempatan dan Pelayanan

Anak penderita ketidakmampuan dapat ditempatkan di berbagai *setting*, dan se- rangkaiannya dapat dipakai untuk meningkatkan pendidikan mereka.

Penempatan. Penempatan anak dengan ketidakmampuan ini disusun dari tempat yang kurang restriktif sampai ke yang paling restriktif (Deno, 1970):

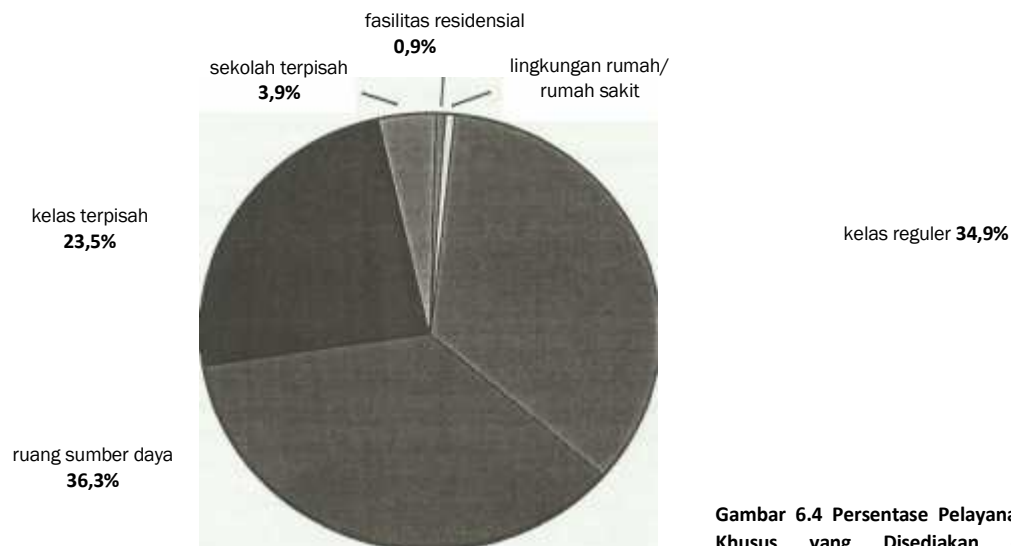
Kelas reguler dengan dukungan pengajaran tambahan di kelas reguler. Sebagian waktu dihabiskan di ruang sumber daya.

Penempatan *full-time* dalam kelas pendidikan khusus.

Sekolah khusus.

Instruksi rumah.

Instruksi di rumah sakit atau institusi lain.



Gambar 6.4 Persentase Pelayanan Pendidikan Khusus yang Disediakan di Berbagai

Seperti diindikasikan dalam Gambar 6.4, dari anak-anak yang menerima pen- didikan khusus, sekitar sepertiga di antaranya menerimanya di kelas reguler;

yang hampir sama mendapat pelayanan di ruang sumber daya; dan kurang dari 25 persen mendapat pelayanan di kelas khusus (U.S. Office of Education, 2000). Sekitar sepertiga dari anak yang mendapatkan pendidikan khusus di s terpisah menghabiskan 80 persen atau lebih dari waktu sekolah mereka kelas reguler. Sepertiga lainnya menghabiskan 40 sampai 79 persen di kelas reguler, dan sepertiga sisanya menghabiskan 0 sampai 39 persen di kelas reguler (Hocutt, 1996).

Pelayanan. Pelayanan untuk anak dapat disediakan oleh guru kelas reguler, guru sumber daya, guru pendidikan khusus, konsultan kolaboratif, profesional lain, atau tim interaktif (Dettmer, Dyck, & Thurston, 2002).

Guru kelas reguler. Dengan meningkatnya inklusi, guru kelas reguler bertanggung jawab memberikan lebih banyak pendidikan anak yang menderita ketidakmampuan belajar ketimbang di masa lalu (Vaughn, Bos & Schumm, 2002). *Teaching Strategies* di bawah ini dapat membantu Anda memberikan pendidikan yang lebih efektif kepada anak-anak ini.

Teaching Strategies

Guru Kelas Reguler untuk Menangani Anak Penderita Ketidakmampuan

1. *Jalankan rencana pendidikan individual (individualized educational plan – IEP) untuk setiap anak.*
2. *Dorong sekolah Anda untuk memberikan tambahan dukungan dan training cara mengajar anak yang menderita gangguan.*
3. *Gunakan dukungan yang tersedia dan cari dukungan lain.* Banyak orang yang terdidik di komunitas yang mungkin mau meluangkan waktunya untuk membantu Anda memberikan pengajaran individual kepada anak yang menderita ketidakmampuan.
4. *Pelajari dan pahami tipe-tipe anak dengan ketidakmampuan di kelas Anda.* Baca jurnal-jurnal pendidikan, seperti *Exceptional Children*, *Teaching Exceptional Children*, dan *Journal of Learning Disabilities*, agar Anda selalu memperoleh informasi terkini tentang anak-anak ini. Kalau bisa lanjutkan pendidikan Anda ke universitas atau ambil kursus tentang topik-topik seperti anak yang tidak biasa, retardasi mental, ketidakmampuan belajar, atau gangguan perilaku dan emosional.
5. *Berhati-hatilah dalam memberi label anak yang mengalami ketidakmampuan.* Adalah mudah terjebak dalam penggunaan label untuk menjelaskan anak-anak yang mengalami kesulitan belajar. Misalnya, guru mungkin mengatakan, “Larry sulit membaca karena dia menderita gangguan belajar,” padahal si guru hanya tahu bahwa ada alasan lain yang tidak diketahuinya yang menyebabkan Larry susah belajar membaca. Pelabelan ini juga akan selalu diingat oleh anak meski sudah mengalami perkembangan dalam belajarnya. Ingat bahwa istilah retardasi mental dan gangguan atau ketidakmampuan belajar adalah label deskriptif untuk gangguan. Selalu pikirkan untuk mencari kondisi terbaik yang bisa meningkatkan kemampuan belajar mereka dan bagaimana mereka dapat dibantu membuat kemajuan, bukan sekadar mengubah labelnya.
6. *Ingat, bahwa anak penderita ketidakmampuan mendapat banyak manfaat dari strategi pengajaran yang sama dengan yang diberikan pada anak tanpa ketidakmampuan.* Strategi tersebut antara lain:
 - Penuh perhatian, menerima, dan sabar.
 - Memiliki ekspektasi positif terhadap pembelajaran.
 - Membantu anak mengembangkan keahlian komunikasi, sosial, dan juga keahlian akademiknya.
 - Rencanakan dan susun kelas secara efektif.

- Bersemangatlah dan bantu anak agar termotivasi belajar.
- Pantau pembelajaran anak dan beri umpan balik yang efektif.

7. *Bantu anak yang tidak menderita ketidakmampuan untuk memahami dan menerima anak yang menderita ketidakmampuan.* Beri anak yang “normal” itu informasi tentang anak yang menderita gangguan dan ciptakan kesempatan bagi mereka untuk berinteraksi satu sama lain secara positif. *Tutoring teman sebaya* dan pembelajaran kooperatif dapat dipakai untuk mendidik anak penderita ketidakmampuan (Fuchs, dkk., 1994; Slavin, 1995). Kita akan mendiskusikan aktivitas ini di Bab 10, “Pendekatan Konstruktivis Sosial”. Dalam satu studi, strategi pembelajaran bersama teman dapat meningkatkan kemampuan membaca anak yang menderita ketidakmampuan (Fuchs, dkk., 1997).

menderita

8. *Selalu cari informasi terbaru tentang teknologi yang tersedia untuk mendidik anak yang menderita ketidakmampuan.* Kita akan mendiskusikan topik ini sebentar lagi.

Guru sumber daya. Seorang guru sumber daya (*resource teacher*) dapat memberikan pelayanan yang bermanfaat bagi banyak anak yang mengalami ketidakmampuan belajar. Banyak anak penderita gangguan kemampuan ini menghabiskan sebagian besar waktunya di ruang kelas reguler dan sebagian kecil dihabiskan di ruang sumber daya (*resource room*) di mana guru sumber daya bekerja bersama mereka. Dalam banyak situasi, guru sumber daya ini bertugas meningkatkan anak-anak ini dalam kemampuan membaca, menulis, atau matematika. Adalah penting bagi guru kelas reguler dan guru sumber daya untuk bekerja sama dan mengoordinasikan kerja mereka. Dalam beberapa kasus, guru sumber daya akan bekerja dengan anak di kelas reguler, bukan di kelas sumber daya.

Guru pendidikan khusus. Beberapa guru telah memperoleh pelatihan ekstensif dalam pendidikan khusus dan mengajar anak penderita ketidakmampuan dalam “kelas pendidikan khusus” yang terpisah. Beberapa anak menghabiskan sebagian waktu dengan guru pendidikan khusus dan sebagian di kelas umum. Akan tetapi, guru pendidikan khusus biasanya mengemban tanggung jawab lebih besar atas anak ketimbang guru sumber daya, yang biasanya membantu guru di kelas umum. Anak bisa belajar membaca, menulis, matematika, atau sains dengan guru pendidikan khusus, dan belajar olahraga, seni, atau musik. Bidang paling sering ditangani guru pendidikan khusus adalah bidang membaca dan klasifikasi guru pendidikan khusus yang paling lazim adalah guru anak-anak yang mengalami gangguan belajar (U.S. Department of Education, 2000). Dalam beberapa sistem sekolah, jika lebih dari persentase tertentu (misalnya 60 persen) dari waktu anak dihabiskan dengan guru pendidikan khusus, maka programnya dinamakan *self-contained special education*. Program ini juga dilakukan ketika anak dididik di sekolah khusus anak yang menderita ketidakmampuan.

Pelayanan terkait. Selain guru kelas reguler, guru sumber daya (*resource teacher*) dan guru pendidikan khusus, ada sejumlah personel pendidikan khusus lainnya yang memberikan pelayanan pendidikan anak yang menderita ketidakmampuan (U.S. Department of Education, 2000). Mereka antara lain asisten guru, **psikolog** konselor, pekerja sosial sekolah, perawat, dokter, terapis, dan terapis fisik, serta spesialis guru bicara dan mendengar, seperti audiologis (Lacey, 2001). Selain itu, pelayanan transportasi juga disediakan jika diperlukan.

Through the Eyes of Teachers

Pusat Penemuan

Larry Statler adalah guru pendidikan khusus di Santa Teresa Elementary School di San Jose, California. Dia mengembangkan program *Discovery* agar murid penderita ketidakmampuan yang parah bisa belajar bersama dengan murid yang normal. Larry meluncurkan program *Discovery* pada 1989 dan masih berlanjut sampai kini. Program ini terdiri dari ratusan pusat penemuan yang mengizinkan murid untuk belajar sesuai kemampuan mereka, mulai dari menghitung dinosaurus sampai penerbitan. Anak-anak yang menyelesaikan tugas akan mendapat penghargaan. Banyak anak yang tidak mengalami gangguan belajar datang ke pusat penemuan ini saat istirahat. Larry percaya bahwa setiap anak pantas mendapat pendidikan khusus.

dengan berbagai keahlian untuk menyusun alternatif pendekatan pengajaran yang efektif. Ketika digunakan konsultasi kolaboratif, banyak anak tetap di kelas reguler! guru reguler aktif terlibat dalam merencanakan pendidikan anak (Bryant & Bryant, 1998).

Kini, makin banyak dipakai istilah *interactive teaming* (Thomas, Correa, & Morsink, 1995). Anggota tim interaksi adalah kalangan profesional dan orang tua yang bekerja sama untuk memberikan pelayanan langsung dan tidak langsung kepada anak (Coben, dkk., 1997). Mereka berbagi pengetahuan dan keahlian, mengajarkan keahliannya kepada anggota lain jika diperlukan. Ukuran tim bisa bervariasi, dan perubahan komposisi tim akan tergantung kepada kompleksitas kebutuhan anak. Orang yang terlibat bisa spesialis pendidik, medis, administratif, vokasional, kesehatan, pelayanan sosial, dan orang tua.

Orang Tua sebagai Mitra Pendidikan

Pendidik dan peneliti semakin mengakui pentingnya guru dan orang tua untuk bersama-sama membantu pembelajaran siswa yang menderita ketidakmampuan (Hardman, Drew, & Egan, 2002; Williams & Cartledge, 1997). Individual with Disabilities Education Act (IDEA) mewajibkan partisipasi orang tua dalam pengembangan program pendidikan untuk semua anak yang menderita ketidakmampuan.

Teknologi

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), termasuk amendemennya pada 1997, menyatakan bahwa perangkat teknologi bisa disediakan untuk murid penderita ketidakmampuan demi memastikan pendidikan yang gratis dan tepa (Male, 2003). Pada bab ini kita telah sedikit menyinggung teknologi yang dapat dipakai untuk membantu siswa yang menderita ketidakmampuan (seperti murid dengan kerusakan penglihatan, pendengaran, atau kelumpuhan). Berikut ini kita akan memberikan gambaran yang lebih komprehensif tentang penggunaan teknologi di dalam pendidikan siswa yang menderita ketidakmampuan. Di Bab 12, "Perencanaan, Pengajaran, dan Teknologi", kita akan mengeksplorasi dan mempelajarinya secara lebih mendetail.

Dua tipe teknologi yang dapat digunakan untuk meningkatkan pendidikan anak penderita ketidakmampuan adalah teknologi pengajaran (instruksional) dan teknologi asistensi (bantuan) (Blackhurst, 1997). **Teknologi instruksional** berupa berbagai tipe *hardware* dan *software*, dikombinasikan dengan metode pengajaran yang inovatif, untuk mengakomodasi kebutuhan belajar di kelas. Teknologi ini bisa berupa video, instruksi dengan bantuan komputer, atau program *hypermedia* yang kompleks di mana komputer digunakan untuk mengontrol *display* dari gambar dan suara yang disimpan di *videodisc*. Penggunaan sistem telekomunikasi, terutama

Teaching Strategies

Berkomunikasi dengan Orang Tua Anak Penderita Ketidakmampuan

1. *Beri tahu kepada orang tua bahwa Anda memahami dan mengapresiasi individualitas anak. Ajak mereka berbincang membahas kekuatan anak, bukan fokus pada problem si anak. Fokusnya pada aspek positif dari anak pada awal dan akhir perbincangan.*
2. *Bersikaplah rendah hati di depan orang tua dari anak yang menderita gangguan. Adalah penting bagi Anda untuk menyadari rasa sedih yang dirasakan banyak orang tua dari anak yang menderita ketidakmampuan itu. Mereka mungkin baru pertama kali akan menghadapi diagnosis baru atas anak mereka atau berhadapan dengan kerumitan rencana pendidikan untuk anak. Bahaslah diagnosis itu dengan sabar dan beri harapan sewajar kepada anak.*
3. *Beri informasi tentang ketidakmampuan anak mereka kepada orang tua. Setelah anak didiagnosis punya gangguan, guru harus mengajak orang tuanya untuk membicarakan arti dari diagnosis tersebut. Adalah penting bagi guru dan orang tua untuk bekerja sama dalam membangun dan memenuhi tujuan pembelajaran yang realistis untuk anak. Cari sumber daya yang bisa dipakai untuk membantu anak dan diskusikanlah dengan orang tua mereka.*
4. *Bicaralah dengan orang tuanya, bukan pada anak. Anggap setiap pertemuan dengan orang tua murid sebagai kesempatan untuk belajar lebih banyak tentang diri si murid itu. Kita mudah tergoda bertindak seperti penguasa dan lebih mudah terjebak memosisikan diri “di atas” orang tua ketimbang “sejajar” dengan orang tua. Anggap orang tua sebagai mitra yang sejajar dengan Anda dan profesional lainnya dalam mendidik anak yang menderita ketidakmampuan. Dorong orang tua untuk mengajukan pertanyaan dan mengekspresikan perasaan mereka. Jika Anda tidak bisa menjawab pertanyaan orang tua siswa, katakan kepada mereka bahwa Anda akan mencari informasi untuk mereka.*
5. *Hindari penggunaan stereotip pada anak. Didik diri Anda sendiri tentang diversitas anak dan keragaman latar belakang mereka. Jangan membuat penilaian stereotip tentang anak dan orang tuanya berdasarkan status sosioekonomi, etnis, struktur keluarga, agama, atau gender. Hubungan dan komunikasi yang baik dan efektif bisa mengurangi asumsi yang bias.*
6. *Ajak orang tua untuk membangun dan menjaga komunikasi yang efektif. Katakan kepada mereka tentang pentingnya bantuan mereka dan profesional sekolah lain dalam rangka mendidik anak mereka. Pastikan untuk mendukung kehadiran mereka dalam pertemuan IEP.*
Bicaralah dengan orang tua tentang bagaimana media dapat menyebarkan gambaran yang keliru tentang anak penderita ketidakmampuan. Majalah, koran, film, televisi, dan radio kadang-kadang memberikan informasi yang tidak akurat tentang anak penderita gangguan ini. Peringatkan orang tua tentang hal ini dan katakan kepada mereka bahwa Anda siap berdiskusi dengan mereka tentang apa saja yang mereka baca atau dengar yang berkaitan dengan ketidakmampuan anak.

Internet dan **Word Wide Web**, sangat menjanjikan bagi peningkatan pendidikan murid baik itu yang menderita ketidakmampuan maupun yang tidak.

Teknologi bantuan (*assistive technology*) berupa beragam perangkat dan Pelayanan untuk membantu murid penderita ketidakmampuan agar bisa ber-komunikasi di lingkungan mereka. Contohnya adalah alat bantu komunikasi, **keyboard** komputer alternatif, dan alat adaptasi lainnya. Untuk mencari peralatan seperti itu, pendidik bisa menggunakan database komputer seperti **Device Locator system** (Academic Software, 1996).

Tim pendidik dan profesional lainnya sering mengombinasikan teknologi-teknologi ini untuk meningkatkan pembelajaran anak penderita ketidakmampuan (Elikne,

2000). Misalnya, murid yang tidak mampu menggunakan tangannya untuk mengoperasikan **keyboard** komputer dapat menggunakan komputer yang dioperasikan dengan suara (teknologi bantuan) yang memberi instruksi dari sebuah software yang didesain untuk mengeja instruksi (teknologi instruksional). Untuk melihat lebih banyak tentang teknologi instruksional dan bantuan ini, lihat Kotak **Technology and Education** berikut ini. Peralatan input khusus ini dapat membantu murid penderita ketidakmampuan fisik untuk menggunakan komputer secara lebih efektif, (a) Murid menggunakan

Technology & Education

Mengeksplorasi Teknologi Instruksi dan Bantuan

Teknologi instruktif dan bantuan mencakup aplikasi tradisional, aplikasi konstruktivis, pengolah kata, dan teknologi bantuan lainnya (Roblyer, Edwards, & Hariluk, 1997).

Aplikasi Tradisional

Aplikasi tradisional melibatkan penggunaan tutorial berbasis komputer, latihan, dan permainan. aplikasi ini dipakai untuk meningkatkan keahlian *decoding* dan kosakata anak yang menderita ketidak mampuan, terutama mereka yang punya masalah dalam membaca. *Software* jenis *game* sering dipakai untuk memotivasi anak penderita ketidakmampuan ini.

Aplikasi Konstruktivis

Tren yang makin meningkat adalah menggunakan aplikasi berbasis komputer yang konstruktivis ketimbang berbasis metode tutorial atau pengajaran dan latihan. Aplikasi konstruktivis difokuskan pada pemahaman murid dan keterampilan berpikir. Makin banyak program belajar berbasis komputer yang memasukkan simulasi problem dunia riil (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1997).

Di antara aplikasi teknologi konstruktivis yang dapat dipakai secara efektif oleh anak yang menderita ketidakmampuan adalah *organizer* kognitif, seperti *IdeaFisher* dan *Inspiration*. Keduanya bisa dipakai oleh anak penderita ketidakmampuan. *Software* prediksi kata dapat dipakai membantu anak penderita ketidakmampuan fisik untuk menulis di komputer.

Pengolah Kata

Program pengolah kata (*wordprocessing*) telah membantu banyak anak penderita ketidakmampuan untuk membuat kemajuan dalam kemampuan bahasa tulis mereka (Holzberg, 1995). Pengolah kata yang bisa bicara seperti *Write: Outloud*, *Intellitalk*, *KidsWorks 2*, dan *The Amazing Writing Machine* dapat sangat membantu dalam mendidik anak penderita problem bicara. Program ini bisa membaca teks dengan suara.

Teknologi Bantuan Lain

Banyak anak dengan ketidakmampuan fisik (seperti kelumpuhan) tidak bisa menggunakan perangkat yang biasa seperti *keyboard* dan *mouse*. *Touch screen*, *touch tablets*, *pointer* optik, dan perangkat yang dikendalikan suara adalah alat alternatif yang bisa membuat mereka menggunakan komputer. *Software* atau *hardware* khusus seperti *closed-circuit television* bisa memperbesar gambar dan teks di komputer untuk anak yang mengalami gangguan penglihatan. *Printer* dapat mencetak huruf Braille besar-besar. Perangkat lainnya bisa *men-scan* satu halaman dan menerjemahkannya ke layar, dan bisa dipakai untuk anak yang menderita gangguan penglihatan. Penyisipan kata bisa dilakukan di layar dan presentasi video lainnya sehingga anak yang mengalami gangguan pendengaran bisa membaca apa yang didengar oleh anak yang lainnya.

Teknologi komunikasi untuk anak tuli bisa membuat anak yang mengalami gangguan pendengaran ber-komunikasi dengan orang lain melalui telepon. Internet membuat anak penderita ketidakmampuan bisa mengakses kesempatan pendidikan di rumah.

alat input khusus yang dipasang di kepala murid untuk mengirimkan sinyal ke komputer. (b) Banyak murid penderita ketidakmampuan fisik, seperti kelumpuhan, tidak bisa menggunakan *keyboard* dan *mouse* biasa. Banyak yang bisa menggunakan *keyboard* alternatif secara efektif.

elaskan kerangka legal, perencanaan, penempatan, dan provisi pelayanan untuk anak penderita ketidakmampuan.

Review

Apa IDEA itu? Bagaimana ia berhubungan dengan IEPs dan LREs? Apa pandangan tentang inklusi saat ini?

Apakah tipe-tipe penempatan dan pelayanan? Siapa yang menjalankannya?

Bagaimana guru dapat berkomunikasi secara baik dengan orang tua sebagai mitra pendidikan?

Apa perbedaan antara teknologi instruksional dan teknologi bantuan?

Menurut Anda apa tantangan terbesar bagi Anda dalam mengajar anak-anak penderita ketidakmampuan?

ANAK-ANAK BERBAKAT

Tipe terakhir anak yang tidak biasa yang akan kita diskusikan di bawah adalah tipe yang bertolak belakang dengan anak-anak penderita ketidakmampuan. **Anak berbakat** (*gifted*) punya kecerdasan di atas rata-rata (biasanya punya IQ di atas 1130) dan/atau punya bakat unggul di beberapa bidang, seperti seni, musik, atau matematika. Program untuk anak berbakat di sekolah biasanya didasarkan pada kecerdasan dan prestasi akademik. Namun, belakangan ini kriteria ini diperluas dengan memasukkan faktor-faktor seperti kreativitas dan komitmen (Renzulli & Reis, 1997). Beberapa kritikus mengatakan bahwa terlalu banyak anak dalam program anak berbakat sebenarnya kurang berbakat dalam area tertentu tetapi hanya agak cemerlang, biasanya kooperatif, dan biasanya anak Kulit Putih non-Latino (Castellano & Diaz, 2002). Mereka percaya bahwa sebutan brilian disematkan pada anak yang hanya punya "kecerdasan normal". Walaupun inteligensi umum sebagaimana didefinisikan dalam skor IQ masih tetap menjadi kriteria utama dalam menentukan apakah seorang anak harus ditempatkan di program anak berbakat atau tidak, kini mulai banyak pendukung pendapat bahwa kriteria itu harus juga memasukkan *multiple intelligence* dari Gardner, dan di masa depan kemungkinan kriterianya tidak lagi mencakup IQ (Davidson, 2000).

Karakteristik

Ellen Winner (1996), seorang ahli di bidang kreativitas dan anak berbakat, mendeskripsikan tiga kriteria yang menjadi ciri anak berbakat:

anak berbakat Anak dengan kecerdasan di atas rata-rata (biasanya didefinisikan memiliki IQ130 atau lebih) dan/atau punya bakat unggul di beberapa bidang seperti seni, musik, atau matematika.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

1. *Dewasa lebih dini (precocity)*. Anak berbakat adalah anak yang dewasa sebelum waktunya apabila diberi kesempatan untuk menggunakan bakat atau talenta mereka. Mereka mulai menguasai suatu bidang lebih awal ketimbang teman-temannya yang tidak berbakat. Dalam banyak kasus, anak berbakat dewasa lebih dini karena mereka dilahirkan dengan membawa kemampuan di domain tertentu, walaupun bakat sejak lahir ini tetap harus dipelihara dan dipupuk.
2. *Belajar menurut kemauan mereka sendiri*. Anak berbakat belajar secara berbeda dengan anak lain yang tak berbakat. Mereka tidak membutuhkan banyak dukungan, atau *scaffolding* (lihat Bab 2), dari orang dewasa. Sering kali mereka tak mau menerima instruksi yang jelas. Mereka juga kerap membuat penemuan dan memecahkan masalah sendiri dengan cara yang unik di bidang yang memang menjadi bakat mereka. Tapi, kemampuan mereka di bidang lain boleh jadi normal atau bisa juga di atas normal.
3. *Semangat untuk menguasai*. Anak yang berbakat tertarik untuk memahami bidang yang menjadi bakat mereka. Mereka memperlihatkan minat besar dan obsesif dan kemampuan kuat fokus. Mereka tidak perlu didorong oleh orang tuanya. Mereka punya motivasi internal yang kuat.

Selain ketiga karakteristik anak berbakat di atas (dewasa lebih dini, belajar menurut kemauan mereka sendiri, semangat untuk menguasai), area keempat di mana mereka unggul adalah keahlian dalam memproses informasi. Para peneliti telah menemukan bahwa anak berbakat belajar lebih cepat, memproses informasi lebih cepat, menggunakan penalaran dengan lebih baik, menggunakan strategi yang lebih baik, dan memantau pemahaman mereka dengan lebih baik ketimbang anak yang tidak berbakat (Sternberg & Clickenbeard, 1995).

Studi Terman Klasik

Lewis Terman (1925) mengamati sekitar 1.500 anak yang nilai IQ Stanford-Binet-nya di atas 150, dan meneliti mereka sampai mereka dewasa. Hasil perkembangannya mereka sangat mengesankan. Dari 800 pria, 78 dapat doktor (termasuk dua presiden American Psychological Association di masa lalu), 48 meraih M.D. s, dan

85 mendapat gelar hukum. Angka ini 10 sampai 30 kali lebih banyak ketimbang prestasi akademik dari 800 pria yang IQ-nya normal (rata-rata).

Dari 672 wanita, dua pertiganya lulus sarjana pada 1930-an dan seperempatnya masuk ke pascasarjana (Terman & Oden, 1959). Walaupun prestasi pendidikan mereka mengesankan pada masa itu, ketika diminta mengurutkan prioritas hidupnya, mereka sering mendahulukan keluarga, lalu persahabatan dan

karier, meskipun 25 sampai 30 dari wanita yang sukses itu tidak punya anak. Wanita berbakat dalam studi Terman merepresentasikan kelompok yang melewati masa kanak-kanak, dan sebagian dari masa dewasa mereka, pada era sebelum muncul gerakan wanita dan pasangan yang sama-sama berkarier dan *single-parent* (Tomlinson-Keasey, 1993). Studi wanita berbakat pada masa sekarang kognitifnya menunjukkan bahwa mereka lebih percaya diri dalam kemampuan kognitifnya

ketimbang mereka yang termasuk dalam studi Terman (Tomlinson-Keasey, 1997). Sebagai suatu kelompok, orang-orang berbakat dalam studi Terman telah matang secara intelektual sebelum waktunya, tetapi mereka tidak mengalami gangguan emosional atau penyesuaian diri. Temuan ini juga muncul dalam sejumlah studi anak berbakat—yakni mereka yang bisa menyesuaikan diri, atau lebih baik dalam menyesuaikan diri ketimbang anak-anak yang tidak berbakat (Winner, 1996). Namun anak yang sangat cerdas (dengan IQ 180 atau lebih) sering mengalami masalah dalam menyesuaikan diri ketimbang anak yang tidak berbakat (Keogh & MacMillan, 1996).

Steven Ceci (1990) mengatakan bahwa analisis terhadap perkembangan kelompok dalam studi Terman menunjukkan sesuatu yang penting. Bukan IQ saja yang membuat mereka sukses. Banyak anak berbakat dalam studi Terman berasal dari keluarga menengah ke atas, dan orang tuanya punya ekspektasi tinggi atas anak mereka dan mau membimbing anak mereka menuju kesuksesan. Akan tetapi, *segelintir dari anak berbakat* paling sukses dalam studi Terman ternyata berasal dari keluarga menengah ke bawah. Jadi, Kesuksesan dalam hidup bagi individu berbakat tidak harus selalu diiringi dengan kekayaan keluarganya.

Mendidik Anak Berbakat

berbakat yang tidak merasa tertantang dapat mengganggu, tidak naik kelas, dan kehilangan semangat untuk berprestasi. Terkadang anak-anak ini suka membolos, pasif, dan apatis terhadap (Roselli, 1996).

Empat opsi program untuk anak berbakat adalah (Hertzog, 1998): *Kelas khusus*. Secara historis, ini adalah cara yang lazim untuk mendidik anak berbakat. Kelas khusus selama masa sekolah

reguler dinamakan program “*pull-out*”. Beberapa kelas khusus diselenggarakan setelah sekolah reguler, atau di masa liburan, *Akselerasi dan pengayaan di kelas reguler*.

Program mentor dan pelatihan. Beberapa pakar percaya ini adalah cara penting yang jarang dipakai untuk memotivasi, menantang, dan mendidik anak berbakat secara efektif (Pleiss & Feldhusen, 1995).

Kerja/studi dan/ atau program pelayanan masyarakat.

Reformasi pendidikan telah melahirkan banyak strategi di kelas umum, strategi dahulu merupakan program untuk kelas khusus. Strategi ini antara lain penekanan pada pembelajaran berbasis problem, menyuruh anak melakukan proyek, menciptakan portofolio, dan pemikiran kritis. Dikombinasikan dengan penekanan pada pendidikan semua anak di kelas umum, banyak sekolah sekarang berusaha menantang dan memotivasi anak yang berbakat di kelas reguler (Hertzog, 1998).



Di usia dua tahun, Alexandra Nechita sudah mewarnai buku selama berjam-jam dengan menggunakan pena dan tinta. Dia tidak tertarik main boneka atau bermain bersama teman. Pada usia lima tahun dia sudah menggunakan cat air. Setelah masuk sekolah, dia melukis setiap pulang dari sekolah. Pada usia 8 tahun, pada 1994, dia memamerkan lukisannya untuk umum. Selama tahun-tahun berikutnya dia banyak melukis di kanvas bahkan sampai yang seukuran 2x4 meter. Dia telah membuat ratusan lukisan, dan beberapa di antaranya terjual seharga hampir \$100.000 (sekitar Rp 100 juta). Sebagai remaja sekarang, dia masih saja terus melukis tanpa henti dan penuh semangat. Dia mengatakan, itulah pekerjaan yang disukainya. Apa karakteristik anak yang berbakat?

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Beberapa sekolah juga menyelenggarakan belajar pulang sekolah pada hari Sabtu atau memberi pelatihan, kerja/studi, atau program pelayanan masyarakat. Jadi, disediakan serangkaian kesempatan di dalam dan di luar sekolah.

Muncul debat yang fokus pada apakah anak berbakat harus ditempatkan di program akselerasi atau pengayaan/pendalaman (Feldhusen, 1997). Program akselerasi adalah memindahkan murid secepat mungkin sesuai dengan kemajuan mereka. Program akselerasi mencakup masuk sekolah lebih awal (ke TK, SD, SMP, SMA, atau universitas), loncat kelas, mengikuti pelajaran tambahan atau kursus lainnya, dan mengikuti penempatan kelas. Guru mengabaikan beberapa materi yang dianggap tidak diperlukan lagi oleh anak berbakat.

Program pengayaan adalah memberi murid kesempatan untuk mendapatkan pembelajaran yang tidak didapatkan di kurikulum umum. Kesempatan pengayaan dapat disediakan di kelas reguler, melalui jam tambahan khusus; melalui guru khusus pendidikan anak berbakat; melalui studi independen, sepulang sekolah, pada hari Sabtu atau pada musim panas, dan melalui pelatihan/magang; atau melalui program kerja/studi lainnya. Salah satu tipe program pengayaan adalah mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan kreatif, dan memberi mereka kesempatan untuk memilih sendiri bidang studinya (Renzulli & Reiss, 1997). Anak yang akan dimasukkan dalam program semacam ini akan dipilih berdasarkan banyak kriteria, termasuk kriteria kreativitas dan komitmen.

Evaluasi riset terhadap program akselerasi dan pengayaan belum mengungkapkan pendekatan mana yang terbaik (Winner, 1997). Beberapa peneliti telah menemukan bukti yang mendukung program akselerasi (Kulik, 1992), walaupun para pengkritik mengatakan ada problem dalam loncat kelas, yakni anak akan berada bersama anak lain yang secara fisik lebih besar dan berbeda secara sosioemosional. Peneliti lain menemukan bukti yang mendukung program pengayaan (Renzulli & Reiss, 1997).

Ellen Winner (1997) mengatakan bahwa sering kali anak-anak berbakat akan terisolasi secara sosial dan tidak mendapat tantangan yang berarti di kelas. Mereka kerap diejek dan dijuluki "kutu buku" atau "orang aneh" (Silverman, 1993). Jika seorang murid adalah satu-satunya anak berbakat di kelasnya, maka dia tak punya kesempatan untuk belajar dengan murid yang setara kemampuannya. Banyak orang dewasa yang terkenal dan dahulu adalah anak berbakat melaporkan bahwa sekolah mereka merupakan pengalaman buruk. Mereka bosan dan terkadang lebih tahu daripada guru mereka (Bloom, 1985). Winner percaya bahwa pendidikan Amerika akan lebih baik jika standarnya dinaikkan untuk semua murid. Jika masih ada anak yang merasa tidak tertantang, dia merekomendasikan agar anak itu diizinkan untuk lompat kelas atau masuk ke kelas khusus. Misalnya, beberapa murid sekolah menengah yang cerdas diperbolehkan masuk ke kelas akademi yang sesuai dengan bidang kemampuannya.

Sampai di sini dahulu pembahasan kita tentang anak yang tidak biasa. Dalam bab ini kita telah mendeskripsikan beberapa strategi behavioral untuk mengubah perilaku anak. Misalnya, kita menunjukkan bahwa anak yang mengalami retardasi mental sering kali akan mendapat manfaat dengan menggunakan langkah yang

tepat dalam penggunaan penguatan positif untuk mengubah perilaku mereka. Di Bab 7 kita akan mengeksplorasi banyak aspek dari penguatan positif dan strategi Pembelajaran lainnya.

Review & Reflect

Definisikan apa arti berbakat (*gifted*) dan diskusikan beberapa pendekatan untuk mengajar anak berbakat.

Apa definisi anak berbakat? Apa ciri anak berbakat menurut Winner? Apa yang ditemukan oleh studi Terman tentang individu berbakat? Apa opsi-opsi untuk mendidik anak berbakat?

Misalkan Anda punya beberapa murid yang berbakat. Apakah ini akan menjadi problem? Jelaskan. Apa tindakan Anda untuk mencegah munculnya problem?

Through the Eyes of Students

Cara Berbicara Anak Berbakat

James Delisle (1984) mewawancarai ratusan murid SD yang berbakat. Berikut ini beberapa contoh komentar mereka.

Ketika disuruh mendeskripsikan seperti apa hari-hari di sekolah:

Oh, sungguh membosankan hanya duduk dan mendengar, belajar sesuatu yang sudah kita ketahui. Melakukan sesuatu berkali-kali,

Tetapi kita tetap harus duduk dan mendengarkan.

Harus membaca dan membaca terus,

Bosan, bosan, bosan.

-*Gadis, 8 tahun, New York*

Aku duduk pura-pura membaca bersama, padahal aku sudah membaca lebih banyak enam halaman. Saat aku memahami sesuatu namun separuh kelas tidak, aku tetap harus duduk dan mendengarkan.

-*Gadis, 11 Tahun, New York*

Ketika disuruh mendeskripsikan masa yang paling sempurna:

Jika saya belajar memahami sesuatu yang baru di bidang apa pun.

—*Anak lelaki, 12 tahun, New York*

Ketika disuruh menjawab pertanyaan aktivitas dan metode apa yang dipakai guru yang membuat belajar menjadi berharga:

Guru *grade* lima membuat pelajaran menyenangkan dengan melakukan kegiatan untuk membantu Anda belajar. Kami menghitung penjualan dan uang dan ini sungguh menyenangkan untuk dipelajari. Saat belajar UUD kami disuruh menyusun RUU dan merapatkannya. —
Gadis, 10 tahun, Connecticut

Ketika ditanya apa yang membuat guru menjadi guru berbakat:

Dia mampu mengatasi problem kita dan punya imajinasi yang baik untuk membantu kita belajar.

—*Gadis, 10 tahun, Louisiana*

Menantang Anda dan menjadikan langit sebagai batas pemikiran Anda. —*Anak lelaki, 11 tahun, Michigan* Membuka pikiran Anda untuk membantu kehidupan Anda. —*Anak lelaki, 11 tahun, New jersey*

Crack the Case Lalu Bagaimana Sekarang

Sebelum tahun ajaran baru dimulai, Bu Peterson selalu mengadakan "pertemuan perkenalan" dengan orang tua calon murid-muridnya di TK. Dia melakukannya agar dia bisa menerangkan apa yang akan nanti dilakukan anak-anak di kelas TK, apa filosofi pendidikannya, apa prosedur untuk memperkenalkan anak di hari pertama sekolah, dan tentu saja mempersilakan orang tua untuk mengajukan pertanyaan dan berbagi pandangan. Tentu saja orang tua punya banyak pertanyaan.

Berikut ini adalah beberapa pertanyaan dari orang tua:

"Joey masih suka tidur di sore hari. Apakah ada cara agar kita bisa mengubahnya?"

"Ashley punya asma berat. Dia masih perlu *nebulizer* di dekatnya untuk jaga-jaga kalau asmanya kumat.

Apakah Anda bisa menggunakannya?"

"Steve tak pernah mau duduk diam lama. Apakah Anda akan mengizinkannya untuk banyak bergerak ke mana-mana?"

"Saya berharap Anda memberi banyak waktu bagi murid untuk beraktivitas. Bill juga tidak mau duduk lama-lama."

"Alex terlalu cerdas untuk anak seusianya. Apa yang bisa Anda lakukan untuk menantang kecerdasannya?"

"Amanda juga terlalu cerdas."

"Begitu juga Timmy."

"Peter tampaknya malah kurang cerdas. Saya tak tahu apa yang harus dilakukan untuknya. Dia tak bisa bicara lancar."

Bu Peterson mendengarkan dengan saksama semua pertanyaan itu dan mengatakan, "Saya akan melakukan segala sesuatu yang saya bisa agar anak-anak Anda mendapat yang terbaik di kelas saya. Semua anak berbeda dan kemampuan belajarnya juga berbeda. Jadi, saya tidak *akan* terlalu mengkhawatirkan apakah anak terlalu cerdas atau kurang cerdas. Saya kira kita bisa menanganinya secara bersama-sama." Setelah sampai di rumah, dia memikirkan jumlah orang tua yang merasa bahwa anaknya terlalu cerdas. Setiap tahun selalu sama – sekitar sepertiga dari orang tua yakin bahwa anak mereka adalah calon penerus Einstein.

Sekolah pun dimulai. Anak-anak tampaknya senang bermain-main dan menyesuaikan diri dengan baik. Bu Peterson memanfaatkan waktu bermain anak untuk mengamati mereka. Tampak ada perbedaan jelas antar-anak, tetapi dia tidak melihat ada anak yang luar biasa, kecuali Bill dan Steve. Keduanya kurang bisa memerhatikan dan tidak mau duduk lama, dan karenanya sedikit mengganggu. Bu Peterson akan berbicara dengan orang tua mereka dan mengatakan bahwa mungkin mereka mengalami *attention deficit hyperactivity disorder* dan akan merekomendasikan pengujian. Ada dua murid lain yang kelihatannya mengalami masalah yang sama, termasuk Alex. Sepertinya energi mereka tidak ada habis-habisnya. Bu Peterson juga telah mempelajari cara menggunakan *nebulizer*, tapi tampaknya dia masih belum perlu menggunakannya, karena Ashley tampaknya baik-baik saja.

Setiap hari selama awal kelas, murid mempelajari kalender. Bu Peterson menandai setiap hari dalam sebulan di kalender itu dengan tanda X besar dan mendiskusikan cuaca. Dia kemudian menulis pernyataan di papan tulis, mendeskripsikan cuaca hari. Pada hari kesepuluh dia menulis

Bab 6 Pelajar yang Tidak Biasa

di papan, "Hari ini cerah dan panas". Dia kemudian membacakan pernyataan itu untuk murid- muridnya sehingga mereka bisa membuat asosiasi. "Hari ini cerah dan hangat". Alex berteriak, "Loh, tulisannya kan tidak begitu. Anda menulis hari ini cerah dan panas." Bu Peterson jadi terkejut.

Kemudian, pada saat jam bermain, dia meminta Alex untuk duduk dengannya. Alex tampaknya Ingin mengerjakan sebuah teka-teki. "Alex, maukah kamu membacakan buku ini untuk Ibu?" tanya Bu Peterson.

"Tentu," jawab Alex, dan dia membacanya tanpa ada kesalahan.

"Kamu punya buku seperti ini di rumah?"

"Yup. Banyak juga buku lainnya."

"Kalau yang ini, punya?"

"Nggak."

"Baiklah, coba kamu baca yang ini."

"Ok, tapi sesudah ini aku boleh main teka-teki?"

"Boleh."

Alex membacanya, dan hanya salah beberapa kata, lalu lari menuju ke permainan, membangun menara-menaraan, lalu merubuhkannya kembali, lalu bermain mobil-mobilan.

Pada hari selanjutnya, Bu Peterson bertanya kepada semua murid, "Jika ini hari kelima belas dan dalam sebulan ada tiga puluh hari, maka bulan ini tinggal berapa hari lagi?"

Anak-anak menjawab, "Kita tinggal hitung hari-hari yang tidak ada tanda X-nya."

"Betul," kata Bu Peterson.

Alex tampak bingung. "Kenapa Alex?" tanya Bu Peterson,

"Kenapa kita tidak menghitung dengan tiga puluh dikurangi lima belas?" tanya Alex.

Apa isu dalam kasus ini?

Menurut Anda mengapa Bu Peterson menganggap remeh persepsi orang tua tentang kekuatan anak mereka?

Bagaimana seharusnya Bu Peterson memberi tahu orang tua tentang anak mereka yang diduga menderita ADHD?

Apakah tepat kalau Bu Peterson mengajukan rekomendasi pengujian terhadap anak? Mengapa? Apakah tepat jika dia merekomendasikan dokter khusus untuk pengujian itu? Mengapa? Jika Alex sudah bisa membaca dan berhitung, mungkinkah ada keahlian lain yang dikuasainya? Jika ada, apa itu? Bagaimana ini akan memengaruhi pengalamannya di TK? Bagaimana seharusnya Bu Peterson menangani ini?

kategori “ketidakmampuan belajar”; beberapa kritikus percaya bahwa kategori itu adalah hasil dari diagnosis yang berlebihan; yang lainnya tidak percaya. Diagnosis adalah sulit, terutama untuk gangguan ringan. Identifikasi awal terhadap anak yang mungkin menderita gangguan belajar sering kali dilakukan oleh guru di kelas, yang kemudian meminta ahli untuk mengevaluasi anak itu. Banyak intervensi untuk ketidakmampuan belajar difokuskan pada kemampuan membaca dan mencakup strategi seperti peningkatan keterampilan *decoding*. Keberhasilan intervensi akan tergantung kepada *training* dan keahlian dari guru.

- *Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)* adalah ketidakmampuan di mana anak menunjukkan problem yang terus-menerus dalam satu atau lebih area ini: kurang perhatian, hiperaktif, dan impulsif. Walaupun tanda-tanda ADHD mungkin ada di masa kanak-kanak awal, diagnosis ADHD sering kali baru dilakukan pada masa SD. Banyak pakar merekomendasikan kombinasi intervensi medis, akademik, dan behavioral untuk membantu murid ADHD belajar dan menyesuaikan diri.
- Gangguan perilaku dan emosional terdiri dari problem serius yang menyangkut hubungan, agresi, depresi, rasa takut yang diasosiasikan dengan persoalan personal atau sekolah, dan gangguan sosioemosional lainnya. Istilah *gangguan emosional serius* belakangan ini dipakai untuk mendeskripsikan kategori gangguan ini, walaupun bukannya tanpa kritik. Dalam contoh perilaku yang sangat agresif dan tak terkontrol, murid akan dikeluarkan dari kelas. Problem ini lebih banyak dialami anak lelaki ketimbang anak perempuan. Problem depresi, kecemasan, takut, dan memendam perasaan biasanya lebih banyak dialami anak perempuan ketimbang anak lelaki.
- Jelaskan kerangka legal, perencanaan, penempatan, dan provisi pelayanan untuk anak penderita ketidakmampuan.
 - Hak pendidikan anak penderita ketidakmampuan ditetapkan pada pertengahan 1960-an. Pada 1975 Kongres memberlakukan Public Law 94-142, Education of All Handicapped Children Act, yang menetapkan bahwa semua murid harus mendapat pendidikan publik yang tepat dan bebas biaya. Public Law 94-142 diganti dengan Individual with Disabilities Education Act (IDEA) yang menentukan persyaratan umum untuk melayani semua anak penderita ketidakmampuan. Anak yang dianggap menderita ketidakmampuan dievaluasi untuk menentukan eligibilitas mereka untuk mendapatkan layanan pendidikan. IDEA mengandung banyak ketentuan yang berkaitan dengan orang tua anak penderita ketidakmampuan.
 - IEP adalah rencana program tertulis yang secara spesifik ditujukan untuk anak penderita ketidakmampuan. Rencana harus: (1) berhubungan dengan kapasitas belajar anak, (2) disesuaikan untuk masing-masing individu (*individualized*) dan bukan salinan dari rencana yang ditawarkan untuk anak lain, dan (3) didesain untuk memberikan manfaat pendidikan. Konsep least restrictive environment (LRE) termuat dalam IDEA. Konsep ini menyatakan bahwa anak penderita ketidakmampuan harus dididik dalam *setting* yang semirip mungkin dengan *setting* tempat anak yang tidak menderita ketidakmampuan belajar. Ketentuan IDEA ini memberi basis hukum untuk upaya mendidik anak dengan ketidakmampuan di kelas reguler. Istilah *inklusi* berarti mendidik anak penderita ketidakmampuan di kelas

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

reguler. Penggunaan inklusi makin banyak dilakukan. Kesuksesan akademik dan sosial lebih dipengaruhi oleh kualitas instruksi yang mereka terima ketimbang oleh tempat di mana mereka ditempatkan.

- . Penempatan dilakukan di kelas reguler dengan dukungan pengajaran tambahan; sebagian waktu dihabiskan di ruang sumber daya; penempatan di kelas pendidikan khusus; sekolah khusus; pengajaran di rumah; dan pengajaran di rumah sakit atau institusi lainnya. Pelayanan termasuk pelayanan yang diberikan oleh guru di kelas, oleh guru sumber daya (baik di ruang tersendiri atau di kelas reguler), oleh guru pendidikan khusus, dan pelayanan lain yang diberikan oleh asisten guru, psikolog, konsultan kolaboratif, dan tim interaktif.
- Beberapa strategi komunikasi yang baik antara lain memberi tahu orang tua bahwa Anda memahami dan mengapresiasi individualitas anak mereka; merendahkan diri di depan orang tua anak; memberi mereka informasi tentang ketidakmampuan anak mereka; bicara dengan orang tua sebagai mitra; menghindari stereotip; menjalin dan mempertahankan kontak dengan orang tua; dan berbicara dengan orang tua tentang media yang kadang-kadang keliru dalam menggambarkan anak penderita ketidakmampuan.
- Teknologi instruksional mencakup berbagai jenis *hardware* dan *software*, dikombinasikan dengan metode pengajaran inovatif, untuk mengakomodasi kebutuhan anak di kelas. Teknologi bantuan terdiri dari berbagai alat dan perangkat untuk membantu anak penderita ketidakmampuan agar bisa berfungsi dengan baik di lingkungannya.
- . Definisikan apa arti berbakat (*gifted*) dan diskusikan beberapa pendekatan untuk mengajar anak berbakat.
 - Anak berbakat punya kecerdasan di atas rata-rata (biasanya dengan IQ 130 atau lebih) dan/atau punya bakat unggul di beberapa bidang, seperti seni, musik, atau matematika. Beberapa kritikus mengatakan bahwa program anak berbakat ternyata terlalu banyak memasukkan anak Kulit Putih non-Latino yang hanya cerdas biasa dan biasanya kooperatif. Winner mendeskripsikan anak berbakat sebagai anak yang punya tiga karakteristik utama: matang sebelum waktunya, belajar menuruti kemauan mereka sendiri, dan semangat untuk menguasai.
- . Studi Terman mengungkapkan kehidupan banyak anak sukses yang berbakat. Banyak anak dalam studi Terman bukan hanya punya IQ tinggi, tetapi juga berasal dari keluarga kelas menengah ke atas di mana orang tuanya memantau dan membimbing prestasi mereka. Kebanyakan anak berbakat tidak punya gangguan emosional. Anak berbakat yang tidak merasa tertantang dapat menimbulkan problem di sekolah.
 - Program pendidikan yang tersedia untuk anak berbakat antara lain kelas khusus (program "*pullout*"), akselerasi, pengayaan, mentor, dan program pelatihan, serta program kerja/ studi atau pelayanan masyarakat. Debat difokuskan pada apakah program akselerasi atau pengayaan adalah yang paling baik bagi anak berbakat. Anak berbakat makin banyak yang dididik di kelas reguler. Beberapa pakar merekomendasikan agar standar di kelas dinaikkan sehingga dapat membantu anak berbakat, walaupun program seperti *mentoring* dan pelajaran tambahan mungkin diperlukan anak berbakat yang merasa tidak tertantang.

Key Terms

disability

handicap

gangguan ortopedik

cerebral palsy epilepsi

retardasi mental Down *syndrome*

fragile X syndrome fetal alcohol

syndrome gangguan bicara dan

bahasa gangguan artikulasi

gangguan suara gangguan

kefasihan

gangguan bahasa

bahasa reseptif

bahasa ekspresif

learning disability

dyslexia

attention deficit hyperactivity disorder gangguan

emotional dan perilaku *Public Law 94-142*

individual with disabilities education act (IDEA)

individualized education plan (IEP) least restrictive

environment (LRE) inklusi

anak berbakat

Portfolio Activities

Kini Anda sudah memahami bab ini, sekarang kerjakan latihan di bawah untuk memperluas pemikiran Anda.

Refleksi Independen

1. Letakkan diri Anda dalam peran sebagai orang tua dengan seorang anak di kelas Anda. Bayangkan Anda baru saja diberi tahu oleh pihak sekolah bahwa anak Anda menderita ketidakmampuan belajar. Tulis jawaban untuk pertanyaan berikut ini: Apa perasaan Anda sebagai orang tua? Sebagai orang tua, apa pertanyaan yang akan ajukan kepada guru? Sekarang tulis bagaimana Anda, sebagai guru, akan merespons pertanyaan tersebut.

2. Dalam *Self-Assessment 6.1*, Anda diminta untuk mengevaluasi pengalaman Anda dengan orang-orang yang punya ketidakmampuan yang berbeda-beda. Pilih salah satu dari ketidakmampuan itu (seperti retardasi mental atau ketidakmampuan belajar) dan baca secara mendalam tentang itu. Setelah Anda mempelajarinya, buat daftar rekomendasi untuk mengajar anak-anak penderita ketidakmampuan tersebut.

Kerja Kolaborasi

3. Bersama tiga atau empat mahasiswa di kelas Anda, buatlah daftar dan deskripsi program *software* yang Anda anggap bermanfaat bagi anak-anak berbakat. Salah satu sumber informasi yang bagus untuk *software* adalah *Journal of Electronic Learning*. Tulis daftar dan deskripsinya.

Pengalaman Riset/Lapangan

4. Wawancarai guru SD, SMP, dan SMA tentang kesan mereka terhadap perubahan dalam hal inklusi dan aspek lain dalam pendidikan anak penderita ketidakmampuan. Tanyakan kepada mereka apa strategi yang paling berhasil untuk menangani anak penderita ketidakmampuan. Juga tanyakan tantangan terbesarnya. Tulis ringkasan wawancara ini dalam portofolio Anda.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk tempat portofolio yang dapat *di-download* dan mengetahui bagaimana *Portfolio Activities* ini berhubungan dengan standar INTASC.

Taking it to the Net

1. Guru yang menangani kebutuhan khusus dari anak biasanya menyusun rencana pendidikan individual (IEP) untuk masing-masing anak. Apa IEP (*individual education plan*) itu? Lihat IEP *online*, dan diskusikan bagaimana anak mendapat manfaat dari tipe umpan balik yang ada di IEP itu? Bagaimana Anda dapat menggunakan IEP sebagai model untuk menyusun instruksi Anda untuk memenuhi kebutuhan khusus dari semua murid?
2. Anda merekomendasikan agar murid dinilai kemungkinannya untuk masuk ke program anak berbakat, tetapi psikolog sekolah memberi tahu bahwa anak itu adalah anak kelas C (anak rata-rata). Mungkinkah dia termasuk "anak biasa saja yang berbakat?" Jelaskan.
1. Bayangkan Anda punya dua murid di kelas yang didiagnosis mengalami ADHD. Apa strategi Anda untuk membantu anak-anak itu di kelas? Mengapa dukungan keluarga sangat penting, dan tindakan spesifik apa yang akan Anda lakukan untuk menjaga komunikasi dengan mereka secara terus-menerus?

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e.com untuk mengeksplorasi jawaban yang mungkin.

7

Pendekatan Behavioral dan Kognitif Sosial

Bab 7

GARIS BESAR BAB

Apa Itu Pembelajaran?

Apa yang Disebut Belajar dan yang Bukan _____

Pendekatan untuk Belajar _____

Pendekatan Behavioral untuk Pembelajaran

Pengkondisian Klasik _____

Pengkondisian Operan _____

Analisis Perilaku Terapan dalam Pendidikan

Apa Itu Analisis Perilaku Terapan? _____ J

Meningkatkan Perilaku yang Diharapkan _____

Mengurangi Perilaku yang Tidak Diharapkan _____

Mengevaluasi Pengkondisian Operan dan Analisis Perilaku Terapan _____

Pendekatan Kognitif Sosial untuk Pembelajaran

Teori Kognitif Sosial Bandura _____

Pembelajaran Observasional _____

Pendekatan Perilaku Kognitif dan Regulasi Diri _____

Mengevaluasi Pendekatan Kognitif Sosial _____

TUJUAN BAB

Setelah Anda selesai mempelajari bab ini, Anda diharapkan mampu untuk:

Mendefinisikan pembelajaran dan mendeskripsikan lima pendekatan untuk mempelajarinya. _____

Membandingkan pengkondisian klasik dengan pengkondisian operan. _____

Mengaplikasikan analisis perilaku untuk pendidikan. _____

Meringkas pendekatan kognitif sosial untuk belajar. _____

Teaching Stories

Garnetta Chan

Garnetta Chan mengajar *grade* tiga di McKinley School di pinggiran kota New Brunswick, New Jersey, di tengah-tengah proyek perumahan untuk orang miskin dan pabrik yang kumuh. Dia telah mengajar *selama* lebih dari 25 tahun. Salah satu tujuan utamanya adalah agar murid-muridnya menikmati proses belajar. Dia juga berusaha memberi mereka lingkungan yang aman dan nyaman. Aturan kelas dipampang di kelasnya. Garnetta percaya bahwa anak-anak di kelasnya merasakan ketidakpastian dalam kehidupannya, sehingga mereka harus diyakinkan bahwa kelas adalah tempat di mana segala sesuatunya berjalan konsisten. Dia mengatakan, "Mereka harus punya batas. Harus ada konsekuensi atas perilaku mereka sehingga mereka akan mengembangkan rasa tanggung jawab atas tindakan

Bersama batasan-batasan ini, Garnetta memberi pujian untuk muridnya. Dia menenangkan murid yang marah dengan kata-kata lembut dan mencegah meledaknya kemarahan dengan memeluk mereka. Dia memberikan banyak kualitas hubungan yang tidak mereka jumpai dalam kehidupan personal mereka. Karenanya bukan hal yang aneh jika ada murid yang sudah lama lulus, dan sudah pindah, akan kembali ke kelasnya hanya untuk berbincang-bincang atau mendiskusikan masalah.

Perhatian Garnetta bukan hanya di kelas. Misalnya, suatu hari seorang anak lelaki tampak di jendela kelas. Dia menempelkan wajahnya di kaca jendela. Dia dahulunya adalah murid Garnetta tapi agen pelayanan sosial memindahkannya dari rumah dan menyuruhnya tinggal bersama ayahnya. Ini berarti dia harus pindah ke sekolah lain. Meskipun Garnetta menentang pemindahan itu, dia tidak mampu meyakinkan pihak otoritas bahwa anak itu akan lebih baik jika berada di tempatnya. Garnetta lalu mengajaknya masuk kelas. Anak itu duduk di tempat duduknya yang dahulu, dan menjumpai kemeja yang ditinggalkannya masih ada. Anak-anak lain menyambutnya dengan hangat. Anak itu tersenyum senang karena merasa berada di rumah sendiri. Garnetta mendengar bahwa anak itu tidak masuk sekolah setiap hari dan sering keluar malam tanpa diawasi. Dia segera menelepon pihak otoritas dan meminta agar anak itu dikembalikan ke kelasnya. Garnetta bahkan bersedia menjemput dan **mengantarnya** sampai sekolah. Meskipun permintaannya tidak dikabulkan, pada hari itu Garnetta memberi semua bantuan dan perhatian sebisanya dan berusaha membantu anak itu untuk memahami mengapa dia harus mau masuk ke sekolah lain.

Garnetta berharap usahanya itu membuahkan hasil dan anak itu bisa melanjutkan ke SMA. Dia berusaha menjadi contoh positif bagi murid-muridnya. Dia ingin agar mereka bisa melihat kebanggaan dalam dirinya dan kariernya. Dia mengatakan, "Saya ingin agar mereka melihat bahwa mengajar itu **sama** hebatnya dengan menjadi dokter atau pengacara."

Semua orang pada dasarnya setuju bahwa membantu murid untuk belajar adalah fungsi sekolah yang penting. Tetapi, tidak semua orang sepakat tentang cara yang terbaik untuk mendidik mereka. Dalam bab ini, kita akan mengeksplorasi pendekatan behavioral (perilaku) dan pendekatan kognitif sosial untuk pembelajaran (learning).

APA ITU PEMBELAJARAN?

belajar atau pembelajaran adalah fokus utama dalam psikologi pendidikan. Ketika orang ditanya apa fungsi sekolah itu, mereka biasanya akan menjawab, "Membantu murid untuk belajar."

Apa yang Disebut Belajar dan yang Bukan

Saat anak belajar cara menggunakan komputer, mereka mungkin melakukan kesalahan dalam proses belajarnya, namun pada titik tertentu mereka akan terbiasa melakukan tindakan yang dibutuhkan untuk menggunakan komputer efektif. Anak akan berubah dari seseorang yang tidak bisa mengoperasikan komputer menjadi orang yang bisa mengoperasikannya. Setelah mereka mempelajari cara menggunakan komputer, mereka tidak akan kehilangan keahlian itu. Hal ini mirip dengan belajar menyetir mobil. Setelah Anda bisa menguasainya, Anda tidak harus belajar lagi. Jadi, **pembelajaran** (*learning*) dapat didefinisikan sebagai pengaruh permanen atas perilaku, pengetahuan, dan keterampilan berpikir, yang diperoleh melalui pengalaman. Tidak semua yang kita tahu itu diperoleh melalui belajar. Kita mewarisi beberapa kemampuan—kemampuan itu ada sejak lahir, tidak dipelajari. Misalnya, kita tidak harus diajari untuk menelan makanan, berteriak, atau berkedip saat silau. Tetapi, kebanyakan perilaku manusia tidak diwariskan begitu saja. Saat anak menggunakan komputer dengan cara baru, bekerja lebih keras memecahkan masalah, mengajukan pertanyaan secara lebih baik, menjelaskan jawaban dengan cara yang lebih logis, atau mendengar dengan lebih perhatian, maka berarti dia sedang menjalani proses belajar. Cakupan pembelajaran itu luas (Domjan, 2000, 2002). Pembelajaran melibatkan perilaku akademik dan non-akademik. Pembelajaran berlangsung di sekolah dan di mana saja di seputar dunia anak.

Pendekatan untuk Pembelajaran

Telah ada pandangan tentang pendekatan untuk pembelajaran, di antaranya pendekatan kognitif dan behavioral.

Behavioral. Pendekatan pembelajaran yang kita diskusikan pada bagian pertama bab ini dinamakan *behavioral*. **Behaviorisme** adalah pandangan yang menyatakan bahwa perilaku harus dijelaskan melalui pengalaman yang dapat diamati, bukan dengan proses mental. Menurut kaum behavioris, perilaku adalah segala sesuatu yang kita lakukan dan bisa dilihat secara langsung: anak membuat poster, guru tersenyum pada anak, murid mengganggu murid lain, dan sebagainya. **Proses mental** didefinisikan oleh psikolog sebagai pikiran, perasaan, dan motif yang kita alami namun tidak bisa dilihat oleh orang lain. Meskipun kita tidak bisa melihat pikiran, perasaan, dan motif secara langsung, semua itu adalah sesuatu yang riil. Proses mental antara lain pemikiran anak tentang cara membuat poster, perasaan senang guru terhadap muridnya, dan motivasi anak untuk mengontrol perilakunya.

Menurut behavioris, pemikiran, perasaan, dan motif ini bukan subjek yang tepat untuk ilmu perilaku sebab semuanya itu tidak bisa diobservasi secara langsung. Pengkondisian klasik dan operan, yang merupakan dua pandangan behavioral yang akan segera kita diskusikan, menganut pandangan ini. Kedua pandangan ini menekan **pembelajaran asosiatif** (*associative learning*), yang terdiri dari pem-

pembelajaran

Pengaruh yang relatif permanen atas perilaku, pengetahuan, dan keterampilan berpikir yang diperoleh melalui pengalaman.

behaviorisme

Pandangan bahwa perilaku harus dijelaskan melalui pengalaman yang dapat diobservasi.

proses mental

Pikiran, perasaan, dan motif yang tak dapat diobservasi oleh orang lain.

belajaran bahwa dua kejadian saling terkait (*associated*) (Pearce, 2001). Misalnya, pembelajaran asosiatif terjadi ketika murid mengasosiasikan atau mengaitkan kejadian yang menyenangkan dengan pembelajaran sesuatu di sekolah, seperti guru tersenyum saat murid mengajukan pertanyaan yang bagus. Diskusi analisis perilaku terapan juga mencerminkan pandangan behavioral yang fokus pada perilaku yang dapat diamati dan pembelajaran asosiatif.

Kognitif. Psikologi semakin cenderung ke pandangan kognitif selama dekade terakhir abad ke-20 dan penekanan kognitif ini terus berlanjut sampai sekarang. penekanan kognitif menjadi basis bagi banyak pendekatan untuk pembelajaran (Driscoll, 2000; Hunt, 2002; Roediger, 2000; Wells & Claxton, 2002). Dalam buku ini kita akan mendiskusikan empat pendekatan kognitif utama untuk pembelajaran: kognitif sosial; pemrosesan informasi kognitif; konstruktivis kognitif; dan konstruktivis sosial. Pendekatan *kognitif sosial*, yang menekankan bagaimana faktor perilaku, lingkungan, dan orang (kognitif) saling berinteraksi memengaruhi proses pembelajaran, akan dibahas di bab ini. Pendekatan kedua, *pemrosesan informasi*, menitikberatkan pada bagaimana anak memproses informasi melalui perhatian, ingatan, pemikiran, dan proses kognitif lainnya. Ini akan dibahas dalam Bab 8 dan 9. Pendekatan ketiga, *konstruktivis kognitif*, menekankan konstruksi kognitif terhadap pengetahuan dan pemahaman. Ini diperkenalkan dalam teori Piaget di Bab 2 dan akan dibahas lebih lanjut di Bab 8 dan 9. Pendekatan keempat, *konstruktivis sosial*, fokus pada kolaborasi dengan orang lain untuk menghasilkan pengetahuan dan pemahaman. Pendekatan konstruktivis sosial pada awalnya diperkenalkan dalam bentuk teori Vygotsky pada Bab 2 dan akan dievaluasi lebih lanjut dalam Bab 10.

Dengan menambahkan empat pendekatan kognitif ini pada pendekatan behavioral, kita sampai pada lima pendekatan utama untuk pembelajaran yang kita diskusikan dalam buku ini: behavioral, kognitif sosial, pemrosesan informasi kognitif, konstruktivis kognitif, dan konstruktivis sosial. Semuanya menunjang pemahaman kita tentang bagaimana anak belajar. Ringkasan dari lima pendekatan tersebut dapat dilihat pada Gambar 7.1.

Definisikan pembelajaran dan deskripsikan lima pendekatan utama untuk mempelajarinya.

Apakah ada perilaku yang tidak mencerminkan pembelajaran? Apa itu pembelajaran?
Apa behaviorisme itu? Apa empat pendekatan kognitif utama untuk pembelajaran?

Bagaimana Anda belajar? Pikirkan perilaku yang dilakukan dan deskripsikan bagaimana Anda

**pembelajaran
asosiatif**
Pembelajaran
bahwa dua
kejadian saling
terkait (*associated*).

<p>Behavioral</p> <p>Penekanan pada pengalaman, terutama, penguatan dan hukuman, sebagai determinan dari pembelajaran dan perilaku</p> <p>Bagian pertama bab ini (7)</p>	<p>Kognitif Sosial</p> <p>Penekanan pada interaksi faktor perilaku, lingkungan, dan orang (kognitif) sebagai determinan pembelajaran</p> <p>Bagian terakhir bab ini (7)</p>	<p>Pemrosesan Informasi</p> <p>Penekanan pada bagaimana anak memproses informasi melalui perhatian (atensi), memori, pemikiran dan proses kognitif lainnya.</p> <p>Bab 8 dan 9</p>	<p>Konstruktivis Kognitif</p> <p>Penekanan pada konstruksi kognitif dari pengetahuan dan pemahaman</p> <p>Bab 2 (Piaget) dan beberapa bagian di Bab 8 dan 9</p>	<p>Konstruktivis Sosial</p> <p>Penekanan pada kolaborasi dengan orang lain untuk menghasilkan pengetahuan dan pemahaman</p> <p>Bab 2 (Vygotsky), Bab 10</p>
---	--	---	--	--

Gambar 7.1 Pendekatan untuk Pembelajaran

PENDEKATAN BEHAVIORAL UNTUK PEMBELAJARAN

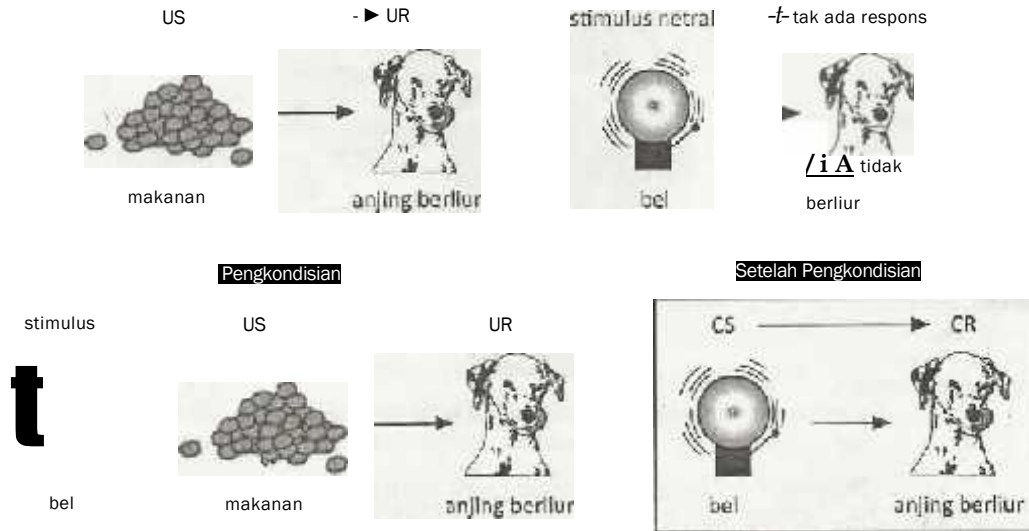
Pendekatan behaviorial menekankan arti penting dari bagaimana anak membuat hubungan antara pengalaman dan perilaku, pendekatan behavioris pertama yang akan kita bahas adalah pengkondisian klasik.

Pengkondisian Klasik

Pada awal 1900-an, psikolog Rusia Ivan Pavlov tertarik pada cara tubuh mencerna makanan. Dalam eksperimennya, dia secara rutin meletakkan bubur daging di depan mulut anjing, yang menyebabkan anjing mengeluarkan air liur. Anjing itu berliur saat merespons sejumlah stimuli yang diasosiasikan dengan makanan, seperti ketika ia melihat piring makanan, orang yang membawa makanan, dan suara pintu tertutup saat makanan tiba. Pavlov menyadari bahwa asosiasi terhadap penglihatan dan suara dengan makanan ini merupakan tipe pembelajaran yang penting, yang kemudian dikenal sebagai pengkondisian klasik (*classical conditioning*). **Pengkondisian klasik** adalah tipe pembelajaran di mana suatu organisme belajar untuk mengaitkan atau mengasosiasikan stimuli. Dalam pengkondisian klasik, stimulus netral (seperti melihat seseorang) diasosiasikan dengan stimulus yang bermakna (seperti makanan) dan menimbulkan kapasitas untuk mengeluarkan respons yang sama. Untuk memahami teori pengkondisian klasik Pavlov (1927) kita harus memahami dua tipe stimuli dan dua tipe respons: *unconditioned stimulus* (US), *unconditioned response* (UR), *conditioned stimulus* (CS), dan *conditioned response* (CR).

Gambar 7.2 meringkaskan cara kerja pengkondisian klasik. *Unconditioned stimulus* (US) adalah sebuah stimulus yang secara otomatis menghasilkan respons tanpa ada pembelajaran terlebih dahulu. Dalam eksperimen Pavlov, makanan adalah US. *Unconditioned response* (UR) adalah respons yang tidak dipelajari yang secara otomatis dihasilkan oleh US. Dalam eksperimen Pavlov, air liur anjing yang me-

pengkondisian klasik
Sebelum pembelajaran asosiatif di mana stimulus netral menjadi diasosiasikan dengan stimulus yang bermakna dan menimbulkan kemampuan untuk mengeluarkan respons yang serupa.



Gambar 7.2 Pengondisian Klasik Pavlov

Dalam sebuah eksperimen, Pavlov menyajikan stimulus netral (bel) sebelum unconditioned stimulus (makanan). Stimulus netral tersebut menjadi conditioned stimulus setelah dipasangkan dengan unconditioned stimulus. Kemudian, conditioned stimulus (bel) itu sendiri bisa membuat anjing berliur.

yang sebelumnya netral yang akhirnya menghasilkan *conditioned response* setelah diasosiasikan dengan US. Di antara stimuli yang berkondisikan dalam eksperimen Pavlov adalah beberapa penglihatan dan suara yang terjadi sebelum anjing menyantap makanan, seperti suara pintu tertutup sebelum makanan ditempatkan di piring anjing.

Conditioned response (CR) adalah respons yang dipelajari, yakni respons terhadap stimulus yang terkondisikan yang muncul setelah terjadi pasangan US-CS.

Pengondisian klasik dapat berupa pengalaman negatif dan positif dalam diri anak di kelas. Di antara hal-hal di sekolah anak yang menghasilkan kesenangan karena telah dikondisikan secara klasik adalah lagu favorit, perasaan bahwa kelas adalah tempat yang aman dan menyenangkan, dan kehangatan dan perhatian guru. Misalnya, lagu bisa jadi merupakan hal netral bagi murid sebelum murid bergabung dengan murid lain untuk menyanyikannya dengan diiringi oleh perasaan yang positif.

Anak-anak akan merasa takut di kelas jika mereka mengasosiasikan kelas dengan teguran, dan karenanya teguran atau kritik menjadi CS untuk rasa takut. Pengondisian klasik juga dapat terjadi dalam kecemasan menghadapi ujian. Misalnya, anak gagal dalam ujian dan ditegur, dan ini menghasilkan kegelisahan; setelah itu, anak mengasosiasikan ujian dengan kecemasan, sehingga menjadi CS untuk



Ivan Pavlov (1849-1936), fisiologis Rusia yang menyusun konsep pengondisian klasik.



Gambar 7.3 Pengkondisian Klasik dalam Kritik Guru terhadap Murid dan Ujian

Beberapa problem kesehatan anak mungkin juga mengandung pengkondisian klasik. Keluhan fisik tertentu – asma, sakit kepala, borok, tekanan darah tinggi mungkin berhubungan dengan pengkondisian klasik. Kita biasanya mengatakan bahwa problem kesehatan itu disebabkan oleh stres. Tetapi, sering kali yang terjadi adalah bahwa stimuli tertentu seperti teguran keras dari orang tua atau guru,

merupakan *conditioned stimuli* untuk respons psikologis. Dari waktu ke waktu frekuensi respons psikologis bisa menghasilkan problem kesehatan. Teguran guru yang terus-menerus terhadap murid bisa menyebabkan murid sakit kepala, otot kaku, dan sebagainya. Segala sesuatu yang diasosiasikan dengan guru, seperti latihan soal di kelas dan pekerjaan rumah, mungkin memicu stres anak dan karenanya menimbulkan bisul atau respons fisiologis lainnya.

Generalisasi, Diskriminasi, dan Pelenyapan. Dalam mempelajari respons anjing terhadap berbagai stimuli, Pavlov membunyikan bel sebelum memberi bubur daging kepada anjing. Dipadukan dengan US (daging), bel itu menjadi CS dan membuat anjing mengeluarkan air liur. Setelah beberapa waktu, Pavlov menemukan bahwa anjing itu juga merespons suara lain, seperti peluit. Semakin mirip suara itu dengan suara bel, semakin kuat respons si anjing. *Generalisasi* dalam pengkondisian klasik adalah tendensi dari stimulus baru yang sama dengan *conditioned stimulus* yang asli untuk menghasilkan respons yang sama (Jones, Kemenes, & Benjamin, 2001). Misalkan murid dimarahi karena ujian biologinya buruk. Saat murid itu bersiap untuk ujian kimia, dia juga menjadi gugup karena dua mata pelajaran itu saling berkaitan. Jadi, murid itu menggeneralisasikan satu ujian mata pelajaran dengan mata pelajaran lainnya.

Diskriminasi dalam pengkondisian klasik terjadi ketika organisme merespons stimuli tertentu tetapi tidak merespons stimuli lainnya (Murphy, Baker, & Fouquet, 2001). Untuk menghasilkan diskriminasi, Pavlov memberi makan anjing setelah bel berbunyi dan tidak memberi makan setelah membunyikan suara lainnya. Akibatnya, anjing itu hanya merespons suara bel. Dalam kasus murid yang meng-

terjadinya suatu perilaku. Misalnya, Anda mungkin berkata kepada murid Anda "Selamat. Saya merasa senang setelah membaca cerita yang kalian tulis." Jika murid bekerja lebih keras dan menulis lebih baik lagi untuk cerita selanjutnya, komentar positif Anda akan merupakan penguat atau memberi imbalan pada perilaku menulis murid. Jika Anda merengut pada murid yang bicara di kelas dan kemudian perilaku bicara itu menurun, maka muka Anda yang merengut itu merupakan hukuman bagi tindakan si murid.

Penguatan boleh jadi kompleks. Penguatan berarti memperkuat. Dalam Penguatan **positif**, frekuensi respons meningkat karena diikuti dengan stimulus yang mendukung (*rewarding*), seperti dalam contoh di mana komentar positif guru meningkatkan perilaku menulis murid. Demikian pula, memuji orang tua yang mau hadir dalam rapat orang tua-guru mungkin akan mendorong mereka untuk kelak ikut rapat lagi.

Dalam penguatan negatif, frekuensi respons meningkat karena diikuti dengan penghilangan stimulus yang merugikan (tidak menyenangkan) (Frieman, 2002). Misalnya, ayah mengomel putranya agar mau mengerjakan PR. Dia terus mengomel. Akhirnya, anak itu lelah mendengarkan omelan dan mengerjakan PR-nya. Respons anak (mengerjakan PR) menghilangkan stimulus yang tidak menyenangkan (omelan). Perhatikan perilaku Anda setelah stres karena mengajar seharian. Anda sakit kepala, minum aspirin, dan sakit kepala lenyap. Minum aspirin adalah akan diperkuat jika tindakan ini mengurangi rasa sakit kepala. Batu cara untuk mengingat perbedaan antara penguatan positif dan negatif adalah dalam penguatan positif ada sesuatu yang ditambahkan atau diperoleh. Dalam penguatan negatif, ada sesuatu yang dikurangi atau dihilangkan. Adalah mudah untuk mengacaukan penguatan negatif dengan hukuman (*punishment*). Agar istilah ini tidak rancu, ingat bahwa penguatan negatif meningkatkan probabilitas terjadinya suatu perilaku, sedangkan hukuman menurunkan probabilitas terjadinya perilaku. Gambar 7.4 meringkaskan dan menyajikan contoh dari konsep penguatan positif, penguatan negatif, dan hukuman.

Generalisasi, diskriminasi dan pelenyapan. Dalam bahasan pengkondisian klasik, kita telah mendiskusikan generalisasi, diskriminasi, dan pelenyapan. Proses ini juga merupakan dimensi penting dari pengkondisian operan (Hergenthan & Olson, 2001). Ingat bahwa dalam pengkondisian klasik, generalisasi adalah tendensi dari suatu stimulus yang sama dengan *conditioned stimulus* untuk menghasilkan respons yang sama terhadap *conditioned response*. *Generalisasi* dalam pengkondisian operan berarti memberikan respons yang sama terhadap stimuli yang sama. Yang menarik adalah sejauh mana perilaku digeneralisir dari situasi ke situasi lainnya. Misalnya, jika pujian guru membuat murid belajar lebih keras di kelas, apakah pujian serupa akan juga membuat murid bekerja lebih keras untuk tugas di luar kelas seperti pekerjaan rumah? Atau, jika misalnya guru memuji murid karena mengajukan pertanyaan yang bagus dalam pelajaran bahasa Inggris, akankah pujian untuk pelajaran matematika, sejarah, dan lainnya akan membuat murid belajar lebih keras?



B. F. Skinner (1904-1990) Psikolog Amerika yang merupakan arsitek utama konsep pengkondisian operan.

hukuman
Konsekuensi yang
menurunkan proba-
bilitas terjadinya suatu
perilaku.

penguatan positif
Penguatan berdasarkan
prinsip bahwa frekuensi
respons meningkat
karena diikuti dengan
stimulus yang
mendukung
(*rewarding*)

penguatan negatif
Penguatan ber-
dasarkan prinsip
bahwa frekuensi
respons meningkat
karena diikuti dengan
penghilangan stimulus
yang merugikan (tidak
menyenangkan)

Perilaku Murid mengajukan pertanyaan yang bagus	Konsekuensi Guru menguji murid	Perilaku ke Depan Murid mengajukan lebih banyak pertanyaan
---	--	--



PENGUATAN NEGATIF

Perilaku Murid menyerahkan PR tepat waktu	Konsekuensi Guru berhenti menegur murid	Perilaku ke Depan Murid makin sering menyerahkan PR tepat waktu
---	---	---



HUKUMAN

Perilaku Murid menyela guru	Konsekuensi Guru menegur murid langsung	Perilaku ke Depan Murid berhenti menyela guru
---------------------------------------	---	---



Ingat bahwa penguatan bisa berbentuk positif dan negatif. Dalam kedua bentuk itu, konsekuensinya meningkatkan perilaku. Dalam hukuman, perilakunya berkurang

Gambar 7.4 Penguatan dan Hukuman

Ingat bahwa dalam pengkondisian klasik, diskriminasi berarti merespons stimuli tertentu tapi tidak merespons stimuli lainnya. *Diskriminasi* dalam pengkondisian operan berarti perbedaan di antara stimuli dan kejadian lingkungan. Misalnya, seorang murid tahu bahwa laci di meja guru yang bertuliskan "matematika" adalah tempat guru menyimpan tugas matematika hari ini, sedang yang bertuliskan "Inggris" adalah tempat menyimpan tugas bahasa Inggris hari ini. Hal ini mungkin kedengarannya sederhana, tetapi ini adalah penting karena dunia murid dipenuhi dengan stimuli diskriminatif seperti itu. Di sekitar sekolah stimuli diskriminatif ini mungkin berupa tanda yang bertuliskan "Jangan Mendekat", "Buat Barisan di Sini", dan seterusnya. Kita akan membahas lebih lanjut tentang stimuli diskriminatif nanti di bagian analisis perilaku terapan.

Dalam pengkondisian operan, pelenyapan (*extinction*) terjadi ketika respons penguat sebelumnya tidak lagi diperkuat dan responnya menurun. Di kelas, penggunaan pelenyapan yang paling umum bagi guru adalah tidak lagi memberi

Through the Eyes of Teachers

Penguatan Positif yang Berhasil

Pada awal karier saya, saya mengajar kelas bahasa asing (Perancis, Latin, dan Spanyol) untuk anak *grade* 9 di sekolah menengah. Melalui kerja sama dengan seorang rekan, seorang konselor, saya bereksperimen dengan penguatan verbal positif sebagai cara untuk memfokuskan murid pada tugas dan sebagai cara untuk mendorong mereka untuk belajar. Saya secara sadar berusaha memberikan penguatan positif jika dimungkinkan dan mencatat berapa kali saya memberi penguatan di kelas. Saya dan konselor saya mengamati efek pada jumlah partisipasi dan perilaku murid. Partisipasi meningkat dan perilaku bertambah baik.

*Barbara Berry Guru Bahasa Perancis dan
Humaniora Ypsilanti High School Ypsilanti
Michigan*

perhatian pada suatu perilaku. Misalnya, dalam beberapa kasus guru memberi perhatian yang kurang bijaksana, sehingga malah memperkuat tindakan disruptif, seperti ketika murid mencubit murid lain lalu guru kemudian langsung bicara dengan pelakunya. Apabila ini terjadi secara terus-menerus, murid itu mungkin akan menyadari bahwa tindakan mencubit murid lain adalah cara yang bagus untuk mendapat perhatian guru. Jika guru tidak lagi memerhatikan hal seperti itu, maka tindakan mencubit akan lenyap. Kita akan membahas soal ini dalam pembahasan analisis perilaku terapan.

Definisikan pembelajaran dan deskripsikan lima pendekatan utama untuk mempelajarinya.

Review

- Apa pengkondisian klasik itu? Buat contoh sendiri untuk mengilustrasikan hubungan antara US, UR, CS, dan CR. Dalam konteks pengkondisian klasik, apa arti dari generalisasi, diskriminasi, pelenyapan, dan desentisisasi?
- Bagaimana pengkondisian operan berhubungan dengan hukum efek Thorndike? Jelaskan tipe penguatan dan hukuman yang berbeda-beda. Dalam konteks pengkondisian operan, apa arti dari generalisasi, diskriminasi, dan pelenyapan?

Reflect

- Apakah emosi Anda adalah akibat dari pengkondisian klasik atau pengkondisian operan? Atau dari keduanya? Jelaskan alasan Anda!

ANALISIS PERILAKU TERAPAN DALAM PENDIDIKAN

Banyak aplikasi pengkondisian operan telah dilakukan di luar riset laboratorium, antara lain di kelas, rumah, *setting* bisnis, rumah sakit, dan tempat lain di dunia nyata (Hill, 2002).

Apa itu Analisis Perilaku Terapan?

Analisis perilaku terapan adalah penerapan prinsip pengkondisian operan untuk mengubah perilaku manusia. Ada tiga penggunaan analisis perilaku yang penting dalam bidang pendidikan: meningkatkan perilaku yang diinginkan, menggunakan dorongan (*prompt*) dan pembentukan (*shaping*), dan mengurangi perilaku yang tidak diharapkan (Alberto & Troutman, 1999). Aplikasi analisis perilaku terapan sering kali menggunakan serangkaian langkah (Hayes, 2000). Langkah ini biasanya dimulai dengan beberapa observasi umum dan kemudian menentukan perilaku sasaran spesifik yang perlu diubah, dan mengamati kondisi anteseden-nya. Kemudian ditentukan tujuan behavioralnya, memperkuat atau menghukum perilaku yang dipilih, melakukan program manajemen perilaku, dan mengevaluasi kesuksesan atau kegagalan program tersebut.

Meningkatkan Perilaku yang Diharapkan

Lima strategi pengkondisian operan dapat dipakai untuk meningkatkan perilaku anak yang diharapkan: memilih penguat yang efektif; membuat penguatan bersifat kontingen dan tepat waktu; memilih jadwal penguatan yang terbaik; mempertimbangkan penggunaan perjanjian (*contracting*); dan menggunakan penguatan negatif secara efektif.

Memilih Penguat yang Efektif. Tak semua penguat akan sama efeknya bagi anak, Analisis perilaku terapan menganjurkan agar guru mencari tahu penguat apa yang paling baik buat anak—yakni mengindividualisasikan penggunaan penguat tertentu. Untuk satu murid mungkin bisa menggunakan pujian, untuk murid lain bisa dengan memberi kesempatan padanya untuk melakukan kegiatan yang disukainya, untuk murid lain bisa dengan membiarkan murid bermain, dan untuk anak lainnya bisa dengan mengajaknya menjelajahi Internet. Untuk mencari penguat yang paling efektif bagi seorang anak, Anda bisa meneliti apa yang memotivasi anak di masa lalu (sejarah penguatan), apa yang ingin dilakukan murid tapi tidak mudah diperolehnya, dan persepsi anak terhadap manfaat atau nilai penguat. Beberapa analisis perilaku terapan merekomendasikan agar guru bertanya kepada anak tentang penguat apa yang mereka sukai (Raschke, 1981). Rekomendasi lainnya adalah menggunakan penguat baru untuk mengurangi kebosanan anak. Penguat alamiah seperti pujian dan privilese biasanya lebih dianjurkan ketimbang penguat imbalan materi, seperti permen, mainan, dan uang (Hall & Hall, 1998).

Penguat yang paling sering dipakai guru adalah aktivitas. **Prinsip Premack, yang** ditemukan oleh David Premack, menyatakan bahwa aktivitas berprobabilitas tinggi dapat berfungsi sebagai penguat aktivitas berprobabilitas rendah. Prinsip Premack akan bekerja ketika guru murid SD berkata kepada muridnya, "Jika kamu selesai mengerjakan tugas menulis, kamu bisa main *game* di komputer" atau seorang guru berkata kepada anak didiknya, "Jika kamu mau mengambil bata itu, maka kamu bisa membantu Bu Manson untuk menyiapkan camilan." Penggunaan prinsip Premack tidak dibatasi hanya pada satu anak saja. Prinsip ini

analisis perilaku terapan

Penerapan prinsip pengkondisian operan untuk mengubah perilaku manusia.

prinsip Premack

Prinsip yang menyatakan bahwa aktivitas berprobabilitas tinggi bisa berfungsi sebagai penguat aktivitas berprobabilitas rendah.

bisa digunakan untuk seluruh kelas. Guru bisa mengatakan kepada semua muridnya di kelas, "Jika kelas ini bisa menyerahkan PR pada hari Jumat, kita akan meng-adakan wisata minggu depan."

Jadikan Penguat Kontingen dan Tepat Waktu. Agar sebuah penguat dapat efektif, guru harus memberikan hanya setelah murid melakukan perilaku tertentu, Analisis perilaku terapan sering kali menganjurkan agar guru membuat pernyataan "Jika ... maka" kepada anak. Misalnya, "Hadi, apabila kamu bisa menyelesaikan soal matematika, maka kamu boleh bermain." Ini menjelaskan pada Hadi apa yang harus dilakukannya agar memperoleh penguat itu. Analisis perilaku terapan mengatakan bahwa adalah penting untuk membuat penguat itu kontingen pada perilaku anak. Artinya, anak harus melakukan suatu perilaku agar mendapatkan imbalan. Apabila Hadi tidak menyelesaikan sepuluh soal matematika tapi guru mengizinkannya bermain, maka berarti tidak ada kontingensi di sini. Penguat akan lebih efektif jika diberikan tepat pada waktunya, sesegera mungkin setelah murid menjalankan tindakan yang diharapkan. Ini akan membantu anak melihat hubungan kontingensi antar-imbalan dan perilaku mereka. Jika anak menyelesaikan perilaku sasaran (seperti mengerjakan sepuluh soal matematika) tapi guru tidak memberikan waktu bermain pada anak sampai sore hari, maka anak itu mungkin akan kesulitan membuat hubungan kontingensi.

Memilih Jadwal Penguatan Terbaik. Kebanyakan contoh kita di atas adalah penguatan berkelanjutan (*continuous*); artinya, anak diperkuat setiap kali dia memberi respons. Dalam penguatan berkelanjutan, anak belajar dengan cepat, namun saat penguatan dihentikan (misalnya guru tidak lagi memuji), pelenyapan juga cepat terjadi. Di kelas, jarang digunakan penguatan berkelanjutan ini. Guru dengan 25 atau 30 murid tidak bisa memuji setiap muridnya setiap kali murid memberikan respons yang tepat.

Penguatan parsial adalah memperkuat suatu respons hanya pada waktu tertentu. Skinner (1953) menyusun konsep **jadwal penguatan**, yang merupakan jadwal penguatan parsial yang menentukan kapan suatu respons akan diperkuat, empat jadwal penguatan utama adalah rasio-tetap, rasio-variabel, interval-tetap, dan interval-variabel. Pada *jadwal rasio-tetap*, suatu perilaku diperkuat setelah sejumlah respons. Misalnya, guru dapat memuji murid hanya setelah muncul empat respons yang tepat, bukan sesudah setiap respons. Pada *jadwal rasio-variabel*, suatu perilaku diperkuat setelah terjadi sejumlah respons, akan tetapi tidak berdasarkan pada basis yang dapat diprediksi. Misalnya, pujian guru rata-rata diberikan setelah respons kelima, tetapi pujian itu diberikan setelah respons yang benar kedua, setelah delapan lagi respons yang benar, setelah tujuh lagi respons yang benar, dan setelah tiga lagi respons yang benar.

Through the Eyes of Students

"Awasi Dia, Ma"

Seorang guru *grade* tiga di Salem Church Elementary School di Chesterfield County, Virginia, punya sekelompok murid yang sangat aktif dan berisik. Guru itu, Kristen Blankenship, menggunakan kombinasi penguat positif individual dan kelompok sebagai strategi manajemen.

Karena tidak punya kantin, murid makan siang di dalam kelas. Seorang ibu yang ikut makan bersama putranya, Daniel, menggamit tangan Kristen untuk diajak bicara. Sambil tersenyum ibu itu berkata bahwa Daniel baru saja berbisik kepadanya, "Awasi dia Ma. Dia itu tidak pernah berteriak tetapi dia tahu cara membuat mereka berlaku sopan."



"Once it became clear to me that, by responding correctly to certain stimuli, I could get all the bananas I wanted, getting this job was a pushover."

© The New Yorker Collection, 2002. Jack Ziegler dari cartoonbank.com. HakCipta Dilindungi UU.

Jadwal interval ditentukan berdasarkan jumlah waktu yang berlalu sejak perilaku terakhir diperkuat. pada *jadwal interval-tetap*, respons tepat pertama setelah beberapa waktu akan diperkuat. Misalnya, seorang guru memberikan pujian dua menit kemudian setelah anak mengajukan pertanyaan yang bagus, atau memberi soal latihan setiap minggu. Pada *jadwal interval-variabel*, suatu respons diperkuat setelah sejumlah variabel waktu berlalu. Pada jadwal ini, guru memuji murid yang mengajukan pertanyaan yang bagus setelah tiga menit berlalu, lalu memuji lagi setelah lima belas menit berlalu, kemudian setelah tujuh menit berlalu, dan seterusnya. Memberi soal latihan pada interval yang berbeda-beda juga merefleksikan jadwal interval-variabel.

Apa efek dari penggunaan jadwal penguatan ini bagi anak?

- . Pembelajaran awal biasanya lebih cepat dengan penguatan berkelanjutan ketimbang penguatan parsial, yang berarti bahwa ketika suatu perilaku dipelajari pertama kali, penguatan berkelanjutan akan bekerja lebih baik. Tetapi, penguatan parsial menghasilkan persistensi yang lebih besar dan resistansi yang lebih besar terhadap pelenyapan (Hackenberg, 2000). Jadi, setelah satu respons dikuasai, penguatan parsial akan lebih baik ketimbang penguatan berkelanjutan.
- Anak pada jadwal tetap menunjukkan persistensi yang lebih sedikit dan pelenyapan respons yang lebih cepat ketimbang anak pada jadwal variabel. Persistensi paling tinggi ditunjukkan oleh anak pada jadwal interval-variabel. Jadwal ini menghasilkan respons lambat dan tetap karena anak tak tahu kapan waktu menunggu akan selesai. Seperti telah disebut di muka, latihan soal pada interval yang tidak tetap adalah contoh yang baik dari jadwal interval-variabel. Jika guru membuat latihan soal bisa diprediksi (misalnya, setiap minggu pada hari Jumat), anak akan menunjukkan pola siap-berhenti yang menjadi ciri jadwal interval-tetap. Yakni, mereka tak akan bekerja keras dalam seminggu itu, dan baru menjelang pemberian soal mereka akan belajar. Jadi, jika tujuan Anda sebagai guru adalah meningkatkan persistensi murid setelah perilaku terbentuk, jadwal variabel adalah yang paling baik, terutama jadwal interval-variabel (Lee & Belfiore, 1997). Gambar 7.5 menunjukkan pola respons berbeda yang diasosiasikan dengan jadwal penguatan yang berbeda.

jadwal penguatan

Jadwal penguatan parsial yang menentukan kapan suatu respons akan diperkuat.

perjanjian

Menuliskan kontingensi penguatan.

Menggunakan Perjanjian. *Perjanjian (contracting)* adalah menempatkan kontingensi penguatan dalam tulisan. Jika muncul problem dan anak tidak bertindak sesuai harapan, guru dapat merujuk anak pada perjanjian yang mereka sepakati. Analisis perilaku terapan mengatakan bahwa perjanjian kelas harus berisi masukan dari guru dan murid. Kontrak kelas mengandung pernyataan "Jika ... maka" dan ditandatangani oleh guru dan murid, dan kemudian diberi tanggal. Guru dan murid bisa sepakat pada kontrak yang menyatakan bahwa anak setuju untuk menjadi

warga yang baik dengan melakukan ____ dan ____ .
Sebagai bagian dari kontrak, guru setuju untuk ____ apabila murid berperilaku demikian. Dalam beberapa kasus, guru meminta murid lain untuk menandatangani perjanjian itu sebagai saksi.

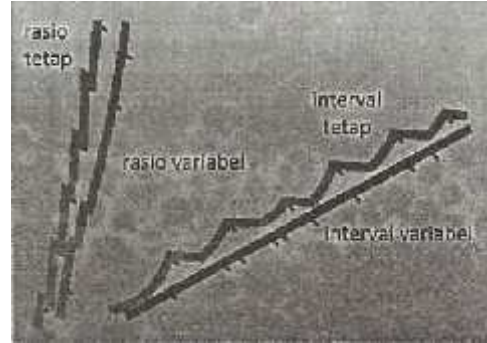
Menggunakan Penguatan Negatif Secara Efektif. Ingat bahwa dalam penguatan negatif, frekuensi respons meningkat karena respons tersebut menghilangkan stimulus yang dihindari (tidak menyenangkan) (Alberto & Troutman, 1999). Seorang guru mengatakan, "Pepeng, kamu harus duduk dan menyelesaikan tugas mengarang sebelum kamu boleh bergabung dengan murid lain untuk membuat poster." Ini berarti dia menggunakan penguatan negatif. Kondisi negatif disuruh duduk saat murid lain melakukan sesuatu yang menyenangkan akan dihilangkan jika Pepeng sudah menyelesaikan tugas mengarangnya. Dalam contoh penguatan negatif lain, Gustiara menghentikan perilakunya yang galak agar tidak diejek oleh teman-temannya.

Menggunakan penguatan negatif memiliki sejumlah kekurangan. Kadang-kadang ketika guru menggunakan strategi behavioral ini, anak marah, lari keluar ruang, atau mengubrak-abrik barang. Hasil negatif ini biasanya terjadi jika murid tidak memiliki kemampuan atau keahlian untuk melakukan apa-apa yang disuruh oleh gurunya. Kita akan mendiskusikan ini nanti.

Menggunakan Prompt dan Shaping. Dalam diskusi kita tentang pengkondisian operan atas, kita menunjukkan bahwa diskriminasi adalah membedakan stimuli-stimuli atau kejadian-kejadian lingkungan. Murid dapat belajar memilah stimuli atau kejadian melalui penguatan diferensial. Dua strategi penguatan diferensial yang tersedia bagi guru adalah *prompt* dan *shaping* (Alberto & Troutman, 1999).

Prompt. Sebuah *prompt* (dorongan) adalah stimulus tambahan atau isyarat tambahan yang diberikan sebelum respons dan meningkatkan kemungkinan respons itu akan terjadi. Guru yang berdiri memegang kartu bertuliskan huruf a-d-e dan berkata "Bukan dea, t e t a p i . . ." berarti menggunakan dorongan verbal. Seorang guru seni yang menempatkan label "cat air" pada satu kumpulan lukis dan "minyak" pada alat lukis lainnya juga berarti menggunakan dorongan. *Prompt* membantu perilaku terus berlanjut. Setelah murid secara konsisten menunjukkan respons yang benar, maka *prompt* itu tidak dibutuhkan lagi.

Instruksi dapat dipakai sebagai *prompt*. Misalnya, saat pelajaran menggambar akan selesai, guru berkata, "Mari bersiap untuk pelajaran membaca." Jika murid ih saja menggambar, guru bisa menambahkan, "Baiklah, letakkan gambar dan ikut saya ke ruang membaca." Beberapa *prompt* berbentuk petunjuk,



Waktu

Gambar 7.5 Jadwal Penguatan dan Pola Respons yang Berbeda-beda

Dalam gambar ini, masing-masing garis mengindikasikan penyampaian penguatan. Perhatikan bahwa jadwal rasio (penguatan yang dihubungkan dengan sejumlah respons) menghasilkan tingkat respons yang lebih tinggi ketimbang jadwal interval (penguatan yang dihubungkan dengan jumlah waktu yang berlalu). Prediktabilitas dari sebuah imbalan juga penting karena jadwal yang dapat diprediksi (tetap) menghasilkan tingkat respons yang lebih tinggi ketimbang jadwal yang tak dapat diprediksi (variabel).

prompt
Stimulus tambahan atau isyarat tambahan yang diberikan sebelum suatu respons dan meningkatkan kemungkinan respons itu akan terjadi.

seperti ketika guru menyuruh murid untuk berbaris "dengan tenang." Papan buletin biasanya menjadi lokasi untuk *prompt*, sering kali menampilkan, aturan kelas, tenggat waktu tugas, lokasi pertemuan, dan sebagainya. Beberapa *prompt* disajikan secara visual, seperti ketika guru meletakkan tangan di telinganya saat murid kurang keras bicaranya.

Shaping. Ketika guru menggunakan *prompt*, mereka berasumsi bahwa murid dapat melakukan perilaku yang diinginkan. Tetapi, kadang-kadang murid tidak punya kemampuan untuk melakukannya. Dalam kasus ini diperlukan *shaping* (pembentukan). *Shaping* adalah mengajari perilaku baru dengan memperkuat perilaku yang mirip dengan perilaku sasaran. Pada awalnya, Anda memperkuat setiap respons yang mirip dengan perilaku yang diharapkan. Kemudian, Anda memperkuat respons yang lebih mirip dengan perilaku sasaran, dan seterusnya sampai murid itu melakukan perilaku sasaran, dan kemudian Anda memperkuat perilaku sasaran tersebut (Chance, 2003).

Misalkan Anda punya murid yang tak pernah menyelesaikan 50 persen atau lebih dari tugas matematikanya. Anda menentukan perilaku sasarannya adalah 100 persen, tetapi Anda memperkuatnya untuk perilaku yang mendekati perilaku sasaran. Anda pertama-tama memberi penguat (privilese, misalnya) jika dia menyelesaikan 60 persen, kemudian penguat akan diberikan apabila dia menyelesaikan 70 persen, lalu 80 persen, lalu 90, dan akhirnya 100 persen.

Misalkan anak lelaki yang pemalu. Perilaku sasarannya adalah membuatnya mau berkelompok dan berbicara dengan teman sebayanya. Pada awalnya Anda perlu memperkuatnya dengan memberinya senyum di kelas. Kemudian, Anda memperkuatnya hanya jika dia mengatakan sesuatu untuk teman sekelasnya. Kemudian, Anda memperkuatnya hanya jika melakukan percakapan yang lama dengan teman sekelasnya. Dan terakhir, Anda harus memberinya imbalan hanya jika dia melakukan perilaku sasaran, yakni bergabung dengan teman-temannya dan berbicara dengan mereka.

Shaping atau pembentukan ini bisa menjadi alat penting untuk guru di kelas karena kebanyakan murid perlu penguatan untuk mencapai tujuan belajar. *Shaping* bisa sangat membantu tugas belajar yang membutuhkan waktu dan persistensi untuk penyelesaiannya. Tetapi, saat menggunakan *shaping*, perlu diingat bahwa *shaping* diimplementasikan hanya jika tipe penguatan positif dan *prompt* tidak berhasil. Selain itu, Anda juga harus bersabar. *Shaping* membutuhkan penguatan sejumlah langkah kecil menuju ke perilaku sasaran, dan ini mungkin memerlukan waktu yang lama.

Mengurangi Perilaku yang Tidak Diharapkan

Ketika guru ingin mengurangi perilaku yang tidak diharapkan (seperti mengejek, mengganggu diskusi kelas, atau sok pintar), apa yang harus dilakukan/ Analisis perilaku terapan Paul Alberto dan Anne Troutman (1999) merekomendasikan bahwa jika guru ingin mengurangi perilaku yang tidak diharapkan, mereka harus menggunakan empat langkah berikut ini secara berurutan:

1. Menggunakan penguatan diferensial.

shaping
Mengajari perilaku baru dengan memperkuat perilaku yang mendekati perilaku sasaran.

2. Menghentikan penguatan (pelenyapan).

Menghilangkan stimuli yang diinginkan.

Memberikan stimuli yang tidak disukai (hukuman).

Jadi, opsi pertama adalah penguatan diferensial. Hukuman harus dipakai hanya sebagai pilihan terakhir, dan selalu harus diiringi dengan informasi perilaku yang tepat bagi anak.

menggunakan Penguatan Diferensial. Dalam penguatan diferensial, guru memperkuat perilaku yang lebih tepat atau yang tidak sesuai dengan apa yang dilakukan anak. Misalnya, guru mungkin lebih memperkuat aktivitas belajar anak di komputer ketimbang bermain *game*, atau memperkuat perilaku sopan, atau anak yang duduk tenang ketimbang berlarian di kelas, atau anak yang mengerjakan pekerjaan rumah tepat pada waktunya.

Menghentikan Penguatan (Pelenyapan). Strategi menghentikan penguatan ini adalah menarik penguatan positif terhadap perilaku tidak tepat atau tidak pantas. Banyak perilaku tidak tepat yang secara tak sengaja dipertahankan karena ada penguatan positif terhadapnya, terutama oleh perhatian guru. Analisis perilaku terapan menunjukkan bahwa ini bisa terjadi bahkan saat guru memberi perhatian pada perilaku tidak tepat dengan menegurnya, mengancamnya, atau membentak murid. Banyak guru kesulitan untuk mengetahui apakah mereka telah memberi perhatian terlalu banyak pada perilaku tidak tepat. Salah satu strategi yang bagus adalah meminta seseorang mengobservasi kelas Anda beberapa kali dan menggambarkan pola penguatan yang Anda berikan pada murid Anda. Jika Anda kemudian menyadari bahwa Anda terlalu banyak memberi perhatian pada perilaku murid yang tidak tepat, abaikan perilaku itu dan beri perhatian pada perilaku murid yang tepat. Selalu kombinasikan penghilangan perhatian pada perilaku tidak tepat dengan memberi perhatian pada perilaku yang tepat. Misalnya, ketika murid berhenti memonopoli percakapan dalam diskusi kelompok setelah Anda tidak memedulikannya, beri murid perhatian pada perilaku tepat yang dilakukan murid itu.

Menghilangkan Stimuli yang Diinginkan. Misalkan Anda mencoba dua opsi pertama, dan ternyata tidak berhasil. Opsi ketiga adalah menghilangkan stimuli yang diinginkan murid. Dua strategi dalam opsi ini adalah *time-out* dan *response cost*.

Time-out. Strategi yang paling sering dipakai guru untuk menghilangkan stimuli yang diinginkan adalah *time-out* (atau "disetrap"). Dengan kata lain, jauhkan penguatan positif dari murid.

Response cost. Strategi kedua untuk menjauhkan stimuli yang diinginkan adalah *response cost*, yakni menjauhkan penguatan positif dari murid, seperti mencabut privilese murid. Misalnya, setelah seorang murid berperilaku salah, guru bisa menyuruh anak tidak boleh istirahat saat jam istirahat tiba. *Response cost* biasanya menggunakan beberapa bentuk hukuman atau denda. Seperti halnya dengan *time-out*, *response cost* harus diiringi dengan strategi untuk meningkatkan perilaku positif si murid.

time out
Menjauhkan individu dari penguatan positif.

response cost
Menjauhkan penguatan positif dari individu

Teaching Strategies

Menggunakan Time-Out

Dalam menggunakan *time-out* Anda punya beberapa opsi:

1. *Suruh anak tetap di kelas, tetapi halangi anak itu mendapatkan penguatan positif. Strategi ini paling sering dipakai ketika murid melakukan kesalahan kecil. Guru bisa meminta murid itu menundukkan kepala di meja selama beberapa menit atau memindahkan murid ke bangku pojok belakang sehingga murid masih bisa melihat murid lain mendapatkan penguatan positif.*
2. *Agar time-out ini efektif, setting di mana murid dijauhkan haruslah mengandung penguatan positif dan setting di mana murid ditempatkan harus tidak mengandung penguatan positif. Misalnya, jika Anda menempatkan murid di luar kelas dan murid dari kelas lain melihatnya dan berbicara dengannya, maka strategi time-out ini jelas tidak berguna.*
3. *Jika Anda menggunakan time-out, pastikan mengidentifikasi perilaku murid yang menyebabkannya dihukum. Misalnya, katakan kepada murid itu, "Peng! Kamu sudah menyobek kertasnya Mia, jadi se-karang kamu keluar selama lima menit." Jangan berbantahan dengan murid atau menerima alasan dari murid agar tidak "disetrap". Jika perlu, ajak murid ke lokasi time-out. Jika perilaku salah itu berulang, identifikasi lagi dan tempatkan murid dalam time-out lagi. Jika murid mulai berteriak-teriak, menggebrak meja, dan sebagainya saat Anda menilai time-out, tambahkan waktu time-out-nya. Pastikan keluarkan murid dari time-out setelah waktunya habis. Jangan berkomentar tentang seberapa baik murid berperilaku selama time-out, cukup suruh murid kembali beraktivitas seperti biasa.*
4. *Catat sesi waktu time-out, terutama jika menggunakan ruangan. Ini akan membantu Anda memonitor penggunaan time-out secara efektif dan etis.*

Menyajikan Stimuli yang Tidak Disukai (Hukuman). Kebanyakan orang mengasosiasikan presentasi stimuli yang tidak disukai (tidak menyenangkan) dengan hukuman, seperti saat guru membentak murid atau orang tua menampar anaknya. Namun, menurut definisi hukuman yang disinggung di awal bab ini, konsekuensinya haruslah mengurangi perilaku yang tidak diharapkan (Branch, 2000; Mazur, 2002). Tetapi, sering kali stimuli tidak menyenangkan ini bukan hukuman efektif karena stimuli itu tidak mengurangi perilaku yang tidak diinginkan dan bahkan kadang-kadang menambah perilaku yang tak diinginkan. Satu studi baru-baru ini menemukan bahwa ketika orang tua menggunakan tamparan untuk mendisiplinkan anak saat mereka masih berumur 4 atau 5 tahun, tamparan itu malah meningkatkan perilaku bermasalah (McLoyd & Smith, 2002).

Tipe paling umum dari stimuli yang tidak menyenangkan ini adalah guru menggunakan teguran verbal. Ini lebih efektif apabila guru dekat dengan murid, tidak dipisahkan oleh ruang, dan apabila diiringi dengan teguran nonverbal seperti muka merengut atau kontak mata (Van Houten, dkk., 1982). Teguran lebih efektif jika dilakukan segera setelah perilaku buruk terjadi ketimbang dilakukan belakangan, dan jika dilakukan dengan langsung dan cepat. Teguran ini tidak selalu berupa bentakan dan omelan, yang justru malah menambah kebisingan kelas dan membuat guru menjadi contoh buruk bagi murid. Cukup katakan dengan tegas "jangan lakukan itu" dan diiringi dengan kontak mata. Ini biasanya sudah cukup untuk menghentikan perilaku yang tidak diharapkan itu. Strategi lainnya adalah memanggil murid lalu ditegur dalam ruang tersendiri, bukan di depan kelas.

Banyak negara, seperti Swedia, telah melarang penggunaan hukuman fisik pada sekolah (yang biasanya dengan memukul) oleh guru atau kepala sekolah. Akan tetapi, di Amerika, 24 negara bagian masih mengizinkan (Hyman, 1994). satu studi terbaru terhadap murid di 11 negara menemukan bahwa AS dan Kanada lebih mendukung hukuman badan ketimbang negara lain (Curran, dkk., 2001; Hyman, Eisenstein, Amidon, Kay, 2001) (lihat Gambar 7.6).

Di AS, murid minoritas pria dari latar belakang miskin lebih sering mendapatkan hukuman fisik di sekolah. Menurut kami, hukuman fisik atas murid tidak boleh dianjurkan dalam situasi apa pun. Hukuman ini bisa bersifat abusif dan mempersemua problem yang di-asosiasikan dengan hukuman.

Ada sejumlah problem yang berhubungan dengan penggunaan stimuli yang tidak menyenangkan (Hyman, 1997; Hyman & Snook, 1999):

Jika Anda menggunakan hukuman berat seperti membentak atau mengomeli dengan keras, maka Anda akan menjadi contoh orang yang pemarah dan galak saat menghadapi situasi yang menekan.

Hukuman bisa menimbulkan rasa takut, kemarahan, dan penghindaran. Keprihatinan Skinner terbesar adalah sebagai berikut: Hukuman mengajarkan kita cara untuk menghindari sesuatu. Misalnya, murid yang berurusan dengan guru yang suka menghukum mungkin akan menunjukkan rasa tidak suka kepada si guru dan tidak mau sekolah lagi.

Ketika murid dihukum, mereka mungkin akan marah dan cemas sehingga tidak bisa berkonsentrasi pada tugas mereka selama beberapa waktu setelah hukuman diberikan.

Hukuman akan mengajari murid apa yang tidak boleh dilakukan, bukan apa yang seharusnya dilakukan. Jika Anda membuat pernyataan hukuman seperti "Jangan, itu salah," jangan lupa beri juga dengan umpan balik positif seperti "Sebaiknya lakukan ini saja."

Apa yang dimaksudkan sebagai hukuman dapat berubah menjadi penguat. Seorang murid mungkin belajar bahwa berperilaku buruk bukan hanya akan mendapat perhatian guru, tetapi juga membuatnya disegani di antara teman-teman sekelas.

Pesan terakhir adalah meluangkan waktu lebih banyak untuk memantau apa yang dilakukan murid dengan benar ketimbang apa yang mereka lakukan secara keliru (Maag, 2001). Sering kali perilaku mengganggu, perilaku tidak kompeten, adalah perilaku yang mendapat perhatian guru. Sebaiknya Anda mulai memantau perilaku murid yang positif yang jarang Anda perhatikan dan beri perhatian pada murid yang bertindak positif.

Mengevaluasi Pengkondisian Operan dan Analisis Perilaku Terapan

Negara	Nilai Mean
Kanada	3,14
Amerika Serikat	3,13
Korea Selatan	3,00
Malaysia	2,90
Inggris Raya	2,68
Finlandia	2,34
Yunani	2,26
Jerman	2,13
Spanyol	2,05
Argentina	1,96
Swedia	1,35

Gambar 7.6
Sikap Terhadap Hukuman Badan di
 Beberapa Negara
 Skala poin 5 dipakai untuk mengukur sikap terhadap hukuman badan. Skor mendekati 1 menunjukkan sikap menentang dan skor mendekati 5 menunjukkan sikap mendukung.

kontribusi untuk praktik pengajaran (Kazdin, 2001; Martin & Pear, 2002; Purdy, dkk., 2001). Konsekuensi penguatan dan hukuman adalah bagian dari kehidupan guru dan murid. Guru memberi nilai, pujian dan teguran, senyum, dan kemarahan. Mempelajari bagaimana konsekuensi ini memengaruhi murid akan bisa menambah kemampuan Anda sebagai guru. Jika dipakai secara efektif, teknik behaviorial dapat membantu Anda mengelola kelas. Memperkuat perilaku tertentu dapat memperbaiki perilaku murid dan, jika digunakan bersama dengan *time-out*, dapat menambah perilaku yang diinginkan dalam diri beberapa murid bandel (Charles, 2002; Kauffman, dkk., 2002).

Kritik terhadap pengkondisian operan dan analisis perilaku terapan mengatakan bahwa seluruh pendekatan itu terlalu banyak menekankan pada kontrol eksternal atas perilaku murid. Mereka mengatakan bahwa strategi yang lebih baik adalah membantu murid belajar mengontrol perilaku mereka sendiri dan menjadi ter-motivasi secara internal. Beberapa kritikus mengatakan bahwa bukan ganjaran dan hukuman yang akan mengubah perilaku, namun keyakinan atau ekspektasi bahwa perbuatan tertentu akan diberi ganjaran atau hukuman (Schunk, 2000). Dengan kata lain, teori-teori behaviorial tidak memberi cukup perhatian pada proses kognitif dalam proses belajar. Para pengkritik juga menunjukkan problem **etika** potensial saat pengkondisian operan dipakai secara tidak tepat, seperti ketika guru langsung menghukum murid tanpa mempertimbangkan strategi penguatan lebih dahulu, atau menghukum murid tanpa memberi informasi tentang perilaku yang tepat. Kritik lainnya mengatakan bahwa ketika guru menghabiskan banyak waktu menggunakan analisis perilaku terapan, mereka mungkin akan terlalu fokus pada perilaku murid dan bukan pada pembelajaran akademik mereka. Perilaku murid akan dibahas lebih lanjut di Bab 14, "Mengelola Kelas".

Review & Reflect

© Aplikasikan analisis perilaku untuk pendidikan.

Review

- Apa analisis perilaku terapan itu?
- Sebutkan lima cara untuk meningkatkan perilaku yang diinginkan!
- Sebutkan empat cara untuk mengurangi perilaku yang tidak diinginkan!
- Dalam area pembelajaran apa pengkondisian operan dan analisis perilaku terapan akan sangat berguna? Apa keterbatasannya?

Reflect

- Ambil contoh Anda sendiri dalam *setting* pendidikan untuk masing-masing cara guna meningkatkan perilaku yang diinginkan!

sosial. Teori ini berkembang dari teori behavioral tetapi lebih mengarah ke aspek kognitif p (Schunk, 2000).

Kognitif Sosial Bandura

i kognitif sosial (*social cognitive theory*) menyatakan a faktor sosial dan kognitif, dan juga faktor perilaku, memainkan peran penting dalam pembelajaran. Faktor kognitif mungkin berupa ekspektasi murid untuk meraih keberhasilan; faktor sosial mungkin mencakup pengamatan murid terhadap perilaku orang tuanya.

Albert Bandura (1986, 1997, 2000, 2001) adalah salah satu arsitek utama teori kognitif sosial. Dia mengatakan bahwa ketika murid belajar, mereka dapat merepresentasikan atau mentransformasi pengalaman mereka secara kognitif. Ingat bahwa dalam pengkondisian operan, hubungan terjadi hanya antara pengalaman lingkungan dengan perilaku.

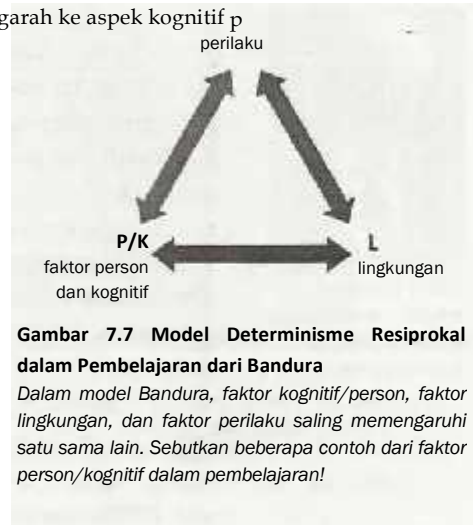
Bandura mengembangkan *model determinisme resiprokal* yang terdiri dari tiga r utama: perilaku, *person/kognitif*, dan lingkungan. Seperti ditunjukkan dalam Gambar 7.7, faktor-faktor ini bisa saling berinteraksi untuk memengaruhi pembelajaran: Faktor lingkungan memengaruhi perilaku, perilaku memengaruhi lingkungan, faktor *person* (orang/kognitif) memengaruhi perilaku, dan sebagainya. Bandura menggunakan istilah *person*, tetapi kita memodifikasinya menjadi *person (cognitive)* karena banyak faktor orang yang dideskripsikannya adalah faktor kognitif. Faktor *person* Bandura yang tak punya kecenderungan kognitif terutama adalah pembawaan personalitas dan temperamen. Ingat dalam Bab 4, "Variasi individual", dikatakan bahwa faktor-faktor tersebut mungkin mencakup sikap introvert atau ekstrovert, aktif atau inaktif (pasif), tenang atau cemas, dan ramah atau bermusuhan. Faktor kognitif mencakup ekspektasi, keyakinan, strategi, pemikiran, dan kecerdasan.

Perhatikan bagaimana model Bandura dalam kasus perilaku akademik murid sekolah menengah yang kita sebut saja sebagai Nila.

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

Perilaku memengaruhi kognisi. Proses (perilaku) belajar Nila membuatnya mendapat nilai baik, yang pada gilirannya menghasilkan ekspektasi positif tentang kemampuannya dan membuat dirinya percaya diri (kognisi). *Lingkungan memengaruhi perilaku.* Sekolah tempat Nila belajar baru-baru ini mengembangkan program percontohan keterampilan-belajar untuk membantu murid belajar cara membuat catatan, mengelola waktu, dan mengerjakan ujian secara lebih efektif. Program keterampilan-belajar ini meningkatkan perilaku akademik Nila.

Perilaku memengaruhi lingkungan. Program keterampilan-belajar ini berhasil



Gambar 7.7 Model Determinisme Resiprokal dalam Pembelajaran dari Bandura

Dalam model Bandura, faktor kognitif/person, faktor lingkungan, dan faktor perilaku saling memengaruhi satu sama lain. Sebutkan beberapa contoh dari faktor person/kognitif dalam pembelajaran!

teori kognitif sosial Teori Bandura yang menyatakan bahwa faktor sosial dan kognitif, dan juga faktor perilaku, memainkan peran penting dalam pembelajaran.



Albert Bandura adalah salah seorang arsitek utama dari teori kognitif sosial.

meningkatkan perilaku akademik banyak murid di kelas Nila. Perilaku akademik yang meningkat ini memicu sekolah untuk mengembangkan program sehingga semua murid di sekolah itu bisa turut serta.

- **Kognisi memengaruhi lingkungan.** Ekspektasi dan perencanaan dari kepala sekolah dan para guru memungkinkan program keterampilan-belajar itu terwujud.
- **Lingkungan memengaruhi kognisi.** Sekolah tersebut mendirikan pusat sumber daya di mana murid dan orang tua dapat mencari buku dan materi tentang peningkatan keterampilan belajar. Pusat sumber daya ini juga memberikan layanan **tutoring** keterampilan-belajar untuk murid. Nila dan orang tuanya memetik keuntungan dari **tutoring** dan pusat sumber daya ini. Layanan ini meningkatkan keterampilan berpikir Nila.

Dalam model pembelajaran Bandura, faktor **person** (kognitif) memainkan peran penting. Faktor **person** (kognitif) yang ditekankan Bandura (1997, 2001) pada masa belakangan ini adalah **self-efficacy**, yakni keyakinan bahwa seseorang bisa menguasai situasi dan menghasilkan hasil positif. Bandura mengatakan bahwa **self-efficacy** berpengaruh besar terhadap perilaku. Misalnya, seorang murid yang **self-efficacy**-nya rendah mungkin tidak mau berusaha belajar untuk mengerjakan ujian karena dia tidak percaya bahwa belajar akan bisa membantunya mengerjakan soal. Kita akan membahas lebih banyak tentang **self-efficacy ini di Bab 13, "Motivasi, Pengajaran, dan Pembelajaran"**.

Berikutnya, kita akan membahas sebuah proses pembelajaran yang penting, yang merupakan kontribusi Bandura lainnya. Saat Anda membaca tentang pembelajaran observasional, perhatikan bagaimana faktor **person** (kognitif) terlibat.

Pembelajaran Observasional

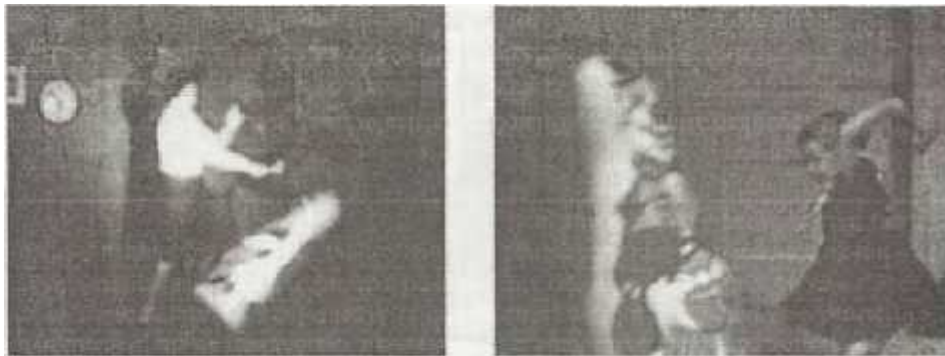
Pembelajaran observasional, juga dinamakan imitasi atau **modeling**, adalah pembelajaran yang dilakukan ketika seseorang mengamati dan meniru perilaku orang lain. Kapasitas untuk mempelajari pola perilaku dengan observasi dapat mengeliminasi pembelajaran **trial and error** yang membosankan. Dalam banyak kasus, pembelajaran observasional membutuhkan lebih sedikit waktu ketimbang pengondisian operan.

Studi Boneka Bobo Klasik. Dalam sebuah eksperimen yang dilakukan Bandura (1965) mengilustrasikan bagaimana pembelajaran dapat dilakukan hanya dengan

model yang bukan sebagai penguat atau penghukum. Eksperimen ini juga mengilustrasikan perbedaan antara pembelajaran dan kinerja (**performance**). Sejumlah anak taman kanak-kanak secara acak ditugaskan untuk melihat tiga film di mana ada seseorang (model) sedang memukuli boneka plastik seukuran orang dewasa yang dinamakan boneka Bobo (lihat Gambar 7.8). Dalam film pertama, penyerangnya diberi permen, minuman ringan, dan dipuji karena melakukan tindakan agresif. Dalam film kedua, si penyerang ditegur dan ditampar karena bertindak agresif. Dalam film ketiga, tidak ada konsekuensi atas tindakan si penyerang boneka.

self-efficacy
Keyakinan bahwa seseorang bisa menguasai situasi dan menghasilkan hasil positif.

pembelajaran observasional
Juga dinamakan imitasi atau **modeling**, adalah pembelajaran yang dilakukan ketika seseorang mengamati dan meniru perilaku orang lain.



Gambar 7.8 Studi Boneka Bobo Klasik Bandura: Efek Pembelajaran Observasional Terhadap Agresi Anak
pada gambar kiri, seorang model dewasa secara agresif menyerang boneka Bobo. Di gambar kanan, seorang siswi TK yang telah melihat tindakan agresif model ikut-ikutan memukul boneka. Dalam eksperimen Bandura ini, dalam kondisi apakah anak meniru tindakan agresif dari model?

an, masing-masing anak dibiarkan sendiri berada di ruangan penuh main-an, termasuk boneka Bobo. Perilaku anak diamati melalui cermin satu arah. Anak yang menonton film di mana perilaku penyerang diperkuat atau tidak dihukum apa pun lebih sering meniru tindakan model ketimbang anak yang menyaksikan si penyerang dihukum. Seperti yang Anda duga, anak lelaki lebih agresif ketimbang anak perempuan. Namun, poin penting dalam studi ini adalah bahwa pembelajaran observasional terjadi sama ekstensifnya baik itu ketika perilaku agresif diperkuat maupun tidak diperkuat. penting kedua dalam studi ini difokuskan pada perbedaan antara pembelajar-an dan kinerja. Karena murid tidak melakukan respons bukan berarti mereka tidak mempelajarinya. Dalam studi Bandura, saat anak diberi insentif (dengan stiker atau jus buah) untuk meniru model, perbedaan dalam perilaku imitatif anak dalam tiga kondisi itu hilang. Bandura percaya bahwa ketika anak mengamati perilaku tetapi tidak memberikan respons yang dapat diamati, anak itu mungkin masih mendapatkan respons model dalam bentuk kognitif.

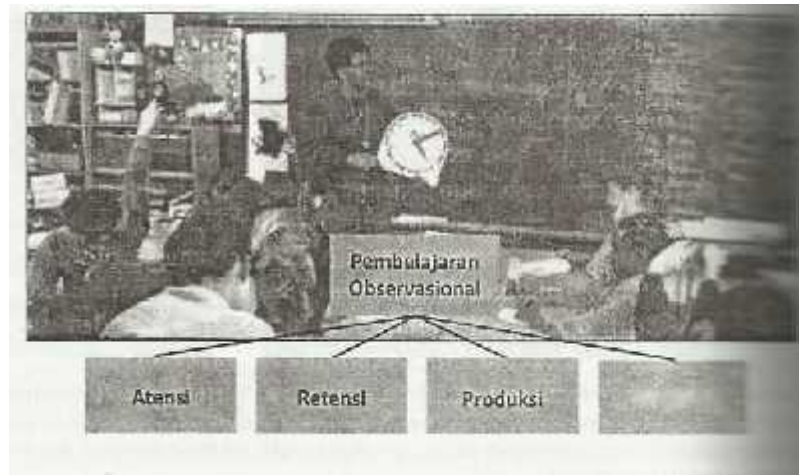
Pembelajaran Observasional Kontemporer Bandura. Sejak eksperimen awalnya, Bandura (1986) memfokuskan pada proses spesifik yang terlibat dalam pembelajaran observasional. Proses itu adalah: atensi (perhatian), retensi, produksi, dan motivasi (lihat Gambar 7.9):

Atensi. Sebelum murid dapat meniru tindakan model, mereka harus memerhatikan apa yang dilakukan atau dikatakan si model. Seorang murid yang terganggu oleh dua murid lainnya yang sedang bicara mungkin tak mendengar apa yang dikatakan guru. Atensi pada model dipengaruhi oleh sejumlah karakteristik. Misalnya, orang yang hangat, kuat, dan ramah akan lebih diperhatikan ketimbang orang yang dingin, lemah, dan kaku. Murid lebih mungkin memerhatikan model berstatus tinggi ketimbang model berstatus rendah. Dalam kebanyakan kasus, guru adalah model berstatus tinggi di mata murid.

Gambar 7.9 Model Pembelajaran

Bandura

Dalam model pembelajaran observasional Bandura, perlu diperhatikan empat proses: atensi (perhatian), retensi, produksi, dan motivasi. Bagaimana proses ini muncul dalam situasi kelas di mana guru sedang menunjukkan cara membaca jam?



Motivasi

Retensi. Untuk mereproduksi tindakan model, murid harus mengodekan informasi dan menyimpannya dalam ingatan (memori) sehingga informasi itu bisa diambil kembali. Deskripsi verbal sederhana atau gambar yang menarik dan hidup dari apa yang dilakukan model akan bisa membantu daya retensi murid. Misalnya, guru mungkin berkata, "Saya akan menunjukkan cara untuk memperbaikinya. Kalian harus melakukan langkah pertama langkah kedua, lalu ketiga" sembari menunjukkan cara memecahkan soal matematika. Video dengan karakter yang penuh warna yang menunjukkan pentingnya memerhatikan perasaan orang lain kemungkinan akan diingat secara lebih baik ketimbang apabila guru hanya sekadar menyuruh murid untuk memerhatikan perasaan orang lain. Karakter penuh warna itulah yang menyebabkan populernya acara *Sesame Street*. Retensi murid akan meningkat jika guru memberikan demonstrasi atau contoh yang hidup dan jelas. Di Bab kita akan membahas peran memori dalam pembelajaran anak.

Produksi. Anak mungkin memerhatikan model dan mengingat apa yang mereka lihat, tetapi, karena keterbatasan dalam kemampuan gerakannya, mereka tidak bisa mereproduksi perilaku model. Seorang anak berumur 13 tahun mungkin menyaksikan pemain basket David Robinson dan pegolf Nancy Lopez melakukan keahlian atletik mereka dengan sempurna, atau melihat seorang pianis tersohor atau artis terkenal menampilkan keahlian mereka. Tetapi, anak itu tidak mampu untuk mereproduksi atau meniru apa yang dilakukan si model tersebut. Belajar, berlatih, dan berusaha dapat membantu murid untuk meningkatkan kinerja motor mereka.

Motivasi. Sering kali anak memerhatikan apa yang dikatakan atau dilakukan model, menyimpan informasi dalam memori, dan memiliki kemampuan gerak untuk meniru tindakan model, namun tidak termotivasi untuk melakukannya. Ini tampak dalam studi boneka Bobo ketika anak yang melihat model dihukum tidak mereproduksi atau meniru tindakan agresif si model. Tetapi, setelah mereka diberi insentif atau penguat (stiker atau jus buah), mereka melakukan apa yang dilakukan model.

Bandura percaya bahwa penguatan tidak selalu dibutuhkan agar pembelajaran observasional terjadi. Tetapi jika anak tidak meniru atau mereproduksi perilaku yang diinginkan, ada tiga jenis penguat yang bisa menolong: (1) memberi imbalan pada model; (2) memberi imbalan pada anak; atau (3) memerintahkan anak untuk membuat pernyataan untuk memperkuat diri, seperti “Bagus, aku melakukannya!” atau “Oke, saya sudah melakukan hampir semua tugas yang baik dengan benar. Kalau aku terus mencoba, aku akan bisa menyelesaikannya.” Kita akan membahas tentang strategi manajemen ini sebentar lagi.

Seperti yang bisa Anda lihat, Anda akan menjadi model penting dalam kehidupan murid dan Anda punya banyak opsi untuk memberi murid serangkaian model yang kompeten. Untuk mengevaluasi peran model dan mentor yang dimainkan dalam kehidupan Anda sendiri dan dapat dimainkan dalam kehidupan murid,

isi *Self-Assessment* 7.1. Untuk mengeksplorasi kurangnya model pria dan model peran minoritas dalam pendidikan anak, baca Kotak *Diversity and Education*.

Diversity & Education

Dicari: Mentor dan Model Peran Pria dan Minoritas dalam Pendidikan Anak

Ada lebih banyak model peran kulit putih di kelas ketimbang model peran etnis minoritas. Pada 1997, dari 2,6 juta guru sekolah umum di Amerika, hanya 346.000 dari kalangan minoritas. Kurang dari 700.000 dari 2,6 juta guru adalah pria, dan kebanyakan dari mereka mengajar di sekolah menengah karena mereka tertarik mendapat tambahan pendapatan dengan melatih tim atletik.

Kurangnya guru Afrika-Amerika sangat kelihatan. Di Amerika, 12 persen penduduk dan 16 persen anak sekolah publik adalah dari kalangan Afrika-Amerika, tetapi hanya 7,4 persen dari guru sekolah yang berasal dari kaum Afrika-Amerika—dan hanya sedikit yang pria. Situasi ini kemungkinan tambah parah. Dalam sebuah survei oleh Higher Education Institute di UCLA pada 1996, hanya 4 persen dari pria lulusan sekolah menengah yang berencana masuk sekolah guru, turun 10 persen dari tahun 1966 (Sax, dkk., 1996).

Kebanyakan pakar pendidikan percaya bahwa murid akan mendapat manfaat dari model peran baik itu dari kelompok jenis kelamin maupun kultural. Program pendidikan di Livingstone College di Salisbury, North Carolina, sedang berusaha melakukan sesuatu untuk mengatasi kekurangan guru pria kulit berwarna. Mereka mengembangkan program khusus untuk merekrut pria kulit berwarna agar mau masuk ke profesi mengajar. Salah satu lulusan program ini, Nakia Douglas, mengajar di taman kanak-kanak. Dia mengatakan dia ingin mengeliminasi semua stereotip negatif tentang pria Afrika-Amerika—yakni mereka adalah model peran yang buruk, tidak bertanggung jawab, dan tidak boleh mengajar anak kecil. Lulusan lainnya, Mister Williams, mengajar sejarah di *grade* delapan di sekolah yang kebanyakan muridnya adalah dari kelompok minoritas. Dia mengatakan bahwa dia merasa bertanggung jawab untuk memberikan model peran dan mendukung banyak murid yang tidak mendapat pengaruh positif dari pria di dalam kehidupan mereka.

Jika Anda wanita Kulit Putih, pikirkan cara mengundang wanita dan pria kulit berwarna untuk berbicara di depan murid Anda di kelas dan menunjukkan keahliannya. Ini sangat penting jika Anda punya sejumlah murid kulit berwarna di kelas Anda.

Terlepas dari latar belakang etnis Anda, cari mentor dari masyarakat, terutama untuk murid yang datang dari latar belakang keluarga miskin dan kekurangan model peran yang positif. Misalnya, tujuan dari program *mentoring* 3-untuk-1 adalah memberi tiga model peran positif untuk setiap satu murid pria dari minoritas etnis. Program ini dimulai ketika beberapa pria Afrika-Amerika ditantang oleh khotbah yang disampaikan oleh Zach Holmes di St. Lukes Methodist Church di Dallas. Dalam khotbah itu, Pendeta

Self-Assessment 7.1

Model dan Mentor dalam Kehidupan Saya dan Kehidupan Murid Saya

Memiliki model peran positif dan mentor dapat sangat bermanfaat dalam pengembangan individu secara optimal dan memunculkan semua potensi mereka. Pertama, evaluasilah model peran dan mentor yang memainkan peran penting dalam kehidupan Anda. Kedua, pikirkan tentang tipe model peran yang ingin Anda berikan pada murid Anda. Ketiga, pikirkan bagaimana Anda akan menggabungkan model dan mentor lain dalam kehidupan murid Anda. Keempat, jelaskan seperti apa mentor pendidikan Anda.

Model dan Mentor Saya

Tulis model peran dan mentor paling penting dalam kehidupan Anda. Kemudian deskripsikan apa modeling positif dan *mentoring* yang bermakna bagi perkembangan diri Anda.

Model Peran dan Mentor

Kontribusi Mereka

1. _____

2. _____ •

3. _____

Tipe Model Peran yang Saya Inginkan untuk Murid Saya

Deskripsikan apa karakteristik dan perilaku yang Anda percaya adalah paling penting bagi Anda untuk menjadi model bagi murid Anda.

1. _____

2. 3.

Bagaimana Saya Akan Menggabungkan Model dan Mentor di Kelas Saya?

Deskripsikan rencana sistematis untuk membawa model dan mentor ke dalam kehidupan murid Anda dalam satu atau lebih domain yang akan Anda ajar, seperti matematika, Inggris, sains, dan sebagainya.

Siapa yang Akan Menjadi Mentor Pendidikan Saya? Seperti Apa Mentor Pendidikan Ideal Saya?

Apakah Anda punya calon yang mungkin bisa bekerja sebagai mentor pendidikan saat Anda menjadi guru nanti? Jika ada, deskripsikan orang itu.

Seperti apa mentor pendidikan ideal Anda?

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengisi secara *online*. Instruktur Anda mungkin meminta Anda mengirim e-mail respons Anda kepadanya.

Holmes mendesak jamaahnya agar terlibat aktif dalam pendidikan anak, baik anak mereka sendiri maupun anak dalam komunitas yang tidak punya model peran yang baik. Program *mentoring* 3-untuk-1 telah diikuti oleh lebih dari 200 pria dan 100 anak lelaki (usia empat sampai delapan belas tahun). Tentu saja jumlah ini kurang, namun para pria itu bekerja keras untuk meningkatkan jumlah mentor dalam program. Beberapa pria dalam program *mentoring* ini punya anak, seperti Dr. Leonard Berry, dokter yang punya dua anak lelaki dan satu perempuan. Dia menanggapi tantangan pendeta dan ikut berpartisipasi secara teratur dalam program *mentoring* tersebut. Program ini meliputi *tutoring* akademik dan aktivitas lainnya seperti olahraga dan acara kebudayaan. Mentor juga mengajak murid mengunjungi Johnson Space Center di Houston.

Sebagai guru Anda tidak harus menunggu seseorang dari komunitas untuk memberikan mentor kepada murid Anda. Cari masyarakat sekitar Anda dan evaluasilah siapa yang bisa menjadi calon yang bagus untuk menjadi mentor bagi murid Anda atau memulai program *mentoring*. Kontak mereka dan jalankan program. Yang jelas, program *mentoring* bermanfaat bagi semua murid, lelaki maupun wanita, dari latar belakang etnis mana pun.

Dalam iklim pendidikan dewasa ini yang menekankan refleksi dan pemikiran kritis, adalah mudah untuk melupakan kekuatan pembelajaran observasional dalam mendidik anak (Schunk, 2000). Tetapi, pembelajaran observasional masih merupakan cara pembelajaran yang lazim dan efektif. *Teaching Strategies* di bawah ini bisa membantu Anda menggunakan bentuk pembelajaran ini di kelas Anda.

Teaching Strategies

Menggunakan Pembelajaran Observasional Secara Efektif

1. *Pikirkan tentang model tipe apa yang akan Anda hadirkan untuk murid. Setiap hari, jam demi jam, murid akan melihat dan mendengar apa yang Anda katakan dan lakukan. Murid akan menyerap banyak Informasi dari Anda. Mereka akan menyerap kebiasaan baik dan buruk Anda, ekspektasi Anda atas prestasi tinggi dan rendah mereka, semangat Anda, kebosanan Anda, cara Anda menghadapi stres, gaya pembelajaran Anda, sikap gender Anda, dan banyak aspek lain dari perilaku Anda.*

2. *Tunjukkan dan ajari perilaku baru. Demonstrasi berarti Anda, sebagai guru, menjadi model atau contoh untuk pembelajaran observasional murid. Mendemonstrasikan bagaimana melakukan sesuatu, seperti memecahkan soal matematika, membaca, menulis, berpikir, mengontrol kemarahan, dan menampilkan keahlian fisik, adalah perilaku guru yang umum dijumpai di kelas. Misalnya, guru mungkin mencontohkan cara menggambar diagram kalimat, menyusun strategi memecahkan persamaan aljabar, atau melemparkan bola basket. Saat mendemonstrasikan cara melakukan sesuatu, Anda perlu menarik perhatian murid pada detail pembelajaran yang relevan. Demonstrasi Anda juga harus jelas dan mengikuti urutan logika.*

Pembelajaran observasional dapat efektif terutama untuk mengajar perilaku baru (Schunk, 1996). murid yang baru pertama kali diminta belajar perkalian, memecahkan persamaan aljabar, menulis paragraf dengan tema, atau menyajikan pidato yang efektif, akan mendapat manfaat dengan mengamati dan mendengarkan model yang kompeten.

3. *Pikirkan cara menggunakan teman sebaya sebagai model yang efektif. Guru bukan satu-satunya model di kelas. Murid bisa saja mengikuti kebiasaan baik dan buruk yang dilakukan teman-temannya, orientasi prestasinya, dan sebagainya, melalui pembelajaran observasional. Ingat bahwa murid sering kali termotivasi untuk meniru model berstatus tinggi. Teman yang lebih tua biasanya punya status Lebih tinggi ketimbang teman seusia. Jadi, strategi yang baik adalah meminta teman yang lebih tua dari model kelas yang lebih tinggi untuk mencontohkan cara melakukan suatu perilaku yang Anda*

harapkan akan dilakukan oleh murid Anda. Bagi murid dengan kemampuan rendah atau tidak mampu melakukan perilaku tertentu dengan baik, sebaiknya diberi model seorang murid berprestasi rendah yang berjuang dengan susah payah sampai bisa menguasai suatu perilaku (Schunk, 1996). Ini akan dibahas panjang lebar dalam Bab 10, “Pendekatan Konstruktivis Sosial”, yang membahas teman sebaya dan kolaborasi teman sebaya sebagai tutor.

4. *Pikirkan cara agar mentor dapat digunakan sebagai model.* Murid dan guru memperoleh manfaat jika punya mentor – seseorang yang mereka hormati dan rujuk, seseorang yang berfungsi sebagai model kompeten, seseorang yang bersedia bekerja dengan mereka dan membantu mereka mencapai tujuan. Sebagai guru, mentor potensial bagi Anda adalah guru yang lebih berpengalaman, seseorang yang sudah lama mengajar dan punya pengalaman bertahun-tahun dalam menghadapi problem dan isu yang juga akan harus Anda tangani.

Dalam program Quantum Opportunities, murid dari keluarga miskin mendapat banyak manfaat dari pertemuan dengan seorang mentor selama empat tahun (Carnegie Council on Adolescent Development, 1995). Para mentor mencontohkan perilaku yang tepat dan strategi yang benar, memberi dukungan berkelanjutan, dan memberi bimbingan. Meluangkan waktu beberapa jam dalam seminggu dengan mentor bisa membuat perbedaan dalam kehidupan murid, terutama jika orang tua murid tidak bisa menjadi model peran yang baik.

5. *Cari tamu kelas yang akan memberikan model yang baik bagi murid Anda.* Siapa lagi yang bisa menjadi model yang baik bagi murid Anda? Untuk mengubah kehidupan kelas Anda, undang tamu yang punya sesuatu yang berharga untuk dibicarakan atau ditunjukkan. Ingat dalam Bab 4 tentang teori *multiple intelligences* Gardner: Kemungkinan ada beberapa domain (fisik, musik, artistik, atau yang lainnya) di mana Anda tak punya keahlian yang bisa membuat Anda menjadi model untuk murid Anda. Saat Anda perlu memperlihatkan keahlian itu kepada murid, luangkan waktu untuk mencari model yang kompeten di dalam komunitas. Undang mereka untuk datang ke kelas Anda guna menunjukkan dan mendiskusikan keahliannya. Jika ini tidak bisa dilakukan, lakukan perjalanan dengan membawa anak didik Anda melihat para ahli itu biasa tampil menunjukkan keahliannya.

6. *Pertimbangkan model yang dilihat anak di televisi, video, dan komputer.* Murid mengamati model saat mereka menonton acara televisi, video, film, atau layar komputer di kelas Anda. Prinsip pembelajaran observasional yang kita deskripsikan di muka juga berlaku untuk media ini. Misalnya, sejauh mana murid menganggap model di media sebagai sosok berstatus tinggi atau rendah, menarik atau membosankan, dan sebagainya, akan memengaruhi sejauh mana pembelajaran observasional mereka. Dan seperti telah kami singgung di Bab 3, “Konteks Sosial dan Perkembangan Sosioemosional”, adalah penting untuk memonitor tontonan TV anak untuk memastikan bahwa mereka tidak melihat terlalu banyak model negatif, terutama tayangan yang penuh kekerasan.

Mengenai aplikasi pembelajaran observasional dalam acara televisi anak-anak yang populer, baca tentang *Sesame Street* di Kotak *Technology and Education*.

Pendekatan Perilaku Kognitif dan Regulasi Diri

Pengkondisian operan memunculkan banyak aplikasi untuk berbagai setting dunia riil. Minat terhadap pendekatan behavioral kognitif juga memunculkan aplikasi yang serupa.

Pendekatan Perilaku Kognitif. Dalam pendekatan perilaku kognitif, penekanannya adalah untuk membuat murid memonitor, mengelola dan mengatur perilaku mereka sendiri, bukan mengontrol mereka melalui faktor eksternal. Di beberapa kalangan ada yang dinamakan *modifikasi perilaku kognitif*. Pendekatan perilaku kognitif berasal dari psikologi kognitif, yang menekankan pada efek pikiran

pendekatan perilaku kognitif
Mengubah perilaku dengan menyuruh orang untuk memonitor, mengelola, dan mengatur perilaku mereka sendiri, bukan dipengaruhi melalui faktor eksternal.

Technology & Education

Pelajaran Pendidikan dari Sesame Street

Salah satu cara televisi yang bertujuan mendidik anak-anak adalah *Sesame Street*, yang didesain untuk mengajarkan keterampilan kognitif dan sosial (Cole, Richman, & Brown, 2001; Fisch & Trugho, 2001). Program ini dimulai pada 1969 dan masih tetap diminati sampai sekarang. Pesan dasar dari *Sesame Street* adalah bahwa pendidikan dan hiburan bisa saling mendukung (Lesser, 1972). Di *Sesame Street*, pendidikan itu menyenangkan dan menghibur.

Sesame Street juga mengilustrasikan poin bahwa pengajaran dapat dilakukan secara langsung maupun lak langsung. Menggunakan cara langsung, guru mengatakan kepada murid apa yang akan diajarkan dan kemudian mengajarkannya kepada mereka. Metode ini sering kali dipakai di *Sesame Street* untuk mengajarkan keahlian kognitif. Tetapi, keahlian sosial biasanya dikomunikasikan secara tak langsung. Jadi, daripada mengatakan kepada anak "kamu harus bekerja sama dengan orang lain," dalam acara ini ditampilkan serangkaian kejadian untuk membantu anak memahami apa arti dari kerja sama dan manfaatnya.

Haruskah dunia ditampilkan sebagaimana adanya atau sebagaimana seharusnya? Dewan pendidik dan psikolog *Sesame Street* memutuskan bahwa dunia riil harus ditampilkan, tetapi dengan penekanan pada akan seperti apakah jadinya dunia jika semua orang memperlakukan orang lain dengan baik dan sopan. Untuk menunjukkan dunia sebagaimana adanya, acara itu memperlihatkan seorang dewasa yang melakukan sesuatu yang merugikan orang lain. Juga ditampilkan cara untuk mengatasi perilaku ini. Akhirnya, di akhir cerita ditampilkan akhir yang bahagia karena orang tidak lagi mau merugikan orang lain.

Beberapa teknik atensional yang dipakai dalam *Sesame Street* perlu dipertimbangkan untuk dipakai di kelas. Teknik ini antara lain *menarik* perhatian murid, kemudian *mengarahkannya*, dan akhirnya *mempertahkannya*. Musik dan suara sangat efektif untuk menarik perhatian murid. Misalnya, untuk mengajar anak membedakan suara, bisa dipakai suara klakson atau mesin tik. Musik terutama berguna karena membuat anak menjadi aktif dalam melihat dan mendengar. Bukan hal yang aneh jika ada anak yang menonton *Sesame Street* ikut-ikutan menari dan menyanyi.

Setelah perhatian anak ditangkap, maka perhatian itu harus diarahkan pada sesuatu. Dalam hal ini kejutan dan kebaruan akan sangat membantu. Kejutan dan kebaruan membuat anak berusaha memahami apa yang akan terjadi. Perhatian mereka menjadi terarah karena mereka mulai memperkirakan apa yang akan terjadi selanjutnya.

Setelah perhatian diarahkan, ia perlu dipertahankan. *Sesame Street* menggunakan humor untuk mencapai tujuan ini. Humor dipakai secara bijak: Ernie mengakali Bert; si Monster Cookie mengganggu pelajaran yang diberikan oleh si Kodok Kermit. Bagi anak kecil, lelucon fisik lebih lucu ketimbang lelucon verbal, dan banyak humor yang efektif melibatkan tindakan fisik yang mengejutkan dan ganjil.

terhadap perilaku, dan behaviorisme, yang menekankan pada teknik mengubah perilaku. Pendekatan perilaku kognitif berusaha mengubah miskonsepsi murid, perkuat keahlian mereka dalam menangani sesuatu, meningkatkan kontrol diri, dan mendorong refleksi diri yang konstruktif (Meichenbaum, 1993).

Metode instruksi-diri (*self-instructional method*) adalah sebuah teknik perilaku kognitif yang dimaksudkan guna mengajari individu untuk memodifikasi perilaku mereka sendiri. Metode *self-instructional* ini membantu orang mengubah apa yang anggapan mereka tentang diri mereka sendiri.

Bayangkan sebuah situasi di mana murid sekolah menengah atas sangat gugup saat akan menempuh ujian standar, misalnya UAN. Murid itu bisa diajak untuk

metode

instruksi-diri

Teknik perilaku kognitif yang ditujukan untuk mengajari individu memodifikasi perilaku mereka sendiri.

berbicara kepada dirinya sendiri secara positif. Berikut ini beberapa strategi bicara pada diri sendiri (*self-talk*) yang bisa dipakai guru dan murid untuk mengatasi situasi yang menggelisahkan itu (Meichenbaum, Turk, & Burstein, 1975):

- *Bersiap menghadapi stres atau kecemasan* "Apa yang harus aku lakukan?"
"Aku akan menyusun rencana untuk menanganinya."
"Aku sedang memikirkan apa yang harus kulakukan."
"Aku tidak akan cemas. Sikap khawatir tidak akan memperbaiki apa pun." "Aku punya banyak strategi yang bisa kupakai."
- *Menghadapi dan menangani kecemasan atau stres* "Aku bisa menghadapi tantangan itu."
"Aku akan menjalaninya setahap demi setahap."
"Aku bisa mengatasinya. Aku akan tenang, menarik nafas dalam-dalam, dan menggunakan salah satu strategi yang ada."
"Aku tidak akan memikirkan stresku. Aku hanya akan berpikir tentang apa yang harus kulakukan."
- *Mengatasi perasaan pada saat kritis/ mendesak* "Apa ini yang harus kulakukan?"
"Aku tahu aku akan tambah cemas. Aku cukup mengontrol diriku sendiri." "Jika kecemasan datang, aku akan berhenti sejenak dan tetap fokus pada apa yang harus kulakukan."
- *Menggunakan pernyataan penguat diri* "Bagus. Aku bisa."
"Aku bisa mengatasinya dengan baik."
"Aku tahu aku bisa melakukannya."
"Aku akan beri tahu orang bagaimana aku berhasil melakukannya."

Dalam banyak kasus, strateginya adalah mengganti pernyataan negatif dengan pernyataan positif. Misalnya, murid mungkin berkata kepada dirinya sendiri, "Aku tak akan pernah bisa menyelesaikan ini besok pagi." Ini bisa diganti dengan pernyataan positif, semisal: "Ini akan sulit tapi aku pikir aku bisa melakukannya." "Aku akan menganggapnya sebagai tantangan, bukan sebagai sesuatu yang menyusahkan." "Jika aku bekerja keras, aku mungkin bisa menyelesaikannya." Atau, jika hendak berpartisipasi dalam diskusi kelas, murid bisa mengganti pikiran negatif seperti, "Semua orang tahu lebih banyak ketimbang diriku, jadi apa gunanya aku mengatakan sesuatu?" dengan pernyataan positif seperti: "Aku punya hal untuk dikatakan kepada orang lain." "Ideku mungkin berbeda tapi ideku tetap bagus." "Tak masalah sedikit gugup; aku akan santai dan bicara." Gambar 7.10 menunjukkan poster yang dibuat anak *grade* lima untuk membantu mereka mengingat bagaimana cara bicara kepada diri sendiri sembari mendengarkan, melihat, bekerja, dan mengecek.

Berbicara positif kepada diri sendiri dapat membantu guru dan murid mewujudkan potensi penuh mereka. Menantang pikiran negatif bisa membuat kita mewujudkan

Bab 7 Pendekatan Behavioral dan Kognitif Sosial

<p>Poster 1 Saat Mendengar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apakah ini masuk akal? 2. Apa saya paham? 3. Saya perlu mengajukan pertanyaan sebelum saya lupa. 4. Perhatikan 5. Mampukah saya melakukan apa yang diminta guru? 	<p>Poster 2 Saat Merencanakan</p> <p>Apakah saya sudah punya semuanya?</p> <p>Apakah saya menyuruh teman saya tenang sehingga saya bisa menyelesaikan ini?</p> <p>Saya pertama-tama perlu merapikan.</p> <p>Seperti apa urutan yang seharusnya?</p> <p>Saya tahu soal ini.</p>
<p>Poster 3 Saat Bekerja</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apa kerja saya sudah cukup cepat? 2. Berhenti melirik pacar dan kembali bekerja. 3. Berapa lama waktu yang tersisa? 4. Apa saya perlu berhenti dan memulai lagi? 5. Ini sulit tapi saya bisa mengatasinya. 	<p>Poster 4 Saat Mengecek</p> <p>Apakah saya sudah menyelesaikan semuanya?</p> <p>Apakah saya perlukan untuk mengecek ulang?</p> <p>Apakah saya bangga atas pekerjaan saya ini?</p> <p>Apakah saya menulis semua kata?</p> <p>Saya sudah selesai. Saya sudah mengatur diri saya sendiri. Tapi apakah saya terlalu banyak melamun?</p>

Gambar 7.10 Beberapa Poster yang Dibuat Anak *Grade* Lima untuk Membantu Mereka Mengingat Cara Berbicara dengan Diri Sendiri Secara Efektif

potensi diri. Anda kira Anda tidak bisa melakukannya, maka Anda pun tak bisa melakukannya. Jika pembicara negatif pada diri sendiri ini merupakan masalah Anda, cobalah sesekali tanyakan pada diri Anda, "Apa yang akan aku katakan pada diriku sekarang?" Momen yang Anda anggap akan sangat menekan adalah momen yang tepat untuk memeriksa pembicaraan diri Anda sendiri. Juga pan- taulah pembicaraan diri para murid. Apabila Anda mendengar murid berkata: "Aku tidak bisa melakukannya" atau "Aku sangat lamban sehingga tidak bisa menyelesaikan sesuatu" maka luangkan waktu Anda untuk membantu mereka mengganti pernyataan diri negatif dengan pernyataan yang positif.

Para behavioris kognitif merekomendasikan agar murid meningkatkan prestasi mereka dengan cara memonitor perilaku mereka sendiri. Ini bisa berarti menyuruh murid untuk membuat diagram atau catatan atas tindakan mereka. Saat saya penulis) menulis buku ini, saya punya diagram di tembok saya yang berisi catatan setiap bab. Saya merencanakan berapa lama saya akan menyelesaikan setiap satu bab, dan kemudian setelah saya menyelesaikan satu bab, saya akan pengeceknnya dan menuliskan tanggal penyelesaiannya. Guru dapat menyuruh murid melakukan hal yang sama untuk memonitor kemajuan mereka dengan mencatat berapa banyak tugas yang telah mereka selesaikan, berapa buku yang telah mereka baca, berapa banyak pekerjaan rumah yang telah mereka serahkan tepat pada waktunya, berapa hari mereka tidak ribut di kelas, dan sebagainya.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Dalam beberapa kasus, guru menempatkan diagram ini di dinding kelas. Atau, jika guru menganggap membanding-bandingkan murid akan membuat beberapa murid stres, maka strategi yang lebih baik adalah menyuruh murid menyimpan catatan pribadi (dalam buku catatan, misalnya) yang secara periodik akan di- periksa guru.

Monitoring diri adalah strategi yang bagus untuk meningkatkan pembelajaran, dan Anda dapat membantu murid belajar melakukannya secara efektif. Dengan mengisi *Self-Assessment 7.2*, Anda akan memahami manfaat *monitoring* diri bagi para murid.

Pembelajaran Regulasi Diri. Pembelajaran regulasi diri adalah memunculkan dan memonitor sendiri pikiran, perasaan, dan perilaku untuk mencapai suatu tujuan. Tujuan ini bisa jadi berupa tujuan akademik (meningkatkan pemahaman dalam membaca, menjadi penulis yang baik, belajar perkalian, mengajukan pertanyaan yang relevan), atau tujuan sosioemosional (mengontrol kemarahan, belajar akrab dengan teman sebaya). Apa karakteristik dari pelajar regulasi diri ini? Pelajar re- gulasi diri (Winne, 1995, 1997, 2001):

- Bertujuan memperluas pengetahuan dan menjaga motivasi.
 - Menyadari keadaan emosi mereka dan punya strategi untuk mengelola emosinya.
 - Secara periodik memonitor kemajuan ke arah tujuannya.
 - Menyesuaikan atau memperbaiki strategi berdasarkan kemajuan yang mereka buat.
- » Mengevaluasi halangan yang mungkin muncul dan melakukan adaptasi yang diperlukan.

Para peneliti telah menemukan bahwa murid berprestasi tinggi sering kali merupakan pelajar yang juga belajar mengatur diri sendiri (Paris & Paris, 2001; Pintrich 2000; Pintrich & Schunk, 2002; Zimmerman, 1998, 2000, 2001; Zimmerman & Schunk, 2001). Misalnya, dibandingkan dengan murid berprestasi rendah, murid berprestasi tinggi menentukan tujuan yang lebih spesifik, menggunakan lebih banyak strategi belajar, memonitor sendiri proses belajar mereka, dan lebih sis- tematis dalam mengevaluasi kemajuan mereka sendiri.

Guru, tutor, mentor, konselor, dan orang tua dapat membantu murid agar menjadi pembelajar regulasi diri (Randi & Corno, 2000; Weinstein, Husman, & **Dierking**, 2000). Barry Zimmerman, Sebastian Bonner, dan Robert Kovach (1996) mengembangkan model untuk mengubah murid yang enggan mengatur diri menjadi murid yang mau melakukan hal-hal sebagai berikut: (1) mengevaluasi dan memonitor diri sendiri; (2) menentukan tujuan dan perencanaan strategis; (3) melaksanakan rencana dan memonitorinya; dan (4) memonitor hasil dan memperbaiki strategi (lihat Gambar 7.11).

Zimmerman dan rekannya mendeskripsikan seorang murid *grade* tujuh yang jeblok dalam pelajaran sejarah dan kemudian menerapkan regulasi diri untuk murid itu. Pada langkah 1, dia mengevaluasi studinya dan persiapan tesnya dengan membuat catatan yang detail. Guru memberi petunjuk cara melakukan

pembelajaran
regulasi diri
Memunculkan dan
memonitor sendiri
pikiran, perasaan
dan perilaku untuk
mencapai suatu
tujuan.

Self-Assessment 7.2

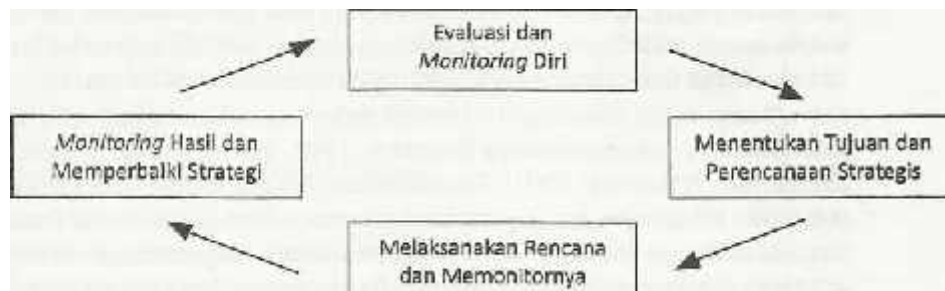
Monitoring Diri

Monitoring diri dapat bermanfaat bagi Anda dan murid Anda. Banyak pelajar yang sukses secara teratur memonitor kemajuan mereka dengan melihat bagaimana mereka melakukan usaha mereka untuk menyelesaikan **suatu tugas, me-**gembangkan keahlian, atau melakukan ujian. Untuk bulan selanjutnya, pantaulah **studi Anda** dalam pelajaran **psikologi** pendidikan yang Anda tempuh saat ini. Untuk mendapatkan nilai tinggi, kebanyakan pengajar merekomendasikan **agar** murid menghabiskan waktu dua atau tiga jam di luar kelas untuk belajar, mengerjakan PR, dan mengerjakan **tugas di** kelas (Santrock & Halonen, 2002). Pengalaman memonitor sendiri studi Anda **akan** memberi **Anda pemahaman betapa** pentingnya keterampilan ini bagi murid Anda. Anda bisa mengambil lembar ini untuk pekerjaan rumah **murid** Anda. Ingat dari diskusi kita tentang teori pembelajaran sosial kognitif Bandura, **bahwa self-efficacy** melibatkan **keyakinan** bahwa Anda bisa menguasai situasi dan memproduksi hasil yang positif. **Satu cara untuk mengevaluasi self-efficacy** adalah pengharapan atau ekspektasi Anda untuk mendapatkan nilai tertentu pada **tes atau ujian yang akan datang**. Tentukan berapa skor atau nilai yang ingin Anda raih pada ujian nanti. Kemudian untuk studi **Anda setiap hari, hitung** rata-rata *self-efficacy* untuk meraih skor yang Anda inginkan berdasarkan pada skala **3** poin: **1 = tidak percaya diri**; **2 = cukup percaya diri**; **3 = sangat percaya diri**.

LEMBARAN MONITORING WAKTU STUDI

TANGGAL	TUGAS	WAKTU MULAI	WAKTU SELESAI	KONTEKS STUDI			SELF-EFFICACY
				Di Mana?	Dengan Siapa	Gangguan	

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengisinya secara *online*. Instruktur **Anda mungkin meminta Anda** mengimkan e-mail salinan jawaban Anda kepadanya.



penelitian ini. Setelah beberapa minggu, murid itu mempelajari catatan ini dan mengetahui bahwa nilai buruknya disebabkan oleh kesulitannya dalam memahami materi bacaan.

Dalam langkah 2, murid ini menentukan tujuan, yang meningkatkan peran dalam membaca dan merencanakan cara untuk mencapai tujuan ini membantunya membagi-bagi tujuan ini menjadi komponen-komponen, seperti menemukan ide utama dalam paragraf dan menentukan tujuan spesifik untuk memahami serangkaian paragraf dalam buku teksnya. Guru juga memberi murid petunjuk strategi, seperti memfokuskan pada kalimat pertama paragraf dan kemudian membaca kalimat lain sebagai cara untuk mengidentifikasi ide-ide utamanya. Bantuan lain yang diberikan guru misalnya memberi **tutoring** membaca. Dalam langkah 3, murid melaksanakan rencananya dan mulai memonitor kemajuannya. Pada awalnya, dia mungkin butuh bantuan dari guru atau tutor untuk mengidentifikasi ide-ide utama dalam bacaannya. Umpan balik ini dapat membantunya memonitor pemahaman pembacaannya secara lebih efektif.

Dalam langkah 4, murid memonitor kemajuan pemahaman pembacaannya dengan mengevaluasi apakah bacaannya itu memengaruhi hasil pembelajarannya. Yang penting: Apakah peningkatannya dalam pemahaman membaca ini membuatnya lebih baik dalam mengerjakan ujian sejarah?

Evaluasi diri menunjukkan bahwa strategi mencari ide utama atau pokok kalimat hanya meningkatkan sebagian saja dari pemahamannya, dan itu pun jika pokok kalimatnya ada di kalimat pertama paragraf. Jadi, guru merekomendasikan strategi lainnya. Gambar 7.12 mendeskripsikan bagaimana guru dapat mengaplikasikan model regulasi diri untuk pekerjaan rumah.

Perkembangan regulasi diri dipengaruhi oleh banyak faktor, di antaranya adalah **modeling** dan **self-efficacy** (Pintrich & Schunk, 2002; Zimmerman & Schunk, 2001). Model adalah sumber penting untuk menyampaikan keterampilan regulasi diri. Di antara keterampilan regulasi diri yang dapat dicontohkan oleh model adalah perencanaan dan pengelolaan waktu secara efektif, memerhatikan dan konsentrasi, mengorganisasikan dan menyimpan informasi secara strategis, membangun lingkungan belajar/kerja yang produktif, dan menggunakan sumber daya sosial. Misalnya, murid mungkin mengamati guru yang melakukan strategi manajemen waktu yang efektif dan menjelaskan prinsip yang tepat. Dengan mengamati model itu, murid dapat percaya bahwa mereka juga bisa merencanakan dan mengelola waktu secara efektif, yang menciptakan perasaan **self-efficacy** terhadap regulasi diri akademik dan memotivasi murid untuk melakukan aktivitas itu. **Self-efficacy** dapat memengaruhi murid dalam memilih suatu tugas, usahanya ketekunannya, dan prestasinya (Bandura, 1997, 2001; Pintrich & Schunk, 2002; Zimmerman & Schunk, 2001). Dibandingkan dengan murid yang meragukan kemampuan belajarnya, murid yang merasa mampu menguasai suatu keahlian atau melaksanakan suatu tugas akan lebih siap untuk berpartisipasi, bekerja keras lebih ulet dalam menghadapi kesulitan, dan mencapai level yang lebih tinggi. **Self-efficacy** bisa memengaruhi prestasi, tetapi ia bukan satu-satunya faktor **pengaruh** Tingkat tinggi tidak akan menghasilkan kinerja yang kompeten apabila murid tak

1. Evaluasi dan Monitoring Diri

«Guru membagikan formulir yang dapat dipakai murid untuk memonitor aspek spesifik dari studi mereka.

- » Guru memberi tugas harian kepada murid untuk mengembangkan kemampuan *monitoring* diri mereka dan soal mingguan untuk menilai seberapa jauh mereka telah mempelajari metode tersebut.
- Setelah beberapa hari, guru mulai menyuruh murid saling menukar pekerjaan rumah dengan temannya. Temannya diminta untuk mengevaluasi akurasi pekerjaan rumah dan seberapa efektifkah murid dalam melakukan *monitoring* diri. Kemudian guru mengumpulkan pekerjaan rumah untuk dinilai dan mengulas saran yang diberikan teman-teman murid.

K Menentukan Tujuan dan Perencanaan Strategis

- Setelah seminggu *monitoring* dan latihan pertama, guru menyuruh murid mengemukakan persepsi mereka tentang kekuatan dan kelemahan strategi belajar mereka. Guru menekankan hubungan antara strategi pembelajaran dengan hasil belajar.
- Guru dan teman murid merekomendasikan strategi spesifik yang bisa dipakai murid untuk meningkatkan pembelajaran mereka. Murid mungkin menggunakan rekomendasi itu atau membuat rekomendasi sendiri. Pada titik ini guru meminta murid untuk menentukan tujuan spesifik.

3. Melaksanakan Rencana dan Memonitornya

- Murid memonitor sejauh mana mereka melaksanakan strategi baru itu.
- Peran guru adalah memastikan bahwa strategi belajar baru itu terbuka untuk didiskusikan.

4. Memonitor Hasil dan Memperbaiki Strategi

- Guru terus memberi murid kesempatan untuk menilai seberapa efektifkah mereka dalam menggunakan strategi baru tersebut.
- Guru membantu murid meringkaskan metode regulasi diri dengan me-review setiap siklus pembelajaran diri. Bersama murid, guru mendiskusikan hambatan yang harus diatasi dan kepercayaan diri yang telah mereka capai.

Gambar 7.12 Mengaplikasikan Model Regulasi Diri untuk Pekerjaan Rumah

punya atau kekurangan pengetahuan dan keahlian yang harus dipenuhi. Kita akan membahas lebih jauh *self-efficacy*, penentuan tujuan, perencanaan, dan regulasi diri ini di Bab 13, “Motivasi, Pengajaran dan Pembelajaran”.

Ketika guru mendorong murid untuk menjadi pelajar yang mau menata diri sendiri maka pada saat yang sama dia sebenarnya menyampaikan pesan bahwa murid harus bertanggung jawab atas tindakannya sendiri, menjadi lebih terpelajar, dan bisa memberi kontribusi bagi masyarakat. Pesan lain yang tersirat dalam pembelajaran regulasi diri adalah bahwa pembelajaran merupakan pengalaman personal yang memerlukan partisipasi aktif dan ketekunan murid (Zimmerman, Bonner, Kovach, 1996).

Mengevaluasi Pendekatan Kognitif Sosial

Pendekatan kognitif sosial telah memberi kontribusi penting untuk mendidik anak. Selain mempertahankan aroma ilmiah kaum behavioris dan menekankan pada observasi yang cermat, pendekatan ini juga memperluas penekanan pembelajaran sampai ke faktor kognitif dan sosial. Pembelajaran dilakukan dengan mengamati dan mendengarkan model yang kompeten dan kemudian meniru apa

yang mereka lakukan. Penekanannya pendekatan perilaku kognitif pada pembelajaran instruksi diri, pembicaraan diri, dan regulasi diri, telah menimbulkan pergeseran penting dari pembelajaran yang dikontrol orang lain ke kemauan untuk bertanggung jawab atas pembelajaran yang dilakukannya seseorang (Higgins, 2000; Pintrich & Schunk, 2002). Strategi ini dapat meningkatkan kemampuan belajar murid secara signifikan.

Muncul sejumlah kritik terhadap pendekatan kognitif sosial ini. Beberapa teoritis kognitif percaya bahwa pendekatan tersebut masih terlalu fokus pada perilaku dan faktor eksternal dan kurang menjelaskan secara detail bagaimana berlangsungnya proses kognitif seperti pikiran, memori, pemecahan masalah, dan sebagainya. Beberapa developmentalis mengkritik pendekatan ini karena dipandang bersifat non-developmental, dalam pengertian bahwa pendekatan ini tidak menyebutkan urutan perubahan pembelajaran berdasarkan usia. Dan teoritis humanis mengkritik pendekatan ini karena tidak memberi cukup perhatian pada rasa penghargaan diri dan hubungan yang penuh perhatian dan suportif. Semua kritik ini juga bisa diarahkan pada pendekatan behavioral, seperti pengkondisian operan Skinner, yang didiskusikan di muka.

Review & Reflect

Ringkaskan pendekatan kognitif sosial untuk pembelajaran.

Review

- Bagaimana cara Gambar 7.7 membantu meringkaskan teori kognitif sosial Bandura? Apa yang dimaksudkan dengan *self-efficacy* oleh Bandura?
- Apa yang ditunjukkan oleh studi boneka Bobo? Apa model pembelajaran observasional Bandura?
- Apa fokus dari metode instruksi diri? Apa yang terkandung dalam pembelajaran regulasi diri

Reflect

- Beri beberapa contoh cara Anda menggunakan metode instruksi diri dan regulasi diri dalam kehidupan pribadi Anda. Seberapa efektifkah metode-metode ini? Haruskah Anda lebih banyak menggunakannya? Jelaskan!

rack the Case Konsekuensi

Adam, murid Pak Potter di *grade* empat, selalu berulah dari waktu ke waktu. Tetapi, dia juga cerdas. Suatu hari pada saat pelajaran bahasa, Adam mulai bicara keras-keras kepada murid lain di area ini. Dia juga tertawa dan menceritakan lelucon. Pak Potter memilih mengabaikan perilaku Adam dengan harapan dia akan berhenti sendiri. Tetapi, Adam tidak berhenti. Perilakunya malah makin mengganggu. Tetapi Pak Potter masih mengabaikannya. Tidak lama kemudian Adam mulai sangat ribut sehingga Pak Potter khawatir murid di kelas sebelah akan terganggu. Dia kemudian menegur Adam.

Adam sedikit tenang selama beberapa menit. Setelah itu, dia mulai berisik dan mengganggu lagi. Sekali lagi Pak Potter menegurnya secara verbal. Kali ini dia juga mengatakan kepada Adam bahwa jika dia terus ribut, dia akan disuruh ke kantor. Perilaku Adam malah tambah mengganggu. Pak Potter kemudian menyuruhnya ke kantor guru.

Saat Adam sampai di kantor, ruangan itu penuh orang—guru yang mengurus surat dan membuat salinannya, sukarelawan, murid yang sakit, murid yang datang karena beberapa keperluan, dan murid lain yang bermasalah. Sekretaris sekolah menyuruh Adam untuk duduk, dan Adam menurutinya. Dia bercakap-cakap dengan semua orang yang masuk ke kantor dan dengan orang yang ada di kantor. Setengah jam kemudian, dia disuruh balik ke kelas. Dia berperilaku tenang, dan ini membuat Pak Potter lega.

Hari berikutnya saat murid mengerjakan tugas menulis paragraf, Adam sekali lagi bikin ribut. Dia menceritakan lelucon keras-keras kepada temannya, tertawa terbahak-bahak sampai air matanya keluar, dan melemparkan pesawat kertas. Pak Potter menegurnya dan menyuruhnya tenang. Ketika Adam tidak mau menuruti perintah, Pak Potter mengirimkannya lagi ke kantor guru. Dan, kantor tersebut masih ramai oleh orang dengan beragam aktivitas.

Selama dua minggu sesudahnya, Adam selalu dikirim ke kantor karena mengganggu di kelas, selalu saat tugas menulis. Pak Potter bingung. Bahkan yang lebih membingungkannya adalah bahwa dalam tiga hari kemudian anak-anak lain juga bikin ribut, sehingga mereka harus dikirim ke kantor.

- *Apa masalah dalam kasus ini?*

Jawab pertanyaan di bawah ini dengan menggunakan prinsip teori pembelajaran behavioral dan terminologi yang benar:

- Mengapa Adam terus mengganggu kelas meskipun harus menerima konsekuensinya?
- Apa yang dipelajari Adam?
- Mengapa murid lain ikut-ikutan Adam mengganggu kelas?
- Apa yang harus dilakukan Pak Potter sekarang?

Reach Your Learning Goals

O Definiskan pembelajaran dan deskripsikan lima pendekatan utama untuk mempelajarinya

- Pembelajaran adalah perubahan permanen dalam perilaku, pengetahuan, dan keterampilan kognitif yang terjadi melalui pengalaman. Pengalaman adalah guru utama. Pembelajaran bukan diwariskan sejak lahir.
- Pendekatan yang didiskusikan dalam bagian pertama bab ini dinamakan behaviorisme. Behaviorisme adalah pandangan bahwa perilaku harus dijelaskan melalui pengalaman yang dapat diobservasi secara langsung, bukan melalui proses mental. Pengkondisian klasik dan operan adalah pandangan behaviorisme yang menekankan pada pembelajaran asosiatif. Psikologi semakin ke arah kognitif selama dekade terakhir abad ke-20 dan penekanan pada kognitif masih berlanjut sampai sekarang. Ini tercermin dalam empat pendekatan kognitif untuk pembelajaran yang kita diskusikan dalam buku ini: pendekatan kognitif sosial yang menekankan pada interaksi faktor perilaku, lingkungan, dan person/kognisi, dalam menjelaskan pembelajaran. Pendekatan pemrosesan informasi yang menitikberatkan pada bagaimana anak mengolah informasi melalui atensi, memori, pemikiran, dan proses kognitif lainnya. Pendekatan konstruktivis kognitif menekankan pada konstruksi pengetahuan dan pemahaman oleh anak. Pendekatan konstruktivis sosial menitikberatkan pada upaya kerja sama dengan orang lain untuk menghasilkan pengetahuan dan pemahaman.

© Bandingkan pengkondisian klasik dengan pengkondisian operan.

- Dalam pengkondisian klasik, organisme belajar menghubungkan atau mengasosiasikan stimuli. Stimulus netral (seperti melihat orang) menjadi diasosiasikan dengan stimulus yang bermakna (makanan) dan memperoleh kemampuan untuk menimbulkan respons yang serupa. Pengkondisian klasik melibatkan faktor-faktor berikut: unconditioned stimulus (US), *conditioned stimulus* (CS), *unconditioned response* (UR) dan *conditioned response* (CR). Pengkondisian klasik juga melibatkan generalisasi, diskriminasi, dan pelenyapan. Generalisasi adalah kecenderungan dari suatu stimulus baru yang sama dengan stimulus ter-kondisikan orisinal untuk menghasilkan respons yang serupa. Diskriminasi terjadi ketika organisme merespons pada stimuli tertentu tetapi tidak pada stimuli lainnya. *Pelenyapan* adalah pelemahan CR karena tidak ada US. Desensitisasi sistematis adalah metode yang didasarkan pada pengkondisian klasik untuk mengurangi kecemasan dengan visualisasi suksesif atas situasi yang menghasilkan kecemasan. Pengkondisian klasik dapat lebih baik dalam menjelaskan perilaku nonsukarela ketimbang perilaku sukarela.
- Dalam pengkondisian operan (juga dinamakan pengkondisian instrumental), konsekuensi perilaku menghasilkan perubahan dalam probabilitas perilaku itu akan terjadi. Arsitek utama pengkondisian operan adalah B.F. Skinner, yang mendasarkan idenya pada pandangan konstruksionis E.L. Thorndike. Hukum efek Thorndike menyatakan bahwa perilaku yang diikuti hasil positif akan diperkuat, sedangkan yang diikuti hasil negatif akan diperlemah. Pandangannya dinamakan *teori S-R*. Skinner mengembangkan ide Thorndike ini. Penguatan (imbalan atau ganjaran) adalah konsekuensi (entah itu positif atau negatif) yang meningkatkan probabilitas terjadinya suatu perilaku; hukuman adalah konsekuensi yang menurunkan probabilitas terjadinya suatu perilaku. Dalam penguatan positif, perilaku

meningkat karena diikuti oleh stimulus imbalan (seperti pujian). Dalam penguatan negatif, perilaku meningkat karena responsnya menghilangkan stimulus yang tidak disukai (tidak menyenangkan). Dalam pengkondisian operan juga ada generalisasi, diskriminasi dan pelenyapan. Generalisasi berarti memberi respons yang sama untuk stimuli yang sama. Diskriminasi adalah membedakan di antara stimuli atau kejadian lingkungan. Pelenyapan terjadi saat respons penguat sebelumnya tidak lagi diperkuat dan responsnya menurun.

Aplikasikan analisis perilaku untuk pendidikan.

- Analisis perilaku terapan berarti mengaplikasikan prinsip pengkondisian operan untuk mengubah perilaku manusia.
- Mencari penguat mana yang paling baik untuk murid. Prinsip Premack menyatakan bahwa aktivitas berprobabilitas tinggi dapat digunakan sebagai penguat untuk meningkatkan aktivitas berprobabilitas rendah. Pernyataan “jika ... maka” dapat dipakai untuk menjelaskan kepada murid apa yang harus mereka lakukan untuk mendapatkan imbalan. Analisis perilaku terapan merekomendasikan agar penguatan dibuat kontingen—artinya, diberikan secara tepat waktu dan hanya murid melakukan suatu tindakan yang diinginkan. Skinner mendeskripsikan sejumlah jadwal penguatan. Kebanyakan penguatan di kelas adalah penguatan parsial. Skinner mendeskripsikan empat jadwal penguatan parsial: rasio-tetap, rasio-variabel, interval-tetap, dan interval-variabel. Perjanjian (*contracting*) adalah menempatkan kontingensi penguatan dalam kesepakatan tertulis. Meskipun penguatan negatif dapat meningkatkan perilaku yang diharapkan, cara ini harus dilakukan dengan sangat hati-hati untuk murid yang tidak memiliki kemampuan regulasi diri yang baik. Sebuah *prompt* (dorongan) adalah stimulus tambahan atau petunjuk tambahan yang meningkatkan kemungkinan suatu stimuli diskriminatif akan menghasilkan hasil yang diinginkan. *Shaping* (pembentukan) adalah pengajaran perilaku baru dengan secara terus-menerus memperkuat perilaku yang mendekati perilaku sasaran.
- Strategi untuk mengurangi perilaku yang tidak diinginkan antara lain: menggunakan penguatan diferensial, menghentikan penguatan, menjauhkan stimuli yang diharapkan, dan menyajikan stimuli yang tidak menyenangkan. Dalam penguatan diferensial, guru bisa memperkuat perilaku yang lebih tepat atau perilaku yang bertentangan dengan apa yang sedang dilakukan murid. Menghentikan penguatan (pelenyapan) adalah menghilangkan penguatan dari perilaku. Banyak perilaku yang tidak tepat justru bertahan karena atensi guru, jadi meninggalkan perhatian bisa menurunkan perilaku tak tepat itu. Strategi paling umum untuk menjauhkan stimuli yang diinginkan adalah *time-out*. Strategi kedua adalah *response cost*, yakni dengan menjauhkan penguat positif—seperti privilese—dari murid. Stimulus yang tidak disukai menjadi seburuk hukuman hanya jika ia menurunkan perilaku. Bentuk paling umum dari hukuman di kelas adalah teguran verbal. Hukuman harus digunakan sebagai opsi terakhir dan diiringi dengan penguatan atas respons yang diharapkan. Hukuman fisik tidak boleh dipakai di kelas.
- Apabila dipakai secara efektif, teknik behavioral dapat membantu Anda untuk mengelola kelas. Kritikus mengatakan bahwa pendekatan ini terlalu menekankan pada kontrol eksternal dan kurang memerhatikan kontrol internal. Mereka juga berargumen bahwa pengabaian faktor kognitif berarti menyalahkan potensi murid yang besar. Para pengkritik itu

memperingatkan bahwa guru yang terlalu fokus pada pengelolaan kelas dengan menggunakan teknik operan mungkin akan terlalu memerhatikan perilaku dan kurang memerhatikan pembelajaran akademik.

Ringkaskan pendekatan kognitif sosial untuk pembelajaran.

- Albert Bandura adalah arsitek utama dari teori kognitif sosial. Model determinisme pembelajaran resiprokalnya mencakup tiga faktor utama: *person*/kognisi, perilaku, dan lingkungan. Faktor *person* (kognitif) yang ditekankan Bandura belakangan ini adalah *self-efficacy*, keyakinan bahwa seseorang bisa menguasai situasi dan menghasilkan hasil positif.
- Pembelajaran observasional, yang juga dinamakan *modeling* dan imitasi, adalah pembelajaran yang terjadi ketika seseorang mengamati dan meniru perilaku orang lain. Dalam percobaan boneka Bobo, Bandura mengilustrasikan bagaimana pembelajaran observasional dapat terjadi bahkan dengan menyaksikan seorang model yang tidak diperkuat atau di hukumi. Eksperimen tersebut juga menunjukkan perbedaan antara pembelajaran dan kinerja. Sejak eksperimen awalnya, Bandura menitikberatkan pada proses tertentu yang ada dalam pembelajaran observasional. Proses ini antara lain atensi, retensi, produksi, dan motivasi.
- Pendekatan perilaku kognitif bertujuan membuat murid memonitor, mengelola, dan mengatur perilaku sendiri ketimbang dikontrol oleh faktor eksternal. Dalam beberapa kalangan pendekatan ini dinamakan *modifikasi perilaku kognitif*. Pendekatan perilaku kognitif berusaha mengubah miskonsepsi murid, memperkuat keterampilan mereka dalam mengatasi masalah, meningkatkan kontrol diri mereka, dan mendorong refleksi diri konstruktif. Metode instruksi diri adalah teknik perilaku kognitif yang dimaksudkan untuk mengajari murid memodifikasi perilaku mereka sendiri. Dalam banyak kasus, direkomendasikan agar murid mengganti pernyataan negatif tentang diri menjadi pernyataan yang lebih positif. Para behavioris kognitif percaya bahwa murid dapat meningkatkan kinerja mereka dengan memonitor perilaku mereka. Pembelajaran regulasi diri adalah usaha memunculkan dan memonitor sendiri pemikiran, perasaan, dan perilaku dalam rangka mencapai suatu tujuan. Murid berprestasi tinggi kerap kali adalah pelajar dengan regulasi diri yang baik. Salah satu model pembelajaran regulasi diri melibatkan komponen-komponen berikut: evaluasi dan *monitoring* diri, penentuan tujuan dan perencanaan strategis, melaksanakan rencana dan memonitor hasil dan memperbaiki strategi. Pembelajaran regulasi diri memberi murid tanggung jawab atas pembelajaran mereka.
- Pendekatan kognitif sosial memperluas cakupan pembelajaran dengan memasukkan faktor perilaku, kognitif, dan sosial. Konsep pembelajaran observasional adalah penting, dan banyak pembelajaran di kelas dilakukan dengan cara ini. Penekanan pendekatan perilaku kognitif pada pembelajaran instruksi diri, pembicaraan diri, dan regulasi diri telah menimbulkan pergeseran penting dari pembelajaran yang dikontrol oleh orang lain ke pembelajaran yang dikontrol diri sendiri. Pengkritik pendekatan pembelajaran sosial dan kognitif mengatakan bahwa pendekatan itu masih terlalu banyak menekankan pada faktor perilaku dan eksternal dan kurang memerhatikan detail proses kognitif. Pendekatan ini juga dikritik karena bersifat non-developmental dan tidak memberi cukup perhatian pada rasa penghargaan diri dan hubungan yang hangat.

Key Terms

pembelajaran behaviorisme
proses mental pembelajaran
asosiatif pengkondisian
klasik desensitisasi
sistematis pengkondisian
operan hukum efek
penguatan (imbalan)
hukuman penguatan positif
penguatan negatif analisis
perilaku terapan

jadwal penguatan
perjanjian
prompt
shaping
time-out
response cost
teori kognitif sosial
self-efficacy
pembelajaran observasional
pendekatan perilaku kognitif
metode instruksi-diri
pembelajaran regulasi diri
prinsip Premack

Portfolio Activities

Ini Anda sudah memahami bab ini, dan sekarang kerjakan latihan di bawah untuk memperluas wawasan Anda.

Refleksi Independen

1. Ada beberapa konsep perilaku yang Anda pelajari di bab ini yang bisa dipakai untuk meningkatkan perilaku yang diinginkan: penguatan positif, prinsip Premack, dan penguatan negatif. Pasangkan konsep ini dalam situasi berikut ini:
 - Lili duduk mojon agar tidak kelihatan dengan harapan tidak akan disuruh untuk memberikan pidato di depan auditorium.
 - Agus kini makin jarang main *game* karena dia akan mendapat lebih banyak permen jika main *game*-nya berkurang.
 - Mia makin sering menyelesaikan pekerjaan tepat pada waktunya karena dia akan diizinkan untuk makan-makan dan difoto dengan *handphone* setelah pekerjaannya selesai.
2. Pertimbangkan perilaku murid yang tidak diharapkan berikut ini. Anda ingin mengurangi perilaku itu. Apa strategi terbaik untuk masing-masing murid? Dalam portofolio Anda, tuliskan sifat dari problem dan bagaimana Anda akan mengatasinya.
 - Ade, anak yang kadang-kadang suka berkata sembarangan
 - Gusti, anak yang malah membentak dan melotot saat Anda mengajukan pertanyaan kepadanya
 - Bahrul, anak yang suka mengacak-ngacak buku teman-temannya
 - Endah, yang suka mengobrol dengan teman-temannya saat Anda sedang menjelaskan pelajaran atau menunjukkan sesuatu.
3. Jeffry adalah murid SMA yang tidak memiliki keterampilan regulasi diri yang memadai dan ini menyebabkannya punya banyak masalah akademik serius. Dia tak mau menyusun rencana dan menata diri, strategi belajarnya payah, dan menggunakan manajemen waktu secara tidak

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

efektif. Dengan menggunakan strategi empat langkah Zimmerman, susun program regulasi diri untuk Jeffry.

Pengalaman Riset/Lapangan

4. Dalam Kotak *Technology and Education*, kami telah mendeskripsikan beberapa teknik efektif yang dipakai *Sesame Street* untuk meningkatkan atensi anak dan membantu mereka belajar. Lihatlah satu episode. Kemudian analisislah acara itu dalam portofolio Anda. Bagaimana teknik yang dipakai pada episode yang Anda tonton? Deskripsikan teknik tambahan yang dipakai pada acara itu yang mungkin bisa Anda pakai di kelas Anda.

Kunjungi www.mhhe.com.santedu2e untuk tempat portofolio yang dapat di-*download* dan untuk melihat bagaimana *Portfolio Activities* ini berhubungan dengan standar INTASC.

Taking it to the Net

1. Bayangkan Anda mengamati guru yang pandai menciptakan lingkungan kelas yang kolaboratif dan sangat sosial. Apa implikasinya bagi peran guru dan murid? Apakah peran ini sama dengan yang Anda bayangkan untuk mengajar di kelas Anda? Mengapa? Diskusikan tantangan yang mungkin Anda hadapi saat mengimplementasikan pendekatan kognisi sosial di kelas.
2. Salah satu prinsip penting dari teori kognitif sosial Bandura adalah prinsip yang menyatakan bahwa melihat model positif akan dapat mengubah sikap murid. Menurut Anda, bagaimana sikap dan perilaku guru memengaruhi sikap dan perilaku murid di kelasnya? Apa jenis perilaku murid yang menurut Anda akan muncul di kelas yang diisi oleh guru yang otoriter? Guru yang otoritatif? Dan guru yang permisif?
3. Apa pendapat Anda tentang debat soal motivator ekstrinsik dan imbalan di kelas? Deskripsikan hubungan antara pengondisian sosial dan penggunaan imbalan/konsekuensi kelas. Apakah sistem imbalan akan mencapai tujuan "pembelajaran" untuk murid? Diskusikan manfaat atau kerugian dari penerapan sistem seperti itu, dan beri bukti untuk mendukung argumen Anda.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengeksplorasi jawabannya.

8

Pendekatan Pemrosesan Informasi

Bab 8

GARIS BESAR BAB

Sifat Pendekatan Pemrosesan Informasi

Informasi, Memori, dan Pikiran Pandangan

Siegler _____

Memori

Apakah Memori Itu?

Encoding

Penyimpanan _____

Mengambil Kembali dan Melupakan Informasi

Keahlian

Keahlian dan Pembelajaran

Memperoleh Keahlian

Keahlian dan Pengajaran _____

Metakognisi

Perubahan Developmental _____

Model Pemrosesan Informasi yang Baik Strategi

dan Regulasi Metakognisi _____

TUJUAN BAB

Setelah Anda selesai mempelajari bab ini, Anda diharapkan mampu untuk:

Mendeskripsikan pendekatan pemrosesan informasi. _____

Mendiskusikan memori dalam term *encoding* (penyandian), penyimpanan, dan pengambilan kembali. _____

Mengambil pelajaran tentang pembelajaran dari cara pakar berpikir. _____

Menjelaskan konsep metakognisi dan mengidentifikasi beberapa cara untuk meningkatkan metakognisi anak. _____

Teaching Stories Laura Bickford

Laura Bickford bekerja di Departemen Bahasa Inggris di Nordoff High School, Ojai, California. Dia baru-baru ini berbicara tentang cara dia mendorong anak untuk berpikir:

Saya percaya bahwa panggilan mengajar adalah panggilan untuk mengajar murid cara berpikir. Untuk mendorong pemikiran kritis, literatur memang bisa sedikit membantu tetapi kita masih harus mengikuti pedoman-pedoman lain. Kita harus mengajukan pertanyaan yang bagus. Kita harus menunjukkan pada murid manfaat dari bertanya, berdiskusi, dan berbincang. Selain membaca dan mendiskusikan literatur, cara terbaik untuk mengajak murid berpikir kritis adalah menyuruh mereka menulis. Kami menulis di sepanjang waktu di berbagai bentuk: jurnal, esai formal, surat, laporan faktual, artikel baru, pidato, atau presentasi oral lainnya. Kita harus menunjukkan kepada murid jika mereka hanya membuat tulisan yang dangkal. Saya menyebut momen ini sebagai momen “*hit and run*”. Jika saya melihat momen *hit and run* ini, saya akan menggambar jendela di kertas. Saya katakan kepada mereka bahwa ini adalah “jendela kesempatan” untuk masuk lebih dalam, mengelaborasi, dan menjelaskan pemikiran. Banyak murid tidak melakukan jenis pemikiran seperti ini sampai mereka didorong untuk melakukannya.

Saya juga menggunakan strategi metakognitif—yaitu, membantu murid belajar tentang apa itu mengetahui (*knowing*). Strategi ini mencakup: meminta murid mengomentari pembelajaran mereka sendiri setelah kami menyelesaikan tugas tertentu dan menyuruh mereka mendiskusikan lebih dahulu apa yang akan kita pelajari saat akan memulai aktivitas atau tugas baru. Saya juga meminta mereka membaca sehingga mereka dapat mengamati pemikiran mereka sendiri. Misalnya, mereka bisa menyalin satu bagian dari bacaan pilihan dan mengomentarnya. Saat mempelajari satu bagian dari novel *The Catcher in the Rye*, seorang murid menulis: “Aku tak pernah memikirkan kehidupan seperti yang dijalani Holden Caulfield. Mungkin aku memandang dunia dengan cara berbeda ketimbang dia. Dia selalu tertekan. Aku tidak. Salinger pandai menunjukkan kepada kita bagaimana seseorang yang selalu tertekan. Bagaimana Salinger melakukannya?” Selain itu, saya menyuruh murid untuk mengomentari pembelajaran mereka sendiri dengan cara menilai diri mereka sendiri. Tahun ini seorang murid memberi saya tulisan yang bagus tentang perkembangannya dalam kegiatan membaca. Dia menulis, “Aku tak lagi berpikir monoton saat aku membaca.” Saya tidak tahu apakah dia memahami penting pemikiran itu sendiri dan saya tidak tahu bagaimana dia bisa berubah seperti itu. Sungguh mengherankan ketika menyaksikan murid bisa berkembang seperti itu.

Dalam cerita pembuka di atas, Laura Bickford menceritakan kepada kita bagaimana dia menggunakan strategi metakognitif. Penekanan Laura Bickford pada strategi metakognitif anak adalah salah satu dari tema penting bab ini. Selain metakognisi,

kita akan membahas apa itu pendekatan pemrosesan informasi dalam mengajar murid dan membahas memori dan keahlian murid.

SIFAT PENDEKATAN PEMROSESAN INFORMASI

Seberapa kapabelkah murid? Pendukung pendekatan pemrosesan informasi me- ngatakan bahwa murid sangat kapabel (mampu). Anak memerhatikan informasi

yang diberikan dan memikirkannya. Mereka menyusun strategi untuk mengingat Mereka menyusun konsep. Mereka bernalar dan memecahkan problem.

Informasi, Memori, dan Pemikiran

Pendekatan pemrosesan informasi menyatakan bahwa murid mengolah info memonitornya, dan menyusun strategi berkenaan dengan informasi tersebut. Inti dari pendekatan ini adalah proses memori dan proses berpikir (*thinking*). Menurut pendekatan pemrosesan informasi, anak secara bertahap mengembangkan kapasitas untuk memproses informasi, dan karenanya secara bertahap pula mereka bisa mendapatkan pengetahuan dan keahlian yang kompleks.

Beberapa pendekatan pemrosesan informasi memiliki kecenderungan yang lebih konstruktivis ketimbang pendekatan lainnya. Mereka yang mempunyai kecenderungan konstruktivis memandang guru sebagai pembimbing kognitif untuk tugas akademik dan murid sebagai pelajar yang berusaha memahami tugas-tugas tersebut (Mayer, 2001, 2002). Seperti teori perkembangan kognitif Piaget, yang telah kita diskusikan di Bab 2, beberapa pendekatan pemrosesan informasi yang dideskripsikan di bab ini menggemakan pendekatan konstruktivis kognitif. Pendekatan pemrosesan informasi yang lebih menitikberatkan pada murid pasif yang hanya mengingat informasi yang diberikan lingkungan adalah bukan termasuk pendekatan konstruktivis.

Behaviorisme dan model pembelajaran asosiatif adalah kekuatan dominan dalam psikologi sampai 1950-an dan 1960-an. Tetapi, setelah itu para psikolog mulai menyadari bahwa pendekatan tersebut tak dapat menjelaskan proses pembelajaran anak tanpa mengacu pada proses mental seperti memori dan pikiran (Gardner, 1985). Istilah *psikologi kognitif* menjadi label untuk pendekatan yang berusaha menjelaskan perilaku melalui pemeriksaan proses mental. Walaupun sejumlah faktor memicu perkembangan psikologi kognitif, tak satu pun yang lebih penting ketimbang perkembangan komputer. Komputer modern pertama, yang dikembangkan oleh John von Neumann pada akhir 1940-an, menunjukkan bahwa mesin tak bernyawa dapat mengerjakan operasi logika. Ini menunjukkan bahwa komputer, itu mungkin mengerjakan beberapa operasi mental, bahwa komputer itu menunjukkan pada kita tentang bagaimana kognisi manusia bekerja. Psikologi kognitif sering kali menggunakan analogi komputer untuk menjelaskan hubungan antara kognisi dan otak. Otak fisik dibandingkan dengan *hardware* komputer, kognisi adalah *software-nya*. Walaupun komputer dan *software* bukan analogi yang sempurna untuk otak dan aktivitas kognitif, namun analogi ini memengaruhi cara pandang kita tentang pikiran anak sebagai sistem pemrosesan informasi yang aktif.

Pandangan Siegler

Robert Siegler (1998) mendeskripsikan tiga karakteristik utama dari pendekatan pemrosesan informasi: proses berpikir, mekanisme pengubah, dan modifikasi diri.

pendekatan pemrosesan informasi

Pendekatan kognitif di mana anak mengolah informasi, memonitornya, dan menyusun strategi berkenaan dengan informasi tersebut. Inti dari pendekatan ini adalah proses memori dan cara berpikir.

Pemikiran. Menurut pendapat Siegler (2002), berpikir (*thinking*) adalah pemrosesan Informasi. Dalam hal ini Siegler memberikan perspektif luas tentang apa itu berpikir. Dia mengatakan bahwa ketika anak merasakan (*perceive*), melakukan penyandian (*encoding*), merepresentasikan, dan menyimpan informasi dari dunia sekelilingnya, mereka sedang melakukan proses berpikir. Siegler percaya bahwa pikiran adalah sesuatu yang sangat fleksibel, yang menyebabkan individu bisa beradaptasi dan menyesuaikan diri dengan perubahan dalam lingkungan, tugas, dan tujuan. Tetapi, ada batas kemampuan berpikir manusia ini. Individu hanya dapat memerhatikan sejumlah informasi yang terbatas pada satu waktu, dan kecepatan kita memproses informasi juga terbatas. Nanti di bab ini kita akan membahas daya atensi anak.

Mekanisme Pengubah. Siegler (2002) berpendapat bahwa dalam pemrosesan informasi fokus utamanya adalah pada peran mekanisme pengubah dalam perkembangan. Dia percaya bahwa ada empat mekanisme yang bekerja sama menciptakan perubahan dalam keterampilan kognitif anak: *encoding* (penyandian), otomatisasi, konstruksi strategi, dan generalisasi.

Encoding adalah proses memasukkan informasi ke dalam memori. Siegler mengatakan bahwa aspek utama dari pemecahan problem adalah menyandikan informasi yang relevan dan mengabaikan informasi yang tidak relevan. Karena biasanya dibutuhkan waktu dan usaha untuk menyusun strategi baru, anak harus melatihnya untuk melaksanakan penyandian secara otomatis dan memaksimalkan efektivitasnya. Istilah **otomatisitas** (*automaticity*) adalah kemampuan untuk memproses informasi dengan sedikit atau tanpa usaha. Seiring dengan bertambahnya usia dan pengalaman, pemrosesan informasi menjadi makin otomatis, dan anak bisa mendeteksi hubungan-hubungan baru antara ide dan kejadian (Kail, 2002).

Mekanisme ketiga adalah **konstruksi strategi** yaitu penemuan prosedur baru untuk memproses informasi. Siegler (2001) mengatakan bahwa anak perlu menyandikan informasi kunci untuk suatu problem dan mengoordinasikan informasi tersebut dengan pengetahuan sebelumnya yang relevan untuk memecahkan masalah. Agar mendapat manfaat penuh dari strategi baru itu, diperlukan *generalisasi*. Anak perlu melakukan generalisasi, atau mengaplikasikan, strategi pada problem lain. Di Bab 9, kita akan mendiskusikan generalisasi di bawah topik transfer pembelajaran. Transfer terjadi saat anak mengaplikasikan pengalaman dan pengetahuan sebelumnya untuk mempelajari atau memecahkan problem dalam situasi yang baru.

Modifikasi Diri. Pendekatan pemrosesan informasi kontemporer menyatakan bahwa, seperti dalam teori perkembangan kognitif Piaget, anak memainkan peran aktif dalam perkembangan mereka. Mereka menggunakan pengetahuan dan strategi yang telah mereka pelajari untuk menyesuaikan respons pada situasi pembelajaran yang baru. Dengan cara ini, anak membangun respons baru dan lebih canggih berdasarkan pengetahuan dan strategi sebelumnya. Arti penting modifikasi diri dalam pemrosesan informasi dicontohkan dalam **metakognisi**, yang berarti kognisi tentang kognisi, atau "mengetahui tentang mengetahui" (Flavell, 1999; Flavell,

encoding
Memasukkan informasi ke dalam memori.

otomatisitas
Kemampuan untuk memproses informasi dengan sedikit atau tanpa usaha.

konstruksi strategi
Penemuan prosedur baru untuk memproses informasi.

metakognisi
Kognisi tentang kognisi atau "me-

Miller, & Miller, 2002). Kita akan membahas metakognisi di bagian akhir bab ini dan terutama akan menekankan pada bagaimana kesadaran diri murid dapat memampukan mereka untuk beradaptasi dan mengelola strategi mereka selama pemecahan masalah dan berpikir. Kita telah mempelajari beberapa properti umum dari pendekatan pemrosesan informasi. Sekarang mari kita bahas beberapa proses kognitif utama secara lebih rinci. Kita akan mulai dengan memori.

0 Deskripsikan pendekatan pemrosesan informasi.

Review

- Apa pandangan pendekatan pemrosesan informasi tentang anak sebagai pembelajar?
- Apa pendapat Siegler tentang pemrosesan informasi?

Reflect

- Dalam segi kemampuan belajar Anda, apakah ada kapabilitas Anda yang Anda harapkan berkemampuan seperti komputer? Atau apakah Anda lebih baik ketimbang komputer dalam semua aspek pemrosesan informasi? Jelaskan.

MEMORI

Dramawan abad ke-20 Tennessee Williams pernah mengatakan bahwa hidup adalah memori kecuali momen sekarang yang berlalu demikian cepat sehingga Anda sulit untuk mengingatnya. Tetapi, apakah memori itu?

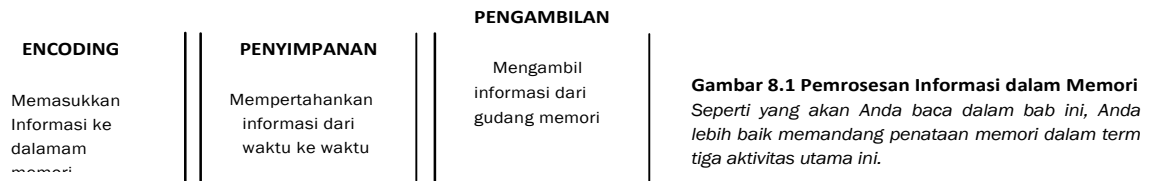
Apa Memori Itu?

Memori atau ingatan adalah retensi informasi. Para psikolog pendidikan mempelajari bagaimana informasi diletakkan atau disimpan dalam memori, bagaimana ia dipertahankan atau disimpan setelah disandikan (*encoded*), dan bagaimana ia ditemukan atau diungkap kembali untuk tujuan tertentu di kemudian hari. Memori membuat diri kita terasa berkesinambungan. Tanpa memori, Anda tidak *mampu* menghubungkan apa yang terjadi kemarin dengan apa yang Anda alami sekarang. Dewasa ini, para psikolog pendidikan menyatakan bahwa adalah penting untuk tidak memandang memori dari segi bagaimana anak menambahkan sesuatu ke dalam ingatan, tetapi harus dilihat dari segi bagaimana anak menyusun memori mereka (Schacter, 2001).

Bagian utama dari diskusi kita akan difokuskan pada *encoding* (penyandian), penyimpanan, dan pengambilan (*retrieval*). Mengkaji memori dari sudut pandang ini akan membantu Anda memahaminya dengan lebih baik (lihat Gambar 8.1). Agar memori bekerja, anak harus mengambil informasi, menyimpannya, dan kemudian mengambilnya kembali untuk suatu tujuan di kemudian hari.

Seperti telah Anda ketahui, *encoding* adalah proses memasukkan informasi ke dalam memori. *Penyimpanan (storage)* adalah retensi informasi dari waktu ke

memori
Retensi informasi
dari waktu ke
waktu, yang me-
libatkan *encoding*,



waktu. *Pengambilan kembali (retrieval)* adalah mengambil informasi dari simpanan memori. Mari kita bahas satu per satu aktivitas ini secara detail.

Encoding

Dalam bahasa sehari-hari, *encoding* banyak kemiripan dengan atensi dan pembelajaran. Saat murid mendengarkan guru bicara, menonton film, mendengarkan musik, atau bicara dengan kawan, dia sedang menyandikan informasi ke dalam memori. Ada enam konsep yang berhubungan dengan *encoding*, yakni atensi, pengulangan, pemrosesan mendalam, elaborasi, mengkonstruksi citra (imaji), dan penataan (organisasi).

Atensi. Lihat pada gambar orang di Gambar 8.2 selama beberapa detik. Kemudian, sebelum Anda melanjutkan membaca, tutup buku Anda dan kemukakan apa yang Anda ingat tentang gambar itu.



Gambar 8.2 Penyandian Memori
tiga gambar di atas selama beberapa detik, lalu berpalinglah dan kemukakan apa yang Anda ingat tentang gambar tersebut.

bar itu sebenarnya adalah gambar orang terkenal—George Washington, Mona Lisa dan George Bush, Sr.—dengan rambut Elvis Presley dipasang di wajah mereka. Kemungkinan besar Anda tidak mengenali orang-orang terkenal ini karena bentuk rambutnya itu. Saat kita ingat wajah, biasanya kita hanya memerhatikan sedikit ciri khas dan mengabaikan ciri lainnya. Dalam kasus ini, Anda mungkin hanya lebih fokus pada rambut ketimbang wajah orang terkenal ini. Untuk mengawali proses *encoding*, anak harus memerhatikan informasi. **Atensi** adalah mengonsentrasikan dan memfokuskan sumber daya mental. Salah satu keahlian penting dalam memerhatikan adalah seleksi. Atensi bersifat selektif

atensi
Mengonsentrasikan dan memfokuskan sumber daya mental.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

karena sumber daya otak terbatas (Mangels, Piction, & Craik, 2001). Saat guru memberikan instruksi untuk mengerjakan suatu tugas, murid perlu memerhatikan apa yang dikatakan guru dan tidak diganggu oleh murid lain yang bicara. Saat murid belajar untuk menghadapi ujian, mereka harus fokus secara selektif pada buku yang mereka baca dan menghindari atau menghilangkan stimuli lain seperti suara televisi.

Kemampuan berpindah dari satu aktivitas ke aktivitas lain secara tepat adalah tantangan lain yang berhubungan dengan atensi. Misalnya, belajar menulis cerita yang bagus membutuhkan kemampuan untuk berpindah-pindah dari aktivitas menulis huruf, menata kalimat, menyusun paragraf, dan menyampaikan cerita secara keseluruhan. Kemampuan menggeser atensi anak yang lebih tua dan orang dewasa lebih baik ketimbang anak yang lebih muda dan anak kecil. Problem lain bagi banyak anak kecil adalah mereka terlalu fokus pada usaha memerhatikan aspek dari suatu tugas atau situasi ketimbang hal-hal yang penting. Mereka lebih fokus pada aspek yang paling menonjol dari situasi ketimbang pada aspek yang relevan. Misalnya, saat anak-anak TK menonton video seorang badut memberi instruksi untuk memecahkan masalah, anak-anak itu kemungkinan besar lebih memerhatikan pada penampilan di badut ketimbang instruksinya. Pada pertengahan usia sekolah dasar, anak makin baik dalam memfokuskan perhatiannya pada dimensi yang relevan (Paris & Lindauer, 1982). Pembahasan ini sering kali menandai refleksi yang lebih besar dan berkurangnya impulsivitas. Tentu saja, ada perbedaan individual dalam hal atensi ini, dan beberapa anak SD butuh bantuan untuk memerhatikan dimensi yang relevan dari suatu tugas ketimbang dimensi yang mencolok. Salah satu alasan kenapa anak yang lebih tua bisa lebih baik dalam memberi perhatian adalah karena mereka lebih bisa menyusun rencana aksi untuk memandu usaha atensi mereka saat mereka akan memecahkan problem. Akan tetapi, anak yang lebih kecil sering kali bisa secara efektif menggunakan strategi memfokuskan perhatian apabila strategi itu diajarkan kepada mereka. Pengalaman di sekolah mungkin membantu murid untuk lebih menyadari kapabilitas atensi mereka, atau saat mereka berkembang, mereka mulai memahami bahwa pikiran mereka akan berjalan baik jika ia aktif dan konstruktif (Lovett & Pillow, 1996). Memerhatikan sesuatu yang relevan adalah proses aktif dan membutuhkan usaha dari sumber sumber daya mental, bukan sekadar proses pasif menerima informasi.

Teaching Strategies

Membantu Anak Memberi Perhatian

1. *Ajak murid untuk memberi perhatian dan meminimalkan gangguan.* Bicaralah dengan anak tentang betapa pentingnya memberi perhatian ketika mereka harus mengingat sesuatu. Beri mereka latihan di mana mereka bisa memerhatikan sesuatu tanpa ada gangguan.
2. *Gunakan isyarat atau petunjuk bahwa ada sesuatu yang penting.* Caranya bisa dengan memperkeras suara, mengulangi sesuatu dengan penekanan, dan menulis konsep di papan tulis.
3. *Bantu murid untuk membuat isyarat atau petunjuk sendiri atau memahami satu kalimat yang perlu*

mereka perhatikan. Beri variasi dari bulan ke bulan. Beri mereka menu opsi untuk dipilih, seperti “Perhatikan,” “Fokus,” atau “Ingat.” Biarkan mereka mengatakan kata itu atau mengucapkannya dalam hati pada diri mereka untuk memfokuskan kembali pikiran mereka yang mungkin tidak perhatian.

4. *Gunakan komentar instruksional.* Misalnya, “Baik, mari kita diskusikan ... Sekarang perhatikan” atau “Saya akan mengajukan pertanyaan tentang topik ini di ujian minggu depan.”
5. *Buat pembelajaran menjadi menarik.* Kejemuan mudah muncul dalam diri anak, dan kejemuan akan mengurangi perhatian mereka. Menghubungkan suatu gagasan dengan minat murid akan meningkatkan atensi mereka. Jadi sesekali gunakan novel, atau latihan yang tidak biasa dan menarik. Misalnya untuk pelajaran biologi tentang keturunan dan penuaan, mulailah dengan pertanyaan seperti “Bisakah kalian hidup 100 tahun lagi?” atau “Mungkinkah orang suatu hari nanti bisa hidup 400 tahun?” Ini akan menarik perhatian mereka. Pikirkan pertanyaan yang dramatis seperti itu untuk memperkenalkan berbagai topik yang akan Anda ajarkan.
6. *Gunakan media dan teknologi secara efektif sebagai bagian dari pengajaran di kelas.* Video dan acara televisi punya teknologi untuk menarik perhatian, seperti *zooming* (pembesaran) gambar di layar, tulisan yang menarik dan berwarna di layar, dan pemindahan atau penggeseran dari satu gambar ke gambar lainnya. Carilah program video atau televisi yang dapat membantu Anda memvariasikan pelajaran di kelas dan meningkatkan perhatian anak. Juga, saat Anda menonton video atau televisi, renungkan bagaimana Anda menjadi memerhatikan acara itu dan pikirkan bagaimana cara Anda bisa menerapkan hal ini untuk menarik perhatian murid Anda. Sayangnya, banyak guru memperlihatkan suatu program hanya agar murid diam, pada-hal ini tidak akan meningkatkan pembelajaran mereka. Juga, jika kurikulumnya dangkal dan membosankan, apa pun “trik” dan “gaya” yang dipakai guru tidak akan bisa membuat murid belajar dengan efektif. Pastikan bahwa media dan teknologi yang Anda gunakan bisa menarik perhatian murid dengan cara yang bermanfaat untuk meningkatkan pembelajaran mereka (Goldman, 1998).
7. *Fokuskan pada pembelajaran aktif untuk membuat proses belajar menjadi menyenangkan.* Menggunakan media dan teknologi secara efektif bukan satu-satunya cara. Latihan yang berbeda-beda, tamu kelas, perjalanan ke luar, dan banyak aktivitas lainnya dapat dipakai untuk membuat pembelajaran menjadi lebih menyenangkan, mengurangi kejemuan, dan meningkatkan perhatian mereka.
8. *Jangan terlalu banyak membebani murid dengan terlalu banyak informasi.* Kita hidup di masyarakat informasi di mana kadang-kadang ada kecenderungan untuk merasa bahwa Anda harus membuat murid mempelajari semua hal. Tetapi, murid yang terlalu banyak diberi informasi terlalu cepat mungkin malah tidak akan bisa memerhatikan apa pun.
9. *Perhatikan perbedaan individual dalam kemampuan atensi murid.* Seperti telah kita singgung di Bab 6, “Pelajar yang Tidak Biasa”, beberapa murid bermasalah dalam memerhatikan. Anda perlu mempertimbangkan ini saat menyajikan materi Anda. Sebelum Anda memberi latihan, cari hal-hal yang mungkin bisa mengganggu, seperti jendela terbuka yang membuat suara ribut dari luar bisa masuk. Tutup jendela itu untuk menghilangkan gangguan.

Pengulangan. *Pengulangan* (*rehearsal*) adalah repetisi informasi dari waktu ke waktu agar informasi lebih lama berada di dalam memori. Pengulangan akan bekerja dengan baik apabila murid perlu menyandikan dan mengingat daftar item untuk periode waktu yang singkat. Saat mereka harus mempertahankan informasi untuk jangka waktu yang panjang, seperti saat mereka belajar untuk ujian yang akan dilakukan lebih dari seminggu lagi, maka lebih dilakukan strategi selain pengulangan. Alasan utama kenapa cara pengulangan tidak bisa bekerja baik untuk mempertahankan informasi dalam jangka panjang adalah karena pengulangan sering kali hanya berupa mengulang-ulang informasi tanpa mem-

pengulangan
Repetisi informasi dari
waktu ke waktu agar
informasi lebih lama
berada di dalam
memori.

Through the Eyes of Students

Jejaring Memori

Kupikir maksud dari punya memori adalah untuk membagikan memori itu, terutama dengan kawan dekat atau keluarga. Jika kamu tidak membaginya, memori itu akan duduk di otak Anda dan menjadi jaring-jaring. Jika kamu punya memori indah tentang Natal dan tak kamu bagikan dengan yang lainnya, untuk apa punya memori?



Murid Grade Tujuh West Middle School Ypsilanti, Michigan

teori level pemrosesan
Pemrosesan memori terjadi pada kontinum dari dangkal ke mendalam, di mana pemrosesan yang mendalam akan menghasilkan memori yang lebih baik.

elaborasi
Ekstensivitas pemrosesan memori dalam penyandian.

berikan makna pada informasi itu. Ketika murid mengkonstruksi memori mereka dengan cara yang bermakna, mereka akan bisa mengingat dengan lebih baik. Seperti yang akan kita lihat nanti, mereka juga mengingat dengan lebih baik jika

Pemrosesan Mendalam. Setelah diketahui bahwa

pengulangan (*rehearsal*) bukan cara yang efisien untuk menyandikan informasi untuk memori jangka panjang, Fergus Craik dan Robert Lockhart

(1972) mengatakan bahwa kita dapat memproses informasi pada berbagai level. Teori mereka, yakni **teori level pemrosesan**, menyatakan bahwa pemrosesan memori terjadi pada kontinum dari dangkal ke mendalam, di mana pemrosesan yang mendalam akan menghasilkan memori yang lebih

baik. Ciri indrawi atau fisik dari suatu stimuli akan dianalisis terlebih dahulu pada level dangkal. Ini dilakukan dengan mendeteksi garis, sudut, dan kontur (*contour*) dari huruf cetak atau frekuensi, durasi, dan kekerasan suara. Pada level pemrosesan

menengah, stimuli tersebut dikenali dan diberi label. Misalnya, objek berkaki empat dan menggonggong akan diidentifikasi sebagai anjing. Kemudian, pada level yang terdalam, informasi ini diproses secara semantik, dari segi maknanya. Misalnya, jika seorang anak melihat tulisan kapal, pada level dangkal mungkin dia memerhatikan bentuk huruf itu, pada level menengah dia mungkin memikirkan karakteristik dari kata itu (misalnya, kata itu terdengar seperti kata kadal), dan pada level terdalam dia mungkin memikirkan kapan dia terakhir kali memancing bersama ayahnya di kapal dan jenis kapal yang digunakan. Para peneliti telah menemukan bahwa individu mengingat informasi dengan lebih baik jika mereka memprosesnya pada level yang lebih dalam (Otten, Henson, & Rugg, 2001).

Elaborasi. Tetapi para psikolog kognitif segera menyadari bahwa ada lebih banyak cara untuk menyandikan yang lebih baik ketimbang pemrosesan mendalam. Mereka menemukan bahwa ketika individu menggunakan elaborasi dalam menyandikan informasinya, memori mereka akan sangat terbantu (Terry, 2003).

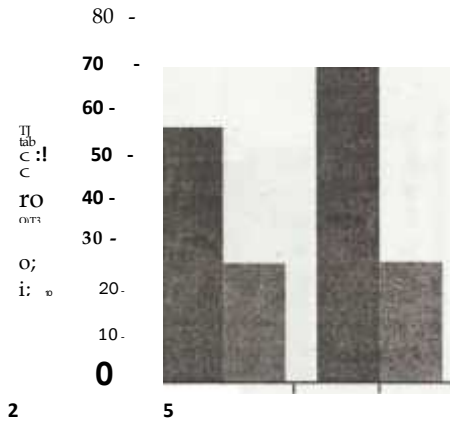
Elaborasi adalah ekstensivitas pemrosesan memori dalam penyandian. Jadi, saat Anda menyajikan konsep demokrasi kepada murid, mereka kemungkinan akan mengingatnya dengan lebih baik jika mereka diberi contoh yang bagus dari demokrasi. Mencari contoh adalah cara yang bagus untuk mengelaborasi informasi. Misalnya, referensi diri (*self-reference*) adalah cara yang efektif untuk

kehidupan mereka sendiri, semakin besar kemungkinan mereka akan mengingat konsep tersebut. Demikian pula, murid akan lebih mengingat konsep simfoni apabila mereka mengasosiasikannya dengan saat mereka diajak menonton 'S « konnser simfoni ketimbang hanya mengulang-ulang kalimat

yang mendefinisikan simfoni. Mencari asosiasi personal dengan informasi akan membuat informasi lebih bermakna dan membantu murid untuk mengingatnya.

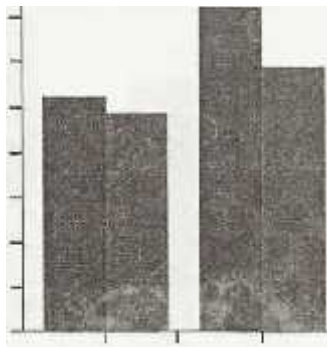
Penggunaan elaborasi berubah seiring dengan perkembangan (Schneider & Pressley, 1997). Remaja lebih mungkin menggunakan elaborasi secara spontan ketimbang anak-anak. Anak SD bisa diajari menggunakan elaborasi pada satu tugas belajarnya, tetapi dibandingkan dengan remaja, mereka mungkin tidak menggunakan elaborasi untuk tugas belajar lain. Walau demikian, elaborasi verbal dapat menjadi strategi memori yang efektif bahkan untuk anak-anak SD. Dalam satu studi elaborasi, eksperimenter menyuruh anak grade dua dan lima untuk menyusun kalimat yang bermakna dengan satu kata kunci (seperti "Tukang pos membawa surat di kendaraannya" untuk kata kunci kendaraan), Seperti ditunjukkan dalam Gambar 8.3, baik anak *grade dua* maupun *grade lima* mengingat kata kunci itu dengan lebih baik saat mereka mengkonstruksi kalimat yang bermakna yang mengandung kata itu ketimbang hanya menjelaskan kata kunci dan definisinya kepada murid (Pressley, Levin, & McCormick, 1980).

Salah satu alasan kenapa elaborasi bisa bekerja dengan baik dalam menyandikan informasi adalah karena elaborasi menambahkan perbedaan dalam kode memori (Ellis, 1987). Untuk mengingat satu informasi, seperti nama, pengalaman, atau geografi, murid perlu mencari satu kode yang memuat informasi di antara berbagai kode dalam memori jangka panjang mereka. Proses pencarian itu akan mudah apabila kode memorinya unik (Hunt & Kelly, 1996). Situasinya berbeda dengan pencarian seorang kawan di kerumunan penumpang di bandara—jika kawan Anda tingginya 170 cm dan berambut merah, maka akan lebih mudah untuk menemukannya di tengah keramaian ketimbang jika kawan Anda itu tidak memiliki ciri-ciri yang unik. Juga, saat seseorang mengelaborasi informasi, maka akan lebih banyak informasi yang disimpan. Dan semakin banyak informasi yang disimpan, maka akan semakin mudah untuk membedakannya, Misalnya, jika murid melihat murid lain ditabrak mobil, memori anak tentang mobil itu akan lebih baik jika dia secara sengaja menyandikan observasinya bahwa



Gambar 8.3 Elaborasi Verbal dan Memori
 Baik anak *grade dua* maupun *lima* mengingat kata dengan lebih baik saat mereka mengkonstruksi kalimat yang bermakna untuk kata kunci (kelompok elaborasi verbal) ketimbang jika mereka hanya mendengar kata dan definisinya (kelompok kontrol). Elaborasi verbal bekerja lebih baik untuk anak *grade lima* dan *dua*.

■ Kelompok elaborasi verbal
 ■ Kelompok kontrol



Gambar 8.4 Imaji dan Memori dari Informasi Verbal

Imaji meningkatkan memori atas kalimat anak SD yang lebih tua ketimbang memori anak SD yang lebih muda.
Kelompok

Through the Eyes of Teachers

Imajinasi sebagai Sebentuk Transportasi

Guru *grade 2* Beth Belcher mengubah pelajaran tentang transportasi menjadi sebuah permainan "Scattergories". Setelah muridnya mendeskripsikan transportasi sebagai "cara untuk berpindah dari satu tempat ke tempat lain", dia kemudian membagi mereka menjadi tim-tim dan meminta mereka mendaftar sebanyak mungkin jenis-jenis transportasi yang mereka ketahui. Belcher mengatakan bahwa dia ingin agar muridnya melakukan pemikiran mendalam, jika lebih dari satu tim memberikan jawaban yang sama seperti "mobil", "kereta", atau "pesawat", maka mereka tidak mendapat nilai. "Elevator" adalah pemenang. Dan, kemudian seorang anak perempuan berusia enam tahun mengatakan bahwa "imajinasi" adalah sebentuk alat transportasi, cara untuk berpindah dari satu tempat ke tempat lain. Belcher mengatakan bahwa momen itu sangat menyenangkan (Briggs, 1998).

ingat informasi ini, tetapi Anda mungkin bisa memberikan jawaban yang benar terutama apabila Anda merekonstruksi citra mental dari setiap kamar. Anda dapat "berjalan secara mental" di sepanjang rumah Anda, dan menghitung jendela kamar.

Allan Paivio (1971, 1986) percaya bahwa memori disimpan melalui satu atau dua cara: sebagai kode verbal atau sebagai kode citra/imaji. Misalnya, Anda bisa mengingat gambar dengan menggunakan label (misalnya *The Last Supper*, se- buah kode verbal) atau menggunakan kode mental. Paivio mengatakan bahwa semakin detail dan unik dari **suatu kode** citra, maka semakin baik memori Anda dalam mengingat informasi itu.

Para peneliti telah menemukan bahwa mengajak anak untuk menggunakan imaji guna mengingat informasi verbal adalah cara yang lebih baik bagi anak yang lebih tua ketimbang anak yang lebih muda (Schneider & Pressley, 1997). Dalam sebuah studi, dua puluh kalimat diberikan pada anak-anak *grade* lima sampai enam untuk diingat oleh mereka (seperti "Burung yang marah mencicit kepada anjing," dan "Polisi menggambari tenda sirkus pada hari yang banyak anginnya") (Pressley, dkk., 1987). Anak secara acak diletakkan dalam kondisi imaji tertentu (membuat gambaran di benak Anda untuk setiap kalimat) dan kondisi kontrol (anak-anak diminta hanya mengingatnya). Gambar 8.4 menunjukkan bahwa instruksi imaji meningkatkan memori kalimat untuk anak-anak yang lebih tua (*grade 4* sampai enam), tapi tidak untuk anak-anak yang lebih muda (*grade* satu sampai tiga). Para peneliti menemukan bahwa anak SD yang lebih muda itu dapat menggunakan imaji untuk mengingat gambar secara lebih baik ketimbang jika mereka diminta mengingat materi verbal, seperti kalimat (Schneider & Pressley, 1997).

Penataan. Apabila murid menata (mengorganisasikan) informasi ketika mereka menyandikannya, maka memori mereka akan banyak terbantu. Untuk memahami arti penting dari penataan dalam penyandian, jawab latihan berikut ini: Sebutkan nama 12 bulan secepat mungkin. Berapa lama waktu yang Anda butuhkan? Dalam urutan apa Anda menyebutkannya? Jawaban Anda mungkin: butuh waktu beberapa detik dan dalam urutan yang normal (Januari, Februari, Maret, dst.). Sekarang coba sebutkan nama bulan sesuai urutan abjad. Apakah Anda membuat kesalahan? Berapa lama waktu yang Anda perlukan? Jelas

Frank and Ernest

by Bob Thaves

CITY STREET DEPT.-PLANNING SECTION



Dimuat atas seizin Newspaper Enterprise Association, Inc. 6-24-79.

ada perbedaan antara menyebutkan nama bulan sesuai urutan yang normal dan sesuai dengan urutan abjad. Latihan ini adalah contoh yang baik untuk melatih murid Anda agar mereka memahami arti penting dari penataan memori mereka dengan cara yang bermakna. Semakin tertata informasi yang Anda sajikan, semakin mudah murid Anda meng- ingatnya. Ini terutama berlaku jika Anda menata informasi secara hierarkis atau menjelaskannya. Juga, jika Anda mendorong murid untuk mengorganisasikan informasi, mereka sering kali akan mengingat dengan lebih baik ketimbang jika tidak memberi instruksi tentang penataan ini (Mandler, 1980).

Chunking ("pengemasan") adalah strategi penataan memori yang baik, yakni dengan mengelompokkan atau "mengepak" informasi menjadi unit-unit "*higher-* yang dapat diingat sebagai satu unit tunggal. *Chunking* dilakukan dengan membuat sejumlah besar informasi menjadi lebih mudah dikelola dan lebih ber- makna. Misalnya, perhatikan daftar kata sederhana berikut ini: *hot, city, book, forget, tomorrow, smile*. Cobalah ingat-ingat kata itu kemudian tulislah. Jika Anda dapat mengingat ketujuh kata itu, maka Anda berarti sudah berhasil mengingat 34 huruf.

Penyimpanan

Setelah murid menyandikan informasi, mereka perlu mempertahankan atau me- nyimpan informasi. Di antara aspek paling menonjol dari penyimpanan memori adalah tiga simpanan utama, yang berhubungan dengan tiga kerangka waktu yang berbeda: memori sensoris, *working memory* (atau memori jangka pendek), dan memori jangka panjang.

Kerangka Waktu Memori. Anak-anak mengingat beberapa informasi selama kurang satu detik, beberapa informasi diingat selama setengah menit, dan informasi lainnya diingat selama beberapa menit, jam, tahun, bahkan seumur hidup. Tiga tipe memori yang bervariasi sesuai dengan kerangka waktunya adalah memori sensoris (yang berlangsung hanya beberapa detik); memori jangka pendek (juga disebut *working memory*, bertahan sekitar 30 detik); dan memori jangka panjang bertahan sampai seumur hidup).

chunking
Mengelompokkan
atau "mengepak"
informasi menjadi
unit-unit "*higher- order*"
yang dapat diingat
sebagai satu unit
tunggal.

Memori Sensoris. Memori sensoris atau *sensory memory* mempertahankan informasi dari dunia dalam bentuk sensoris aslinya hanya selama beberapa saat tidak lebih lama ketimbang waktu murid menerima sensasi visual, suara, dan sensasi lainnya. Murid punya memori sensoris untuk suara selama beberapa detik, **kurang lebih** seperti lamanya suatu gema suara. Akan tetapi, memori sensoris **untuk** visual bertahan hanya sekitar seperempat detik. Karena informasi sensoris ber- tahan hanya sesaat, adalah penting bagi murid untuk memerhatikan informasi sensoris yang penting bagi pembelajaran mereka.

Memori Jangka Pendek. Memori jangka pendek adalah sistem memori ber- kapasitas terbatas di mana informasi dipertahankan sekitar 30 detik, kecuali infor- masi itu diulangi atau diproses lebih lanjut, di mana dalam kasus itu daya tahu simpanannya dapat lebih lama. Dibandingkan dengan memori sensoris, memang jangka pendek kapasitasnya terbatas tapi durasinya relatif lebih panjang. Keterba- tasan kapasitasnya menarik perhatian George Miller (1956), yang mendeskripsi kannya dalam sebuah *paper* yang berjudul menarik: “The Magical Number Seven Plus or Minus Two”. Miller menunjukkan bahwa terbatasnya kemampuan murid dalam menyimpan informasi tanpa bantuan eksternal. Biasanya batasan itu pada kisaran 7 ± 2 item.

Contoh paling terkenal dari fenomena 7 ± 2 ini melibatkan **rentang** memori (*memory span*), jumlah digit yang dapat dilaporkan kembali oleh seseorang tanpa ada kesalahan setelah mendapatkan informasi satu kali. Berapa banyak digit yang dapat dilaporkan kembali oleh individu akan tergantung kepada umur individu itu. Dalam satu studi, rentang memori meningkat dari dua digit pada usia 2 tahun Lima digit pada usia 7 tahun, dan 7 digit pada usia 12 tahun (Dempster, 1980).

(lihat Gambar 8.5). Banyak mahasiswa dapat menangani sampai delapan atau sembilan digit. Ingat bahwa ini adalah rata-rata dan tiap individu berbeda-beda Misalnya, banyak anak usia tujuh tahun punya rentang memori lebih kurang dan enam atau tujuh digit, dan yang lainnya lebih dari delapan digit.

memori sensoris

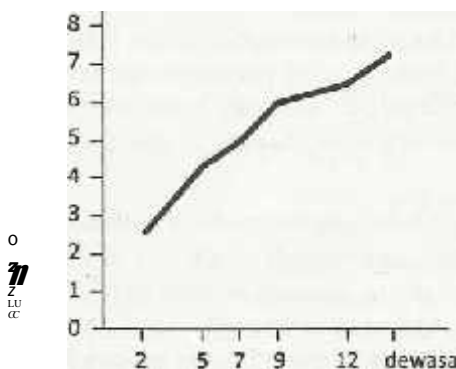
Memori yang mempertahankan informasi dari dunia dalam bentuk sensoris aslinya hanya selama beberapa saat.

memori jangka pendek

Sistem memori ber- kapasitas terbatas di mana informasi dipertahankan sekitar 30 detik, kecuali informasi itu diulangi atau diproses lebih lanjut, di mana dalam kasus itu daya tahan simpanannya bisa lebih lama.

rentang memori

Jumlah digit yang bisa dilaporkan kembali oleh seseorang tanpa ada kesalahan setelah memperoleh informasi satu kali.



Gambar 8.5 Perubahan Developmental dalam Rentang Memori

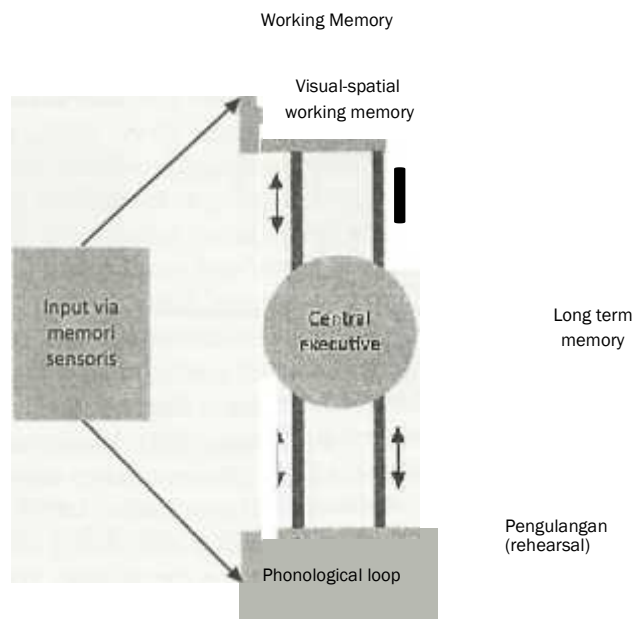
Dalam satu studi, rentang memori meningkat sekitar 3 digit pada usia dua tahun kelima digit pada usia tujuh tahun (Dempster, 1981). Pada usia 12 tahun

Berkaitan dengan memori jangka pendek ini, psikolog Inggris Alan Baddeley (1993, 1998, 2000, 2001) mengemukakan bahwa *working memory adalah* sistem tiga bagian yang secara temporer mempertahankan informasi saat orang melakukan tugas. *Working memory* adalah semacam “meja kerja” mental di mana informasi dikelola atau dimanipulasi dan dipadukan untuk membantu kita membuat keputusan, memecahkan masalah, dan memahami bahasa tulis dan lisan. Perhatikan bahwa *working memory* tidak seperti toko pasif dengan rak-rak penyimpan informasi sampai dia dipindah ke memori jangka panjang. Sebaliknya, *working memory* adalah sistem memori yang sangat aktif (Engle, 2002). Gambar 8.6 memperlihatkan pandangan Baddeley tentang *working memory* dan tiga komponennya: *phonological loop*, *visual-spatial memory*, dan *central executive*. Ini bisa dianalogikan satu eksekutif (*central executive*) dengan dua asisten (*phonological loop* dan *visual-spatial memory*) yang membantu Anda mengerjakan tugas.



"Can we hurry up and get to the test? My short-term memory is better than my long-term memory."

©1985: dimuat atas seizin Bill Hoest dan Parade Magazine.



Gambar 8.6 Working Memory

Dalam model *working memory* Baddeley, *working memory* adalah semacam "meja kerja" di mana sejumlah pemrosesan informasi dilakukan. *Working memory* terdiri dari tiga komponen utama. *Phonological loop* dan *visual-spatial working memory* berfungsi sebagai asisten dalam membantu *central executive* melaksanakan pekerjaannya. Input dari memori sensoris masuk ke *phonological loop*, di mana informasi tentang percakapan disimpan dan pengulangan dilakukan, dan masuk ke *visual-spatial working memory*, di mana informasi spasial dan visual, termasuk imaji, disimpan. Kapasitas *working memory* terbatas dan informasi disimpan di sana hanya selama beberapa saat. *Working memory* berinteraksi dengan memori jangka panjang, menggunakan informasi dari memori jangka panjang dan mentransmisikan informasi ke memori jangka panjang untuk penyimpanan dalam jangka waktu yang lebih lama.

working memory Semacam "meja kerja" mental di mana informasi dikelola atau dimanipulasi dan dipadukan untuk membantu kita membuat keputusan, memecahkan masalah, dan memahami bahasa tulis dan

- *Phonological loop* dikhususkan untuk menyimpan suara bahasa dari informasi pembicaraan. Bagian ini memuat dua komponen terpisah: kode akustik (suara yang menghilang setelah beberapa detik, dan pengulangan (*rehearsal*), yang membuat individu dapat mengulangi kata dalam gudang fonologi ini.

.....
Visual-spatial working memory menyimpan informasi visual dan spasial, termasuk imaji visual. Seperti *phonological loop*, memori visual-spasial ini berkapasitas terbatas. Kedua memori ini berfungsi secara terpisah (independen) Anda bisa mengulang-ulang angka dalam *phonological loop* sembari membuat susunan spasial dari angka-angka itu dalam *visual-spatial working memory*

- *Central executive* bukan hanya mengintegrasikan informasi dari *phonological loop* dan *visual-spatial working memory*, tapi juga dari memori jangka panjang Menurut Baddeley, *central executive* memainkan peran penting dalam atensi perencanaan, dan pengorganisasian perilaku. *Central executive* bertindak seperti penyelia (supervisor), yang memonitor informasi dan isu mana yang layak mendapat perhatian dan mana yang sebaiknya diabaikan. Ia juga strategi mana yang dipakai untuk memproses informasi dan memecahkan problem. Sebagaimana halnya dengan dua komponen lainnya – *phonological loop* dan *visual-spatial working memory* – *executive central* punya kemampuan terbatas.

Mari kita kaji aspek kehidupan di mana *working memory* terlibat. Dalam satu verbal *working memory* diganggu oleh emosi negatif (Gray, 2001). Dengan kata lain, saat orang sedang tak enak hati terhadap sesuatu, *working memory* mereka mungkin menjadi tidak efisien. Dalam studi lainnya, mahasiswa yang menulis tentang emosi negatifnya menunjukkan peningkatan dalam *working memory* ke-timbang mahasiswa yang menulis emosi positif dan mereka yang berada dalam kelompok kontrol yang menulis jadwal hariannya (Klein & Boals, 2001). kegiatan menulis terhadap *working memory* diasosiasikan dengan nilai rata-rata yang lebih tinggi. Implikasi penting dari studi ini adalah studi ini menunjukkan bahwa *working memory* itu dapat berubah dan dapat dipengaruhi oleh pengalaman seperti menulis pengalaman seseorang (Miyake, 2001). Misalnya, murid yang “takut” dengan matematika acap kali mengalami defisiensi dalam *working memory*nya saat mengerjakan soal matematika karena adanya pikiran buruk yang dan kecemasan terhadap soal matematika (Ashcraft & Kirk, 2001). Murid tersebut mungkin dapat dibantu dengan cara menyuruhnya menuliskan kecemasannya terhadap matematika.

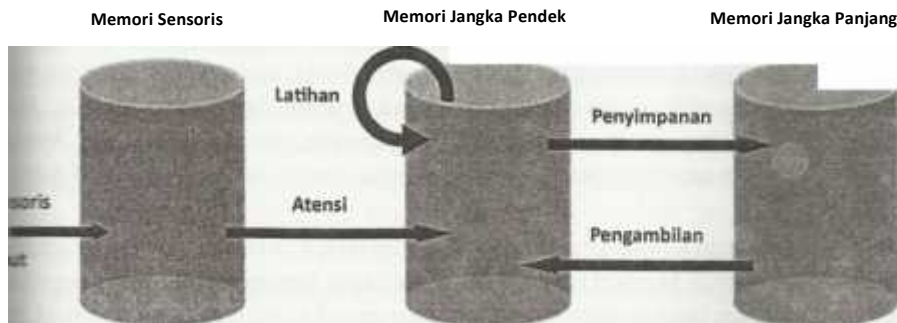
Memori Jangka Panjang. **Memori jangka panjang** adalah tipe memori menyimpan banyak informasi selama periode waktu yang lama secara relatif permanen. Kapasitas memori jangka panjang manusia sungguh mengherankan Ilmuwan komputer John von Neumann menyebutkan ukuran $2,8 \times 10$ (280 tiliun) bit, yang berarti bahwa kapasitas penyimpanan memori jangka panjang pada dasarnya tak terbatas. Bahkan yang lebih mengesankan adalah efisiensi yang dilakukan seseorang untuk mengambil informasinya. Sering kali tidak dibutuhkan waktu lama untuk mencari informasi yang kita inginkan dari gudang penyimpanan yang amat luas ini. Pikirkan memori jangka panjang Anda sendiri. Siapa

memori jangka panjang

Tipe memori yang menyimpan banyak informasi selama periode waktu yang lama secara relatif permanen.

menulis *Gettysburg Address*? Siapa guru pertama Anda? Di mana Anda lahir? Di mana Anda tinggal? Anda bisa menjawab ribuan pertanyaan seperti itu dengan tepat. Tentu saja, tidak semua informasi dapat diambil kembali dari memori jangka panjang dengan begitu mudah. Nanti di bab ini kita akan mendeskripsikan cara murid mengambil kembali informasinya.

Model Tiga Simpanan Memori. Konsep memori tiga tahap yang telah kita deskripsikan di atas dikembangkan oleh Richard Atkinson dan Richard Shiffrin (1968). Menurut **model Atkinson-Shiffrin**, memori melibatkan sekuensi tahap memori sensoris, memori jangka pendek, dan memori jangka panjang (lihat Gambar Seperti telah kita lihat, banyak informasi hanya berada pada tahap memori sensoris, seperti suara dan penglihatan. Informasi ini hanya disimpan sebentar. Akan tetapi, ada beberapa informasi, terutama yang kita perhatikan, ditransfer memori jangka pendek, di mana ia bisa dipertahankan selama 30 detik (atau dengan bantuan pengulangan). Atkinson dan Shiffrin mengatakan bahwa in lama informasi dipertahankan dalam memori jangka pendek dengan bantuan pengulangan, semakin besar kemungkinannya untuk masuk ke memori jangka panjang. Perhatikan di Gambar 8.7 bahwa informasi di memori jangka panjang bisa juga ditarik kembali ke memori jangka pendek.



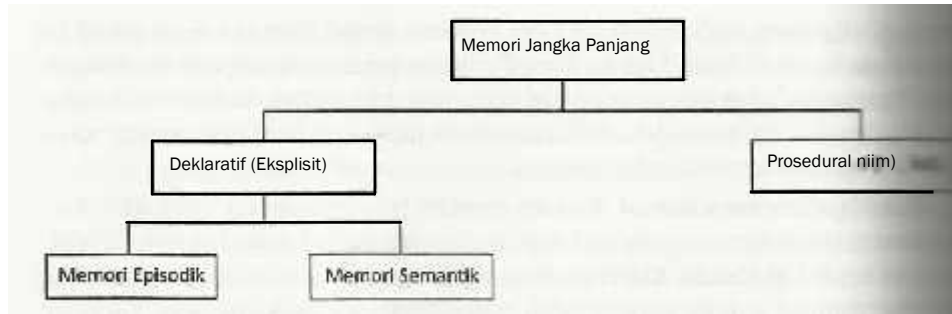
Gambar 8.7 Teori Memori Atkinson dan Shiffrin

Dalam model ini, input sensoris masuk ke memori sensoris. Melalui proses atensi, informasi pindah ke memori jangka pendek, dan berada di sana selama 30 detik atau kurang, kecuali ia diulang-ulang. Ke- Bmiwidon, informasi masuk ke penyimpanan memori jangka panjang; dari sini informasi dapat diambil kembali.

Beberapa pakar memori kontemporer percaya bahwa model Atkinson-Shiffrin lu sederhana (Bartlett, 2001). Mereka mengatakan bahwa memori tidak selalu bekerja dalam urutan tiga tahap yang rapi seperti dalam model Atkinson dan Shiffrin. Misalnya, para pakar ini menekankan bahwa *working memory* menggunakan isi memori jangka panjang secara lebih fleksibel ketimbang hanya sekedar mengambil informasi darinya. Walaupun mengandung masalah, model ini berguna untuk menjelaskan beberapa komponen memori.

isi Memori Jangka Panjang. Sebagaimana tipe memori dapat dibedakan berdasarkan apa lama memori itu disimpan, demikian pula memori dapat dibedakan ber-

model Atkinson-Shiffrin
Model memori yang melibatkan sekuensi tiga tahap: tahap memori sensoris, memori jangka pendek, dan memori jangka panjang



Gambar 8.8 Klasifikasi Isi Memori Jangka Panjang

dasarkan isinya. Banyak psikolog kontemporer sependapat bahwa ada hierarki isi memori jangka panjang, seperti ditunjukkan dalam Gambar 8.8 (Bartlett, 2001; Squire, 1987). Dalam hierarki ini, memori jangka panjang dibagi menjadi sub tipe memori deklaratif dan memori prosedural. Memori deklaratif dibagi lagi menjadi memori episodik dan memori semantik.

memori deklaratif

Rekoleksi atau pengingatan kembali informasi secara sadar, seperti fakta spesifik atau kejadian, yang dapat dikomunikasikan secara verbal.

memori prosedural

Pengetahuan non-deklaratif dalam bentuk keterampilan dan operasi kognitif. Memori prosedural tidak dapat secara sadar diingat kembali, setidaknya dalam bentuk fakta atau kejadian spesifik.

memori episodik

Retensi informasi tentang di mana dan kapan terjadinya suatu peristiwa dalam hidup.

memori semantik

Pengetahuan umum murid tentang dunia.

Memori deklaratif dan prosedural. Memori deklaratif adalah rekoleksi atau pengingatan kembali informasi secara sadar, seperti fakta spesifik atau kejadian yang dapat dikomunikasikan secara verbal. Memori deklaratif pernah disebut sebagai “mengetahui bahwa”, dan belakangan ini diberi label “memori eksplisit”. Bentuk memori deklaratif murid misalnya penjelasan ulang atas kejadian yang telah mereka saksikan atau mendeskripsikan prinsip dasar matematika. Akan tetapi, murid tidak perlu bicara untuk menggunakan memori deklaratif. Apabila murid duduk dan merenungkan pengalamannya, maka memori deklaratif mereka sudah bekerja.

Memori prosedural adalah pengetahuan nondeklaratif dalam bentuk keterampilan dan operasi kognitif. Memori prosedural tidak dapat secara sadar diingat kembali setidaknya dalam bentuk fakta atau kejadian spesifik. Ini membuat memori prosedural menjadi sulit, jika bukannya mustahil, untuk dikomunikasikan. Memori prosedural terkadang dinamakan *mengetahui bagaimana*, dan belakangan ini juga disebut sebagai “memori implisit” (Schacter, 2000). Ketika murid mengaplikasikan kemampuan mereka untuk menari, naik sepeda, atau mengetik di komputer, maka mereka menggunakan memori prosedural. Memori ini juga bekerja ketika mereka bicara dengan tata bahasa yang benar tanpa memikirkan bagaimana cara melakukannya.

Memori episodik dan semantik. Psikolog kognitif Endel Tulving (1972, 2000) membedakan dua sub tipe memori deklaratif: episodik dan semantik. **Memori episodik** adalah retensi informasi tentang di mana dan kapan terjadinya suatu peristiwa dalam hidup. Kenangan murid tentang masa-masa awal sekolah, dengan siapa mereka makan siang, atau tamu yang datang di kelas mereka seminggu yang lalu, merupakan memori episodik.

Memori semantik adalah pengetahuan umum murid tentang dunia. Memori ini mencakup:

Pengetahuan tentang pelajaran di sekolah (seperti pengetahuan geometri). Pengetahuan tentang bidang keahlian yang berbeda (seperti pengetahuan catur dari pemain catur berumur 15 tahun)

Pengetahuan “sehari-hari” tentang makna kata, orang terkenal, tempat-tempat penting, dan hal-hal umum (seperti apa arti kata *gaul* atau siapa itu Nelson Mandela atau Gus Dur). Memori semantik itu independen dari identitas seseorang dengan masa lalu. Misalnya, murid mungkin mengakses fakta—seperti Jakarta adalah ibu kota Indonesia—tetapi tidak tahu kapan dan di mana mereka mempelajarinya.

Merepresentasikan Informasi dalam Memori. Bagaimana murid merepresentasikan informasi dalam memori? Ada dua teori untuk menjawab pertanyaan ini: teori jaringan dan teori skema.

Teori Jaringan. Teori jaringan (*network theories*) mendeskripsikan bagaimana informasi di memori diorganisir dan dihubungkan. Teori ini memerhatikan titik-titik simpul (*nodes*) dalam jaringan memori. Misalkan konsep “burung”. Salah satu teori jaringan paling awal mendeskripsikan representasi memori sebagai re-presentasi yang disusun secara hierarkis dengan konsep yang lebih konkret (misalnya “kenari”) diletakkan di bawah konsep yang lebih abstrak (seperti “burung”). Tetapi, kemudian disadari bahwa jaringan hierarki itu terlalu rapi untuk mendeskripsikan secara akurat bagaimana kerja representasi memori aktual. Misalnya, murid membutuhkan waktu lebih lama untuk menjawab pertanyaan, “Apakah burung unta termasuk burung?” ketimbang menjawab pertanyaan “Apakah kenari termasuk burung?” Jadi, para peneliti memori dewasa ini membayangkan jaringan memori lebih sebagai jaringan yang tidak teratur. Burung tertentu, seperti kenari, lebih dekat dengan titik simpul atau pusat kategori “burung” ketimbang burung unta.

Teori Skema. Memori jangka panjang telah lama dibandingkan dengan perpustakaan. Idenya menyatakan bahwa memori kita menyimpan informasi seperti halnya perpustakaan atau toko buku. Dalam analogi ini, cara murid mengambil informasi dikatakan sama dengan proses saat mereka mencari dan memeriksa buku. Akan tetapi, proses pengambilan informasi dari memori jangka panjang tidak sama persis dengan analogi perpustakaan ini. Saat kita mencari sesuatu di gudang memori jangka panjang kita, kita tidak selalu menemukan “buku” tepat seperti yang kita inginkan, atau mungkin kita menemukan “buku” itu tetapi hanya menemukan “beberapa halaman” saja yang utuh—kita harus merekonstruksi halaman lainnya.

Teori skema menyatakan bahwa ketika kita merekonstruksi informasi, kita menyesuaikan dengan informasi yang sudah ada di benak kita. Sebuah skema adalah informasi—konsep, pengetahuan, informasi tentang kejadian—yang sudah eksis dalam pikiran seseorang. Anda ingat kembali deskripsi skema dalam teori Piaget (lihat Bab 2). Skema dari pengetahuan sebelumnya memengaruhi cara kita menyandikan, membuat informasi, dan mengambil informasi. Berbeda dengan teori jaringan, yang berasumsi bahwa pengambilan informasi melibatkan fakta

teori jaringan
Teori yang mendeskripsikan bagaimana informasi di memori diorganisir dan dihubungkan. Teori ini memerhatikan titik-titik simpul (*nodes*) dalam jaringan memori.

teori skema Teori yang menyatakan bahwa ketika kita merekonstruksi informasi, kita menyesuaikan dengan informasi yang sudah ada di benak kita.

skema
Informasi—konsep, pengetahuan, informasi tentang kejadian—yang sudah eksis dalam pikiran seseorang.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

spesifik, teori skema menyatakan bahwa pencarian di memori jangka panjang tidak melibatkan fakta yang sangat tepat. Kita sering tak menemukan secara tepat apa yang kita inginkan, dan kita harus mengkonstruksi fakta lainnya. Ketika diminta mengambil informasi dari memori, kita sering kali mengisi *gap antara* memori kita yang terfragmentasi dengan bermacam-macam fakta yang akurat dan tidak akurat.

Teori skema muncul dalam studi Frederick & Bartlett (1932) tentang bagaimana orang mengingat cerita. Bartlett memerhatikan tentang bagaimana **latar belakang** seseorang, yang disandikan dalam skema, akan mengungkapkan dirinya dalam rekonstruksi seseorang (modifikasi dan distorsi) atas isi cerita. **Salah satu cerita** Bartlett berjudul "Perang Para Hantu" (*War of the Ghosts*) sebuah terjemahan Inggris dari dongeng suku Indian-Amerika (lihat Gambar 8.9). Kisah itu menceritakan kejadian yang sama sekali asing bagi orang-orang Inggris berpendapatan menengah ke atas yang diriset oleh Bartlett. Mereka membaca cerita itu dua kali **dan kemudi-**an, setelah lima belas menit, menulis kembali cerita itu berdasarkan ingatan mereka sebaik mungkin.

Yang menarik bagi Bartlett adalah betapa berbedanya para peserta **riset** merekonstruksi cerita ini dari versi aslinya. Peserta dari Inggris ini **menggunakan** skema dan pengalaman sehari-hari mereka pada umumnya, skema **mereka tentang** cerita hantu petualang pada khususnya, untuk merekonstruksi *War of the Ghosts*. Detail familiar dari cerita yang "sesuai" dengan skema seseorang **sering kali bisa** diingat dengan baik. Tetapi detail cerita yang berbeda dari skema seseorang sering kali didistorsikan. Misalnya, "sosok hitam" yang muncul dari mulut orang Indian menjadi darah dalam satu rekonstruksi dan udara padat dalam **rekonstruksi** lainnya. Bagi satu individu, dua lelaki muda dalam cerita itu mencari minuman,

One night two young men from Egulac went down to the river to hunt seals, and while they were there it became foggy and calm. Then they heard war cries, and they thought: "Maybe this is a war party." They escaped to the shore, and hid behind a log. Now canoes came up, and they heard the noise of paddles, and saw one canoe coming up to them. There were five men in the canoe, and they said:

"What do you think? We wish to take you along. We are going up the river to make war on the people."

One of the young men said: "I have no arrows."

"Arrows are in the canoe," they said.

"I will not go along, I might be killed. My relatives do not know where I have gone. But you," he said, turning to the other, "may go with them."

So one of the young men went, but the other returned home.

And the warriors went up the river to a town on the other side of Kalama. The people came down to the water, and they began to fight, and many were killed. But presently the young man heard one of the warriors say: "Quick, let us go home: that Indian has been hit." Now he thought: "Oh,

they are ghosts." He did not feel sick, but they said he had been shot.

So the canoes went **back to Egulac** and the young man went **ashore to** his house, and made a **fire. And he** told everybody and said: "Behold I accompanied the ghosts, **and we went to** fight. Many of our **follows were** killed, and many of those **who attacked** us were killed. They said I was hit, and I did not feel sick."

He told it all, and then he became quiet. When the sun rose he felt down. Something black came out of this mouth. His face became contorted. The people jumped up and cried. He was dead.

bukan segel. Orang lainnya mengatakan kematian di akhir cerita disebabkan oleh demam (ini tidak ada dalam cerita).

Kita punya skema untuk segala jenis informasi. Jika Anda mengisahkan cerita di kelas Anda, seperti *War of the Ghosts* atau cerita lainnya, dan kemudian menyuruh murid menuliskan cerita itu, kemungkinan Anda akan memperoleh banyak versi yang berbeda. Artinya, murid Anda tidak akan mengingat setiap detail dari cerita Anda dan akan merekonstruksi cerita itu berdasarkan skema mereka sendiri. Misalkan Anda menceritakan tentang dua lelaki dan dua wanita yang mengalami kecelakaan kereta api di Perancis. Seorang murid mungkin akan merekonstruksi cerita itu dengan mengatakan bahwa mereka tewas dalam kecelakaan pesawat, atau yang lainnya mungkin menyebut tiga wanita dan tiga lelaki, atau mungkin lainnya mengatakan kecelakaan itu terjadi di Jerman, dan sebagainya. Rekonstruksi dan distorsi memori tampak lebih jelas dalam memori orang yang terlibat dalam pengadilan. Dalam pengadilan kriminal seperti kasus O. J. Simpson, variasi memori orang tentang apa yang terjadi menjelaskan bagai- mana kita merekonstruksi masa lalu di mana kita tidak menjelaskan masa lalu sama persis dengan kejadian sebenarnya.

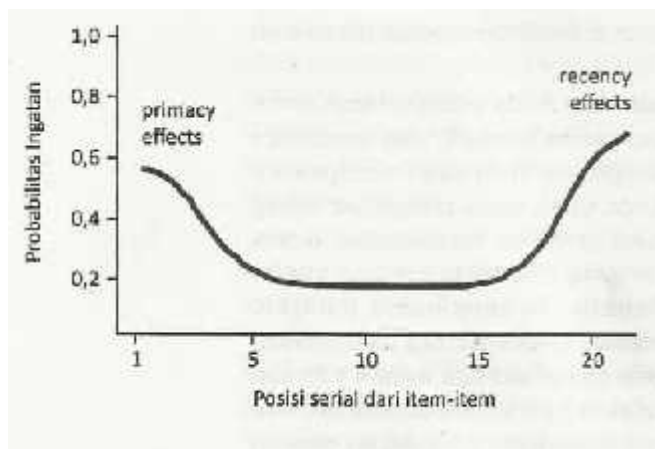
Ringkasnya, teori skema secara akurat memprediksi bahwa orang tidak selalu me- nyimpan dan mengambil data seperti komputer mengambil data (Schacter, 2001). Pikiran juga dapat mendistorsi kejadian saat ia menyandikan dan menyimpan kesan dari realitas.

Script adalah skema untuk suatu kejadian. *script* sering kali mengandung in- formasi tentang ciri fisik, orang, dan kejadian tertentu. Jenis informasi ini amat membantu ketika guru dan murid perlu mencari tahu apa yang terjadi di sekitar mereka. Dalam satu *script* untuk aktivitas seni, murid mungkin mengingat bahwa Anda akan menyuruh mereka untuk menggambar, bahwa mereka harus menghiasi baju mereka, bahwa mereka harus mencari kertas gambar dan melukis dengan kuas, bahwa mereka harus membersihkan kuas setelah selesai, dan seterusnya. Misalnya, murid yang datang terlambat mungkin akan tetap tahu apa yang harus mereka lakukan karena dia punya *script* aktivitas seni.

Mengambil Kembali dan Melupakan

Setelah murid menyandikan atau menyimpan informasi dan merepresentasikannya dalam memori, mereka mungkin mampu mengambil kembali beberapa informasi tetapi mungkin juga melupakan beberapa di antaranya.

Pengambilan Kembali. Ketika kita mengambil sesuatu dari “gudang data” mental, kita menelusuri gudang memori kita untuk mencari informasi yang relevan. Seperti halnya dengan penyandian, pencarian ini bisa otomatis atau bisa juga membutuhkan beberapa usaha. Misalnya, jika Anda bertanya pada murid bulan apa sekarang, jawabannya mungkin muncul segera. Artinya, pengambilan kembali ini bersifat otomatis. Tetapi, jika Anda bertanya kepada murid Anda nama tamu yang datang ke kelas dua bulan lalu, maka proses pengambilan informasinya mungkin membutuhkan lebih banyak usaha.



Gambar 8.10 Efek Posisi Serial
Ketika seseorang diminta untuk mengingat serangkaian kata, kata yang terakhir biasanya paling diingat kemudian

Posisi item dalam suatu daftar juga memengaruhi tingkat kemudahan sulitnya dalam mengingat. **Efek posisi serial** berarti bahwa orang lebih mudah mengingat item yang ada di awal dan akhir dari suatu daftar ketimbang item yang ada di tengah. Misalnya, saat Anda memberi petunjuk pada murid arah untuk mendapatkan bantuan *tutoring*, Anda mengatakan, "Belok kiri di Rawamangun belok kanan di Tugu Tani, belok kiri di Gambir, dan belok kanan di Monas," Murid kemungkinan besar akan lebih ingat pada "Belok kiri di Rawamangun" dan "Belok kanan di Monas" ketimbang "Belok kanan di Tugu Tani." *Primacy effect* berarti item di awal suatu daftar cenderung akan lebih diingat. *Recency effect* berarti bahwa item yang berada di akhir daftar juga cenderung lebih diingat.

efek posisi serial

Prinsip yang menyatakan bahwa orang lebih mudah mengingat item yang ada di awal dan akhir dari suatu daftar ketimbang item yang ada di tengah.

prinsip spesifitas penyandian

Prinsip yang menyatakan bahwa asosiasi yang dibentuk pada saat penyandian atau pembelajaran cenderung akan menjadi petunjuk yang efektif untuk pengambilan kembali.

Gambar 8.10 menunjukkan satu efek posisi serial khas dengan *recency effect* yang lebih kuat ketimbang *primacy effect*. Efek posisi serial bukan hanya berlaku untuk datar, tetapi juga pada kejadian-kejadian. Jika Anda memberikan pelajaran sejarah selama seminggu, dan kemudian menanyakannya kepada murid pada hari Senin minggu berikutnya, mereka mungkin akan dapat mengingat apa yang Anda katakan pada hari Jumat minggu sebelumnya dan kurang bisa mengingat apa yang Anda katakan pada hari Rabu minggu sebelumnya.

Faktor lain yang memengaruhi pengambilan ini adalah sifat dari petunjuk yang digunakan orang untuk mendongkrak memori mereka (Allan, dkk., 2001). Murid dapat menciptakan petunjuk yang efektif. Misalnya, apabila murid menghadapi "rintangan" untuk mengingat nama tamu yang datang ke kelas dua bulan lalu, dia mungkin bisa menggunakan alfabet, menciptakan nama untuk masing-masing huruf. Apabila dia berhasil "tersandung" pada nama yang benar, kemungkinan dia akan mengenalinya.

Konsiderasi lain dalam memahami pengambilan informasi adalah prinsip **spesifitas penyandian** (*encoding specificity principle*), yaitu bahwa asosiasi yang dibentuk saat penyandian atau pembelajaran cenderung akan menjadi petunjuk yang efektif untuk pengambilan kembali (Hannon & Craik, 2001). Misalnya, bayangkan seorang anak umur 13 tahun menyandikan informasi tentang Bunda Teresa: Dia lahir di Albania, menghabiskan sebagian besar hidupnya di India, menjadi biarawati Katolik Romawi, sedih melihat orang-orang sakit dan sekarat

di jalan-jalan di Calcutta, dan memenangkan Hadiah Nobel kemanusiaan karena membantu orang-orang miskin dan menderita. Kata-kata seperti *Hadiah Nobel*, *Calcutta*, dan *kemanusiaan* dapat dipakai sebagai petunjuk saat anak itu berusaha mengingat namanya, negara tempat dia tinggal, dan agamanya. Konsep spesifitas penyandian sesuai dengan diskusi elaborasi kita di atas: Semakin banyak anak melakukan elaborasi dalam menyandikan informasi, semakin baik mereka dalam mengingat informasi. Spesifitas penyandian dan elaborasi mengungkapkan betapa saling terkaitnya penyandian dan pengambilan informasi tersebut.

Masih ada aspek pengambilan lain, yakni sifat dari tugas pengambilan itu sendiri (Nobel & Shiffrin, 2001). *Mengingat (recall)* adalah tugas memori di mana individu harus mengambil informasi yang telah dipelajari, seperti ketika murid harus mengisi soal atau menjawab pertanyaan. *Rekognisi* atau pengenalan (*recognition*) adalah tugas memori di mana individu hanya harus mengidentifikasi ("mengenali") informasi yang telah dipelajari, seperti dalam soal ujian pilihan berganda. Banyak murid lebih suka pilihan berganda sebab soal seperti itu memberi mereka petunjuk, sedangkan soal isian tidak memberikan petunjuk apa pun.

Melupakan. Salah satu bentuk melupakan melibatkan petunjuk atau isyarat (cue) yang baru saja kita diskusikan. *Cue-dependent forgetting* adalah kegagalan dalam mengambil kembali informasi karena kurangnya petunjuk pengambilan yang efektif (Nairne, 2000). Gagasan *cue-dependent forgetting ini* dapat menjelaskan mengapa murid mungkin gagal untuk mengambil fakta yang dibutuhkan untuk ujian bahkan saat dia merasa yakin "mengetahui" informasi tersebut (Williams & Zacks, 2001). Misalnya, jika Anda belajar untuk menghadapi tes psikologi pendidikan dan diberi pertanyaan tentang perbedaan antara mengingat dan mengenali dalam pengambilan informasi, Anda mungkin akan bisa mengingat perbedaan itu dengan lebih baik apabila Anda punya petunjuk "isilah titik-titik" dan "pilihan berganda".

Prinsip *cue-dependent forgetting* sesuai dengan teori interferensi, yang menyatakan bahwa kita lupa bukan karena kita kehilangan memori dari tempat penyimpanan

tetapi karena ada informasi lain yang menghambat upaya kita untuk mengingat informasi yang kita inginkan. Bagi murid yang belajar untuk ujian biologi, kemudian untuk ujian sejarah, dan kemudian dia menempuh ujian biologi dahulu, maka informasi tentang sejarah akan mencampuri ingatan tentang biologi.

teori interferensi mengimplikasikan bahwa strategi belajar yang baik adalah mempelajari lebih dahulu ujian yang akan diberikan terakhir. Jadi dalam contoh di atas, murid akan lebih baik belajar sejarah dahulu dan kemudian belajar biologi. Strategi ini juga sesuai dengan *recency effect* yang telah kita diskusikan di muka, Renungkan bagaimana pengetahuan teori interferensi ini bisa membantu Anda saat Anda *me-review* rencana Anda untuk memberikan ujian bagi murid Anda. Sumber lupa lainnya adalah penurunan memori. Menurut *decay theory*, pembelajaran baru akan melibatkan pembentukan "jejak memori" neurokimia, yang akan terpecah. Jadi, teori ini menyatakan bahwa berlalunya waktu bisa membuat orang menjadi lupa. Peneliti memori Daniel Schacter (2001) menyebut pelupaan yang terjadi karena berlalunya waktu sebagai *transience*.

cue-dependent forgetting

Kegagalan dalam mengambil kembali informasi karena kurangnya petunjuk pengambilan yang efektif.

teori interferensi

Teori yang menyatakan bahwa kita lupa bukan karena kita kehilangan memori dari tempat penyimpanan, tetapi karena ada informasi lain yang menghambat upaya kita untuk mengingat informasi yang kita inginkan.

decay theory

Teori yang menyatakan bahwa pembelajaran baru akan melibatkan pembentukan "jejak memori" neurokimia, yang akan terpecah. Jadi, teori ini menyatakan bahwa berlalunya waktu bisa membuat orang menjadi lupa.

Penurunan memori berlangsung pada kecepatan yang berbeda-beda. Beberapa memori tetap kuat dan bertahan selama periode waktu yang panjang, terutama jika memori itu punya kaitan emosional. Kita sering bisa mengingat memori “yang terang” ini dengan akurasi yang tepat dan jelas. Misalnya, Anda baru saja menyaksikan kecelakaan, atau mengalami kecelakaan, menjalani acara pesta kelulusan sekolah, mengalami pengalaman romantis, dan Anda mendengar tentang runtuhnya *World Trade Center*. Kemungkinan besar Anda akan mampu mengambil atau mengingat kembali informasi ini bertahun-tahun sesudah kejadian tersebut terjadi. Dalam studi memori, para periset belum mengkaji secara mendalam peram faktor

sosiokultural – seperti kultur dan gender – dalam memori. Dalam *Diver Education*, kita akan membahas topik ini.

Diversity & Education Kultur, Gender, dan Memori

Sebuah kultur akan membuat anggotanya sensitif terhadap objek, kejadian, dan strategi tertentu, yang pada gilirannya dapat memengaruhi sifat memori (Mistry & Rogoff, 1994). Studi lintas-kultural menemukan perbedaan kultural dalam penggunaan strategi organisasional (Schneider & Bjorklund, 1998). Kegagalan menggunakan strategi organisasional yang tepat untuk mengingat informasi sering kali disebabkan oleh kurangnya pendidikan sekolah yang tepat. (Cole & Scribner, 1977). Anak yang mengenyam pendidikan sekolah lebih mungkin untuk mengelompokkan item dalam satu cara yang bermakna, yang bisa membantu mereka untuk mengingat item-item itu. Sekolah memberi tugas pemrosesan informasi yang khusus pada anak-anak – seperti mengingat banyak informasi dalam waktu singkat dan menggunakan penalaran logis – yang mungkin menghasilkan strategi memori khusus. Tidak ada bukti bahwa sekolah meningkatkan kapasitas memori *per se*; alih-alih, ia memengaruhi strategi untuk mengingat (Cole & Cole, 2001). Gender adalah aspek lain dari diversitas sosiokultural yang kurang diperhatikan dalam riset memori hingga saat ini. Para periset telah menemukan adanya perbedaan gender dalam memori:

- Wanita lebih baik ketimbang pria dalam hal memori episodiknya, yaitu memori untuk kejadian, *per se* yang mencakup waktu dan tempat kejadian (Anderson, 2001; Halpem, 2002). Wanita juga tampak lebih baik ketimbang pria dalam hal memori yang berkaitan dengan emosi, seperti memori untuk film emosional (Cahill, dkk., 2001).
- Pria lebih baik ketimbang wanita pada tugas yang memerlukan transformasi *visual-spatial working memory* (Halpem, 2002). Tugas-tugas ini antara lain rotasi mental, yang berarti membayangkan sesuatu objek jika diputar (misalnya seperti apakah tampilan bentuk suatu objek jika dia diputar dalam suatu ruang).

Tetapi, pada banyak tugas memori, para periset tidak menemukan perbedaan gender, atau ada, perbedaan itu sangat kecil.

Teaching Strategies

Membantu Murid Meningkatkan Memori Mereka

1. *Motivasi anak untuk mengingat materi dengan pemahaman, bukan dengan mengingatnya begitu saja.*

Anak akan mengingat informasi dengan lebih baik dalam jangka panjang jika mereka memahami informasi, bukan sekadar mengingatnya tanpa pemahaman. Pengulangan akan bekerja baik untuk penyandian informasi ke memori jangka pendek, tetapi jika anak perlu mengambil informasi dari memori jangka panjang, maka strategi pengulangan ini tak efisien. Jadi, untuk sebagian besar informasi, dorong murid untuk memahaminya, memberinya makna, mengelaborasinya, dan mempersonalisasikannya. Beri anak konsep dan ide untuk diingat dan kemudian tanyakan kepada mereka bagaimana mereka dapat mengaitkan konsep dan ide itu dengan pengalaman personal dan makna personalnya. Beri mereka latihan untuk mengelaborasi suatu konsep agar mereka bisa memproses informasi secara lebih mendalam.

2. *Bantu murid menata apa yang mereka masukkan dalam memori.* Anak-anak akan mengingat informasi dengan lebih baik jika mereka menatanya secara hierarkis. Beri mereka latihan menata dan mengelola materi yang membutuhkan penstrukturan.

3 *Ajari strategi mnemonic. Mnemonic* (atau cara menghafal atau metode “jembatan keledai”) adalah bantuan memori untuk mengingat informasi. *Mnemonic* juga dapat menggunakan imaji dan kata. Berikut ini beberapa tipe *mnemonic*:

- *Metode loci.* Dalam metode *loci*, anak menyusun imaji/citra dari suatu item yang akan diingat dan membayangkan dia menyimpannya dalam lokasi yang dikenali. Kamar di rumah atau toko atau jalan adalah lokasi umum yang biasa dipakai dalam strategi memori ini. Misalnya, jika anak harus mengingat sederetan konsep, mereka bisa secara mental (membayangkannya) meletakkannya dalam ruang di rumah mereka, seperti di sebelah pintu masuk, ruang keluarga, ruang makan, dapur, dan sebagainya. Saat mereka perlu mengambil kembali informasi itu, mereka bisa membayangkan rumahnya, lalu membayangkan dirinya berjalan di kamar-kamar, lalu mengambil kembali konsep tersebut.

- *Rima.* Contohnya, “mejikuhibiniu” untuk mengingat warna pelangi (merah, jingga, kuning, hijau, biru, nila, ungu).

- *Akronim.* Strategi ini adalah menciptakan kata dari huruf pertama item yang akan diingat. Misalnya, HOMES dapat dipakai sebagai petunjuk untuk mengingat lima Danau Besar: Huron, Ontario, Michigan, Erie, dan Superior.

- *Metode kata kunci.* Strategi penghafalan lainnya yang menggunakan imaji adalah metode kata kunci, di mana imaji yang hidup dilekatkan pada kata penting. Metode ini telah dipakai untuk mengajari murid cara menguasai informasi baru seperti kosakata asing, negara dan ibu kota negara bagian di AS, dan nama-nama presiden AS. Misalnya, untuk mengajar anak bahwa Annapolis adalah ibu kota Maryland, Anda bisa menyuruh mereka menghubungkan imaji Annapolis dan Maryland, seperti dua apel yang menikah (Levin, 1980) (lihat Gambar 8.11).

Beberapa pendidik menentang penggunaan *mnemonic* ini karena

cara ini sama dengan metode menghafal tanpa berpikir. Jelasnya, seperti telah kita kemukakan di atas, mengingat untuk memahami lebih dipilih ketimbang menghafal begitu saja tanpa pemahaman. Akan tetapi, jika anak perlu mempelajari daftar konsep, perangkat *mnemonic* bisa membantu. Cari alat *mnemonic* untuk anak dalam rangka mempelajari beberapa fakta spesifik yang mungkin perlu mereka ketahui untuk memecahkan masalah.



Gambar 8.11 Metode Kata Kunci

Untuk membantu anak mengingat ibu kota negara bagian, digunakan metode kata kunci. Komponen utama dari metode ini adalah penggunaan imajinasi mental, yang distimulasi dengan memberi anak gambaran visual yang hidup, seperti dua apel yang menikah. Strategi ini juga membantu anak mengasosiasikan apple dengan Annapolis dan marry dengan Maryland.

Review & Reflect

© Diskusikan memori dalam term *encoding*, penyimpanan, dan pengambilan.

Review

- Apa memori itu? Apa yang dibutuhkan agar memori bekerja?
- Bagaimana enam proses—atensi, pengulangan, pemrosesan mendalam, elaborasi, konstruksi imaji, dan organisasi—terlibat dalam *encoding*?
- Apa tiga kerangka waktu memori? Bagaimana isi memori jangka panjang dideskripsikan? Bagaimana mereka direpresentasikan dalam memori?
- Apa yang membuat memori mudah atau sulit mengambil informasi? Jelaskan beberapa teori yang menjelaskan kenapa kita bisa lupa!

Reflect

- Prinsip dan strategi apa dalam diskusi memori kita ini yang mungkin berguna untuk mata pelajaran dan kelas yang akan Anda ajar?

KEAHLIAN

Kemampuan kita untuk mengingat informasi baru tentang suatu subjek akan tergantung kepada apa yang telah kita ketahui tentangnya (Carver & Klahr, 2001; Chaffin & Imreh, 2002; Keil, 1999; Lesgold & Nahemow, 2001). Misalnya kemampuan murid untuk menerangkan kembali apa yang telah dilihatnya *saat dia di* perpustakaan sebagian besar dipengaruhi oleh apa yang diketahui sebelumnya tentang perpustakaan itu, seperti di mana buku dengan topik tertentu, bagaimana cara mengecek buku, dan sebagainya. Jika dia tahu sedikit tentang perpustakaan, murid itu akan butuh lebih lama untuk menjelaskan apa-apa yang ada disana. Kontribusi pengetahuan yang sudah ada terhadap kemampuan kita untuk mengingat materi baru tampak jelas saat kita membandingkan memori pakar dan pemula dalam domain pengetahuan tertentu. Seorang pakar/ahli jauh berbeda dengan pemula (orang yang baru saja mulai belajar). Pakar menunjukkan memori yang mengesankan dalam area keahlian mereka. Salah satu alasan mengapa anak mengingat lebih sedikit ketimbang orang dewasa adalah karena mereka kurang ahli dalam banyak bidang.

Keahlian dan Pembelajaran

Mempelajari perilaku dan proses mental dari para ahli bisa membantu kita mendapat pengetahuan tentang bagaimana memandu murid agar menjadi pembelajar yang lebih efektif. Apa yang sesungguhnya dilakukan para ahli? Mereka (National Research Council, 1999):

1. Memerhatikan ciri dan pola informasi bermakna yang tidak dilihat pemula
2. - Punya banyak isi pengetahuan yang diorganisasikan dengan cara yang merefleksikan pemahaman yang mendalam atas subjek tersebut.
3. Bisa mengingat kembali aspek penting dari pengetahuan mereka tanpa banyak usaha.

4. Bersikap adaptif dalam pendekatan mereka untuk situasi baru.
Menggunakan strategi yang efektif.

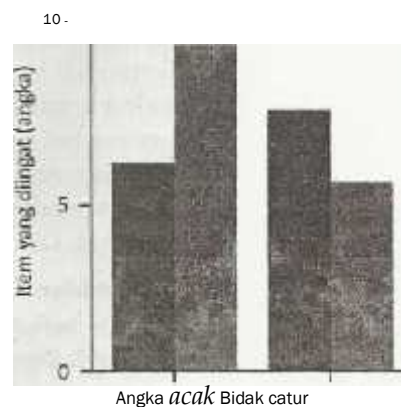
Pola Organisasi yang Bermakna. Para pakar atau ahli memiliki kelebihan dalam mengingat kembali informasi di area keahlian mereka. Proses *chunking* yang telah kita *diskusikan di atas adalah salah satu* cara mereka dalam mengingat kembali. Misalnya, pakar catur memahami sekelompok informasi yang bermakna, yang memengaruhi memori mereka terhadap apa yang mereka lihat di papan catur. Para pemula yang kurang mampu menata secara terstruktur dan hierarkis tak akan bisa menggunakan strategi *chunking* ini.

Di area di mana anak-anak sudah menguasai, memori mereka biasanya sangat baik. Dalam kenyataannya, sering kali memori mereka melebihi orang dewasa yang masih pemula di area itu. Ini didokumentasikan dalam studi terhadap para pakar catur berusia 10 tahun (Chi, 1978). Anak-anak itu adalah pecatur yang andal, tapi tidak terlalu brilian untuk bidang lain. Seperti kebanyakan anak usia 10 tahun lainnya, digit rentang memori mereka lebih dekat ketimbang orang dewasa. Namun, saat mereka diberi papan catur, mereka mengingat konfigurasinya dengan lebih baik ketimbang orang dewasa yang masih pemula di bidang catur (lihat Gambar 8.12).

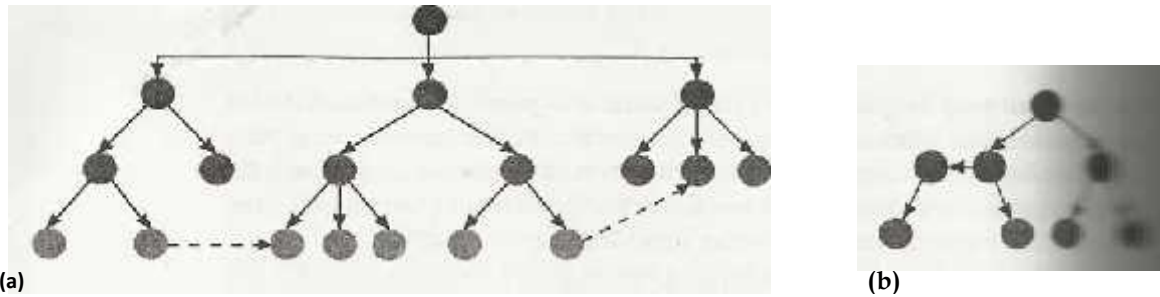
Guru ahli mengenali ciri-ciri dan pola-pola yang tidak diperhatikan oleh guru pemula (National Research Council, 1999). Misalnya, dalam sebuah studi, guru ahli dan pemula memiliki pemahaman yang sangat berbeda tentang kejadian dalam pelajaran yang direkam di kelas, di mana tiga layar secara bersamaan menampilkan kejadian-kejadian yang berlangsung di seluruh kelas (area kiri, tengah, dan kanan) (Saber, dkk., 1991). misalkan seorang guru ahli mengatakan, "Di monitor kiri, murid yang mencatat menunjukkan bahwa mereka sudah pernah melihat lembaran seperti itu sebelumnya; kegiatan itu efisien pada poin ini karena mereka terbiasa menggunakan format tersebut." Seorang guru pemula hanya mengatakan, "Masih banyak yang harus dilihat."

Organisasi dan Kedalaman Pengetahuan. Pengetahuan seorang ahli lebih banyak diorganisasikan di seputar ide atau konsep penting ketimbang pengetahuan pemula (National Research Council, 1999). Ini membuat seorang pakar memiliki pemahaman yang lebih mendalam ketimbang pemula (Simon, 2001; Voss, dkk., 4).

Ahli di area tertentu biasanya punya jaringan informasi yang lebih luas ketimbang pemula (lihat Gambar 8.13). Informasi yang mereka representasikan dalam memori punya lebih banyak titik temu, lebih banyak interkoneksi, dan organisasi hierarkis yang lebih baik.



Gambar 8.12 Memori Angka dan Bidak Catur
 ■ Anak yang punya pengalaman catur
 ■ Orang dewasa yang tidak punya pengalaman catur



Gambar 8.13 Contoh dari Bagaimana Informasi Diorganisasikan dalam Pikiran Pakar dan Pemula

(a) Pengetahuan pakar didasarkan pada pengalaman bertahun-tahun di mana banyak informasi dikait-kaitkan dengan sejumlah informasi lainnya, dan bersama-sama diletakkan di dalam kategori yang lebih umum. Kategori ini kemudian diletakkan dalam kategori pengetahuan yang lebih umum lagi. Garis putus-putus dipakai sebagai penunjuk, asosiasi antara elemen spesifik dari pengetahuan yang menghubungkan cabang yang lebih bawah dan memberi jalan pintas mental dalam pikiran pakar. Pengetahuan pemula menunjukkan koneksi yang lebih sedikit, dan level lebih rendah ketimbang pengetahuan pakar.

terutama terjadi ketika hanya ada pembahasan dangkal atas suatu fakta sebelum berpindah ke topik selanjutnya. Dalam konteks ini, murid tidak punya banyak waktu untuk mengeksplorasi topik secara mendalam dan mendapat pemahaman tentang hal-hal yang penting dan mengorganisasikan ide. Tipe penyajian dangkal ini bisa terjadi di mata pelajaran apa saja, tetapi biasanya banyak terjadi di pelajaran sejarah dan sains yang menekankan pada fakta (Beck, dkk., 1981; National Research Council, 1999).

Pengambilan Cepat. Pengambilan kembali informasi yang relevan dapat dilakukan dengan banyak usaha, sedikit usaha, atau tanpa usaha sama sekali (National Research Council, 1999). Pakar mengambil informasi dari memori hampir tanpa usaha sama sekali, sedangkan pemula membutuhkan lebih banyak usaha untuk mengambil informasi (Chaffin & Imreh, 2002). Tetapi, walau pakar bisa mengambil informasi dengan tidak banyak usaha, tidak berarti mereka selalu melakukan tugasnya dengan lebih cepat ketimbang pemula. Dalam banyak kasus, pakar merefleksikan informasi yang mereka ambil dan membutuhkan waktu untuk merumuskan rencana guna melaksanakan tugas dengan benar. Pengambilan tanpa usaha itu penting karena ia tidak memerlukan terlalu banyak atensi kesadaran. Karena jumlah informasi yang dapat diperhatikan oleh murid dalam satu waktu itu terbatas, kelancaran dalam pemrosesan informasi dalam beberapa tugas akan memberi kesempatan murid untuk lebih memerhatikan aspek lain dari tugas itu.

Contohnya adalah pembaca ahli dan pemula. Pembaca ahli bisa dengan cepat membaca kata dalam kalimat dan paragraf, dan karenanya mereka dapat perhatian pada pemahaman sambil membaca. Akan tetapi, kemampuan pembaca pemula untuk menguraikan kata tidak begitu lancar sehingga mereka membutuhkan lebih banyak perhatian dan waktu untuk tugas ini, dan karenanya membatasi waktu yang mereka berikan untuk memahami bacaannya. Aspek penting dari pengajaran adalah membantu murid mengembangkan kelancaran

yang mereka butuhkan untuk melaksanakan tugas kognitif secara kompeten (Beck dkk., 1991).

Keahlian Adaptif. Pertanyaan penting lainnya adalah apakah beberapa cara dalam menata pengetahuan adalah lebih baik ketimbang cara lainnya dalam rangka membantu orang lebih fleksibel dan beradaptasi dengan situasi baru (National Research Council, 1999). Pakar adaptif mampu untuk memahami situasi baru secara lebih fleksibel, tidak secara kaku atau tetap (Hatano, 1990).

Strategi. Para ahli menggunakan strategi yang efektif dalam memahami informasi di area keahlian mereka dan dalam mengembangkannya. Di atas kami telah men- deskripsikan sejumlah strategi yang dapat digunakan murid untuk mengingat informasi. Sekarang mari kita bahas beberapa strategi efektif yang bisa digunakan murid untuk menjadi ahli dalam proses belajar.

Murid yang kompeten lebih mungkin menggunakan strategi pembelajaran yang efektif ketimbang murid yang tidak kompeten. Barbara Moely dan rekannya (Moely, Santulli, & Obach, 1995) menemukan banyak variasi dalam kemampuan guru membantu murid meningkatkan strategi pembelajaran mereka. Beberapa guru ber- usaha membantu murid dengan strategi mereka, tetapi secara keseluruhan hanya ada sedikit instruksi dalam strategi untuk berbagai aktivitas yang luas. Strategi kemungkinan besar diajarkan dalam pelajaran matematika dan pemecahan soal. Tujuan pendidikan penting bagi guru adalah menggabungkan lebih banyak strategi pengajaran di kelas. Tidak cukup hanya mengajari murid isi pengetahuan. Berikut ini beberapa ide yang bagus untuk membantu murid meningkatkan strategi studi dan pembelajaran mereka.

Menyebarkan dan mengonsolidasikan pembelajaran. Proses belajar murid akan banyak tertolong apabila guru bicara dengan mereka tentang arti penting dari *review* atas apa-apa yang telah mereka pelajari. Anak-anak yang harus bersiap untuk ujian akan mendapat manfaat dari pendistribusian pelajaran selama periode yang lebih panjang ketimbang mempelajari pelajaran sehari sebelum ujian. Belajar dengan buru-buru cenderung menghasilkan memori jangka pendek yang diproses secara dangkal. Persiapan jangka panjang jauh lebih baik ketimbang mempelajari semuanya pada menit-menit terakhir sebelum ujian.

Mengajukan pertanyaan untuk diri sendiri. Ketika anak mengajukan sendiri pertanyaan tentang apa yang telah mereka baca atau aktivitas yang telah mereka lakukan, mereka akan mengembangkan sejumlah asosiasi dengan informasi yang perlu mereka ambil dari memori. Sejak pertengahan SD, strategi pertanyaan pada diri sendiri ini dapat membantu murid untuk mengingat. Misalnya, saat anak membaca, mereka dapat didorong untuk berhenti secara periodik dan mengajukan pertanyaan seperti “Apa makna dari apa yang baru saja kubaca?” “Mengapa ini penting?” dan “Apa contoh dari konsep yang baru saja kubaca?” Murid dapat meng- gunakan strategi pertanyaan sendiri ini saat mereka mendengarkan pelajaran Anda, mendengar tamu bicara, atau menonton video. Jika Anda secara periodik mengingatkan murid untuk mengajukan pertanyaan tentang pengalaman mereka sendiri, mereka kemungkinan besar akan mengingat pengalamannya itu.

Mencatat dengan baik. Membuat catatan yang baik, entah itu dari pelajaran atau teks, akan membantu pembelajaran murid (Kiewra, 1989). Ketika murid di- biarkan mencatat tanpa diberi strategi lainnya, mereka cenderung akan mencatat secara ringkas dan tak teratur. Saat mereka mencoba menulis, tulisan itu semua kali berupa catatan verbatim dari apa yang mereka dengar. Beri murid mencatat dan kemudian evaluasilah catatan mereka itu. Suruh murid tidak me nulis segala sesuatu yang mereka dengar saat mereka mencatat. Tentu saja ini tidak mungkin dilakukan, dan dapat mencegah mereka mendapatkan gambaran umum dari apa yang dikatakan pembicara. Karena itu, berikut ini beberapa strategi mencatat yang baik:

Ringkasan Metode meringkas di mana murid mendengarkan selama beberapa menit kemudian menuliskan ide utama yang disampaikan pembicara pada saat itu. Kemudian murid mendengarkan lagi selama beberapa menit, lalu menulis lagi, dan seterusnya.

Menulis garis besar. Strategi lainnya yang dapat Anda ajarkan kepada murid adalah menuliskan garis besar dari apa-apa yang dikatakan pembicara Sebuah garis besar mirip dengan penataan bab-bab dalam buku ini, dengan judul sebagai topik utama, lalu subjudul sebagai subtopik, lalu subjudul tiga, dan seterusnya. Ingat bahwa tidak cukup hanya memberi tahu murid untuk “menulis garis besar” – Anda harus menunjukkan caranya.

Peta konsep. Strategi lainnya adalah menyuruh murid mempraktikkan peng- gambaran peta konsep. Peta konsep mirip dengan garis besar, tetapi meng- gambarkan informasi secara visual dalam format seperti jaring laba-laba Kita akan membahas lebih lanjut peta konsep ini di Bab 9.

Semua strategi mencatat di atas—meringkas, menulis garis besar, dan membuat peta konsep—membantu anak untuk mengevaluasi mana ide yang paling penting untuk diingat. Penjabaran garis besar dan peta konsep juga membantu murid menata materi secara hierarkis, yang menunjukkan arti penting dari tema pembelajaran: Pembelajaran akan bekerja terbaik apabila ia ditata.

Menggunakan sistem studi. Berbagai sistem telah dikembangkan untuk mem- bantu orang mengingat informasi yang mereka pelajari dari buku. Salah satu sis- tem paling awal dinamakan SQ3R, singkatan dari **Survey, Question, Read, Recite, and Review**. Sistem yang lebih baru adalah PQ4R, singkatan dari **Preview, Question, Read, Reflect, Recite, and Review**. Jadi, sistem PQ4R menambahkan langkah Reflect pada sistem SQ3R. Sejak masa sekolah dasar, murid akan mendapat manfaat dengan mempraktikkan sistem PQ4R (Adams, Carnine, & Gersten, 1982). Sistem

ini membantu murid dengan membuat mereka dapat menata informasi secara bermakna, mengajukan pertanyaan tentangnya, merefleksikannya, dan mengulas- nya. Berikut detail dari langkah sistem PQ4R:

Preview. Suruh murid Anda untuk menyurvei materi secara ringkas guna mendapatkan pemahaman keseluruhan organisasi ide-idenya. Mintalah mereka agar selalu membaca judul untuk melihat topik utama dan subtopik yang akan dibahas.

Question Ajak anak untuk mengajukan pertanyaan kepada diri mereka sendiri tentang materi setelah mereka membacanya. Di awal deskripsi kita tentang memori dan strategi studi, kita menandakan pentingnya mengajukan pertanyaan untuk diri sendiri.

Read. Kini suruh anak-anak membaca materinya. Dorong murid Anda menjadi pembaca aktif. Usahakan mereka berkonsentrasi pada bacaannya dan berusaha memahami apa yang dikatakan oleh penulisnya. Ini membantu murid agar tidak menjadi pembaca kosong yang hanya menatap teks tanpa menyerap sesuatu yang penting.

Reflect. Dengan sesekali berhenti dan merenungkan materi, murid akan dapat meningkatkan pemahaman akan maknanya. Dorong murid untuk melakukan analisis pada poin studi ini. Setelah mereka membaca sesuatu, tantang mereka untuk membuka ide dan menuliskannya. Ini adalah saat yang baik bagi mereka untuk memikirkan aplikasi dan interpretasi informasi dan menghubungkannya dengan informasi lain yang sudah ada di memori jangka panjangnya.

Recite. Ini berarti murid menguji diri sendiri untuk mengetahui apakah mereka dapat mengingat materi dan merekonstruksinya. Pada poin ini, suruh murid menyusun serangkaian pertanyaan tentang materi dan menjawabnya. *Review.* Suruh murid Anda untuk melampaui materi dan mengevaluasi apa yang telah mereka ketahui dan tidak diketahui. Pada poin ini mereka harus membaca ulang dan mempelajari kembali materi yang tidak mereka ingat atau tidak mereka pahami dengan baik.

Kita akan membahas lebih jauh strategi ini nanti di bagian diskusi metakognisi. Untuk mengevaluasi sejauh mana Anda menggunakan strategi studi dan memori rang baik, kerjakan *Self-Assessment 8.1*.

Memperoleh Keahlian

Apa yang menentukan apakah seseorang menjadi ahli atau tidak? Dapatkah motivasi dan latihan membuat orang menjadi ahli? Atau apakah keahlian juga membutuhkan banyak bakat? (Sternberg & Ben-Zeev, 2001).

Latihan dan Motivasi. Salah satu pandangan mengenai keahlian menyatakan bahwa *latihan yang disengaja* adalah syarat untuk menjadi seorang ahli atau pakar. Ini bukan hanya satu jenis latihan. Ini melibatkan latihan tugas pada level kesulitan yang tepat untuk individual, memberikan umpan balik informasi, mengizinkan kesempatan untuk repetisi, dan mengizinkan koreksi kesalahan (Ericsson, 1996). Dalam sebuah studi terhadap pemain biola di akademi musik, perbedaan utama antara murid pada level keahlian yang berbeda-beda adalah jumlah latihan mereka Ericsson, Krampe, & Tesch-Romer, 1993). Violinis yang top rata-rata melakukan latihan 7.500 jam hingga usia 18 tahun, sedangkan violinis yang baik hanya 5.300 jam. Banyak individu gagal menjadi pakar karena mereka tidak mau melakukan banyak latihan selama bertahun-tahun.

Latihan yang panjang itu membutuhkan motivasi yang besar. Murid yang tidak

Self-Assesment 8.1

Seberapa Efektifkah Strategi Studi dan Memori Saya?

Guru yang berlatih menggunakan strategi studi dan memori yang baik lebih mungkin menjadi model dan mengomunikasikan strategi ini kepada muridnya ketimbang guru yang tidak menggunakan strategi itu dengan baik Jawab dengan jujur item tentang strategi studi dan memori di bawah ini. Nilai diri Anda pada skala ini: 1 = tak pernah 2 = kadang-kadang; 3 = moderat; 4 = hampir selalu; atau 5 = selalu. Kemudian jumlahkan poin Anda.

1. Saya manajer dan perencana waktu yang baik.
2. Saya pandai dalam memfokuskan perhatian saya dan meminimalkan gangguan.
3. Saya berusaha memahami materi bukan sekadar mengingatnya tanpa pemikiran.
4. Saya bertanya kepada diri saya sendiri tentang apa yang sudah saya baca atau tentang aktivitas kelas.
5. Saya membuat catatan yang baik di kelas dan dari buku teks.
6. Saya secara teratur me-review catatan saya.
7. Saya menggunakan strategi *mnemonic*.
8. Saya sangat rapi dalam menyandikan informasi.
9. Saya menyebarkan studi saya untuk mengonsolidasikan pembelajaran saya.
10. Saya menggunakan petunjuk pengambilan informasi yang baik.
11. Saya menggunakan metode PQ4R atau metode studi yang sama.

		3		

Skor dan Interpretasi

Jika total poin Anda 50-55, Anda kemungkinan menggunakan strategi studi dan memori yang baik. Jika skor Anda 45- 49 poin, Anda kemungkinan menggunakan strategi studi dan memori yang lumayan baik. Jika skor Anda di bawa 45, Anda perlu mencurahkan lebih banyak waktu untuk meningkatkan memori Anda dan mempelajari strategi studi. Jika Anda ingin belajar lebih banyak tentang strategi studi dan memori yang baik, salah satu sumber yang juga saya ikut menulisnya adalah *Your Guide to College Success* (Santrock & Halonen, 2002). Juga untuk mendapatkan lebih banyak pengalaman dalam mengembangkan memori yang baik dan strategi studi yang baik, kontak pusat ketampilan studi di universitas Anda; ahli-ahli di sana mungkin bisa membantu Anda. Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengisi ini secara *online*. Instruktur Anda mungkin meminta Anda untuk mengirimkan e-mail salinan jawaban Anda kepadanya.

termotivasi untuk latihan berjam-jam biasanya tidak akan menjadi pakar dalam area tertentu. Jadi, murid yang mengeluhkan tugas, tidak gigih, dan tidak banyak berlatih memecahkan soal matematika selama bertahun-tahun tidak akan menjadi ahli matematika.

Bakat. Sejumlah psikolog yang mempelajari keahlian berpendapat bahwa keahlian bukan hanya membutuhkan latihan dan motivasi, tetapi juga bakat (Bloom, 1985; Shiffrin, 1996; Sternberg & Ben-Zeev, 2001).

Banyak tipe kemampuan—musik dan atletik, misalnya—tampaknya mengandung komponen yang dapat diwariskan (Plomin, 1997). Misalnya, mungkinkah Mozart menjadi komposer musik hebat karena dia hanya berlatih keras selama berjam- jam? Mungkinkah Michael “Air” Jordan menjadi pebasket hebat hanya karena dia termotivasi untuk melakukannya? Banyak individu berbakat yang berusaha menjadi sehebat Mozart atau Jordan, tetapi kemudian menyerah setelah hanya bisa menampilkan keahlian yang biasa-biasa saja. Hereditas memang penting. Meskipun demikian, Mozart dan Jordan tidak akan berkembang menjadi pakar di bidangnya tanpa motivasi dan latihan yang ekstensif. Bakat saja tidak cukup membuat orang menjadi pakar.

Keahlian dan Pengajaran

Menjadi pakar di bidang tertentu—seperti fisika, sejarah, atau matematika—bukan berarti si pakar itu bisa membantu orang mempelajarinya dengan baik (National Research Council, 1999). Memang, keahlian kadang-kadang dapat mengganggu pengajaran yang baik karena banyak pakar/ahli tidak mempertimbangkan mana yang mudah dan mana yang sulit bagi murid.

Beberapa pendidik membedakan antara pengetahuan isi yang dibutuhkan untuk kepakaran dan pengetahuan pedagogis yang dibutuhkan untuk mengajarkannya secara efektif (Shulman, 1987). *Pengetahuan isi pedagogis* mencakup ide tentang kesulitan umum yang dihadapi murid saat mereka berusaha mempelajari area isi; jalur khusus yang harus dilalui murid untuk memahami area itu; dan strategi untuk membantu murid mengatasi kesulitan mereka.

Guru ahli pandai dalam memantau pembelajaran murid dan menilai kemajuan murid. Mereka juga tahu apa tipe kesulitan yang mungkin dihadapi murid, mengetahui pengetahuan murid dan menggunakan pengetahuan ini untuk mengajar **pada** level yang tepat dan memberikan informasi baru yang bermakna. Beberapa psikolog pendidikan mengatakan bahwa jika tidak punya kesadaran pedagogis terhadap murid mereka, guru yang tidak ahli hanya akan mengandalkan materi **dari** buku, yang tentu saja tidak memuat informasi tentang kebutuhan pedagogis murid di kelas (Brophy, 1999). Untuk mengetahui lebih banyak tentang keahlian ini, baca Kotak *Technology and Education* berikut ini.

Technology & Education

Pakar dan teknologi

Dalam banyak bidang, pakar menggunakan teknologi baru untuk menyajikan informasi dengan cara baru (National Research Council, 1999). Misalnya, model tiga dimensi permukaan Venus atau struktur molekuler dapat dibuat secara elektronik dan dilihat dari banyak sudut pandang.

Salah satu karakteristik keahlian yang kita diskusikan di sini adalah kemampuan menata pengetahuan secara bermakna di seputar ide-ide penting. Sistem teknologi komputer Belvedere didesain untuk membantu murid yang kurang memahami banyak area sains, kesulitan memahami isu-isu utama dalam debat ilmiah, dan kesulitan mengenali hubungan ide-ide dalam teori sains (Suthers, dkk., 1995). Komputer Belvedere menggunakan grafik dengan kotak-kotak khusus untuk merepresentasikan hubungan ide-ide guna membantu murid memahami isu-isu sains. Penasihat *online* memberi petunjuk pada murid untuk

membantu mereka meningkatkan pemahaman dan penalarannya.

Sistem Belvedere juga dapat membantu murid untuk studi nonsains, seperti analisis kebijakan pada Sistem ini membantu murid dengan: (1) memberi argumen dalam bentuk seperti diagram dan meminta alat untuk memfokuskan pada problem tertentu yang dihadapi dalam penyusunan dan evaluasi argumen yang kompleks; (2) memberi akses ke sumber informasi *online*; dan (3) membantu murid bekerja dalam kelompok-kelompok kecil untuk menyusun dokumen guna dibagi dengan orang atau kelompok lain

Review & Reflect

© Ambil pelajaran tentang pelajaran dari cara pakar berpikir.

Review

- Apa yang dilakukan pakar yang biasanya tidak dilakukan oleh pemula dalam proses belajar
- Apa yang dibutuhkan untuk menjadi ahli?
- Apakah pengalaman dalam mata pelajaran cukup untuk menjadi guru yang baik? diperlukan?

Reflect

- Pilih area di mana Anda merasa agar ahli. Bandingkan kemampuan Anda untuk itu dengan kemampuan pemula.

METAKOGNISI

Seperti telah Anda baca di awal bab ini, metakognisi adalah kognisi tentang atau “mengetahui tentang mengetahui” (Flavell, 1999; Flavell, Miller IHH 2002). Ada perbedaan antara pengetahuan metakognitif dengan aktivitas kognitif (Ferrari & Sternberg, 1998). *Pengetahuan metakognitif* ~~adalah~~ *metacognitive monitoring* dan refleksi pada pikiran seseorang pada saat sekarang. ini pengetahuan faktual, seperti pengetahuan tentang tugas, tujuan, atau termasuk dan pengetahuan strategis, seperti bagaimana dan kapan akan menggunakan prosedur spesifik untuk memecahkan problem. *Aktivitas metakognitif terjadi pada* murid secara sadar menyesuaikan dan mengelola strategi pemikiran mereka pada saat memecahkan masalah dan memikirkan sesuatu tujuan (Ferrari & 1998; Kuhn, dkk., 1995). Jadi, kesadaran murid dan penggunaan strategi belajar mandiri yang didiskusikan di Bab 7, “Pendekatan Behavioral dan Kognitif Sosial melibatkan metakognisi.

Keterampilan metakognitif telah diajarkan kepada murid untuk membantu mereka memecahkan soal matematika (Cardelle-Elawar, 1992). Selama pelajaran matematika, guru membimbing anak yang kurang pandai untuk belajar mengatakan kapan mereka tidak tahu makna dari satu kata, tidak punya semua informasi yang diperlukan untuk memecahkan problem, tidak tahu cara membagi perilaku menjadi langkah-langkah spesifik, atau tidak tahu cara melakukan penghitungan Setelah memberi pelajaran ini, murid yang diberi *training* metakognitif termasuk diharapkan akan mendapatkan nilai matematika yang lebih baik dan mempunyai sikap yang lebih baik terhadap matematika.

Salah seorang pakar pemikiran anak, Deanna Kuhn (1999a, 1999b), percaya bahwa metakognisi harus lebih difokuskan pada usaha untuk membantu anak menjadi pemikir yang lebih kritis, terutama di sekolah menengah. Dia membedakan antara keterampilan kognitif urutan pertama, yang memungkinkan murid mengenali dunia (dan merupakan fokus utama dari program pemikiran kritis), dan keterampilan kognitif urutan kedua--keterampilan metapengetahuan--yakni mengetahui tentang pengetahuannya sendiri.

Perubahan Developmental

Banyak studi developmental yang diklasifikasikan sebagai "metakognitif mem- fokuskan pada metamemori, atau pengetahuan tentang memori. Ini mencakup pengetahuan umum tentang memori, seperti mengetahui bahwa tes pengenalan lebih mudah ketimbang tes mengingat. Ini juga mencakup pengetahuan tentang memori seseorang, seperti kemampuan murid memonitor apakah dirinya sudah cukup belajar untuk menghadapi ujian yang akan dilangsungkan minggu depan.

Pada usia lima atau enam tahun, anak biasanya mengetahui bahwa item yang familiar lebih mudah untuk dipelajari ketimbang item yang kurang dikenal, bahwa daftar pendek lebih mudah diingat ketimbang daftar panjang, bahwa rekognisi atau pengenalan lebih mudah ketimbang mengingat, dan bahwa lupa lebih mungkin terjadi seiring dengan berjalannya waktu (Lyon & Flavell, 1993). Namun, metamemori anak adalah terbatas. Mereka tidak memahami bahwa item yang saling terkait adalah lebih mudah untuk diingat ketimbang item yang tidak saling berhubungan dan bahwa mengingat inti sari cerita adalah lebih mudah ketimbang mengingat cerita kata per kata (secara verbatim) (Kreutzer & Flavell, 1975). Menjelang *grade* lima, murid memahami bahwa mengingat inti sari cerita lebih mudah ketimbang mengingat secara verbatim. Anak kecil juga berlebihan dalam memperkirakan kemampuan memori mereka. Misalnya, dalam sebuah studi, mayoritas anak kecil memperkirakan bahwa mereka akan mampu mengingat semua item dalam daftar 10 item. Ketika diuji, tidak satu pun yang mampu mengingat semuanya (Flavell, Friedrichs, & Hoyt, 1970). Saat mereka masuk ke SD, anak akan memberikan evaluasi yang lebih realistis atas kemampuan memori mereka (Schneider & Pressley, 1997).

Anak kecil juga hanya sedikit mengapresiasi arti penting dari "*cognitive cueing*" untuk memori. Petunjuk kognitif bekerja dengan mengingatkan sesuatu melalui petunjuk atau frasa eksternal, misalnya, "Ingatkah kamu bahwa kamu akan mudah mempelajari konsep jika kamu bisa memikirkan contoh dari konsep itu." Menjelang usia tujuh atau delapan tahun, anak makin mengapresiasi arti penting petunjuk kognitif tersebut.

Model Pemrosesan Informasi yang Baik

Michael Pressley dan rekan-rekannya, (Pressley, Borkowski, & Schneider, 1989; Schneider & Pressley, 1997) telah mengembangkan model metakognitif yang disebut model Pemrosesan Informasi yang Baik. Model ini menyatakan bahwa kognisi yang kompeten adalah hasil dari sejumlah faktor yang saling berinteraksi.

Faktor ini antara lain strategi, pengetahuan isi, motivasi, dan metakognisi. Mereka percaya bahwa kognisi anak-anak akan baik melalui tiga langkah;

1. Anak diajari oleh orang tua atau guru untuk menggunakan strategi Dengan latihan, mereka belajar tentang karakteristik dan keuntungan pelajari *pengetahuan spesifik*. Lingkungan atau rumah anak yang lebih menantang secara intelektual akan membuat anak menghadapi dan mempelajari strategi yang juga lebih spesifik.
2. Guru bisa mendemonstrasikan kesamaan dan perbedaan beberapa strategi dalam domain tertentu, seperti matematika, yang memotivasi anak untuk melihat ciri-ciri strategi yang sama dan berbeda. Ini akan menghasilkan *pengetahuan relasional* yang lebih baik.
3. Pada poin ini, murid mengetahui manfaat umum dari menggunakan strategi yang menghasilkan *pengetahuan strategi umum*. Mereka belajar menghubungkan hasil pembelajaran yang sukses dengan usaha mereka dalam mengevaluasi, memilih, dan memonitor strategi yang digunakan (*aktivitas dan pengetahuan metakognitif*).

Strategi dan Regulasi Metakognitif

Menurut Pressley (McCormick & Pressley, 1997; Pressley, 1983), kunci pendidikan adalah membantu murid mempelajari serangkaian strategi yang dapat menghasilkan kan solusi problem. Pemikir yang baik menggunakan strategi secara *rutin untuk* memecahkan masalah. Pemikir yang baik juga tahu kapan dan di mana anak menggunakan strategi (pengetahuan metakognitif tentang strategi). Memahami kapan dan di mana mesti menggunakan strategi kerap muncul dari aktivitas *monitoring* yang dilakukan murid terhadap situasi pembelajarannya.

Pressley berpendapat bahwa ketika murid diberi instruksi tentang strategi yang efektif, mereka sering kali dapat mengaplikasikan strategi yang belum pernah mereka pakai sebelumnya. Dia menandakan bahwa murid bisa terbantu jika guru mencontohkan strategi yang tepat dan menerangkannya secara lisan. Kemudian murid berlatih menggunakan strategi itu, dengan dibimbing oleh guru sampai murid itu bisa melakukannya dengan lancar. Saat memberi pelajaran pada murid tentang cara menggunakan strategi, adalah juga baik jika diberikan penjelasan kepada mereka cara menggunakan strategi yang bermanfaat bagi mereka. Namun ada beberapa keterbatasan developmental untuk pendekatan ini. Misalnya anak kecil sering kali tidak bisa menggunakan imaji mental secara kompeten.

Sekadar melatih murid menggunakan strategi sering kali tidak cukup buat mereka untuk menggunakan strategi secara berkelanjutan dan mentransfernya ke situasi baru. Agar bisa efektif dalam mempertahankan dan mentransfer strategi, dorong murid untuk memonitor efektivitas strategi baru mereka dibandingkan dengan penggunaan strategi lama dengan cara membandingkan kinerja pada ujian dan penilaian lainnya. Pressley mengatakan bahwa tidak cukup hanya mengatakan

Mempelajari cara menggunakan strategi secara efektif sering kali membutuhkan waktu. Pada awalnya, dibutuhkan waktu untuk belajar melaksanakan strategi dan dibutuhkan pedoman dan bimbingan dari guru. Dengan latihan, murid belajar melaksanakan strategi secara lebih cepat dan kompeten. “Latihan” berarti murid menggunakan strategi efektif berkali-kali sampai mereka mampu melakukannya secara otomatis. Untuk menjalankan secara strategi secara efektif, mereka perlu menyimpan strategi itu dalam memori jangka panjangnya, dan latihan yang eks-tensif akan memungkinkan hal ini. Pelajar juga perlu dimotivasi untuk menggunakan strategi tersebut.

Mari kita bahas contoh cara instruksi strategi dapat efektif. Pembaca yang baik Bukan mengambil ide utama dari teks dan meringkasnya. Sebaliknya, pembaca pemula (misalnya, sebagian besar anak kecil) biasanya tidak menyimpan atau memahami ide dari apa yang mereka baca. Sebuah intervensi yang didasarkan pada strategi meringkas-berisi perintah-kapada anak untuk: (1) membaca secara selintas (*skim*) informasi-informasi yang biasa; (2) meluangkan waktu untuk informasi yang diulang; (3) mengganti istilah yang kurang inklusif dengan istilah yang lebih inklusif; (4) menggabungkan serangkaian kejadian dengan istilah tindakan yang inklusif; (5) memilih kalimat topik; dan (6) menciptakan kalimat topik apabila kalimat itu tidak ada (Brown & Day, 1983). Para peneliti telah menemukan bahwa pengajaran murid SD yang menggunakan strategi ringkasan ini akan membantu kinerja membaca mereka (Rinehart, Stahl, & Erickson, 1986). Apakah anak menggunakan satu strategi atau banyak strategi dalam memori dan pemecahan masalah? Mereka sering kali menggunakan lebih dari satu strategi (Schneider & Bjorklund, 1998; Siegler, 1998). Kebanyakan anak akan mendapat manfaat apabila bisa menciptakan berbagai macam strategi dan bereksperimen dengan berbagai pendekatan yang berbeda, menemukan mana yang bisa bekerja baik, kapan, dan di mana (Schneider & Bjorklund, 1998). Ini terutama berlaku untuk anak dari pertengahan usia SD ke atas, walaupun beberapa psikolog kognitif percaya bahwa bahkan anak yang lebih kecil seharusnya juga didorong untuk berlatih berbagai jenis strategi (Siegler, 1998).

View & Reflect

© Jelaskan konsep metakognisi dan identifikasi cara-cara meningkatkan metakognisi anak.

Review ■ Apa metakognisi itu?

- Bagaimana kemampuan metakognisi anak kecil dan anak yang lebih tua? » Langkah apa yang harus dilalui anak untuk sampai pada model pemrosesan informasi yang baik menurut Pressley?
- Bagaimana anak dapat dibantu mempelajari strategi metakognitif dan regulasi diri?

Reflect

" Bagaimana tiga langkah dalam Model Pemrosesan Informasi yang Baik bisa menjadi bagian pengajaran anak? Pilih satu topik yang suatu hari nanti mungkin harus Anda ajarkan dan cobalah mengerjakannya dengan kemampuan pemula.

Teaching Strategies

Membantu Murid Menggunakan Metakognisi

1. *Sadarilah bahwa strategi merupakan aspek kunci dari pemecahan masalah.* Pantau pengetahuan dan pemahaman murid terhadap strategi untuk mendapatkan hasil pembelajaran yang efektif. Banyak murid tidak menggunakan strategi yang baik dan tidak mengetahui strategi yang dapat membantu mereka belajar.
2. *Beri contoh strategi yang efektif kepada murid.*
3. *Beri murid banyak kesempatan berlatih strategi.* Saat murid berlatih strategi, beri pedoman dan dukungan kepada mereka. Beri mereka umpan balik sampai mereka dapat menggunakan strategi secara mandiri. Sebagai bagian dari umpan balik Anda, beri tahu mereka tentang di mana dan kapan strategi akan sangat berguna.
4. *Dorong murid untuk memonitor efektivitas strategi baru mereka dibandingkan dengan strategi learning.* Ini akan membantu murid melihat kegunaan strategi baru.
5. *Ingat bahwa murid membutuhkan banyak waktu untuk belajar menggunakan strategi yang efektif.* Sabarlah dan beri murid dukungan terus-menerus selama mereka belajar. Terus dorong murid untuk menggunakan strategi berkali-kali sampai mereka bisa menggunakannya secara otomatis.
6. *Pahami bahwa murid perlu dimotivasi untuk menggunakan strategi.* Murid tidak selalu termotivasi menggunakan strategi. Yang terutama penting bagi motivasi murid adalah ekspektasi mereka strategi itu akan menghasilkan kesuksesan dalam belajar. Dan, saat murid menisbahkan hasil pembelajaran mereka dengan upaya mereka, maka proses pembelajaran mereka akan terbantu. Kita akan membicarakan motivasi lebih jauh di Bab 13, "Motivasi, Pengajaran, dan Pembelajaran".
7. *Dorong murid untuk menggunakan banyak strategi.* Kebanyakan murid mendapat manfaat dengan mencoba beberapa strategi, menemukan mana yang paling baik, kapan dan di mana.
8. *Baca lebih jauh tentang instruksi strategi.* Tempat yang baik untuk memulai adalah buku teks *Educational Psychology* karya Christine McCormick dan Michael Pressley (1997), yang memuat banyak ide tentang cara meningkatkan penggunaan strategi oleh anak.

Crack the Case Ujian

George, murid *grade* 8, akan menghadapi ujian sejarah minggu depan. Dia kesulitan mengingat istilah, nama, dan fakta. Pada tes terakhirnya yang lalu, dia menyebut Jenderal Sherman sebagai pahlawan perang Vietnam, dan Saigon ibu kota Jepang. Tanggal sejarah juga membuatnya bingung sehingga dia tidak mau mengingatnya. Selain itu, George juga kesulitan mengeja. r. itu akan terdiri dari lima puluh soal ujian objektif (pilihan berganda, benar/salah, dan mengisi titik-titik) dan dua soal esai. Secara umum, George bisa mengerjakan soal esai dengan lebih baik. Dia sengaja tak peduli pada nama yang membuatnya ragu dan selalu mengabaikan tanggal. Tetapi, terkadang dia mencampurkan fakta dan sering kali kehilangan poin karena kesalahan nulisan. Pada soal objektif dia menghadapi problem riil. Biasanya, lebih dari satu jawaban akan dianggapnya benar. Sering kali dia “yakin” bahwa dirinya benar, tetapi ternyata dia salah. Sebelum ujian yang lalu, George mencoba menyusun beberapa alat *mnemonic* untuk membantunya memahami. Dia menggunakan akronim seperti HOMES (untuk Huron, Ontario, Michigan, Erie, dan Superior). Meski dia bisa mengingat akronim dengan baik, dia tidak dapat mengingat singkatannya. Hasilnya adalah jawabannya dipenuhi dengan singkatan. Di waktu yang lain teman sekelasnya menyarankan agar George menggunakan peta konsep. Kepada George, teman ini meminjamkan peta konsep yang dibuatnya untuk kebutuhannya sendiri. George melihatnya dan menganggapnya sangat ruwet dan membingungkan—dia tidak dapat memahami apa arti peta itu. Peta itu tidak ada gunanya sama sekali baginya. George merasa butuh bantuan serius jika ingin lulus ujian. Dia meminta pertolongan Anda.

- Apa isu dalam kasus ini?

Dalam tipe pembelajaran apa George mengalami kesulitan?

Tipe pembelajaran apa yang lebih mudah bagi George?

Buatlah program keterampilan studi untuk George berdasarkan prinsip pendekatan pemrosesan informasi kognitif.

Search Your Learning Goals

- Deskripsikan pendekatan pemrosesan informasi.

- Pendekatan pemrosesan informasi menekankan bahwa anak memanipulasi informasi, memonitornya, dan menyusun strategi untuk informasi itu. Inti dari pendekatan ini adalah proses memori dan berpikir. Perkembangan komputer memicu minat pada psikologi kognitif.
- Menurut Siegler, ciri utama dari pendekatan pemrosesan informasi adalah pemikiran, mekanisme pengubah (*encoding*, otomatisasi, konstruksi strategi, dan generalisasi), dan modifikasi diri (yang mencakup metakognisi).

Crack the Case Ujian

George, murid *grade* 8, akan menghadapi ujian sejarah minggu depan. Dia kesulitan mengingat istilah, nama, dan fakta. Pada tes terakhirnya yang lalu, dia menyebut Jenderal Sherman sebagai pahlawan perang Vietnam, dan Saigon ibu kota Jepang. Tanggailah sejarah juga membuatnya bingung sehingga dia tidak mau mengingatnya. Selain itu, George juga kesulitan mengeja.

Ujian itu akan terdiri dari lima puluh soal ujian objektif (pilihan berganda, benar/salah, dan mengisi titik-titik) dan dua soal esai. Secara umum, George bisa mengerjakan soal esai dengan lebih baik. Dia sengaja tak peduli pada nama yang membuatnya ragu dan selalu mengabaikan tanggal. Tetapi, terkadang dia mencampurkan fakta dan sering kali kehilangan poin karena kesalahan tulisan. Pada soal objektif dia menghadapi problem riil. Biasanya, lebih dari satu jawaban akan dianggapnya benar. Sering kali dia “yakin” bahwa dirinya benar, tetapi ternyata dia salah. Sebelum ujian yang lalu, George mencoba menyusun beberapa alat *mnemonic* untuk membantunya memahami. Dia menggunakan akronim seperti HOMES (untuk Huron, Ontario, Michigan, Erie, dan Superior). Meski dia bisa mengingat akronim dengan baik, dia tidak dapat mengingat singkatannya. Hasilnya adalah jawabannya dipenuhi dengan singkatan. Di waktu yang lain teman sekelasnya menyarankan agar George menggunakan peta konsep. Kepada George, teman ini meminjamkan peta konsep yang dibuatnya untuk kebutuhannya sendiri. George melihatnya dan menganggapnya sangat ruwet dan membingungkan—dia tidak dapat memahami apa arti peta itu. Peta itu tidak ada gunanya sama sekali baginya.

George merasa butuh bantuan serius jika ingin lulus ujian. Dia meminta pertolongan Anda.

Apa isu dalam kasus ini?

Dalam tipe pembelajaran apa George mengalami kesulitan?

Tipe pembelajaran apa yang lebih mudah bagi George?

Buatlah program keterampilan studi untuk George berdasarkan prinsip pendekatan pemrosesan informasi kognitif.

Reach Your Learning Goals

© Deskripsikan pendekatan pemrosesan informasi.

- Pendekatan pemrosesan informasi menekankan bahwa anak memanipulasi informasi, memonitornya, dan menyusun strategi untuk informasi itu. Inti dari pendekatan ini adalah proses memori dan berpikir. Perkembangan komputer memicu minat pada psikologi kognitif.
- Menurut Siegler, ciri utama dari pendekatan pemrosesan informasi adalah pemikiran, mekanisme pengubah (*encoding*, otomatisasi, konstruksi strategi, dan generalisasi), dan modifikasi diri (yang mencakup metakognisi).

0 Diskusikan memori dalam term *encoding*, penyimpanan, dan pengambilan.

Memori adalah retensi informasi sepanjang waktu dan melibatkan penyandian, penyimpanan, dan pengambilan.

- Dalam bahasa sehari-hari, penyandian banyak hubungannya dengan atensi dan pembelajaran. Pengulangan, pemrosesan mendalam, elaborasi, penyusunan imaji/citra, dan organisasi adalah proses lain yang terlibat dalam penyandian. Memori bervariasi berdasarkan kerangka waktu: memori sensoris, memori jangka pendek, dan memori jangka panjang. Peningkatan minat terhadap *working memory*, sejenis meja kerja mental. Model Atkinson Shiffrin menyatakan bahwa memori melibatkan urutan tiga tahap: sensoris, jangka pendek dan jangka panjang. Memori jangka panjang mencakup tipe isi yang berbeda-beda. Banyak psikolog kognitif menerima hierarki isi memori jangka panjang ini: pembagian menjadi sub tipe memori deklaratif dan prosedural, di mana memori deklaratif dibagi lagi menjadi sub tipe memori episodik dan semantik. Memori deklaratif (memori eksplisit) adalah peringatan sadar atas informasi, seperti fakta atau kejadian tertentu. Memori prosedural (memori implisit) adalah pengetahuan keahlian dan operasi kognitif tentang bagaimana melakukan sesuatu; adalah sulit untuk mengomunikasikan memori ini secara verbal. Memori episodik adalah retensi informasi tentang di mana dan kapan kejadian hidup seseorang. Memori semantik adalah pengetahuan umum murid tentang dunia.
- Dua pendekatan utama cara informasi direpresentasikan adalah teori jaringan (yang fokus pada bagaimana informasi diorganisasikan dan dikaitkan, dengan penekanan pada titik simpul dalam jaringan memori) dan teori skema (yang menekankan bahwa murid sering kali merekonstruksi informasi dan menyesuaikannya dengan skema yang sudah ada. adalah skema untuk suatu kejadian.
- Pengambilan informasi dipengaruhi oleh *serial position effect* (memori akan lebih baik untuk item di awal dan akhir dari suatu daftar ketimbang item di tengah), seberapa efektif petunjuk pengambilannya, spesifitas penyandian, dan tugas memori (seperti peringatan versus pengenalan). Lupa dapat dijelaskan dalam term *cue-dependent forgetting* (kegagalan menggunakan petunjuk pengambilan yang efektif), teori interferensi (karena informasi menghalangi apa yang akan kita ingat), dan penurunan (kehilangan informasi seiring dengan berjalannya waktu).

© Ambil pelajaran tentang pelajaran dari cara pakar berpikir.

- Lima ciri penting dari pakar adalah mereka (1) memerhatikan ciri dan pola bermakna dan suatu informasi yang tidak diperhatikan pemula; (2) punya banyak pengetahuan isi yang ditata dengan cara yang merefleksikan pemahaman mendalam atas subjek tersebut; (3) bisa mengambil aspek penting dari pengetahuan mereka dengan sedikit usaha; (4) adaptif dalam pendekatan mereka untuk situasi baru; dan (5) menggunakan strategi yang efektif.
- Menjadi pakar biasanya membutuhkan latihan, motivasi, dan bakat.
- Menjadi pakar di area tertentu bukan berarti pakar itu bisa membantu orang lain mempelajari ajarannya dengan baik. Pengetahuan isi pedagogis dibutuhkan untuk mengajarkan pelajaran secara efektif.

0 Jelaskan konsep metakognisi dan identifikasi beberapa cara untuk meningkatkan metakognisi anak.

Metakognisi adalah kognisi tentang kognisi atau “mengetahui tentang mengetahui”.

Metakognisi melibatkan pengetahuan metakognitif dan aktivitas metakognitif.

Banyak studi metakognitif fokus pada metamemori atau apa yang diketahui murid tentang cara kerja memori. Metamemori anak bisa ditingkatkan pada masa SD.

Pressley dan rekan-rekannya mengusulkan model Pemrosesan Informasi yang Baik dalam tiga bagian yang menggarisbawahi arti penting dari pengembangan strategi yang efektif. Menurut Pressley, kunci untuk pendidikan adalah membantu murid mempelajari berbagai strategi yang baik yang bisa menghasilkan solusi untuk problem. Kebanyakan anak mendapat manfaat dari penggunaan beragam strategi dan mengeksplorasi strategi mana yang paling baik, kapan, dan di mana.

Key Terms

pendekatan pemrosesan informasi
encoding otomatisitas konstruksi
strategi metakognisi memori atensi
rehearsal
teori level pemrosesan
elaborasi *chunking*
memori sensoris
memori jangka pendek
rentang memori *working*
memory

memori jangka panjang
model Atkinson-Shiffrin
memori deklaratif
memori prosedural
memori episodik memori
semantik teori jaringan
teori skema skema *script*
efek posisi serial prinsip
spesifitas penyandian *cue-*
dependent forgetting teori
interferensi *decay theory*

folio Activities

Kini Anda sudah memahami bab ini, dan sekarang kerjakan latihan di bawah untuk memperluas wawasan Anda.

Kerja Kolaboratif

1. ~~A~~ak dua atau tiga murid di kelas dan cari cara terbaik untuk membantu murid mengembangkan memori dan strategi studi yang lebih baik. Diskusikan bagaimana Anda melakukan hal ini secara berbeda untuk anak dan remaja pada level yang berbeda. Misalnya, pada usia berapa seharusnya murid mulai belajar strategi mencatat yang baik? Untuk anak yang terlalu muda untuk menggunakan strategi mencatat, adakah aktivitas mirip permainan yang mungkin membantu mereka mempelajari konsep dan manfaat dari mencatat atau merekam kejadian? Dalam portofolio Anda, tulis kesimpulan Anda dalam hubungannya dengan usia murid yang akan Anda ajar.

Metakognisi adalah kognisi tentang kognisi atau “mengetahui tentang mengetahui”.

Metakognisi melibatkan pengetahuan metakognitif dan aktivitas metakognitif.

Banyak studi metakognitif fokus pada metamemori atau apa yang diketahui murid tentang cara kerja memori. Metamemori anak bisa ditingkatkan pada masa SD.

Pressley dan rekan-rekannya mengusulkan model Pemrosesan Informasi yang Baik dalam tiga bagian yang menggarisbawahi arti penting dari pengembangan strategi yang efektif. Menurut Pressley, kunci untuk pendidikan adalah membantu murid mempelajari berbagai strategi yang baik yang bisa menghasilkan solusi untuk problem. Kebanyakan anak mendapat manfaat dari penggunaan beragam strategi dan mengeksplorasi strategi mana yang paling baik, kapan, dan di mana.

Key Terms

pendekatan pemrosesan informasi

encoding

otomatisitas

konstruksi strategi

metakognisi

memori

atensi

rehearsal

teori level pemrosesan

elaborasi

chunking

memori sensoris

memori jangka pendek

rentang memori

working memory

memori jangka panjang

model Atkinson-Shiffrin

memori deklaratif

memori prosedural

memori episodik memori

semantik teori jaringan

teori skema skema *script*

efek posisi serial prinsip

spesifitas penyandian *cue-*

dependent forgetting teori

interferensi *decay theory*

folio Activities

i Anda sudah memahami bab ini, dan sekarang kerjakan latihan di bawah untuk memperluas wawasan Anda.

Kerja Kolaboratif

1. Ajak dua atau tiga murid di kelas dan cari cara terbaik untuk membantu murid mengembangkan memori dan strategi studi yang lebih baik. Diskusikan bagaimana Anda melakukan hal ini secara berbeda untuk anak dan remaja pada level yang berbeda. Misalnya, pada usia berapa seharusnya murid mulai belajar strategi mencatat yang baik? Untuk anak yang terlalu muda untuk menggunakan strategi mencatat, adakah aktivitas mirip permainan yang mungkin membantu mereka mempelajari konsep dan manfaat dari mencatat atau merekam kejadian? Dalam portofolio Anda, tulis kesimpulan Anda dalam hubungannya dengan usia murid yang akan Anda ajar.

Pengalaman Riset/Lapangan

2. Pilih satu topik, susun beberapa pertanyaan tentang topik, dan kemudian bicaralah dengan anak usia lima tahun, sembilan tahun, tiga belas tahun, dan tujuh belas tahun tentang topik itu. Apa jenis perubahan developmental yang dapat Anda lihat dalam cara anak dan remaja di usia yang berbeda memproses informasi selama bercakap dengan Anda? Apakah remaja memproses informasi lebih otomatis dan cepat ketimbang anak kecil? Apakah remaja tampaknya punya kapasitas pemrosesan informasi yang lebih besar?
3. Amati anak-anak TK, SD, SMP, dan SMA dan fokuskan pada bagaimana guru menjaga perhatian anak. Seberapa efektifkah strategi si guru? Apakah Anda melakukan hal yang berbeda untuk menarik perhatian murid?
4. Wawancarai pakar dalam domain tertentu. Tanyalah tentang bagaimana dia bisa menjadi pakar bagaimana dia memproses informasi, dan menggunakan strategi tertentu. Juga, tanyakan berapa lama waktu yang dibutuhkan untuk menjadi pakar dan rintangan apa yang harus diatasi.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk *template* portofolio yang dapat *di-download* dan untuk melihat bagaimana *Portfolio Activities* ini berhubungan dengan standar INTASC.

Taking it to the Net

1. Ahli teori pemrosesan informasi menekankan bahwa pembelajaran adalah hasil dan interaksi antara lingkungan dan pengetahuan yang dimiliki sebelumnya. Deskripsikan teknik pengajaran? yang membantu murid untuk menghubungkan informasi baru dengan pengalaman dan pembelajaran sebelumnya. Mengapa koneksi ini sangat penting agar terjadi pembelajaran?
2. Renungkan strategi belajar Anda sendiri, dan deskripsikan rutinitas studi Anda. Dalam hubungannya dengan riset memori, bagaimana Anda bisa meningkatkan teknik studi Anda? Desainlah aktivitas kelas yang dapat Anda pakai untuk membantu murid mengembangkan keterampilan studi secara efektif.
3. Mengajarkan keterampilan metakognitif kepada murid dapat berdampak luas pada banyak aspek dari lingkungan kelas. Deskripsikan beberapa strategi mengajar untuk mengembangkan kan perilaku metakognitif murid. Apakah Anda memperkirakan metakognitif murid akan menunjukkan perilaku positif? Jelaskan.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengeksplorasi jawabannya.

9

Proses Kognitif Kompleks

Bab 9

GARIS BESAR BAB

Pemahaman Konseptual

Apa Konsep Itu?

Mempromosikan Pembentukan Konsep _____

Berpikir

Apa Itu Berpikir?

Penalaran _____

Pemikiran Kritis _____

Pembuatan Keputusan

Pemikiran Kreatif

Pemecahan Problem

Langkah-langkah Pemecahan Problem

Rintangan dalam Memecahkan Problem _____

Pembelajaran Berbasis Problem _____

Transfer

Apakah Transfer Itu? _____

Tipe-tipe Transfer

TUJUAN BAB

Setelah Anda selesai mempelajari bab ini, Anda diharapkan mampu untuk:

Mendiskusikan pemahaman konseptual dan strategi untuk mengajarkan konsep.

Mendeskripsikan beberapa tipe proses berpikir dan bagaimana guru bisa mendorongnya.

Menggunakan pendekatan sistematis untuk memecahkan masalah. _____

Menjelaskan transfer dan cara guru bisa memperkuatnya. _____

Teaching Stories Marilyn Whirry

Marilyn Whirry adalah guru bahasa Inggris *grade* 12 di Mira Costa High School, Manhattan eh, California. Semangatnya dalam menjalani hidup dibawa-bawa ke kelas. Marilyn mengata- kan tentang hidupnya: “Hidup seperti kanvas dengan kuas yang melukiskan motif-motif peng- alaman saya.” Marilyn menyatakan bahwa para guru mungkin tak pernah tahu berapa banyak kehidupan murid yang diubah menjadi lebih baik oleh rasa tanggung jawab dan kegembiraan up sang guru.

Filosofi pengajaran Marilyn berpusat pada pembelajaran yang hangat dan menyenangkan. Dia mengatakan bahwa agar pikiran terbuka, guru perlu membantu murid termotivasi mencari pengetahuan dan menemukan jawaban atas pertanyaan mengapa dan bagaimana. Salah satu tujuan terpenting Marilyn sebagai guru adalah mengajak murid berpikir mendalam saat mereka membaca dan menulis. Di antara strategi mengajarnya adalah mendorong murid untuk menandai buku-buku guna menghubungkan dan mengingat kejadian penting atau teknik menulis dalam karya sastra, dan mempromosikan dialog dan debat dalam diskusi kelompok. Salah satu bekas murid Marilyn, Mary-Anna Rae, mengatakan bahwa keterlibatan intelektual dan semangat hidup Marilyn membuatnya menjadi model yang dianut murid. Mary-Anna juga mengatakan bahwa dalam segala hal yang dilakukan Marilyn, dia menunjukkan bahwa dia mendengarkan murid dan mendorong mereka untuk melakukan pemikiran sedalam mungkin. Mary-Anna, yang kini menjadi guru, menambahkan bahwa Marilyn memperkaya dan memperluas dunianya. Mary-Anna juga mengatakan bahwa Marilyn membantunya untuk tumbuh lebih percaya diri dalam berucap, menulis dan menyadarkan dirinya bahwa hidupnya punya suatu tujuan.

Berkat pemikiran dan karya yang dideskripsikan dalam cerita pembuka di atas, Marilyn Whirry dipilih sebagai National Teacher of the Year pada tahun 2000 dan diterima di Gedung Putih. Usaha Marilyn untuk membuat murid-muridnya bisa berpikir mendalam adalah salah satu penekanan di bab ini, di mana kita akan fokus pada bagaimana guru dapat membantu murid memahami konsep, berpikir, memecahkan masalah, dan mentransfer apa yang mereka pelajari untuk *setting*

lainnya.

PEMAHAMAN KONSEPTUAL

Pemahaman konseptual adalah aspek kunci dari pembelajaran. Salah satu pengajaran yang penting adalah membantu murid memahami konsep utama dalam suatu subjek, bukan sekadar mengingat fakta yang terpisah-pisah. Dalam banyak kasus, pemahaman konsep akan berkembang apabila guru dapat membantu murid mengeksplorasi topik secara mendalam dan memberi mereka contoh yang tepat dan menarik dari suatu konsep. Seperti yang akan Anda lihat, konsep adalah bagian utama dari pemikiran.

Apa Konsep Itu?

Konsep adalah kategori-kategori yang mengelompokkan objek, kejadian, dan karakteristik berdasarkan properti umum (Zacks & tversky, 2001). Konsep adalah elemen dari kognisi yang membantu menyederhanakan dan meringkas informasi (Hahn & Ramscar, 2001; Medin, 2000). Bayangkan sebuah dunia di mana kita tak punya konsep: Kita harus melihat setiap objek sebagai sesuatu yang unik dan tidak akan bisa membuat generalisasi. Apabila kita tidak punya konsep, kita akan kesulitan merumuskan problem yang sepele dan bahkan tak bisa memecahkannya. Misalkan konsep buku. Jika murid tidak mengetahui bahwa buku adalah lembaran-lembaran kertas dengan ukuran yang sama, yang disatukan atau dijilid dan berisi huruf cetak dan gambar dalam urutan yang mengandung arti, maka setiap kali murid menjumpai buku baru dia harus mencari tahu apa buku itu. Karenanya, konsep membuat kita tak perlu "mengulang-ulang pencarian arti" setiap kali kita menemukan informasi baru.

Konsep juga membantu proses mengingat, membuatnya lebih efisien. Ketika murid mengelompokkan objek untuk membentuk konsep, mereka bisa mengingat konsep tersebut, kemudian mengambil karakteristik konsep itu. Jadi, saat Anda memberi PR matematika pada murid, Anda tidak harus menjelaskan secara detail apa itu matematika atau apa itu pekerjaan rumah. Murid sudah ingat sejumlah asosiasi yang cocok. Konsep bukan hanya membantu mengembalikan ingatan, tetapi juga membuat komunikasi menjadi lebih efisien. Apabila Anda berkata, "Sekarang pelajaran seni," maka murid tahu apa maksud Anda. Anda tidak perlu menjelaskan panjang lebar apa seni itu. Jadi, konsep membantu murid menyederhanakan dan meringkas informasi, dan meningkatkan efisiensi memori, komunikasi, dan penggunaan waktu mereka.

Murid membentuk konsep melalui pengalaman langsung dengan objek atau kejadian dalam dunia mereka. Misalnya, dalam mengkonstruksi konsep kartun, anak mungkin pada mulanya menonton acara kartun di TV, kemudian membaca komik, dan akhirnya melihat karikatur politik. Murid juga membentuk konsep melalui pengalaman dengan simbol (sesuatu yang mewakili sesuatu yang lain). Misalnya kata adalah simbol. Demikian pula dengan matematika, grafik, dan gambar. Beberapa konsep relatif sederhana, jelas, dan konkret, sedangkan ada konsep lain yang lebih kompleks, membingungkan dan abstrak (Barsalou, 2000). Konsep sederhana lebih mudah disepakati. Misalnya, kebanyakan orang sepakat pada makna "bayi". Tetapi, kita agak sulit untuk menyepakati apa yang dimaksud dengan "muda" atau "tua." Kita lebih mudah sepakat bahwa sesuatu disebut apel ketimbang sepakat apakah sesuatu itu buah atau bukan. Beberapa konsep ada yang sangat kompleks, membingungkan, dan abstrak, seperti konsep dalam teori kejatuhan perekonomian atau teori tegangan dalam fisika.

Mempromosikan Pembentukan Konsep

Dalam sejumlah hal, guru bisa membantu murid untuk mengenali dan membentuk konsep yang efektif. Prosesnya dimulai dengan mengenali ciri-ciri dari suatu konsep tertentu.

konsep
Kategori-kategori yang mengelompokkan objek, kejadian, dan karakteristik berdasarkan properti umum.

Mempelajari Ciri-ciri Konsep. Aspek penting dari pembentukan atau formasi konsep adalah mempelajari ciri utamanya, atributnya, atau karakteristiknya. Ini adalah elemen pendefinisi suatu konsep, dimensi yang membuatnya berbeda dari konsep lain. Misalnya, dalam contoh konsep buku, ciri utamanya adalah lembaran kertas, dijilid menjadi satu, dan berisi huruf cetak dan gambar dalam urutan yang mengandung arti. Karakteristik lain seperti ukuran, warna, dan panjang bukannya ciri utama yang mendefinisikan konsep buku. Pikirkan juga ciri penting dari konsep dinosaurus: punah dan reptil. Jadi, dalam kasus konsep dinosaurus, ciri “punah” adalah penting.

definisikan Konsep dan Memberi Contoh. Satu aspek penting dari pengajaran konsep adalah mendefinisikan secara jelas dan memberi contoh yang cermat. *Strategi contoh-aturan* adalah salah satu cara yang efektif (Tennyson & Cocchiarella, 1986). Strategi ini terdiri dari empat langkah:

Mendefinisikan konsep. Sebagai bagian dari pendefinisian konsep, hubungkan konsep dengan konsep superordinat dan sebutkan ciri-ciri utamanya. *Konsep superordinat* adalah kelompok yang lebih besar di mana konsep tersebut bisa masuk ke dalamnya. Jadi, dalam menyebutkan ciri utama konsep dinosaurus, Anda dapat menyebut kelompok yang lebih luas di mana ia dapat masuk ke dalamnya, yaitu reptil.

Jelaskan istilah-istilah dalam definisi konsep. Pastikan bahwa ciri atau karakteristik utama bisa dipahami dengan baik. Jadi, dalam mendeskripsikan ciri utama dari konsep dinosaurus, adalah penting bagi murid untuk mengetahui apa itu reptil: hewan vertebrata yang biasanya bertelur dan bersisik atau bertanduk dan bernapas dengan paru-paru.

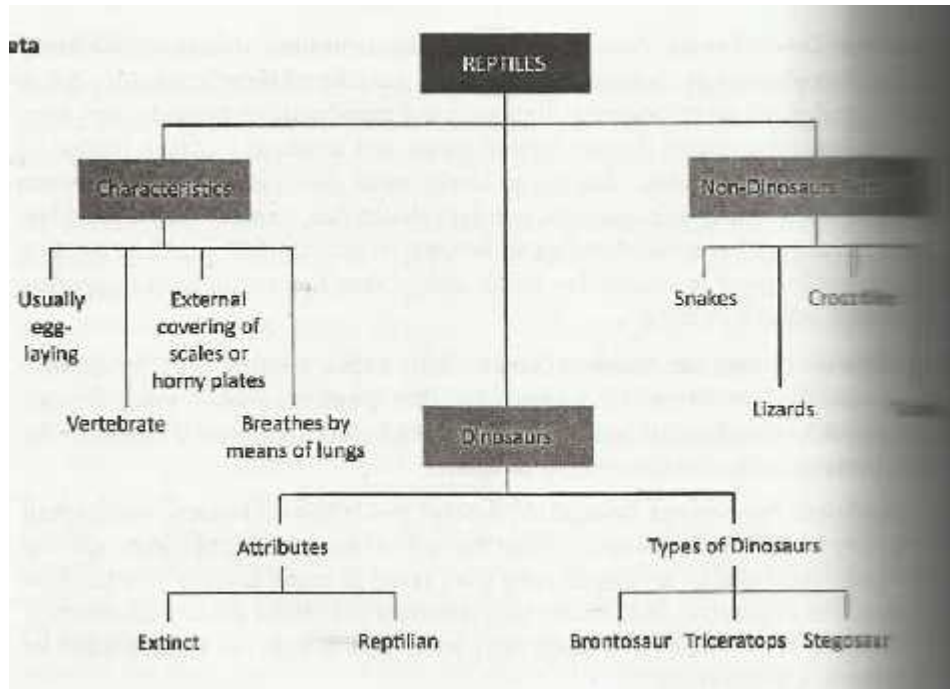
Beri contoh untuk mengilustrasikan ciri utamanya. Berkenaan dengan contoh dinosaurus, kita dapat memberi contoh dan deskripsi tipe-tipe dinosaurus yang berbeda, seperti *triceratops*, *brontosaurus*, dan *stegosaurus*. Konsep ini dapat dijelaskan lebih jauh dengan memberi contoh reptil lain yang bukan dinosaurus, seperti ular, buaya, dan kura-kura. Memberi penjelasan dan contoh dari suatu konsep adalah strategi yang baik untuk mengajarkan pembentukan konsep. Diperlukan banyak contoh jika Anda mengajarkan konsep yang kompleks dan saat Anda mengajar murid yang kurang cerdas (Moore, 1998).

Memberi contoh tambahan. Suruh murid untuk melakukan kategorisasi, jelaskan kategorinya, atau suruh mereka membuat contoh konsep sendiri. Tipe dinosaurus lainnya bisa diberikan, seperti *ptero-dactyl*, *ornitholestes*, dan *dimetrodon*, atau murid bisa disuruh membuat sendiri contohnya. Mereka juga bisa diminta untuk memikirkan contoh hewan yang bukan termasuk dinosaurus, seperti anjing, kucing, dan ikan paus.

ia Konsep. Sebuah peta **konsep** adalah presentasi visual dari koneksi konsep dan organisasi hierarkis konsep. Meminta murid membuat peta ciri atau karakteristik dari suatu konsep akan bisa membantu mereka untuk memahami konsep tersebut Kinchin, Hay, & Adams, 2000; Nicoll, 2001). Peta konsep juga mungkin memuat

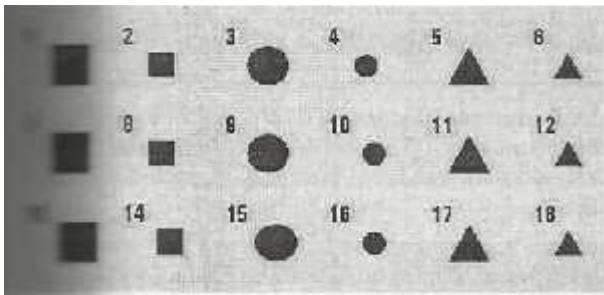
peta **konsep**
presentasi visual dari
koneksi konsep dan
organisasi hierarkis
konsep.

Gambar 9.1 Contoh Peta Konsep untuk Konsep Reptil



konsep dalam kategori superordinat dan mencakup contoh yang termasuk di dalamnya dan contoh yang bukan termasuk di dalamnya. Aspek visual konsep berhubungan dengan diskusi imaji dalam memori di Bab 8. Anda harus membuat peta konsep dengan bantuan murid, atau biarkan mereka menyusun sendiri atau secara berkelompok. Gambar 9.1 menunjukkan contoh **peta konsep** untuk konsep reptil.

Menguji Hipotesis. Ingat kembali diskusi kita tentang pendekatan ilmiah untuk di Bab 1. Di sana dikatakan *hipotesis* adalah asumsi spesifik dan prediksi tertentu yang dapat diuji untuk menentukan kebenarannya. Murid akan mendapatkan manfaat dengan berlatih menyusun hipotesis tentang apa itu yang disebut konsep dan apa yang bukan (Ross, 2000). Salah satu caranya adalah menyusun konsep tentang mengapa beberapa objek masuk dalam suatu konsep, sedang objek ilmiah tidak. Berikut ini adalah contoh dari cara memberi latihan kepada murid untuk menyusun hipotesis: Berikan gambar bentuk-bentuk geometris seperti di Gambar 9.2 kepada murid Anda. Kemudian secara diam-diam Anda memilih kor * salah satu bentuk geometris ini (seperti “lingkaran” atau “lingkaran besar”) ditanyakan suruh murid Anda menyusun hipotesis tentang konsep apa yang akan Anda pilih. Mereka akan mencoba menebak konsep Anda dengan mengajukan kepada Anda pertanyaan yang berkaitan dengan bentuk-bentuk geometri mengeliminasi yang tidak relevan. Anda bisa juga menyuruh murid guru”—mereka memilih konsep dan menjawab pertanyaan dari murid menyusun hipotesis konsep. Bekerja samalah dengan murid untuk menyusun strategi paling efisien guna mengidentifikasi konsep yang benar.



Gambar 9.2 Menyuruh Murid Menyusun Hipotesis tentang Suatu Konsep

Anda bisa menggunakan susunan seperti yang ditunjukkan di sini untuk membantu murid menciptakan hipotesis tentang apa konsep yang ada di pikiran Anda. Ajak murid mengembangkan strategi paling efisien untuk memahami apa konsep itu. Misalnya, Anda bisa memilih konsep "persegi empat dan segitiga kecil" atau segitiga kecil dan segi empat kecil" dan suruh si murid mencari tahu apa konsep di benak Anda. Anda juga bisa menyuruh murid untuk bergantian memilih konsep.

Penyesuaian **Prototipe**. Dalam **penyesuaian prototipe** (*prototype matching*), individu memutuskan apakah suatu item termasuk anggota dari suatu kategori dengan membandingkannya dengan item yang paling khas dari kategori itu (Rosch, 1973). Semakin mirip item itu dengan prototipenya, semakin besar kemungkinan individu akan mengatakan bahwa item itu termasuk kategori dimaksud; semakin tak mirip, semakin besar kemungkinan orang itu akan menilai bahwa item itu tidak termasuk kategori tersebut. Misalnya, konsep murid tentang pemain sepak bola mungkin mencakup pemain yang berotot dan besar seperti pemain bertahan atau striker, tidak terlalu besar dan Pemain bertahan mungkin lebih dianggap sebagai prototipe pemain bola, murid ini memikirkan apakah seseorang termasuk kategori "pemain bola", maka mereka mungkin akan membayangkan sosok yang mirip dengan pemain bertahan atau gelandang. Demikian pula, merpati lebih dianggap berbentuk khas burung ketimbang pinguin atau burung unta. Meskipun demikian, anggota dari kategori dapat sangat bervariasi dan memiliki kualitas yang membuat menjadi anggota kategori itu (lihat Gambar 9.3).

penyesuaian prototipe
Proses di mana individu memutuskan apakah suatu item termasuk anggota dari suatu kategori dengan membandingkannya dengan item yang paling khas dari kategori itu



Gambar 9.3 Kapan Suatu Gelas Disebut "Gelas"?

Mana dari gambar di atas yang akan Anda sebut sebagai prototipe konsep "gelas"? Dalam satu studi, partisipan riset kebanyakan menyebut nomor 5 (Labov, 1973). Beberapa partisipan menyebut nomor 4 sebagai mangkuk dan nomor 9 sebagai vas karena bentuknya sangat berbeda dengan prototipe.

Teaching Strategies

Membantu Murid Membentuk Konsep

1. *Gunakan strategi contoh-aturan.* Ingat strategi ini terdiri dari empat langkah: (1) Mendefinisikan konsep (2) menjelaskan istilah dalam definisi; (3) beri contoh untuk mengilustrasikan ciri utama; dan (4) berikan contoh tambahan dan suruh murid mengkategorisasikan ini dan menjelaskan kategorisasi itu; atau suruh murid membuat contoh konsep mereka sendiri.
2. *Bantu murid bukan hanya mempelajari suatu konsep, tetapi juga yang bukan termasuk konsep T¹* Ambil contoh konsep "kartun". Murid bisa belajar bahwa walaupun lucu, namun lelucon, badut, dan puisi lucu bukan termasuk kartun. Formasi konsep akan lebih baik jika mereka diajari bahwa Amerika Utara bukan suatu "bangsa" tapi sebuah "benua" dan bahwa menyentuh seseorang adalah sebuah tindakan, bukan pikiran. Jika Anda mengajar konsep "segitiga". suruh murid mendaftar karakteristik dari "segitiga" seperti "tiga sisi", "bentuk geometri", "ukurannya bermacam-macam," dan sebagainya juga suruh mereka mendaftar contoh benda yang tidak termasuk segitiga, seperti lingkaran, kotak dan bujur sangkar.
3. *Buat konsep sejelas mungkin dan beri contoh konkret.* Luangkan waktu memikirkan cara terbaik menyajikan konsep baru, terutama untuk konsep abstrak. Apabila Anda ingin murid memahami k: "kendaraan," mintalah mereka menyebutkan contohnya. Mereka mungkin akan menyebut "mobil" dan mungkin "truk" atau "bus". Tunjukkan foto kendaraan lain kepada mereka, seperti pesawat
■ kapal, untuk mengilustrasikan bahwa konsep itu luas.
4. *Bantu murid menghubungkan konsep baru dengan konsep yang sudah mereka kenal.* Di Bab 8, kita telah mendiskusikan strategi menjelaskan cara mencatat yang baik. Setelah murid mempelajari prosedur ini akan lebih mudah bagi mereka untuk mempelajari bagaimana mengkonstruksi peta konsep. karena Anda bisa menunjukkan bagaimana peta konsep tersebut saling terkait dengan menjelaskan dalam term organisasi hierarkis. Contoh lain dari cara membantu murid menghubungkan konsep baru dengan konsep yang sudah mereka kenal adalah murid mungkin sudah tahu emas dan perak tetapi tidak tahu apa itu platinum dan plutonium. Dalam kasus ini, ajarkan konsep platinum dan plutonium berdasarkan konsep emas dan perak.
5. *Dorong murid menciptakan peta konsep.* Murid akan lebih mudah belajar konsep apabila mereka di- suruh memetakan organisasi hierarkis dari suatu konsep secara visual. Susunan hierarkis ini digunakan untuk membantu murid memahami karakteristik suatu konsep dari yang umum ke yang khusus. Organisasi hierarkis bisa membantu memori.
6. *Suruh murid membuat hipotesis tentang suatu konsep.* Membuat hipotesis akan mendorong murid untuk berpikir dan menyusun strategi. Bantulah murid mengembangkan strategi paling efisien untuk menentukan apa konsep itu.
7. *Beri murid pengalaman dalam penyesuaian prototipe.* Pikirkan konsep yang berbeda-beda dan tanyakan kepada murid apa prototipe dari konsep tersebut. Kemudian suruh mereka memberi contoh yang bukan termasuk prototipe konsep itu.
8. *Cek pemahaman murid atas suatu konsep dan motivasilah mereka untuk mengaplikasikan konsep pada konteks lain.* Pastikan bahwa murid tidak sekadar mengingat konsep tanpa memikirkannya mereka mengembangkan pengetahuannya tentang konsep dan mengelaborasinya dengan memberi mereka tugas membaca bahan lain tentang konsep tersebut. Tanyakan kepada murid bagaimana tersebut dapat diaplikasikan dalam konteks yang berbeda. Misalnya, dalam mempelajari konsepadilan, tanyakan kepada murid bagaimana keadilan dapat membuat hidup lebih baik, bukan hanya di sekolah, tetapi juga saat bermain, di rumah, dan di tempat kerja.

Review & Reflect

Diskusikan pemahaman konseptual dan strategi untuk mengajarkan konsep.

Review

Apa itu konsep dan mengapa konsep sangat penting bagi pemikiran?
Sebutkan beberapa cara membantu murid untuk mengkonstruksi konsep yang efektif!

Reflect

Apa arti dari konsep "seni" bagi anak usia tiga tahun? Bagi anak usia 10 tahun? 16 tahun? Seniman profesional? Bagaimana perubahan arti itu terjadi?

PIKIR

yang dimaksud dengan berpikir? Bagaimana guru bisa membantu murid untuk menjadi pemikir yang baik?

Itu Berpikir?

Berpikir adalah memanipulasi atau mengelola dan mentransformasi informasi memori.

Ini sering dilakukan untuk membentuk konsep, bernalar dan berpikir secara kritis, membuat keputusan, berpikir kreatif, dan memecahkan masalah. Murid dapat berpikir tentang hal-hal konkret, seperti liburan ke pantai cara menang dalam permainan *video game*, atau apabila mereka sudah di sekolah menengah, mereka bisa berpikir tentang hal-hal yang lebih abstrak,

seperti makna kebebasan atau identitas. Mereka dapat berpikir tentang masa lalu seperti apa yang terjadi pada mereka bulan lalu, dan masa depan (seperti apa kehidupan mereka nanti di tahun 2020). Mereka dapat memikirkan realitas (seperti bagaimana mengerjakan ujian besok dengan lebih baik) dan fantasi (seperti apa rasanya menjadi Iwan Fals atau naik pesawat angkasa luar ke Mars).

Penalaran

Penalaran (*reasoning*) adalah pemikiran logis yang menggunakan logika induksi deduksi untuk menghasilkan kesimpulan. Mari kita bahas penalaran induktif dahulu.

Penalaran Induktif. Penalaran induktif adalah penalaran dari hal-hal spesifik ke umum. Yakni, mengambil kesimpulan (membentuk konsep) tentang semua anggota suatu kategori berdasarkan observasi dari beberapa anggota (Markman & Gentner, 2001). Misalnya, saat murid di kelas sastra hanya membaca beberapa puisi Emily Dickinson, dan diminta menarik kesimpulan tentang sifat umum dari puisi, maka dia diminta menggunakan penalaran induktif. Saat murid ditanya tentang konsep yang dipelajari di kelas matematika berlaku untuk bidang lain, seperti bisnis atau sains, sekali lagi, dia harus menggunakan penalaran induktif. Riset psikologi pendidikan sering kali juga dilakukan dengan penalaran induktif, mempelajari beberapa sampel untuk mengambil kesimpulan tentang populasi sampel itu.

berpikir

Memanipulasi atau mengelola dan mentransformasi informasi dalam memori. Ini sering kali dilakukan untuk membentuk konsep, bernalar dan berpikir secara kritis, membuat keputusan, berpikir kreatif, dan memecahkan masalah.

penalaran induktif

Penalaran dari hal-hal spesifik ke umum.

Through the Eyes of Students

Ruang Berpikir

Baru-baru ini saya mengobrol dengan cucu saya, Jordan Bowles, yang baru saja masuk ke *grade* dua di Apex, North Carolina. Saya bertanya kepadanya bagaimana kelasnya tahun ini.

Dia menjawab, "Biasa saja. Tetapi ada satu kelas baru yang aku datang seminggu sekali. Namanya ruang berpikir."

Kemudian saya bertanya apa yang dipelajarinya di sana.

Jordan menjawab, "Mereka mengajari saya untuk tak langsung mengambil kesimpulan dan ibu saya senang mendengarnya."

Perhatikan bahwa konklusi induktif tidak pernah sepenuhnya pasti – yakni, mungkin tidak konklusif. Konklusi induktif mungkin mendekati pasti, tetapi selalu ada kemungkinan kesimpulan itu keliru, sebab sampel yang dipakai tidak merepresentasikan populasi secara sempurna (Johnson-Larid, 2000).

Penalaran induktif adalah dasar untuk analogi adalah hubungan (korespondensi) kemiripan dalam beberapa hal di antara hal-hal yang berbeda. Analogi dapat dipakai untuk meningkatkan pemahaman atas konsep baru dengan membandingkannya dengan konsep yang sudah dipelajari. Misalnya, di Bab 8 kita membuat analogi antara komputer dan memori manusia.

Salah satu tipe analogi menggunakan penalaran dan mempunyai empat bagian, di mana hubungan dua bagian pertama adalah sama atau sangat mirip dengan

dua bagian terakhir. Misalnya, pecahkan analogi berikut ini: Beethoven untuk musik sebagaimana Picasso untuk _____ . Untuk menjawab benar ("seni"), Anda harus menemukan hubungan antara Beethoven (yang pertama menciptakan yang kedua) dan mengaplikasikan hubungan untuk Picasso (apa yang diciptakan Picasso?)

Analogi dapat membantu memecahkan problem, terutama jika direpresentasikan secara visual. Benjamin Franklin memerhatikan bahwa objek yang lebih lancip menghasilkan percikan listrik yang lebih kuat ketimbang objek yang tumpul saat keduanya diberi aliran listrik. Pada mulanya dia percaya bahwa ini adalah obser-vasi yang tidak penting, tetapi kemudian dia menyadari bahwa sebuah objek yang analog – tongkat lancip – bisa dipakai untuk menarik petir (analogi untuk percikan listrik), dan karenanya bisa mengalihkan petir dari bangunan dan kapal.

Penalaran Deduktif. Berbeda dengan penalaran induktif, **penalaran deduktif adalah** penalaran dari umum ke spesifik. Tokoh fiksi detektif Inggris Sherlock Holmes adalah ahli dalam penalaran deduktif. Misalnya, dia sering kali mengaplikasikan "hukum" umum sains atau perilaku manusia untuk memecahkan masalah tertentu. Gambar 9.4 menyajikan representasi visual dari perbedaan antara penalaran induktif dan deduktif.

Saat Anda memecahkan teka-teki, Anda juga menggunakan penalaran deduktif. Ketika Anda mempelajari aturan umum dan kemudian memahami bagaimana

analogi Hubungan (korespondensi) kemiripan dalam beberapa hal di antara hal-hal yang berbeda.

penalaran deduktif Penalaran dari umum ke spesifik.

Gambar 9.4 Penalaran Induktif Deduktif

Piramida di sebelah kiri (mengarah ke atas) adalah penalaran induktif—dari spesifik umum. Piramida sebelah kanan, (piramida terbalik) adalah penalaran deduktif--dari umum ke spesifik.

aturan itu berlaku dalam beberapa situasi tetapi tidak untuk situasi yang lain, maka Anda melakukan penalaran deduktif. Saat para psikolog pendidikan menggunakan teori dan intuisi untuk membuat prediksi, kemudian mengevaluasi prediksi ini dengan menggunakan observasi lanjutan, maka mereka sedang menggunakan penalaran

Penalaran deduktif hampir selalu pasti dalam pengertian bahwa jika aturan atau asumsi awalnya benar, maka konklusinya akan mengikuti logika secara benar. Misalnya, jika Anda tahu kaidah umum bahwa anjing menggonggong dan kucing mengeong (dan jika kaidah ini selalu benar), Anda bisa mendeduksi dengan tepat apakah hewan piaraan tertentu Anda yang tampak aneh adalah anjing atau kucing berdasarkan suara yang dikeluarkan hewan itu. Saat psikolog pendidikan mengembangkan hipotesis dari suatu teori, mereka menggunakan bentuk penalaran deduktif karena hipotesis adalah spesifik, ekstensi logis dari teori umum. Jika teori itu benar, maka hipotesisnya akan juga benar.

Pemikiran Kritis

Baru-baru ini di kalangan psikolog dan pendidik muncul banyak minat pada pemikiran kritis, walaupun ini bukan ide yang benar-benar baru (Kamin, dkk., 2001). Pendidik terkenal John Dewey (1933) mengusulkan ide yang sama ketika dia berbicara tentang pentingnya menyuruh murid untuk berpikir secara reflektif. Psikolog ternama Max Wertheimer (1945) berbicara tentang arti penting dari berpikir produktif, bukan sekadar menebak jawaban yang benar. **Pemikiran kritis** adalah pemikiran reflektif dan produktif, dan melibatkan evaluasi bukti. Banyak soal yang muncul dalam buku ini membutuhkan pemikiran yang kritis. Berikut ini beberapa cara yang dapat digunakan guru untuk memasukkan pemikiran kritis dalam pengajaran mereka:

Jangan hanya tanyakan tentang apa yang terjadi, tetapi tanyakan juga “bagaimana” dan “mengapa?”

Kaji dugaan “fakta” untuk mengetahui apakah ada bukti yang mendukungnya.

Berdebatlah secara rasional, bukan emosional.

Akui bahwa terkadang ada lebih dari satu jawaban atau penjelasan yang baik.

Bandingkan berbagai jawaban untuk suatu pertanyaan dan nilailah mana yang benar-benar jawaban terbaik.

Evaluasi dan kalau mungkin tanyakan apa yang dikatakan orang lain bukan sekadar menerima begitu saja jawaban sebagai kebenaran.

Ajukan pertanyaan dan pikirkan di luar apa yang sudah kita tahu untuk menciptakan ide baru dan informasi baru.

Jacqueline dan Martin Brooks (1993,2001) mengeluhkan bahwa hanya sedikit sekali

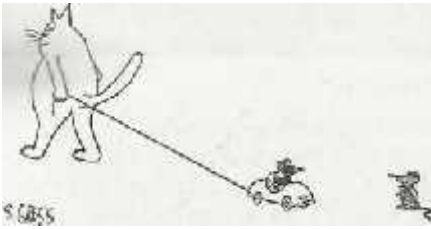
Through the Eyes of Teachers

"Jelaskan"

Saya banyak menggunakan kata "Jelaskan". Saya tidak menerima jawaban tanpa menyuruh murid menjelaskannya. Saya menemukan bahwa ini akan membuat murid berpikir tentang jawabannya dan memberi dukungan untuk jawabannya.

*Donna Shelhorse Short Pump
Middle School Henrico County,
Virginia*

pemikiran kritis
Pemikiran reflektif dan
produktif, dan
melibatkan evaluasi
bukti.



"For God's sake, think! Why is he being so nice to you?"

The New Yorker Collection. © 1998 Sam Gross dari cartoonbank.com. Hak cipta dilindungi.

Through the Eyes of Teachers

Mendorong Anak untuk Menjadi Pengambil Risiko Intelektual

Alan Haskvitz, yang mengajar studi sosial di Suzanne Middle School di Walnut, California, percaya pada konsep belajar sambil berbuat dan arti penting dari usaha memotivasi murid untuk memperbaiki komunitasnya. Murid-muridnya telah menulis ulang instruksi *voting* yang dipakai Los Angeles County, melobi untuk mendukung RUU pembangunan gedung tahan gempa, dan melakukan upaya mengurangi tindakan coret-corek di dinding kota. Alan telah mengumpulkan ribuan sumber daya guru di website <http://www.reacheverychildren.com>. Dia menantang murid untuk menjadi pemikir independen dan berani mengambil risiko secara intelektual. Dia menyuruh murid membuat pulau yang ideal dan mendiskusikan segala sesuatu yang ada di pulau itu, mulai dari aspek pemerintahan sampai geografinya.

sekolah yang benar-benar mengajar murid untuk berpikir kritis. Menurut mereka, sekolah terlalu menghabiskan waktu untuk mengajar anak memberi satu jawaban yang benar secara imitatif. Kebanyakan sekolah tidak mendorong para murid untuk memperluas pemikiran mereka dengan menciptakan ide baru dan memikirkan ulang kesimpulan yang sudah ada. Kedua peneliti itu percaya bahwa guru lebih sering menyuruh murid membaca, mendefinisikan, mendeskripsikan, menyatakan, dan mendaftar daripada menganalisis, menyimpulkan, mengaitkan, mensintesis, mengkritik, menciptakan, mengevaluasi, memikirkan, dan memikirkan ulang.

Brooks dan Brooks menunjukkan bahwa banyak murid yang sukses menyelesaikan tugasnya, mengerjakan ujian dengan baik, dan mendapat nilai baik, tetapi mereka tidak belajar berpikir secara kritis dan mendalam. Keduanya percaya bahwa sekolah hanya menghasilkan murid yang hanya berpikir sangat dangkal, hanya mempelajari kulit luar suatu problem, tidak memperluas pemikiran dan melakukan pemikiran yang mendalam.

Daniel Perkins dan Sarah Tishman (1997) bekerja sama dengan para guru untuk memasukkan pelajaran pemikiran kritis di kelas. Berikut ini beberapa keterampilan berpikir kritis yang mereka gunakan untuk membantu perkembangan murid:

- *Berpikiran terbuka.* Ajak murid menghindari pemikiran sempit dan dorong mereka untuk mengeksplorasi opsi-opsi. Misalnya, saat mengajar sastra Indonesia, guru bisa meminta kepada murid untuk meneliti pendapat pakar yang berbeda-beda tentang novel-novel karya Pramoedya Toer.
- *Rasa ingin tahu intelektual.* Dorong murid Anda untuk bertanya, merenungkan, menyelidiki, dan meneliti. Aspek lain dari keingintahuan intelektual adalah mengenali problem dan inkonsistensi. Dalam pelajaran sejarah, misalnya, murid

diajak membaca pendapat orang selain Amerika tentang sejarah Amerika, misalnya pendapat orang Inggris dan suku Indian tentang negara Amerika.

Perencanaan dan strategi. Bekerja samalah dengan murid Anda dalam rencana, menentukan tujuan, mencari arah, dan menciptakan hasil.

Dalam pendidikan fisik/olahraga, misalnya, ajak murid untuk menemukan cara terbaik memenangkan pertandingan basket.

Kehati-hatian intelektual. Dorong murid Anda untuk mengecek ketidakakuratan dan kesalahan, bersikap cermat dan teratur. Misalnya, saat murid menulis makalah, mereka mempelajari struktur isi dan mengecek fakta yang mereka masukkan.

Teaching Strategies

Meningkatkan Pemikiran Anak

Diktator Jerman *Adolf Hitler* pernah mengatakan bahwa sungguh beruntung para penguasa jika ke- banyakan orang tidak mau berpikir. Pendidikan seharusnya membantu murid menjadi pemikir yang lebih baik. Setiap guru akan setuju dengan tujuan ini, namun cara untuk mencapainya tidak selalu tersedia di sekolah. Berikut ini beberapa pedoman untuk membantu murid menjadi pemikir yang lebih baik.

1. *Jadilah pemandu dalam membantu murid menyusun pemikiran mereka sendiri.* Anda tidak bisa dan tidak boleh mewakili mereka untuk berpikir. Akan tetapi, Anda dapat dan seharusnya menjadi pemandu yang efektif dalam membantu murid untuk berpikir sendiri. Guru yang membantu murid menyusun pemikirannya sendiri (Brooks & Brooks, 1993, 2001):

Harus:

- Menghargai pertanyaan murid
- Memandang murid sebagai pemikir yang membawa teori baru tentang dunia
- Memahami sudut pandang murid
- Mendorong murid melakukan elaborasi jawabannya
- Memperkuat rasa ingin tahu intelektual murid

Tidak boleh:

- Memandang pikiran anak sebagai wadah kosong dan menganggap Anda berperan sebagai penuang informasi ke pikiran murid
- Terlalu mengandalkan buku wajib
- Hanya mencari jawaban yang benar untuk memvalidasi pembelajaran murid

Gunakan pertanyaan berbasis pemikiran. Salah satu cara menganalisis strategi pengajaran Anda adalah mengetahui apakah Anda menggunakan pendekatan berbasis pelajaran, pertanyaan berbasis fakta, atau pertanyaan berbasis pemikiran (Sternberg & Spear-Swirling, 1996). Dalam pendekatan berbasis pelajaran, guru memberikan informasi dalam bentuk pengajaran. Ini adalah pendekatan yang amat membantu untuk menyajikan secara cepat sekumpulan informasi, misalnya faktor-faktor yang menyebabkan Revolusi Perancis. Dalam pertanyaan berbasis fakta, guru mengajukan pertanyaan yang didesain agar murid mendeskripsikan informasi faktual. Misalnya, guru bisa bertanya, "Kapan Revolusi Perancis terjadi? Siapa raja dan ratu Perancis pada saat itu?" Dalam pertanyaan berbasis pemikiran, guru mengajukan pertanyaan yang menstimulasi pemikiran dan diskusi. Misalnya, guru bertanya, "Bandingkan Revolusi Perancis dan Revolusi Amerika. Apa persamaannya? Apa perbedaannya?" Masukkan pertanyaan berbasis pemikiran dalam pengajaran Anda. Pertanyaan tersebut akan membantu murid Anda untuk mengkonstruksi pemahaman terhadap suatu topik secara lebih mendalam.

Beri model peran pemikir yang positif. Cari di komunitas Anda model peran positif yang dapat menunjukkan bagaimana cara berpikir efektif, dan undang mereka ke kelas Anda dan bicara dengan murid Anda. Juga pikirkan konteks dalam komunitas, seperti museum, akademi, universitas, rumah sakit, pusat bisnis, di mana Anda bisa ajak murid ke sana dan mengamati serta berinteraksi dengan para pemikir yang kompeten di sana.

Sebagai guru, jadilah model peran pemikir bagi murid Anda. Anda harus punya pikiran yang aktif dan selalu ingin tahu. Karena setiap hari Anda berada di kelas, murid Anda akan menyerap cara Anda berpikir. Pelajari apa yang kami bahas tentang berpikir di bab ini. Jadilah model berpikir yang positif bagi murid Anda dengan melatih strategi-strategi tersebut.

5. *Selalu ikut perkembangan terkini di bidang pemikiran.* Teruslah mempelajari perkembangan baru dalam pengajaran murid agar menjadi pemikir yang efektif setelah Anda nanti menjadi guru. Selama satu dekade ke depan akan ada program teknologi baru yang dengannya Anda bisa meningkatkan keterampilan berpikir murid. Kunjungi perpustakaan dan bacalah jurnal-jurnal pendidikan, dan hadiri konferensi profesional yang membahas informasi tentang pemikiran.

Pembuatan Keputusan

Renungkan semua keputusan yang telah Anda buat sepanjang hidup Anda. Kelas berapa dan pelajaran apa yang harus saya ajar? Haruskah saya ke jenjang pendidikan yang lebih tinggi setelah lulus kuliah atau langsung cari kerja dahulu? Haruskah saya meniti karier sebelum berkeluarga? Haruskah saya membeli rumah atau menyewa saja? **Pembuatan keputusan** adalah pemikiran di mana individu mengevaluasi berbagai pilihan dan memutuskan pilihan dari sekian banyak pilihan tersebut.

Dalam penalaran deduktif, orang menggunakan kaidah yang jelas untuk mengambil kesimpulan. Sebaliknya, saat kita membuat keputusan, kaidahnya jarang yang jelas dan kita mungkin hanya punya pengetahuan terbatas tentang konsekuensi dari keputusan itu (Gigenrenzer & Selton, 2001; Tversky & Fox, 1995). Selain itu, informasi penting mungkin tidak tersedia dan kita mungkin tidak bisa memercayai semua informasi yang kita punya (Matlin, 2002).

Dalam sebuah tipe riset pembuatan keputusan, investigator mempelajari cara orang mempertimbangkan biaya dan manfaat dari berbagai hasil keputusan. Mereka menemukan bahwa orang memilih hasil dengan nilai yang diharapkan tertinggi (Smyth, dkk., 1994). Misalnya, dalam memilih universitas, seorang anak SMA mungkin mendaftar plus-minus dari berbagai universitas (yang berhubungan dengan beberapa faktor seperti biaya, mutu pendidikan, kehidupan sosial, dan lain sebagainya), kemudian membuat keputusan berdasarkan bagaimana universitas itu memenuhi kriteria yang dipilihnya. Dalam membuat keputusan, murid mungkin lebih mempertimbangkan beberapa faktor ketimbang faktor lainnya (misalnya, faktor biaya lebih diperhatikan ketimbang mutu pendidikan dan kehidupan sosial).

Hasil riset pembuatan keputusan lain menunjukkan adanya bias dan kaidah yang tidak sempurna yang memengaruhi mutu keputusan. Dalam banyak kasus, strategi pembuatan keputusan diadaptasikan agar sesuai dengan beragam problem (Nisbett & Ross, 1980). Akan tetapi, kita cenderung membuat sejumlah kesalahan dalam pemikiran kita (Stanovich, 1999, 2001). Kesalahan yang biasa terjadi dipengaruhi oleh bias konfirmasi, kekerasan keyakinan lama, bias terlalu percaya diri, bias *hindsight*, serta ketersediaan dan keterwakilan heruistik.

pembuatan keputusan

Mengevaluasi berbagai pilihan dan memutuskan pilihan dari sekian banyak pilihan tersebut.

bias konfirmasi

Kecenderungan untuk mencari dan menggunakan informasi yang lebih mendukung ide kita ketimbang yang bertentangan dengan ide kita.

Bias Konfirmasi. **Bias konfirmasi** adalah kecenderungan untuk mencari dan menggunakan informasi yang lebih mendukung ide kita ketimbang yang bertentangan dengan ide kita (Betch, dkk., 2001). Jadi, dalam membuat keputusan, murid mungkin sudah punya keyakinan bahwa cara tertentu akan berhasil. Dia menguji beberapa cara dan menemukan bahwa cara itu berhasil selama beberapa waktu. Dia menyimpulkan bahwa cara ini sudah benar dan tidak meneliti lebih jauh fakta bahwa dalam kebanyakan kasus, cara itu tidak berhasil.

Kita cenderung mencari dan mendengar orang yang pandangannya sesuai dengan pandangan kita ketimbang mendengar pandangan yang bertentangan dengan pandangan kita. Jadi, Anda mungkin memiliki gaya mengajar tertentu, seperti berceramah, yang Anda sukai. Jika begitu, mungkin Anda akan cenderung mau

mendengarkan pandangan guru lain yang gayanya sama
Anda ketimbang guru yang gayanya lain, seperti
mengajar dengan gaya bekerja sama dengan murid untuk
memecahkan masalah.

Dalam sebuah studi, Deanna Kuhn dan rekannya (1994) me-
nyuruh partisipan mendengarkan rekaman sidang pengadilan
pembunuhan. Kemudian, mereka ditanya apa keputusannya
mengapa. Banyak partisipan cepat-cepat menyusun cerita yang
hanya diambil dari bukti yang mendukung pandangan
mereka sendiri, bukan dengan mempertimbangkan semua

ang mungkin ada. Para partisipan ini menunjukkan
bias konfirmasi dengan mengabaikan bukti yang bertentangan
dengan versi mereka. Perhatikan betapa mudahnya Anda dan murid Anda terjebak
dalam bias konfirmasi ini.

^y **Kekerasan Keyakinan.** Terkait erat dengan bias konfirmasi, **kekerasan keyakinan**
adalah tendensi untuk mempertahankan keyakinan di hadapan bukti yang ber-
tentangan. Orang kesulitan meninggalkan satu ide atau strategi setelah mereka
menganutnya. Misalnya, Madonna. Kita sulit percaya dia akan menjadi ibu karena
kita sudah terlalu percaya bahwa Madonna adalah penyanyi cewek yang liar dan
suka hura-hura.

Ada contoh lain dari kekerasan keyakinan yang membuat murid kesulitan. Mereka
mungkin pernah mendapat nilai baik di SMA cukup dengan belajar semalam se-
belum ujian. Seorang murid yang tidak menggunakan strategi yang baru—misalnya
memperpanjang masa studi mereka—sering kali akan mendapat nilai buruk.

tas Kepercayaan Diri Berlebihan. Bias kepercayaan diri yang berlebihan adalah
kecenderungan untuk lebih percaya diri dalam menilai dan membuat keputusan
berdasarkan kemungkinan atau pengalaman masa lalu. Orang terlalu percaya diri
tentang berapa lama orang yang sakit parah akan hidup, bisnis mana yang akan
bangkrut, apakah seorang tersangka terbukti bersalah di pengadilan, dan murid
mana yang akan masuk universitas (Kahneman & Tversky, 1995). Orang sering
kali terlalu percaya pada penilaian mereka sendiri ketimbang mempertimbangkan
:si yang didasarkan pada pengukuran yang objektif secara statistik.

Dalam sebuah studi, mahasiswa disuruh membuat prediksi tentang diri mereka
sendiri untuk tahun akademik mendatang (Vallone, dkk., 1990). Mereka diminta
perkiraan apakah mereka akan meninggalkan kuliah, masuk golput dalam
pemilu, dan putus dengan pacar. Mereka memprediksikan tidak akan melakukan
itu semua walaupun kemungkinan besar mereka akan melakukan itu semua.

Bias Hindsight. Orang bukan hanya terlalu percaya diri terhadap apa yang mereka
prediksi akan terjadi di masa depan (bias terlalu percaya diri), tetapi mereka
cenderung melebih-lebihkan kinerja prediksi mereka di masa lalu (Louie,
Curren, & Harich, 2000). **Bias hindsight** adalah tendensi kita untuk memalsukan
laporan, setelah fakta terjadi, bahwa kita pernah memprediksi secara akurat



"You take all the time you need, Larry—this certainly is
a big decision."

©The New Yorker collection, 1990. Eric Teitelbaum,
dari cartoonbank.com. Hak cipta dilindungi.

**kekerasan
keyakinan**

Tendensi untuk
mempertahankan
keyakinan di hadapan
bukti yang ber-
tentangan.

**bias kepercayaan diri
berlebihan**

Kecenderungan untuk
lebih percaya diri
dalam menilai dan
membuat keputusan
berdasarkan
kemungkinan atau
pengalaman masa
lalu.

bias hindsight

Tendensi kita untuk
memalsukan laporan,
setelah fakta terjadi,
bahwa kita pernah
memprediksi secara
akurat suatu kejadian.

Saat saya menulis bab ini, kompetisi *baseball* baru saja dimulai. Banyak berbagai kota memprediksikan bahwa tim mereka akan masuk ke World Series. Menjelang bulan Oktober, setelah hampir semua tim gagal maju, banyak dari orang itu berkata, "Kan sudah kubilang, timmu tidak akan maju babak selanjutnya." Dalam sebuah studi terhadap mahasiswa yang mengikuti kuliah pengantar psikologi, seorang profesor menyuruh mereka memprediksi hasil dari pengadilan O.J. Simpson (Demakis, 1997). Hasilnya banyak mahasiswa yang ternyata tetap "sok tahu" walaupun prediksi mereka keliru, dan ini menunjukkan adanya bias *hindsight*.

Ketersediaan Heuristik. Suatu **heuristik** adalah kaidah praktis yang dapat menunjukkan suatu solusi masalah tapi tidak bisa dipastikan **keberhasilannya**. Sebuah heuristik yang dapat menghasilkan pemikiran yang cacat adalah **ketersediaan heuristik**, sebuah prediksi tentang probabilitas suatu kejadian berdasarkan frekuensi terjadinya peristiwa itu di masa lalu. Ketika sebuah peristiwa baru saja terjadi, kita cenderung memperkirakan bahwa peristiwa itu juga akan terjadi di masa depan (McKelvie & Drumheller, 2001). Misalnya, seberapa besar kemungkinan Anda akan berpikir bahwa diri Anda akan menjadi korban kejahatan? Rasa takut pada kejahatan cenderung meningkat ketika media massa memberitakan pembunuhan secara besar-besaran. Karena akses informasi kejahatan ini, kita kemungkinan akan menganggap bahwa kejahatan merajalela di mana-mana. Media memengaruhi kesalahan prediksi ini karena media memberi kita informasi yang hidup tentang berita tornado, pembunuhan, serangan teroris, atau wabah.

Keterwakilan Heuristik. **Keterwakilan heuristik** (*representativeness heuristic*) berarti kita kadang membuat keputusan yang salah karena berdasarkan pada seberapa baik sesuatu itu cocok dengan prototipe—yakni, contoh yang paling umum atau representatif—bukan berdasarkan pada relevansinya pada situasi tertentu. Misalnya, perhatikan deskripsi seorang teman makan malam seseorang ini: orang yang ahli kayu, ahli gulat, pemelihara ular, ahli motor, dan pernah ditangkap polisi. Berapa besar kemungkinan si teman itu adalah lelaki? Sebagian besar deskripsi itu cocok dengan prototipe lelaki ketimbang wanita, jadi Anda mungkin akan memperkirakan bahwa 99 persen teman makan malam itu adalah seorang pria. Dalam contoh ini, prototipe membantu Anda karena orang yang cocok dengan deskripsi itu kebanyakan adalah pria. Namun, terkadang prototipe kita memper-timbangkan frekuensi kejadian di seluruh populasi. Misalnya, apakah Anda akan mengatakan bahwa teman makan malam itu adalah anggota geng motor atau *salesman*? Anda mungkin akan mengatakan bahwa besar kemungkinan dia adalah anggota geng motor, tetapi dalam kasus ini Anda salah. Mengapa? Walaupun hanya ada sedikit *salesman* yang sesuai dengan ciri-ciri yang dideskripsikan di atas, jumlah total *salesman* jauh lebih banyak ketimbang jumlah total anggota geng motor. Misalkan ada 10.000 anggota geng motor di seluruh dunia versus 100 juta *salesman* di seluruh dunia. Jika 1 dari 100 anggota geng motor (1%) cocok dengan deskripsi itu, maka berarti akan hanya ada 100 orang yang cocok

heuristik

Strategi atau kaidah praktis yang dapat menunjukkan suatu solusi masalah tetapi tidak bisa dipastikan keberhasilannya.

ketersediaan heuristik

Prediksi tentang probabilitas suatu kejadian berdasarkan frekuensi terjadinya peristiwa itu di masa lalu.

keterwakilan heuristik

Pembuatan keputusan yang salah karena berdasarkan pada seberapa baik sesuatu itu cocok dengan prototipe—yakni, contoh yang paling umum atau representatif—bukan berdasarkan pada relevansinya pada situasi tertentu.

dengan deskripsi itu. Jika 1 dari 100.000 *salesman* cocok dengan deskripsi di atas(0,01%), maka jumlahnya akan 1000 orang yang cocok. Jadi, kemungkinan jumlah *salesman* yang cocok dengan deskripsi itu ternyata 10 kali lebih banyak ketimbang jumlah anggota geng.

hidup kita banyak terdapat contoh di mana kita menilai probabilitas berdasarkan keterwakilan saja dan tidak mempertimbangkan populasi tempat sampel foil. Jika kita ingin membuat keputusan yang lebih baik, kita harus menghindari kesalahan logika yang disebutkan di sini (Todd & Gigerenzer, 2001).

Teaching Strategies

Membuat Keputusan Anda Menjadi Baik dan Membantu Murid Anda Membuat Keputusan yang Baik

Pertimbangkan biaya dan manfaat dari berbagai hasil. Anda akan menghadapi banyak situasi di mana Anda akan mendapat manfaat dari melakukan suatu strategi. Misalnya, haruskah Anda menghabiskan waktu bersama teman dan keluarga ketimbang menyiapkan PR untuk murid Anda? Akankah murid Anda akan mendapat manfaat dari pembahasan topik tertentu secara berkelompok atau sendiri-sendiri?

Hindari bias konfirmasi. Apakah Anda cenderung hanya mencari orang yang pandangannya sesuai dengan pandangan Anda? Apakah ada murid yang menghindari kawan yang pandangannya bertentangan dengannya, dan jika iya, bagaimana Anda bisa membantunya?

Tolak kekerasan keyakinan. Apakah Anda menganut suatu keyakinan yang mungkin sudah usang dan perlu diubah? Apakah murid meyakini sesuatu berdasarkan pada pengalaman masa lalunya dan mereka memegang teguh pada keyakinan itu meski tidak cocok dengan situasi yang ada? Jika iya, bagaimana Anda bisa membantu mereka?

Jangan terlalu percaya diri. Apakah Anda percaya pada keputusan Anda sendiri ketimbang berdasarkan probabilitas atau berdasarkan pengalaman masa lalu? Mungkinkah salah satu murid Anda mengabaikan fakta bahwa dia pernah mendapat hasil buruk pada ujian di masa lalu dan terlalu percaya diri sehingga tidak mau tekun belajar?

Hindari bias hindsight. Monitor kecenderungan Anda dan murid Anda untuk terlalu percaya pada situasi yang pernah terjadi.

Berhati-hatilah pada ketersediaan dan keterwakilan heuristik.

Pemikiran Kreatif

Teresa Amabile ingat bahwa saat dia masih TK, dia bersemangat masuk sekolah tiap hari, senang bermain dengan semua warna dan kuas besar. Dia dan temannya juga punya akses bebas ke meja yang penuh materi seni. Teresa ingat bagaimana dia bercerita kepada ibunya setiap hari bahwa dia sangat ingin bermain dengan krayon dan menggambar.

Sayangnya, pengalaman Teresa saat di TK adalah pengalaman terbaik dalam bidang seni. Saat dia masuk sekolah dasar, semuanya mulai berubah. Dia tak lagi akses bebas ke materi seni setiap hari, dan pelajaran seni hanya menjadi salah satu dari sekian banyak pelajaran, sesuatu yang harus dikerjakannya hanya selama satu setengah jam setiap hari Jumat.

Minggu demi minggu di masa sekolah dasar, tugas seni jarang bervariasi. Bagi Teresa, kelas seni SD itu membatasi dan melemahkan semangat. Dia ingat dirinya diberi foto karya lukis besar, yang berbeda setiap minggunya; di grade 2, murid-murid diberi foto *Adoration of the Magi* karya Leonardo da Vinci dan disuruh menirunya. Bagi Teresa dan murid lainnya, itu adalah latihan yang menjengkelkan, karena pada usia itu mereka belum bisa menggambar secara baik kuda dan peri-peri, apalagi menggambar sebagus karya agung itu. Teresa dan kawannya tidak bisa menggambar sebaik seperti yang diinginkan gurunya. Dan, mereka tidak dibantu untuk meningkatkan keahliannya. Jelas, keinginan Teresa untuk terus menggambar menjadi cepat hilang.

Teresa Amabile akhirnya mendapat gelar Ph.D. di bidang psikologi dan kemudian menjadi peneliti terkemuka di bidang kreativitas. Dewasa ini, harapan Teresa adalah agar guru tidak mematikan semangat kreatif murid seperti yang pernah dialaminya sendiri (Goleman, Kaufman, & Ray, 1993).

kreativitas

Kemampuan berpikir tentang sesuatu dengan cara baru dan tidak biasa dan menghasilkan solusi yang unik atas suatu problem.

pemikiran konvergen

Pemikiran yang bertujuan menghasilkan satu jawaban benar dan merupakan karakteristik dari jenis pemikiran yang dibutuhkan pada tes kecerdasan konvensional.

pemikiran divergen

Pemikiran yang bertujuan menghasilkan banyak jawaban untuk satu pertanyaan dan merupakan karakteristik dari kreativitas.

Apa Itu Kreativitas? Kreativitas ialah kemampuan berpikir tentang sesuatu dengan cara baru dan tak biasa dan menghasilkan solusi yang unik atas suatu problem. J.P. Guilford (1967) membedakan antara **pemikiran konvergen**, yang menghasilkan satu jawaban benar dan merupakan karakteristik dari jenis pemikiran yang dibutuhkan pada tes kecerdasan konvensional, dan **pemikiran divergen**, yang menghasilkan banyak jawaban untuk satu pertanyaan dan merupakan karakteristik dari kreativitas (Michael, 1999).

Misalnya, pertanyaan konvergen untuk tes inteligensi konvensional adalah "Berapa uang yang Anda dapatkan jika ditukar dengan 60 gram emas?" Pertanyaan seperti ini hanya punya satu jawaban. Sebaliknya, perhatikan pertanyaan berikut: "Apa imaji yang muncul di pikiran Anda ketika Anda duduk sendiri di ruangan gelap?" dan "Apa *kegunaan* yang unik dari penjepit kertas?"

Apakah kecerdasan dan kreativitas saling terkait? Meskipun sebagian besar murid kreatif sangat cerdas (berdasarkan tes IQ konvensional), tetapi kadang hal yang sebaliknya juga ada. Banyak murid yang sangat cerdas ternyata tidak sangat kreatif (Sternberg, 2002).

Pengajaran dan Kreativitas. Salah satu tujuan penting pengajaran adalah murid menjadi lebih kreatif. Strategi yang bisa mengilhami kreativitas murid antara lain *brainstorming*, memberi murid lingkungan yang memicu kreativitas, tidak ter-lalu mengatur murid, mendorong motivasi internal, mendorong pemikiran yang fleksibel dan menarik, dan memperkenalkan murid dengan orang-orang kreatif. **Mengembangkan Brainstorming.** *Brainstorming* adalah teknik di mana orang-orang dalam sebuah kelompok didorong untuk menghasilkan ide kreatif, saling bertukar gagasan, dan mengatakan apa saja yang ada di pikiran mereka yang tampaknya relevan dengan isu tertentu (Rickards, 1999; Sternberg & Lubart, 1995). Partisipan biasanya diminta menahan diri dengan tidak mengkritik gagasan orang lain setidaknya sampai akhir sesi *brainstorming*.

Entah itu berbasis kelompok atau individual, strategi kreativitas yang baik adalah mengeluarkan gagasan sebanyak mungkin. Pelukis Spanyol terkenal abad ke-20

Picasso, menghasilkan lebih dari 20.000 karya seni. Tidak semuanya *masterpiece*. Semakin banyak ide yang dihasilkan semakin besar peluang mereka memunculkan sesuatu yang unik.

orang kreatif tidak takut gagal atau keliru. Mereka mungkin mengalami puluhan kali jalan buntu sebelum menemukan ide inovatif. Mereka siap menang dan siap kalah. Seperti Picasso, siap mengambil risiko.

Menyediakan Lingkungan yang Memicu Kreativitas. Beberapa

kelas membantu kreativitas, tapi ada juga yang menghambatnya. Guru yang mendorong kreativitas sering kali mengandalkan pada rasa ingin tahu anak. Guru memberi latihan dan aktivitas yang memicu murid untuk mencari solusi problem.

guru tidak memberi banyak pertanyaan yang membutuhkan

jawaban yang sederhana. Guru juga mendorong kreativitas dengan mengajak murid berjalan-jalan ke lokasi di mana kreativitas dihargai.

Howard Gardner (1993) percaya bahwa sains, penemuan, dan museum anak menawarkan banyak kesempatan untuk memicu kreativitas.

Jangan Terlalu Mengatur Murid. Teresa Amabile (1993) mengatakan bahwa menyuruh murid untuk melakukan sesuatu secara persis akan membuat mereka merasa bahwa orisinalitas adalah sebuah kesalahan dan eksplorasi adalah kesia-siaan. Sebaliknya, jika murid diberi tahu aktivitas-aktivitas apa yang harus mereka lakukan, kemudian membiarkan murid memilih sendiri kesenangannya dan Anda mendukung kecenderungan mereka, maka Anda tidak akan menghancurkan rasa ingin tahu alamiah mereka. Amabile juga percaya bahwa ketika guru mengmurid sepanjang waktu, maka murid juga akan merasa dirinya diawasi menerus selama melakukan tugas. Apabila murid terus-menerus diawasi, semangat kreatif dan petualangan mereka akan punah. Kreativitas murid juga akan pudar jika guru terlalu menuntut murid mendapat nilai bagus dan melakukan sesuatu secara sempurna, demikian menurut Amabile.

Jones (1993), pencipta kartun Wile E. Coyote, Road Runner, dan banyak kartun lainnya, mengatakan bahwa tugas anak-anak adalah bermain dan bereksperimen, tetapi sering kali si anak ditegur oleh orang tua atau guru karena in, bereksperimen, dan mencoba hal-hal yang berbeda. Jones memberikan seberapa contoh bagaimana orang tua mengkritik seni anak-anak. Seorang anak menggambar bunga dan guru berkata, "Gambarnya bagus, tapi kok bunganya besar daripada kamu?" Jones mengatakan bahwa komentar seperti itu sudah p untuk membunuh semangat anak. Saat Anda menemukan sesuatu yang belum pernah Anda lihat, ia akan tampak besar, lebih besar ketimbang Anda.

Tentang sebuah gambar lainnya, orang tua bertanya, "Gambar apa ini?" Anak itu menjawab, "Itu aku sedang menari." Orang tuanya berkata lagi, "Lho, tapi kamu hanya punya dua kaki. Ini kakinya kok banyak sekali?" Jones mengatakan

komentar ini keterlaluan. Anda harus mengingat bagaimana rasanya saat menari. Anda merasa Anda punya empat belas kaki!



What do you mean, "What is it?" It's the spontaneous unfettered expression of a young mind not yet bound by the restraints of narrative or pictorial representation.

© 2002 oleh Sydney Harris. Dimuat dengan izin.

Through the Eyes of Students

Sutradara Film Berumur 8 Tahun dan Oozy Red Goop

Steven saat itu berumur delapan tahun dan ingin mendapat ketenaran dalam membuat film. Ayahnya membelikan kamera film super-8. Steven mendapat inspirasi untuk membuat film horor.

Dia mulai membayangkan apa yang dia butuhkan untuk membuat sebuah film. Dia butuh cairan berwarna merah darah, dan ibunya membelikannya 30 kaleng buah ceri. Steven melumat buah ceri itu dengan blender dan menciptakan cairan kental berwarna merah darah.

Ibunya memberi dia kebebasan di rumah, membiarkan rumah diubah menjadi studio film anak. Steven mengatakan kepada ibunya bahwa dia butuh beberapa kostum, dan kemudian ibunya membuatnya. Nama anak itu adalah Steven Spielberg. Ibunya sangat mendukung minatnya pada pembuatan film. Tentu saja, Steven Spielberg kini menjadi salah satu sutradara film besar di Hollywood berkat film garapannya seperti *E.T.* dan *Jurassic Park* (Goleman, Kaufman, & Ray, 1993).

Mendorong Motivasi Internal. Penggunaan hadiah yang berlebihan, seperti medali emas, mainan, atau uang bisa melumpuhkan kreativitas karena mengurangi kesenangan intrinsik anak dalam berbuat kreatif. Motivasi murid kreatif adalah kepuasan karena berhasil menciptakan suatu karya. Kompetisi untuk mendapatkan hadiah yang formal sering kali melemahkan motivasi dan kreativitas (Amabile & Hennessey, 1992). Akan tetapi, ini bukan berarti tidak memberi hadiah sama sekali. Kita akan membahas lebih lanjut motivasi internal dan eksternal ini di Bab 13, "Motivasi, Pengajaran, dan Pembelajaran".

Mendorong Pemikiran yang Fleksibel dan Main-mai. Pemikiran kreatif bersikap fleksibel dan bermain-main dengan problem— yang menimbulkan paradoks. Meskipun kreativitas membutuhkan usaha, usaha tersebut akan lebih lancar jika murid melakukannya dengan santai. Humor dapat melancarkan roda kreativitas (Goleman, Kaufman, & Ray, 1993). Ketika murid bercanda, mereka lebih memikirkan solusi yang aneh untuk suatu masalah. Bermain-main membantu murid menghilangkan tekanan yang dapat menghambat gagasannya. Seorang badut bernama Wavy Gravy mengatakan, "Jika kalian sudah menertawakan sesuatu, berarti sesuatu itu sudah tidak lucu lagi."

Memperkenalkan Murid dengan Orang-orang kreatif

dekat Anda mungkin tidak ada Butet K e r t a r a j a s a u n t u k diundang ke kelas Anda, tetapi Anda sebaiknya tetap mencari orang-orang kreatif di sekitar Anda yang bisa Anda undang. Mintalah mereka datang ke kelas Anda dan menerangkan kepada murid hal-hal yang berhubungan dengan kreativitas atau memamerkan keahlian kreatif mereka. Seorang penulis, penyair, pemahat, musisi, ilmuwan, dan banyak orang kreatif lain dapat berbagi keahlian di kelas Anda.

Untuk mengevaluasi seberapa baikkah Anda dalam berpikir kreatif, isilah self-Assessment 9.1. Dan, untuk mengetahui penggunaan teknologi guna memicu kreativitas, lihat Kotak *Technology and Education*.

PEMECAHAN PROBLEM

Mari kita bahas pemecahan problem sebagai proses kognitif, termasuk langkah-langkahnya, rintangannya, dan bagaimana cara terbaik untuk mengajarkannya. **Pemecahan problem** adalah mencari cara yang tepat untuk mencapai suatu

pemecahan problem

Mencari cara yang tepat untuk men-

Review & Reflect

Deskripsikan beberapa tipe berpikir dan bagaimana guru dapat mendorongnya.

Review

Apakah berpikir itu?

Bagaimana perbedaan penalaran deduktif dan induktif?

Apa fokus dari pemikiran kritis?

Apa pembuatan keputusan itu? Apa beberapa kelemahan yang dapat menghalangi keputusan yang efektif?

Apa pemikiran kreatif itu? Bagaimana guru dapat mendorong pemikiran kreatif?

Reflect

Beberapa pakar mengeluhkan bahwa hanya ada sedikit sekali sekolah yang mengajar murid untuk berpikir kreatif. Apakah pengalaman Anda mendukung pendapat ini? Jika Anda setuju dengan para pakar itu, mengapa pemikiran kritis tidak diajarkan secara luas dan efektif?

Self-Assessment 9.1

Seberapa Baikkah Saya dalam Berpikir Kreatif?

Nilai masing-masing aktivitas di bawah ini berdasarkan seberapa sering Anda melakukannya: 1 = tak pernah, 2 = jarang, 3 = kadang-kadang, 4 = sering.

Saya mencari ide baru dan unik.

Saya melakukan brainstrom dengan orang lain untuk mencari solusi kreatif atas suatu masalah.

Saya termotivasi secara internal.

Saya fleksibel terhadap sesuatu dan suka bermain-main dengan pikiran saya.

Saya membaca tentang proyek-proyek kreatif dan orang-orang kreatif.

Saya terkejut dengan sesuatu dan mengejutkan orang lain setiap hari.

Saya bangun pagi hari dengan membawa suatu misi.

Saya mencari alternatif solusi problem bukan sekadar jawaban yang tepat.

Saya menghabiskan waktu di sekitar orang-orang kreatif.

Saya menghabiskan waktu dalam lingkungan dan aktivitas yang memicu saya untuk kreatif.

TOTAL

Periksalah pola jawaban Anda. Apa kekuatan dan kelemahan Anda dalam kreativitas? Teruslah melatih kekuatan Anda dan memperbaiki kelemahan Anda agar Anda bisa menjadi contoh orang kreatif di mata murid Anda.

kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengisinya secara *online*. Instruktur Anda mungkin meminta Anda mengirimkan e-mail salinan jawaban Anda.

Technology & Education

Pengalaman Kreatif dengan Komputer: Picasso, Edison, da Vinci, Seni, Musik, dan Kemampuan Spasial



Pembuat film Robert Abel (tengah) berbicara dengan sekelompok murid sekolah menengah tentang cara memperluas pemikiran kreatif mereka dengan mengeksplorasi tampilan seni dan musik di layar komputer.

Selama tiga dekade, pembuat film Robert Abel membuat layar lebar menjadi begitu hidup dengan efek khusus, seperti film 2001: A Space Odyssey. Dewasa ini, Abel bekerja secara kreatif menggunakan komputer untuk mendidik anak. Dengan menggunakan *mouse* atau touch screen murid mengeksplorasi layar monitor dengan rasa ingin tahu. Mereka bisa menjelajahi dari teks ke foto atau musik lalu kembali ke teks lagi. Dalam aplikasi untuk seni, murid melihat beberapa lukisan Picasso, kemudian dengan mengklik *mouse*, mereka memilih beragam interpretasi atau lukisan tersebut. Penggunaan komputer ala Abel ini telah diujicobakan di beberapa sekolah di Los Angeles. Tujuannya adalah menggunakan komputer agar murid menemukan ide baru.

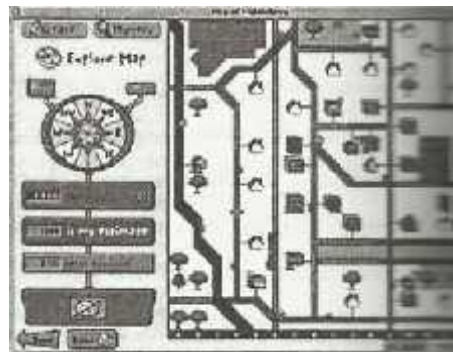
Software program The Genius of Edison dan Leonardo the Inventor dapat dipakai untuk memperkenalkan murid pada pemikiran tentang dua tokoh jenius kreatif ini. *Genius of Edison* adalah presentasi multimedia yang bisa digunakan anak usia sepuluh tahun ke atas untuk mengeksplorasi 13 buah temuan Edison. *Leonardo the Inventor* juga menstimulasi anak usia yang sama untuk berpikir secara lebih kreatif. Kedua program itu dibuat oleh The Learning Company, Cambridge, Massachusetts.

Usaha lain untuk meningkatkan kreativitas murid adalah *software Picture It!* buatan Microsoft untuk murid *grade* 5 sampai 12 (Pogue, 1997). Program

ini membuat guru dan murid bisa menciptakan gambar canggih hanya dengan beberapa kali klik. Murid pada mulanya men-*scan* gambar ke komputer, menempatkannya dalam latar belakang yang lain, atau menciptakan karya seni (kolase).

Dua *software* lainnya berhubungan dengan aspek musikal dan spasial dalam kategori intelektual menurut Howard Gardner. *The Julliard Musical Adventure*, *software* yang dibuat oleh staf Julliard School of Music didesain untuk memperkenalkan elemen-elemen komposisi musik kepada murid umur sembilan tahun ke atas (Goldberg, 1997). Program ini berupa *game* petualangan di mana murid mengeksplorasi sebuah kastil untuk memecahkan teka-teki musik. *Software* musik Julliard ini dipublikasikan oleh Theatrix Interactive, Emeyville, California.

The Neighborhood Map Machine adalah *software* yang membantu murid meningkatkan kemampuan spasial mereka dengan mengeksplorasi peta. Anak TK sampai murid *grade* enam dapat menciptakan peta, kemudian meletakkan foto dan narasi di sepanjang peta itu. Disediakan pula tip untuk menggunakan program itu dalam studi sosial (pengenalan, pembacaan kompas, transportasi, dan lingkungan) dan juga disediakan instruksi sirkular (koneksi dengan matematika dan sains). Program ini dipublikasikan oleh Tom Snyder Products, Watertown, Massachusetts.



Tampilan dari program *The Neighborhood Map Machine* yang membimbing murid untuk mengembangkan ke-

lebih sadar lingkungan, atau memberi paparan lisan tentang faktor-faktor yang menyebabkan orang berprasangka.

Langkah-langkah dalam Pemecahan Problem

Telah dilakukan usaha untuk menspesifikasikan langkah-langkah yang harus dilalui individu untuk memecahkan problem atau masalah secara efektif (Bransford & Stein, 1993). Berikut ini empat langkah pemecahan masalah.

1. Mencari dan Memahami Problem. Sebelum sebuah problem dapat dipecahkan, ia dikenali dahulu (Mayer, 2000). Di masa lalu, kebanyakan latihan pemecahan di sekolah adalah dengan melibatkan problem yang sudah terdefinisi dan menunjukkan operasi spesifik dan sistematis untuk menghasilkan solusi yang terdefinisi dengan baik. Sekarang, para pendidik mulai menyadari perlunya mengajarkan cara mengidentifikasi problem, bukan sekadar memberi problem yang sudah jelas untuk dipecahkan.

banyak problem riil sulit untuk disepakati dan dapat didefinisikan dengan banyak cara yang berbeda-beda, yang masing-masing cenderung menunjukkan arah solusi yang berbeda pula. Misalkan ada murid yang ikut suatu perkumpulan yang bertemu seminggu sekali. Tiba-tiba, klub itu memutuskan untuk bertemu di lokasi baru yang jauh dari sekolah dan pertemuan dimulai segera setelah sekolah selesai. Murid itu merasa bahwa ini adalah suatu problem, tetapi bagaimana dia mesti memahaminya untuk mencari solusi? Apakah problemnya adalah bagaimana cara sampai ke lokasi pertemuan dengan lebih cepat? Ataukah bagaimana membujuk ketua kelompok untuk mengubah lokasi atau waktu pertemuan? Ataukah memikirkan kembali apakah pertemuan sore hari ini tidak mengganggu belajar? Contoh lainnya adalah murid yang akan menyelenggarakan pameran sains. Bidang sains apa yang tepat untuk disajikan—biologi, fisika, komputer, atau psikologi? Kemudian, dia masih harus mempersempit problemnya. Misalnya, mana domain dalam psikologi yang harus disajikan—persepsi, memori, pemikiran, personalitas?

alam domain memori, mungkin dia mendapati masalah ini: Seberapa dapat dipercayakah memori orang terhadap peristiwa traumatis yang pernah dialaminya?

Jadi, mungkin dibutuhkan banyak eksplorasi dan perbaikan untuk mempersempit problem sampai ke titik di mana bisa dicari solusi yang spesifik. Mengeksplorasi alternatif adalah bagian penting dari pemecahan masalah.

Ringkasnya, salah satu agenda pendidikan penting adalah memberi murid kesempatan untuk menemukan dan memperbaiki problem yang perlu dipecahkan. Guru dapat bertindak sebagai pembimbing dan konsultan untuk membantu mereka memahami problem dan mendefinisikannya.

2. Menyusun Strategi Pemecahan Problem yang Baik. Setelah murid menemukan problem dan mendefinisikannya secara jelas, mereka perlu menyusun strategi untuk memecahkannya. Di antara strategi yang efektif adalah menentukan subtujuan, menggunakan algoritma, dan mengandalkan heuristik. menentukan subtujuan (*subgoal*) adalah menentukan tujuan *intermediate perantara* yang membuat murid bisa berada dalam posisi yang lebih baik untuk

subgoal
Proses menentukan tujuan *intermediate* (perantara) yang membuat murid bisa berada dalam posisi yang lebih baik untuk mencapai tujuan atau solusi final.

Through the Eyes of Teachers**Tukang Kayu dan Kotak Alat**

Dalam mengajar matematika, saya menggunakan strategi pemecahan problem, menyederhanakan problem, menggambar diagram, membuat tabel, dan mencari pola. Kami bicara tentang strategi apa yang paling masuk akal untuk suatu problem. Ketika murid berhasil memecahkan problem, kami mempelajari lagi metode yang digunakan, dan sering kali malah menemukan lebih dari satu metode. Saya berbicara tentang beragam strategi dengan menganalogikan tukang kayu yang punya lebih dari satu jenis palu di kotak peralatannya.

*Lawren Giles
Matematika Middle School
Grove Willits, California*

mencapai tujuan atau solusi final Murid mungkin tidak pandai dalam memecahkan masalah karena mereka tidak menyusun subproblem atau subtujuan. Mari kita kembali ke contoh pameran sains untuk proyek keandalan memori orang dalam mengingat peristiwa traumatis yang pernah mereka alami. Apa strategi subgosling-nya? Kita bisa mencari buku dan jurnal riset yang tepat tentang memori; atau mewawancarai orang yang pernah mengalami trauma di mana fakta dasarnya telah dicatat. Pada saat yang sama murid mungkin akar mendapat keuntungan dengan menentukan lagi subtujuan lainnya yang dibutuhkannya untuk mencapai tujuan final atau menyelesaikan proyek. Jika proyek sains itu harus selesai dalam tiga bulan, dia mungkin akan menentukan subtujuan sebagai berikut: menyelesaikan draf pertama dari proyek dua minggu sebelum proyek dilakukan; menyelesaikan riset sebulan sebelum pelaksanaan proyek; riset sudah selesai setengah dua bulan sebelum

pelaksanaan proyek; telah mewawancarai tiga orang trauma dua minggu sebelum hari ini; dan memulai riset perpustakaan besok.

Perhatikan bahwa dalam menyusun subtujuan, kita melangkah mundur. Ini adalah strategi yang baik (Reed, 2000). Murid pertama membuat subtujuan yang paling dekat dengan awal upaya pemecahan problem.

Algoritma adalah strategi yang menjamin solusi atas satu persoalan. Bentuk Algoritma berbeda-beda, seperti formula, instruksi, dan mencoba semua kemungkinan solusi.

Ketika murid menyelesaikan problem perkalian dengan menentukan prosedur, mereka menggunakan algoritma. Saat mereka mengikuti petunjuk untuk membuat diagram kalimat, mereka menggunakan algoritma. Algoritma perlu diketahui karena hidup lebih mudah saat problem bisa dipecahkan dengan algoritma Tetapi karena problem dunia nyata tidak sederhana, maka dibutuhkan strategi yang lebih longgar.

Seperti telah kami bahas di awal diskusi pembuatan keputusan, heuristik adalah strategi atau kaidah praktis yang dapat menunjukkan solusi atas suatu masalah tapi tidak menjamin solusi. Heuristik membantu kita mempersempit solusi untuk mencari solusi mana yang bisa dilakukan (McGregor, Omrund, & Chronicle, 2001; Stanovich & West, 2000). Misalkan Anda mendaki gunung tapi kemudian tersesat. Heuristik umum untuk mencari jalan pulang adalah cukup turun gunung, cari sungai kecil lalu ikuti aliran. Sungai kecil biasanya bermuara di sungai besar, dan di sungai besar biasanya banyak orang. Jadi, heuristik ini biasanya berhasil, meskipun boleh jadi sungai itu malah membawa Anda ke sebuah pantai terpencil.

Dalam tes pilihan berganda, ada beberapa heuristik yang dapat berguna. Misalnya, jika Anda tidak yakin akan jawabannya, Anda bisa mulai dengan mengeliminasi

algoritma Strategi yang menjamin solusi atas satu persoalan.

jawaban yang paling tidak mungkin dan kemudian menebak di antara jawaban yang mungkin. Juga, guna mendapatkan petunjuk tentang jawaban untuk satu pertanyaan, Anda bisa memeriksa pernyataan atau jawaban untuk pertanyaan lain tes tersebut.

Analisis cara-tujuan adalah sebuah heuristik di mana seseorang mengidentifikasi tujuan dari suatu problem, menilai situasi yang ada sekarang, dan mengevaluasi apa-apa yang dibutuhkan (cara) untuk mengurangi perbedaan antara dua kondisi ribut. Nama lain dari analisis cara-tujuan adalah reduksi perbedaan. Analisis ini juga dapat menggunakan *subgoaling* yang telah kita bicarakan di atas (Anderson, 1993). Analisis cara-tujuan biasa dipakai untuk memecahkan problem. Misalkan ada murid yang ingin melakukan proyek pameran sains (tujuan) tapi belum punya topik. Dengan menggunakan analisis cara-tujuan, dia dapat menilai situasinya sekarang, di mana dia baru saja mulai memikirkan tentang proyek tersebut. Kemudian dia memetakan suatu rencana untuk mereduksi perbedaan antara situasinya sekarang dengan tujuan. "Cara" yang dilakukannya bisa xpa berbicara dengan beberapa ilmuwan di komunitas untuk mencari proyek potensial, mengunjungi perpustakaan untuk mempelajari topik yang akan **dipilih**, dan mengeksplorasi Internet untuk mencari proyek potensial dan cara menjalankannya.

3. Mengeksplorasi Solusi. Setelah kita menganggap kita telah memecahkan suatu problem, kita mungkin tak tahu apakah solusi kita efektif atau tidak, kecuali kita mengevaluasinya. Perlu dipertimbangkan kriteria untuk efektivitas solusi, Misalnya, apa kriteria efektif untuk memecahkan problem proyek pameran sains? Apakah cukup dengan menyelesaikannya? mendapat tanggapan positif atas proyek itu? memenangkan penghargaan? juara satu? puas karena sudah menentukan tujuan, merencanakannya, dan mencapainya?

4. Memikirkan dan Mendefinisikan Kembali Problem dan Solusi dari Waktu ke Waktu.

Langkah terakhir dalam pemecahan problem adalah terus memikirkan kembali dan mendefinisikan problem dan solusi (Bereiter & Scardamalia, 1993). Orang yang pandai dalam memecahkan masalah biasanya termotivasi untuk meningkatkan kinerjanya dan membuat kontribusi yang orisinal. Jadi, murid yang menyelesaikan proyek sains itu dapat menengok kembali ke proyek itu dan memikirkan cara untuk meningkatkannya. Murid itu bisa menggunakan umpan balik dari juri atau pihak lain yang menghadiri pameran itu sebagai sumber masukan untuk memperbaiki presentasi proyek di masa yang akan datang.

Rintangan dalam Memecahkan Problem

Beberapa rintangan yang lazim ditemui dalam pemecahan problem adalah fiksasi, kurangnya motivasi dan persistensi, serta kontrol emosional yang kurang memadai.

Fiksasi. Orang mudah terpaku pada satu strategi tertentu untuk memecahkan masalah. **Fiksasi** adalah menggunakan strategi sebelumnya dan gagal untuk melihat problem dari sudut pandang baru yang segar. Keterpakuan fungsional (*functional*)

analisis cara-tujuan
Heuristik di mana seseorang mengidentifikasi tujuan dari suatu masalah, menilai situasi yang ada sekarang, dan mengevaluasi apa-apa yang dibutuhkan (cara) untuk mengurangi perbedaan antara dua kondisi tersebut.

fiksasi
Menggunakan strategi sebelumnya dan gagal untuk melihat problem dari sudut pandang baru yang segar.

fixedness) adalah jenis fiksasi di mana individu gagal memecahkan masalah karena dia menganggap elemen-elemen problem itu hanya dari sudut pandang fungsinya. Murid yang menggunakan sepatu untuk memalu paku adalah murid yang sudah bisa mengatasi keterpakuan fungsional guna memecahkan problem. *Mental set* adalah tipe fiksasi di mana individu berusaha memecahkan masalah dengan cara khusus yang berhasil di masa lalu. Saya (penulis) punya mental set tentang cara menggunakan mesin tik. Dibutuhkan waktu yang lama bagi saya untuk mengatasi *mental set* ini. Setelah berhasil mengatasinya, saya menyadari bahwa membuat buku ternyata lebih mudah dengan menggunakan komputer. Anda mungkin juga mengalami *mental set* yang sama ketika Anda tidak mau menggunakan komputer atau teknologi video yang tersedia di kelas Anda. Strategi yang baik adalah membuka pikiran pada perubahan dan memantau apakah mental set Anda mencegah Anda untuk mencoba teknologi, baru yang bisa membuat kelas menjadi menyenangkan dan lebih produktif.

Kekurangan Motivasi dan Persistensi. Bahkan, jika murid Anda sudah sangat terampil dalam memecahkan masalah, mereka akan sulit melakukannya jika tidak punya motivasi untuk menggunakan kemampuannya itu (Pintrich, 2000; Sternberg & Spear-Swerling, 1996). Adalah penting bagi murid untuk termotivasi secara internal guna mengatasi masalah dan gigih mencari solusi. Beberapa murid menghindari masalah atau gampang menyerah.

Tugas penting bagi guru adalah memberi cara atau membimbing murid masalah yang berarti bagi mereka dan mendorong serta membantu mereka untuk menemukan solusinya. Murid akan lebih termotivasi memecahkan problem yang berhubungan dengan kehidupan pribadi mereka ketimbang problem dari buku ajar yang tidak punya makna personal buat mereka. Pembelajaran berbasis problem menggunakan pendekatan dunia nyata ini.

Kontrol Emosional yang Tidak Memadai. Emosi dapat membantu atau merintangikan pemecahan problem. Pada saat orang sangat termotivasi, pemecah masalah yang baik sering kali dapat mengontrol emosinya dan berkonsentrasi pada solusi problem (Barron & Harackiewicz, 2001). Terlalu cemas atau takut bisa membatasi kemampuan murid dalam memecahkan masalah. Individu yang kompeten dalam memecahkan masalah biasanya tidak takut membuat kesalahan.

mental set

Tipe fiksasi di mana individu berusaha memecahkan masalah dengan cara khusus yang berhasil di masa lalu.

pembelajaran berbasis problem

Pembelajaran yang lebih menekankan pada pemecahan problem autentik seperti problem yang terjadi dalam kehidupan sehari-hari.

Pembelajaran Berbasis Problem

Pembelajaran berbasis problem lebih menekankan pada pemecahan problem autentik seperti problem yang terjadi dalam kehidupan sehari-hari (Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997). Pembelajaran berbasis problem digunakan dalam program yang dinamakan YouthALIVE! di Museum Anak Indianapolis (Schauble dkk., 1996). Di sana, murid memecahkan problem yang berhubungan dengan perencanaan, penyusunan, dan pelaksanaan pameran; mendesain video; menciptakan program untuk membantu pengunjung memahami dan menginterpretasikan pameran museum; dan melakukan *brainstorming* tentang strategi untuk menjangkau masyarakat yang lebih luas.

The Cognition and Technology Group di Vanderbilt (1997) mengembangkan sebuah ram- pembelajaran berbasis problem yang dinamakan The Jasper Project.

The *Adventure of Jasper Woodbury* terdiri dari dua belas video petualangan yang didesain untuk meningkatkan kemampuan matematika anak *grade* 5 ke atas, **m** membantu murid menghubungkan matematika dengan disiplin lain, seperti sains, sejarah, dan studi sosial. Pencipta *Jasper* berargumen bahwa sering kali matematika dan subjek lainnya diajarkan secara terpisah. Salah satu petualangan *Jasper*, *The Right Angle*, dapat digunakan bukan hanya untuk pelajaran geometri tetapi juga geografi (topografi) dan sejarah (kultur suku Indian Amerika). Petualangan tersebut difokuskan pada karakter bernama Jasper Woodbury dan kawan- kawannya, yang menghadapi sejumlah persoalan riil yang perlu dipecah- kan. Gambar 9.5 menunjukkan dua contoh petualangan *Jasper*. Seperti telah kita kemukakan di atas, penemuan dan pemahaman problem adalah aspek penting dalam pemecahan problem, dan karenanya aspek ini juga dimasuk- kan dalam sistem *Jasper*. Juga, *Jasper* menstimulasi murid untuk mengidentifikasi sejumlah subproblem atau subtujuan mereka sendiri. Ia juga mendorong peme- cahan problem secara kolaboratif. Saat murid mengerjakan bersama beberapa ajaran selama periode waktu tertentu, mereka berkesempatan untuk saling berkomunikasi tentang matematika, berbagi strategi pemecahan masalah, dan mendapat tanggapan balik yang membantu mereka memperbaiki pemikiran reka. Kelompok murid ini menyajikan idenya di depan kelas, mendiskusikan kekuatan dan kelemahan strategi dan solusi mereka. Aspek kolaboratif dari *Jasper* ini merupakan inti dari pendekatan konstruktivis sosial untuk pembelajaran, yang kita bahas di Bab 10.

"Blueprint for Success"



Blueprint for success Christina dan Marcus, dua murid dari Trenton, mengunjungi per- usahaan arsitektur pada waktu Hari Karier. Sembari mempelajari kerja arsitek, Christina dan Marcus mendengar ada tempat kosong di daerah rumah mereka yang akan disum- bangkan menjadi tempat bermain. Ini berita menyenangkan karena tidak ada tempat bermain di tengah kota. Baru-baru ini, beberapa murid terluka karena bermain di jalanan. Tantangan bagi murid adalah membantu Christina dan Marcus untuk mendesain tempat bermain dan olahraga di lapangan itu.

The Big Splash Kawan Jasper, Chris, ingin membantu sekolahnya mengumpulkan uang guna membeli kamera untuk stasiun TV sekolah. Idenya adalah membuat tempat penceburan di mana guru akan diceburkan ke air di tempat itu apabila murid berhasil membidik sasaran. Dia harus mengembangkan rencana bisnis untuk acara ini guna mendapat pinjaman dari kepala sekolah. Persoalannya adalah bagaimana mengem- bangkan rencana bisnis ini, termasuk penggunaan survei statistik untuk membantunya apakah ide ini menguntungkan atau tidak.

"The Big Splash"



Gambar 9.5 Petualangan Pemecahan Masalah dalam Serial Jasper

Setiap episode petualangan memuat problem yang lebih luas. Ini akan membantu murid melakukan pemikiran “bagaimana jika” dengan mengkaji lagi petualangan itu dari awal dari sudut pandang yang baru. Jadi, setelah menemukan cara menyelamatkan elang yang terluka dalam episode *Rescue at Boone's Meadow* (sebagian murid memecahkan masalah dengan pesawat ultraringan yang ditampilkan dalam petualangan ini), murid diberi problem tambahan di mana mereka harus memikirkan kemungkinan arus angin bisa memengaruhi solusi mereka.

Jasper Project juga mendorong guru untuk mengembangkan proyek atau tugas pemecahan masalah aktual setelah Jasper mempelajari petualangan Jasper. Misalnya, dalam satu sekolah, setelah membuat rencana bisnis untuk petualangan *The Big Splash*, murid diberi kesempatan mengumpulkan data yang relevan untuk menyusun rencana bisnis yang akan dipresentasikan kepada kepala sekolah. Dalam contoh ini, penyusunan rencana bisnis menghasilkan program pameran sekolah.

Di sekolah lain, murid yang telah memecahkan problem untuk petualangan *Blueprint for Success* diberi kesempatan mendesain rumah bermain untuk anak-anak prasekolah. Rumah yang baik kemudian dibangun dan disumbangkan.

Fitur opsional dari serial *Jasper* adalah serial video *SMART Challenge*. Tujuannya adalah menghubungkan kelas-kelas murid untuk membentuk komunitas pelajar yang harus memecahkan problem Jasper. SMART adalah singkatan dari *Special Multimedia Arenas for Refining Thinking*. Arena ini menggunakan telekomunikasi, teknologi televisi, dan teknologi Internet untuk memberi umpan balik kepada murid tentang usaha pemecahan problem yang dilakukan kelompok lain. Misalnya, murid yang menyelesaikan problem *Blueprint for Success* dapat melihat data dari enam puluh murid lainnya tentang panjangnya kaki ayunan **A dan tinggi** ayunan yang diinginkan. Dalam sebuah studi, efek penggunaan *The Adventures of Jasper Woodbury* sebagai bagian dari reformasi kurikulum matematika di sekolah-sekolah distrik dievaluasi di 19 kelas *grade* lima (Hickey, Moore, & Pellegrino, 2001). Dalam 10 kelas jelas di mana Jasper diimplementasikan, motivasi dan prestasi akademiknya lebih baik ketimbang 9 kelas yang tidak menggunakan Jasper.

Untuk mendapatkan informasi lebih lanjut proyek yang berkaitan dengan *Jasper* kontak Cognition and Technology Group di Vanderbilt University, Nashville, Tennessee. Dan, untuk mengevaluasi pemikiran dan keahlian pemecahan masalah Anda, isilah *Self-Assessment 9.2*.

Beberapa tayangan televisi populer dapat dipakai untuk meningkatkan keterampilan pemecahan masalah dan berpikir dari para murid (Schauble, dkk., 1996). Misalnya, *3-2-1 Contact* berfokus pada pemahaman sains untuk anak usia delapan hingga dua belas tahun; *Square One TV* memberi murid pemahaman yang lebih baik tentang matematika dan pemecahan masalah; dan *Ghostwriter* membantu literasi anak usia 7 sampai 10 tahun. Alat-alat untuk program TV ini antara lain video, petunjuk utama, *game*, teka-teki, dan majalah. Di sepanjang buku ini, kami menyajikan teknologi yang dapat Anda gunakan untuk membantu murid berpikir lebih mendalam.

Review & Reflect

© Lakukan pendekatan sistematis untuk pemecahan masalah.

Review

Apa pemecahan problem itu? Apa langkah-langkah utama dalam pemecahan problem?

Apa tiga rintangan untuk memecahkan problem?

Apa maksud pembelajaran berbasis problem?

Reflect

Saat Anda menangani problem sulit, apakah Anda mengikuti empat langkah yang kami deskripsikan? Apa bisa Anda lakukan untuk menjadi model pemecah problem bagi murid Anda?

Teaching Strategies

Meningkatkan Kemampuan Murid dalam Memecahkan Masalah

Beri murid kesempatan luas untuk memecahkan problem dunia riil. Jadikan ini sebagai bagian dari pengajaran Anda. Susun problem yang relevan dengan kehidupan murid Anda. Problem dunia riil sering disebut sebagai problem “otentik”, yang berbeda dengan problem buku ajar yang sering kali tidak ada maknanya bagi kehidupan murid.

Pantau apakah strategi pemecahan murid efektif atau tidak. Selalu ingat empat langkah pemecahan problem saat Anda memberi murid kesempatan untuk memecahkan problem. Juga, ingat rintangan pemecahan masalah, yakni fiksasi, bias, tidak termotivasi, dan tidak gigih.

Libatkan orang tua dalam pemecahan masalah anak. Program keterlibatan parental telah dikembangkan di University of California, Berkeley (Schauble dkk., 1996). Program ini dinamakan *Family Math (Mate-matica Para la Familia*, di Spanyol) dan membantu orang tua mengerjakan matematika bersama anak mereka secara positif dan suportif. Dalam program ini, kelas *Family Math* biasanya diajarkan pada level *grade* (K-2, 3-5, dan 6-8). Banyak aktivitas matematika membutuhkan kerja tim dan komunikasi antara orang tua dan anak, yang kemudian bukan hanya lebih memahami matematika tetapi juga saling memahami satu sama lain. Program matematika ini telah membantu lebih dari 400.000 orang tua dan anak di AS.

Gunakan teknologi secara efektif. Bersemangatlah untuk menggabungkan program multimedia ke kelas Anda. *The Adventures of Jasper Woodbury* memuat banyak tema pemikiran dan pemecahan problem yang efektif seperti yang telah kita deskripsikan di bab ini. Program semacam itu dapat meningkatkan keterampilan murid Anda dalam berpikir dan memecahkan masalah secara signifikan.

TRANSFER

Salah satu tujuan kognitif kompleks yang penting bagi murid adalah mampu memahami apa yang telah mereka pelajari dan mengaplikasikannya ke situasi baru. Salah satu tujuan sekolah adalah murid mempelajari sesuatu yang dapat mereka aplikasikan di luar sekolah. Sekolah tidak berfungsi efektif jika murid dapat mengerjakan tes bahasa dengan baik tetapi tidak bisa menulis surat yang baik untuk melamar pekerjaan. Sekolah juga tidak efektif jika murid mendapat nilai matematika yang bagus tapi dia tidak bisa memecahkan problem aritmatika saat bekerja.

Apakah Transfer Itu?

Transfer terjadi ketika seseorang mengaplikasikan pengalaman dan pengetahuan yang dimilikinya untuk mempelajari atau memecahkan problem dalam situasi baru (Mayer & Wittrock, 1996). Jadi, apabila seorang murid belajar satu pelajaran matematika dan kemudian menggunakan konsep ini untuk memecahkan soal sains, maka dia telah melakukan transfer. Transfer juga terjadi apabila seseorang membaca dan mempelajari konsep keadilan di sekolah dan kemudian memperlakukan orang lain di luar sekolah secara lebih adil. Mengajarkan transfer membantu murid membuat hubungan antara apa yang mereka pelajari di sekolah dengan cara mengaplikasikannya di luar sekolah.

Tipe Transfer

Transfer dapat dikarakteristikan sebagai transfer dekat atau jauh dan juga rendah dan jalur tinggi (Schunk, 2000).

Transfer Dekat atau Jauh. **Transfer dekat** terjadi ketika situasinya sama. Jika situasi terjadi di kelas sama dengan situasi di mana pembelajaran sebelumnya terjadi, maka ini disebut transfer dekat. Misalnya, jika guru geometri mengajar murid cara membuktikan suatu konsep secara logis, dan kemudian menguji logika ini dalam *setting* yang sama dengan *setting* saat mereka mempelajari konsep tersebut, maka ini dinamakan transfer dekat. Contoh lainnya adalah ketika murid belajar mengetik di mesin ketika kemudian menggunakan kemampuannya untuk mengetik *keyboard* komputer.

Transfer jauh berarti transfer pembelajaran ke situasi yang sangat berbeda dari situasi pembelajaran sebelumnya. Misalnya, apabila murid mendapat tugas paruh waktu di perusahaan arsitektur dan mengaplikasikan apa yang dipelajarinya di bidang geometri di sekolah untuk membantu arsitek menganalisis masalah yang sangat berbeda dengan apa yang murid temui di pelajaran geometri di sekolah, maka di sini terjadi transfer jauh.

Transfer Jalur Rendah dan Jalur Tinggi. Gabriel Salomon dan David Perkins (1989) membedakan transfer jalur rendah dan jalur tinggi. **Transfer jalur rendah** (*low-road*) terjadi ketika pengetahuan sebelumnya secara otomatis, dan biasanya tidak sadar, ditransfer ke situasi yang lain. Ini sering terjadi dalam keahlian yang sering dipraktikkan di mana tidak dibutuhkan pemikiran reflektif. Misalnya, seorang pembaca yang kompeten menemui kalimat baru dalam bahasa ibunya, mereka bisa membacanya secara otomatis.

Sebaliknya, **transfer jalur tinggi** (*high-road*) adalah transfer yang dilakukan dengan banyak usaha dan secara sadar. Murid secara sadar membangun hubungan antara apa yang telah mereka pelajari dalam situasi sebelumnya dengan situasi yang kini mereka hadapi. Transfer jalur tinggi dilakukan dengan penuh perhatian—yakni, murid harus menyadari apa yang mereka lakukan dan membangun hubungan antarkonteks. Transfer jalur tinggi mengimplikasikan absensi kaidah atau prinsip umum dari pengalaman sebelumnya dan kemudian erapkannya ke problem baru dalam konteks baru. Misalnya, murid mungkin

transfer

Mengaplikasikan pengalaman dan pengetahuan yang dimilikinya untuk mempelajari atau memecahkan problem dalam situasi baru.

transfer dekat

Transfer pembelajaran ke situasi yang sama dengan situasi di mana pembelajaran sebelumnya terjadi.

transfer jauh

Transfer pembelajaran ke situasi yang sangat berbeda dari situasi pembelajaran sebelumnya.

transfer jalur rendah

Transfer pembelajaran ke situasi lain yang terjadi secara otomatis dan sering secara tidak sadar.

transfer jalur tinggi

Transfer yang dilakukan dengan banyak usaha dan secara sadar.



"I don't get it! They make us learn reading, writing, arithmetic to prepare us for a world of videotapes, computer terminals and..."

transfer menjangkau ke depan

Transfer pembelajaran yang melibatkan pemikiran tentang cara mengaplikasikan apa yang telah dipelajari ke situasi baru di masa depan.

transfer menjangkau ke belakang

Transfer pembelajaran di mana seseorang melihat ke situasi sebelumnya (situasi "lama") untuk mencari informasi yang akan membantu mereka memecahkan problem dalam konteks baru.

belajar tentang konsep *subgoal* (menentukan tujuan perantara) di kelas matematika. Beberapa bulan kemudian seorang murid memikirkan bagaimana *subgoal* bisa membantunya menyelesaikan tugas pekerjaan rumah yang panjang di pelajaran sejarah. Ini adalah transfer jalur tinggi.

Salomon dan Perkins (1989) membagi transfer jalur tinggi menjadi transfer menjangkau ke depan (*forward-reaching*) dan transfer menjangkau ke belakang (*backward-reaching*). **Transfer menjangkau ke depan** terjadi ketika murid memikirkan tentang cara mereka mengaplikasikan apa yang telah mereka pelajari pada situasi yang baru (dari situasi sekarang, mereka melihat "ke depan" untuk mengaplikasikan informasi ke situasi baru di depan). Agar transfer menjangkau ke depan terjadi, murid harus mengetahui sesuatu tentang situasi di mana mereka akan mentransfer pembelajaran. **Transfer menjangkau ke belakang** terjadi ketika murid melihat ke

situasi sebelumnya (situasi "lama") untuk mencari informasi yang akan membantu mereka memecahkan problem dalam konteks baru.

Untuk memahami dengan lebih baik dua tipe transfer jalur tinggi ini, bayangkan seorang murid di kelas bahasa Inggris. Dia baru saja mempelajari suatu strategi menulis untuk membuat kalimat dan paragraf menjadi menarik dan "hidup". Murid itu mulai memikirkan bagaimana dia dapat menggunakan **strategi itu** untuk menarik pembaca tahun depan, di mana dia sudah merencanakan akan menjadi penulis untuk koran sekolah. Ini adalah transfer menjangkau ke depan. Sekarang misalnya seorang murid bertugas untuk pertama kalinya sebagai editor koran sekolah. Dia mencoba memahami cara menyusun tata letak halaman. Dia berpikir sebentar, dan memikirkan tentang beberapa pelajaran geografi dan geometri yang pernah dipelajarinya. Dia mengambil pengalaman masa lalu sebagai masukan untuk menyusun tata letak koran sekolah. Ini adalah transfer menjangkau ke belakang.

Praktik kultural mungkin memengaruhi seberapa sulit dan mudahnya transfer itu. Kotak *Diversity and Education* mengeksplorasi topik ini.

Salah satu model untuk strategi mengajar yang menghasilkan generalisasi dikembangkan oleh Gary Phye (1990; Phye & Sanders, 1994). Dia mendeskripsikan tiga fase untuk meningkatkan transfer. Dalam fase *akuisisi awal*, murid tak hanya diberi informasi tentang pentingnya strategi dan cara menggunakannya, tetapi juga diberi kesempatan untuk berlatih menggunakannya. Dalam fase kedua, yang disebut *retensi*, murid mendapat lebih banyak latihan menggunakan strategi dan mereka mengingat kembali cara menggunakan strategi itu sampai lancar. Dalam fase ketiga, transfer, murid diberi problem baru untuk dipecahkan. Problem ini membuat mereka harus menggunakan strategi yang sama, tetapi problemnya tampak berbeda. Phye juga percaya bahwa motivasi adalah aspek penting dari transfer. Dia merekomendasikan agar guru meningkatkan motivasi murid dengan menunjukkan contoh cara menggunakan pengetahuan dalam kehidupan sehari-hari.

Diversity & Education

Transfer dan Praktik Kultural

Pengetahuan sebelumnya adalah pengetahuan yang mencakup s pengetahuan yang diperoleh melalui pengalaman kultural, seperti pengetahuan yang bersangkutan paut dengan status etnis, ekonomi, dan gender (National Research Council, 1999). beberapa kasus, pengetahuan kultural ini dapat membantu pembelajaran anak dan memfasilitasi transfer, namun kasus lainnya pengetahuan ini bisa jadi menghambat Greenfield & Suzuki, 1998).

bagi anak dari beberapa latar belakang, hanya ada sedikit sekali kesesuaian atau transfer antara apa yang mereka pelajari di komunitas rumah dan apa yang diajarkan di sekolah. Misalnya ketrampilan bercerita. Anak Euro-Amerika menggunakan gaya • yang mirip dengan gaya penjelasan linier penulisan dan pidato yang diajarkan di kebanyakan sekolah (Lee & Slaughter-Defoe, 1995). Ini bisa jadi berupa penceritaan serangkaian kejadian dengan urutan kronologis yang kaku. Sebaliknya, dalam beberapa kelompok etnis – seperti Kepulauan Asia Pasifik atau Indian Amerika – mereka biasanya menggunakan gaya bahasa nonlinier, holistik sirkuler saat menceritakan suatu peristiwa. Guru dari latar belakang Euro-Amerika mungkin akan menganggap gaya ini acak-acakan (Clark, 1993). Juga, di kalangan anak-anak Afrika-Amerika, mereka biasanya bercerita dengan gaya nonlinier (Michaels, 1986).

Metode argumentasi dalam mendukung keyakinan tertentu juga berbeda dari satu kultur ke kultur yang lain. Pembicara Cina lebih suka menggunakan format penyajian bukti pendukung dahulu, kemudian disusul maksud atau klaim utama (berbeda dengan gaya yang menggunakan kalimat topik utama dahulu kemudian disusul dengan detail pendukung). Pendengar non-Cina terkadang menilai gaya ini sebagai gaya “bersusah payah” (Tsang, 1989).

Guru sebaiknya tidak memandang variasi gaya komunikasi itu sebagai gaya yang kacau atau lebih buruk ketimbang gaya Euro-Amerika, tetapi guru lebih baik peka terhadap variasi itu dan menyadari perbedaan kulturalnya. Ini terutama penting di sekolah dasar saat murid sedang menjalani transisi dari lingkungan rumah ke lingkungan sekolah.

Review & Reflect

Jelaskan apa itu transfer dan cara guru memperkuatnya **Review**
Apakah transfer itu? Mengapa guru harus mempertimbangkannya?
Apa jenis-jenis transfer?

Reflect

Apakah ada pendidikan formal Anda yang tampaknya tidak ditransfer ke luar sekolah? Menurut Anda, mengapa situasi itu terjadi?

Through the Eyes of Teachers

Menghubungkan Murid dengan Komunitas untuk Memberi Konteks pada Apa yang Mereka Pelajari

Myron Blosser adalah guru biologi dan guru kehormatan di Harrisonburg (Virginia) High School. Dia adalah pelopor dalam pembentukan Coast to Coast '98, sebuah departemen sains di mana 22 murid dan 8 guru menghabiskan waktu 31 hari keliling taman-taman nasional dengan menggunakan laboratorium berjalan untuk mempelajari sejarah air. Dia bekerja di Coast to Coast 2000. Dia mengoordinasikan simposium bioteknologi setiap tahun yang menghadirkan ilmuwan terkemuka dan murid-murid sekolah menengah di seluruh daerah Shenandoah Valley di Virginia. Myron menyebut perannya sebagai penghubung murid dengan komunitas untuk memberi konteks pada apa yang mereka pelajari.

*Myron Blosser,
Guru di
Harrisonburg
High School*

Teaching Strategies

Membantu Murid Mentransfer Informasi

1. *Pikirkan apa yang dibutuhkan murid agar sukses dalam kehidupan.* Kita tidak ingin murid lulus sekolah dengan membawa banyak pengetahuan tetapi tidak tahu cara mengaplikasikannya ke dunia nyata. Salah satu strategi untuk mencari tahu apa yang dibutuhkan murid adalah dengan menggunakan strategi pemecahan problem *“working-backward”* yang kita diskusikan di bab ini. Misalnya, apa yang harus bisa dilakukan lulusan sekolah agar dapat diterima bekerja? Dalam sebuah survei nasional terhadap para majikan/pengusaha, mereka menyatakan bahwa ada tiga keahlian yang sangat mereka inginkan dari karyawan mereka: (1) keahlian komunikasi lisan; (2) keahlian interpersonal; dan (3) keahlian *teamwork* (Collins, 1996). Jadi, murid harus punya semua jenis keahlian yang berhubungan dengan komunikasi. Majikan juga ingin murid pandai di bidangnya, punya kemampuan kepemimpinan, keahlian analitis, fleksibel, dan mampu bekerja dengan komputer. Dengan memikirkan dan mempraktikkan kompetensi yang dibutuhkan murid Anda di masa depan dan membantu mereka meningkatkan kemampuan ini, Anda akan bisa membimbing mereka melakukan transfer positif. Kita akan mendiskusikan kemampuan komunikasi di Bab 14, *“Mengelola Kelas”* dan akan membahas keahlian *teamwork* di Bab 10, *“Pendekatan Konstruktivis Sosial”*.
2. *Berikan murid banyak kesempatan untuk mempelajari dunia nyata.* Sering kali pembelajaran di kelas bersifat artifisial, tidak banyak mempertimbangkan transfer ke luar kelas atau di luar buku pegangan. Ini tidak akan terjadi pada murid Anda apabila Anda memberi mereka tantangan pemecahan Problem dan pemikiran dunia riil sebanyak mungkin. Secara umum, semakin mirip dua situasi, semakin mudah bagi murid untuk mentransfer informasi yang telah mereka pelajari dari satu situasi ke situasi lainnya. Anda bisa menghadirkan dunia riil ke kelas Anda dengan mengundang orang dari berbagai profesi untuk bicara di depan murid Anda. Atau Anda bisa mengajak murid Anda ke dunia riil dengan melakukan kunjungan ke museum, tempat bisnis, universitas dan sebagainya. Kesempatan belajar seperti itu akan meningkatkan kemampuan transfer.
3. *Sajikan konsep dengan aplikasinya.* Jika Anda hanya menuangkan informasi ke pikiran murid saja, kecil kemungkinan akan terjadi transfer. Saat Anda menyajikan konsep, definisikan juga konsep itu (atau suruh murid untuk ikut mendefinisikannya), dan kemudian mintalah kepada murid untuk membuat contohnya. Tantang mereka untuk mengaplikasikan konsep ke kehidupan pribadi atau konteks lain.
4. *Ajari anak makna dan mendapatkan pemahaman mendalam.* Mengajar agar anak memahami dan mendapatkan makna akan membantu peningkatan kemampuan transfer ketimbang hanya menyajikan fakta belaka. Dan pemahaman murid akan meningkat jika mereka aktif mengkonstruksi makna dan berusaha memahami materi.
5. *Ajarkan strategi generalisasi.* Transfer bukan hanya butuh keahlian dan pengetahuan, tetapi juga strategi (Schunk, 2000). Sering kali murid belajar strategi tetapi tidak memahami bagaimana mengaplikasikannya ke konteks lain. Mungkin mereka belum memahami bahwa strategi itu tepat untuk situasi yang lain, atau mungkin belum tahu cara memodifikasinya untuk konteks lain, atau mungkin belum diberi kesempatan untuk mengaplikasikannya (Pressley, Borkowski, & Schneider, 1989).

Crack the Case Ujian Statistik

Susan menghadapi ujian matematika pada hari Jumat ini. Dia semalaman telah belajar rumus statistik untuk mengukur tendensi sentral dan variabilitas sebab dia tahu soal seperti akan keluar dalam ujian. Untuk itu dia berlatih memecahkan soal berkali-kali. Pada awalnya, dia bingung, tetapi setelah berkali-kali mencoba, dia kini bisa menggunakan rumus itu tanpa kesalahan. Dia yakin bahwa dia bisa mengerjakan ujian.

r. dia menerima soal ujian pada Jumat, dia menulis semua rumus sebelum dia lupa, sebab ras itu akan dibutuhkan untuk menyelesaikan soal. Setelah menulis rumus, dia mulai mem- soal ujian. Berikut ini pertanyaan pertama:

Joey mendapatkan nilai matematika pada ujian kemarin seperti berikut ini:

45, 54, 65, 68, 70, 72, 72, 73, 75, 78, 80, 80, 80, 80, 82, 83, 84, 84, 84, 84, 84, 85, 86, 87, 87,
38, 90, 91, 92, 92, 92, 93, 94, 95, 95, 95, 96, 96, 97, 97, 98, 98, 99, 99, 99, 99.

Berapa mean, median, mode, varian, dan deviasi standarnya.

dengan gelisah menatap daftar rumusnya. Dia tahu rumus mana yang harus dipakai untuk mengukur – misalnya, dia tahu bahwa rumus mean adalah $\sum x/n$. Persoalannya adalah dia tidak tahu apa maksud dari $\sum x$. Dia yakin bahwa “/n” berarti dia harus membagi dengan n , tetapi apa maksud dari n ? Saat melihat pada rumus lainnya, dia menyadari bahwa dia menghadapi persoalan yang sama. Dia melihat soal ujian itu dengan kecewa. Setelah belajar dan mengingat dengan cermat, dia masih tidak bisa menyelesaikan satu soal pun dalam ujian itu.

Apa isu dalam kasus ini?

Apa yang salah dalam diri Susan?

Apa yang harus dia lakukan jika ingin lebih baik dalam tes selanjutnya?

Jika Anda gurunya Susan, bagaimana Anda akan membantu murid Anda menghadapi jenis Ujian seperti ini?

Reach Your Learning Goals

O Diskusikan pemahaman konseptual dan strategi untuk mengajarkan konsep.

- Konsep adalah kategori yang digunakan untuk mengelompokkan objek, kejadian, dan karakteristik berdasarkan kesamaan properti. Konsep adalah elemen dari kognisi yang membantu untuk menyederhanakan dan meringkas informasi. Konsep juga bisa meningkatkan memori, komunikasi, dan penggunaan waktu.
- Dalam mengajarkan formasi konsep kepada murid, berdiskusi dengan mereka tentang ciri-ciri konsep, definisinya dan contoh konsep (menggunakan strategi contoh-aturan), peta konsep dan organisasi hierarkis, uji hipotesis, dan penyesuaian prototipe akan sangat membantu.

© Deskripsikan beberapa tipe berpikir dan bagaimana guru dapat mendorongnya.

- Pemikiran melibatkan manipulasi dan transformasi informasi ke memori. Jenis pemikiran antara lain pembentukan konsep, penalaran, berpikir kritis, membuat keputusan, berpikir kreatif, dan memecahkan problem.
- Penalaran induktif adalah penalaran dari khusus ke umum. Analogi didasarkan pada penalaran induktif. Penalaran deduktif adalah penalaran dari umum ke khusus.
- Pemikiran kritis berarti berpikir reflektif dan produktif, dan mengevaluasi bukti. Brooks dan Brooks mengatakan bahwa sedikit sekali sekolah yang mengajari muridnya untuk berpikir kritis dan mendalam. Perkins dan Tishman mengatakan ada empat keahlian berpikir kritis yang harus diajarkan guru kepada murid: keterbukaan pikiran, rasa ingin tahu intelektual, penggunaan rencana dan strategi, dan kecermatan intelektual.
- Pembuatan keputusan adalah pemikiran yang mengevaluasi berbagai alternatif dan menentukan pilihan di antara alternatif tersebut. Salah satu tipe pembuatan keputusan membutuhkan pertimbangan atas biaya dan manfaat dari berbagai hasil keputusan. Banyak bias (bias konfirmasi, kekerasan keyakinan, bias kelebihan percaya diri, dan bias hindsight) dan heuristik yang cacat (ketersediaan heuristik dan keterwakilan heuristik) dapat menghambat pembuatan keputusan yang baik.
- Kreativitas adalah kemampuan untuk memikirkan sesuatu dengan cara yang baru dan menarik dan menghasilkan solusi unik atas suatu persoalan. Guilford membedakan antara pemikiran konvergen (yang menghasilkan satu jawaban benar dan merupakan **ciri dari jenis** pemikiran yang disyaratkan pada tes kecerdasan konvensional) dan pemikiran divergen (yang menghasilkan banyak jawaban untuk pertanyaan yang sama, dan merupakan ciri dari kreativitas). Walaupun murid yang paling kreatif itu biasanya sangat cerdas, namun yang sebaliknya juga berlaku. Berikut ini beberapa cara yang dapat dilakukan guru untuk mendorong kreativitas dalam diri murid: sesi *brainstorming*, menyediakan lingkungan yang memicu kreativitas, tidak terlalu mengatur murid, mendorong motivasi internal, dan mendorong pemikiran yang lebih fleksibel dan main-main, serta memperkenalkan murid dengan orang kreatif.

© Lakukan pendekatan sistematis untuk pemecahan masalah.

- Pemecahan masalah adalah pencarian cara yang tepat untuk mencapai satu tujuan. Empat

langkah pemecahan masalah adalah: (1) menemukan dan memahami problem; (2) mengembangkan strategi pemecahan problem yang baik (seperti menggunakan *subgoalting*, heuristik, dan algoritma); (3) mengevaluasi solusi; dan (4) memikirkan ulang dan meredefinisi problem dan solusi.

" Rintangan pemecahan problem adalah kekakuan (kekakuan fungsional dan *mental set*), kurangnya motivasi dan persistensi, tidak mengontrol emosi.

- Pembelajaran berbasis problem menekankan pemecahan masalah autentik seperti yang terjadi dalam kehidupan sehari-hari. *Adventures of Jasper Woodbury*, petualangan pemecahan masalah 12 episode, adalah contoh dari pembelajaran berbasis problem. Proyek yang berkaitan dengan *Jasper* juga dapat membantu murid belajar sains, sejarah, dan studi sosial.

Jelaskan apa itu transfer dan cara guru memperkuatnya!

- * Transfer terjadi ketika seseorang mengaplikasikan pengalaman dan pengetahuan sebelumnya untuk mempelajari atau memecahkan problem dalam situasi baru. Murid akan mendapat manfaat jika mereka bisa menerapkan apa yang mereka pelajari di kelas ke situasi di dalam kehidupan di luar kelas.
- Tipe transfer adalah transfer jauh dan dekat, transfer jalur rendah dan jalur tinggi. Transfer dekat terjadi ketika situasinya sama; transfer jauh terjadi ketika situasinya sangat berbeda. Transfer jalur rendah terjadi ketika pembelajaran sebelumnya secara otomatis ditransfer ke situasi yang lain. Transfer jalur tinggi dapat dibagi menjadi transfer menjangkau ke depan dan menjangkau ke belakang.

Terms

konsep peta konsep penyesuaian
 prototipe berpikir
 penalaran induktif analogi
 penalaran deduktif
 pemikiran kritis
 pembuatan keputusan
 bias konfirmasi
 kekerasan keyakinan
 bias kepercayaan diri berlebihan
 bias *hindsight*
 heuristik
 ketersediaan heuristik
 keterwakilan heuristik
 kreativitas

pemikiran konvergen pemikiran
 divergen pemecahan problem *subgoalting*
 algoritma
 analisis cara-tujuan
 fiksasi
 mental set
 pembelajaran berbasis problem
 transfer
 transfer dekat
 transfer jauh
 transfer jalur rendah
 transfer jalur tinggi
 transfer menjangkau ke depan
 transfer menjangkau ke belakang

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Portfolio Activities

Anda sudah memahami bab ini, kini kerjakan latihan di bawah untuk memperluas wawasan Anda.

Refleksi Independen

1. Pilih satu konsep. Tulis rencana dalam portofolio Anda tentang bagaimana Anda akan membantu anak mempelajari konsep tersebut di kelas yang akan Anda ajar.
2. Dalam diskusi pembelajaran berbasis problem, kami telah mendeskripsikan beberapa serial problem *Jasper* yang berhubungan dengan matematika. Berpikirlah kreatif, buat petualangan pemecahan masalah dalam subjek di luar matematika, seperti sains, ilmu sosial, atau sastra. Tuliskan di portofolio Anda untuk dipakai nanti saat mengajar.
3. Secara ringkas deskripsikan pokok persoalan dan pembelajaran yang mengangkat persoalan pentingnya transfer bagi murid yang akan Anda ajar. Jelaskan bagaimana Anda akan membuat transfer itu berhasil.

Pengalaman Riset/Lapangan

4. Wawancarai satu atau lebih guru tentang bagaimana mereka memasukkan pemikiran kritis ke dalam aktivitas pengajaran sehari-hari. Dalam portofolio, buat daftar ide yang bisa Anda pakai untuk mengajar anak.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk *template* portofolio yang dapat *di-download* dan untuk mengetahui bagaimana *Portfolio Activities* ini berhubungan dengan standar INTASC.

Taking it to the Net

1. Deskripsikan karakteristik dari seorang pemecah problem yang efektif. Bagaimana pemecahan problem terbuka akan menghasilkan pengetahuan dan keahlian yang dapat ditransfer? Mengapa transfer pengetahuan sangat penting bagi masyarakat kita yang makin kompleks dan terus berubah ini?
2. Mengimplementasikan pemikiran kritis di kelas dapat membantu pembelajaran murid dan membuat mereka bertanggung jawab atas perilaku mereka sendiri. Pilih salah satu pelajaran *online* (www.lessonplanspage.com) dan “ubah model”-nya sebagai aktivitas berpikir kritis. Deskripsikan elemen pelajaran yang telah dimodel ulang itu yang akan mengembangkan dan memperkuat keahlian berpikir kritis murid.
3. Evaluasilah nilai kreativitas dari rencana pelajaran *online*. Diskusikan aspek dari pelan yang dapat mendorong murid kreatif dan berpikir divergen. Peran apa yang akan Anda mainkan dalam mendukung kreativitas murid? Bagaimana lingkungan kelas Anda akan mendukung pemikiran kreatif? Jelaskan bagaimana Anda akan meningkatkan nilai kreatif dari pelajaran itu.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk melihat jawaban yang mungkin.

10

**Pendekatan
Konstruktivis Sosial**

Bab10

GARIS BESAR BAB Pendekatan Konstruktivis Sosial untuk

Pengajaran

Konstruktivisme dalam Konteks Konstruktivis yang Lebih Luas

Situated Cognition

Guru dan Teman Sebaya sebagai Kontributor Bersama untuk Pembelajaran Murid

Scaffolding _____

Pelatihan Kognitif

Tutoring _____

Pembelajaran Kooperatif

Menyusun Kelompok Kerja Kecil

Menyusun Kelompok Keahlian

Team-Building Menyusun

Interaksi Kelompok

Program Konstruktivis Sosial

Fostering a Community of Learners

School for Thought _____

Sekolah Kolaboratif

TUJUAN BAB

Setelah Anda mempelajari bab ini, Anda diharapkan mampu untuk:

Membandingkan pendekatan konstruktivis sosial dengan pendekatan konstruktivis
Menjelaskan bagaimana guru dan teman sebaya dapat bersama memberi kontribusi
pembelajaran anak. _____

Membuat keputusan yang efektif dalam menyusun kelompok kerja kecil.

Mendeskripsikan tiga program konstruktivis sosial.

"Teaching Stories" Chuck Rawls

Chuck Rawls mengajar bahasa di Appling Middle School di Macon, Georgia. Dia memberikan kisah tentang *tutoring* teman sebaya berikut ini.

Saya tertarik untuk mencoba sesuatu yang berbeda di tahun pertama saya mengajar, yaitu pengajaran teman sebaya yang dilakukan dalam aktivitas yang diberi nama "Switch Day". Dalam aktivitas ini murid yang terpilih bertukar tempat dengan anggota fakultas atau staf. Setiap murid yang ingin bertukar tempat diharuskan memilih satu anggota fakultas atau staf dan kemudian menulis sebuah esai yang menjelaskan mengapa dia ingin bertukar tempat dengan orang itu. Yang mengejutkan, Chris menulis sebuah esai yang amat bagus dan dia menggantikan tempat saya.

Ia berhasil. Chris memberikan pelajaran secara profesional, dan murid tertarik karena ini adalah sesuatu yang berbeda. Suasannya seru karena Chris secara sadar dan secara tidak sadar menirukan gaya saya dalam mengajar. Dia benar-benar menguasai materi dan menunjukkan kemampuannya dalam membantu murid lain.

Dia memiliki sesuatu yang tak terduga di dalam dirinya. Chris saat itu menjadi pakar pelajaran tentang kata kerja dan pokok kalimat, dan murid-murid mengingat semua yang diajarkannya.

Saya mendapat dua pelajaran di sini: (1) jangan takut mencoba sesuatu yang berbeda; (2) *tutoring* teman sebaya bisa berhasil. Akan tetapi, yang mengajar materi haruslah murid yang tepat dan dalam situasi yang tepat.

Anak-anak kadang berpikir secara mandiri, tetapi sebagai makhluk sosial kognisi mereka sering kali bersifat kolaboratif. Karena penduduk Amerika menekankan individualitas ketimbang kolektivitas, maka pemikiran kolaboratif baru belakangan ini menjadi tema penting dalam pendidikan di Amerika. Bab ini memfokuskan pada pemikiran kolaboratif yang didukung oleh pendekatan konstruktivis sosial.

PENDEKATAN KONSTRUKTIVIS SOSIAL UNTUK PENGAJARAN

Pendekatan konstruktivis sosial menggunakan sejumlah inovasi di dalam pembelajaran di kelas. Sebelum kita mempelajari inovasi-inovasi itu, pertama-tama mari kita mantapkan pengetahuan kita tentang berbagai perspektif konstruktivis dan di mana tempat pendekatan konstruktivis sosial dalam kerangka konstruktivis pada umumnya.

Konstruktivisme Sosial dalam Konteks Konstruktivis yang Lebih Luas

Ingat dari Bab 1 bahwa **konstruktivisme** menekankan bahwa individu akan belajar dengan baik apabila mereka secara aktif mengkonstruksi pengetahuan pemahaman. Di awal buku ini (Bab 2, Perkembangan Kognitif dan Bahasa"), telah mendeskripsikan teori perkembangan menurut Piaget dan Vygotsky, yang keduanya bersifat konstruktivis. Di Bab 8 dan 9, fokus utama kita adalah pada pendekatan pemrosesan informasi untuk pembelajaran, yang mencakup beberapa ide tentang cara individu menggunakan keahlian pemrosesan informasi

konstruktivisme

Pendekatan untuk pembelajaran yang menekankan bahwa individu akan belajar dengan baik apabila mereka secara aktif mengkonstruksi pengetahuan dan pemahaman.

ini, murid menyusun sendiri pengetahuannya.

Secara umum, **pendekatan konstruktivis sosial** menekankan pada konteks sosial dari pembelajaran dan bahwa pengetahuan itu dibangun dan dikonstruksi secara bersama (mutual) (Bearison & Dorval, 2002).

Keterlibatan dengan orang lain membuka kesempatan bagi murid untuk mengevaluasi dan memperbaiki pemahaman mereka saat mereka bertemu dengan pemikiran orang lain dan saat mereka berpartisipasi dalam pencarian pemahaman bersama (Gauvain, 2001). Dengan cara ini, pengalaman dalam konteks sosial memberikan mekanisme penting untuk perkembangan pemikiran murid (Johnson & Johnson, 2003).

Teori konstruktivis sosial Vygotsky sangat relevan untuk bab ini. Model Vygotsky menyatakan bahwa anak berada dalam konteks sosiohistoris. Dari Piaget ke Vygotsky ada pergeseran konseptual dari individual ke kolaborasi, interaksi sosial, dan aktivitas sosiokultural (Rogoff, 1998). Dalam pendekatan konstruktivis Piaget, murid mengkonstruksi pengetahuan dengan mentransformasikan, mengorganisasikan, dan mereorganisasikan pengetahuan dan informasi sebelumnya. Vygotsky menekankan bahwa murid mengkonstruksi pengetahuan melalui interaksi sosial dengan orang lain. Isi dari pengetahuan ini dipengaruhi oleh kultur di mana murid tinggal, yang mencakup bahasa, keyakinan, dan keahlian/keterampilan Piaget menekankan bahwa guru seharusnya memberi dukungan bagi murid untuk mengeksplorasi dan mengembangkan pemahaman. Vygotsky menekankan bahwa guru harus menciptakan banyak kesempatan bagi murid untuk belajar dengan guru dan teman sebaya dalam mengkonstruksi pengetahuan bersama (Konzulni, 2000). Dalam model Piaget dan Vygotsky, guru berfungsi sebagai fasilitator dan membimbing ketimbang sebagai pengatur dan pembentuk pembelajaran anak. Perhatikan bahwa kami berbicara tentang penekanan, bukan perbedaan tegas. Sering kali tak ada perbedaan tegas antara konstruktivis sosial dengan pendekatan konstruktivis lainnya (Marshall, 1996). Misalnya, ketika guru berfungsi sebagai pembimbing murid dalam menemukan pengetahuan, ada dimensi sosial dalam konstruksinya. Dan, hal yang sama juga berlaku untuk pemrosesan informasi. Jika guru menciptakan sesi *brainstorming* bagi murid untuk memperoleh strategi memori yang baik, maka di sini jelas ada interaksi sosial.

Beberapa pendekatan sosiokultural, seperti Vygotsky, menekankan pada pentingnya kultur dalam pembelajaran; misalnya, kultur bisa menentukan keahlian apa yang penting (seperti keahlian komputer, keahlian komunikasi, keahlian *teamwork*). Pendekatan lain lebih fokus pada situasi sosial di sekitar kelas, seperti ketika murid bekerja sama menyelesaikan soal.

Dalam satu studi landasan teori Vygotsky, sepasang anak dari dua sekolah umum AS bekerja sama (Matusov, Bell, & Rogoff, 2001). Satu anggota dari pasangan itu selalu berasal dari sekolah tradisional yang jarang memberi kesempatan ini bagi murid untuk bekerja sama saat mereka belajar. Anggota lain dari pasangan itu selalu berasal dari sekolah yang menekankan kolaborasi di sepanjang jam pelajaran sekolah. Anak berlatar belakang sekolah yang kolaboratif lebih sering

pendekatan konstruktivis sosial
Pendekatan yang menekankan pada konteks sosial dari pembelajaran dan bahwa pengetahuan itu dibangun dan dikonstruksi secara bersama (mutual).

pedoman “soal” berdasarkan pada pertanyaan yang sudah dia ketahui jawabannya dan sengaja menyembunyikan informasi untuk menguji pemahaman rekannya. Periset juga menemukan bahwa pembelajaran kolaboratif sering kali bekerja baik dalam kelas yang punya tujuan pembelajaran yang dispesifikasikan dengan baik (Gabrielle & Montecinos, 2001). Dalam satu analisis terhadap pendekatan konstruktivis sosial, guru dikatakan tertarik untuk melihat pembelajaran melalui tatapan mata murid (Oldfather, dkk., 1999). Analisis yang sama juga mencatat beberapa karakteristik kelas konstruktivis sosial berikut ini (Oldfather dkk., 1999):

Orientasi tujuan penting dari kelas ini adalah konstruksi makna kolaboratif. Guru memantau perspektif, pemikiran, dan perasaan murid.

Guru dan murid saling belajar dan mengajar. Interaksi sosial mendominasi kelas.

Kurikulum dan isi fisik dari kelas mencerminkan minat murid dan dipengaruhi oleh kultur mereka.

Situated Cognition

Situated cognition (kognisi yang ditempatkan) adalah asumsi penting dari pendekatan konstruktivis sosial. Istilah ini mengacu pada ide bahwa pemikiran selalu ditempatkan (disituasikan) dalam konteks sosial dan fisik, bukan dalam pikiran seseorang. Konsep *situated cognition* menyatakan bahwa pengetahuan dilekatkan dan dihubungkan pada konteks di mana pengetahuan tersebut dikembangkan (Gauvain, 2001; King, 2000). Jika demikian, maka adalah masuk akal untuk menciptakan situasi pembelajaran yang semirip mungkin dengan situasi dunia riil.

Diskusi kita tentang pembelajaran berbasis problem di Bab 8 juga menunjukkan penekanan yang sama. Di Bab 11 kita akan membahas pembelajaran dan kognisi dalam sejumlah area isi (*content area*)—membaca, menulis, matematika, sains, dan ilmu sosial. Seberapa banyak praktik pengajaran dapat dibuat di antara beragam bidang pelajaran—seperti membaca dan sains—versus seberapa spesifikkah situasinya, merupakan isu penting dalam psikologi pendidikan yang akan kita tinjau di sepanjang bab ini.

Bandingkan pendekatan konstruktivis sosial dengan pendekatan konstruktivis lainnya.

Review

Meskipun saling tumpang-tindih, apa perbedaan dasar dari pendekatan Piaget dan Vygotsky? Apa yang dimaksud dengan *situated cognition*?

Reflect

Dari apa yang Anda pelajari di Bab 2, menurut Anda, apakah Anda merasa lebih akrab dengan pendekatan Vygotsky atau Piaget? Bagaimana pendapat Anda itu tercermin dalam pendekatan pengajaran Anda di kelas?

situated cognition
Ide bahwa pemikiran selalu ditempatkan (disituasikan) dalam konteks sosial dan fisik, bukan dalam pikiran seseorang

GURU DAN TEMAN SEBAYA SEBAGAI KONTRIBUTOR BERSAMA UNTUK PEMBELAJARAN MURID

Guru dan teman sebaya atau sekelas dapat memberi kontribusi bersama untuk pembelajaran murid. Ada empat alat untuk melakukan metode ini, yakni *scaffolding*, pelatihan kognitif (*cognitive apprenticeship*), *tutoring*, dan pembelajaran kooperatif (Rogoff, 1998; Rogoff, Turkkanis, & Bartlett, 2001).

Scaffolding

Di Bab 2, kita mendeskripsikan *scaffolding* sebagai teknik mengubah level dukungan di sepanjang jalannya sesi pengajaran; orang yang lebih ahli (guru atau teman sesama murid yang lebih pandai) menyesuaikan jumlah bimbingannya dengan kinerja murid. Setelah kompetensi murid meningkat, bimbingan dkkurangi Bayangkan *scaffolding* seperti tiang penopang saat membangun jembatan. Penopang itu membantu saat dibutuhkan, namun ia disesuaikan dan secara bertahap diambil saat jembatan sudah hampir selesai. Para peneliti menemukan bahwa ketika *scaffolding* dipakai oleh guru dan teman sebaya dalam pembelajaran kolaboratif, murid akan terbantu dalam proses belajarnya (Pressley, dkk., 2001; Yarrow & Topping, 2001).

Cari situasi untuk menggunakan *scaffolding* di kelas. Misalnya, *tutoring* yang baik menggunakan *scaffolding*, seperti yang akan kita bahas sebentar lagi. Beri dukungan dengan jumlah yang sesuai. Jangan lakukan apa yang dapat dilakukan murid sendiri. Tetapi monitorlah usaha mereka dan beri mereka dukungan dan bantuan yang dibutuhkan.

Para peneliti menemukan bahwa ketika *scaffolding* dipakai oleh guru dan teman sebaya dalam pembelajaran kolaboratif, murid akan terbantu dalam proses belajarnya (Pressley, dkk., 2001; Yarrow & Topping, 2001).

Pelatihan Kognitif

Psikolog perkembangan Barbara Rogoff (1990) percaya bahwa alat penting dari pendidikan adalah **pelatihan kognitif** (*cognitive apprenticeship*), yang berarti bahwa pakar memperluas dan mendukung pemahaman pemula dan menggunakan keahlian kultur. (Ingat diskusi kita tentang pakar dan pemula di Bab 8.) Istilah “pelatihan” atau “magang” (*apprenticeship*) menunjukkan pentingnya aktivitas dalam pembelajaran dan menjelaskan sifat dari pembelajaran yang ditempatkan dalam suatu konteks. Dalam pelatihan kognitif, guru sering kali memberi contoh strategi kepada murid. Kemudian, guru atau teman yang lebih ahli membantu usaha murid tersebut untuk melaksanakan tugas. Terakhir, mereka mendorong murid itu untuk melanjutkan tugasnya secara mandiri.

Untuk mengilustrasikan arti penting pelatihan kognitif dalam pembelajaran, Rogoff (1990) mendeskripsikan pengalaman yang berbeda dari murid dari keluarga menengah dan keluarga miskin. Banyak orang tua kelas menengah telah melibatkan anak-anaknya dalam pelatihan kognitif sebelum mereka masuk TK atau SD. Mereka membaca buku bergambar bersama anaknya dan mengajak murid berlatih komunikasi verbal. Sebaliknya, orang yang miskin di Amerika lebih kecil kemungkinannya mengajak anaknya dalam pelatihan kognitif yang me-

scaffolding

Teknik mengubah level dukungan sepanjang jalannya sesi pengajaran; orang yang lebih ahli (guru atau teman sesama murid yang lebih pandai) menyesuaikan jumlah bimbingannya dengan kinerja murid.

pelatihan kognitif

Hubungan di mana pakar memperluas dan mendukung pemahaman pemula dan menggunakan keahlian kultur.

aspek kunci dari pelatihan kognitif adalah evaluasi ahli atas kapan seorang pembelajar sudah siap diajak ke langkah selanjutnya (Rogoff, 1998). Dalam sebuah studi tentang instruksi pakar dalam bidang sains dan matematika, para pakar itu memberi perhatian pada *timing* dari partisipasi murid mereka dalam diskursus (Fox,

1993). Berdasarkan pengetahuan yang diambil dari *timing* itu, para mampu menentukan seberapa baik murid dalam memahami ran. Kesadaran akan *timing* juga memampukan pakar untuk berhenti sejenak pada momen yang tepat sehingga murid dapatantisipasi pemikiran pakar dan melengkapi pemikiran si pakar. Dengan kata lain, pakar memberi kesempatan kepada murid

merespons secara tepat. Pada saat murid melewatkan kesempatan untuk memberi respons, pakar memerhatikan apa yang dilakukan murid. Misalnya, seorang murid mungkin sedang sibuk hitung atau menatap dengan tatapan kosong. Jika murid

melewatkan dua atau tiga kali kesempatan merespons, pakar akan memberi riasan lanjutan. Jika jelas tampak tidak ada pemahaman setelah penjelasan lanjutan diberikan, pakar itu akan mengulangi atau merumuskan ulang apa yang mereka jelaskan.

juga menggunakan penyelesaian pernyataan secara kolaboratif sebagai salah cara untuk mencari tahu apa yang dipahami oleh murid. Strategi umum yang dipakai oleh pakar adalah menggunakan pertanyaan “petunjuk” agar murid tidak bingung. Jadi, pakar sering kali berusaha mengetahui level pemahaman murid an mengobservasi wajah mereka dan cara mereka menjawab pertanyaan.

Pelatihan kognitif ini penting di kelas. Periset telah menemukan bahwa pembelajaran murid akan terbantu bila guru menganggap murid sedang berlatih, menggunakan *scaffolding*, dan ikut berpartisipasi dalam membantu murid belajar (Englert, Berry, & Dunsmoore, 2001).

ring

Tutoring pada dasarnya adalah pelatihan kognitif antara pakar dengan pemula. *Tutoring* bisa terjadi antara orang dewasa dan anak-anak, atau antara anak yang pandai dengan anak yang kurang pandai. *Tutoring* individual adalah strategi efektif yang menguntungkan banyak murid, terutama mereka yang kurang pandai dalam suatu mata pelajaran.

bantu Kelas, Sukarelawan, dan Mentor. Memang menjengkelkan ketika mengetahui bahwa beberapa murid membutuhkan lebih banyak orang selain Anda sebagai pembimbingnya. Pembantu (*aides*) kelas, sukarelawan, dan mentor dapat bantu mengurangi kejengkelan ini. Pantau dan evaluasilah kelas Anda untuk mengetahui apakah ada murid yang akan tertolong jika diberi *tutoring* tatap muka. Cari orang di komunitas yang punya keahlian di bidang di mana murid itu membutuhkan bantuan lebih. Beberapa orang tua, mahasiswa, dan pensiunan 'n tertarik mengisi kebutuhan *tutoring* di kelas Anda.



Ketika guru menganggap hubungannya dengan murid sebagai pelatihan kognitif, seperti apa guru akan mengajar?

Through the Eyes of Teachers

Mengajar Sains di Kebun Binatang dan Pengajaran Teman Lintas Usia

Di Lincoln, Nebraska, beberapa guru sains sekolah menengah menggunakan Kebun Binatang Folsom dan Taman Botani sebagai konteks untuk membimbing murid belajar. Kelas sains ini diajarkan di dua truk trailer di kebun binatang. Guru menekankan kemitraan antara siswa, guru, kebun binatang, dan komunitas. Salah satu tema program adalah "Bug Bash", di mana murid mengajar siswa *grade* empat tentang serangga.

Beberapa program *tutoring* individual telah dikembangkan. Program Reading Recovery menawarkan sesi tutorial tatap muka satu-satu selama satu jam sehari untuk *murid yang* kesulitan belajar membaca walau sudah mendapat pelajaran formal selama setahun (Sensenbaugh, 1995). Walaupun Reading Recovery adalah hak cipta dari Ohio State University dan program yang diizinkan menggunakan materi Marie Clay (1985), berbagai Reading Recovery berbeda dalam caranya mengembangkan, mengimplementasikan, dan menilai. Evaluasi atas program Reading Recovery menunjukkan bahwa murid yang berpartisipasi dalam program itu di *grade* pertama masih lebih baik dalam kemampuan membaca saat di *grade tiga* ketimbang teman mereka yang tidak mengikutinya selama *grade* pertama (Sensenbaugh, 1994). Akan tetapi, beberapa periset menemukan bahwa kunci efektivitas program sejenis Reading Recovery adalah sejauh mana keahlian pemrosesan fenologis dimasukkan (Chapman, Tummer, & Prochnow, 2001).

Program lain yang menggunakan *tutoring* adalah Success for All (SFA). Program ini dikembangkan oleh Robert Slavin dan koleganya (1996; Slavin & Maden, 2001).

Program ini mencakup:

- P
r
o
g
r
a
m

m
e
m
b
a
c
a

s
i
s
t
e
m
a
t
.

Tutor Teman Sebaya. Sesama siswa juga dapat menjadi tutor yang efektif. Dalam tutoring teman sebaya, seorang murid mengajar murid lainnya. Dalam *tutoring teman lintas usia*, teman yang mengajar biasanya lebih tua usianya. Dalam *tutoring teman seusia*, teman yang mengajar biasanya teman sekelas. *Tutoring* teman lintas usia biasanya akan lebih baik ketimbang *tutoring* teman seusia. Teman yang lebih tua biasanya lebih pandai ketimbang teman sebaya, dan diajari oleh teman sekelas biasanya akan membuat murid yang diajari merasa malu dan menyebabkan perbandingan sosial yang negatif,

Para peneliti telah menemukan bahwa *tutoring* teman sering kali membantu prestasi murid (Johnson & Ward, 2001; Mathes dkk., 1998; McDonnell dkk., 2001). Dalam beberapa contoh, *tutoring* memberi manfaat bagi tutor maupun yang diajari, terutama ketika tutor yang lebih tua adalah murid berprestasi rendah. Mengajari orang lain tentang sesuatu adalah cara terbaik untuk belajar.

dalam sebuah studi yang memenangkan penghargaan American Educational Research Association untuk studi riset terbaik, dilakukan riset terhadap efektivitas program *tutoring* teman kelas dalam bidang membaca. Evaluasi dilakukan terhadap tiga jenis siswa: murid berprestasi rendah dengan kemampuan, murid berprestasi rendah tanpa kemampuan, dan murid berprestasi rata-rata (Fuchs, dkk., 1997). dua belas sekolah dasar dan sekolah menengah secara acak ditetapkan sebagai kelompok eksperimental (*tutoring* teman) dan kelompok kontrol (tanpa *tutoring* teman). Program *tutoring* teman sebaya dilakukan dalam sesi sepanjang 35 menit tiga kali seminggu. *Tutoring* berlangsung selama lima belas minggu. *Training* tutor teman ini menekankan pada upaya membantu murid untuk berlatih membaca dengan suara keras teks naratif, *me-review* dan mengurutkan pembacaan informasi, meringkas materi bacaan yang banyak, mengemukakan ide utama, memprediksi dan mengecek hasil cerita, dan strategi membaca lainnya. Data prestasi pra dan pasca pelatihan dikumpulkan. Terlepas dari jenis siswanya, murid dalam kelas *tutoring* teman menunjukkan kemajuan membaca yang lebih besar ketimbang mereka yang tidak mendapatkan *tutoring*.

tutoring teman sebaya yang dipakai dalam studi yang saja dideskripsikan di atas dinamakan *Peer-Assisted Learning Strategies* (PALS). PALS diciptakan oleh John F. Kennedy Center dan Department of Special Education di Peabody College, di Vanderbilt University. Di dalam PALS, c. mengidentifikasi mana anak yang membutuhkan bantuan untuk menguasai keahlian tertentu, dan mana anak yang pas untuk membantu anak lain menguasai keahlian itu. Berdasarkan informasi ini, guru akan memasangkan murid di kelas sehingga pasangan itu akan bekerja sama secara produktif untuk mengatasi problem yang mereka hadapi, Pasangan itu diubah secara reguler sehingga murid bisa belajar berbagai macam keahlian, karenanya semua murid bersempatan menjadi "pelatih" dan "pemain."

Through the Eyes of Children

"Saat Aku Menunjukkan Cara Menjawabnya, Ternyata Dia Pintar"

PALS adalah pengalaman yang bagus buatku. PALS membantuku bekerja sama dengan siswa lain. Misalnya, salah satu mitraku membaca empat paragraf dengan sangat lambat. Aku membantunya. Hari berikutnya dia membaca dengan lebih baik. Itu membuatku senang. Kemudian, teman PALS lainnya tidak suka menjawab pertanyaan PALS. Saat aku menunjukkan cara menjawabnya, ternyata dia pintar. Aku suka PALS. Aku ingin melakukannya lagi.

*Myers, Murid SD
Nashville, Tennessee*

PALS adalah aktivitas 25 sampai 35 menit yang digunakan dua sampai empat kali dalam seminggu. Biasanya PALS menciptakan 13 sampai 15 pasangan di kelas. Program ini didesain untuk digunakan di pelajaran membaca dan matematika untuk anak TK sampai *grade* enam. Program ini tidak didesain untuk menggantikan kurikulum yang sudah ada.

Dalam PALS Matematika, murid mengerjakan selembar problem di suatu bidang seperti menambah, mengurangi, konsep angka, grafik, dan diagram. PALS Matematika memasangkan siswa sebagai pemain dan pelatih. Pelatih menggunakan lembaran yang berisi serangkaian pertanyaan yang didesain untuk membimbing pemain dan memberi umpan balik kepada pemain. Murid kemudian bertukar lembaran dan saling menilai lembar praktik masing-masing. Murid mendapat nilai karena bekerja sama dan memberikan penjelasan yang baik selama ~~pelatihan~~ dan karena berhasil mengerjakan soal dengan benar selama latihan.

Para peneliti telah menemukan bahwa PALS Matematika dan PALS Membaca efektif untuk mengembangkan keahlian membaca dan matematika murid (Fuchs, Fuchs, & Burish, 2000; Fuchs, dkk., 1997; Mathes, Torgesen, & Allor, 2001). Misalnya, dalam sebuah studi, dua belas kelas TK secara acak ditetapkan sebagai PALS Matematika atau kelompok kontrol di mana tidak ada pelajaran matematika oleh teman (Fuchs, Fuchs, & Karns, 2001). Instruksi dilakukan dua kali seminggu selama 15 minggu. Anak di kelas PALS Matematika nilainya lebih tinggi ketimbang anak di kelompok kontrol untuk tes matematika standar. Karenanya guru menilai PALS Matematika adalah program yang efektif.

Diversity and Education berikut ini menjelaskan lebih banyak lagi tentang efektivitas *tutoring* teman sebaya.

Diversity & Education

Value Youth Program

Di lebih dari 100 murid sekolah menengah pertama dan sekolah menengah atas di seluruh negeri, *Valued Youth Program* mengambil murid yang tidak berprestasi baik atau murid bermasalah di sekolah dan memberi tanggung jawab mengajar anak-anak SD (Simons, Finlay, & Yang, 1991). Harapannya adalah pengalaman *tutoring* itu bukan hanya akan meningkatkan prestasi murid yang diberi tutorial, tetapi juga prestasi dari tutornya sendiri.

Dalam *Valued Youth Program* di sebuah sekolah, sebanyak empat kali seminggu peserta akan berjalan atau naik bus untuk memberi bimbingan pada satu kelas SD terdekat. Setiap tutor mengajar tiga **anak untuk** pelajaran matematika atau membaca, dan tutor akan bekerja sama dengan murid itu sepanjang satu tahun ajaran. Pada hari kelima setiap minggunya, tutor akan bekerja sama dengan gurunya di sekolah mereka sendiri, mendiskusikan keahlian *tutoring*, merenungkan kembali hari-hari yang telah dijalani, dan menambah keterampilan literasi mereka. Atas jerih payah mereka, para tutor itu mendapatkan kredit pelajaran dan upah minimum.

Salah satu tutor di *Valued Youth Program* mengatakan, "*Tutoring* membuatku ingin datang ke sekolah karena aku harus datang dan mengajar anak kecil." Dia juga mengatakan bahwa dia tidak bolos sekolah, seperti yang dahulu sering dia lakukan, karena jika dia absen, anak SD **selalu bertanya** di mana dia berada dan merindukannya. Dia mengatakan bahwa dirinya benar-benar suka pada anak yang diajarinya. Dia juga mengatakan bahwa seandainya dirinya tidak menjadi tutor mungkin dia sudah *drop-out* dari sekolah.

Dalam sebuah analisis, kurang dari 1 persen dari tutor di *Valued Youth Program drop-out* dari sekolah, dibandingkan dengan rata-rata *drop-out* nasional yang sebesar 14 persen (Intercultural Development Research Association, 1996).

Teaching Strategies **Menggunakan Tutoring Teman Sebaya (Peer Tutoring)**

Berikut ini beberapa saran cara menggunakan *tutoring* teman (Goodlad & Hirst, 1989; Jenkins & Jenkins, 1987):

Gunakan tutoring lintas usia ketimbang tutoring seusia jika dimungkinkan. Sediakan waktu untuk *tutoring* teman setiap harinya dan komunikasikan tugas pembelajaran secara jelas dan tepat kepada tutor teman itu. Misalnya, "Hari ini mulai dari jam 9 sampai 9.30 saya ingin kalian bekerja sama dengan

Jimmy untuk berlatih soal matematika, yakni: _____, _____, _____ dan _____.

2. *Biarkan siswa berpartisipasi baik sebagai pengajar maupun yang diajari.* Ini akan membantu murid belajar bahwa mereka bisa membantu dan dibantu. Memasangkan kawan akrab biasanya bukan strategi yang baik karena mereka nantinya akan kesulitan fokus pada tugas pembelajaran.

Jangan izinkan tutor memberi tes kepada yang diajari. Ini bisa melemahkan kerja sama di antara murid. • *Sisihkan waktu untuk melatih tutor.* Agar *tutoring* teman bisa sukses, Anda harus memberi latihan kepada tutor. Agar tutor teman berjalan dengan benar, diskusikan strategi *tutoring* teman yang kompeten. Tunjukkan cara kerja *scaffolding*. Beri penjelasan yang jelas dan teratur kepada tutor, dan persilakan mereka bertanya tentang tugas mereka. Bagi kelompok tutor teman menjadi sepasang dan biarkan mereka berlatih apa-apa yang sudah Anda contohkan. Biarkan mereka bergantian mengambil peran tutor.

S *Jangan terlalu banyak menggunakan tutoring teman.* Biasanya kita terlalu sering menggunakan murid berprestasi tinggi sebagai tutor. Pastikan bahwa murid-murid ini mendapatkan kesempatan yang cukup banyak untuk berpartisipasi dalam tugas intelektual yang menantang.

Beri tahu orang tua bahwa anak mereka akan dilibatkan dalam tutoring teman. Jelaskan kepada mereka keuntungan dari strategi belajar ini dan undang mereka mengunjungi kelas untuk melihat cara kerja *tutoring* teman.

Pembelajaran Kooperatif

Pembelajaran kooperatif terjadi ketika murid bekerja sama dalam kelompok kecil (kelompok belajar) untuk saling membantu dalam belajar. Kelompok belajar bersama ini bervariasi dalam ukurannya, meskipun biasanya terdiri dari empat g. Dalam beberapa kasus, kelompok belajar ini dilakukan secara berpasangan (dua murid). Ketika murid ditugaskan belajar dalam kelompok, biasanya kelompok akan tetap bertahan selama seminggu atau sebulan, tetapi kelompok belajar bersama biasanya tidak banyak memakan waktu murid dalam satu hari pelajaran satu tahun ajaran (Sherman, 2001).

Riset Terhadap Pembelajaran Kooperatif. Para periset telah menemukan bahwa pembelajaran kooperatif dapat menjadi strategi yang efektif untuk meningkatkan prestasi, terutama jika dua syarat di bawah ini terpenuhi (Slavin, 1995):

Disediakan penghargaan kepada kelompok. Beberapa tipe pengakuan atau penghargaan diberikan kepada kelompok sehingga anggota kelompok itu

pembelajaran kooperatif
Pembelajaran yang terjadi ketika murid bekerja dalam kelompok kecil untuk saling membantu dalam belajar.

dapat memahami bahwa membantu orang lain adalah demi kepentingan diri mereka juga.

- *Individu dimintai pertanggungjawaban.* Perlu digunakan metode kontribusi individual, seperti dengan tes individual. Tanpa akuntabilitas atau tanggung jawab individual, beberapa murid mungkin akan bermalas-malasan" (membiarkan murid lain mengerjakan pekerjaannya sendiri) dan mungkin ada yang merasa diabaikan karena merasa dirinya tidak banyak memberi kontribusi.

Jika kondisi penghargaan dan akuntabilitas individual di atas terpenuhi, pembelajaran koopeatif akan meningkatkan prestasi di *grade* yang berbeda-beda, dan meningkatkan prestasi di bidang keterampilan dasar seperti pemecahan masalah (Johnson & Johnson, 1999, 2002, 2003; Qin, Johnson, & Johnson, 1995).

Motivasi. Dalam kelompok belajar, biasanya terjadi penambahan motivasi untuk belajar (Johnson & Johnson, 2002; Sapon-Shevin, 1999). Dalam sebuah studi, murid Israel *grade* lima dan enam diberi pilihan meneruskan tugas sekolah atau bermain (Sharan & Shaulov, 1990). Hanya ketika murid berada dalam kelompok kooperatiflah mereka kemungkinan tidak akan memilih bermain. Interaksi positif sesama teman dan perasaan positif tentang keputusan mereka adalah faktor motivasi di balik pilihan murid untuk berada dalam kelompok belajar bersama. Dalam studi lain, murid SMA mendapatkan manfaat yang lebih besar dan mengekspresikan motivasi yang lebih intrinsik untuk mempelajari konsep aljabar ketika mereka belajar dalam kelompok ketimbang belajar sendiri-sendiri (Nichols & Miller, 1994).

Interdependensi dan Pengajaran Teman. Pembelajaran kooperatif juga memperbesar interdependensi dan hubungan dengan murid lain (Johnson & Johnson, 2002, 2003). Dalam sebuah studi, murid *grade* lima lebih mungkin beralih ke strategi yang benar untuk memecahkan problem desimal jika rekannya menerangkan secara jelas ide mereka dan saling memerhatikan usulan satu sama lain (Ellis, Klahr, & Siegler, 1994).

Dalam sebuah kelompok belajar bersama, murid biasanya mempelajari satu bagian dari unit yang lebih besar dan kemudian harus mengajarkan bagian itu kepada kelompok. Saat murid mengajar sesuatu kepada murid lain, mereka cenderung belajar lebih mendalam.

Pendekatan Pembelajaran Kooperatif. Sejumlah pendekatan pembelajaran kooperatif telah dikembangkan. Antara lain, STAD (*Student-Teams-Achievement Divisions*), kelas jigsaw, belajar bersama, investigasi kelompok, dan penulisan kooperatif. Untuk mengetahui pendekatan ini, lihat Gambar 10.1.

Menciptakan Komunitas yang Kooperatif. Komunitas sekolah terdiri dari fakultas staf, murid, orang tua, dan orang di sekitar sekolah. Komunitas sekolah secara lebih luas juga mencakup administrator pusat, petugas admisi kolese, dan calon karyawan. Untuk menciptakan komunitas belajar yang efektif, David dan Roger Johnson (2002) percaya bahwa kerja sama dan interdependensi positif harus ada

STAD (STUDENT-TEAMS-ACHIEVEMENT DIVISIONS)

STAD melibatkan pengakuan tim dan tanggung jawab kelompok atas pembelajaran dalam kelompok yang terdiri dari anggota dengan kemampuan yang berbeda-beda (Slavin, 1994). Penghargaan diberikan kepada tim yang anggotanya yang paling baik dalam meningkatkan kinerja mereka. Murid ditempatkan dalam tim yang terdiri dari empat sampai lima orang. Guru menyajikan pelajaran, biasanya selama dua periode. Kemudian, murid mempelajari suatu *soal berdasarkan materi yang dipaparkan guru*. murid memonitor kinerja anggotanya untuk memastikan bahwa semua anggota telah menguasai semua materi. Tim berlatih memecahkan problem dan belajar bersama-sama, tetapi anggota mengerjakan soal sendiri-sendiri. Hasil nilai individual memberi kontribusi bagi skor keseluruhan tim. Kontribusi individual pada nilai tim didasarkan pada peningkatan individual, bukan pada nilai absolut. Ini akan memotivasi murid untuk bekerja keras karena masing-masing kontribusi akan dihargai. Dalam beberapa kelas STAD, diterbitkan *newsletter* kelas setiap minggu. *Newsletter* ini memberitakan kinerja individu dan tim.

Pendekatan STAD telah digunakan di berbagai subjek (termasuk matematika, membaca, dan studi sosial) dan dengan murid di kelas yang berbeda-beda. Pendekatan ini paling efektif untuk situasi pembelajaran yang melibatkan tujuan yang telah didefinisikan atau problem dengan jawaban atau solusi spesifik. Ini mencakup perhitungan matematika, penggunaan bahasa, keahlian geografi, dan fakta sains

KELAS JIGSAW

Di bab 5, "Diversitas Sosiokultural", kami mendeskripsikan kelas jigsaw, yang menyuruh murid dari berbagai latar belakang untuk bekerja sama dengan mengerjakan bagian dari suatu proyek untuk mencapai tujuan bersama. Di sini kita mengelaborasi konsep itu.

Kelas Jigsaw I yang dikembangkan oleh Eliot Aronson dan rekannya (1978), adalah pendekatan pembelajaran kooperatif di a enam anggota tim mengerjakan material yang dipecah menjadi bagian-bagian. Setiap anggota tim bertanggung jawab 3 satu bagian. Anggota tim yang berbeda yang mempelajari bagian yang sama akan berkumpul, mendiskusikan bagiannya,

dan kemudian kembali ke timnya masing-masing, di mana mereka mengajarkan bagiannya kepada anggota timnya yang lain. Robert Slavin (1994) menciptakan Jigsaw II, modifikasi dari Jigsaw I. Jika Jigsaw I terdiri dari tim beranggotakan enam orang,

Jigsaw II biasanya terdiri dari empat atau lima orang. Semua anggota tim mempelajari semua pelajaran, bukan hanya bagian-bagian, dan nilai individual dikombinasikan untuk menghasilkan nilai tim, seperti dalam STAD. Setelah mereka mempelajari uh pelajaran, kemudian murid dengan topik yang sama bertemu di kelompok ahli untuk mendiskusikannya. Kemudian,

BELAJAR BERSAMA

akan oleh David dan Roger Johnson (1994), pendekatan ini mengandung empat komponen: (1) interaksi tatap-muka; (2) interdependensi positif; (3) akuntabilitas individual; dan (4) pengembangan keahlian kelompok interpersonal. Jadi, selain aspek prestasi seperti digagas Slavin, pendekatan pembelajaran kooperatif Johnson ini juga difokuskan pada perkembangan sosio- emosional dan interaksi kelompok. Dalam belajar bersama, murid bekerja dalam kelompok heterogen terdiri dari empat sampai lima anggota untuk menyelesaikan tugas yang menekankan pada diskusi dan *team building* (Johnson & Johnson, 2003).

INVESTIGASI KELOMPOK

Dikembangkan oleh Shlomo Sharan (1990; Sharan & Sharan, 1992), pendekatan ini menggunakan kombinasi pembelajaran independen dan kerja kelompok dalam tim beranggotakan dua sampai enam, dan menggunakan penghargaan kepada kelompok atas prestasi individual. Guru memilih problem untuk dipelajari kelas, tetapi murid memutuskan apa yang ingin mereka pelajari dalam mengeksplorasi problem tersebut. Tugas ini dibagi di antara anggota kelompok, yang bekerja secara individual. Kemudian kelompok itu bertemu kembali, lalu mengintegrasikan, meringkas, dan menyajikan temuan sebagai proyek kelompok. Peran guru adalah memfasilitasi investigasi dan menjaga usaha kooperatif mereka. Murid bekerja sama dengan guru untuk mengevaluasi usaha mereka. Menurut Sharan, ini adalah cara berbagai problem dunia riil dipecahkan di komunitas di seluruh dunia

PENULISAN KOOPERATIF

Murid bekerja berpasangan, bergiliran meringkas *informasi dan menyajikannya* secara lisan kepada pasangannya (Dansereau, 1988; McDonald, dkk., 1985). Satu anggota dari pasangan itu menyajikan materi. Anggota lain mendengar, memonitor presentasi jika ada kesalahan, dan memberi tanggapan. Kemudian partnernya menjadi guru dan menyajikan materi selanjutnya sementara anggota yang satunya mendengarkan dan mengevaluasinya.

pada sejumlah level; kelompok belajar anak di kelas (yang baru saja kita diskusikan), kelas, antarkelas, sekolah, sekolah-orang tua, dan sekolah-lingkungan

- *Kerja sama kelas.* Ada banyak cara untuk menciptakan kerja sama dan interdependensi untuk seluruh kelas. Tujuan kelas dapat ditetapkan dan diberikan penghargaan. Ini dapat dilakukan dengan menambahkan nilai bonus untuk semua nilai akademik seluruh anggota kelas jika seluruh anggota kelas mencapai satu tujuan atau bisa juga dengan memberi penghargaan nonakademik seperti waktu bebas tambahan, waktu istirahat, kaos, atau pesta kelas. Kerja sama kelas dapat dipromosikan dengan menempatkan tim dalam tugas harian seperti membersihkan kelas, mengelola simpanan kelas atau usaha kelas, atau melakukan aktivitas lain yang bermanfaat bagi seluruh kelas. Interdependensi kelas juga bisa dilakukan dengan membagi sumber daya, seperti menerbitkan *newsletter* kelas di mana setiap kelompok dapat memberi sumbangan artikel. Dalam pelajaran geografi, langit-langit kelas disulap menjadi peta. Kelas dibagi menjadi delapan kelompok kooperatif dan masing-masing kelompok diberi tugas melaporkan suatu lokasi geografis. Kelas itu merencanakan melakukan kunjungan ke semua lokasi. Setibanya di lokasi masing-masing kelompok menyajikan laporannya tentang lokasi tentang itu.

• *Kerja sama antarkelas.* Tim guru interdisipliner bisa mengorganisasikan kelas mereka menjadi sebuah "lingkungan" atau "kelas di dalam kelas" di mana kelas-kelas bekerja sama mengerjakan satu proyek bersama.

- *Kerja sama sekolah.* Kerja sama di level seluruh sekolah dapat dilakukan dengan beberapa cara. Pernyataan misi sekolah mungkin mendeskripsikan tujuan bersama yang dicari oleh semua anggota sekolah dan di pajang di dinding sekolah dan di *web page* sekolah. Guru dapat bekerja di berbagai macam tim kooperatif dan staf/fakultas dapat bertemu setiap minggu untuk mengajar tim atau kelompok studi. Guru bisa ditempatkan di gugus tugas untuk mempelajari dan mencari solusi bagi isu-isu sekolah. Interdependensi di sekolah juga dapat dikembangkan dengan berbagai aktivitas sekolah, seperti siaran berita sekolah yang diproduksi siswa, proyek semua kelas, dan pertemuan sekolah reguler.
- *Kerja sama sekolah-orang tua.* Kerja sama ditingkatkan antara sekolah dan orang tua dengan melibatkan orang tua dalam menciptakan tujuan bersama dan merancang cara mencapai tujuan itu, berbagi sumber daya untuk membantu sekolah mencapai tujuannya, dan menciptakan aktivitas yang memperbesar kemungkinan orang tua mengembangkan sikap positif terhadap sekolah.
- *Kerja sama sekolah-lingkungan.* Jika sekolah berada di suatu lingkungan masyarakat, interdependensi positif antara sekolah dan lingkungan dapat memberi manfaat bagi kedua belah pihak. Misi sekolah dapat didukung oleh pengusaha di sekitar sekolah yang memberikan sumber daya dan pembiayaan untuk berbagai acara. Kelas dapat menampilkan proyek pelayanan komunitas, seperti membersihkan taman.

Review & Reflect

Jelaskan bagaimana guru dan teman sebaya dapat bekerja sama memberi kontribusi pada pembelajaran anak.

Review

Apakah *scaffolding* itu? Apakah ini bisa dilakukan oleh teman sebaya?

Apa yang diungkapkan studi pelatihan kognitif tentang bagaimana pakar bekerja dengan pemula?

Apakah *tutoring* efektif? Apa sumber alternatif dari tutor?

Apa itu pembelajaran kooperatif dan bagaimana ia bermanfaat bagi murid? Bagaimana cara membentuknya?

Reflect

Bagaimana Anda menangani situasi jika orang tua menjadi marah karena anak mereka hanya diberi sedikit waktu untuk belajar sendiri dan lebih banyak diberi waktu untuk belajar bersama?

Menyusun kelompok kerja kecil

Ketika Anda menyusun murid dalam kelompok kerja, Anda harus membuat keputusan tentang bagaimana menyusun kelompok, membangun keterampilan kelompok, dan menstrukturisasi interaksi kelompok (Webb & Palincsar, 1996).

Guru sering kali bertanya bagaimana mereka harus menempatkan murid dalam kelompok-kelompok kecil di kelas. Pendekatan pembelajaran kooperatif dalam Gambar 10.1 umumnya merekomendasikan kelompok heterogen dengan diversitas dalam kemampuan, latar belakang etnis, status sosioekonomi, dan gender (Johnson & Johnson, 2002). Alasan di balik pengelompokan heterogen adalah ia memaksimalkan kesempatan bagi *tutoring* dan dukungan sesama teman, meningkatkan relasi antargender dan antaretnis, dan memastikan bahwa setiap kelompok setidaknya memiliki satu murid yang bisa melakukan tugas (Kagan, 1992).

Kemampuan Heterogen. Salah satu alasan utama untuk menggunakan pengelompokan kemampuan heterogen adalah kelompok ini bisa membantu murid yang berkemampuan rendah, yang dapat belajar dari murid berkemampuan tinggi. Akan tetapi, beberapa pengkritik mengatakan bahwa pengelompokan heterogen itu menghambat peningkatan kemampuan dari murid yang berkemampuan tinggi. Tetapi dalam kebanyakan studi murid berprestasi tinggi mencapai

Menyusun Kelompok

Through the Eyes of Teachers

Pertemuan Pikiran Lewat Mata

Guru sejarah di *grade* sembilan Jimmy Furlow percaya bahwa murid akan belajar baik jika mereka diharuskan mengajarkan murid lainnya. Dia menyuruh kelompok murid untuk meringkaskan satu bagian dari buku dan menempatkannya dalam transparansi untuk membantu seluruh kelas bersiap menghadapi tes. Furlow kehilangan kedua kakinya di Vietnam, tetapi dia jarang diam di suatu tempat. Dia berjalan keliling ruang dengan kursi rodanya, berkomunikasi dengan murid dengan kontak mata. Saat murid menyelesaikan diskusinya tentang semua poin di proyektor, Furlow akan mengedit karya mereka untuk menunjukkan penulisan yang jelas dan ringkas dan membantu murid memahami poin penting (Marklein, 1998).

homogen (Hooper, dkk., 1989). Dalam kelompok heterogen, murid berkemampuan tinggi sering kali berperan sebagai “guru” dan menjelaskan konsep kepada murid lain. Dalam kelompok homogen, murid berkemampuan tinggi kecil kemungkinannya melakukan peran guru ini.

Satu masalah dalam kelompok heterogen adalah jika murid berkemampuan tinggi, menengah, dan rendah dipadukan, murid berkemampuan menengah akan terabaikan dalam beberapa hal; murid berkemampuan tinggi dan rendah mungkin akan membentuk hubungan guru-murid dalam kelompok ini dengan mengabaikan murid berkemampuan menengah dalam interaksi kelompok. Murid berkemampuan menengah mungkin akan lebih baik berada dalam kelompok di mana sebagian besar atau semua murid punya kemampuan medium.

Heterogenitas Etnis, Sosioekonomi, dan Gender. Beberapa alasan awal dari pembentukan kelompok pembelajaran kooperatif adalah untuk meningkatkan relasi interpersonal di antara murid dari beragam latar belakang etnis dan sosioekonomi yang berbeda.

Harapannya adalah interaksi dalam kondisi yang sederajat dalam kelompok kooperatif itu akan mengurangi prasangka. Tetapi, meminta murid berinteraksi berdasarkan status yang setara lebih sulit ketimbang yang diperkirakan.

Beberapa pakar merekomendasikan agar, saat membentuk kelompok yang heterogen secara etnis dan sosioekonomis, memerhatikan komposisi kelompok itu (Miller & Harrington, 1990). Salah satu rekomendasinya adalah tidak membuat komposisi itu terlalu jelas. Jadi, Anda bisa memvariasikan karakteristik sosial yang berbeda (etnis, sosioekonomi, status, dan gender) secara bersamaan, seperti mengelompokkan wanita Afrika-Amerika dari keluarga kelas menengah, pria Kulit Putih dari keluarga miskin, dan sebagainya. Dengan cara ini, misalnya, pria Kulit Putih tak semuanya berasal dari keluarga berpendapatan tinggi. Rekomendasi lainnya adalah tidak membentuk kelompok yang hanya mengandung satu murid minoritas; dengan cara ini murid minoritas itu tidak akan menjadi “pusat perhatian tunggal.”

Dalam kelompok campuran gender, pria cenderung lebih aktif dan dominan (Tanen, 1990). Jadi, ketika mencampurkan pria dan wanita, tugas penting bagi guru dalam hal ini adalah mendorong murid wanita untuk bicara dan mendorong anak lelaki agar mau memberi kesempatan pada murid wanita untuk mengekspresikan opininya dan memberi kontribusi pada kelompok. Strategi umumnya adalah membagi pria dan wanita dalam jumlah yang sama. Dalam kelompok lima atau enam anak yang hanya punya anggota wanita, anak lelaki akan mengabaikan gadis itu (Webb, 1984).

Keahlian Team-Building

Pembelajaran kooperatif yang baik di kelas membutuhkan waktu untuk membangun keahlian *team-building* (pembentukan tim). Ini melibatkan pemikiran tentang cara memulai *team-building* sejak awal tahun ajaran baru, membantu murid menjadi pendengar yang baik, memberi latihan pada murid dalam memberi kontribusi pada produk tim, meminta murid mendiskusikan manfaat dari pe-

Teaching Strategies

Mengembangkan Keahlian Team-Building Murid

Berikut ini beberapa pedoman (Aronson & Patnos, 1996):

1. *Jangan mengawali pembelajaran kooperatif dengan tugas-tugas sulit.* Guru melaporkan bahwa pembelajaran kooperatif akademik akan bekerja baik jika murid sebelumnya sudah pernah bekerja sama dalam latihan pembentukan tim (*team-building*). Latihan pendek setiap hari selama beberapa minggu biasanya sudah cukup untuk membentuk tim.
2. *Lakukan pembentukan tim pada level kelompok kooperatif (dua sampai enam murid), jangan pada level seluruh kelas.* Beberapa murid di tim biasanya lebih asertif, yang lainnya lebih pasif. Tujuan pembentukan tim adalah memberi semua anggota pengalaman sebagai anggota yang berharga dari suatu tim, dan membuat mereka mempelajari kerja kooperatif selama lebih efektif, bukan kompetitif.
3. *Dalam pembentukan tim ini, bantu murid untuk menjadi pendengar yang baik.* Mintalah murid untuk memperkenalkan diri dengan menyebut namanya dan mereka harus bergantian dan saling mendengarkan perkenalan itu, bukan bercakap-cakap sendiri. Anda juga bisa menyuruh murid untuk berperilaku sebagaimana orang memerhatikan atau mendengarkan orang lain. Perilaku itu bisa berupa menatap langsung pada pembicara, memahami apa yang dikatakan pembicara, meringkas pernyataannya, dan sebagainya.
4. *Beri murid beberapa latihan untuk memberi kontribusi pada produk bersama sebagai bagian dari pembentukan tim.* Mintalah murid untuk berpartisipasi menggambar kelompok dengan mengedarkan kertas dan pensil dari satu murid ke murid lainnya. tugas setiap murid adalah menambahkan sesuatu ke gambar dan kemudian mengedarkannya ke murid lain, dan mungkin ini dapat membutuhkan beberapa kali putaran. Setelah gambarnya selesai, diskusikan masing-masing kontribusi murid pada tim. Murid akan merasa bahwa produk itu tidak akan lengkap kecuali setiap anggota memberi kontribusi. Gambar kelompok itu mengilustrasikan bagaimana kerja sama bisa sangat menguntungkan semua pihak.
- 5 *Selama pembentukan tim, Anda boleh mendiskusikan manfaat dari pemimpin kelompok.* Anda bisa meminta murid untuk mendiskusikan bagaimana seharusnya pemimpin bertindak guna memaksimalkan kinerja kelompok. Dari *brainstorming* ini mungkin akan muncul pendapat bahwa karakteristik pemimpin adalah, misalnya, “membantu menata kelompok”, “menjaga kelompok tetap fokus pada tugas”, “menjadi perantara antara guru dan kelompok”, “menjaga semangat”, “sabar dan sopan”, dan “membantu kelompok menangani perselisihan dan konflik”. Guru bisa memilih pemimpin kelompok atau murid-muridlah yang diminta untuk memilih sendiri.
- G *Anda mungkin perlu bekerja sama dengan pimpinan kelompok untuk membantu mereka mengatasi situasi problem.* Misalnya, beberapa anggota mungkin jarang sekali bicara, satu anggota mungkin mendominasi kelompok, anggota mungkin saling mengejek, beberapa anggota mungkin menolak untuk bekerja sama, satu anggota mungkin ingin kerja sendiri, dan semua orang bicara secara bersamaan. Anda bisa membantu pimpinan kelompok dan menyuruh mereka untuk bermain peran dan mendiskusikan cara yang efektif untuk mengatasi problem tersebut.

pin tim, dan bekerja bersama pemimpin tim untuk membantu mengatasi asi problem.

Menyusun Interaksi Kelompok

satu cara membantu murid bekerja dalam kelompok kecil adalah memberi yang berbeda pada setiap murid. Misalnya, perhatikan peran-peran yang dilakukan murid dalam satu kelompok (Kagan, 1992):
Pendorong - motivator dan menyemangati murid yang lesu.

- Pemuji - menunjukkan apresiasi terhadap kerja murid lain.
- Penjaga - menyeimbangkan partisipasi murid dalam kelompok,
- Pelatih - membantu dalam pelajaran akademik.
- Pemimpin Pertanyaan - memastikan murid mengajukan pertanyaan dan kelompok menjawabnya.
- Pengecek - memastikan kelompok memahami materi.
- Penguasa Tugas - menjaga kelompok tetap perhatian pada tugas.
- Pencatat - menuliskan ide dan keputusan.
- Pemikir - memikirkan dan mengevaluasi kemajuan kelompok.
- Kapten Tenang - memonitor tingkat kebisingan kelompok.
- Monitor Material - mendapatkan dan mengembalikan suplai.

Peran semacam itu membantu kelompok berfungsi lebih lancar dan semua anggota kelompok merasa dirinya penting. Perhatikan bahwa kami baru saja mendeskripsikan sebelas peran yang berbeda yang dapat dilakukan dalam kelompok, kebanyakan pakar merekomendasikan agar anggota kelompok tidak melebihi lima atau enam orang agar bisa bekerja secara efektif. Beberapa anggota bisa mengisi lebih dari satu peran, dan semua peran tidak selalu harus diisi.

Cara lain menspesialisasikan peran adalah menetapkan beberapa murid sebagai “peringkas” dan yang lainnya sebagai “pendengar.” Para peneliti menemukan bahwa kegiatan meringkas akan lebih bermanfaat ketimbang mendengar, jadi jika peran ini akan dipakai, semua anggota harus diberi kesempatan untuk menjadi peringkas (Dansereau, 1988).

Untuk mengevaluasi sikap Anda terhadap pendekatan konstruktivis sosial apakah Anda suka menggunakan strategi itu saat Anda mengajar, isi *Self-Assessment* 10.1.

Review & Reflect

© Membuat keputusan yang efektif dalam penyusunan kelompok kerja kecil.

Review

- Apa pertimbangan-pertimbangan penting untuk menempatkan murid dalam kelompok kecil?
- Apa yang dapat dilakukan guru untuk membangun keahlian tim di dalam kelompok?
- Apa tipe peran yang dapat meningkatkan struktur kelompok?

Reflect

•.....
Misalkan Anda dan lima mahasiswa lain memutuskan membentuk kelompok belajar untuk menghadapi ujian akhir psikologi pendidikan. Bagaimana Anda akan menyusun struktur kelompok Anda? Apa peran yang mesti dimainkan kelompok?

Self-Assessment 10.1

evaluasi Pengalaman Konstruktivis Sosial Saya

Apa pengalaman Anda dalam pemikiran konstruktivis sosial dan pembelajaran? Anda mungkin punya pengalaman itu sekolah atau di tempat lain. Untuk masing-masing *setting* yang pernah Anda alami catat setidaknya satu *contoh yang bisa Anda ingat* merupakan prinsip konstruktivis sosial dalam pengalaman Anda.

1. Keluarga Anda:
2. Klub atau kegiatan seperti Pramuka:
3. Pengalaman olahraga, musik, atau dansa:

Setting agama:

5. Pengalaman di sekolah dari SD sampai SMA:
6. Universitas:

Bagaimana pengalaman-pengalaman itu membentuk penilaian Anda terhadap ide-ide tentang pengajaran di kelas?

Bahwa pemikiran harus dianggap sebagai sesuatu yang berada (*situated*) dalam konteks sosial dan fisik, bukan hanya dalam pikiran individual:

2. Teori kognitif sosiokultural Vygotsky:

Scaffolding:

4. *Tutoring* teman sebaya:
5. Pembelajaran kooperatif:
6. Kerja kelompok kecil:

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengisinya secara *online*. Instruktur Anda mungkin meminta Anda untuk mengirimkan salinan e-mail jawaban Anda kepadanya.

PROGRAM KONSTRUKTIVIS SOSIAL

Mari kita membahas beberapa program yang secara sistematis menggabungkan filosofi konstruktivis sosial dalam upaya untuk menantang murid memecahkan problem dunia nyata dan mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam tentang konsep.

Fostering a Community of Learners

Ann Brown dan Joe Campione (1996; Brown, 1997; Campione, 2001) telah mengembangkan program yang dinamakan **Fostering a Community of Learners (FCL)** yang fokus pada perkembangan literasi dan biologi. Program ini dibentuk di sekolah dasar perkotaan dan tepat untuk anak-anak umur 6 sampai 12 tahun. Refleksi dan diskusi adalah dimensi utama dari program ini. Dalam FCL, komentar konstruktif, pertanyaan, penelitian, dan kritik merupakan hal yang wajar, bukan barang aneh. Program ini menekankan tiga strategi yang mendorong refleksi dan diskusi: (1) menggunakan orang dewasa sebagai model peran; (2) anak mengajar anak; dan (3) konsultasi komputer *online*.

Orang Dewasa sebagai Model Peran. Pakar tamu dan guru kelas memperkenalkan ide besar dan prinsip sulit. Orang dewasa itu kemudian menunjukkan cara berpikir dan merefleksikan sendiri proses pengidentifikasian topik di dalam area penelitian umum atau cara menalar berdasarkan informasi yang telah diberikan. Orang dewasa itu secara terus-menerus meminta murid menjustifikasi pendapat mereka dan kemudian mendukungnya dengan bukti-bukti, memikirkan contoh dari suatu kaidah, dan sebagainya.

Misalnya, satu area penelitian biologi yang digunakan dalam program FCL adalah "Mengubah Populasi". Pakar dari luar dan guru kelas memperkenalkan topik ini dan menyuruh anak mengajukan pertanyaan sebanyak mungkin--adalah yang biasa jika kemudian muncul ratusan pertanyaan. Guru dan murid pertanyaan itu menjadi sub-subtopik sesuai dengan tipe populasi yang mereka acu (biasanya lima kategori), seperti populasi yang sudah punah, populasi yang terancam, populasi artifisial, populasi yang harus ditolong, dan populasi perkotaan. Sekitar enam murid membentuk kelompok belajar dan setiap kelompok bertanggung jawab atas satu subtopik tersebut.

Anak Mengajar Anak. Brown (1997) mengatakan bahwa anak dan orang dewasa bisa memperkaya proses belajar di kelas dengan kontribusi keahlian mereka. Di sini dipakai pengajaran lintas usia, di mana murid yang lebih tua mengajar murid yang lebih muda. Ini bisa dilakukan secara tatap muka dan lewat surat elektronik (e-mail). Murid yang lebih tua sering kali bertindak sebagai pemimpin diskusi. Pengajaran lintas usia memberi murid kesempatan berharga untuk berbicara tentang pembelajaran, memberi murid tanggung jawab dan arah, dan mendorong kolaborasi antarsiswa.

FCL menggunakan **pengajaran resiprokal**, di mana murid bergantian memimpin diskusi kelompok kecil. Pengajaran resiprokal mensyaratkan agar murid mendiskusikan bagian yang kompleks, berkolaborasi, serta berbagi keahlian dan pers-

Fostering a Community of Learners (FCL)

Program konstruktivis sosial yang mendorong anak melakukan refleksi dan diskusi dengan menggunakan orang dewasa sebagai model peran, anak mengajar anak, dan konsultasi komputer *online*.

pengajaran resiprokal

Bentuk pembelajaran di mana murid bergantian memimpin diskusi kelompok

pektif mereka tentang suatu topik. Pengajaran resiprokal bisa melibatkan guru dan murid serta interaksi antarmurid. Versi modifikasi dari kelas *jigsaw* (yang dideskripsikan di Bab 5 dan Gambar 10.1) juga digunakan. Saat murid membuat draf laporan awal, mereka berpartisipasi dalam sesi “perbincangan”. Ini adalah aktivitas seluruh kelas di mana kelompok-kelompok a periodik meringkaskan aktivitas pembelajaran mereka dan mendapat masukan dari kelompok lain. *Mini-jigsaw* (kelompok kecil) juga digunakan. Pada level seluruh kelas dan level *mini-jigsaw*, jika anggota kelompok tidak bisa memahami apa yang dikatakan atau ditulis, murid itu harus merevisi suatu produk dan menyajikannya kembali nanti. Murid-murid kemudian dikelompokkan dalam seminar pengajaran resiprokal di mana setiap murid adalah seorang pakar pada subtopik tertentu, mengajar bagian itu pada murid lain, dan juga berpartisipasi dalam menyusun pertanyaan tes berdasarkan pada subunit.



Sebuah kelas FLC. Apa sifat pendekatan pendidikan ini?

Konsultasi Komputer Online. Seperti telah dicatat, kelas FCL juga menggunakan surat elektronik untuk membangun komunitas dan keahlian. Melalui e-mail, pakar memberikan pelajaran dan nasihat, dan juga komentar tentang apa makna dari belajar dan memahami. Pakar *online* ini berfungsi sebagai model peran berpikir. Mereka bertanya, meneliti, dan membuat kesimpulan berdasarkan pengetahuan tidak lengkap.

Jantung FCL adalah kultur pembelajaran, negosiasi, *sharing* (berbagi), dan memproduksi karya yang ditampilkan pada orang lain. Pengalaman pendidikan melibatkan komunitas interpretatif yang mendorong pertukaran aktif dan rsiprositas. Pendekatan ini mirip dengan yang direkomendasikan Jerome Bruner (1996) untuk meningkatkan kultur pendidikan. Evaluasi riset terhadap pendekatan FCL menunjukkan bahwa program ini bermanfaat meningkatkan pemahaman murid dan bersifat fleksibel dalam menggunakan pengetahuan isi, yang menghasilkan peningkatan prestasi di bidang pelajaran membaca, menulis, pemecahan masalah.

Schools for Thought

Schools for Thought adalah program formal lain dari pengajaran konstruktivis sosial. Terlalu sering murid hanya mendapat sedikit pemahaman materi dari pengajaran (Segal, 1996). Misalnya, murid mungkin bisa menyebutkan beberapa prinsip ilmiah yang diajarkan, tetapi mereka kesulitan saat harus menerangkan fenomena ilmiah sehari-hari. Demikian pula, dalam pelajaran matematika, murid mungkin pandai memasukkan angka ke rumus, tetapi ketika dihadapkan pada variasi soal mereka tidak bisa memecahkannya. Jadi, banyak murid mendapatkan cukup informasi untuk menjalani ujian di sekolah tapi tidak mendapat pemahaman- an mendalam terhadap konsep itu.

Schools for Thought (SFT) (Lamon, dkk., 1996) telah mengombinasikan aspek The Jasper Project, Fostering a Cokmmunity of Learners (FCL), dan Computer

Schools for Thought (SFT)
Program konstruktivis sosial yang mengombinasikan aspek The Jasper Project, Fostering a Community of Learners (FCL), dan Computer Supported Intentional Learning Environment (CSILE).

Supported Intentional Learning Environment (CSILE) dalam lingkungan pembelajaran sekolah. Proyek ini dinamakan dengan judul buku John Bruer (1993) yang meraih penghargaan, *Schools for Thought*. The Jasper Project, FCL, dan CSILE memiliki ciri sama yang membuat mereka bisa dikombinasikan dalam lingkungan pembelajaran sekolah. Kita telah mendeskripsikan Jasper Project (Bab 9) dan FCL Untuk mengetahui tentang CSILE, baca Kotak *Technology and Education*.

Kurikulum. Tiga program inti dari *Schools for Thought* menekankan arti penting dari usaha mengajak murid untuk memikirkan problem dunia nyata. Aktivitas berbasis problem dan berbasis proyek adalah jantung dari kurikulumnya. Penelitian mendalam di bidang seperti sains, matematika, dan studi sosial sangat

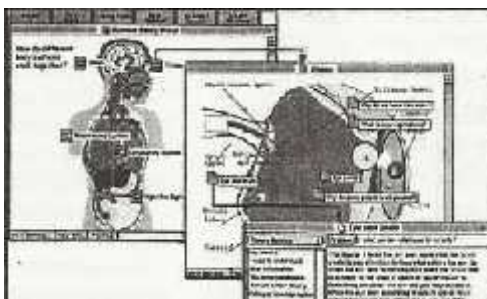
Technology & Education

Computer Supported Intentional Learning Environment (CSILE)

Situs CSILE mungkin lebih dari satu kelas. Kelas biasanya punya delapan jaringan komputer (Bereiter & Scardamalia, 1989; Scardamalia & Bereiter, 1994). Kelas CSILE dihubungkan untuk membentuk basis komunal untuk seluruh sekolah. Murid didorong untuk memasukkan pandangan dan pertanyaan mereka, membandingkan perspektif, dan memikirkan pemahaman atas ide bersama. Murid bekerja secara individual dan kolaboratif. Murid dapat menambah komentar atau meletakkan catatan grafik, seperti gambar atau diagram, ke entri murid lain. Namun, hanya penulis asli yang dapat mengedit dan menghapus catatan ini. Penulis itu diberi informasi saat ada komentar disisipkan ke catatan mereka.

Berikut ini adalah contoh dari kerja yang dilakukan dalam kelas CSILE gabungan *grade 5/6* (Bruer, 1989). Fokusnya adalah pada ekologi, dengan satu kelompok membahas topik bahan bakar fosil. Kelompok ini mulai dengan gambar dapur yang dibuat oleh seorang murid di catatan CSILE. Murid-murid memandang ini sebagai tantangan untuk mengidentifikasi penggunaan bahan bakar fosil di dapur. Beberapa murid mempelajari bagian dapur yang berbeda-beda, mengeksplorasi topik seperti penciptaan listrik dan asal usul gas alam. Berdasarkan informasi mereka kemudian *mem-posting* catatan yang menerangkan bagaimana bahan bakar fosil dipakai. Catatan itu diletakkan di gambar di berbagai objek yang ada di dapur. Sistem komputer mengizinkan catatan itu *di-posting* secara hierarkis. Misalnya, seorang murid bisa mulai dengan gambar dapur dan mengklik kulkas. Dengan mengklik berbagai barang yang ada di kulkas itu akan memunculkan gambar dan teks tentang bahan bakar fosil. Latihan pembelajaran ini ditampilkan dengan menarik.

CSILE membantu murid memahami bagaimana pengetahuan dan pemahaman dikonstruksi secara sosial dan memberi murid kesempatan untuk memikirkan, merevisi, dan mengubah pemikiran mereka sendiri. Murid belajar bahwa berpikir bukanlah latihan singkat



Berpikir membutuhkan banyak waktu dan sering kali dimodifikasi berdasarkan tanggapan dari komunitas pembelajar. Evaluasi riset menunjukkan bahwa dibandingkan murid di kelas tradisional, murid di kelas CSILE mencapai nilai yang lebih baik dalam ujian standar untuk pelajaran bahasa dan matematika, mampu memberi penjelasan yang lebih mendalam terhadap konsep, lebih baik dalam memecahkan masalah, dan punya sikap lebih positif terhadap pembelajaran (Scardamalia, Bereiter, & Lamon, 1994). Untuk informasi lebih lanjut tentang kelas CSILE, kontak Dr. Cari Bereiter dan Dr. Marlene Scardamalia di University of Toronto.

ditekankan. Ketiga program itu juga menggabungkan penelitian lintas disiplin melampaui batas-batas tradisional. Misalnya, mengeksplorasi apa arti dari ancaman kepunahan hewan bisa berarti harus mengkaji pula cara memperkirakan populasi, **sampling**, dan isu-isu lain yang biasanya termasuk bidang matematika saja. Dalam proyek Schools for Thought, kurikulumnya mengintegrasikan geografi, geologi, **ilmu lingkungan dan fisika**, sejarah purba dan Amerika, dan seni bahasa dan membaca.

Instruksi. Ketiga program SFT melibatkan perubahan dalam iklim pengajaran di kelas. Dalam kelas tradisional, murid menerima informasi yang diberikan guru, buku, dan media lain; peran guru adalah memberi informasi dan membentuk pembelajaran murid. Di banyak sekolah tradisional, murid umumnya hanya mendengar, melihat, menirukan apa yang dikatakan guru dan teks dalam buku (Greeno, 1993).

Sebaliknya, ketiga program tersebut memberi murid banyak kesempatan untuk merancang dan mengorganisasikan pembelajaran mereka sendiri dan pemecahan masalahnya. Program itu juga mendorong murid bekerja sama saat belajar dan berpikir. Murid mengeksplorasi ide dengan melakukan perbincangan dengan teman, guru, dan pakar.

Lingkungan **Schools for Thought** bukan sekadar lingkungan bebas untuk membuat penemuan. Lingkungan itu mengandung banyak struktur. Guru dan pakar komunitas menjaga fokus pembelajaran pada prinsip utama di bidang yang dipelajari, seperti matematika, sains, atau ilmu sosial. Mereka memantau dan merapikan pertanyaan dan eksplorasi agar tetap berada di dalam konteks prinsip utama. Dengan cara ini, mereka memandu arah penelitian murid sehingga murid bisa menemukan konsep yang mendalam dari bidang yang dipelajari itu. Tetapi, masih ada fleksibilitas dalam cara memahami dan sifat dari pelaksanaan proyek ini.

Komunitas. Di banyak sekolah, kelas-kelas dan guru beroperasi terpisah dari kelas lain dan dari komunitas luar. The Jasper Project, FCL dan CSILE semuanya menekankan arti penting dari usaha memberi murid dan guru kesempatan untuk memandang diri mereka sebagai bagian dari satu tim dan sebagai anggota dari komunitas yang lebih besar. Problem sering kali mengandung fokus komunitas, untuk mendorong murid berpikir tentang cara pembelajaran dan pemecahan problem dapat digunakan untuk memahami secara lebih baik dan memperbaiki dunia tempat kita tinggal.

Teknologi. The Jasper Project, FCL, dan CSILE menggunakan teknologi untuk men-dobrak isolasi kelas tradisional. Mereka mendorong murid untuk berkomunikasi secara elektronik dengan komunitas pembelajar di luar dinding kelas.

Penilaian. Tujuan menciptakan The Jasper Project, FCL dan CSILE bukan untuk meningkatkan nilai ujian murid. Penilaian dalam ketiga program tersebut difokuskan pada kinerja autentik (seperti kemampuan membaca untuk menjawab pertanyaan riset, menulis untuk membangun pengetahuan baru), membuat penilaian berkoordinasi dengan pembelajaran dan instruksi, dan mendorong murid

untuk melakukan penilaian diri sendiri. Kita akan membahas tipe penilaian ini di Bab 16, "Penilaian Kelas".

Eksplorasi Lebih Lanjut Atas Proyek Schools for Thought. Proyek *Schools for Thought* masih dalam proses pembentukan dan mengembangkan aktivitasnya agar di implementasikan di kelas oleh guru. Dua tipe alat yang dikembangkan adalah unit *starter* dan perangkat pendukung kinerja.

Sekolah Kolaboratif

Pada tahun 1977, sekolah kolaboratif dibuat untuk menjalin kerja sama orang tua-guru dan masih berlanjut sampai saat ini dengan enam kelas untuk anak TK sampai *grade* enam di Salt Lake City, Utah. Ini adalah sekolah opsional yang melayani sekolah di semua distrik, terbuka bagi keluarga yang ingin agar anaknya dididik di sana. Belajar untuk bekerja secara efektif dalam kelompok sangat di-tekanan dalam kurikulumnya (Rogoff, Turkianis, & Bartlett, 2001). Selama ber- sekolah murid biasanya bekerja dalam kelompok kecil dengan guru dan/ atau orang tua. Dalam beberapa kasus, anak belajar sendiri. Anak sering membuat keputusan proyek bersama dengan teman atau orang dewasa, beresap secara terbuka dengan guru dan orang tua relawan, juga dengan sesama murid, dan menganggap orang lain sebagai sumber bantuan.

Orang tua diminta memberi kontribusi tiga jam setiap minggu mengajar di kelas untuk murid yang masuk ke sana. Sebelum tahun ajaran baru dimulai, orang tua dan guru mengadakan pertemuan di rumah keluarga untuk menyiapkan pelajaran. Pertemuan orang tua diadakan sebulan sekali untuk membuat perencanaan dan mendiskusikan apa yang dapat dilakukan guna membantu kelas.

Dalam sekolah kolaboratif, guru, orang tua, dan anak membantu merencanakan dan mengembangkan kurikulum yang mencakup (Turkianis, 2001):

- Menangkap momen untuk membangun ide yang menarik yang muncul di dalam diskusi kelas.
- Mengakui bahwa murid punya agenda belajar sendiri yang dapat motivasi dan jalur ke pembelajaran di dalam area kurikulum.
- Mendukung unit studi yang sering muncul selama proses kelompok, saat orang tertarik dengan perhatian orang lain, dan mengembangkan keahlian satu sama lain.
- Menggunakan berbagai sumber daya yang luas dengan tidak terlalim mengandalkan pada buku pegangan.
- Memfokuskan pada pendalaman ide besar, konsep, dan proyek besar

Di *grade* satu / dua, setiap Senin pagi digunakan untuk proyek membangun kota. Murid memilih bagian kota yang ingin mereka bangun. Murid membuat sendiri pekerjaan mereka dan pemerintahan mereka, memberi nama kota berdasarkan pemilihan, mencetak uang sendiri, dan memublikasikan koran. Pada akhir hari itu, pengusaha menghitung uangnya, menyiapkan deposit, dan membawanya ke bank untuk diverifikasi jumlahnya dan dimasukkan ke rekening. Koran menerima

iklan yang dibuat pengusaha dan melaporkan kegiatan warga kota. Saat muncul masalah, murid punya aula pertemuan dan mencari solusi problem di sana. Menjelang akhir tahun ajaran, mereka telah berhasil menjalankan kota dan mengundang kelas lain untuk membantu bisnis mereka.

Proyek pembangunan kota adalah pengalaman pembelajaran yang komprehensif. Melalui proyek rekaan itu, murid mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam tentang hubungan interpersonal dan pemecahan problem dalam komunitas bisnis dan meningkatkan keahlian matematika, membaca, dan menulis.

Review & Reflect

© Deskripsikan tiga program konstruktivis sosial.

Review

- Apa tiga strategi yang ada di dalam program *Fostering a Community of Learners*?
- Apa program yang dikombinasikan dalam *Schools for Thought*? Apa kesamaan dari program-program itu?

Apa tema dari sekolah kolaboratif yang dideskripsikan di atas?

Reflect

Mana dari ketiga program konstruktivis sosial yang paling menarik bagi Anda? Mengapa?

Crack the Case Kelas Konstruktivis

Sue adalah guru *grade* dua yang baru, penuh semangat. Dia percaya bahwa murid harus aktif dalam mengkonstruksi sendiri pengetahuan mereka, dan mereka harus bekerja sama untuk melakukannya. Untuk itu, dia memutuskan agar kelasnya menjadi kelas konstruktivis sosial. Sue telah membuat keputusan tentang beberapa hal yang akan dilakukannya tahun ini. Pertama, dia tahu bahwa dia harus menggunakan *scaffolding* pada murid jika materinya baru dan pelan-pelan menyesuaikan jumlah dukungan yang mesti diterima muridnya. Dia ingin menggunakan *tutoring* teman sebaya di kelasnya karena dia percaya bahwa anak bisa lebih baik dalam belajar dari sesama temannya ketimbang dari orang tua. Dia menyusun sebuah sistem di mana anak yang lebih pandai di kelasnya akan membantu anak yang kurang pandai.

Dia juga menyukai ide pembelajaran kooperatif. Dia mengelompokkan murid dalam kelompok yang heterogen dalam hal kemampuan, gender, etnis, dan status sosioekonomi. Dia kemudian memberikan peran pada setiap murid di dalam kelompok. Peran itu antara lain peran pelatih, motivator, pengecek, penguasa tugas, pencatat, dan monitor materi. Dia menggunakan pendekatan- an ini untuk banyak pelajaran. Terkadang dia menggunakan pendekatan *jigsaw* di mana setiap murid bertanggung jawab untuk menjadi pakar dalam pelajaran tertentu dan kemudian berbagi kepakarannya itu dengan anggota kelompoknya. Dia menggunakan pendekatan ini dalam sains dan studi sosial.

Di bidang matematika, dia merasa beruntung karena sekolahnya telah mengadopsi kurikulum *Everyday Mathematics*. Program ini menghubungkan pelajaran itu dengan dunia nyata. Sue berpendapat bahwa ini sangat penting dalam pengajaran matematika. Kerja kelompok juga ditekankan untuk mencari cara yang berbeda guna mendapatkan jawaban yang sama atas satu persoalan. Dia berharap murid dan orang tua mereka akan senang saat mereka “belajar bersama”. Tetapi Sue segera merasa kecewa. Ketika dia mengelompokkan muridnya, dia mendengar keluhan keluhan dari murid: “Kelompok lagi, kelompok lagi. *Bete!*” “Kok aku harus belajar dengannya? Dia tulalit.” “Dia sok jadi bos.” “Gue melulu yang musti ngerjain soal. Dia santai-santai saja.” Orang tua juga bersikap begitu. Dia mendapat telepon dan surat dari orang tua yang tidak memahami apa yang dilakukannya. Mereka semuanya lebih memerhatikan nilai ujian dan ranking ketimbang cara anak mereka belajar bersama. Salah satu orang tua murid meminta agar anaknya tidak dikelompokkan dengan murid lain yang “mengganggu” belajarnya.

- Apa isu dalam kasus ini?
- Apakah Sue melakukan kesalahan? Jika iya, apa kesalahan itu?
- Apa yang harus dilakukannya sekarang untuk memulihkan kelas konstruktivisnya? Bagaimana dia bisa menjalin kerja sama dengan orang tua murid?

Reach Your Learning Goals

Bandingkan pendekatan konstruktivis sosial dengan pendekatan konstruktivis lainnya.

- Teori Piaget dan Vygotsky adalah teori konstruktivis. Teori Piaget adalah teori konstruktivis kognitif, sedangkan teori Vygotsky adalah konstruktivis sosial. Implikasi dari model Vygotsky untuk pengajaran adalah pengajaran harus memberi kesempatan kepada murid untuk belajar bersama guru dan teman sebaya dalam mengkonstruksi pengetahuan dan pemahaman. Dalam model Piaget dan Vygotsky, guru adalah fasilitator, bukan pengatur. Perbedaan antara pendekatan konstruktivis sosial dan kognitif tidak selalu terlihat jelas. Semua pendekatan konstruktivis sosial menekankan bahwa faktor sosial memberi kontribusi bagi konstruksi pengetahuan dan pemahaman dari si murid.
- *Situated cognition* adalah ide yang menyatakan bahwa pemikiran itu ditempatkan (*situated*) di dalam konteks sosial dan fisik, bukan di dalam pikiran individual.

Jelaskan bagaimana guru dan teman sebaya dapat bekerja sama memberi kontribusi pada pembelajaran anak.

- *Scaffolding* adalah teknik memberikan level dukungan yang berubah selama sesi pengajaran. Orang yang lebih pandai memberikan bimbingan sesuai dengan kinerja murid.
- Pelatihan kognitif melibatkan pemula dan pakar yang memperluas dan mendukung pemahaman dan penggunaan keahlian si pemula.
- *Tutoring* adalah pelatihan kognitif antara pakar dan pemula. *Tutoring* dapat terjadi antara orang dewasa dan anak, atau anak yang lebih pandai dengan anak yang kurang pandai. *Tutoring* individual adalah efektif. Asisten kelas, sukarelawan, dan mentor dapat berfungsi sebagai tutor untuk mendukung guru mengajar dan pembelajaran kelas. Reading for Recovery dan Success for All adalah contoh program *tutoring* yang berhasil. Dalam banyak kasus, murid memperoleh manfaat dari *tutoring* lintas usia ketimbang *tutoring* seusia. *Tutoring* dapat bermanfaat bagi tutor maupun yang diajarnya.
- Pembelajaran kooperatif terjadi ketika murid bekerja dalam kelompok kecil untuk saling membantu. Peneliti telah menemukan bahwa pembelajaran kooperatif dapat efektif untuk meningkatkan prestasi murid, khususnya jika syarat tujuan kelompok dan akuntabilitas individual dipenuhi. Pembelajaran kooperatif sering kali meningkatkan motivasi intrinsik, mendorong interdependensi murid, dan meningkatkan pemahaman yang mendalam. Pendekatan pembelajaran kooperatif antara lain STAD (Student-Teams-Achievement Divisions), kelas *jigsaw* (I dan II), kelompok belajar bersama, investigasi berkelompok, dan penulisan kooperatif. Pendekatan pembelajaran kooperatif biasanya merekomendasikan pembentukan kelompok yang heterogen dalam kemampuan, etnis, status sosioekonomi, dan gender. Pembentukan komunitas kooperatif melibatkan pengembangan interdependensi positif pada sejumlah level: kelompok kecil di dalam kelas, kelas secara keseluruhan, antarkelas, seluruh sekolah, antara orang tua dan sekolah, dan antara sekolah dengan lingkungannya.

Membuat keputusan yang efektif dalam penyusunan kelompok kerja kecil.

- Dua strategi dalam menyusun kelompok kecil adalah memasukkan anak dengan kemampuan yang heterogen dan memastikan keanggotaan kelompok merefleksikan heterogenitas etnis, sosioekonomi, dan gender.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

- Menyusun kerja kelompok kecil juga melibatkan perhatian pada keahlian *team-building*. Strategi yang baik adalah meluangkan waktu beberapa minggu pada awal tahun ajaran baru untuk membangun keahlian tim. Menugaskan seorang murid dalam setiap kelompok untuk menjadi pemimpin tim biasanya bisa membantu untuk membangun tim.
- Kelompok juga mendapat manfaat apabila murid diberi peran yang berbeda yang didesain untuk membantu kelompok berjalan lancar.

Deskripsikan tiga program konstruktivis sosial.

- Fostering a Community of Learners dikembangkan oleh Ann Brown dan Joe Campione dan cocok untuk anak usia 6 sampai 12 tahun. Refleksi dan diskusi sangat ditekankan melalui tiga strategi: (1) menggunakan orang dewasa sebagai model peran; (2) anak mengajar anak; dan (3) konsultasi komputer online. Evaluasi terhadap program ini cukup positif.
- Schools for Thought adalah proyek yang mengombinasikan aktivitas dari tiga program: (1) The Jasper Project; (2) Fostering a Community of Learners; dan (3) Computer Supported Intentional Learning Environment. Program ini menekankan pada penelitian yang mendalam dan luas. Guru membimbing murid agar menjadi arsitek pengetahuan mereka sendiri
- Sekolah kolaboratif orang tua-guru dikembangkan di Salt Lake City, Utah. Anak biasanya belajar dalam kelompok kecil selama jam sekolah, bersama-sama membuat keputusan dengan teman, memberi kontribusi pada bimbingan orang tua, dan memperlaku orang lain sebagai sumber bantuan.

Key Terms

konstruktivisme pendekatan
konstruktivis sosial *situated cognition*
scaffolding pelatihan kognitif

pembelajaran kooperatif Fostering a
Community of Learners (FCL)
pengajaran resiprokal Schools for
Thought (SFT)

Portfolio Activities

Kini Anda sudah memahami bab ini, dan sekarang kerjakan latihan di bawah untuk memperluas wawasan Anda.

Refleksi Independen

1. Berapa banyak pengalaman Anda dalam pendekatan konstruktivis sosial dalam pendidikan Anda? Pikirkan level perbedaan sekolah Anda (anak-anak awal, sekolah dasar, menengah, dan universitas) dan evaluasilah pengalaman Anda (atau kekurangan pengalaman Anda) dalam *scaffolding*, pelatihan kognitif, *tutoring*, dan pembelajaran kooperatif.
2. Menurut Anda, seberapa efektifkah strategi konstruktivis sosial (*scaffolding*, pelatihan kognitif, *tutoring*, dan pembelajaran kooperatif) dapat digunakan pada setiap *grade* (kelas) ini?

Taman kanak-kanak
SMP

SD
SMA

Kerja Kolaborasi

Dengan empat atau lima murid di kelas, diskusikan seberapa banyak kurikulum harus memasukkan aktivitas kelompok dan seberapa banyak seharusnya aktivitas individual pada level sekolah di atas. Deskripsikan pemikiran kelompok Anda dalam portofolio Anda.

Riset/Pengalaman Lapangan

Selain guru dan murid di kelas, sumber daya apalagi yang dibutuhkan oleh tiga program Konstruktivis sosial yang dideskripsikan di bagian terakhir bab ini? Seberapa praktiskah penggunaan program ini pada basis yang lebih luas? Tulis jawabannya di portofolio Anda.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk *template* portofolio yang dapat di-*download*, dan untuk melihat bagaimana *Portfolio Activities* ini berhubungan dengan standar INTASC.

Taking it to the Net

Bayangkan bahwa Anda memberi kesempatan pada murid untuk melakukan belajar kolaboratif dalam kelompok. Pertanyaan apa yang harus Anda tanyakan pada diri Anda sendiri saat akan memutuskan bagaimana menata kelompok dan menyusun tugas? Mengapa kelompok kolaboratif penting bagi pendidikan anak?

Proyek multimedia memberikan sejumlah kesempatan bagi murid untuk melakukan pembelajaran sosial. Eksplorasilah ThinkQuest Library dan evaluasilah salah satu proyek Web yang dibuat murid. Dengan cara apa proyek yang Anda pilih itu menggunakan prinsip pembelajaran konstruktivis sosial?

Bekerjalah dengan seorang rekan dan jelajahi Web untuk mencari sumber daya bermutu tinggi yang dapat berfungsi sebagai “pelatihan kognitif bagi murid, dan deskripsikan manfaatnya sebagai alat pengajaran. Misalnya, murid IPA bisa mengunjungi kebun binatang *online* dengan mengakses jurnal elektroniknya, fotonya, dan masuk ke forum diskusi lewat e-mail. Mengapa Web itu bisa menjadi alat yang baik untuk mengimplementasikan pendekatan konstruktivis sosial di kelas?

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengeksplorasi jawaban yang mungkin.



11

Pembelajaran dan Kognisi di Area Isi

Bab 11

GARIS BESAR BAB

Pengetahuan Ahli dan Pengetahuan Isi
Pedagogis

Membaca

Model Membaca Developmental

Pendekatan untuk Membaca

Pendekatan Kognitif

Pendekatan Konstruktivis Sosial

Menulis

Perubahan Developmental

Pendekatan Kognitif

Pendekatan Konstruktivis Sosial

Matematika

Perubahan Developmental

Kontroversi dalam Pendidikan Matematika

Beberapa Prinsip Konstruktivis

Teknologi dan Instruksi Matematika

Berhubungan dengan Orang Tua

Sains

Pemikiran Ilmiah

Pendidikan Sains

Strategi Pengajaran Konstruktivis

Studi Sosial

Apakah Studi Sosial Itu?

Pendekatan Konstruktivis

TUJUAN BAB

Setelah Anda mempelajari bab ini, mampu untuk:

Membedakan antara pengetahuan ngetahuan isi pedagogis.

Menjelaskan perkembangan kemampuan mem- baca dan mendiskusikan beberapa pendekatan yang berguna untuk mengajarkan

Mendeskrripsikan bagaimana keterampilan menu- lis berkembang dan beberapa pendekatan yang

Mengkarakteristikkan bagaimana pemikiran matematika berkembang dan mengidentifikasi beberapa isu yang berhubungan dengan peng-

Mengidentifikasi beberapa tantangan dan stretegi yang berhubungan dengan cara mengajar anak untuk

Meringkas bagaimana pelajaran dalam studi sosial menjadi semakin

Teaching Stories Betty Teufel

Betty Teufel mengajar seni untuk murid *grade* satu di Plano, Texas. Dia terpilih menjadi *Teacher of the Year* pada tahun 1998. Dia ingin anak didiknya mampu membaca dengan baik, dan dia sangat mendukung kemampuan membaca bukan hanya di sekolahnya tetapi juga di seluruh negeri. Dia menginginkan meningkatnya tingkat kemampuan membaca dengan membentuk semacam korps tutor membaca di sekolah, pusat-pusat komunitas, dan rumah sakit. Betty bekerja di organisasi nirlaba yang bertujuan meminta penerbit dan pengusaha untuk memberi sumbangan pada kampanye *Read While You Wait* yang bertujuan menyediakan bahan-bahan bacaan yang bagus di klinik, restoran, bandara, dan tempat umum lainnya. Dia percaya bahwa jika anak tidak tahu cara membaca yang baik, jika mereka tidak memahami bahasa, dan mereka tidak saling berkomunikasi, maka mereka akan tertinggal. Menurutnya, jika anak dibantu untuk menjadi pembaca yang kompeten sejak dini, maka motivasi mereka untuk membaca akan terus bertahan sepanjang hayat. Menurutnya, "Kita harus membuat mereka kecanduan membaca."

Di Saigling Elementary School, Betty melaksanakan *workshop* membaca untuk orang tua dan menempatkan beberapa buku di lokasi di mana orang tua dapat membaca saat mereka menunggu konferensi, pertemuan, dan rapat. Betty juga menciptakan program Sing to Read, sebuah program mana siswa mengamati pola, irama, dan ritme dalam lagu-lagu untuk membantu mereka mengembangkan keterampilan membaca. Setiap hari selama jam istirahat, murid *grade* satu berkumpul untuk menyanyikan lagu yang ditulis di selembar kertas.

"Murid-murid saya tahu bahwa setiap kali kita liburan, saya akan membeli buku dan membaginya di kelas," katanya. Mereka akan mengatakan, "Apa yang kau beli?" Kemudian mereka akan duduk untuk membaca. Teufel ingin membimbing anak agar mau menghargai diri mereka sendiri, mau berdisiplin, toleran, punya rasa humor, dan mau belajar sepanjang hayat. Salah satu caranya adalah mengadakan "Hari Lelucon" setiap hari Jum'at. Murid disuruh menulis lelucon atau humor dan mengumpulkannya untuk kemudian dibaca pada hari itu. Mereka sangat senang karena bisa menggoda gurunya.

Di bab ini kita akan mengeksplorasi sejumlah ide tentang proses belajar membaca, Kita juga akan membahas pembelajaran dan kognisi anak dalam bidang menulis, matematika, sains, dan studi sosial.

PENGETAHUAN AHLI DAN PENGETAHUAN ISI PEDAGOGIS

Di Bab 8 kita telah mendiskusikan perbedaan antara para ahli/pakar (*experts*) pemula (*novices*). Dalam mendeskripsikan para ahli itu, kami menunjukkan bahwa dalam banyak kasus individu yang ahli dalam isi dari bidang pelajaran tertentu, seperti matematika atau biologi, tidak selalu bisa mengajarkannya dengan dan efektif kepada orang lain. Mari kita bahas apa yang diperlukan untuk menjadi guru yang ahli (*expert teacher*).

Pengetahuan ahli (*expert knowledge*) berarti pengetahuan yang unggul dalam

isi atau materi dari suatu pelajaran atau disiplin ilmu tertentu. Pengetahuan **isi pedagogis** (*pedagogical content knowledge*) adalah pengetahuan tentang cara mengajarkan disiplin tertentu secara efektif (Shulman, 1987). Kedua macam pengetahuan ini sangat diperlukan agar kita bisa menjadi guru yang ahli. Guru *yang ahli* tahu struktur disiplin ilmu dan pengetahuan ini memberi mereka kemampuan untuk menciptakan peta kognitif yang bisa dipakai sebagai pedoman penilaian untuk memberikan tugas pelajaran kepada murid, sebagai pedoman penilaian kemajuan murid, dan sebagai pedoman dalam memberi pertanyaan dan menilai jawaban murid (National Research Council, 1999). Menjadi guru yang ahli di pelajaran tertentu juga membutuhkan pengetahuan tentang aspek mana dari suatu disiplin yang sulit atau mudah untuk dipelajari murid.

Di bab sebelumnya, kita membahas strategi pengajaran yang dianggap efektif untuk semua disiplin. Dalam banyak kasus, strategi pengajaran yang efektif dapat dilakukan untuk semua mata pelajaran. Misalnya, guru yang baik dalam suatu mata pelajaran bisa mengajukan pertanyaan yang memunculkan rasa ingin tahu murid, mendorong murid untuk mendalami topik dan mendapatkan pemahaman yang lebih luas dan mendalam terhadap suatu topik, dan memberi perhatian kepada variasi individual dalam pembelajaran murid. Akan tetapi, hal lain yang dibutuhkan guru selain strategi pengajaran umum adalah pengetahuan isi pedagogis tentang cara mengajarkan suatu pelajaran tertentu secara efektif. Kita akan membahas lima area isi atau mata pelajaran – membaca, menulis, matematika, sains, dan studi sosial – dan menunjukkan strategi yang efektif untuk masing-masing mata pelajaran. Misalnya, membentuk klub buku yang efektif untuk membantu murid belajar membaca akan membutuhkan beberapa tipe pengetahuan isi pedagogis tersendiri, yang berbeda dengan cara untuk membantu memantau dan mengungkapkan kesalahan konsep murid di bidang sains.

Review & Reflect

O Bedakan antara pengetahuan ahli dengan pengetahuan isi pedagogis.

Review

- Bagaimana perbedaan antara pengetahuan ahli dengan pengetahuan isi pedagogis? **Reflect**
- Apakah Anda pernah diajar guru yang jelas ahli dalam disiplin ilmunya tapi bukan merupakan guru yang baik? Pengetahuan isi pedagogis apa yang tidak dipunyainya?

MEMBACA

Ahli membaca Steve Stahl (2002) percaya bahwa tujuan instruksi membaca seharusnya dapat membantu murid untuk:

- mengenali kata secara otomatis
- memahami teks
- termotivasi untuk membaca dan mengapresiasi bacaan.

pengetahuan ahli
Pengetahuan yang unggul dalam isi atau materi dari suatu pelajaran atau disiplin ilmu tertentu.

pengetahuan isi pedagogis
Pengetahuan tentang cara mengajarkan disiplin tertentu secara efektif.

Tujuan-tujuan tersebut saling terkait. Jika anak tidak dapat mengenali kata secara otomatis, pemahaman mereka akan buruk. Jika mereka tidak bisa memahami teks, kemungkinan mereka tidak akan termotivasi untuk membaca. Bagaimana keahlian membaca itu berkembang? Apa cara terbaik untuk mengajar anak membaca? Bagaimana anak bisa mengkonstruksi keterampilan atau keahlian membaca mereka? Ini semua adalah beberapa pertanyaan yang akan kita bahas di bagian selanjutnya.

Membaca Developmental

Menurut sebuah pandangan, keahlian membaca berkembang melalui lima tahap (1979). Batas usia tidak bersifat kaku dan tidak berlaku untuk setiap murid. Misalnya, beberapa murid belajar membaca sebelum masuk ke kelas satu. Meskipun demikian, tahap-tahap Chall ini memberikan pemahaman umum tentang perubahan developmental dalam proses belajar membaca:

Tahap 0. Dari kelahiran sampai *grade* satu, anak menguasai beberapa prasyarat untuk membaca. Banyak yang bisa menguasai cara dan aturan membaca, cara mengidentifikasi huruf, dan cara menulis namanya sendiri. Beberapa anak belajar membaca kata-kata yang biasanya muncul bersama tanda simbol. Salah satu hasil dari acara TV *Sesame Street* dan mengikuti kelas prasekolah dan taman kanak-kanak, banyak anak kecil dewasa ini punya kemampuan membaca yang lebih besar sejak usia dini.

Tahap 1. Di *grade* satu dan dua, banyak anak mulai belajar membaca. Mereka belajar dengan mengucapkan kata-kata (yakni, menyuarakan huruf atau sekelompok huruf dan membentuk ucapan kata). Pada tahap ini, mereka juga mampu menguasai nama dan suara huruf.

Tahap 2. Di *grade* dua dan tiga, anak makin lancar dalam membaca. Akan tetapi, pada tahap ini, membaca masih belum banyak digunakan untuk belajar. Mereka disibukkan oleh tugas membaca saja sehingga anak tidak punya banyak energi untuk memahami isi bacaannya.

Tahap 3. Di *grade* empat sampai delapan, anak makin mampu mendapatkan informasi dari bacaannya. Dengan kata lain, mereka belajar membaca. Mereka masih kesulitan memahami informasi yang diberikan dari beragam perspektif dalam teks yang sama. Anak yang pada tahap ini belum mampu menguasai keahlian membaca, mereka akan mengalami kesulitan serius dalam bidang akademik.

Tahap 4. Di sekolah menengah atas, banyak murid yang telah menjadi pembaca yang kompeten. Mereka mampu memahami materi tertulis dari berbagai perspektif. Hal ini membuat mereka terkadang terlibat dalam diskusi yang lebih maju dalam pelajaran sastra, sejarah, ekonomi, dan politik. Bukan kebetulan bahwa novel-novel besar baru diberikan pada masa ini, karena pemahaman terhadap novel membutuhkan pemahaman membaca yang cangguh.

Pendekatan untuk Membaca

Seperti telah disinggung di atas, membaca (*reading*) adalah kemampuan untuk memahami diskursus tertulis. Anak-anak tidak bisa dikatakan membaca jika mereka hanya bisa membaca kata, seperti dalam taman kanak-kanak. Membaca membutuhkan penguasaan aturan dasar dalam fonologi, morfologi, sintaksis dan semantik. Anak yang kemampuan tata bahasanya buruk, baik dalam konteks bi- cara atau mendengar dan tidak memahami apa maksud dari ucapan "Mobil itu diseruduk oleh truk", maka ia juga tidak akan bisa memahami maknanya ketika pernyataan itu dalam bentuk tulisan. Apabila anak tidak bisa menentukan ke- pada siapa acuan dari suatu kata ganti (misalnya, John pergi ke toko bersama

anjingnya. Tetapi ia tersesat.), maka ia tak akan mampu memperoleh an dari membaca. Apa pendekatan untuk mengajar membaca bagi anak? Para pakar pendidikan dan bahasa masih berdebat tentang bagaimana anak seharusnya diajar membaca (Rayner, 2000). Debat itu adalah antara para pendukung pendekatan fonetik-dan- keahlian-dasar dengan pendukung pendekatan bahasa-keseluruhan:

- **Pendekatan fonetik-dan-keahlian-dasar.** Pendekatan ini menggunakan peng- ajaran *phonemic awareness* (membagi dan mengolah suara dalam kata) dan *phonics* (mempelajari bahwa suara diwakili oleh huruf yang dapat dipadukan untuk membentuk kata). Materi bacaan awal haruslah sederhana (Mayer, 2002). Setelah mereka mempelajari aturan fonologi barulah mereka dapat diberi buku dan puisi. Anda dapat membaca tentang cara meningkatkan ke- mampuan fonetik anak dalam Kotak *Technology and Education* di halaman berikut ini.
- **Pendekatan bahasa-keseluruhan.** Pendekatan ini mengasumsikan bahwa instruksi membaca harus paralel dengan pembelajaran bahasa alamiah anak Sejak awal, materi bacaan harus menyeluruh dan bermakna. Artinya, dalam pengajaran membaca awal, anak harus diberi materi dalam bentuk yang komplet, seperti cerita dan puisi. Dengan cara ini, kata pendukung *pendekatan* ini, anak belajar memahami fungsi komunikasi dari bahasa. Pendekatan bahasa-keseluruhan mengimplikasikan bahwa semua kata pada dasarnya adalah kata "**yang** terlihat," yang dikenali murid tanpa perlu mendeteksi bagaimana setiap huruf membentuk suara. Dalam pendekatan ini, membaca harus dihubungkan dengan keahlian menulis dan mendengarkan. Juga dalam pendekatan ini, membaca sering kali diintegrasikan dengan keterampilan dan mata pelajaran lain, seperti sains dan studi sosial. Kebanyakan pendekatan bahasa-keseluruhan menyuruh murid membaca materi yang relevan dengan dunia riil, seperti koran dan buku, dan menyuruh mereka untuk menulis dan mendiskusikannya.

Pendekatan mana yang paling baik? Para periset menemukan bahwa anak akan mendapat manfaat dari kedua pendekatan tersebut. Mereka menemukan buku kuat bahwa pendekatan-fonetik-dan-keahlian-dasar seharusnya dipakai dalam mengajar anak untuk membaca tetapi dan bahwa murid juga mendapat banyak

pendekatan fonetik-dan-keahlian-dasar

Ide bahwa instruksi membaca harus mengajarkan kesadaran fonemik dan fonik.

pendekatan bahasa-keseluruhan

Ide bahwa instruksi membaca harus paralel dengan pembelajaran bahasa natural anak; materi bacaan harus menyeluruh dan bermakna.

Technology & Education

Sumber Daya Teknologi untuk Meningkatkan Kesadaran Fonologis dan Keterampilan Decoding

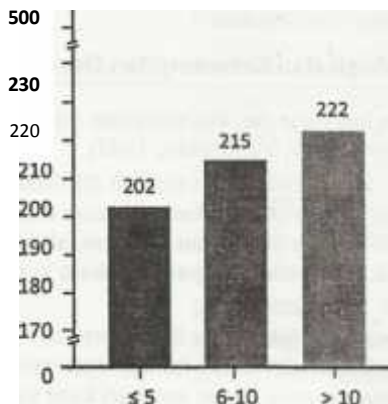
Dua sumber daya yang dapat dipakai untuk meningkatkan kesadaran fonologis dan keterampilan *decoding* adalah *Read-Along Books* dan *Word Picker* (Cognition and Technology Group, Vanderbilt, 1997). *Read-Along Books* adalah buku yang mudah dibaca yang berisi kata-kata pendek dan mudah diuraikan, yang dikombinasikan pola-pola ritme dan irama untuk meningkatkan kemampuan membaca anak dalam mengasosiasikan suara dengan huruf. Versi komputer dari buku ini adalah perangkat yang melafalkan kalimat dan kata. Setelah murid menjadi kompeten dalam keahlian ini, mereka dapat merekam cerita dengan suara mereka sendiri.

d Picker adalah *software* yang membantu murid menemukan pengejaan kata yang ingin mereka tulis berdasarkan pengetahuan suara huruf mereka. Saat anak membuat buku sendiri dalam format multimedia, mereka dapat mengklik *Word Picker*. Dengan menyusuri deretan kata, mereka dapat mencari kata yang dimulai dengan huruf yang sama dengan kata yang ingin mereka tulis. Kemudian mereka mengklik kata berbeda untuk mendengarkan suara pelafalannya dan mengamati bagaimana kata itu dibagi menjadi kata. Saat mereka menemukan kata yang mereka inginkan, mereka mengetiknya.

Setelah murid menulis buku sendiri, mereka dapat membaca versi cetaknya di muka kelas. *Read-Along* dan *Word Picker* adalah bagian dari Young Children's Literacy Project di Vanderbilt University. Versi paling tepat untuk *grade* 1. Direncanakan akan diluncurkan program untuk *grade* 3. baca dan menulis juga dikombinasikan dalam program *Writing to Read* IBM untuk anak TK dan satu. Lima macam pembelajaran dikoordinasikan untuk menciptakan lingkungan pembelajaran komputer, jurnal kerja, mengetik/menulis, mendengar, dan membuat kata.

manfaat dari pendekatan bahasa-menyeluruh dengan membaca tulisan tentang dunia nyata (Fox & Hull, 2002; Graham & Harris, 1994; Wilson dkk., 2001). Ini adalah kesimpulan dari National Reading Panel (2000), yang melakukan ulasan komprehensif atas riset tentang membaca. Panel ini, yang beranggotakan pakar-pakar membaca terkemuka, menemukan bahwa instruksi kesadaran fonologis sangat efektif jika dikombinasikan dengan latihan membaca huruf dan sebagai bagian dari program membaca total. *Training* fonologis paling efektif membutuhkan dua keahlian utama: *blending* (mendengar serangkaian suara ucapan dan men-campurkannya, seperti /g/ /o/ = go) dan *segmentation* (mengeja atau menghitung suara dalam kata, seperti /g/ /o/ = go, yang terdiri dari dua suara). Para periset juga menemukan bahwa kesadaran fonologis akan meningkat jika diintegrasikan dengan membaca dan menulis, disajikan secara sederhana, dan dipelajari dalam kelompok kecil (Stahl, 2002). Kesimpulan lain yang dikemukakan oleh National Reading Panel (2000) menyatakan bahwa kemampuan membaca anak akan me-ningkat jika dilatih dengan membaca secara lisan secara terbimbing (menyuruh murid membaca keras-keras dengan bimbingan dan umpan balik) dan meng-aplikasikan strategi pemahaman membaca mereka untuk meningkatkan instruksi membaca. Kita akan mendiskusikan sejumlah strategi ini sebentar lagi.

Dalam studi yang lebih baru, Michael Pressley dan kawan-kawannya (2001) meneliti instruksi membaca di lima kelas di AS. Berdasarkan kinerja literasi akademik dan kelas, efektivitas murid dianalisis. Dalam kelas yang paling efektif, guru menunjukkan manajemen kelas yang baik berdasarkan penguatan positif



jumlah halaman yang dibaca per hari

Gambar 11.1 Relasi Prestasi Membaca dengan Jumlah Halaman yang Dibaca Setiap Hari

Dalam sebuah analisis membaca di *grade 4* yang dilakukan oleh *National Assessment of Educational Progress (2000)*, membaca lebih banyak halaman setiap harinya di sekolah dan di rumah berhubungan erat dengan nilai yang lebih tinggi pada ujian membaca di mana nilainya berkisar dari 0 sampai 500.

dan kerja sama; penyeimbangan pengajaran keahlian, literatur, dan menulis; *scaffolding* dan penyesuaian tugas dengan tingkat keahlian murid; mendorong murid untuk mengatur diri sendiri; dan menghubungkan beberapa area pelajaran. Secara umum, observasi yang ekstensif tidak mendukung pendekatan membaca tertentu saja (seperti pendekatan bahasa-keseluruhan atau keahlian-dasar-dan-fonetik); tetapi instruksi yang efektif membutuhkan komponen yang beragam dan terintegrasi dengan baik. Satu poin penting dalam studi ini adalah bahwa instruksi membaca yang efektif melibatkan lebih dari satu pendekatan saja – tetapi juga membutuhkan manajemen kelas yang efektif, dorongan pada murid agar mengatur diri sendiri, dan komponen-komponen lainnya. Keahlian membaca perlu dikembangkan. Dibutuhkan waktu dan usaha untuk menjadi pembaca yang ahli. Dalam sebuah penilaian nasional, anak-anak *grade empat* mendapat nilai yang lebih tinggi pada tes membaca nasional saat mereka membaca sebelas atau lebih halaman setiap hari untuk tugas sekolah dan pekerjaan rumah (*National Assessment of Educational Progress, 2000*) (lihat Gambar 11.1). Jadi, menyuruh murid banyak membaca setiap harinya akan membantu mereka meningkatkan keahlian membacanya.

Pendekatan Kognitif

Pendekatan kognitif untuk membaca lebih menekankan pada *decoding* dan pemahaman kata, penyusunan makna, dan pengembangan strategi pembaca ahli.

Decoding dan Pemahaman Kata. Pendekatan kognitif menekankan pada proses kognitif yang terlibat dalam proses *decoding* (penguraian) dan pemahaman kata. Dalam hal ini yang penting adalah keahlian metakognitif dan keotomatisan pemrosesan informasi.

Metakognisi diperlukan dalam kegiatan membaca, yakni dalam pengertian bahwa pembaca yang baik akan mengembangkan kontrol atas kemampuan membaca mereka sendiri dan punya pemahaman tentang bagaimana cara membaca yang baik. Misalnya, pembaca yang baik tahu bahwa adalah penting **untuk memahami** “inti sari” dari apa yang dikemukakan oleh penulis.

Guru dapat membantu murid mengembangkan strategi metakognitif yang baik untuk membaca dengan cara menyuruh mereka memonitor bacaan mereka, terutama ketika mereka kesulitan dalam membaca. Berikut ini beberapa strategi metakognitif yang dapat digunakan guru untuk membantu murid meningkatkan kemampuan membaca mereka (Miholic, 1994; Pressley & Afflerbach, 1995; Singhal, 2001):

o Mengulas teks sebelum membaca.

- Mencari informasi penting saat membaca dan memberi lebih **banyak perhatian**

pada informasi penting itu ketimbang informasi lainnya; menanyakan kepada diri sendiri pertanyaan tentang ide-ide penting atau menghubungkan ide-ide itu dengan sesuatu yang telah Anda ketahui.

Berusaha menentukan makna kata yang asing (menggunakan kalimat untuk mencari tahu makna dari suatu kata yang ada di dalamnya, menggunakan kamus, atau mengabaikannya untuk sementara untuk diklarifikasi nanti).

Memonitor pemahaman atas teks.
Memahami hubungan antarbagian teks.

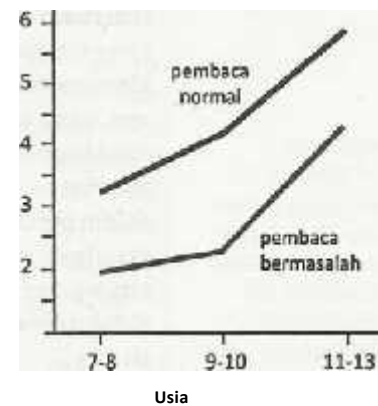
Mengetahui kapan Anda perlu mundur dan membaca ulang suatu bagian karena Anda tidak memahaminya, atau untuk mengklarifikasi ide penting, atau mungkin bagian itu perlu diingat, atau untuk menggarisbawahi atau meringkasnya untuk dikaji).

Menyesuaikan kecepatan membaca sesuai dengan tingkat kesulitan materi.

Berkean dengan keotomatisan pemrosesan informasi, ketika pengenalan kata terjadi dengan cepat, maka pemahaman akan makna juga akan terjadi dengan cepat (Stanovich, 1994). Banyak pembaca pemula atau pembaca yang buruk tidak mengenali suatu kata secara otomatis. Kapasitas pemrosesan mereka lebih banyak dipakai untuk mengenali kata, sehingga mereka kekurangan kapasitas untuk memahami kalimat,

salah satu faktor yang membatasi pemahaman membaca anak adalah jumlah informasi yang dapat mereka simpan dalam "memori kerja" (*working memory*) pada satu waktu (Bjorklund, 2001). Adalah penting untuk mempertahankan informasi dalam *working memory* ini selama mungkin sehingga setiap kata baru dalam suatu bagian bisa diinterpretasikan dengan kata dan konsep yang mendahuluinya. Anak-anak yang kompeten dalam membaca memiliki kapasitas *working memory* yang besar ketimbang anak yang mengalami masalah dalam membaca. Dalam sebuah studi, anak usia tujuh sampai tiga belas tahun yang sebagian berkemampuan membaca normal dan sebagian buruk, diberi serangkaian kalimat yang tidak lengkap dan diminta untuk melengkapinya (Siegel & Ryan, 1989): "Di musim panas hawanya sangat..." "Waktu makan malam, kita biasanya makan roti dan ..." Setelah melengkapi kalimat, anak-anak itu diminta untuk mengulangi kata terakhir yang mereka tulis untuk setiap kalimat. Gambar 11.2 menunjukkan bahwa semakin tua usia anak, kapasitas *working memory*-nya meningkat baik itu untuk anak normal maupun yang bermasalah, tetapi pembaca yang bermasalah ini punya kapasitas *working memory* yang lebih rendah (rentang memori yang lebih pendek) ketimbang pembaca normal di setiap level usia.

Pendekatan kognitif juga memberi kontribusi pada penemuan *phonemic awareness* ada di dalam diri anak yang



Gambar 11.2 Kapasitas Working Memory Pembaca Normal dan Pembaca Bermasalah

Semakin tinggi usianya, kapasitas *working memory* kedua macam pembaca ini juga bertambah (Siegel & Ryan, 1989). Tetapi, pembaca yang bermasalah punya kapasitas *working memory* yang lebih rendah ketimbang pembaca normal di setiap level usia.

belajar membaca, tetapi tidak ada di dalam diri anak yang tidak belajar membaca (Hiebert & Raphael, 1996). Seperti telah kami singgung di depan, *phonemic awareness* adalah kemampuan untuk menganalisis kata ke dalam fonem (suara ucapan dasar). Apa yang membuat *phonics* (penyesuaian kata dengan suara) bekerja adalah proses kognitif dari *phonemic awareness* ini, kemampuan untuk mengolah dan memikirkan tentang suara.

Menyusun Makna. Dalam pendekatan kognitif, teks mengandung makna yang harus dipahami atau dikonstruksi oleh pembaca, bukan sekadar diuraikan. Pembaca secara aktif mengkonstruksi makna ini dengan menggunakan pengetahuan yang sudah mereka punya dan dengan pengetahuan tentang kata dan bagaimana kata-kata itu dihubungkan (Heilman, Blair, & Rupley, 2002). Misalnya, dalam sebuah studi, murid *grade* dua ditanya tentang pengetahuan mereka mengenai laba-laba sebelum mereka membaca teks tentang laba-laba (Pearson, Hansen, dan Gordon, 1979). Murid dengan pengetahuan dasar yang lebih luas tentang laba-laba akan memahami teks laba-laba secara lebih baik ketimbang murid lainnya.

Mengembangkan Strategi Membaca Ahli. Dalam pendekatan kognitif, periset berusaha tidak memfokuskan pada apakah satu pendekatan pengajaran, seperti bahasa-keseluruhan, lebih baik ketimbang pendekatan lain, seperti *phonics*. *Tetapi*, mereka lebih menitikberatkan pada pencarian proses kognitif dasar yang bisa menerangkan proses membaca. Pencarian ini memunculkan minat pada aspek strategi, terutama strategi pembaca ahli (*expert reader*) dibandingkan dengan pembaca pemula (*novice reader*). Periset telah menyarankan pada guru agar membimbing murid dalam mengembangkan strategi membaca yang baik. Michael Pressley dan kawan-kawannya (1992) mengembangkan pendekatan **instruksi strategi transaksional**, sebuah pendekatan kognitif untuk membaca yang menekankan pada instruksi dalam strategi (terutama strategi metakognitif). Menurut mereka, strategi ini akan mengontrol kemampuan murid untuk mengingat apa yang telah mereka baca. Adalah penting untuk mengajari murid strategi metakognitif guna memonitor kemajuan kemampuan membaca mereka. Latihan meringkas juga dianggap sebagai salah satu strategi membaca yang penting, dalam pendekatan strategi ini, penulis pedoman guru untuk mata pelajaran selain membaca *per se* didorong untuk memasukkan informasi tentang arti penting dari strategi membaca, kapan dan bagaimana harus menggunakan strategi tertentu, dan juga mendorong guru untuk selalu mengingatkan murid tentang penggunaan strategi.

Pendekatan Konstruktivis Sosial

Pendekatan konstruktivis sosial mengikutsertakan aspek sosial dari kegiatan membaca (Hiebert & Raphael, 1996; Slavin & Madden, 2001). Dua asumsi konstruktivis sosial tentang membaca adalah (1) bahwa konteks sosial memainkan peran penting dalam proses belajar membaca, dan (2) pembaca yang berpengetahuan luas dalam kultur dapat membantu pembaca yang kurang berpengetahuan dalam proses belajar membaca mereka.

**pendekatan
instruksi strategi
transaksional**
Pendekatan kognitif
yang menekankan
instruksi dalam
strategi, terutama
strategi meta-
kognitif.

Konteks sosial yang memengaruhi aktivitas belajar membaca antara lain adalah seberapa besar tekanan kultur pada kegiatan membaca, sejauh mana orang tua memperkenalkan buku kepada anak sebelum mereka masuk ke sekolah formal, keahlian komunikasi dari sang guru, sejauh mana guru memberi kesempatan kepada murid untuk mendiskusikan apa yang telah mereka baca dengan gurudan teman-temannya, dan pengaruh kurikulum wajib.

Para penganut konstruktivis kognitif menekankan pada pengkonstruksian makna oleh murid, sedangkan penganut konstruktivis sosial menekankan bahwa makna itu dinegosiasikan secara sosial. Apa yang mereka maksudkan dengan “dinegosiasikan secara sosial” (*socially negotiated*) adalah bahwa makna bukan hanya diberikan oleh pembaca, tetapi juga dipengaruhi oleh konteks di mana teks itu dibaca, dan juga oleh tujuan dari membaca itu sendiri. Pendekatan konstruktivis sosial menekankan arti penting dari pemberian kesempatan kepada murid untuk melakukan dialog tentang buku yang telah mereka baca. Salah satu caranya adalah melalui pengajaran resiprokal (*reciprocal teaching*).

ajaran Resiprokal. Dalam diskusi kita tentang program *Postering a Community Learner* di Bab 10, kita telah mendeskripsikan **pengajaran resiprokal** di mana murid bergantian memimpin diskusi kelompok kecil. Pengajaran resiprokal juga dapat melibatkan guru dan murid.

Dalam pengajaran resiprokal, guru pada awalnya menerangkan strategi dan mencontohkan cara menggunakan strategi itu dalam memahami suatu teks. kemudian mereka meminta murid untuk mendemonstrasikan strategi tersebut, memberi dukungan saat mereka mempelajarinya. Seperti dalam teknik *scaffolding*, guru secara bertahap mengurangi peran aktifnya, dan membiarkan murid melakukan lebih banyak inisiatif. Misalnya, Annemarie Palincsar dan Ann Brown (1984) menggunakan pengajaran resiprokal untuk meningkatkan kemampuan murid untuk melakukan strategi tertentu guna meningkatkan pemahaman mereka dalam membaca. Dalam instruksi ini, guru membantu murid membuat pertanyaan tentang teks yang mereka baca, menjelaskan apa-apa yang tidak mereka pahami, meringkas teks, dan membuat prediksi. Dialog guru-murid di bawah ini merefleksikan pengajaran resiprokal (di mana T = *Teacher* [guru] dan S = *Student* [murid]) (Palincsar, 1986):

Bacaan

Kucing juga “berbicara” dengan menggunakan suara lain. Beberapa ilmuwan berpendapat bahwa kucing mungkin punya 100 jenis suara panggilan yang berbeda. Kucing bersuara untuk menyambut orang, menunjukkan rasa lapar, mengancam kucing lain, dan bahkan untuk

Through the Eyes of Teachers

Membayangkan Kemungkinan

Beverly Gallagher, seorang guru *grade* tiga di Princeton Day School, New Jersey, mengilhami murid untuk mempelajari cara membaca dengan penuh semangat. Dia menciptakan program *Imagine the Possibilities*, yakni mengundang penyair dan penulis ke sekolah. Dia menelepon orang tua murid setiap dua minggu untuk mendeskripsikan kemajuan dan minat anak mereka. Dia mengundang murid dari *grade* yang lebih tinggi untuk bekerja dalam kelompok kecil di kelasnya sehingga dia bisa menghabiskan lebih banyak waktu tatap muka dengan murid-muridnya. Dia juga menciptakan kerja sama penciptaan puisi di mana murid yang lebih tua dan yang lebih muda bekerja sama untuk membuat puisi. Semua muridnya mempunyai buku catatan khusus untuk mencatat pikiran, inspirasi, dan kata-kata khusus yang menarik perhatian mereka. Murid mendapat kesempatan untuk duduk di kursi pengarang, dan di sana mereka berkesempatan untuk membacakan tulisan mereka keras-keras.

pengajaran resiprokal

Bentuk pengajaran di mana guru pada awalnya menerangkan strategi dan mencontohkan cara menggunakan strategi itu dalam memahami suatu teks. Kemudian mereka meminta murid untuk mendemonstrasikan strategi tersebut, memberi dukungan saat mereka mempelajari.

menggoda anak-anak mereka. Ketika kucing merasa takut atau terancam, ia mungkin mengeong, mendesis, menggeram atau meraung.

T : C ___, sebagai guru, bisakah kamu bertanya kepada seseorang tentang informasi ini? [berhenti sejenak] Terkadang akan membantu jika kamu mau meringkas apa yang baru saja saya jelaskan padamu, [berhenti sejenak] Apa yang tadi saya jelaskan padamu, apa jenis informasinya?

S2 : Tentang cara kucing bicara.

T : Maksudmu ada [sic] lebih dari satu cara untuk berkomunikasi?

S2 : Ada seratus cara.

T : Saya memang bilang itu. Mereka berkomunikasi dengan 100 jenis suara yang berbeda-beda. Mengapa mereka butuh suara yang berbeda?

S2 : Untuk memberi tahu orang tentang sesuatu.

S6 : Untuk memastikan bahwa anak-anak mereka baik-baik saja.

T : Mungkin. Nah, dengan informasi itu, C ___, bahwa mereka punya cara yang berbeda untuk bicara dan berkomunikasi, apakah kamu ada pertanyaan? Kamu bisa memulai pertanyaan dengan kata apa... atau kapan... atau mengapa?

S2 : Mengapa mereka mendengkur?

T : Siapa mereka itu?

S2 : Kucing.

T : Oke, mari kita cari informasi dalam kalimat itu. Mengapa...

S2 : Mengapa kucing mendengkur?

S5 : Untuk memberi tahu apa yang mereka inginkan.

T : Bisa dijelaskan sedikit?

S5 : [diam saja]

T : Apakah suaranya sama untuk memberi semua hal?

S5 : Tidak.

T : Jadi, itulah mengapa kucing butuh seratus suara. Jadi, bisa dikatakan, jika saya boleh mengajukan pertanyaan, mengapa kucing punya suara atau panggilan yang berbeda-beda?

S3 : Karena kucing punya warna bulu yang berbeda-beda.

T : Saya bilang suara, bukan warna. Mengapa mereka punya suara yang berbeda? [berhenti sejenak]

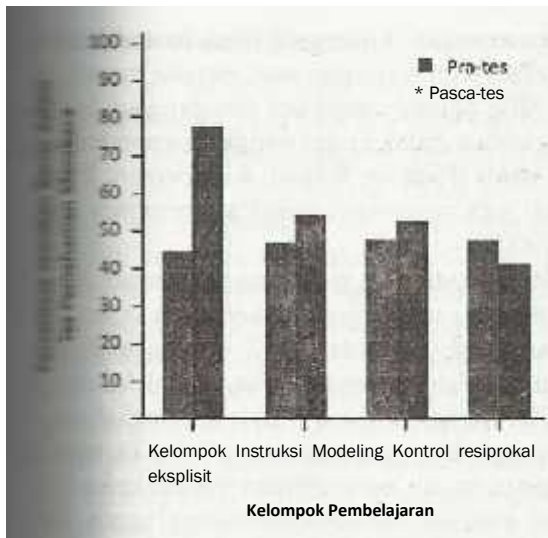
Coba pikirkan apa yang dikatakan oleh R kepada kita. Apakah mereka selalu menginginkan sesuatu yang sama?

S3 : Tidak.

T : Lalu mengapa mereka punya suara yang berbeda? Apakah dengan suara yang berbeda itu mereka dapat mengomunikasikan apa yang sesungguhnya mereka inginkan?

Riset terhadap pengajaran resiprokal menunjukkan bahwa pengajaran ini sangat efektif untuk meningkatkan pemahaman atas bacaan (Webb & Palinscar, 1996). Sebuah studi membandingkan empat kelompok murid SMP yang mengalami masalah dalam membaca (Palinscar & Brown, 1984):

1. *Kelompok pengajaran resiprokal.* Murid bergantian dengan guru untuk menggunakan empat strategi pemahaman bacaan: menyusun pertanyaan tentang teks, meringkas teks, mengklarifikasi problem pemahaman, dan membuat prediksi tentang teks selanjutnya.
2. *Kelompok modeling.* Murid mengamati guru saat dia menggunakan salah satu dari keempat strategi itu.



Gambar 11.3 Pengajaran Resiprokal dan Pemahaman Atas Bacaan
 Semua kelompok memulai dengan 40 sampai 50 persen jawaban yang benar dalam pra-tes pemahaman membaca. Murid kemudian secara acak dibagi dalam empat kelompok: pengajaran resiprokal, modeling, pengajaran eksplisit, atau kontrol. Setelah menjalani strategi ini di kelas, kelompok pengajaran resiprokal menunjukkan keunggulan dalam pemahaman atas bacaan (pasca-tes).

3. *Kelompok instruksi eksplisit.* Murid mendengarkan deskripsi guru tentang empat strategi itu dan mengerjakan tugas yang diberikan.
4. *Kelompok kontrol.* Murid tidak diberi informasi tentang empat strategi itu. Seperti ditunjukkan dalam Gambar 11.3, kelompok pengajaran resiprokal-lah yang mendapat manfaat terbesar dalam pemahaman bacaan.

Klub Buku. **Klub buku** (*book clubs*) adalah pembelajaran bersama teman sebaya (*peer learning*) dan menggunakan diskusi atas literatur yang dipandu oleh murid (McMahon, 1994; McMahon, Raphael, & Goatley, 1995). Guru bertindak sebagai pembimbing tetapi memberi murid banyak tanggung jawab dalam mendiskusikan teks. Dengan cara ini, klub buku sering kali melibatkan banyak diskusi ketika murid mengaitkan bacaan dengan kehidupan mereka sendiri, menjelaskan teks, mengambil kesimpulan, dan mengkritik kualitas teks.

Klub buku merefleksikan prinsip konstruktivis sosial yang menyatakan bahwa makna dinegosiasikan secara sosial. Dan klub buku dapat membantu mengisi sesuatu yang jarang terjadi di kelas: pembicaraan tentang suatu teks.

Koneksi Sekolah/Keluarga/Komunitas. Dari perspektif konstruktivis sosial, sekolah bukan hanya satu-satunya konteks sosiokultural yang penting dalam pelajaran membaca. Keluarga dan komunitas juga penting (Harris, Kamhi & Pollock, 2001). menjadi perhatian utama adalah pengalaman bahasa murid dari keluarga berpendapatan rendah (Garcia & Willis, 2001; Schmidt & Mosenthal, 2001). Bab 5, "Diversitas Sosiokultural", kita mendiskusikan temuan riset bahwa, rata-rata, anak kecil di keluarga yang miskin mendengar 600 kata setiap jam sedangkan anak di keluarga profesional mendengar 2100 kata setiap jamnya (Hart & Risley, 1995). Para periset ini juga menemukan bahwa rata-rata anak miskin hanya mendapatkan setengah dari pengalaman bahasa yang didapatkan oleh anak-anak dari keluarga menengah ke atas. Mereka juga mengungkapkan bahwa anak dari keluarga kaya punya pengalaman bahasa dua kali lebih banyak

**klub buku
 Diskusi atas
 literatur yang
 dipandu oleh murid.
 Klub buku adalah
 bentuk
 pembelajaran
 sesama teman.**

ketimbang anak-anak dari keluarga menengah. Anak yang tidak pernah belajar membaca sebelum masuk sekolah akan jauh tertinggal saat mereka masuk SD (Rowe, 1994). Kebanyakan murid yang pandai membaca mengatakan bahwa mereka setidaknya punya seseorang untuk diajak bicara dengan bacaan mereka dan tentang apa yang akan dibaca nanti (Fielding, Wilson, & Anderson, 1986). Banyak orang tua murid bermasalah juga mengalami kesulitan membaca serta sulit memperoleh buku (Gunning, 2000).

Dalam sebuah strategi untuk mengatasi masalah ini, orang tua yang lemah dalam bahasa Inggris diberi *training* dan dibantu untuk memperkenalkan buku saat mereka berinteraksi dengan anak-anaknya (Edwards, 1989). Misalnya, Project Family Literacy di komunitas Latino Chicago menggunakan pendekatan ini (Shanahan & Rodriguez-Brown, 1993). Orang tua mengikuti kelas English-as-a-second-language (ESL) dua kali seminggu, berpartisipasi dalam kelas Parents as Teacher dua kali sebulan, dan mengikuti kuliah musim panas. Dalam kelas ESL orang tua membuat buku untuk anak atau berbagi buku berbahasa Inggris. Dari kelompok yang lebih besar, dipilih ketua kelompok orang tua. Dua kali sebulan mereka mengadakan seminar literasi orang tua di lingkungan sekolah. Partisipasi orang tua dalam program ini selama tiga periode telah berhasil meningkatkan kemampuan baca anak-anak mereka.

Selanjutnya, kita akan beralih ke menulis. Dalam pendekatan bahasa-keseluruhan instruksi menulis dan membaca sering kali diintegrasikan (Ruddeli, 1999). Inovasi teknologi telah membantu guru dalam mengimplementasikan pendekatan bahasa-keseluruhan dan sekaligus meningkatkan keahlian *decoding* para *murid* (Solley, 2000).

Review & Reflect

0 Jelaskan bagaimana kemampuan membaca berkembang dan diskusikan beberapa pendekatan yang berguna untuk mengajar membaca.

Review

- Apa yang terjadi di setiap tahap dalam model membaca developmental menurut Chall?
- Apa perbedaan antara pendekatan bahasa-keseluruhan dengan pendekatan keahlian-dasar-dan-fonetik untuk mengajar membaca? Mengapa dibutuhkan keseimbangan?
- Apa ide-ide kunci dalam pendekatan kognitif untuk membaca?
- Apa ciri-ciri penting dari pendekatan konstruktivis sosial untuk membaca?

Reflect

- Apa pertimbangan-pertimbangan utama dalam pandangan tentang pengajaran membaca secara seimbang?

MENULIS

Bagaimana keahlian atau keterampilan menulis berkembang? Seperti apa pendekatan konstruktivis sosial dan kognitif untuk menulis ini?

bahan Developmental

Kemampuan menulis anak muncul sejak mereka bisa mencoret-coret, yang ya muncul pada usia dua atau tiga tahun. Pada masa kanak-kanak awal, keahlian motor anak biasanya sudah cukup untuk membuat mereka bisa menulis bentuk *huruf dan nama* mereka. Di AS, kebanyakan anak usia empat tahun dapat menulis nama mereka sendiri. Anak usia lima tahun dapat menulis huruf dan menyalin beberapa kata. Saat mereka mengembangkan keterampilan menulis ini, mereka pelan-pelan belajar membedakan ciri-ciri huruf, seperti apakah garis suatu huruf harus lurus atau bengkok, terbuka atau tertutup, dan seterusnya. selama sekolah dasar, banyak anak masih terbalik-balik dalam menulis huruf seperti *b* dan *d* dan *p* dan *q* (Temple dkk., 1993). Pada titik perkembangan ini, jika aspek lain dari perkembangan anak adalah normal, maka reversal huruf ini bukan prediktor akan adanya masalah literasi.

Saat mereka mulai menulis, anak-anak sering mengeja kata. Mereka biasanya melakukan ini dengan mengucapkan kata yang mereka dengar sebagai cara untuk mengeja.

Guru dan orang tua harus mendorong anak untuk belajar menulis sejak dini tanpa perlu terlalu memerhatikan ketepatan dalam menulis huruf atau ejaan. Saya (penulis buku ini) pernah menghadiri konferensi dengan anak saya di kelas satu setelah Jennifer membawa beberapa kertas tugas ke rumah setelah tugas itu dikem- gurunya. Tulisan Jennifer masih kasar dan hala- mannya dipenuhi dengan coretan koreksi dari guru dan ambar wajah sedih. Secara diplomatis tetapi tegas, saya katakan kepada guru itu kenapa saya menganggap coretan koreksi itu justru kontraproduktif. Untungnya, guru itu mau menahan diri dan tidak mengkritik kemampuan menulis Jennifer. *Kesalahan tulisan itu harus dianggap* se- bagi bagian alamiah dari perkembangan anak dan tidak seharusnya dikritik atau diteliti secara kaku. Koreksi ejaan dan tulisan dapat dilakukan secara positif dan bijak tan- pa mengurangi kesenangan dan spontanitas anak dalam menulis (Hughey & Slack, 2001).

Menjadi penulis yang baik membutuhkan banyak waktu dan atihan (Bruning & Horn, 2001). Anak harus diberi banyak kesempatan berlatih menulis pada masa SD dan SMP. Saat kemampuan bahasa dan kognitif mereka me- ningkat, kemampuan menulis mereka biasanya juga me- ningkat. Misalnya, pemahaman yang lebih baik tentang sintaksis dan tata bahasa akan membantu memperkuat kemampuan menulis yang baik,

Demikian pula halnya dengan kemampuan kognitif dan pe- nalaran logika. Selama menjalani pendidikan di SD, SMP, dan SMA, murid makin menguasai metode yang canggih

Through the Eyes of Students

The Devi and The Babe Goste

Anna Mudd, anak usia enam tahun, adalah penulis *The Devi and the Babe Goste*. Anna telah menulis cerita setidaknya selama dua tahun. Ceritanya mencakup citra puitis, sintaksis yang canggih, dan kosakata yang merefleksikan kemajuan dalam perkembangan bahasa.

The devl and the babe \$°^e



4D?VL AM PD i/V me Wife S^r>L-IT£

tje SPD

'T^{L5} tioLoyjzME z UUo

u p A/Vj> .ssr. recp ± c fa^L f «^L

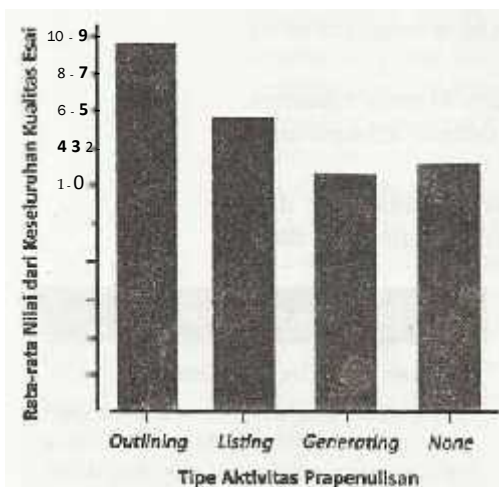
^

eh

untuk menata ide-ide mereka. Di SD, mereka menceritakan dan mendeskripsikan atau menulis puisi pendek. Pada masa SMP, mereka mampu membaca buku laporan yang menggabungkan narasi, refleksi, dan analisis. Di SMA, mereka mampu memberi penjelasan yang tidak tergantung pada struktur narasi saja.

Pendekatan Kognitif

Pendekatan kognitif untuk menulis menekankan banyak tema yang sama dengan yang kita diskusikan dalam aktivitas membaca, seperti pengkonstruksian makna dan mengembangkan strategi (Kellogg, 2000; Olson, 2001). Perencanaan pemecahan masalah, revisi, dan strategi metakognitif dianggap amat penting dalam meningkatkan kemampuan menulis dari siswa.



Gambar 11.4. Relasi Aktivitas Pra-penutisan dengan Kualitas Esai

Sebuah studi secara acak membagi murid ke dalam salah satu dari empat kelompok aktivitas: (1) kelompok penyusun garis besar (*outlining*) yang membuat garis-garis besar tulisan yang berisi ide-ide yang saling terkait dalam struktur yang hierarkis; (2) kelompok penyusun daftar (*listing*) yang membuat sebuah daftar ide-ide yang relevan; (3) kelompok yang menulis ide sebanyak mungkin (*generating*) tanpa mengevaluasi atau mengorganisasikannya; dan (4) kelompok kontrol yang tidak melakukan aktivitas pra-penulisan (*none*). Juri menilai mutu dari setiap esai pada skala 10 poin dari 1 (mutu terendah) sampai 10 (mutu tertinggi) (Kellogg, 1994). Organisasi adalah aktivitas pra-penulisan yang paling terkait secara positif dengan penilaian juri. Ketika murid menuliskan garis-garis besar esainya, mereka sering kali menggunakan daftar dan menciptakan strategi sebagai bagian dari proses penyusunan garis besar. Jadi, strategi pengajaran yang baik adalah menyuruh murid untuk membuat garis-garis besar sebelum kegiatan menulis dimulai.

Perencanaan. Perencanaan, yang mencakup penyusunan garis besar dan penataan informasi isi, adalah aspek penting dari menulis (Levy & Randsell, 1996). Murid perlu diberi tahu cara membuat garis besar dan menata suatu makalah, dan mereka perlu diberi umpan balik tentang kompetensi dari usaha mereka. Salah satu studi mengkaji bagaimana aktivitas pra-menulis dapat memengaruhi kualitas tulisan (Kellogg, 1994). Seperti ditunjukkan dalam Gambar 11.4, pembuatan garis besar adalah aktivitas pramenulis yang amat membantu penulis. Gambar 11.5 menunjukkan bagaimana guru dapat membantu murid dalam membuat rencana komposisi tulisan mereka

Pemecahan Masalah. Kebanyakan instruksi menulis di sekolah melibatkan upaya mengajari murid cara menulis kalimat dan paragraf dengan benar. Akan tetapi, menulis bukan sekadar menghindari kalimat yang "bertele-tele" atau memastikan bahwa suatu paragraf mendukung "kalimat topik" (Mayer, 1999). Menulis juga sejenis pemecahan masalah. Seorang psikolog menamakan pemecahan masalah dalam menulis sebagai "pembuatan makna" (Kellogg, 1994).

Sebagai pemecah masalah, penulis perlu menyusun tujuan dan berusaha mencapainya. Penulis juga bisa dianggap dibatasi oleh kebutuhannya untuk mengintegrasikan pemahaman tentang subjek, pengetahuan tentang cara kerja sistem bahasa, dan problem penulisan itu sendiri. Problem penulisan antara lain tujuan dari makalah, audien, dan peran penulis dalam paper yang akan dibuat (Flower & Hayes, 1981).

Revisi. Revisi adalah komponen utama dari penulisan yang sukses (Mayer, 1999). Revisi melibatkan penulisan beberapa draf, mencari umpan balik dari individu yang

<p>sampai dua bulan setelah <i>deadline</i></p>	<p>Memilih topik Memetakan ide Menyusun rencana penulisan Mulai mengembangkan pernyataan tesis Mulai riset</p>
<p>dua minggu sebelum <i>line</i></p>	<p>Menyusun bagian-bagian dari makalah Merevisi dengan teliti Menyelesaikan riset Finalisasi pernyataan tesis</p>
<p>Tiga minggu sebelum ..</p>	<p>Memperbaiki dan memperindah bagian-bagian dari makalah Membuat judul yang menarik Mengecek referensi demi akurasi Mendapat tanggapan</p>
<p>sebelum <i>deadline</i></p>	<p>Mengombinasikan bagian-bagian makalah Mencetak draf final Membaca ulang makalah Mengumpulkan makalah</p>

Gambar 11.5 Contoh Jadwal untuk Deadline Penulisan

punya banyak pengetahuan tentang menulis, dan belajar cara menggunakan umpan balik untuk memperbaiki tulisan. Revisi juga melibatkan pendeteksian pengoreksian kesalahan. Para periset telah menemukan bahwa semakin dewasa dan semakin ahli sebagai penulis, semakin mungkin ia merevisi tulisan mereka ketimbang penulis muda yang belum berpengalaman (Bartlett, 1982; Hayes & Flower, 1986).

Metakognisi. Ketika kita menekankan pengetahuan strategi penulisan, kita bergerak ke area metakognisi, yang telah kita diskusikan di Bab 8. Dalam sebuah studi, murid dari usia sepuluh sampai empat belas tahun diminta menulis *paper* yang akan menarik perhatian murid-murid seusia mereka (Scardamalia, 1981). Dalam melaksanakan tugas ini, murid mengalami kendala karena kurang perencanaan, tidak mencatat ide-ide, dan tidak memonitor kemajuan penulisan mereka dengan membaca ulang dan menulis ulang. Hasilnya menunjukkan fakta bahwa banyak murid sekolah menengah tidak punya pengetahuan yang baik tentang perencanaan dan strategi organisasional yang dibutuhkan untuk menulis yang baik dan karena-nya mereka perlu diajari keahlian ini.

Memantau kemajuan tulisan seseorang adalah penting untuk menjadi penulis yang baik (Graham & Harris, 2001). Aktivitas ini membutuhkan umpan balik dan mengaplikasikan apa yang dipelajari dalam menulis esai untuk membuat esai selanjutnya menjadi lebih baik.

Pendekatan Konstruktivis Sosial

Pendekatan konstruktivis sosial menekankan bahwa menulis paling baik dipahami sebagai sesuatu yang dikonstruksi secara sosial dan berada dalam konteks kul-

Through the Eyes of Students

Menulis Evaluasi Diri

Guru *grade* lima Keren Abra secara periodik menyuruh muridnya untuk mengevaluasi tulisannya. Berikut ini beberapa komentar murid menjelang akhir tahun ajaran.

Saya sekarang *grade* lima dan saya suka menulis. Setiap kali saya disuruh menulis pasti saya lakukan; pokoknya saya sangat senang menulis. Saya merasa tulisan saya telah berkembang sejak *grade* empat dan saya senang dengan tulisan saya. Beberapa penulis yang tak senang dengan tulisan mereka mungkin juga tidak senang dengan saya; saya *tak pernah* membuang tulisan saya. Saya senang berbagi tulisan saya dan memberi dan menerima ide dari penulis lain ... Jika saya dapat mendeskripsikan diri saya sebagai penulis, saya akan mengatakan bahwa saya adalah penulis yang imajinatif, deskriptif dan menarik. —*Michelle*

Saya pikir menulis cerita itu mudah karena ada banyak hal yang bisa ditulis. Dan jika saya harus menulis tentang sesuatu, ada banyak hal lain yang bisa dilakukan dengan cerita itu ... Jika seseorang membaca tulisan saya maka mereka mungkin mengira saya adalah anak yang bahagia dan energetik. Mereka akan berpendapat begitu karena tulisan-tulisan saya sangat menyenangkan. —*Sarah*

Saya merasa bahwa saat menulis saya bisa melakukannya dengan lebih baik lagi. Saya dapat melakukan pengejaan yang lebih baik. Saat masih di TK kami tidak banyak menulis. Saat saya di *grade* tiga, saya tidak suka menulis. Belajar menulis pada waktu itu terasa menakutkan. Saya sekarang di *grade* lima dan saya senang menulis, tetapi kadang-kadang menulis membuat saya jengkel karena kadang tidak bisa mengeja dengan benar. Satu hal yang saya suka dari menulis adalah cara saya mengerjakannya karena saya selalu senang untuk bergembira! Saya pikir jika seseorang membaca tulisan saya yang belum saya perbaiki, maka mereka tidak akan bisa membacanya. Jika tulisan saya itu sudah diperbaiki, orang pasti akan suka membacanya. —*Janet*

tural ketimbang sebagai sesuatu yang muncul begitu saja dari dalam diri sendiri Dalam pendekatan konstruktivis sosial untuk membaca, peran guru bergeser dari menyampaikan pengetahuan ke membantu murid untuk merestrukturisasi pengetahuan mereka sendiri. Dalam hal ini, baik itu guru maupun teman sebaya dapat berfungsi sebagai pembaca yang lebih ahli. Strategi konstruktivis sosial ini juga dapat diaplikasikan untuk pelajaran menulis (Daute, 2001; Schultz & Fecho, 2001).

Konteks Sosial dari Penulisan. Perspektif konstruktivis sosial fokus pada konteks sosial di mana tulisan dihasilkan. Murid perlu berpartisipasi dalam komunitas penulisan untuk memahami hubungan penulis/pembaca dan agar mereka belajar mengenali bagaimana perspektif mereka bisa berbeda dari perspektif orang lain (Hiebert & Raphael, 1996). Untuk melihat arti penting dari konteks sosial dalam penulisan, ambil contoh dua murid berikut ini. Anthony, adalah murid Latino usia 9 tahun *yang tinggal di* Manhattan, New York City (McCarthy, 1994). Dia membaca dan menulis secara ekstensif, menyimpan jurnal-jurnal ilmiah, dan berpartisipasi dalam kelas yang sering memberi pelajaran menulis sejak awal tahun ajaran. Dia sedang senang menulis suatu topik, yakni penghormatan kepada neneknya yang baru saja meninggal dunia. Gurunya mendorong Anthony untuk menuliskan tentang kematian neneknya, mendiskusikan berbagai variasi penulisan untuk topik ini selama pertemuan menulis antara guru dan murid. Guru dan Anthony berdiskusi tentang

It may have been dark...	It may have been stormy...	One thing, however, was for sure.. It was night.	SOMEHOW, I FEEL THAT COULD BE SHORTENED...
/j j			J^j

Dicetak atas izin United Features Syndicate, Inc.

cara terbaik untuk menyusun dan menata makalahnya. Produk tulisan akhirnya adalah penjelasan yang menyentuh tentang kehidupan dan kematian neneknya. Guru si Anthony ini percaya bahwa menulis memainkan peran penting dalam pendidikan, dan dia menyampaikan hal ini kepada semua murid-muridnya.

Carlos, murid Latino yang baru saja tinggal di area Bronx, New York City, mempunyai pengalaman yang berbeda dengan Anthony. Meskipun bahasa Inggrisnya bagus, Carlos belajar di kelas yang tidak banyak memberi kesempatan untuk menulis tentang pengalaman pribadinya, dan dia tak pernah menulis apa pun di luar kelas. Dia merasa sangat tidak nyaman ketika guru menyuruhnya menulis pengalaman pribadi. Dalam pertemuan menulis guru-murid, Carlos enggan mendiskusikan perasaannya. Guru Carlos telah diberi mandat oleh kepala sekolah untuk memasukkan pelajaran menulis dalam kurikulumnya. Guru ini tidak bersemangat dalam pelajaran menulis dan tidak banyak menghabiskan waktu dengan Carlos untuk meningkatkan kemampuan menulisnya.

seperti ditunjukkan oleh situasi Anthony dan Carlos, konteks sosial memainkan peran penting dalam penulisan. Beberapa murid punya latar belakang penulisan yang kaya dan bersemangat menulis di kelas, sedangkan yang lainnya tidak banyak mendapat pengalaman menulis dan tidak senang dengan pelajaran menulis. Di beberapa kelas, guru sangat menghargai pelajaran menulis, tetapi di tempat lain banyak guru yang menganggap menulis sebagai kurang penting.

Penulisan Bermakna dan Konferensi Menulis Guru-Murid. Menurut pendekatan konstruktivis sosial, tugas menulis murid seharusnya memberi kesempatan untuk menciptakan teks yang "riil" dalam pengertian menulis tentang situasi yang bermakna secara personal. Misalnya, Anthony, yang gurunya sering menyuruh murid-muridnya untuk menulis pengalaman pribadi, menulis tentang kehidupan dan kematian neneknya, dan gurunya memberi banyak dukungan untuk menuliskan pengalaman emosionalnya. Konferensi atau pertemuan guru-murid untuk membahas penulisan akan memainkan peran penting dalam membantu murid untuk menjadi penulis yang baik.

Kolaborasi Teman Sebaya. Saat bekerja dalam kelompok, penulis menjalani proses penelitian, klarifikasi, dan elaborasi yang merupakan aspek-aspek penting dalam Penulisan yang baik (Webb & Palincsar, 1996). Murid sering kali membawa pengalaman yang beragam saat mereka berkolaborasi dan menulis suatu makalah secara bersama. Kolaborasi yang kaya dan penuh warna ini akan menghasilkan pandangan baru tentang apa yang harus ditulis dan bagaimana menuliskannya.

Teaching Strategies

Menggabungkan Pelajaran Menulis dengan Kurikulum

Anda punya banyak kesempatan untuk menggabungkan menulis ke dalam kurikulum. Berikut ini beberapa contohnya (Braning & Horn, 2001; Halonen, 2002):

1. *Memupuk sikap positif terhadap kegiatan menulis.* Ini dapat dilakukan dengan memastikan bahwa banyak tugas menulis membuat murid sukses dan dengan menunjukkan cara guru menulis secara personal. Beri murid pilihan atas apa yang akan mereka tulis.
2. *Libatkan murid melalui tugas dan konteks menulis autentik.* Ajak murid untuk menulis tentang topik yang menarik mereka, suruh murid menulis untuk audien yang berbeda-beda, dan integrasikan kegiatan menulis ke dalam pengajaran mata pelajaran lain, seperti sains, matematika, dan studi sosial
3. *Beri konteks pendukung untuk kegiatan menulis.* Dorong murid untuk menentukan tujuan menulis, merencanakan bagaimana mencapai tujuan itu, dan memonitor kemajuan mereka ke arah tujuan tersebut. Bantu murid membuat tujuan yang tidak terlalu sulit tetapi juga tidak terlalu sederhana. Ajari strategi menulis dan pantau penggunaannya oleh murid. Beri murid tanggapan atas kemajuan mereka ke arah tujuan menulis. Gunakan teman sesama murid sebagai *partner* dalam komunitas membaca dan menulis.
4. *Suruh murid menulis untuk belajar.* Ini dapat dilakukan untuk mata pelajaran apa saja. Misalnya, pada pelajaran biologi, setelah murid mempelajari adaptasi dari beberapa spesies, suruh mereka untuk menulis ringkasan ide-ide utama dan menyebutkan contoh yang belum dideskripsikan di kelas atau di dalam teks pelajaran.
5. *Gunakan tugas menulis bebas.* Dalam menulis bebas, murid menulis apa saja yang mereka pikirkan. Tugas ini biasanya tidak terstruktur tetapi diberi batasan waktu. Misalnya, tugas menulis bebas tentang sejarah Amerika adalah "Tulislah tentang Revolusi Amerika dalam waktu lima menit." Menulis bebas akan membantu murid menemukan ide baru, hubungan baru, dan pertanyaan-pertanyaan baru yang mungkin tidak akan muncul jika mereka tidak diberi kesempatan menulis secara bebas.
6. *Beri murid tugas menulis kreatif.* Tugas ini memberi murid kesempatan untuk mengekspresikan diri mereka melalui puisi, cerpen, atau esai yang merefleksikan pengalaman personal.
7. *Beri tugas menulis formal.* Murid diberi kesempatan untuk mengekspresikan diri mereka dengan menggunakan sudut pandang yang objektif, gaya penulisan yang tepat, dan bukti-bukti untuk mendukung kesimpulan mereka. Menulis formal akan membantu murid mempelajari cara membuat argumen formal. Misalnya, murid SMA diminta membuat makalah tentang "Pemanasan Global: Fakta atau Khayalan?" "Kajian Mendalam tentang Gaya Menulis Pramoedya," atau "Mengapa Orang Berprasangka?" Tugas menulis semacam itu akan merangsang murid untuk berpikir secara analitis, belajar cara menggunakan sumber daya, dan mengutip referensi. Bantu murid untuk menciptakan topik makalah, menyusun struktur makalah, menggunakan perencanaan dan manajemen waktu untuk menyelesaikan makalah secara tepat waktu, menyusun draf dan revisi, mengatasi kesalahan ejaan dan tata bahasa.

Sebaliknya, menulis yang hanya sekadar memenuhi tugas guru sering kali akan menghasilkan tulisan yang terbatas, imitatif, dan tidak kreatif. Dalam kelompok menulis bersama, ekspektasi guru sering kali kurang kelihatan (Kearney, 1991).

Koneksi Sekolah/Keluarga/Teman. Dalam sebuah upaya, guru didorong untuk mengenali eksistensi dan kekayaan di komunitas Latino di sekitar sekolah dan kemudian mengintegrasikannya ke dalam konteks sekolah (Moll, Tapia, & Whitmore, 1993). Upaya ini mencakup: (1) analisis tentang bagaimana pengetahuan ditransmisikan

di dalam rumah tangga di komunitas Latino; (2) laboratorium selepas sekolah di mana guru dan murid menggunakan metode membaca dan menulis yang sama dengan yang dipakai dalam lingkungan murid, bukan yang dipakai di sekolah; dan (3) koneksi kelas yang mengintegrasikan aktivitas-aktivitas dari laboratorium usai sekolah itu. Tujuannya adalah mengintegrasikan tiga komponen ini. Misalnya murid mencatat penggunaan dan cara menulis di dalam komunitas seperti surat kepada saudara di negara lain dan entri-entri di buku catatan. Kemudian, bersama dengan teman-teman mereka, para murid menciptakan proyek untuk topik yang merefleksikan keahlian anggota dari komunitas mereka, seperti pengetahuan tentang mekanik dan bengkel reparasi. Untuk mendapatkan informasi untuk proyek mereka, murid mewawancarai beberapa anggota komunitas. Murid-murid ini juga berkomunikasi melalui *e-mail* dengan murid lain di komunitas Latino di bagian lain di AS.

Libatkan komunitas menulis di kelas Anda. Tengoklah komunitas Anda dan pikirkan tentang siapa pakar menulis yang bisa Anda undang untuk bicara di kelas Anda guna mendiskusikan karya mereka. Kebanyakan komunitas punya pakar, seperti wartawan, penulis, dan editor. Salah satu dari empat sekolah menengah tersukses di AS yang disebut oleh Joan Lipsitz (1984) telah memasukkan program *Author's Week* (Minggu Temu Pengarang) ke dalam kurikulumnya. Berdasarkan minat, ketersediaan dan diversitas murid, pengarang akan diundang untuk mendiskusikan karya mereka dengan murid-murid itu. Murid harus mendaftar untuk bertemu dengan penulis secara perorangan. Sebelum mereka bertemu penulis itu, mereka diharuskan membaca setidaknya satu dari buku karya si pengarang, Murid menyiapkan pertanyaan untuk sesi pertemuan itu. Dalam beberapa kasus, pengarang datang ke kelas selama beberapa hari untuk membantu murid mengerjakan tugas menulis mereka. Dalam diskusi membaca dan menulis ini, kami telah mendeskripsikan sejumlah ide yang dapat dipakai di kelas. Untuk mengevaluasi pengalaman menulis dan membaca, kerjakan *Self-Assessment 11.1*.

Review & Reflect

Deskripsikan bagaimana keahlian menulis berkembang dan beberapa pendekatan yang bermanfaat untuk mengajar menulis.

Review

Apa keahlian yang dibutuhkan untuk menulis? Pada usia berapa keahlian itu biasanya diperoleh?

Apa proses kognitif yang penting bagi penulisan yang efektif?

Apa ide-ide utama dalam pendekatan konstruktivis sosial untuk menulis?

Reflect

Untuk kelompok usia dan mata pelajaran yang akan Anda ajar, dengan cara apa tugas menulis akan Anda berikan kepada murid agar terstruktur dan spesifik? Dengan cara apa tugas menulis itu bisa dibuat terbuka dan fleksibel?

Self-Assessment 11.1

Mengevaluasi Pengalaman Membaca dan Menulis Saya

Terlepas dari mata pelajaran atau *grade* yang Anda ajarkan, salah satu tujuan Anda seharusnya adalah membantu murid bukan hanya pandai dalam membaca dan menulis tetapi juga menikmati aktivitas ini. Renungkan kembali masa lalu Anda dan pengalaman Anda saat ini dalam hal menulis dan membaca.

1. Apa yang membuat pelajaran membaca menjadi menyenangkan bagi Anda?
2. Apa yang membuatnya menyulitkan atau tidak menyenangkan?
3. Bagaimana perasaan Anda menghadapi pelajaran atau kegiatan membaca sekarang ini?
4. Apakah Anda senang perpustakaan? Mengapa atau mengapa tidak?
5. Adakah aspek dari keahlian membaca Anda yang masih perlu Anda tingkatkan?
6. Apa yang membuat belajar dan kegiatan menulis itu menyenangkan bagi Anda?
7. Apa yang membuatnya menyulitkan atau tidak menyenangkan?
8. Bagaimana perasaan Anda menghadapi pelajaran atau kegiatan menulis sekarang ini?
9. Adakah aspek dari keahlian menulis Anda yang masih perlu Anda tingkatkan?

Berdasarkan pengalaman Anda dan ide-ide di bab ini, bagaimana Anda dapat membuat pembelajaran membaca dan menulis lebih berhasil dan menyenangkan untuk murid-murid Anda?

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengisinya secara *online*. Instruktur Anda mungkin meminta Anda mengirimkan e-mail salinan respons Anda kepadanya.

MATEMATIKA

Apa perubahan developmental dalam cara anak berpikir tentang matematika dan kemampuan matematika mereka pada level *grade* yang berbeda? Apa kontroversi dalam pendidikan matematika dewasa ini?

Perubahan Developmental

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000) telah mendeskripsikan prinsip dasar dan standar untuk matematika pada level *grade* yang berbeda. Kita mulai dengan prinsip dan standar untuk anak TK sampai *grade* 2.

Taman Kanak-kanak sampai Grade 2. Anak-anak sudah memiliki pemahaman subs-tansial terhadap angka sebelum mereka masuk ke *grade* satu. Kebanyakan anak TK dari keluarga menengah ke atas dapat menghitung sampai 20 atau lebih, dan bahkan banyak yang bisa melebihi 100; kebanyakan dapat menghitung jumlah objek dalam satu set dengan akurat, dan dapat menambah dan mengurangi angka satu digit, dan tahu besaran relatif dari angka satu digit (misalnya 8 lebih besar dari 6) (Siegler & Robinson, 1982).

Anak-anak mungkin memasuki SD dengan level pemahaman matematika yang berbeda-beda (NCTM, 2000; Schoenfeld, 2002). Beberapa anak akan membutuhkan dukungan tambahan untuk pembelajaran matematika. Menurut NCTM (2000), penilaian awal harus dipakai untuk mendapatkan informasi untuk pengajaran dan intervensi awal, bukan untuk memilah-milah anak yang pandai matematika dan yang tidak.

Pemahaman aspek dasar dari angka dan geometri sangat penting di masa taman kanak-kanak sampai *grade* 2 (NCTM, 2000). Misalnya, pada level *grade* ini, anak perlu belajar sistem penghitungan berbasis sepuluh. Mereka harus tahu bahwa kata sepuluh mungkin merepresentasikan satu entitas tunggal atau sepuluh unit terpisah (10 satuan) dan bahwa representasi ini bisa dipertukarkan.

Ketika mereka masuk sekolah, anak belajar keahlian numerik yang lebih tinggi (Ginsburg, Klein & Starkey, 1998). Adalah penting untuk menyadari bahwa mereka sering kali melakukan sesuatu lebih dari sekadar menghitung secara standar. Dalam kenyataannya, apa yang dipelajari anak-anak dan bagaimana mereka memecahkan soal matematika sering kali mencerminkan pemikiran yang independen dan pemikiran sebagaimana yang “diajarkan” kepada mereka (Tolchinsky, 2002). Ini bahkan mungkin terjadi dalam kasus pembelajaran “fakta” dasar penambahan dan pengurangan.

Grade 3 sampai 5. Tiga tema utama dari matematika di *grade* 3 sampai 5 adalah:

Penalaran multiplikatif (*multiplicative reasoning*). Penekanan pada penalaran ini akan membantu mengembangkan pengetahuan yang diperoleh murid saat mereka akan masuk ke *grade* pertengahan, di mana fokusnya adalah pada penalaran proporsional. Dalam penalaran multiplikatif, anak perlu mengembangkan pemahaman mereka tentang fraksi sebagai bagian dari keseluruhan dan sebagai sebuah divisi atau bagian.

- Ekuivalensi (*equivalence*). Konsep ekuivalensi membantu murid untuk mempelajari representasi matematika yang berbeda-beda dan memberi kesempatan untuk mengeksplorasi ide-ide aljabar.
- Kelancaran penghitungan (*computational fluency*). Murid harus mempelajari metode berhitung yang efisien dan akurat yang didasarkan pada pemahaman yang benar terhadap properti dan hubungan angka. Misalnya, 298×42 bisa dilihat sebagai $(300 \times 42) - (2 \times 42)$, atau 41×16 adalah sama dengan mengalikan $41 \times 8 = 328$ lalu dikalikan 2 sehingga diperoleh 656.

Grade 6 sampai 8. Di sekolah menengah (SMP), murid mendapat manfaat pelajaran matematika yang memasukkan pelajaran aljabar dan geometri. Guru dapat membantu murid memahami bagaimana aljabar dan geometri saling terkait. Matematika di sekolah menengah juga harus mempersiapkan murid untuk menangani solusi kuantitatif dalam kehidupan mereka di luar sekolah.

Murid mengembangkan penalaran matematika dengan lebih kuat apabila mereka mempelajari aljabar. Persamaan tunggal dapat merepresentasikan variasi situasi yang tak terbatas. Akan tetapi, bahkan banyak murid yang mendapat nilai baik di pelajaran aljabar, mengerjakan soal tanpa memahami apa yang mereka pelajari mereka sekadar mengingat persamaan matematika. Pendekatan ini bagus di kelas, tetapi membatasi kemampuan murid untuk menggunakan aljabar di dalam konteks dunia nyata (Heid, 2002).

Grade 9 sampai 12. NCTM (2000) merekomendasikan agar semua murid harus mempelajari matematika di sepanjang masa SMA. Karena minat murid mungkin berubah selama dan sesudah SMA, mereka mungkin akan mendapat manfaat dari pelajaran matematika. Mereka harus mengalami kemampuan aljabar, geometri statistik, probabilitas, dan matematika diskrit (termasuk matematika komputer). Mereka harus pandai dalam memvisualisasikan, mendeskripsikan, dan menganalisis situasi dalam term matematis. Mereka juga harus bisa menjustifikasi dan membuktikan ide-ide berbasis matematika.

Kontroversi dalam Pendidikan Matematika

Kebanyakan orang menganggap bahwa matematika adalah bidang hitung-menghitung. Namun, ahli matematika memandang perhitungan hanyalah alat dalam matematika yang sesungguhnya, yang melibatkan pemecahan soal matematika dan pemahaman struktur dan pola dalam matematika (National Research Council, 1999). Tujuan para guru untuk instruksi matematika mereka akan merefleksikan apa yang mereka anggap penting dalam matematika dan pendapat mereka tentang cara terbaik bagi murid untuk mempelajari matematika. Hingga kini ada debat hangat tentang bagaimana seharusnya pengajaran matematika dilakukan. Para pendidik dewasa ini memperdebatkan apakah matematika harus diajarkan dengan menggunakan pendekatan kognitif ataukah pendekatan latihan komputasional (Batchelder, 2000; Stevenson, 2000). Beberapa pendukung pendekatan kognitif menentang memorisasi dan latihan dalam pengajaran matematika. Sebaliknya, mereka menekankan pemecahan problem matematika konstruktivis.

YANG lainnya mengasumsikan bahwa kecepatan dan keotomatisan adalah faktor dasar untuk mencapai prestasi matematika yang efektif dan mereka berpendapat bahwa keterampilan tersebut hanya dapat diperoleh melalui latihan yang ekstensif. Belakangan ini, pendekatan konstruktivis semakin populer. Dalam pendekatan ini, instruksi yang efektif harus difokuskan pada upaya melibatkan anak dalam memecahkan soal dan mengembangkan konsep dan mengeksplorasi efisiensi solusi alternatif.

Apa pun pendekatan yang Anda anut, adalah jelas bahwa pendidikan matematika sedang mengalami perubahan dramatis (Tucker, Singleton, & Weaver, 2002). Di masa Lalu ketika teknologi belum canggih, berhitung dengan pena dan kertas mungkin bisa efektif, tetapi metode itu tidak lagi banyak berguna dalam abad komputerer dan teknologi lain yang membutuhkan pemahaman matematika dengan cara yang berbeda (Posamentier & Stepelman, 2002). Untuk menghadapi tantangan baru ini, NCTM (2000) mengembangkan sejumlah standar pendidikan matematika. Kita telah menyinggung standar ini dalam mendeskripsikan apa yang seharusnya diajarkan pada level *grade* yang berbeda-beda. Standar ini menekankan bahwa pengajaran matematika harus memberi murid kesempatan untuk:

- memahami angka dan operasi perhitungan
- mempelajari prinsip aljabar dan geometri
- memahami cara mengukur atribut dari objek dan unit pengukuran mengumpulkan, mengorganisir, menganalisis, dan menampilkan data, serta memahami konsep dasar dari probabilitas memecahkan problem
- menggunakan penalaran sistematis di banyak area matematika yang berbeda
- mengorganisasikan dan mengonsolidasikan pemikiran matematika melalui komunikasi, termasuk mengerjakan soal bersama teman sekelas mengenali hubungan di antara ide-ide matematika dan mengaplikasikan matematika dalam konteks di luar matematika

Beberapa Prinsip Konstruktivis

Dari perspektif konstruktivis, prinsip yang didiskusikan di bawah ini harus diikuti untuk mengajarkan matematika (Middleton & Goepfert, 1996).

Menjadikan Matematika Realistis dan Menarik. Lakukan pengajaran matematika di seputar problem yang realistis dan menarik. Problem ini mungkin melibatkan sejumlah konflik, ketegangan, atau krisis yang memotivasi minat murid. Aktivitas pemecahan soal matematika mungkin berpusat pada murid, isu komunitas, penemuan ilmiah, atau peristiwa historis. Permainan matematika dapat memberi konteks yang memotivasi pembelajaran matematika. Pertanyaan yang bisa diajukan guru selama permainan ini, misalnya, "Berapa lagi kelereng yang kalian butuhkan agar keluar angka 10?" adalah lebih bermakna ketimbang pertanyaan problem tanpa konteks seperti "Kalian punya 4; berapa lagi yang harus kalian tambahkan agar sama dengan 10?" Permainan matematika juga akan mendorong murid

untuk mendiskusikan strategi penghitungan bersama murid lain, semisal dengan teman sekelas atau dengan orang tua (Carpenter dkk., 1983). Menghubungkan matematika dengan pelajaran lain, seperti sains, geografi, membaca dan menulis, juga sangat dianjurkan.

Mempertimbangkan Pengetahuan Murid yang Sudah Ada. Evaluasilah apa pengetahuan yang dibawa murid dan konteks di mana instruksi dilakukan. Beri informasi yang cukup untuk murid agar mereka mampu menguasai metode untuk memecahkan soal matematika tetapi simpan informasi secukupnya dengan tujuan agar murid memperluas sendiri cakrawala pemikirannya untuk memecahkan problem.

Buatlah Kurikulum Matematika Interaktif Secara Sosial. Susun proyek atau tugas matematika yang mensyaratkan agar murid bekerja sama untuk mendapatkan solusi. Beri murid kesempatan untuk menggunakan dan meningkatkan keahlian komunikasi mereka. Buatlah proyek matematika yang memicu diskusi, argumen dan kompromi.

Proyek Matematika Inovatif. Minat untuk membuat pelajaran matematika lebih konstruktivis telah memunculkan sejumlah program inovatif (Middleton & Goepfert, 1996). Program ini mencakup program untuk SD, SMP dan SMA. Kami akan mendeskripsikan program tersebut untuk masing-masing level.

Sekolah Dasar. Everyday Mathematics adalah program SD yang dibuat University of Chicago School Mathematics Project. Ciri utamanya adalah level aktivitas matematika yang amat menarik. Kebanyakan aktivitas ini dilakukan bersama *partner* atau dalam kelompok kecil yang menekankan pada diskusi, eksplorasi, dan proyek (tugas). Untuk informasi lebih lanjut tentang Everyday Mathematics, hubungi: Everyday Learning Corporation di (888) 772-4543 atau kunjungi <http://eveiydaymath.uchicago.edu/>

Sekolah Lanjutan Tingkat Pertama. Connected Mathematics Project didanai oleh National Science Foundation. Program ini difokuskan pada lima tema: (1) pemahaman; (2) koneksi; (3) investigasi; (4) representasi; dan (5) teknologi. Koneksi dengan disiplin lain seperti sains, ilmu sosial, dan bisnis sangat ditekankan. Banyak problem matematika difokuskan pada pengalaman sehari-hari dan minat murid-murid SMP. Setiap unit menggunakan pemecahan problem seperti yang didefinisikan oleh NCTM dalam *Curriculum and Evaluation Standards*, dengan tujuan mengembangkan konsep utama di bidang berikut: angka, geometri, probabilitas, statistik, pengukuran, dan aljabar.

Sekolah Lanjutan Tingkat Atas. Interactive Mathematics Program (IMP) adalah kurikulum matematika SMA yang memenuhi kebutuhan murid. IMP menekankan pemecahan masalah matematika dalam konteks; problem yang kompleks dan luas; keahlian komunikasi dan penulisan; dan teknologi. Selama belajar di SMA, murid mengerjakan problem dalam urutan spiral, memberi mereka kesempatan untuk mengembangkan pemahaman matematika yang canggih. Murid bisa memberikan presentasi lisan dan tulisan yang membantu mereka menjelaskan pemikiran matematika mereka.

Everyday

Mathematics

Program matematika SD yang dibuat University of Chicago School Mathematics Project. Ciri utamanya adalah level aktivitas matematika yang amat menarik.

Connected Mathematics Project

Didanai oleh National Science Foundation. Program ini difokuskan pada pemahaman, koneksi, investigasi, representasi, dan teknologi.

Interactive

Mathematics Program

Kurikulum matematika SMA yang memenuhi kebutuhan murid. IMP menekankan pemecahan masalah matematika dalam konteks.

Through the Eyes of Teachers

"Jangan Pandang Kegagalan sebagai Kegagalan."

Sebagai murid yang "berisiko", kehidupan Henry Brown diubah oleh gurunya yang bernama Cora Russell dan pengalamannya ini mengilhaminya untuk mengajar. Brown, yang mendapatkan anugerah *Teacher of the Year* di Florida, mengajar matematika di Hallandale Adult Alternative High School. Separuh dari muridnya masuk sekolah dengan kemampuan matematika di bawah rata-rata level *grade* lima. Dia percaya bahwa adalah penting untuk mengajarkan keterampilan berhitung dunia nyata. Dalam salah satu tugas, Brown membuat "perusahaan" dan menyuruh memainkan peran yang berbeda di dalam perusahaan itu. Mereka mempelajari keterampilan berhitung yang penting saat mereka bekerja dan membuat keputusan penting di dalam perusahaan. Salah satu komentar favoritnya kepada murid adalah "Jangan pandang kegagalan sebagai kegagalan. Pandanglah kegagalan sebagai sebuah pengalaman pembelajaran."

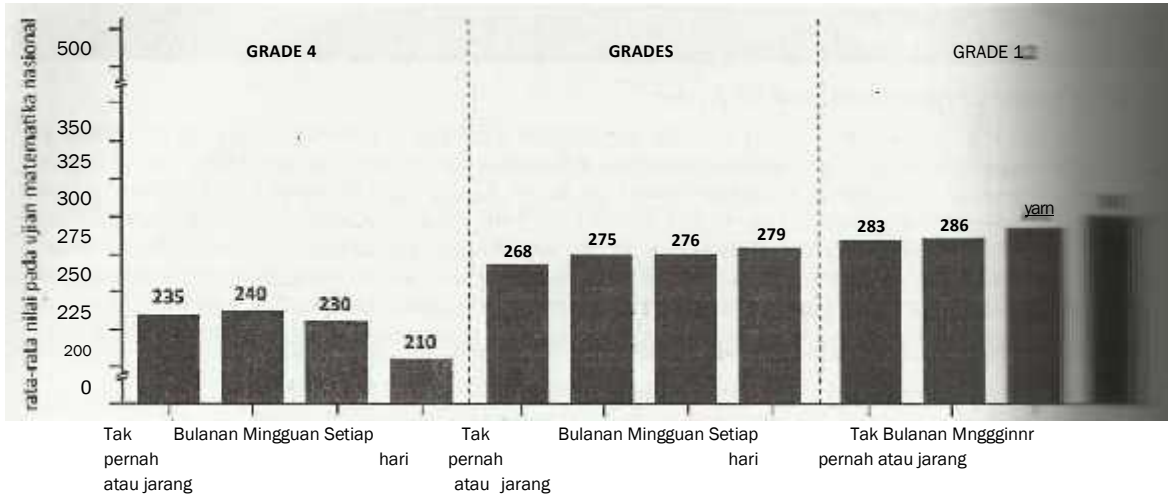
teknologi dan Instruksi Matematika

Salah satu isu dalam pendidikan matematika adalah seberapa intensifkah teknologi matematika itu seharusnya (Heid & Blume, 2002). *Curriculum and Evaluation standard* dari NCTM merekomendasikan agar kalkulator dipakai untuk semua level instruksi matematika dan beberapa akses ke komputer juga perlu agar murid mendapat pendidikan yang memadai untuk masa depannya. Di banyak sistem sekolah, dana yang memadai untuk pengadaan komputer masih merupakan masalah besar. Salah satu rekomendasi oleh pakar kurikulum matematika James Middleton dan Polly Goepfert (1996) adalah daripada membuat satu lab dengan komputer berspesifikasi rendah, lebih baik sekolah membeli satu komputer yang benar-benar bagus dan canggih untuk satu kelas, dan satu perangkat proyektor atau monitor layar lebar. Ini akan membuat murid bisa setiap hari berpartisipasi menggunakan teknologi yang signifikan.

Berbeda dengan guru-guru di AS, guru-guru Jepang dan Cina tidak mengizinkan menggunakan kalkulator dan komputer setiap hari untuk pelajaran matematika, sebab mereka ingin agar murid memahami konsep dan operasi perhitungan yang dibutuhkan untuk memecahkan problem. Beberapa kritikus mengatakan bahwa penggunaan teknologi sejak awal di Amerika akan mengurangi kemampuan murid Amerika untuk memahami objek konkret yang mereka butuhkan untuk mempelajari konsep matematika (Stevenson, 2001). Murid-murid di Asia Timur baru boleh menggunakan kalkulator untuk pelajaran matematika setelah mereka masuk SMA dan memahami konsep-konsep matematika secara jelas. Dalam data dari National Assessment of Educational Progress, murid *grade* empat yang sering menggunakan kalkulator mendapatkan nilai yang rendah untuk pelajaran matematika, sedangkan *grade* delapan dan dua belas yang sering menggunakan kalkulator mendapatkan nilai yang lebih baik (lihat Gambar 11.6).

Berhubungan dengan Orang Tua

Di Bab 9 kita telah mendeskripsikan Family Math, sebuah program yang membantu



Gambar 11.6 Frekuensi Penggunaan Kalkulator Pada Grade yang Berbeda dan Nilai Ujian Matematika Nasional Catatan: Nilai pada Ujian Matematika Nasional berkisar dari 0 sampai 500.

tua bagaimana murid akan mempelajari matematika dan memecahkan persoalan Pada malam matematika bersama keluarga ini, tawarkan sumber daya yang dapat dipakai orang tua di rumah untuk membantu anaknya mempelajari matematika secara lebih efektif.

Jika Anda mengajar matematika, salah satu langkah yang baik adalah bergabung dengan NCTM dan menggunakan sumber dayanya. NCTM menyelenggarakan pertemuan tahunan, memublikasikan buku pedoman tahunan yang berisi bab-bab tentang perkembangan terbaru dalam pendidikan matematika, dan memublikasikan jurnal-jurnal seperti *Mathematics Teacher*. Untuk informasi lebih lanjut tentang NCTM hubungi (703) 620-9840 atau kunjungi <http://www.nctm.org/>.

Review & Reflect

4 Jelaskan bagaimana pemikiran matematika berkembang dan sebutkan beberapa isu yang berkenaan dengan pengajaran matematika

Review

- Apa perubahan developmental dalam keahlian matematika?
- Apa kontroversi utama dalam pendidikan matematika?
- Apa prinsip utama konstruktivis dalam pembelajaran matematika?
- Apa peran teknologi dalam instruksi/pengajaran matematika?
- Mengapa penting untuk berhubungan dengan orang tua dalam pendidikan matematika?

Reflect

- Menurut Anda apakah guru di Asia lebih bijak karena tidak mengizinkan murid muda

S A I N S

Mari kita bahas sejauh mana anak-anak terlibat dalam pemikiran ilmiah (*scientific*) dan sifat dari pendidikan sains (*science*).

Pemikiran Ilmiah

poses pemecahan masalah oleh anak sering kali dibandingkan dengan proses yang dilakukan ilmuwan. Baik anak maupun ilmuwan mengajukan pertanyaan mendasar tentang hakikat dari suatu realitas. Keduanya juga mencari jawaban terhadap problem yang sering kali tampak sepele dan tak bisa dijawab orang lain (seperti, mengapa langit itu biru?). Keduanya juga diberi waktu dan kebebasan oleh masyarakat untuk mencari jawaban atas pertanyaan yang mereka anggap menarik. Metafora "anak sebagai ilmuwan" ini membuat para periset mengajukan pertanyaan apakah anak bisa membuat hipotesis, melakukan eksperimen, dan mendapatkan kesimpulan dari data mereka dengan cara seperti yang dilakukan oleh ilmuwan (Clinchy, Mansfield, & Schott, 1995).

Penalaran ilmiah sering kali dimaksudkan untuk mengidentifikasi hubungan kausal atau sebab-akibat. Seperti ilmuwan, anak-anak sering menekankan mekanisme sebab-akibat (Frye dkk., 1996). Namun, anak-anak menghadapi kesulitan lebih besar dalam memisahkan teori mereka dengan bukti yang mereka dapatkan, sering kali, ketika mereka mencoba mempelajari tentang fenomena baru, mereka mempertahankan teori lama tanpa peduli pada bukti (Kuhn, Schauble, & Garcia-Mila, 1992).

Perbedaan lain antara ilmuwan dan anak-anak adalah anak-anak lebih banyak dipengaruhi oleh kejadian pada saat tertentu ketimbang pola kejadian secara keseluruhan (Kuhn, Amsel, & O'Laughlin, 1988). Anak-anak juga kesulitan dalam mendesain percobaan baru yang dapat membedakan antara alternatif-alternatif dari sebab. Mereka cenderung membelokkan eksperimen untuk mendukung hipotesis mereka dan terkadang mereka bahkan memandang hasil eksperimen tersebut mendukung hipotesis mereka walaupun hasil itu jelas-jelas bertentangan dengan hipotesisnya (Schauble, 1990). Jadi, walaupun ada kemiripan antara anak dan ilmuwan, dalam hal rasa ingin tahu dan jenis pertanyaan yang mereka ajukan, tetapi ada juga perbedaan penting dalam hal pembedaan mereka terhadap teori dan bukti dan dalam kemampuan mereka mendesain eksperimen yang konklusif (Lehrerm, Schauble, & Petrosino, 2001; Schauble, 1996).

didikan Sains

Ilmuwan biasanya melakukan pemikiran dan perilaku tertentu. Misalnya, mereka melakukan pengamatan yang cermat; mengorganisir dan menganalisis data; mengukur, membuat grafik, dan memahami hubungan spasial; memerhatikan

Through the Eyes of Teachers

Perpaduan Matematika dan Sains

Sandra Eidson, guru biologi, dan Lela Whelchel, guru matematika, baru-baru ini memenangkan hadiah \$12.000 dari GTE karena mengintegrasikan biologi dan geometri di West Hall High School, Oakwood, Georgia. Misalnya, murid menggunakan kalkulator bergrafik untuk memonitor sebuah sungai kecil di belakang sekolah. Guru mendeskripsikan latihan ini sebagai "matematika dan sains bercampur baur." Murid juga menggunakan segitiga untuk menghitung tinggi pohon. Lela Whelchel mengatakan bahwa harapannya adalah membuat semua pelajaran matematika dan sains berpadu.

dan menata pemikiran mereka sendiri; dan tahu kapan dan bagaimana cara mengaplikasikan pengetahuan mereka untuk memecahkan problem (Chapman, 2000). Keahlian ini, yang penting bagi sains, tidak diajarkan secara rutin di sekolah, terutama di SD. Akibatnya, banyak murid tidak pandai dalam bidang ini. Banyak ilmuwan dan pendidik percaya bahwa sekolah perlu lebih membimbing murid untuk mempelajari keahlian sains ini (Cocking, Mestre, & Brown, 2000; Penner, 2001; Tolman, 2002).

Anak punya banyak miskonsepsi yang tidak kompatibel dengan sains dan realitas. Mereka mungkin berusaha merekonsiliasikan apa-apa yang tampaknya bertentangan dengan keyakinan mereka (Miller, 2000). Misalnya, setelah mempelajari sistem tata surya, murid kadang menyimpulkan bahwa ada dua bumi-- dunia datar yang mereka huni dan dunia bulat yang mengambang di angkasa seperti yang baru saja dideskripsikan gurunya.

Guru yang baik harus memahami konsep anak ini, lalu menggunakan konsep itu sebagai pijakan untuk pembelajaran (Tippins, Kobalia, & Payne, 2002). Pengajaran sains yang efektif haruslah bisa membantu murid untuk membedakan antara kesalahan yang berguna dan miskonsepsi, antara kesalahan yang berada di jalur yang benar dengan pemahaman yang tidak lengkap, dan ide yang benar-benar salah yang perlu diganti dengan konsep yang benar-benar akurat. Strategi efektif untuk membantu murid mengatasi miskonsepsi adalah strategi demonstrasi interaktif (Sokoloff & Thornton, 1997). Guru memperkenalkan apa-apa yang didemonstrasikan, menyuruh murid mendiskusikan demonstrasi itu dengan teman atau tetangga mereka, dan menyuruh mereka menulis prediksi tentang demonstrasi itu, dan kemudian melakukan demonstrasi itu. Misalkan demonstrasi dalam pelajaran fisika, yakni tabrakan antara dua pesawat, yang satu pesawat ringan yang diam, yang satunya pesawat berat yang bergerak ke- pesawat ringan itu. Masing-masing pesawat memiliki alat elektronik "pengukur kekuatan" yang dihubungkan dengan sebuah *display*. Guru menyuruh murid untuk mendiskusikan situasi ini dengan teman-temannya dan mencatat prediksi tentang apakah salah satu pesawat akan menghantamkan kekuatan yang lebih besar ke pesawat lain saat tabrakan ataukah kekuatannya sama.

Kebanyakan murid secara keliru memprediksikan bahwa pesawat yang lebih berat dan bergerak akan menghantamkan kekuatan yang lebih besar ke pesawat ringan yang diam. Prediksi ini tampaknya masuk akal berdasarkan pengalaman bahwa kendaraan seperti truk Mack akan menimbulkan kerusakan lebih besar pada mobil Volkswagen yang ditabraknya. Oleh murid hal ini diinterpretasikan bahwa truk Mack pasti punya kekuatan yang lebih besar ketimbang mobil Volkswagen itu. Akan tetapi, walaupun mobil Volkswagen itu mengalami kerusakan lebih besar, Hukum Fisika Ketiga Newton menyatakan bahwa dua benda yang saling berinteraksi akan memberikan kekuatan yang sama dan bertentangan satu sama lain. Setelah murid mencatat prediksi mereka, guru melakukan demonstrasi dan murid melihat di layar bahwa pengukur kekuatan mencatat besaran yang sama tetapi dengan arah yang berlawanan pada saat tabrakan.

strategi demonstrasi interaktif

Strategi untuk membantu murid mengatasi miskonsepsi dalam sains di mana guru memperkenalkan suatu demonstrasi kejadian dan meminta murid untuk mendiskusikannya dengan teman mereka dan memprediksikan akibatnya, dan kemudian melakukan demonstrasi itu.

Strategi Pengajaran Konstruktivis

Dengan penekanan pada penemuan dan investigasi laboratorium, banyak guru sains kini membantu murid-muridnya mengkonstruksi pengetahuan sains mereka (Chiapetta & Koballa, 2002; Martin, Sexton, & Franklin, 2002). Pengajaran konstruktivis menekankan bahwa anak harus membangun sendiri pengetahuan dan pemahaman sains mereka. Pada masing-masing langkah dalam pembelajaran sains, mereka harus menginterpretasikan pengetahuan baru mereka dalam konteks apa-apa yang telah mereka pahami. Ketimbang menyetorkan pengetahuan lengkap ke pikiran murid, akan lebih baik jika guru membantu murid mengkonstruksi interpretasi yang valid secara ilmiah tentang dunia dan membimbing mereka mengubah miskonsepsi ilmiah mereka (Martin, Sexton, & Gerlovich, 1999). Beberapa pendekatan konstruktivis untuk pengajaran sains dewasa ini menggunakan cara eksplorasi problem sains sehari-hari, yakni aktivitas yang membantu siswa berpikir tentang bagaimana sains bekerja, dan konteks sosial dari sains (Linn, Songer, & Eylon, 1996).

Mengeksplorasi Problem Sehari-hari. Kebanyakan murid lebih tertarik pada sains yang membahas persoalan sehari-hari yang relevan dengan kehidupan mereka ketimbang mendiskusikan teori-teori abstrak. Salah satu program SD yang mencerminkan penekanan ini adalah proyek yang didanai oleh National Science Foundation yang dinamakan Science for Life and Living (SLL) (*Biological Sciences Curriculum Study*, 1989). Program ini menekankan pada (*Biological Sciences Curriculum Study*, 2001):

"Sains sebagai cara untuk mengetahui." Pernyataan ini mengandung gagasan bahwa sains bukan sekadar pengetahuan, tetapi juga cara unik untuk mempelajari dunia.

'Teknologi sebagai cara melakukan sesuatu.' Fokusnya bukan pada komputer, tetapi pada pemahaman bagaimana orang menggunakan proses dan alat teknologi untuk memecahkan problem-problem praktis.

'Kesehatan sebagai cara berperilaku.' Penekanannya pada penerapan keahlian penalaran ilmiah dalam membuat keputusan tentang kesehatan, fokus pada tema-tema seperti sebab dan akibat, serta pemahaman tentang cara berpikir kritis terhadap informasi yang mengklaim bisa meningkatkan kesehatan.

sebuah studi yang dilakukan di lima sekolah di North Carolina, murid-murid yang menggunakan kurikulum SLL mendapat nilai yang lebih tinggi pada biologi dan ujian pemahaman konseptual lainnya ketimbang murid yang menggunakan kurikulum reguler (Maidon & Wheatly, 2001).

Beberapa kritik terhadap pendekatan konstruktivis ini menyatakan bahwa pendekatan ini terlalu banyak memberi perhatian pada keahlian penelitian, namun kurang memerhatikan penyajian informasi disiplin tertentu (American Association for the Advancement of Science, 1993). Sebagai jawabannya, para pendukung pendekatan konstruktivis untuk pelajaran biologi mengatakan bahwa pendekatan ini menciptakan warga yang lebih paham sains yang tahu cara berpikir ilmiah, bukan

sekadar mengingat fakta ilmiah (Trowbridge, Bybee, & Powell, 2000).

Aktivitas yang Membantu Murid Mempelajari Cara Sains Bekerja. Beberapa proyek bisa membantu murid berpikir tentang dan memvisualisasikan cara prinsip ilmiah bekerja. Misalnya, Proyek STAR (Science Teaching through Astronomical Roots) menggunakan astronomi sebagai landasan untuk mengajarkan prinsip fisika kompleks pada murid SMA (Schneps & Sadler, 1989). Simulasi komputer dapat efektif dalam membantu murid memvisualisasikan dan memikirkan fenomena ilmiah.

Konteks Sosial Sains. Proyek *Fostering a Community of Learners* (Brown, 1997; Brown & Campione, 1996) yang didiskusikan di Bab 10, merefleksikan penekanan pada konteks sosial dari sains. Proyek ini menekankan interaksi kolaboratif guru-murid dan murid-murid. Murid meneliti problem sains environmental, membuat laporan kelompok atau individual, dan saling membantu sebagai bagian dari komunitas pelajar sains.

Program lain yang mempertimbangkan konteks sosial sains adalah proyek *Kids as Global Scientists* (Songer, 1993). Proyek ini difokuskan pada jaringan komunikasi menggabungkan perspektif murid dari berbagai negara yang berbeda mengenai isu-isu perubahan iklim.

Kurikulum Sains-Kehidupan Sekolah Menengah yang Inovatif. Di Bab 2, "Perkembangan Bahasa dan Kognitif," kita telah mendiskusikan perlunya kurikulum sekolah menengah yang baru. Pendidikan di sekolah menengah kurang memberi informasi keahlian, dan motivasi bagi remaja muda untuk belajar tentang diri mereka sendiri dan dunia mereka.

Human Biology Middle Grades Curriculum (HumBio) dikembangkan oleh ilmuwan-ilmuwan Stanford University bekerja sama dengan guru sekolah menengah di seluruh AS (Carnegie Council on Adolescent Development, 1995; Heller, 1993). Kurikulum ini mengintegrasikan studi ekologi, evolusi, genetika, fisiologi, perkembangan manusia, kultur, kesehatan, dan keamanan. Mungkin agak ironis bahwa kita mengakhiri bab ini pada pendekatan konstruktivis untuk domain tertentu dengan menekankan integrasi dan koneksi antarkurikulum sekolah. Akan tetapi integrasi dan koneksi antarkurikulum ini adalah tema penting dalam banyak disiplin.

HumBio tak hanya tepat untuk mengajarkan sains bagi murid sekolah menengah tetapi juga sekaligus mempromosikan pembuatan keputusan kesehatan. HumBio adalah kurikulum dua tahun yang terdiri dari 24 unit. Sekolah memilih unit-unit yang ingin mereka ajarkan. Unit-unit awalnya adalah "Perubahan Tubuh, Reproduksi, dan Seksualitas", "Genetika," "Sistem Saraf, dan "Kehidupan Sel". Berikutnya adalah "Dari Sel ke Organisme: Perkembangan Manusia". Terakhir, "Sistem Sirkulasi", "Pernapasan", dan "Pencernaan dan Nutrisi".

Dalam menggunakan HumBio, guru bekerja berdasarkan perspektif disiplin individual menuju ke pelajaran sentral. Misalnya, dalam pelajaran sains, diskusi dampak makanan dan obat-obatan pada sirkulasi digabungkan dengan diskusi fisika tentang hubungan antara makanan, obat, sirkulasi, dan pernapasan. Studi kesehatan mencakup keputusan yang berkenaan dengan merokok,

Human Biology Middle Grades Curriculum

Dikembangkan oleh ilmuwan-ilmuwan Stanford University bekerja sama dengan guru sekolah menengah di seluruh AS, kurikulum ini mengintegrasikan studi ekologi, evolusi, genetika, fisiologi, perkembangan manusia, kultur, kesehatan, dan keamanan.

rough the Eyes of Teachers

Menjatuhkan Telur di Kepala Guru

Peggy Schweiger mengajar fisika di Klein Oak High School, Spring, Texas. Dia memberikan tugas-tugas seperti membangun rumah boneka dan kapal-kapalan untuk membantu murid mempelajari fisika. Dia mendorong murid perempuan untuk mengikuti pelajaran fisiknya. Dia memastikan bahwa setiap kelompok setidaknya harus berisi dua murid wanita dan dia mendesain kegiatan-kegiatan yang menarik baik bagi murid lelaki maupun wanita. Salah seorang mantan muridnya, Alison Arnett, kini berumur 19 tahun, mengatakan, "Beliau mengajari kami cara berpikir dan cara belajar fisika, bukan cara berhasil dalam pelajaran fisika. Kami diajak untuk berdiri di atas meja, menempelkan benda-benda di langit-langit kelas, dan bahkan menjatuhkan telur di atas kepalanya untuk mengilustrasikan prinsip-prinsip fisika—pokoknya segala sesuatu yang berhubungan fisika dalam kehidupan sehari-hari.

reencanaan menu makanan, fakta di balik gangguan makan, dan cara mengurangi stres. Salah satu pelajaran membantu murid memahami bagaimana obat-obatan rang memengaruhi tubuh mereka. Misalnya, kokain meningkatkan produksi adrenalin. Dalam kurikulum HumBio di Egan Intermediate School di Los Altos, California, murid *grade* tujuh mengeksplorasi efek adrenalin terhadap metabolisme dengan mengamati udang melalui mikroskop saat udang itu bereaksi terhadap adrenalin. Murid punya kesempatan mendiskusikan ide-ide dengan guru dan dengan sesama temannya. Mereka mengajukan pertanyaan dan memberi jawaban. Beberapa guru Inggris yang menggunakan program HumBio mendorong murid-muridnya untuk membaca buku yang berhubungan dengan apa-apa yang mereka amati dalam pelajaran sains. Beberapa guru ilmu sosial memfokuskan diri pada dampak eksperimen ilmiah terhadap masyarakat dan perubahan pandangan biologi dalam masa tertentu di sepanjang sejarah.

Bio telah diujikan secara selektif di sekolah-sekolah yang berbeda. *Training untuk* pengajaran HumBio telah disediakan di Stanford University, dan informasi tentang HumBio disediakan oleh Penerbit Addison-Wesley-Longman.

Sains di SMA. Di kebanyakan SMA, sains diajarkan dalam urutan seperti ini: biologi, kimia, fisika. Banyak murid hanya mengikuti pelajaran biologi atau biologi-kimia dan tidak mau mempelajari fisika. Makin banyak ilmuwan yang mengatakan bahwa pelajaran sains harus diajarkan dalam urutan yang sebaliknya dan mata pelajaran ini harus diajarkan secara terintegrasi (Siegfried, 1998). Mereka percaya bahwa untuk memahami biologi, murid harus tahu banyak tentang kimia. kehidupan dibentuk dari molekul-molekul dan bertahan melalui proses-proses seperti fotosintesis dan respirasi. Mengajarkan biologi lebih dahulu dan kemudian kimia, menurut mereka, adalah seperti menonton *The Empire Strikes Back* sebelum menonton episode *Star Wars* sebelumnya. Dengan cara yang sama, memahami kimia tanpa mengenal fisika adalah sulit. Kimia didasarkan pada perubahan energi dan daya antar-atom, yang merupakan bagian pelajaran fisika. Kurikulum sains juga harus memasukkan problem dunia riil yang berhubungan dengan fisika, kimia, dan biologi secara sekaligus. Dan, kurikulum itu harus mengeksplorasi aspek-aspek pemikiran ilmiah berikut ini: teori, prediksi, skeptisisme, dan metode untuk menilai bukti.

© Sebutkan beberapa tantangan dan strategi yang berhubungan dengan cara mengajar anak untuk berpikir secara ilmiah.

Review

- Dalam hal apa anak-anak berpikir seperti ilmuwan? Dalam hal apa anak-anak berpikir secara berbeda dengan ilmuwan?
- Apa tipe pemikiran dan perilaku yang dilakukan ilmuwan yang perlu diajarkan kepada murid-murid dalam pendidikan sains?
- Apa pendekatan konstruktivis untuk mengajarkan sains?

Reflect

- Seberapa efektifkah pengajaran sains di SD, SMP dan SMA Anda? Jika kurang sempurna, bagaimana cara untuk menyempurnakannya?

STUDI SOSIAL

Apa hakikat dari studi sosial? Apa tema utama yang menjadi ciri pengajaran dan pembelajaran dalam studi sosial? Bagaimana pendekatan konstruktivis dapat diaplikasikan untuk studi sosial?

Apakah Studi Sosial Itu?

Secara umum, **studi sosial**, juga disebut ilmu sosial, berusaha mempromosikan kompetensi warga sipil. Tujuannya adalah membantu murid, sebagai warga masyarakat demokratis dengan latar belakang kultural yang beragam, untuk membuat keputusan yang rasional dan berdasarkan informasi yang luas demi kebaikan umum dalam dunia yang saling tergantung. Dalam sekolah, studi sosial diambil dari ilmu seperti antropologi, ekonomi, geografi, sejarah, hukum, filsafat, ilmu politik, psikologi, agama, dan sosiologi.

Studi sosial diajarkan di TK sampai *grade* 12 di AS. Di masa SD, murid sering kali mempelajari studi sosial yang terintegrasi di dalam beberapa disiplin ilmu. Ini sering kali berbentuk unit-unit yang disusun di seputar tema luas yang dikaji dalam term waktu, kontinuitas, dan perubahan (Martorella & Beal, 2002; Sunal & Haas, 2002). Di SMP dan SMA, pelajaran ini mungkin bersifat interdisipliner – seperti pelajaran sejarah yang diambil dari geografi, ekonomi, dan ilmu politik – atau difokuskan pada satu disiplin saja, seperti ilmu sejarah itu sendiri (Martorella, 2001).

National Council for the Social Sciences (2000) mengusulkan sepuluh tema yang mereka anggap harus ditekankan dalam pelajaran ilmu sosial:

Waktu, kontinuitas, dan perubahan. Adalah penting bagi murid untuk memahami akar sejarah mereka. Mengetahui bagaimana membaca secara efektif tentang masa lalu dan memahaminya akan membantu murid untuk mengeksplorasi pertanyaan-pertanyaan seperti: Bagaimana hubungan saya dengan masa lalu? Bagaimana pengalaman pribadi saya dapat dilihat sebagai bagian

studi sosial

Bidang ilmu yang berusaha mempromosikan kompetensi warga sipil. Dengan tujuan membantu murid, sebagai warga masyarakat demokratis dengan latar belakang kultural yang beragam, untuk membuat keputusan yang rasional dan berdasarkan informasi yang luas demi kebaikan umum dalam dunia yang saling tergantung.

dari pengalaman manusia di dalam sejarah? Tema ini biasanya muncul dalam pelajaran sejarah.

Banyak orang punya pengalaman yang sama dalam pelajaran sejarah. Mereka mempelajari fakta dan tanggal/tahun penting yang diajarkan guru atau disebutkan dalam buku pelajaran. Akan tetapi, guru dan murid yang menganggap sejarah hanya sebagai fakta dan masa akan kehilangan kesempatan berharga untuk mempelajari bagaimana sejarah adalah ilmu yang membutuhkan analisis kejadian yang relevan dengan kehidupan manusia (Fritzer, 2002; National Research Council, 1999). Pakar-pakar sejarah menganggap kejadian dalam sejarah lebih dari sekadar daftar fakta-fakta. Dan guru sejarah yang ahli tidak sekadar mengajarkan sejarah sebagai daftar fakta-fakta yang harus diingat, tetapi juga membimbing murid dalam menganalisis dan memikirkan kejadian-kejadian sejarah, dan mendorong murid untuk memikirkan tentang makna alternatif dari suatu peristiwa bersejarah dan bagaimana menginterpretasikannya dengan cara yang berbeda-beda. Sejumlah guru sejarah yang ahli juga mengajak murid untuk melakukan debat tentang bukti sejarah yang berhubungan dengan situasi sejarah tertentu. *Orang, tempat, dan lingkungan*. Studi topik-topik ini akan membantu murid mengembangkan perspektif spasial dan geografis tentang dunia. Ini membantu murid untuk membuat keputusan yang berdasar dan kompeten tentang hubungan manusia dengan lingkungannya. Di sekolah, tema ini biasanya muncul dalam pelajaran yang berhubungan dengan geografi.

Perkembangan individual dan identitas. Identitas personal murid dibentuk oleh kultur, kelompok, dan institusi. Murid dapat mengeksplorasi pertanyaan seperti: Siapa saya? Bagaimana orang belajar, berpikir, dan berkembang? Bagaimana orang memenuhi kebutuhannya dalam berbagai situasi dan konteks? Di sekolah, tema ini biasanya muncul dalam pelajaran yang difokuskan pada psikologi dan antropologi.

Individu, kelompok, dan institusi. Adalah penting bagi murid untuk belajar tentang bagaimana sekolah, gereja, masjid, keluarga, agen pemerintah, dan pengadilan memainkan peran penting dalam kehidupan manusia. Murid dapat mengeksplorasi peran berbagai institusi di AS dan negara lain. Di sekolah, tema ini biasanya muncul dalam pelajaran antropologi, psikologi, ilmu politik dan sejarah.

Kekuasaan, otoritas, dan tata pemerintahan. Memahami perkembangan kekuasaan, otoritas dan tata pemerintahan di AS dan di negara lain adalah sangat penting untuk mengembangkan kompetensi warga negara sipil. Dalam tema ini, murid mengeksplorasi topik-topik seperti: Apa itu kekuasaan dan apa bentuk-bentuknya? Bagaimana orang meraih kekuasaan, menggunakan dan menjustifikasinya? Bagaimana orang-orang dapat membuat pemerintah selalu tanggap terhadap kebutuhan dan kepentingan mereka? Bagaimana konflik dalam negara dan antarnegara dapat diselesaikan? Tema seperti ini biasanya muncul dalam pelajaran yang dititikberatkan pada pemerintahan, ilmu politik, sejarah, dan ilmu sosial lainnya.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Produksi, distribusi, dan konsumsi. Orang-orang punya kebutuhan dan keinginan yang kadang melebihi sumber daya yang terbatas yang tersedia bagi mereka. Akibatnya, muncul pertanyaan-pertanyaan seperti: Apa yang harus diproduksi? Bagaimana produksi ditata? Bagaimana barang dan jasa didistribusikan? Seperti apa alokasi produksi yang paling efektif (tanah, modal, dan manajemen)? Pertanyaan-pertanyaan seperti ini semakin mengglobal. Di sekolah, tema ini biasanya muncul dalam pelajaran yang difokuskan pada soal-soal ekonomi.

Sains, teknologi, dan masyarakat. Kehidupan modern seperti yang kita kenal sekarang ini tidak mungkin terwujud tanpa adanya teknologi dan sains yang mendukungnya. Akan tetapi, teknologi menimbulkan banyak pertanyaan, seperti: Apakah teknologi baru selalu lebih baik? Bagaimana orang dapat secara efektif menyesuaikan diri dengan perkembangan teknologi yang cepat? Bagaimana nilai-nilai yang melekat dalam teknologi? Tema-tema seperti ini biasanya muncul dalam pelajaran sejarah, geografi, ekonomi, kewarganegaraan, dan ilmu pemerintahan. Tema ini juga bisa diambil dari bidang seperti ilmu alam dan fisika, ilmu sosial, dan ilmu humaniora yang membahas soal isu sosial yang berhubungan dengan masyarakat dan teknologi.

Koneksi global Realitas interdependensi antarnegara yang makin kentara ini membutuhkan pemahaman tentang bangsa-bangsa dan kultur-kultur di seluruh dunia. Konflik antarnegara dan prioritas global dapat memunculkan agenda seperti perawatan kesehatan, pembangunan ekonomi, kualitas lingkungan, hak asasi manusia, dan agenda lainnya. Analisis terhadap persaingan ekonomi, identitas etnis, dan aliansi politik akan membantu murid memahami mengapa negara menyusun kebijakan yang berbeda-beda. Tema semacam ini biasanya muncul dalam pelajaran geografi, kebudayaan, ekonomi, dan ilmu sosial lainnya.

Cita-cita dan praktik kewarganegaraan. Pemahaman cita-cita kewarganegaraan dan praktiknya adalah penting untuk berpartisipasi dalam masyarakat secara penuh. Murid memfokuskan pada pertanyaan-pertanyaan seperti: Apa itu partisipasi sipil dan bagaimana saya ikut serta di dalamnya? Bagaimana keseimbangan antara kebutuhan individual dengan tanggung jawab terhadap masyarakat? Di sekolah, tema ini biasanya muncul dalam pelajaran sejarah, ilmu politik, dan antropologi. Diskusi kita tentang perkembangan moral dan pendidikan moral di Bab 3 dapat menjadi referensi untuk diskusi isu nilai dan moral yang berkaitan dengan kewarganegaraan.

Kultur. Studi kebudayaan menyiapkan murid untuk menanyakan dan menjawab pertanyaan seperti: Bagaimana kultur bisa sama dan berbeda? Bagaimana cara terbaik berinteraksi dengan orang yang berbeda kultur dengan Anda sendiri? Bagaimana agama memengaruhi orang di kultur yang berbeda-beda? Di sekolah, tema ini biasanya muncul dalam pelajaran geografi, sejarah, dan antropologi, serta dalam topik-topik multikultural di kurikulum. Eksplorasi kita tentang diversitas multikultural di Bab 5 dan sepanjang buku ini berhubungan dengan aspek kultural dari studi sosial ini.

Through the Eyes of Teachers

Membantu Murid Menghadapi Tragedi

Mark Fodness mengajar studi sosial di grade tujuh selama 17 tahun di Bemidji Middle School, Minnesota. Dia mengatakan bahwa selama mengajar dia menyadari bahwa adalah penting untuk menangani sejumlah kejadian traumatis yang memengaruhi muridnya. Terkadang tragedi tersebut bersifat lokal, seperti kematian murid, orang tua, atau guru. Krisis lainnya, seperti Perang Teluk, bersifat nasional atau internasional.

Pada 11 September 2001 Mark mengatakan bahwa dia dan murid-muridnya menghadapi trauma jenis baru—serangan teroris terhadap AS. Murid-muridnya punya banyak pertanyaan. "Mungkinkah ini adalah awal dari kiamat?" tanya seorang murid lelaki. Seorang murid wanita ingin tahu apakah saudaranya harus ikut perang atau tidak. Banyak murid ingin tahu "mengapa?" dan semua orang memikirkan masa depan. Mark berbicara dengan murid-muridnya tentang rasa takut ini dan mengingatkan mereka tentang kata-kata mantan Presiden AS Franklin D. Roosevelt, "Satu-satunya hal yang harus kita takuti adalah ketakutan itu sendiri." Mark menyuruh murid-muridnya untuk membicarakan situasi di mana mereka merasa takut dan ternyata mereka merasa sangat takut jika mereka sendirian.

Selama beberapa minggu setelah serangan teroris, Mark bersama murid-muridnya berusaha menjawab pertanyaan-pertanyaan mereka. Dia ingin agar murid-muridnya berempati terhadap penderitaan dan kepedihan yang disebabkan oleh tragedi itu. Dia merasa bahwa murid-muridnya akan lebih baik dalam menangani emosi mereka apabila mereka bisa mengontrol diri. Bersama-sama, Mark dan muridnya mengembangkan lima rencana:

1. *Kami ingin mengingat mereka yang membutuhkan.* Murid didorong untuk mengingat orang-orang yang menderita, terluka, anggota tim penyelamat, atau anggota keluarga atau kawan dari korban.
2. *Kami ingin membantu.* Murid mengumpulkan lebih dari \$6,000 untuk dikirimkan ke keluarga korban.
3. *Kami ingin menunjukkan dukungan.* Murid mendesain kaos patriotik sebagai cara mempromosikan persatuan.
4. *Kami ingin mendukung komunitas kami sendiri.* Murid mengunjungi komunitas mereka dan menyapu daun-daun di halaman rumah orang-orang lanjut usia pada 23 Oktober 2001.
5. *Kami ingin menghargai diversitas.* Untuk mengingatkan murid tentang peran diversitas dalam komunitas, Mark mengajak murid-muridnya ke Bemidji Race Relations Conference pada 28 September 2001.

Mark berkesimpulan, "Kejadian-kejadian belakangan ini di negara kita dan di dunia seharusnya mengingatkan kita yang berkecimpung di dunia pendidikan bahwa kita menghadapi sebuah tantangan. Kita harus menangani persoalan moral dan etika dengan cara yang bermakna bagi murid-murid kita."

negara demokrasi seperti AS ingin aman dan stabil, setiap generasi baru dari harus percaya pada sistem dan percaya bahwa sistem itu baik buat warga.

Riset oleh Constance Flanagan dan rekan-rekannya (Flanagan & Faison, 2001; Flanagan, Gill, & Galley, 1998) terhadap remaja Amerika dari kelompok etnis yang berbeda-beda menunjukkan peran penting pengajaran dalam soal ini. Mereka menemukan bahwa tingkat di mana guru memperlakukan murid secara sederajat dan saling menghormati berhubungan erat dengan tingkat dukungan murid terhadap demokrasi.

Pendekatan Konstruktivis

Banyak pelajaran studi sosial diajarkan secara tradisional dengan menggunakan buku pegangan di mana guru mengajar dan mengendalikan tanya-jawab. Akan tetapi, beberapa pendidik percaya bahwa pembelajaran studi sosial akan lebih baik jika menggunakan pendekatan konstruktivis yang menekankan penggunaan sumber informasi yang lebih luas dan bervariasi, mengajak murid membuat pertanyaan dan kolaborasi antar sesama teman (Gibson & McKay, 2001). Dalam

pandangan konstruktivis, murid harus menginterpretasikan sendiri bukti-bukti dan membuat ulasan sendiri. Dengan cara ini mereka berkesempatan untuk ber- pikir lebih luas dan memahami isu-isu sosial secara lebih mendalam (Chapin Messick, 2002).

Pendekatan konstruktivis juga menekankan pada studi sosial yang lebih bermakna (Ellis, 2002). Murid akan mendapat manfaat besar jika mereka menyadari bahwa apa-apa yang mereka pelajari dalam studi sosial itu berguna baik di dalam maupun di luar sekolah. Pembelajaran yang bermakna sering kali akan muncul jika dilakukan interaksi dalam kelas yang lebih difokuskan pada pengkajian sedikit topik penting.

Pendekatan konstruktivis untuk studi sosial juga menekankan arti penting dan pemikiran kritis terhadap nilai-nilai. Dimensi etis dari topik dan isu yang kontroversial juga bisa menjadi medan pemikiran dan pemahaman reflektif. Guru yang efektif harus mengetahui sudut pandang yang saling bertentangan, menghargai pandangan yang didukung dengan argumen yang baik, sensitif terhadap kesamaan dan perbedaan kultural, dan berkomitmen terhadap tanggung jawab sosial. Dari perspektif konstruktivis, guru membimbing murid untuk mengkaji dimensi etis dari suatu topik dan membahas isu-isu kontroversial, bukan memberi tahu secara langsung hal-hal yang dianggap etis.

Salah satu pendekatan konstruktivis untuk mengajarkan studi sosial yang dibuat oleh Teacher's Curriculum Institute (2001) menggunakan strategi pengajaran untuk membantu murid "merasakan" sejarah. Strategi tersebut adalah:

- *Pengajaran interaktif dengan menggunakan slide.* Di sini guru tidak lagi memegang peranan utama. Murid harus berpartisipasi aktif. Murid melihat, menyentuh, menginterpretasikan, dan memikirkan gambar-gambar yang terpampang di *slide*. Saat guru mengajukan beberapa pertanyaan, murid akan mencatat.
- *Pencipta keahlian studi sosial.* Murid duduk berpasangan untuk melengkapi tugas-tugas seperti pemetaan geografis, menganalisis kartun politik, dan menggambar grafik tren perekonomian.
- *Menulis untuk pemahaman.* Murid ditantang untuk menulis demi suatu tujuan.
- *Kelompok respons.* Di sini dilakukan diskusi kelas tentang topik-topik kontroversial. Murid duduk dalam kelompok kecil untuk melihat *slide* yang menampilkan serangkaian kejadian historis dan merespons pertanyaan-pertanyaan kritis yang berkaitan dengan *slide* tersebut.

Review & Reflect

Buat ringkasan tentang bagaimana pembelajaran dalam studi sosial menjadi semakin konstruktivis.

Review

Apa tujuan dari pengajaran studi sosial?

Apa pendekatan konstruktivis untuk mengajarkan studi sosial?

Reflect

Pikirkan tentang komunitas di mana Anda mungkin akan mengajar suatu hari nanti. Bagaimana Anda akan mengajarkan studi sosial untuk anak-anak di sana? Bagaimana Anda bisa membuat pengajaran menjadi konstruktivis?

Crack the Case Kurikulum Matematika Konstruktivis

lie mengajar *grade* empat di sekolah distrik. Distrik itu mengadopsi kurikulum matematika yang baru untuk tahun ini berdasarkan prinsip-prinsip konstruktivis. Connie mengikuti *training untuk* mengimplementasikan kurikulum baru itu, dan dia menyadari bahwa banyak perbedaan antara apa yang pernah diajarkannya selama 20 tahun terakhir ini dengan kurikulum baru itu. Kurikulum baru itu berfokus pada penggunaan matematika dalam “kehidupan nyata.” Murid diminta berpikir dan membuat hubungan antara kehidupan mereka di rumah dengan apa yang mereka pelajari dalam matematika. Anak-anak berlatih soal dalam konteks permainan yang dimainkan anak-anak secara bersama. Murid diizinkan dan bahkan diajari untuk mengerjakan problem dengan berbagai cara, bukan hanya dengan satu algoritma untuk satu soal. Banyak pendekatan ini benar-benar asing bagi Connie dan dia menduga orang tua dan guru lain juga tidak mengenal pendekatan baru ini. “Ini pasti butuh kerja keras,” pikirnya. “Aku harus belajar lagi matematika agar bisa mengajar dengan cara baru ini.”

Saat sekolah dimulai, guru-guru lain mulai mengekspresikan keprihatinan mereka terhadap kurikulum baru itu. Kurikulum itu sangat berbeda dari apa yang pernah mereka pelajari di masa lalu. Kebanyakan guru itu hanya berhasil mengajarkan satu atau dua pelajaran kepada murid, Anak-anak di *grade* satu dan dua tampaknya senang dengan program matematika baru itu. Mereka aktif dalam pelajaran matematika dan mengatakan matematika itu menyenangkan. Murid di *grade* empat sampai enam tidak terlalu senang dengan kurikulum baru itu. Mereka tampaknya tidak tahu cara menyelesaikan soal dengan menggunakan teknik yang diajarkan kurikulum baru itu. Mereka selalu kembali menggunakan teknik algoritma lama yang pernah diajarkan kepada mereka dahulu. Ini membuat Connie dan guru lainnya bingung karena mereka sendiri juga harus belajar keras untuk menguasai cara alternatif dalam menyelesaikan soal, Yang lebih buruk, orang tua juga mengeluh. Mereka tidak bisa membantu anaknya mengerjakan pekerjaan rumah karena mereka tak tahu cara menggunakan pendekatan baru itu. Ini menyebabkan banyak orang tua menjadi marah. Beberapa dari mereka mengancam memindahkan anaknya dari sekolah itu dan membawa mereka “ke suatu tempat di mana diajarkan matematika yang normal.” sekelompok orang tua akan menemui dewan sekolah untuk mengadakan soal ini.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Yang lebih parah lagi adalah guru matematika di SMP, yang bersikeras bahwa kurikulum baru ini tidak memberi dasar-dasar aljabar yang diperlukan murid. "Mereka perlu pandai dalam fakta matematika. Tetapi, hal itu tidak akan terwujud jika kita menggunakan program baru ini. Program ini membawa mereka ke terlalu banyak arah. Mereka tidak akan bisa belajar aljabar dengan benar."

Pendukung program baru ini menjawab bahwa kurikulum baru ini sebenarnya akan mempersiapkan murid secara lebih baik untuk mempelajari matematika yang lebih tinggi sebab mereka akan punya pemahaman konseptual yang lebih baik tentang *mengapa* mereka melakukan sesuatu dan bagaimana cara kerja algoritma tradisional. Connie merasa terjebak di tengah-tengah. Dia memahami apa tujuan kurikulum baru itu. Dia bahkan percaya kurikulum baru itu mungkin bermanfaat bagi murid dalam jangka panjang. Akan tetapi, setiap hari ada murid yang menangis di kelas karena mereka tidak memahami pelajaran. Connie juga harus menjawab telepon dari orang tua marah-marah.

- Apa isu dalam kasus ini?
- Murid di *grade* satu dan dua tampaknya senang dan berkembang dengan kurikulum baru ini, sedangkan murid yang lebih tua kesulitan. Mengapa bisa begitu? Hubungkan jawaban Anda dengan pendekatan konstruktivis.
- Bagaimana seharusnya guru menangani keprihatinan orang tua tentang kurikulum baru itu?
- Bagaimana mereka seharusnya menjawab keprihatinan guru-guru aljabar?

Apa yang dapat dilakukan guru untuk membantu murid dalam hal ini?

Reach Your Learning Goals

1. Bedakan antara pengetahuan ahli dengan pengetahuan isi pedagogis.
 - Pengetahuan ahli adalah menguasai betul isi dari suatu disiplin. Pengetahuan isi pedagogis adalah pengetahuan tentang bagaimana mengajarkan disiplin tertentu secara efektif. Keduanya dibutuhkan untuk menjadi guru yang ahli.
2. Jelaskan bagaimana kemampuan membaca berkembang dan diskusikan beberapa pendekatan yang berguna untuk mengajar membaca.
 - Model Chall memaparkan lima tahap dalam perkembangan membaca: (0) Dari kelahiran sampai *grade* satu, mengidentifikasi huruf abjad dan belajar menulis nama sendiri. (1) Di *grade* satu dan dua, belajar mengucapkan huruf dan melengkapi pembelajaran huruf nama dan suaranya. (2) Di *grade* dua dan tiga, belajar kata individual dan menyelesaikan pembelajaran nama dan suara. (3) Di *grade* empat sampai delapan, mendapat lebih banyak informasi baru dari tulisan. (4) Di SMA, menjadi pembaca yang kompeten dan memahami materi dari perspektif yang berbeda-beda.

- Debat sekarang ini berfokus pada pendekatan keahlian-dasar-dan-fonetik versus pendekatan bahasa-keseluruhan. Pendekatan yang disebut pertama mendukung instruksi fonetik dan memberi murid materi yang sederhana. Pendekatan kedua menekankan bahwa instruksi membaca harus paralel dengan pembelajaran bahasa natural anak dan memberi anak materi bacaan menyeluruh, seperti buku dan puisi. National Reading Panel (2000) menyimpulkan bahwa kedua pendekatan itu bermanfaat bagi murid. Riset menunjukkan bahwa instruksi kesadaran fonologis sangat efektif jika dikombinasikan dengan *training* huruf dan sebagai bagian dari program literasi total. *Training* kesadaran fonologis yang efektif membutuhkan dua keahlian: pencampuran dan segmentasi. Kemampuan baca anak juga meningkat jika diberi instruksi membaca oral dan instruksi strategi membaca.
 - Pendekatan kognitif untuk membaca menekankan pada *decoding* dan pemahaman kata, mengkonstruksi makna, dan mengembangkan strategi membaca ahli. Teks punya makna yang harus dikonstruksi oleh pembaca secara aktif. Strategi metakognitif dan proses otomatis digunakan dalam *decoding* dan pemahaman kata. Kemampuan untuk mengubah dan memikirkan suara juga penting. Instruksi strategi transaksional adalah salah satu pendekatan untuk membantu murid dalam belajar membaca.
 - Pendekatan konstruktivis sosial untuk membaca menekankan bahwa: (1) konteks sosial memainkan peran penting dalam proses belajar membaca dan (2) pembaca yang berpengetahuan luas mesti mengajari pembaca yang kurang berpengetahuan. Makna dinegosiasikan secara sosial. Pengajaran resiprokal adalah teknik berharga untuk membantu murid meningkatkan kemampuan membaca mereka. Klub buku dan koneksi sekolah/keluarga/komunitas juga merefleksikan perspektif konstruktivis sosial.
3. Deskripsikan bagaimana keahlian menulis berkembang dan beberapa pendekatan yang bermanfaat untuk mengajar menulis.
- Kemampuan menulis anak berkembang seiring dengan waktu, dan dimulai dari coret-coret. Kebanyakan anak usia empat tahun dapat menuliskan namanya. Kebanyakan anak usia lima tahun dapat menulis huruf-huruf dan menyalin beberapa kata pendek. Kemajuan dalam perkembangan bahasa dan kognitif anak akan menjadi dasar bagi kemampuan menulis.
 - Pendekatan kognitif untuk menulis menekankan banyak hal yang juga ditekankan dalam membaca, seperti pengkonstruksian makna dan mengembangkan strategi. Perencanaan, pemecahan problem, revisi, strategi metakognitif merupakan faktor yang sangat penting.
 - Pendekatan konstruktivis sosial untuk menulis difokuskan pada konteks sosial di mana tulisan itu dibuat. Konteks sosial ini mencakup perlunya murid berpartisipasi dalam komunitas penulisan untuk memahami hubungan penulis/pembaca dan memahami perspektif orang lain. Pendekatan konstruktivis sosial lainnya mencakup menulis “teks riil” tentang pengalaman yang bermakna, konferensi menulis guru-murid, kolaborasi teman sebaya dalam menulis, dan koneksi sekolah/keluarga/komunitas.

Jelaskan bagaimana pemikiran matematika berkembang dan sebutkan beberapa isu yang berkenaan dengan pengajaran matematika.

- Anak punya pemahaman substansial terhadap konsep numerik sebelum mereka masuk *grade* satu. Saat mereka masuk sekolah anak mempelajari lebih banyak keterampilan numerik. National Council of Teachers of Mathematics (2000) menyusun standar untuk

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

pembelajaran matematika pada level berikut ini: TK sampai *grade 2*, *grade 3* sampai *grade 6* sampai 8, dan *grade 9* sampai 12.

- Ada kontroversi dalam pendidikan matematika mengenai apakah pendidikan matematika harus lebih kognitif atau praktis.
- Reformasi difokuskan pada upaya membuat pendidikan matematika lebih bermakna, membuat hubungan dengan pengetahuan sebelumnya, dan mendiskusikan konsep mate dengan orang lain, dan menggunakan proyek kurikulum matematika inovatif.
- *Curriculum and Evaluation Standards* dari NTCM merekomendasikan agar kalkulator digunakan pada semua level instruksi matematika. Akan tetapi, beberapa pakar pendidikan seperti di Asia Timur, berpendapat bahwa kalkulator tidak boleh digunakan sebelum SMA agar kemampuan murid untuk mempelajari konsep matematika meningkat.
- Orang tua dapat menjadi *partner* efektif dalam membantu anak belajar matematika.

© Sebutkan beberapa tantangan dan strategi yang berhubungan dengan cara mengajar untuk berpikir secara ilmiah.

- Keterampilan berpikir anak memiliki beberapa karakteristik yang mirip dengan ilmuwan tetapi juga ada beberapa perbedaannya.
- Sering kali keahlian yang dipakai ilmuwan, seperti observasi yang cermat, pembuatan grafis, pemikiran tertata, dan pengetahuan tentang kapan dan bagaimana mengaplikasikan pengetahuan untuk memecahkan problem, jarang diajarkan di sekolah-sekolah. Anak punya banyak konsep yang tidak kompatibel dengan sains dan realitas. Guru yang baik harus mengerti dan memahami konsep ilmiah dan kemudian menggunakannya untuk membantu anak belajar.
- Strategi pengajaran konstruktivis mencakup penekanan pada pembelajaran penemuan dan penelitian laboratorium. Strategi lainnya adalah pemfokusan pada eksplorasi problem sains sehari-hari, menggunakan aktivitas yang membantu murid mempelajari cara kerja sains, dan mempertimbangkan konteks sosial dari sains. *Human Biology Middle Grades Curriculum* (HumBio) mengintegrasikan studi ekologi, evolusi, genetika, fisiologi, kesehatan, keamanan, kultur, dan perkembangan manusia. Kita mendiskusikan kontroversi tentang urutan sains di sekolah menengah atas.

5. Buat ringkasan tentang bagaimana pembelajaran dalam studi sosial menjadi semakin konstruktivis.

- Bidang studi sosial berusaha mempromosikan kompetensi kewarganegaraan. Di sekolah studi sosial diambil dari berbagai disiplin seperti antropologi, ekonomi, geografi, sejarah, hukum, filsafat, ilmu politik, psikologi, agama, dan sosiologi. National Council for the Social Sciences merekomendasikan sepuluh tema untuk dipakai dalam pelajaran studi sosial di sekolah: waktu, kontinuitas, dan perubahan; orang, tempat, dan lingkungan; perbedaan dan persamaan individual; individual, kelompok, dan institusi; kekuasaan, otoritas, dan tata pemerintahan; produksi, distribusi, dan konsumsi; sains, teknologi, dan masyarakat; koneksi global; cita-cita dan praktik kewarganegaraan; dan kebudayaan.
- Banyak studi sosial masih diajarkan dalam format pengajaran tradisional, tetapi ada peningkatan minat dalam pengajaran dari perspektif konstruktivis. Perspektif ini menekankan arti

penting dari refleksi, pemahaman, makna, pemikiran kritis tentang nilai, dan pengkajian mendalam terhadap sedikit topik penting ketimbang pengkajian dangkal atas banyak topik.

Key Terms

pengetahuan

pengetahuan isi pedagogis

pendekatan-keahlian-dasar-dan-fonetik

pendekatan bahasa-keseluruhan

pendekatan instruksi strategi transaksional

pengajaran resiprokal

everyday mathematics

connected mathematics project

interactive mathematics program

strategi demonstrasi interaktif klub

buku

human biology middle grades curriculum studi

sosial

Portfolio Activities

Anda sudah memahami bab ini, sekarang kerjakan latihan di bawah untuk memperluas wawasan Anda.

Refleksi Independen

1. Untuk *grade* atau kelas yang akan Anda ajar kelak, buatlah ringkasan ide-ide yang baik untuk membuat pengajaran kognitif dan konstruktif secara sosial. Ambil ide-ide dari bab ini dan bab lainnya. Tambahkan ide Anda sendiri.
2. Lakukan hal yang sama untuk mata pelajaran spesifik yang akan Anda ajarkan.

Kerja Kolaboratif

3. Seberapa efektifkah instruksi membaca yang Anda terima di sekolah dahulu? Ajak beberapa mahasiswa lain dan diskusikan bagaimana Anda diajari membaca. Diskusikan tentang apa pendapat Anda agar guru Anda bisa lebih baik dalam mengajarkan membaca dan tuliskan dalam portofolio Anda.
4. Ada kontroversi dalam pendidikan matematika—tentang apakah matematika harus diajarkan secara konstruktivis atau tradisional. Juga ada kontroversi tentang apakah kalkulator dan komputer sebaiknya digunakan dalam instruksi matematika di SD. Ajak beberapa mahasiswa dan evaluasilah kontroversi ini; kemudian tulislah ringkasan diskusi evaluasi Anda dalam portofolio.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk *template* portofolio yang dapat di *-download* dan melihat bagaimana *Portfolio Activities* ini berhubungan dengan standar INTASC.

Taking it to the Net

Pendekatan konstruktivis sosial untuk menulis menekankan partisipasi murid dalam komunitas menulis. Eksplorasi *website* pendidikan, pen-pal elektronik, dan susun rencana aksi untuk mengintegrasikan sumber daya ke dalam mata pelajaran Anda. Deskripsikan jenis-jenis kesempatan yang akan dimiliki murid dalam menulis teks “riil,” kolaborasi dengan teman, dan berbagi perspektif yang berbeda.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

2. _____
Pameran online seperti yang dibuat oleh The Exploratorium (www.exploratorium.edu) dan The Franklin Institute Online (www.fi.edu) menawarkan sumber melimpah proyek sains yang menekankan penemuan dan eksplorasi. Kunjungi museum online ini dan diskusikan bagaimana sumber dayanya dapat memperkaya pembelajaran sains di kelas.
3. Evaluasilah website yang dapat dipakai dalam pengajaran studi sosial. Apakah sumber-sumber itu menggambarkan kejadian dari beberapa perspektif yang berbeda? Apa jenis artefak historis yang disediakan untuk diulas dan dianalisis murid? Akankah murid tertantang untuk berpikir kritis tentang kejadian masa lalu atau isu-isu sosial masa sekarang? Bagaimana Anda dapat mendesain pelajaran atau proyek dengan menggunakan sumber daya ini?

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengeksplorasi jawaban yang mungkin

**Perencanaan, Instruksi,
dan Teknologi**

Bab 12

GARIS BESAR BAB

Perencanaan

Perencanaan Instruksional Kerangka

Waktu dan Perencanaan

Perencanaan dan Instruksi Teacher-Centered

Instruksi Langsung _____

Strategi Instruksional *Teacher-Centered* _____

Mengevaluasi Instruksi *Teacher-Centered* _____

Perencanaan dan Instruksi Learner-Centered

Prinsip-prinsip *Learner Centered* _____

Beberapa Strategi Instruksional *Leamer-Centered* Mengevaluasi

Instruksi *Leamer-Centered*

Teknologi dan Pendidikan

Revolusi Teknologi _____

Internet _____

Teknologi dan Diversitas Sosiokultural

Standar untuk Murid “Melek Teknologi” _____

Masa Depan: *Ubiquitous Computing* _____

TUJUAN BAB

Setelah Anda mempelajari bab ini, Anda diharapkan mampu untuk:

Menjelaskan perencanaan kelas. _____

Mengidentifikasi bentuk instruksi *teacher-centered*. _____

Mendiskusikan bentuk instruksi *learner-centered*. _____

Meringkaskan bagaimana menggunakan teknologi secara efektif untuk membantu siswa belajar.

Teaching Stories Lois Guest dan Kevin Groves

Lois Guest mengajar *grade* lima di Hesperian Elementary School di San Lorenzon California, di mana 30 muridnya akan menggunakan komputer laptop yang disediakan sekolah (May, 2001). Sebulan setelah komputer itu tiba, murid-murid tidak perlu berebut komputer di laboratorium. Laptop itu menandai pergeseran monumental dalam karier Guest, yang telah mengajar selama 35 tahun di Hesperian Elementary. Dia ingat dahulu proyektor slide merupakan teknologi yang hebat baginya. Kini, dia akan membuat website untuk kelasnya dan belajar menggunakan kamera digital dan *scanner* optik. Guest mengatakan bahwa dia banyak belajar tentang teknologi dan muridnya juga mengajarnya cara melakukan sesuatu di komputer. Bianca Guitires, murid berumur 10 tahun, mengatakan bahwa karena dia senang bekerja dengan laptopnya, dia sekarang datang ke sekolah lebih awal.

Ketika Kevin Groves mengajak murid-muridnya di *grade* lima untuk mengadakan studi lapangan di kebun raya, murid-muridnya bersikeras agar mereka diizinkan membawa laptopnya. Salah seorang muridnya, Salvador Mata, duduk di atas rerumputan bersama ibunya dan menjelaskan kepada ibunya cara membuat persentasi dengan Powerpoint. Ibunya mengatakan bahwa dia senang karena Salvador sudah bisa menggunakan komputer walau masih anak-anak. Ibunya percaya bahwa kemampuannya ini akan membantunya mendapatkan karier yang bagus kelak. Grover mengatakan bahwa walaupun laptop sangat bagus, namun dia harus meriset semua *link* yang dimasukkan ke website-nya untuk memastikan bahwa laptop itu dipakai untuk tujuan pendidikan, bukan untuk hal-hal yang tidak bermanfaat.

Nanti di bab ini kita akan fokus pada banyak aspek dari penggunaan teknologi dalam rencana dan instruksi pengajaran. Seluruh bab ini membahas pengajaran pada level rencana atau unit pelajaran secara keseluruhan, yang sering menggunakan berbagai proses pembelajaran dan kognitif yang kita diskusikan di Bab 7 sampai 11. Kita terutama akan mengeksplorasi rencana pelajaran yang berpusat pada guru (*teacher-centered*) dan rancangan pelajaran yang berpusat pada siswa (*learner-centered*).

PERENCANAAN

Sering dikatakan bahwa jika orang gagal membuat rencana, **maka** dia merencanakan kegagalan. Banyak orang sukses menghubungkan prestasi mereka dengan perencanaan yang efektif. Misalnya, Lee Iacocca (1984), mantan pimpinan Chrysler Corporation, menisbahkan kesuksesannya pada para perencananya. Pembahasan perencanaan di bab ini akan mendeskripsikan apa itu perencanaan instruksional dan kerangka waktu dari perencanaan.



FRANK AND ERNEST dimuat atas seizin United Feature Syndicate, Inc.

sunan strategi sistematis dan tertata untuk merencanakan pelajaran. Guru perlu menentukan seperti apa dan bagaimana mereka akan mengajar. Walaupun beberapa momen instruksional yang baik kadang terjadi spontan, pelajaran masih harus tetap direncanakan dengan cermat.

Mungkin akan melewatkan jika meluangkan banyak waktu untuk menulis rencana pelajaran. Namun, rencana itu akan memberi Anda rasa percaya diri, membantu Anda untuk memasukkan topik-topik yang amat penting, dan memaksimalkan waktu Anda selama di kelas.

Perencanaan instruksional mungkin diwajibkan oleh sekolah tempat Anda mengajar. Banyak kepala sekolah dan pengawas sekolah meminta guru untuk menulis rencana tertulis dan dalam beberapa kasus Anda mungkin diminta untuk menyerahkan rencana pelajaran Anda seminggu sebelum Anda mengajar. Ketika mengamati guru kelas, pengawas mungkin akan menilai apakah pengajaran sudah sesuai dengan rencana atau tidak. Jika guru absen tetapi telah membuat rencana, guru pengganti dapat melaksanakan rencana itu.

Kerangka Waktu

Menyusun rencana waktu yang sistematis membutuhkan pengetahuan tentang apa-apa yang perlu dilakukan dan kapan melakukannya, atau perlu fokus pada “tugas” dan “waktu”. Berikut ini salah satu contoh rencana dan tugas (Douglass & Douglass, 1993).

Apa yang Perlu Dilakukan

1. **Menentukan tujuan instruksional** (Apa yang harus saya capai?)
2. **Merencanakan kegiatan** (Apa yang harus saya lakukan untuk mencapai tujuan?)
3. **Menentukan prioritas** (Tugas mana yang lebih penting?)

Waktu Melakukannya

4. **Membuat estimasi waktu** (Berapa lama waktu yang dibutuhkan setiap kegiatan?)
5. **Membuat jadwal** (Kapan kegiatan akan dilakukan?)
6. **Fleksibel** (Bagaimana saya akan menangani situasi yang tak terduga?)

perlu membuat rencana untuk rentang waktu yang berbeda, mulai dari tahunan sampai harian (Arends, 1998).

Jika rencana sekolah atau rencana karier Anda diikutsertakan, maka kerangka waktunya kemungkinan adalah tahunan.

Robert Yinger (1980) mengidentifikasi lima rentang waktu perencanaan guru: perencanaan tahunan, perencanaan term, perencanaan unit, perencanaan mingguan, dan perencanaan harian. Gambar 12.1 mengilustrasikan kerangka waktu ini dan menunjukkan perencanaannya. Yinger juga merekomendasikan agar guru memerhatikan empat area ketika merencanakan: tujuan, sumber informasi, bentuk rencana, dan kriteria efektivitas perencanaan. Gambar 12.2 menunjukkan hal-hal yang ada dalam area tersebut dalam lima kerangka waktu.

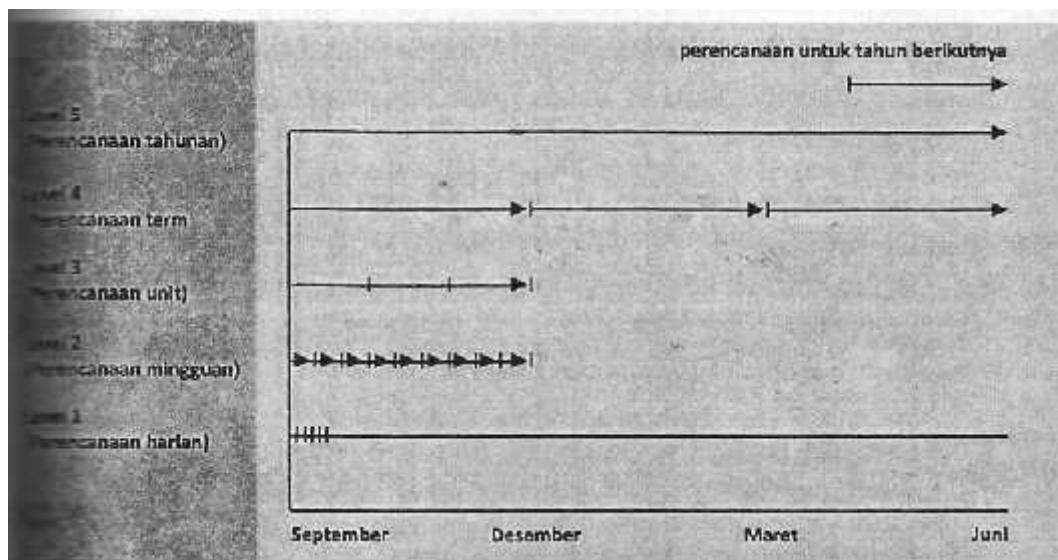
Walaupun perencanaan adalah dimensi utama dari pengajaran yang sukses, jangan terlalu banyak menyusun rencana. Susunlah rencana yang rapi dan jalankan, tetapi berlakulah fleksibel; seiring berlalunya tahun, bulan, minggu atau hari, sesuaikan rencana dengan perubahan lingkungan atau situasi. Kejadian kontroversial atau topik penting yang belum Anda masukkan rencana mungkin muncul secara tak terduga. Pantau dan ubah rencana Anda seiring dengan berlalunya tahun agar sesuai dengan situasi yang terus berubah. Anda merencanakan secara efektif, Anda tidak harus mengingat semua

Through the Eyes of Teachers

Mencegah Panik

Satu hal yang membantu saya menjadi perencana yang baik adalah belajar untuk berpikir ke depan. Memulai tahun ajaran baru dengan menyusun rencana jangka panjang untuk semua mata pelajaran. Strategi ini akan membantu Anda memutuskan berapa banyak waktu yang harus disediakan untuk hal-hal tertentu. Mengetahui apa yang akan dilakukan selanjutnya akan membantu Anda membuat struktur dan fokus dalam rencana Anda. Ini juga membantu Anda untuk mencegah "kepanikan" dalam menentukan apa yang harus Anda ajarkan. Saya menyadari bahwa semakin awal saya menyusun rencana dan mengumpulkan materi, saya akan semakin santai dan percaya diri dalam mengajar.

*Vicky Stone Reading
Teacher Cammack Middle
School Huntington, West
Virginia*



Gambar 12.1 Lima Rentang Waktu dari Perencanaan Guru dan Kejadiannya Selama Satu Tahun Ajaran

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

	TUJUAN PERENCANAAN	SUMBER INFORMASI	BENTUK RENCANA	KRITERIA UNTUK MENILAI EFEKTIVITAS PERENCANAAN
Perencanaan tahunan	<ol style="list-style-type: none"> Menetapkan isi umum (bersifat umum dan dimasukkan dalam kerangka sasaran kurikulum distrik) Menetapkan urutan kurikulum dasar Menata dan mengumpulkan materi 	<ol style="list-style-type: none"> Murid (informasi umum tentang jumlah murid) Sumber daya yang tersedia Pedoman kurikulum (sasaran distrik) Pengalaman dengan kurikulum dan materi spesifik 	Garis besar umum yang menyebutkan isi materi dasar dan ide-ide lain dalam setiap mata pelajaran (buku catatan spiral dipakai untuk setiap subjek)	<ol style="list-style-type: none"> Komprehensivitas rencana Sesuai dengan tujuan dan sasaran distrik
Perencanaan term	<ol style="list-style-type: none"> Menyusun detail isi yang akan dibahas dalam 3 bulan ke depan Menyusun jadwal mingguan untuk term yang sesuai dengan tujuan guru dan menekankan term tersebut 	<ol style="list-style-type: none"> Kontak langsung dengan murid Batasan waktu yang ditetapkan oleh jadwal sekolah Sumber daya yang tersedia 	<ol style="list-style-type: none"> Elaborasi garis-garis besar yang disusun untuk perencanaan tahunan Garis besar jadwal mingguan yang menspesifikasikan aktivitas dan 	<ol style="list-style-type: none"> Garis besar—komprehensivitas, kelengkapan dan spesifitas elaborasi Jadwal—komprehensivitas dan kesesuaian dengan tujuan term, keseimbangan Kesesuaian dengan tujuan term
Perencanaan unit	<ol style="list-style-type: none"> Mengembangkan urutan pembelajaran yang teratur yang komprehensif, bermakna, dan terintegrasi pada level yang tepat 	<ol style="list-style-type: none"> Kemampuan murid, minat murid, dsb. Materi, lamanya Menyajikan isi aktivitas waktu, tuntutan, format. Sasaran distrik Fasilitas yang tersedia untuk aktivitas 	<ol style="list-style-type: none"> Daftar garis besar aktivitas dan isi Daftar urutan pelajaran, penentuan Catatan dalam buku rencana 	<p>Organisasi, urutan, keseimbangan, dan urutan garis besar Kesesuaian dengan tujuan tahunan dan term Kesesuaian dengan perkiraan minat dan keterlibatan murid</p>
Perencanaan mingguan	<ol style="list-style-type: none"> Menentukan aktivitas mingguan di dalam kerangka jadwal mingguan Menyesuaikan jadwal dengan interupsi atau kebutuhan khusus Menjaga kontinuitas dan regularitas aktivitas 	<ol style="list-style-type: none"> Kinerja murid pada hari dan minggu sebelumnya Interupsi sekolah terjadwal (misalnya, pertemuan, liburan) Materi, sumber bantuan, dan sumber daya lain 	<ol style="list-style-type: none"> Nama dan waktu aktivitas dalam buku rencana Hari dibagi menjadi empat blok instruksional yang diselingi dengan istirahat pagi, makan siang, dan istirahat sore 	<p>Kelengkapan rencana Tingkat kepatuhan pada jadwal mingguan Fleksibilitas rencana terhadap batasan waktu atau interupsi tujuan</p>
Perencanaan harian	<ol style="list-style-type: none"> Menentukan dan menata kelas untuk hari berikutnya Menentukan komponen aktivitas yang belum diputuskan Menyesuaikan jadwal harian dengan intrusi menit terakhir Mempersiapkan murid untuk aktivitas sehari-hari 	<ol style="list-style-type: none"> Instruksi dalam material yang akan dipakai Menentukan waktu yang dibutuhkan untuk aktivitas "disposisi" kelas pada awal pelajaran Penilaian kelas pada awal pelajaran Mempertahankan minat, keterlibatan, dan semangat 	<ol style="list-style-type: none"> Jadwal untuk hari yang ditulis di papan dan didiskusikan dengan murid Persiapan dan penataan materi dan fasilitas dalam ruangan 	<p>Kelengkapan persiapan terakhir dan keputusan tentang materi, isi, dsb Keterlibatan, semangat, dan minat yang dikomunikasikan</p>

detail pelajaran di pikiran (Middleton & Goepfert, 1996). Rencana Anda akan membuat Anda fokus pada dialog langsung dengan murid Anda dan memandu aspek interaktif dari instruksi Anda, Banyak guru yang mengandalkan buku pedoman guru atau struktur buku pegangan untuk mengarahkan perencanaan instruksional mereka. Ini bisa memberi manfaat positif karena, dengan aktivitas atau pelajaran yang disusun untuk seluruh waktu, Anda dapat fokus pada aspek pengajaran sehari-hari, Akan tetapi, Anda mungkin akan masuk lebih mendalam pada beberapa topik dan menyusun proyek yang lebih besar untuk seluruh term ketimbang yang ada di pedoman guru.

Perencanaan dan instruksi harus dihubungkan. Berikutnya, kita akan membahas perencanaan dan instruksi yang berpusat pada guru (*teacher-centered*), kemudian perencanaan dan instruksi yang berpusat pada siswa (*learner-centered*).

Review & Reflect

Jelaskan apa-apa yang ada dalam perencanaan kelas.

Review

Mengapa instruksi perlu direncanakan?

Apa perencanaan yang harus dilakukan yang berhubungan dengan penggunaan waktu?

Reflect

Berdasarkan pengalaman Anda, apakah Anda pernah diajar guru yang tidak membuat rencana? Apa akibatnya bagi murid?

PERENCANAAN DAN INSTRUKSI PELAJARAN TEACHER-CENTERED

ya, fokus di sekolah adalah pada perencanaan dan instruksi guru. Dalam pendekatan ini, perencanaan dan instruksi disusun dengan ketat dan guru mengarahkan pembelajaran murid.

Perencanaan Pelajaran Teacher-Centered

Tiga alat umum di sekolah yang berguna dalam perencanaan *teacher-centered* adalah menciptakan sasaran behavioral (perilaku), menganalisis tugas, dan menyusun taksonomi (klasifikasi) instruksional.

Menciptakan Sasaran Behavioral. Sasaran behavioral (*behavioral objectives*) adalah pernyataan tentang perubahan yang diharapkan oleh guru akan terjadi dalam kinerja murid. Menurut Robert Mager (1962), sasaran behavioral harus spesifik, Mager percaya bahwa sasaran behavioral harus mengandung tiga bagian:

Perilaku murid. Fokus pada apa yang akan dipelajari atau dilakukan murid. *Kondisi di mana perilaku terjadi.* Menyatakan bagaimana perilaku akan dievaluasi atau dites.

Kriteria kinerja. Menentukan level kinerja yang dapat diterima.

sasaran behavioral

Pernyataan yang menyatakan perubahan dalam perilaku murid untuk mencapai tujuan kinerja yang

Misalnya, guru mungkin menyusun sasaran behavioral berdasar gagasan bahwa murid akan mendeskripsikan lima sebab melemahnya Kekaisaran Inggris (perilaku murid). Guru berencana untuk memberi murid tes esai tentang topik ini (kondisi di mana perilaku akan terjadi). Dan, guru menentukan bahwa jika murid bisa menjelaskan empat atau lima sebab, maka ia sudah memenuhi kriteria kinerja (kriteria kinerja).

Menganalisis Tugas. Alat lain dalam perencanaan *teacher-centered* adalah analisis tugas, yang difokuskan pada pemecahan suatu tugas kompleks yang dipelajari murid menjadi komponen-komponen (Alberto & Troutman, 1999). Analisis ini dapat melalui tiga langkah dasar (Moyer & Dardig, 1978):

1. Menentukan keahlian atau konsep yang diperlukan murid untuk mempelajari tugas.
2. Mendaftar materi yang dibutuhkan untuk melakukan tugas, seperti kertas, pensil, kalkulator, dan sebagainya.
3. Mendaftar semua komponen tugas yang harus dilakukan

Menyusun Taksonomi Instruksional. Taksonomi instruksional juga membantu pendekatan *teacher-centered*. Taksonomi adalah sistem klasifikasi. Taksonomi Bloom dikembangkan oleh Benjamin Bloom dan kawan-kawannya (1956). Taksonomi ini mengklasifikasikan sasaran pendidikan menjadi tiga domain: kognitif, afektif, dan psikomotor.

Domain kognitif. Taksonomi kognitif Bloom mengandung enam sasaran (Bloom dkk., 1956).

- **Pengetahuan** Murid punya kemampuan untuk mengingat informasi. Misalnya sasarannya mungkin adalah mendaftar atau mendeskripsikan empat keuntungan utama dari penggunaan komputer untuk pengolahan kata.
- **Pemahaman.** Murid memahami informasi dan dapat menerangkannya dengan menggunakan kalimat mereka sendiri. Misalnya, sasarannya adalah menjelaskan atau mendiskusikan bagaimana komputer dapat dipakai secara efektif untuk pengolahan kata.
- **Aplikasi.** Murid menggunakan pengetahuan untuk memecahkan problem kehidupan nyata. Misalnya, sasarannya adalah mengaplikasikan apa yang telah dipelajari tentang penggunaan komputer pengolahan kata untuk dimanfaatkan dalam berbagai pekerjaan.
- **Analisis.** Murid memecah informasi yang kompleks menjadi bagian kecil-kecil dan mengaitkan informasi dengan informasi lain. Misalnya, sasarannya adalah membandingkan satu tipe program pengolahan kata dengan program lain untuk mengerjakan tugas membuat *paper*.
- **Sintesis.** Murid mengombinasikan elemen-elemen dan menciptakan informasi baru. Misalnya, sasarannya adalah menata semua hal yang telah dipelajari tentang penggunaan komputer untuk penulisan.
- **Evaluasi.** Murid membuat penilaian dan keputusan yang baik. Misalnya

analisis tugas
Memecah tugas kompleks yang dipelajari murid menjadi komponen-komponen.

taksonomi
Sistem klasifikasi.

taksonomi Bloom
Dikembangkan oleh Benjamin Bloom dan rekannya; terdiri dari sasaran pendidikan dalam tiga domain—kognitif, afektif, dan psikomotor.

sasarannya adalah mengkritik program pengolah kata atau menilai kekuatan dan kelemahan masing-masing program.

Ketika Bloom pertama kali menyajikan taksonomi ini, dia mendeskripsikan enam sasaran kognitif yang diurutkan secara hierarkis dari *level rendah* (pengetahuan, pemahaman) ke *level tinggi* (aplikasi, analisis, sintesis, evaluasi), dengan sasaran level tinggi dibangun di atas sasaran level rendah. Akan tetapi, para pendidik sering kali mengabaikan level ini dan hanya menggunakannya sebagai cara komprehensif untuk mengkaji tujuan kognitif yang berbeda.

kognitif Bloom dapat dipakai saat penilaian perencanaan. Soal benar/ pilihan berganda, dan jawaban singkat sering kali dipakai untuk menilai pengetahuan dan pemahaman. Pertanyaan esai, diskusi kelas, proyek, dan portofolio adalah cara yang bagus untuk menilai aplikasi, analisis, sintesis, dan evaluasi. *Domain Afektif*. Taksonomi afektif terdiri dari lima sasaran yang berhubungan dengan respons emosional terhadap tugas (Krathwohl, Bloom, SGM Asia, 1964). masing-masing dari lima sasaran itu mensyaratkan agar murid menunjukkan tingkat komitmen atau intensitas emosional tertentu:

Penerimaan. Murid mengetahui atau memerhatikan sesuatu di lingkungan. Misalnya, tamu datang ke kelas untuk bicara dengan murid tentang membaca. Sasarannya adalah murid mendengarkan tamu itu secara saksama.

Respons. Murid termotivasi untuk belajar dan menunjukkan perilaku baru sebagai hasil dari pengalamannya. Sasarannya adalah murid termotivasi untuk menjadi pembaca yang lebih baik setelah mendengarkan presentasi dari si tamu.

Menghargai. Murid terlibat atau berkomitmen pada beberapa pengalaman. Sasarannya adalah murid menghargai kemampuan membaca sebagai salah satu kemampuan yang penting.

Pengorganisasian. Murid mengintegrasikan nilai baru ke perangkat nilai yang sudah ada dan memberi prioritas yang tepat. Sasarannya adalah meminta murid berpartisipasi dalam klub buku.

Menghargai karakterisasi. Murid bertindak sesuai dengan nilai tersebut dan berkomitmennya kepada nilai tersebut. Sasarannya adalah murid semakin menghargai manfaat membaca selama satu tahun ajaran.

Domain Psikomotor. Kebanyakan dari kita menghubungkan aktivitas motor dengan pendidikan fisik dan atletik, tetapi banyak subjek lain, seperti menulis dengan tangan dan pengolahan kata, juga membutuhkan gerakan. Dalam sains, murid harus menggunakan peralatan yang kompleks; seni visual dan pahat membutuhkan koordinasi mata dan tangan. Sasaran psikomotor menurut Bloom adalah:

Gerak refleks. Murid merespons suatu stimulus secara refleks tanpa perlu banyak berpikir. Misalnya, murid berkedip ketika ada benda yang tiba-tiba melintas di depan matanya.

Gerak fundamental dasar. Murid melakukan gerakan dasar untuk tujuan ter-

tentu. Seperti, murid memegang mikrofon dan menyalakannya.

- **Kemampuan perseptual.** Murid menggunakan indra, seperti penglihatan, pendengaran, atau sentuhan, untuk melakukan sesuatu. Misalnya, murid melihat bagaimana memegang alat dalam sains, seperti mikroskop, dan mendengarkan instruksi untuk menggunakannya.
- **Kemampuan fisik.** Murid mengembangkan daya tahan, kekuatan, fleksibilitas dan kegesitan. Misalnya, murid menunjukkan kemampuan lari jarak jauh atau menendang bola.
- **Gerakan terlatih.** Murid melakukan keterampilan fisik yang kompleks dengan lancar. Misalnya, murid bisa melukis dengan baik.
- **Perilaku nondiskusif.** Murid mengomunikasikan perasaan dan emosinya melalui gerak tubuh. Misalnya, murid melakukan pantomim atau tarian untuk mengomunikasikan musik.

Taksonomi Bloom untuk domain kognitif, afektif, dan psikomotor dapat digunakan oleh guru untuk merancang instruksi. Di masa lalu, perencanaan instruksional umumnya difokuskan pada sasaran kognitif atau behavioral. Taksonomi Bloom memberikan pertimbangan yang lebih luas dengan memasukkan domain afektif dan psikomotor. Gambar 12.3 menampilkan domain Bloom dan daftar kata kerja terkait yang dapat digunakan untuk menciptakan sasaran selama perencanaan instruksional.

Belakangan ini, sekelompok psikolog pendidikan memperbaiki pengetahuan Bloom dan dimensi proses kognitifnya berdasarkan teori dan temuan terbaru (Anderson & Krathwohl, 2001). Dalam *update* ini, dimensi pengetahuan mengandung empat kategori, yang berada di kontinum mulai dari konkret (faktual) sampai abstrak (metakognisi).

- **Faktual.** Elemen dasar yang harus diketahui murid agar bisa menguasai suatu disiplin ilmu dan memecahkan problem di dalamnya (kosakata teknis, sumber informasi).
- **Konseptual.** Kesalinghubungan antar-elemen dasar di dalam struktur yang lebih besar yang membuatnya bisa berfungsi bersama (periode waktu geologis, bentuk kepemilikan bisnis).
- **Prosedural.** Bagaimana melakukan sesuatu, metode penelitian, dan kriteria untuk menggunakan suatu keahlian (keahlian yang dipakai dalam melukis dengan cat warna, teknik wawancara).
- **Metakognitif.** Pengetahuan kognisi dan kesadaran akan kognisi seseorang (pengetahuan tentang penjelasan dan strategi untuk mengingat).

Dalam *update* dimensi proses kognitif, enam kategori berada di dalam kontinum dari kurang kompleks (mengingat) sampai lebih kompleks (mencipta):

- **Mengingat.** Mengambil pengetahuan yang relevan dari memori jangka panjang. (Mengetahui tanggal-tanggal dalam sejarah).
- **Memahami.** Mengkonstruksi makna dari instruksi yang mencakup menginterpretasi, mencontohkan, mengklasifikasi, meringkas, mengambil kesimpulan

Bab 12 Perencanaan, Instruksi, & Teknologi

DOMAIN KOGNITIF

Kategori	Kata Kerja Terkait
Pengetahuan	Mendaftar, membaca, mengidentifikasi, mendefinisikan, menunjukkan, menamai, mengutip, menggarisbawahi.
Komprehensif	Menerjemahkan, mengubah, meringkas, menyusun kalimat, mengilustrasikan, menginterpretasikan, memperkirakan, menginterpolasikan, mengekstrapolasi, mengklasifikasi, mengkategorisasi, mereorganisasi, menjelaskan, memprediksi.
Aplikasi	Mengaplikasikan, menggeneralisasikan, menghubungkan, menggunakan, memanfaatkan, mentransfer, membuat grafik, mencontohkan, mengilustrasikan, mentabulasikan, meng-kalkulasikan, menghitung, menurunkan, menambahkan.
Analisis	Menganalisis, membandingkan, membedakan, mendeteksi, mengedit, mendiskriminasi.
Sintesis	Memproduksi, menyusun, memodifikasi, menemukan, mengusulkan, merencanakan, mendesain, mengombinasikan, mengorganisasikan, mensintesis, mengembangkan, merumuskan.
Evaluasi	Menilai, membuat argumen, memvalidasi, memprediksi, menilai, memutuskan, meninjau, menyimpulkan, mengevaluasi, menjelaskan, mengkritik.

Kategori	Kata Kerja Terkait
Penerimaan	Menerima, membedakan, mendengarkan, memisahkan, memilih, membagi, menyetujui.
Respons	Menyetujui, menguji, mendukung, mengikuti, mendiskusikan, membantu, latihan, meluangkan waktu, menyusun kalimat.
Penilaian	Berargumen, berdebat, menolak, mendukung, memprotes, berpartisipasi, menyokong, menguji.
Pengaturan	Mendiskusikan, membandingkan, menyeimbangkan, mendefinisikan, mengabstraksi, merumuskan, membuat teori, menata.
Karakterisasi nilai	Mengubah, menghindari, melengkapi, mengelola, memecahkan, merevisi, menentang, meminta.

DOMAIN PSIKOMOTOR

Kategori	Kata Kerja Terkait
Gerak Refleksi Fundamental dasar	Berkedip, menggeliat, santai, menyentak, merenggangkan. Berjalan, lari, melompat, mendorong, menarik, memanipulasi, menangkap, merenggut, berdiri.
Kemampuan Persepsi	Mengikuti, menjaga, memelihara, mengidentifikasi, membaca, menulis, mendaftar, menyeimbangkan, melacak, menyikat, mencetak, melafalkan.
Kemampuan fisik	Berjingkat, melonjak, melompat, berlari, menyentuh, mengangkat, mendorong, menarik, menepuk, menjejak, melayang, memukul, melempar, melontar, mengguncang.
Gerak terlatih	Menggambar, menari, bermain ski, bermain skate, melukis, membangun, voli, balap, bersiul, gerak jalan, jungkir balik, memalu, menatah, mensketsa.
Perilaku nondiskusif	Pantomim, mimik, mengatur, menampilkan, berkomunikasi, memberi isyarat, menggunakan gerak tubuh

Gambar 12.3 Kata Kerja untuk Sasaran Menulis dalam Domain Kognitif, Afektif, dan Psikomotor

membandingkan dan menjelaskan. (Menjelaskan sebab-sebab revolusi Perancis abad 18).

- **Mengaplikasikan.** Menggunakan suatu prosedur dalam situasi tertentu (Menggunakan hukum fisika dalam situasi yang tepat).
- **Menganalisis.** Memecah materi menjadi bagian-bagian komponen dan menentukan bagaimana bagian-bagian itu saling berhubungan satu sama lain dan bagaimana mereka berhubungan dengan keseluruhan atau dengan tujuan (Membedakan antara angka yang relevan dan tidak relevan dalam problem matematika).
- **Mengevaluasi** Membuat penilaian berdasarkan kriteria dan standar tertentu (Mendeteksi inkonsistensi atau kesalahan dalam suatu produk).
- **Mencipta.** Menyatukan elemen-elemen untuk membentuk satu kesatuan yang koheren atau fungsional; mereorganisasi elemen-elemen ke dalam pola atau struktur baru (Menciptakan hipotesis untuk menjelaskan sebuah fenomena yang tampak).

Instruksi Langsung

Instruksi langsung (*direct instruction*) adalah pendekatan *teacher-centered* yang terstruktur yang dicirikan oleh arahan dan kontrol guru, ekspektasi guru yang tinggi atas kemajuan murid, maksimalisasi waktu yang dihabiskan murid untuk tugas-tugas akademik, dan usaha oleh guru untuk meminimalkan pengaruh negatif terhadap murid (Joyce & Weil, 1996). Fokus instruksi langsung adalah aktivitas akademik; materi non-akademik (seperti mainan, *game*, dan teka-teki cenderung tidak dipakai; interaksi murid-guru (seperti percakapan atau perhatian tentang diri atau pribadi) juga tidak begitu ditekankan.

Petunjuk dan kontrol guru dilakukan ketika guru yang memilihkan tugas belajar murid, mengatur pembelajaran murid, dan meminimalkan jumlah pembicaraan non-akademik. Guru menetapkan standar tinggi untuk kinerja prestasi dan mengharapkan agar murid mencapai level yang tinggi.

Tujuan penting dari instruksi langsung adalah memaksimalkan waktu belajar murid (Stevenson, 2000). Waktu yang dipakai murid pada tugas-tugas akademik di kelas dinamakan *waktu pembelajaran akademik*. Pembelajaran membutuhkan waktu. Semakin banyak waktu pembelajaran murid, semakin besar kemungkinan mereka mempelajari materi dan meraih standar tinggi. Premis instruksi langsung menyatakan bahwa cara terbaik untuk memaksimalkan tugas akademik adalah menciptakan lingkungan belajar yang berorientasi akademik secara terstruktur Kotak *Diversity & Education* berikut ini mendeskripsikan riset lintas-kultural tentang jumlah waktu yang dipakai murid untuk mempelajari matematika di beberapa negara, dan juga memaparkan perbandingan antarnegara.

Strategi Instruksional Teacher-Centered

Banyak strategi *teacher-centered* merefleksikan instruksi langsung. Di sini kita akan berbicara tentang mengorientasikan murid pada materi baru; mengajar,

instruksi langsung
Pendekatan
teacher-centered
yang terstruktur
yang dicirikan oleh
arahan dan kontrol
guru, ekspektasi
guru yang tinggi
atas kemajuan
murid,
maksimalisasi
waktu yang
dihabiskan murid
untuk tugas-tugas
akademik, dan
usaha oleh guru
untuk
meminimalkan
pengaruh negatif
terhadap murid.

Diversity & Education

Perbandingan Lintas Kultural dalam Pembelajaran Matematika dan Instruksi Matematika

Harold Stevenson dari University of Michigan adalah salah satu pakar di bidang pembelajaran anak dan telah melakukan banyak riset untuk topik ini selama lima dekade. Pada 1980-an dan 1990-an, dia berusaha menemukan cara untuk meningkatkan pembelajaran anak dengan melakukan perbandingan lintas kultural antara anak di AS dengan anak di negara-negara Asia, terutama Jepang, Cina dan Taiwan (Stevenson, 1992, 1995, 2000; Stevenson & Hofer, 1999; Stevenson dkk., 1990). Dalam riset Stevenson, murid Asia secara konsisten mengungguli murid Amerika untuk pelajaran matematika. Juga, semakin lama berada di sekolah, semakin besar perbedaannya—perbedaan terkecil adalah pada *grade* pertama, terbesar adalah *grade* sebelas (*grade* tertinggi yang dipelajari).

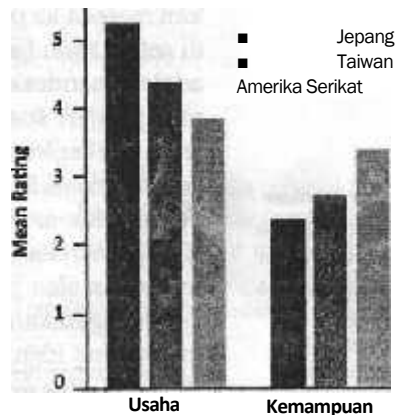
Untuk mengetahui lebih banyak tentang penyebab perbedaan lintas kultural ini, Stevenson dan rekan-rekannya menghabiskan ribuan jam mengamati kelas-kelas, dan mewawancarai dan mensurvei guru, murid dan orang tua. Mereka menemukan bahwa guru di Asia menghabiskan lebih banyak waktu mengajar matematika ketimbang guru Amerika. Misalnya, di Jepang, lebih dari seperempat dari total waktu kelas di *grade* pertama dihabiskan untuk pelajaran matematika, sedangkan di Amerika hanya sepersepuluhnya.

Juga murid Asia berada di sekolah rata-rata selama 240 hari dalam setahun, sedangkan di Amerika hanya 178 hari.

Selain ada perbedaan waktu yang dihabiskan untuk pelajaran matematika di Asia dan Amerika, ada perbedaan lain antara orang tua Amerika dan Asia. Ekspektasi orang tua Amerika terhadap pendidikan anaknya lebih rendah ketimbang orang tua Asia. Orang tua Amerika juga lebih percaya bahwa kemampuan matematika anaknya adalah sebagai bawaan sejak lahir, sedangkan orang tua Asia percaya bahwa prestasi matematika anaknya adalah karena usaha dan latihan (lihat Gambar 12.4). murid Asia lebih senang mengerjakan PR matematika ketimbang murid AS, dan orang tua Asia lebih mungkin membantu PR anaknya ketimbang orang tua Amerika (Chenb & Stevenson,

Dalam perbandingan pendidikan matematika lintas kultural ini, dilakukan analisis terhadap rekaman instruksi *grade* delapan di AS, Jepang, dan Jerman (Stigler & Hiebert, 1997, 1999).

Perbedaan antara negara-negara itu antara lain: (1) dibandingkan murid AS atau Jerman, murid Jepang menghabiskan lebih sedikit waktu untuk memecahkan soal matematika dan lebih banyak waktu untuk menemukan, menganalisis, dan membuktikan; (2) guru Jepang melakukan lebih banyak pengajaran langsung ketimbang guru Amerika atau Jerman; dan (3) guru Jepang lebih menekankan pemikiran matematika, sedangkan guru Amerika dan Jerman lebih menekankan pada keterampilan matematika memecahkan soal spesifik atau menggunakan rumus tertentu). Yang juga kelihatan jelas adalah besarnya penekanan pada perencanaan kolaboratif guru matematika di Jepang. Kita akan membahas perbandingan lintas kultural di bidang matematika dan bidang lainnya di Bab 15, "Pengajaran dan Tes Standar". akan membahas studi riset lain, mengeksplorasi konsep "standar kelas-dunia" dalam pendidikan dan mengevaluasi kritik dap studi prestasi lintas-kultural.



Gambar 12.4 Keyakinan Ibu tentang Faktor-faktor yang Bertanggung Jawab Atas Prestasi Anak Mereka di Tiga Negara

Dalam sebuah studi, ibu-ibu di Jepang dan Taiwan lebih percaya bahwa prestasi matematika anak mereka adalah karena usaha dan latihan, bukan kemampuan bawaan, sedangkan ibu-ibu di Amerika lebih percaya bahwa bawa prestasi matematika anak mereka adalah karena bakat bawaan (Stevenson, Lee, & Stigler, 1986). Jika orang tua percaya bahwa prestasi matematika anak mereka adalah karena kemampuan bawaan sejak lahir dan anak mereka jelek prestasinya di bidang matematika, maka implikasinya adalah mereka makin tidak percaya bahwa prestasi anak mereka bisa diperbaiki dengan usaha keras.

menjelaskan dan mendemonstrasikan; menanyakan dan diskusi; penguasaan pembelajaran; tugas di kelas; dan pekerjaan rumah.

Mengorientasikan. Sebelum menyajikan dan menjelaskan materi baru, susunlah kerangka pelajaran dan orientasikan murid ke materi baru tersebut (Joyce & Weil, 1996): (1) *review* aktivitas sehari sebelumnya; (2) diskusikan sasaran pelajaran; (3) beri instruksi yang jelas dan eksplisit tentang tugas yang harus dilakukan; dan (4) beri ulasan atas pelajaran untuk hari ini. Orientasi dan strukturisasi pada awal pelajaran itu memengaruhi perbaikan prestasi murid (Fisher dkk., 1980). *Advance organizer* adalah aktivitas dan teknik pengajaran dengan membuat kerangka pelajaran dan mengorientasikan murid pada materi sebelum materi itu diajarkan (Ausubel, 1960). Anda dapat menggunakan *advance organizer* saat Anda memulai satu pelajaran untuk membantu siswa melihat "gambaran besar" dari apa yang akan diajarkan dan bagaimana makna dari informasi yang terkait. *Advance organizer* terdiri dari dua bentuk: *expository* dan *comparative*. *Expository advance organizer* memberi murid pengetahuan baru yang akan mengorientasikan mereka ke pelajaran yang akan datang. Garis besar dan tujuan pembelajaran di setiap awal bab buku ini termasuk *expository advance organizer*. Cara lainnya adalah mendeskripsikan tema pelajaran dan mengapa tema itu penting mempelajari suatu topik. Misalnya, untuk mengorientasikan murid pada topik tentang eksplorasi peradaban Aztec, guru mengatakan bahwa mereka akan mempelajari invasi Spanyol ke Mexico, siapa suku Aztec, seperti apa kehidupan mereka, dan artefak-artefaknya. Untuk menambah minat murid, guru juga mengatakan bahwa mereka akan mempelajari keadaan dunia saat para penakluk Spanyol terpesona oleh peradaban Barat. Ada murid Mexico-Amerika di kelas, dan guru lalu mengatakan bahwa pelajaran ini bisa membantu semua orang di kelas untuk memahami identitas kultural dan personal dari murid itu.

advance organizer

Aktivitas dan teknik pengajaran dengan membuat kerangka pelajaran dan mengorientasikan murid pada materi sebelum materi itu diajarkan.

expository advance organizer

pengetahuan baru yang diberikan kepada murid yang akan mengorientasikan mereka ke pelajaran yang akan datang.

comparative advance organizer

Memperkenalkan materi baru dengan mengaitkannya dengan apa yang sudah diketahui murid.

Comparative advance organizer memperkenalkan materi baru dengan mengaitkannya dengan apa yang sudah diketahui murid. Misalnya, dalam pelajaran sejarah di atas, guru mengatakan bahwa invasi Spanyol ke Mexico membuka jalur trans-Atlantik dan mengubah dua dunia: Eropa dan Amerika. Dia meminta murid untuk memikirkan bagaimana diskusi Aztec ini berhubungan dengan perjalanan Columbus, yang telah mereka pelajari minggu lalu.

Pengajaran, Penjelasan, dan Demonstrasi. Pengajaran dengan paparan/ceramah (*lecturing*), penjelasan dan demonstrasi adalah aktivitas yang biasa dilakukan guru dalam pendekatan instruksi langsung. Periset telah menemukan bahwa guru yang efektif menghabiskan lebih banyak waktu untuk menerangkan dan mendemonstrasikan materi baru (Rosenshine, 1985). Di Bab 11 kita telah mendeskripsikan proses strategi demonstrasi interaktif, sebuah strategi efektif untuk mengajarkan konsep dalam sains.

Kadang-kadang kita bosan diberi penjelasan, tetapi kadang-kadang kita tertarik dengan suatu penjelasan guru dan banyak belajar dari penjelasan itu.

Pertanyaan dan Diskusi. Diskusi dan pertanyaan perlu diintegrasikan ke dalam pendekatan instruksi *teacher-centered* (Weinstein, 1997). Dalam menggunakan strategi

Teaching Strategies

Memberi Penjelasan atau Ceramah

Mari kita bahas beberapa pedoman untuk memberi pengajaran (*lecturing*) dan strategi untuk memberikan pelajaran yang efektif. Berikut ini beberapa tujuan yang dapat dicapai (Henson, 1988):

1. *Menyajikan informasi dan memotivasi minat anak terhadap suatu pelajaran.*
2. *Memperkenalkan satu topik sebelum murid membacanya, atau memberi instruksi tentang cara melakukan suatu tugas.*
3. *Meringkas atau mensintesis informasi setelah diskusi atau penelitian.*
4. *Memberi sudut pandang alternatif atau menjelaskan isu sebelum diskusi dimulai.*
5. *Menjelaskan materi yang sulit dipahami murid.*

Berikut ini beberapa strategi yang baik untuk dipakai:

1. *Bersiaplah.* Jangan “langsung” mengajar. Luangkan waktu untuk bersiap dan menata apa yang akan Anda paparkan.
 1. *Penjelasan sebaiknya singkat dan diselingi dengan tanya jawab.* Misalnya, guru mungkin memberi keterangan selama sepuluh sampai lima belas menit untuk memberi latar belakang informasi dan kerangka untuk suatu topik, dan kemudian menyuruh murid membentuk kelompok diskusi.
 2. *Sajikan pemaparan yang menarik dan menyenangkan.* Pikirkan apa yang bisa memotivasi minat belajar anak pada suatu topik. Selingi pelajaran dengan klip video, demonstrasi, catatan, dan/atau aktivitas.
- Ikuti urutan yang telah disusun dan masukkan komponen utama:
- Mulailah dengan *advance organizer* atau ulasan atas topik.
 - Garis bawahi setiap konsep kunci atau ide baru, baik secara lisan maupun tertulis (seperti huruf tebal untuk istilah kunci). Gunakan papan tulis, proyektor, atau perangkat *display* yang besar.
 - Sajikan informasi baru yang berhubungan dengan apa-apa yang telah diketahui murid tentang suatu topik.
 - Secara periodik, mintalah respons murid untuk mengetahui apakah mereka sudah memahami informasi dan mendorong mereka untuk belajar aktif.
 - Pada akhir pengajaran, beri ringkasan atau tinjauan atas ide-ide utama.
 - Buat hubungan dengan pelajaran yang akan datang.

adalah penting untuk merespons setiap kebutuhan pembelajaran murid sembari menjaga minat dan perhatian kelompok. Juga, penting untuk mendistribusikan partisipasi luas sembari mempertahankan semangat belajar. Tantangan lainnya adalah mengajak murid memberi kontribusi sambil mempertahankan fokus pada pelajaran.

Yang menjadi persoalan adalah murid lelaki biasanya lebih mendominasi diskusi ketimbang murid perempuan. Dalam sebuah studi terhadap pelajaran geometri di sepuluh sekolah menengah atas, murid pria menjawab pertanyaan guru dua kali lebih banyak ketimbang murid perempuan (Becker, 1981). Hasil yang sama juga ditemukan dalam studi terhadap pelajaran fisika dan kimia di enam puluh kelas (Jones & Wheatley, 1990). Perhatikan pola gender ini dan pastikan bahwa siswa perempuan mendapat kesempatan yang sama dalam diskusi.

tery Learning (Pembelajaran penguasaan materi). *Mastery learning* adalah belajar satu konsep atau topik secara menyeluruh sebelum pindah ke topik

mastery learning
Pembelajaran satu konsep atau topik secara menyeluruh sebelum pindah ke topik yang lebih sulit.

Teaching Strategies

Menggunakan Pertanyaan Secara Efektif

Mari kita kaji beberapa strategi efektif untuk menggunakan pertanyaan di kelas:

1. **Ajukan pertanyaan berbasis fakta sebagai entri untuk masuk ke pertanyaan berbasis pemikiran** Misalnya, dalam mengajarkan polusi lingkungan, guru bisa mengajukan pertanyaan berbasis fakta seperti "Apa tiga jenis polusi lingkungan?" Kemudian dia dapat melanjutkan dengan pertanyaan berbasis pemikiran: "Strategi apa yang bisa dilakukan untuk mengurangi ketiga jenis polusi lingkungan itu?" Jangan terlalu banyak mengajukan pertanyaan berbasis fakta, karena pertanyaan ini cenderung menghasilkan pembelajaran tanpa pemikiran mendalam.
2. **Hindari pertanyaan dengan jawaban ya/tidak.** Pertanyaan ya/tidak hanya digunakan sebagai pendahuluan untuk pertanyaan yang lebih mendalam. Misalnya, adalah tidak baik jika kita mengajukan banyak pertanyaan seperti "Apakah polusi lingkungan menyebabkan banyak ikan mati di danau?" Jangan banyak mengajukan pertanyaan seperti ini. Gunakan sesekali sebagai pemanasan untuk pertanyaan yang lebih mendalam seperti "Bagaimana polusi itu bisa membunuh ikan?" "Mengapa perusahaan itu mencemaran danau?" "Apa yang bisa dilakukan untuk membersihkan lingkungan yang tercemar?"

Mengajukan pertanyaan dengan jawaban singkat seperti "Apakah kalian setuju?" atau pertanyaan retoris seperti "Kalian pasti ingin membaca lebih banyak tentang pencemaran lingkungan, bukan?" bukanlah strategi mengajar yang baik. Jenis pertanyaan ini tidak menghasilkan respons yang bermakna dan tidak membuat mereka berinisiatif dalam belajar (Grossier, 1964).
3. **Beri waktu pada murid untuk memikirkan jawaban.** Sering kali guru mengajukan pertanyaan tetapi tidak memberi banyak waktu bagi murid untuk berpikir. Dalam satu studi, guru hanya mau menunggu rata-rata sedetik untuk meminta jawaban murid (Rowe, 1986). Dalam studi yang sama, guru hanya mau menunggu rata-rata sedetik sebelum guru memberi jawaban sendiri. Intrusi seperti itu tidak memberi kesempatan yang cukup bagi murid untuk menyusun jawaban. Dalam studi ini, guru kemudian diminta meluangkan sekitar 3 sampai 5 detik untuk menunggu jawaban murid. Peningkatan waktu tunggu ini menghasilkan perbaikan dalam jawaban, dan membuat murid menjadi lebih baik dalam menarik kesimpulan dari materi dan membuat mereka lebih inisiatif. Menunggu 3 sampai 5 detik atau lebih mungkin tidak semudah yang kita bayangkan; kita butuh latihan. Tetapi murid Anda akan mendapat banyak manfaat jika diberi kesempatan memikirkan dan menyusun jawaban.
4. **Ajukan pertanyaan yang jelas, ada tujuannya, singkat dan runtut.** Jangan ajukan pertanyaan yang kabur. Fokuskan pertanyaan pada pelajaran yang sedang dipelajari. Rencanakan lebih dahulu sehingga pertanyaan Anda berkaitan dengan topik yang sedang dipelajari. Jika pertanyaan Anda terlalu panjang kemungkinan murid akan bingung. Jadi lebih baik ajukan yang singkat. Susun pertanyaan yang membuat murid harus mengikuti alur logika untuk menjawabnya dan mengintegrasikan pertanyaan itu dengan materi yang telah didiskusikan sebelum pindah ke topik lain (Grossier, 1964).
5. **Pantau bagaimana respons Anda terhadap jawaban murid.** Apa yang harus Anda lakukan setelah murid menjawab pertanyaan Anda? Banyak guru yang hanya merespons "Oke," atau "Baik!" (Sadker & Sadker, 1986). Akan lebih baik jika responsnya lebih dari itu. Anda bisa menggunakan jawaban murid sebagai basis untuk pertanyaan selanjutnya dan untuk melibatkan murid dalam dialog. Beri tanggapan yang disesuaikan dengan level pengetahuan dan pemahaman murid.
6. **Ketahui kapan sebaiknya mengajukan pertanyaan untuk seluruh kelas dan kapan pertanyaan untuk seorang murid.** Mengajukan pertanyaan untuk kelas berarti semua murid di kelas boleh menjawab. Bertanya kepada murid tertentu berarti murid lain tidak harus menjawab. Beberapa alasan untuk mengajukan pertanyaan kepada murid tertentu adalah (Grossier, 1964): (1) untuk menarik perhatian murid yang tidak memerhatikan pelajaran; (2) untuk mengajukan pertanyaan lanjutan dari seseorang yang baru saja menjawab; (3) untuk mengajak seorang murid yang jarang menjawab pertanyaan saat diajukan pertanyaan untuk seluruh kelas. Jangan biarkan sekelompok kecil murid mendominasi

jawaban. Bicaralah dengan mereka secara terpisah tentang pentingnya terus menjawab pertanyaan tetapi tidak dengan memonopoli kelas. Salah satu strategi untuk memberi kesempatan yang sama bagi semua murid untuk menjawab adalah memanggil nama murid dari daftar absen dan nama yang dipanggil itu diminta menjawab pertanyaan (Weinstein & Mignano, 1997).

7. *Dorong murid untuk mengajukan pertanyaan.* Puji mereka jika mereka bisa mengajukan pertanyaan yang baik. Tanyakan kepada mereka “Bagaimana?” dan “Mengapa?” dan dorong mereka untuk mengajukan pertanyaan “Bagaimana?” dan ‘mengapa?’

yang lebih sulit. Pendekatan pembelajaran penguasaan materi yang baik harus mengikuti prosedur sebagai berikut (Bloom, 1971; Caroll, 1963):

Menyebutkan tugas atau pelajaran. Kembangkan sasaran instruksional yang tepat. Buat standar penguasaan (misalnya standar murid kategori “A”)

« Bagilah pelajaran menjadi unit-unit pembelajaran yang berhubungan dengan sasaran instruksional.

Rancanglah prosedur instruksional dengan memasukkan umpan balik korektif ke murid jika mereka gagal menguasai materi pada level yang dapat diterima, misalnya 90 persen benar. Umpan balik korektif bisa diberikan melalui materi pelengkap, *tutoring*, atau instruksi kelompok kecil.

Beri tes pada akhir unit pelajaran dan akhir pelajaran untuk mengevaluasi apakah murid sudah menguasai semua materi pada level yang dapat diterima.

Mastery learning telah mendapat banyak perhatian. Beberapa periset menunjukkan bahwa *mastery learning* efektif dalam meningkatkan waktu yang dihabiskan murid untuk mempelajari suatu tugas (Kulik, Kulik, & Bangert-Drowns, 1990), tetapi peneliti lain tidak banyak mendapat bukti untuk mendukung pendekatan *mastery learning* ini (Bangert, Kulik, & Kulik, 1983). Hasil dari *mastery learning* tergantung pada keahlian guru dalam merencanakan dan melaksanakan strateginya. Salah satu konteks di mana *mastery learning* bisa bermanfaat adalah dalam pelajaran *remedial reading* (Schunk, 2000). Program *mastery learning* yang rapi untuk *remedial reading* akan membuat murid bisa melangkah maju berdasarkan keahlian mereka, motivasi mereka, dan waktu mereka.

Seatwork. *Seatwork* (“tugas di bangku kelas”) adalah menyuruh semua murid atau sebagian besar murid untuk belajar sendiri-sendiri di bangku mereka. Guru berbeda-beda dalam menggunakan pendekatan ini. Beberapa guru menggunakan-nya setiap hari, tetapi ada juga yang jarang. Gambar 12.5 meringkas tantangan pendekatan *seatwork* bagi guru dan murid.

pusat-pusat pembelajaran adalah alternatif yang baik selain belajar di kelas, Gambar 12.6 menampilkan sejumlah petunjuk untuk pusat pembelajaran. Pusat komputer bisa menjadi pusat pembelajaran yang baik. Misalnya, dalam satu kelas guru menggunakan komputer ketimbang menyuruh murid belajar di bangku masing-masing. Murid mengidentifikasi pola hujan asam di dunia melalui jaringan komputer National Geographic Society, berlatih navigasi dan penyelamatan dengan *Voyage of the Mimi* (Bank Street College of Education, 1984) dan belajar

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

BAGI GURU	BAGI MURID
<ol style="list-style-type: none"> 1. Menjaga hal-hal yang dilakukan di kelas. 2. Menjaga agar murid tetap mengerjakan tugas. 3. Menghadapi langkah cara yang dilakukan murid dalam mengerjakan tugas 4. Memilih atau menciptakan <i>seatwork</i> yang jelas dan bermakna. 5. Menyesuaikan <i>seatwork</i> dengan level prestasi murid yang berbeda-beda. 6. Mengumpulkan, mengoreksi, mencatat dan mengembalikan tugas <i>seatwork</i>. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menyelesaikan tugas yang diberikan kepada mereka 2. Memahami bagaimana dan kapan harus mencari bantuan guru. 3. Memahami aturan untuk membantu teman. 4. Mempelajari cara agar efektif dalam mendapat bantuan dari teman
<p>Gambar 12.5 Tantangan Seatwork untuk Guru dan Murid</p>	

SAINS

Eksperimen sederhana di laboratorium Observasi dan mencatat
Mengeksplorasi properti objek dan mengklasifikasikannya

STUDI SOSIAL

Membuat benda-benda yang dipakai oleh peradaban yang berbeda-beda
Membuat diagram atau grafik tren populasi
Membuat peta

MATEMATIKA

"Tantangan" dan teka teki matematika
Aktivitas berhitung

SENI

Proyek liburan atau tematik
Kerajinan yang berhubungan dengan kurikulum (seperti origami, melukis, atau tugas prakarya lainnya)

MENULIS

Menulis cerita (misalnya cerita pendek)
Menulis ulang karya sastra
Menulis naskah drama atau pertunjukan boneka

KOMPUTER

Program yang berhubungan dengan mata pelajaran
Simulasi
Menulis cerita

Gambar 12.6 Saran untuk Pusat-pusat Pembelajaran

tentang lingkungan laut dengan bantuan *A Field Trip into the Sea* (In View, 1990).
Dua atau tiga murid bekerja di satu komputer, dan ini akan membantu mereka untuk belajar secara kolaboratif.

Pekerjaan Rumah. Keputusan instruksional penting lainnya adalah seberapa banyak dan apa jenis pekerjaan rumah yang harus diberikan kepada murid. Dalam riset lintas-kultural yang didiskusikan di atas, yang difokuskan kepada murid Asia dan

Teaching Strategies **Menggunakan Seatwork**

Berikut ini beberapa pedoman yang baik untuk meminimalkan problem yang dihadapi dalam *seatwork* (Weinstein & Mignano, 1997):

1. *Periksa seatwork untuk mengetahui kejelasan, kebermanaan, dan ketepatan pekerjaan mereka.* *Seatwork* sering kali menggunakan lembar kerja. *Layout-nya* harus atraktif dan fungsional. Setidaknya lembar kerja harus menyenangkan untuk digarap.
2. *Deskripsikan dengan jelas tugas-tugas seatwork.* Beri murid penjelasan *seatwork* dan deskripsikan tujuannya.
3. *Pantau perilaku dan pemahaman murid.* Murid bisa bosan dan mudah terganggu saat mengerjakan *seatwork*, terutama jika terlalu lama. Jadi, pantau perilaku mereka saat mengerjakan tugas agar pembelajaran mereka baik. Dan murid tidak cukup hanya sibuk mengerjakan tugas, tetapi mereka juga perlu aktif dalam mempelajari sesuatu. Salah satu strateginya adalah Anda perlu berkeliling kelas selama lima menit pertama. Setelah Anda merasa yakin bahwa murid memahami apa yang harus dilakukan, bentuk satu kelompok kecil pertama. Lalu, setelah meluangkan waktu dengan kelompok itu, Anda berkeliling lagi, dan membentuk kelompok baru jika perlu, dan seterusnya.
4. *Ajari murid apa yang harus mereka lakukan jika mereka menemui kebuntuan.* Murid perlu tahu bagaimana dan kapan mereka bisa meminta bantuan Anda. Guru yang efektif sering kali memberi tahu murid agar tidak mengganggu saat guru sibuk dengan satu kelompok. Guru mengizinkan murid bertanya saat guru berkeliling. Beberapa guru yang lain menyusun sistem khusus untuk meminta bantuan, seperti bendera merah kecil di atas meja yang harus diangkat jika murid ingin bertanya. Jika Anda sedang sibuk, Anda bisa meminta murid melewati satu soal yang menyulitkan mereka dan mengerjakan soal lain, dan setelah Anda punya waktu Anda bisa membantu mereka mengerjakan soal itu. Anda juga perlu menjelaskan kepada murid apakah diperbolehkan minta bantuan teman. Banyak guru tidak hanya mengizinkan murid membantu temannya, tetapi juga aktif menganjurkannya.
5. *Beri tahu murid apa yang harus mereka lakukan jika sudah selesai.* Beri aktivitas pendidikan yang menyenangkan bagi murid jika si murid sudah selesai sebelum waktu yang ditentukan. Aktivitas ini bisa berupa tugas di komputer, membaca atau menulis jurnal, memecahkan teka teki, atau mengerjakan tugas lainnya.
6. *Cari alternatif selain buku tugas.* Terlalu banyak mengandalkan buku tugas bisa membuat murid bosan dan tidak perhatian. Luangkan waktu menyusun *seatwork* yang kreatif yang menantang murid Anda untuk berpikir secara mendalam, reflektif, dan kreatif; jangan buat mereka bosan dengan memberi tugas yang sepele. Alternatif selain aktivitas tugas umum (seperti mengisi titik-titik) adalah membaca, menulis, mengerjakan satu tugas lain, mengajak ke pusat-pusat pendidikan, bekerja di komputer dan *tutoring*.

Amerika, dilakukan penilaian terhadap waktu yang dihabiskan untuk pekerjaan rumah (Chen & Stevenson, 1989). Murid Asia lebih banyak menghabiskan waktu mengerjakan pekerjaan rumah ketimbang murid Amerika. Misalnya, pada akhir pekan murid *grade* pertama di Jepang menghabiskan rata-rata 66 menit untuk pekerjaan rumah, sedangkan di Amerika hanya 18 menit. Murid Asia juga lebih bersikap positif terhadap pekerjaan rumah ketimbang murid tua Amerika. Dan orang

ua Asia jauh lebih suka membantu anaknya dalam mengerjakan pekerjaan rumah

t ketimbang orang tua Amerika
Harris Cooper (1998; Cooper & Valentine, 2001; Cooper dkk., 1998) menganalisis

lebih dari 100 studi riset tentang pekerjaan rumah di sekolah Amerika. Dia menyimpulkan bahwa untuk murid sekolah dasar, efek dari pekerjaan rumah terhadap prestasi sangatlah kecil, jika tidak bisa dikatakan tak ada sama sekali. Dalam sebuah studi yang lebih baru (Cooper, 1998) mengumpulkan data 709 murid di *grade* 2 sampai 4 dan 6 sampai 12. Pada *grade* yang lebih rendah, ada hubungan negatif antara jumlah pekerjaan rumah dengan sikap murid, yang menunjukkan bahwa anak-anak sekolah dasar tidak senang diberi pekerjaan rumah. Tetapi di *grade* 6 ke atas, semakin banyak murid mengerjakan pekerjaan rumahnya, semakin tinggi prestasinya. Tetapi tidak jelas bagaimana hubungan sebab akibat yang sesungguhnya. Apakah murid mengerjakan tugasnya dengan baik karena motivasi dan pandai dalam pelajaran, atautkah murid menyelesaikan tugas menyebabkannya lebih berprestasi?

Aspek kunci dari perdebatan tentang apakah anak SD harus diberi pekerjaan rumah atau tidak adalah apa tipe pekerjaan rumah yang diberikan (Begley, 1998). Seperti apa pekerjaan rumah yang baik itu? Untuk anak kecil, penekanannya harus pada pekerjaan rumah yang menimbulkan kesukaan untuk belajar dan menambah keterampilan studi. Tugasnya haruslah yang pendek yang dapat diselesaikan dengan cepat. Bagi anak kecil, jangan diberi tugas yang panjang atau tugas yang membuat mereka menangis, stres atau tegang. Sering kali guru memberi pekerjaan rumah tanpa mempertimbangkan kegunaannya untuk menambah pengetahuan yang dipelajari di kelas. Pekerjaan rumah seharusnya menjadi kesempatan bagi murid untuk melakukan aktivitas kreatif dan mendalam, seperti menceritakan sejarah keluarga atau menentukan efek ekologis dari bisnis di lingkungan sekitar. Ketimbang memberi tugas mengingat nama-nama, tanggal, dan nama perang sipil, murid lebih baik disuruh menulis surat fiksi kepada para tentara dari kedua belah pihak, yang mengekspresikan perasaannya tentang isu yang membuat negara mengalami perang sipil. Pekerjaan rumah harus berhubungan dengan aktivitas kelas hari berikutnya agar pekerjaan rumah itu punya makna, bukan tugas yang membuat mereka sengsara. Pekerjaan rumah juga harus punya fokus.

Jangan menyuruh murid menulis tema dari novel yang kemarin dibaca di kelas. Lebih baik suruh mereka memilih satu tokoh dan jelaskan mengapa si tokoh itu bertindak dengan cara tertentu di dalam kisah novel tersebut.

Dalam analisis Cooper terhadap lebih dari 100 studi pekerjaan rumah, pekerjaan rumah di sekolah menengah mulai menunjukkan hasilnya. Bagaimana bisa pekerjaan rumah tidak ada efeknya bagi anak sekolah dasar, tetapi memberi efek besar bagi anak sekolah menengah? Dalam kelas yang lebih tinggi, lebih mudah memberi pekerjaan rumah yang terfokus dan substantif yang mensyaratkan agar murid mengintegrasikan dan mengaplikasikan pengetahuannya--jenis pekerjaan rumah yang bisa meningkatkan pembelajaran (Corno, 1998). Sebab, pada waktu SMA, murid sudah jenuh dengan jenis pekerjaan rumah yang rutin dan biasa saja.



"I don't have my homework because my little brother put a Pop-Tart® in my disk drive!"
 Art Bouthiller, *Phi Delta Kappan*, Februari 1997.
 Dimuat atas seizin pengarangnya.

Murid sekolah menengah lebih suka bekerja keras setelah sekolah dan mempelajari keterampilan studi yang baik,

Beberapa psikolog pendidikan percaya bahwa alasan utama mengapa pekerjaan rumah tidak efektif untuk SD adalah

karena pekerjaan rumah terlalu fokus pada materi pelajaran dan tidak cukup untuk mengembangkan sikap positif terhadap sekolah, memperkuat ketekunan, dan tanggung jawab untuk menyelesaikan tugas (Corno, 1998). Mereka percaya bahwa pekerjaan rumah seharusnya lebih banyak menye-

diakan kesempatan dan tuntutan bagi murid untuk mengem-

ban tanggung jawab. Mereka berpendapat bahwa guru harus memberi informasi kepada orang tua murid mengenai pedo-

man untuk membimbing anak dalam mengerjakan pekerjaan

rumah: menentukan tujuan, mengelola waktu, mengontrol emosi, dan mengecek pekerjaan mereka; jadi orang tua tidak

boleh menghindari tanggung jawab ini. Guru dan orang tua dapat menggunakan pekerjaan rumah untuk membantu anak dalam berlatih menentukan suatu tujuan dan kegiatan untuk mencapai tujuan itu. Cooper (1989; Cooper & Valentine, 2001) juga menemukan bahwa:

Pekerjaan rumah memberi efek lebih positif jika didistribusikan selama periode waktu tertentu, ketimbang jika diberikan sekaligus dalam satu waktu. Misalnya, mengerjakan 10 soal matematika selama lima malam adalah lebih baik ketimbang mengerjakan langsung 50 soal matematika pada akhir pekan. Pekerjaan rumah berefek lebih besar pada mata pelajaran matematika, membaca dan bahasa ketimbang pada pelajaran sains (IPA) dan studi sosial (IPS).

Untuk murid sekolah menengah, optimalnya adalah satu atau dua jam pekerjaan rumah semalam. Murid SMA akan mendapat banyak keuntungan jika mau belajar lebih dari dua jam untuk mengerjakan pekerjaan rumah, tetapi tidak jelas berapa maksimum jumlah jam belajar yang seharusnya.

Pekerjaan rumah dapat menjadi alat yang bagus untuk meningkatkan pembelajaran, terutama di SMP dan SMA (Cooper & Valentine, 2001). Namun, adalah penting untuk membuat pekerjaan rumah menjadi bermakna. Pantaulah pekerjaan rumah dan beri murid umpan balik tentang pekerjaan rumah itu, serta libatkan orang tua untuk membantu anak mereka. Dalam ulasan tentang riset tentang keterlibatan orang tua dalam pekerjaan rumah, disimpulkan bahwa banyak orang tua yang ingin tahu lebih banyak tentang tujuan guru dalam memberikan pekerjaan rumah dan saran guru untuk strategi dalam membantu anak mereka untuk belajar dan sukses (Hoover-Demsey dkk., 2001).

b 3, "Konteks Sosial dan Perkembangan Sosioemosional," kami telah mendeskripsikan arti penting dari "pekerjaan rumah" interaktif (Epstein, 1996)—pekerjaan rumah yang mengharuskan murid minta bantuan orang tuanya. Di sebuah SD, setiap minggu guru mengirim surat kepada orang tua yang isinya

Through the Eyes of Students

Mengapa di Rumah?

Mengerjakan PR selalu menantang saya. Mengapa di rumah? Kita sudah cukup belajar di sekolah. Pekerjaan rumah membuatku pusing. Tapi ada baiknya mengerjakan PR. Kamu punya tempat tenang dan mengerjakannya kapan pun kamu mau. Kamu akan mendapat pelajaran yang akan membuatmu masuk universitas. Mengerjakan PR ada manfaatnya.

Cody, murid grade tiga Salem Church Elementary Chesterfield Country School, Virginia

menginformasikan tujuan dari setiap tugas pekerjaan rumah, memberi mereka petunjuk, dan juga meminta komentar. Cobalah buat sesi *tutoring* untuk orang tua guna membantu mereka berinteraksi secara efektif dengan anak mereka dalam mengerjakan pekerjaan rumah.

Mengevaluasi Instruksi Teacher-Centered

Riset terhadap instruksi teacher-centered telah memberikan banyak saran berharga untuk pengajaran, antara lain:

- Jadilah perencana yang rapi dan ciptakan sasaran instruksional.
- Selalu berharap agar murid mendapatkan kemajuan dan memastikan murid mendapat waktu pembelajaran akademik yang memadai.
- Luangkan waktu untuk membeirkan orientasi pelajaran.
- Gunakan metode *lecturing*, penjelasan dan demonstrasi guna membantu beberapa aspek dari pembelajaran murid.
- Libatkan murid dalam pembelajaran dengan mengembangkan keterampilan mengajukan pertanyaan yang baik dan meminta mereka ikut dalam diskusi kelas.
- Suruh murid mengerjakan *seatwork* atau tugas lainnya dan gunakan instruksi tersendiri untuk murid tertentu atau kelompok kecil tertentu.
- Beri pekerjaan rumah kepada murid untuk meningkatkan waktu pembelajaran akademik dan libatkan orang tua untuk membantu pembelajaran anak.

Pendukung pendekatan *teacher-centered* percaya bahwa pendekatan ini adalah cara terbaik untuk mengajarkan keahlian dasar, yang membutuhkan pengetahuan dan keterampilan yang terstruktur secara jelas (seperti yang dibutuhkan untuk pelajaran bahasa, membaca, matematika, dan sains). Jadi, dalam mengajarkan keahlian-keahlian dasar ini, pendekatan *teacher-centered* mungkin bisa dilakukan dengan mengajarkan secara eksplisit atau secara langsung aturan-aturan tata bahasa, kosakata, perhitungan matematika, dan fakta-fakta sains (Rosenshine, 1986).

Pendekatan *teacher-centered* ini bukannya tanpa kritik. Para pengkritik mengatakan bahwa instruksi model ini sering kali menghasilkan pembelajaran yang pasif dan tidak memberi kesempatan yang cukup kepada murid untuk mengkonstruksi pengetahuan dan pemahaman. Mereka juga mengkritik instruksi *teacher-centered* karena dipandang menghasilkan kelas yang terlalu kaku dan terstruktur ketat, kurang memerhatikan perkembangan sosioemosional, lebih menjurus ke pemberian motivasi dari luar ketimbang menumbuhkan motivasi dari dalam, terlalu banyak memberikan tugas tertulis, hanya sedikit memberi kesempatan untuk pembelajaran dunia nyata, dan terlalu sedikit pembelajaran kolaborasi dalam kelompok. Kritik semacam ini sering kali diajukan oleh para pendukung instruksi dan pembelajaran *learner-centered*, yang akan kita bahas berikut ini.

Review & Reflect

Sebutkan bentuk-bentuk penting dari instruksi *teacher-centered*.

Review

* Apa sasaran instruksional, analisis tugas, dan alat taksonomi instruksional untuk perencanaan pelajaran *teacher-centered*?

■ Apa yang dimaksud dengan instruksi langsung?

* Apa strategi-strategi instruksional *teacher-centered* yang baik?

* Apa pendapat pro dan kontra terhadap instruksi *teacher-centered*?

Reflect

* Sebagai murid, pernahkah Anda berharap agar guru menggunakan lebih banyak (atau lebih sedikit) instruksi *teacher-centered*? Pelajaran apa yang bisa Anda ambil dari hal ini?

PERENCANAAN DAN INSTRUKSI PELAJARAN LEARNER-CENTERED

Pendekatan behavioral yang telah dideskripsikan di Bab 7 merupakan dasar konseptual untuk perencanaan dan instruksi *teacher-centered*. Pendekatan pemrosesan informasi dan konstruktivis, yang didiskusikan di Bab 2, 8, 9, 10, dan 11, merupakan dasar teoretis untuk perencanaan dan instruksi *learner-centered*.

Prinsip Learner-Centered

Instruksi dan perencanaan *learner-centered* adalah pada siswa, bukan guru. Dalam sebuah studi, persepsi murid terhadap lingkungan pembelajaran yang positif dan hubungan interpersonal dengan guru merupakan faktor paling penting yang memperkuat motivasi dan prestasi murid (McCombs, 2001; McCombs & Quiat, 2001).

Meningkatnya minat terhadap prinsip *learner-centered* dalam perencanaan dan instruksi ini telah menghasilkan satu set pedoman yang diberi judul *Learner-centered Psychological Principles: A Framework for School Reform and Redesign* Presidential Task Force on Psychology in Education, 1992; Work Group of the American Psychological Association's Board of Affairs, 1995; Learner-Centered Principles Work Group, 1997). Pedoman ini disusun dan direvisi secara periodik oleh sekelompok ilmuwan dan pendidik ternama dari berbagai bidang ilmu.

Prinsip-prinsip ini mengandung implikasi penting bagi cara guru merancang dan mengajar, karena prinsip-prinsip tersebut didasarkan pada riset tentang cara belajar paling efektif bagi murid. Learner-Centered Principles Work Group (1997) percaya bahwa selama dekade yang lalu riset psikologi yang relevan dengan pendidikan telah memberikan banyak informasi, dan meningkatkan pemahaman kita tentang aspek kognitif, emosional dan kontekstual dari pembelajaran. Kelompok kerja ini menyatakan bahwa prinsip psikologi *learner-centered* yang mereka usulkan telah didukung secara luas dan semakin banyak diadopsi di banyak kelas. Prinsip ini menekankan pembelajaran

dan pelajar yang aktif dan reflektif. Menurut kelompok kerja ini, pendidikan akan lebih baik apabila fokus utamanya adalah pada orang yang belajar (*learner*). Prinsip *learner-centered* yang dikembangkan oleh gugus tugas American Psychological Association (APA) dapat diklasifikasikan berdasarkan empat faktor: kognitif dan metakognitif, motivasional dan emosional, perkembangan dan sosial, dan perbedaan individual.

Faktor Kognitif dan Metakognitif

Ada enam prinsip, yakni sifat proses pembelajaran, tujuan proses pembelajaran konstruksi pengetahuan, pemikiran strategis, metakognisi, dan konteks pembelajaran.

1. *Sifat proses pembelajaran.* Pembelajaran subjek materi yang kompleks akan sangat efektif jika dilakukan dengan melalui proses pengkonstruksian makna dari informasi dan pengalaman. Pelajar yang sukses adalah pelajar yang aktif punya tujuan, dan mampu mengatur diri sendiri. Mereka mau bertanggung jawab terhadap pembelajaran mereka sendiri.
2. *Tujuan proses pembelajaran.* Pelajar yang sukses, dengan bantuan dan pedoman instruksional, dapat menciptakan representasi pengetahuan yang bermakna dan koheren. Murid perlu menciptakan dan mengejar tujuan yang relevan secara personal yang bisa menyukseskan si pelajar. Pada mulanya, murid mungkin membuat tujuan pembelajaran jangka pendek, dan mungkin cukup mempelajari dasar-dasar saja. Tetapi seiring dengan berjalannya waktu pemahaman mereka dapat ditingkatkan dengan menambah pengetahuan, memecahkan problem, memperdalam pemahaman terhadap suatu pelajaran sehingga mereka dapat mencapai tujuan jangka panjang. Adalah penting bagi guru untuk membantu murid belajar cara menentukan tujuan jangka panjang dan pendek yang bermakna.
3. *Konstruksi pengetahuan.* Pelajar yang sukses bisa menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan yang sudah dimilikinya dengan cara yang mengandung makna tertentu. Pengetahuan akan bertambah luas dan makin mendalam jika murid terus membangun hubungan antara informasi baru dengan pengalaman dalam pengetahuan mereka yang sudah ada. Pendidik bisa membantu pelajar memperoleh dan mengintegrasikan pengetahuan dengan membimbing murid untuk mengembangkan sejumlah strategi, seperti pemetaan konsep, organisasi tematik, dan kategorisasi, yang kami jelaskan di Bab 9.
4. *Pemikiran strategis.* Pelajar yang sukses dapat menciptakan dan menggunakan berbagai strategi pemikiran dan penalaran untuk mencapai tujuan pembelajaran. Mereka terus-menerus mengembangkan keterampilan strategis mereka dengan mendalami ulang strategi yang sukses, dengan menerima petunjuk dan tanggapan (*feedback*), dan dengan mengobeservasi atau berinteraksi dengan model yang tepat. Hasil pembelajaran murid akan bertambah baik apabila guru membantu murid meningkatkan dan mengembangkan strategi mereka. Kita telah mengeksplorasi strategi-strategi di Bab 8, dan tentang observasi model yang kompeten di Bab 7.

5. *Memikirkan tentang pemikiran (metakognisi).* Pelajar yang sukses adalah pelajar metakognitif. Mereka merenungkan cara mereka belajar dan berpikir, menentukan tujuan pembelajaran yang *reasonable*, memilih strategi yang tepat, dan memantau kemajuan mereka menuju tujuan pembelajaran. Selain itu, pelajar yang sukses tahu apa yang harus dilakukan jika muncul masalah atau jika mereka tidak membuat kemajuan yang berarti menuju ke tujuan pembelajaran. Mereka bisa membuat metode alternatif untuk mencapai tujuan atau menilai kembali ketepatan tujuan tersebut. Kita telah mengeksplorasi metakognisi di Bab 8 dan keahlian mengatur diri sendiri yang berupa penganalisa tujuan dan diri sendiri di Bab 7.

Konteks pembelajaran. Pembelajaran tidak terjadi di ruang hampa. Pembelajaran dipengaruhi oleh faktor-faktor lingkungan seperti kultur, teknologi, dan praktik instruksional. Guru memainkan peran penting dalam pembelajaran anak. Kultur bisa memengaruhi banyak aspek pembelajaran dan pendidikan, seperti motivasi, proses belajar, dan cara berpikir. Teknologi dan praktik instruksional harus disesuaikan dengan tingkat pengetahuan, kemampuan, dan strategi pembelajaran anak. Lingkungan kelas akan sangat berpengaruh terhadap pembelajaran murid. Kita mendiskusikan pengaruh kultural di sepanjang buku ini. Misalnya, di awal bab ini, Anda telah membaca tentang riset lintas kultural oleh Harold Stevenson terhadap prestasi matematika. Di Bab 2 Anda mempelajari teori kognitif sosiokultural dan di Bab 10 Anda mengeksplorasi konsep *situated cognitive* dan pengaruh kelompok. Juga, di sepanjang buku ini kita membahas teknologi dan pembelajaran.

Or Motivasi dan Emosional

Motivasi dan emosi adalah aspek penting dari pembelajaran, yang akan kita deskripsikan dalam dua prinsip *learner-centered* selanjutnya.

Pengaruh motivasi dan emosi terhadap pembelajaran.

Apa dan seberapa banyak hal-hal yang dipelajari akan dipengaruhi oleh motivasi pelajar. Keyakinan dan ekspektasi pelajar dapat memperkuat atau melemahkan kualitas pemikiran dan pemrosesan informasi pelajar. Emosi positif, seperti rasa ingin tahu, biasanya akan membantu memperlancar proses belajar. Kecemasan yang moderat sering kali bisa memperbaiki pembelajaran. Namun, emosi negatif yang parah, seperti kecemasan yang besar, panik, kemarahan, dan pemikiran yang terkait dengan emosi negatif, seperti takut berlebihan, takut gagal, dan takut hukuman, dapat melemahkan pembelajaran. Kita akan mendiskusikan motivasi secara

Through the Eyes of Teachers

Mengembangkan Pembelajaran, Persatuan, dan Kebanggaan

Luis Recalde adalah guru sains *grade* empat dan lima di Vincent E. Mauro Elementary School di New Haven Connecticut. Dia menggunakan setiap kesempatan yang ada untuk membuat sains menjadi menarik dan memotivasi murid untuk belajar. Luis memasukkan pengalaman sains secara langsung dengan penuh semangat. Untuk membantu murid merasakan seperti apa rasanya menjadi ilmuwan, dia meminjamkan baju laboratorium ke semua murid di kelasnya. Dia mengadakan *workshop* sains dan sering kali memanfaatkan waktu senggangnya untuk membantu murid mengerjakan proyek sains. Sistem penilaiannya memasukkan metode penilaian diri. Dia membentuk tim sepak bola dan taman untuk menyatukan murid Afrika Amerika dan Latino, agar mereka merasa bangga sebagai warga. Dia sendiri juga imigran, dan karenanya dia tahu arti penting pembentukan hubungan positif di antara murid dari berbagai kelompok etnis.

mendetail di Bab 13. Kita telah membahas emosi di Bab 3 dan kecemasan dan depresi di Bab 6.

8. *Motivasi intrinsik untuk belajar.* Motivasi intrinsik adalah motivasi dan Ulu sendiri (*self-determined*). Rasa ingin tahu, pemikiran mendalam, dan kreativitas adalah indikator yang baik dari motivasi intrinsik anak untuk belajar. Motivasi intrinsik dapat menguat jika anak menganggap tugas sebagai sesuatu yang menarik, relevan secara personal, bermakna, dan pada level yang sesuai dengan kemampuan anak sehingga mereka beranggapan dapat berhasil dalam menyelesaikan tugas itu. Motivasi intrinsik juga menguat jika tugas dihubungkan dengan dunia nyata dan anak punya pilihan dan kendali atas tugas itu. Guru mendukung motivasi intrinsik anak dengan mendukung rasa ingin tahu mereka dan peka terhadap perbedaan individual dalam motivasi anak-anak.
9. *Efek motivasi terhadap usaha.* Usaha adalah aspek penting dari motivasi untuk belajar. Pembelajaran yang efektif membutuhkan banyak waktu, energi, dan ketekunan. Pembelajaran anak akan membaik jika guru mendorong usaha anak dan ketekunan anak pada tugas. Kita akan membahas ini pada Bab 13.

Faktor Sosial dan Developmental

Faktor developmental dan sosial yang mendasari dua prinsip *learner-centered* selanjutnya.

10. *Pengaruh perkembangan pada pembelajaran.* Individu akan belajar **dengan** baik apabila pembelajarannya sesuai dengan tingkat perkembangan anak. Karena perkembangan fisik, kognitif dan domain sosioemosional individu itu bervariasi, maka prestasi dalam domain ini juga bervariasi. Ketika pendidikan terlalu menekankan secara berlebihan pada satu domain – misalnya kesiapan membaca dalam domain kognitif – efeknya mungkin akan mengaburkan kemampuan murid dalam domain lain. Perkembangan dipengaruhi oleh sekolah keluarga, komunitas dan budaya. Keterlibatan orang tua yang positif dan terus-menerus dalam pembelajaran anak dan sekolah akan bermanfaat bagi perkembangan anak. Kesadaran dan pemahaman akan variasi perkembangan dalam anak-anak dapat membantu penciptaan konteks pembelajaran yang optimal. Kita telah membahas perkembangan fisik, kognitif dan sosioemosional di Bab 2 dan 3.
11. *Pengaruh sosial terhadap pembelajaran.* Pembelajaran dipengaruhi oleh interaksi sosial, hubungan interpersonal, dan komunikasi dengan orang lain. Pembelajaran sering kali membaik bila anak punya kesempatan untuk berinteraksi dan bekerja sama dengan orang lain dalam menangani tugas-tugas instruksional. Dalam situasi ini, anak-anak punya kesempatan untuk menciptakan perspektif dan berpikir reflektif sehingga bisa memperkuat rasa percaya diri dan perkembangan mereka. Hubungan interpersonal yang berkualitas dapat menghasilkan rasa percaya dan perhatian sehingga meningkatkan rasa memiliki, penghargaan diri, penerimaan diri, dan menghasilkan iklim pem-

belajaran yang positif. Orang tua, guru, teman sebaya, adalah orang-orang yang sangat penting dalam dunia sosial anak dan hubungan mereka dengan anak dapat memperkuat atau melemahkan pembelajaran anak. Kita telah mendiskusikan pengaruh sosial terhadap pembelajaran di Bab 3 dan 10.

r Perbedaan Individual

Pertimbangan perbedaan individual anak merupakan salah satu landasan pendidikan yang efektif. Tiga prinsip *learner-centered* terakhir adalah fokus individual pada pembelajaran, diversitas, serta standar dan penilaian.

12. *Perbedaan individual dalam pembelajaran.* Anak punya strategi yang berbeda, pendekatan berbeda, dan kemampuan berbeda untuk belajar. Perbedaan ini adalah akibat dari pengalaman dan hereditas (*heredity*). Anak dilahirkan dengan kemampuan dan bakat yang bisa dikembangkan. Dan, melalui pengalaman, mereka akan memilih sendiri cara untuk belajar dan langkah yang diambil dalam belajar. Akan tetapi, preferensi ini tidak selalu bermanfaat bagi anak untuk mencapai tujuan pembelajaran mereka. Guru perlu mengkaji preferensi belajar anak dan mengembangkan atau memodifikasinya. Di Bab 4 kita telah membahas perbedaan individual dalam kecerdasan, pembelajaran dan gaya berpikir, serta temperamen dan kepribadian.

13. *Pembelajaran dan diversitas.* Pembelajaran akan lebih efektif jika perbedaan bahasa, kultural, dan latar belakang sosial murid ikut dipertimbangkan. Prinsip dasar yang sama dari pembelajaran, motivasi, dan instruksi berlaku untuk semua anak. Akan tetapi, bahasa, etnis, dan status sosioekonomi dapat memengaruhi pembelajaran anak. Guru perlu sensitif terhadap variasi-variasi ini dan menciptakan lingkungan belajar yang mempertimbangkan variasi tersebut. Ketika anak menganggap bahwa perbedaan individual dalam hal kemampuan dan latar belakang mereka dihargai dan diakomodasi, maka motivasi dan prestasi mereka biasanya bertambah. Kita fokus pada diversitas ini sepanjang buku ini dan Bab 5 secara keseluruhan dicurahkan untuk membahas bab ini.

Standar dan penilaian. Menentukan standar yang tinggi dan menantang, dan menilai kemajuan pembelajaran dan siswa, adalah bagian integral dari proses pembelajaran. Pembelajaran yang efektif terjadi ketika murid ditantang untuk bekerja meraih tujuan yang tinggi dan tepat. Jadi, penilaian kekuatan dan kelemahan kognitif anak, dan pengetahuan serta keterampilannya, adalah aspek penting dalam memilih materi instruksional yang optimal. Penilaian terhadap pemahaman anak atas materi akan berguna bagi pembelajaran anak. Penilaian standar terhadap kemajuan dan hasil belajar anak hanya memberi satu tipe informasi tentang prestasi. Penilaian kinerja—seperti kinerja kelas dan latihan—merupakan penilaian lain atas kemajuan dan hasil belajar. Penilaian diri atas kemajuan pembelajaran juga dapat membantu meningkatkan keahlian murid dalam menilai diri sendiri dan meningkatkan motivasi dan keinginan untuk belajar mandiri. Kita akan membahas *testing* standar dan penilaian kelas pada Bab 15 dan 16.

Beberapa Strategi Instruksional Learner-Centered

Kita telah mendiskusikan sejumlah strategi yang dapat digunakan guru dalam mengembangkan rencana pelajaran *learner-centered*. Di antaranya adalah strategi pengajaran yang berbasis teori Piaget dan Vygotsky (Bab 2), aspek konstruktivis dari pemikiran (Bab 8 dan 9), aspek konstruktivis sosial dari pemikiran (Bab 10) dan pembelajaran dalam area isi (Bab 11). Agar Anda lebih memahami strategi *learner-centered* yang dapat digabungkan dalam rencana pelajaran Anda, berikut ini akan dipaparkan topik pembelajaran berbasis problem (yang semua dideskripsikan di Bab 9) dan mengkaji dua strategi lainnya: pertanyaan esensial dan pembelajaran penemuan.

Pembelajaran Berbasis Problem. Pembelajaran berbasis problem menekankan pada pemecahan problem kehidupan nyata. Kurikulum berbasis problem akan memberi problem riil kepada murid, yakni problem yang muncul dalam kehidupan sehari-hari (Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997).

Pembelajaran berbasis problem adalah pendekatan *learner-centered*. Dalam pembelajaran berbasis problem, perencanaan dan instruksinya sangat berbeda dengan pendekatan *teacher-centered*. Perencanaan dan instruksi dari guru sering kali menggunakan metode penjelasan dan presentasi dari guru, sedangkan pembelajaran berbasis problem fokusnya adalah pada suatu problem yang harus dipecahkan murid melalui kerja kelompok kecil. Murid mengidentifikasi problem atau isu yang ingin mereka kaji, kemudian mencari materi dan sumber bahan lain yang mereka butuhkan untuk menangani isu atau problem tersebut. Guru bertindak sebagai pembimbing, membantu murid memonitor upaya pemecahan mereka.

Salah satu proyek pembelajaran berbasis problem telah dikembangkan oleh Delamie Thompson, Paul Gilvary, dan Mary Moffitt dari Gladstone Elementary School, di Chicago (Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997). Proyek ini melibatkan murid *grade* enam dalam mengeksplorasi problem kesehatan di komunitas lokal: sebab, kejadian, dan perawatan penyakit asma dan kondisi yang terkait dengannya. Murid mempelajari bagaimana kondisi lingkungan memengaruhi kesehatan mereka dan membagikan pemahaman ini kepada orang lain. Proyek ini mengintegrasikan informasi dari berbagai subjek, termasuk kesehatan, sains, matematika, dan ilmu-ilmu sosial.

Murid menggunakan pompa pengukur kebersihan udara sederhana untuk menilai kualitas udara dan untuk menyibak hubungan kondisi udara dengan penyakit asma. Pompa udara itu dibuat oleh Technical Education Research Centers (TERC), yang juga menyediakan *database* informasi yang telah dikumpulkan oleh murid di seluruh dunia. Murid-murid Gladstone belajar berpikir seperti ilmuwan, yakni mereka mengolah data dan menangani problem yang perlu dipecahkan, berkolaborasi dengan kawan dan mentor untuk merencanakan dan menjalankan studi, menyampaikan dan memperdebatkan temuan mereka, dan mengevaluasi kerja mereka sendiri dan kerja orang lain.

Proyek ini diorganisir oleh sejumlah kelompok riset murid, di mana masing-masing kelompok menangani satu problem tersendiri yang berhubungan dengan

persoalan mengapa ada banyak penderita asma di komunitas itu dan apa yang bisa dilakukan untuk mengatasinya. Semua kelompok menggunakan metode sains dalam riset mereka.

Pertanyaan Esensial. **Pertanyaan esensial** adalah pertanyaan yang merefleksikan inti dari kurikulum, hal paling penting yang harus dieksplorasi dan dipelajari oleh murid (Jacobs, 1997). Misalnya, dalam satu pelajaran pertanyaan esensialnya adalah: “Apa arti dari terbang?” Murid mengeksplorasi pertanyaan ini dengan memeriksa hewan-hewan mulai dari burung, tawon, ikan, dan pesawat ulang-alik bahkan sampai gagasan bahwa waktu itu “terbang” dan ide juga bisa “terbang”, Pertanyaan awal ini kemudian diikuti dengan pertanyaan lain seperti “Bagaimana dan mengapa makhluk terbang di alam?” “Bagaimana penerbangan memengaruhi manusia?” “Bagaimanakah masa depan penerbangan?”

Pertanyaan esensial seperti ini akan membuat murid bingung, menyebabkan mereka berpikir, dan memotivasi rasa ingin tahu mereka. Pertanyaan esensial adalah pilihan kreatif. Dengan sedikit perubahan, pertanyaan yang tidak menarik seperti “Apa efek Perang Sipil” dapat diubah menjadi pertanyaan yang menarik seperti “Apakah Perang Sipil masih berlanjut”.

Pendukung pertanyaan esensial berpendapat bahwa sering kali perencanaan dan instruksi pelajaran menjadi kaku dan mandek. Misalnya, dalam mengajar peradaban Barat, guru sejarah di sekolah menengah mungkin hanya bertujuan “Murid akan mengetahui tanggung jawab personal kepada komunitas.” Bayangkan berapa besar semangat murid untuk mempelajari peradaban Barat jika mereka disuruh membahas “Bagaimana komunitas saya memengaruhi kehidupan saya?” Di kelas *grade* enam yang diajar Barb Johnson, murid menyusun sendiri pertanyaan esensial yang akan dikaji (National Research Council, 1999). Selama minggu pertama di sekolah, dia mengajukan dua pertanyaan: “Apa pertanyaan kalian tentang diri sendiri?” dan “Apa pertanyaan kalian tentang dunia?” Sebagai jawabannya, murid mulai mengajukan pertanyaan sendiri. Seorang murid bertanya, “Apakah pertanyaan itu berkaitan dengan hal-hal yang sepele?” Gurunya menjawab bahwa jika pertanyaan itu memang ingin dijawab, maka tidak ada pertanyaan yang sepele. Setelah murid menyusun daftar pertanyaan individual-nya, Barb membagi murid dalam kelompok-kelompok kecil. Murid itu kemudian membahas pertanyaan yang sama. Setelah diskusi kelompok, setiap kelompok menghasilkan prioritas pertanyaan tentang diri sendiri dan tentang dunia.

Kemudian kelompok dibubarkan, lalu seorang wakil kelompok memberi tahu kelas tentang daftar pertanyaan kelompoknya. Pertanyaan ini akan menjadi basis untuk kurikulum Barb di kelas. Satu pertanyaan, “Apakah saya akan hidup sampai 100 tahun?” menghasilkan pertanyaan tentang genetika, sejarah keluarga, sains, statistik dan probabilitas, penyakit jantung, dan kanker. Murid diberi kesempatan untuk mendapatkan informasi dari anggota keluarga, teman, pakar di berbagai bidang, website, dan buku, dan juga dari guru. Barb mendeskripsikan kegiatan ini sebagai bagian dari komunitas pembelajaran, yang mirip dengan apa yang kita deskripsikan dalam Membentuk Komunitas Pelajar di Bab 10.

pertanyaan esensial Pertanyaan yang merefleksikan inti dari kurikulum, hal paling penting yang harus dieksplorasi dan dipelajari oleh murid.

Pada akhir eksplorasi topik, Barb membantu murid untuk melihat bagaimana pelajaran mereka ini berhubungan dengan mata pelajaran. Mereka membuat bagan yang menunjukkan pengalaman mereka di bidang studi bahasa dan sastra matematika, sains, ilmu sosial, musik dan seni. Murid sering kali mengatakan bahwa mereka terkejut dengan betapa banyak dan bervariasinya pelajaran yang mereka dapatkan. Seorang murid mengatakan, "Saya pikir kita hanya bersenang-senang. Tak tahunya itu juga termasuk dari proses belajar."

Pengajaran ala Barb Johnson membutuhkan banyak pengetahuan karena dia mengawali pelajaran berdasarkan pertanyaan murid, bukan berdasarkan kurikulum. Karena pengetahuannya yang luas, Barb dapat memetakan pertanyaan murid menjadi konsep yang relevan dengan mata pelajaran.

Pembelajaran Penemuan. *Pembelajaran penemuan (discovery learning) adalah*

pembelajaran di mana murid menyusun pemahaman sendiri. Pembelajaran penemuan berbeda dengan pendekatan instruksi langsung, di mana guru menjelaskan secara langsung informasi kepada murid. Dalam pembelajaran penemuan, murid harus mencari tahu sendiri. Pembelajaran penemuan ini berhubungan dengan ide Piaget, yang pernah mengatakan bahwa setiap kali Anda memberi tahu murid, maka murid tidak belajar.

Pendidik John Dewey (1933) dan psikolog kognitif Jerome Bruner (1966) mempromosikan konsep pembelajaran penemuan dengan mendorong guru untuk memberi murid kesempatan belajar sendiri. Menurut mereka, pembelajaran penemuan mendorong murid untuk berpikir sendiri dan menemukan cara menyusun dan mendapatkan pengetahuan. Metode ini juga memupuk rasa ingin tahu mereka. Guru memfasilitasi pembelajaran penemuan ini dengan memberi aktivitas yang merangsang murid untuk mencari tahu. Setelah Anda memberi aktivitas itu, peran Anda adalah sebagai penjawab pertanyaan murid. Anda juga mempromosikan pembelajaran penemuan murid jika Anda sendiri juga punya rasa ingin tahu yang kuat dan senang mencari solusi masalah.

Pembelajaran penemuan sangat efektif dalam pelajaran sains. Para periset telah menemukan bahwa murid yang mempelajari sains dengan menggunakan aktivitas dan metode pembelajaran penemuan mendapat nilai lebih tinggi dalam pelajaran sains ketimbang murid di kelas yang diajar dengan metode pengajaran langsung (Bredderman, 1982; Glasson, 1989). Temuan ini didapat di sekolah dasar dan menengah.

Akan tetapi, kebanyakan pendekatan pembelajaran penemuan yang digunakan di sekolah dewasa ini tidak menggunakan pendekatan pembelajaran penemuan "murni." Dalam pembelajaran penemuan "murni," murid didorong untuk belajar sendiri dan instruksi diberikan pada level minimal atau bahkan tidak diberikan sama sekali. Belajar sendiri tidak selalu bermanfaat bagi banyak murid. Misalnya memberi materi lalu membiarkan murid belajar sendiri akan menyebabkan murid mendapatkan solusi yang salah dan strategi yang tidak efisien untuk menemukan informasi. Bahkan ada murid yang tidak menemukan pengetahuan sama sekali. Dan dalam banyak kasus, untuk pelajaran dasar seperti cara menjumlah dan

mengurangi akan lebih efektif jika dilakukan dengan metode pengajaran langsung (van Lehn, 1990).

Saat guru mulai menggunakan pembelajaran penemuan, mereka segera menyadari bahwa agar efektif, metode pengajaran ini perlu dimodifikasi. Hal ini memunculkan pembelajaran **penemuan dengan bimbingan** (*guided discovery learning*), di mana murid didorong untuk menyusun sendiri pemahamannya, tetapi juga dibantu dengan pertanyaan dan pengarahan dari guru.

Mengevaluasi Instruksi Learner-Centered

Pendekatan *learner-centered* untuk perencanaan dan instruksi pelajaran memberikan banyak hal positif. Empat belas prinsip *learner-centered* yang disusun oleh American Psychological Association dapat membantu dalam membimbing murid. Prinsip tersebut mendorong guru untuk membantu murid secara aktif mengkonstruksi pemahaman mereka, menentukan tujuan dan rencana, berpikir mendalam dan kreatif, memantau pembelajaran mereka, memecahkan problem dunia nyata, mengembangkan rasa percaya diri yang positif dan mengontrol emosi, memotivasi diri sendiri, belajar sesuai dengan level perkembangan, bekerja sama secara efektif dengan orang lain termasuk orang yang berbeda latar belakang), mengevaluasi preferensi mereka, dan memenuhi standar,

Pengkritik pendekatan ini mengatakan bahwa pendekatan ini terlalu banyak memerhatikan proses pembelajaran (seperti belajar secara kreatif dan kolaboratif) tetapi tidak cukup memerhatikan kandungan akademiknya (seperti fakta sejarah) (Hirsch, 1996). Beberapa kritik mengatakan bahwa instruksi *learner-centered* akan lebih baik untuk beberapa pelajaran dibandingkan pelajaran lainnya (Feng, 1996). Mereka mengatakan bahwa dalam area dengan banyak problem yang tidak didefinisikan dengan rapi, seperti ilmu sosial dan kemanusiaan, instruksi *learner-centered* dapat bekerja dengan efektif. Namun, mereka percaya bahwa dalam domain yang sudah terstruktur baik, seperti matematika dan sains, pendekatan *teacher-centered* adalah lebih baik. Kritikus juga mengatakan bahwa instruksi *learner-centered* kurang efektif di level pengajaran awal untuk suatu pelajaran karena murid belum punya pengetahuan memadai untuk membuat keputusan tentang bagaimana dan apa yang harus mereka pelajari. Dan, para pengkritik menekankan bahwa ada gap antara level teoretis dari pembelajaran yang berpusat pada murid dengan aplikasi aktualnya (Airasian & Walsh, 1997). Konsekuensi implementasi strategi *learner-centered* di kelas sering kali jauh lebih menyulitkan ketimbang yang diperkirakan.

Walaupun kita telah menyajikan instruksi *teacher-centered* dan *learner-centered* dua bagian terpisah, jangan menganggap bahwa keduanya merupakan pendekatan yang saling meniadakan (Schuh, 2001). Kebanyakan guru menggunakan

Through the Eyes of Teachers

Membimbing Murid untuk Menemukan

Mjary Lynn Peacher, guru *grade 4* di Jenks East Elementary School, Oklahoma, menggunakan pendekatan penemuan oleh murid. Meja murid disatukan untuk membentuk kelompok belajar. Dalam ilmu sosial, dia membimbing murid dalam mengembangkan "masyarakat mini" dengan pemerintahan dan perekonomian sendiri; punya rancangan UU dan aturan sendiri; ada hak dan kewajiban warga masyarakat sendiri. Dia juga mengawasi "sistem usaha kelas" di mana murid punya perusahaan, rekening, dan kredit. Dalam mengajarkan sains, Peacher memberi tahu murid bahwa mereka adalah ilmuwan dan meminta mereka mendeskripsikan apa yang mereka lihat dan melakukan berbagai latihan.

penemuan dengan bimbingan

Pembelajaran di mana murid didorong untuk menyusun sendiri pemahamannya, tetapi juga dibantu dengan pertanyaan dan pengarahan dari guru.

keduanya di kelas untuk menciptakan pengalaman belajar yang positif bagi murid.

Review & Reflect

© Diskusikan bentuk-bentuk instruksi *learner-centered* yang penting.

Review

- Dalam kalimat singkat, ringkaskan prinsip *learner-centered*.
- Bagaimana pembelajaran berbasis problem, pertanyaan esensial dan pembelajaran penemuan berhubungan dengan prinsip-prinsip *learner centered*?
- Jelaskan pro dan kontra terhadap instruksi *learner-centered*.

Reflect

- Sebagai murid, pernahkah Anda ingin agar guru Anda akan menggunakan lebih banyak atau lebih sedikit) instruksi *learner-centered*? Pelajaran apa yang bisa Anda petik dari pengalaman ini untuk kerja Anda sebagai guru kelak?

TEKNOLOGI DAN PENDIDIKAN

Teknologi adalah tema penting dalam pendidikan sehingga selalu dibahas dalam setiap buku ini. Di setiap bab Anda akan membaca Kotak Teknologi dan Pendidikan (*Technology and Education*) yang berhubungan dengan isi bab. Misalnya, Anda telah mempelajari topik seperti "Teknologi dan Perkembangan Kosakata Anak" (Bab 2), "Lab Global dan Koneksi Reknologi Lain dengan Murid di Seluruh Dunia" (Bab 5), "Pakar dan Teknologi" (Bab 8), dan "Computer Supported Intentionai Learning Environment (CSILE)" (Bab 10). Anda juga telah membaca tentang Jasper Project berbasis teknologi, yang didesain untuk meningkatkan kemampuan matematika anak (Bab 9). Setiap bab memuat petunjuk ke situs Internet. Di sini kita akan mengeksplorasi revolusi teknologi, Internet, teknologi dan diversitas sosiokultural, dan potensi dan realitas teknologi dan pendidikan.

Revolusi Teknologi

Murid-murid dewasa ini tumbuh di dunia yang jauh berbeda dengan di masa ketika orang tua dan kakek mereka masih menjadi murid. Jika murid ingin siap kerja, teknologi harus menjadi bagian integral dari sekolah dan pelajaran di kelas (Earle, 2002; Geisert & Futrell, 2000; Sharp, 2002).

Revolusi teknologi adalah bagian dari masyarakat informasi di mana kita kini hidup.

Orang menggunakan komputer, bolpoin, surat, dan telepon untuk berkomunikasi.

Masyarakat informasi baru masih mengandalkan beberapa keahlian nonteknologi mendasar, seperti: keterampilan berkomunikasi, kemampuan memecahkan masalah, berpikir mendalam, berpikir kreatif, dan bersikap positif. Akan tetapi, di dunia yang kini berorientasi teknologi, kompetensi orang makin ditantang dan diperluas dengan cepat (Bitter & Pierson, 2002; Collis & Sakamoto, 1996; Nickerson, 2000).

Teknologi telah menjadi bagian dari sekolah selama beberapa dekade, tetapi teknologi masih dipakai secara sederhana dan berubah dengan lamban. Namun, kini teknologi berubah secara dramatis. Perhatikan fakta bahwa pada 1983 hanya ada sekitar 50,000 komputer di sekolah-sekolah Amerika. Pada 2002, ada lebih dari 6 juta! Setiap sekolah di Amerika kini sedikitnya punya satu komputer.

Hampir setiap minggu, dewan sekolah menyetujui pembelian sepuluh sampai dua puluh komputer untuk meningkatkan keterampilan menulis murid, dan ada dewan sekolah lain yang menyetujui penggunaan *Channel One* (kumpulan berita sepuluh menit sehari yang menjadi kontroversial karena juga memuat iklan selama dua menit), dan ada sekolah yang menyisihkan dana untuk membangun sistem jaringan *telecomputing* yang menghubungkan kelas-kelas di sekolah dan antarsekolah yang berbeda. Dan, makin banyak universitas yang mewajibkan mahasiswa tingkat pertama membeli komputer laptop (Young, 1997).

Misalkan seorang guru harus mengajar murid tentang ekologi gurun pasir (Mad-dux, Johnson, & Wills, 1997). Untuk sekolah yang tidak berlokasi di kawasan gurun, pendekatan tradisionalnya adalah menyuruh murid membaca topik dalam buku ajar, atau mungkin dengan mengamati beberapa reptil gurun di terarium, mendengar pemaparan tentang topik, dan mungkin kemudian menjawab pertanyaan yang memicu diskusi lebih lanjut. Cara lain yang jauh berbeda adalah dengan menggunakan paket CD-ROM di kelas untuk mengeksplorasi ekologi gurun pasir. Murid mengeksplorasi siklus hidup hewan dan tumbuhan gurun, "membuat" lingkungan gurun di komputer, menambah tanaman dan hewan di gurun, dan kemudian mencari tahu apakah pilihan hewan dan tanaman mereka itu bisa bertahan hidup di gurun. Penggunaan teknologi komputer dalam mempelajari kehidupan di gurun ini menghasilkan pembelajaran yang lebih eksploratif dan interaktif ketimbang jika hanya dengan membaca buku atau mendengar paparan deskripsinya dari guru.

Seperti telah kami kemukakan di atas, jumlah komputer di sekolah bertambah pesat. Namun, walau berpotensi meningkatkan pembelajaran murid, sekolah masih ketinggalan dalam memanfaatkan teknologi ini dibanding lembaga lain, seperti bisnis. Sebuah survei yang dilakukan oleh Office of Technology Assessment (1995) menemukan bahwa mayoritas guru tidak akrab dengan komputer, komputer masih sering dipakai untuk kegiatan yang biasa, bukan untuk pembelajaran yang konstruktif dan aktif (Newby dkk., 2000). Dalam sebuah survei, mayoritas siswa SMP dan SMA dilaporkan menggunakan komputer pada level minimal selama 30 pelan (Becker, 1994). Dalam survei ini, hanya 1 dari 11 murid yang menggunakan komputer sekolah untuk pelajaran bahasa, 1 dari 15 untuk pelajaran matematika, dan hanya 1 dari 40 untuk pelajaran sains.

Banyak guru tidak memiliki pengetahuan memadai dalam menggunakan komputer, dan banyak sekolah tidak menyediakan *workshop* atau pelatihan yang dibutuhkan. Dan dengan perkembangan teknologi yang pesat, komputer yang



"I see what's wrong with your calculator—it's the remote control to your TV."

Internet

Inti dari komunikasi melalui komputer. Sistem Internet berisi ribuan jaringan komputer yang terhubung di seluruh dunia, menyediakan informasi yang tak terhingga yang dapat diakses murid.

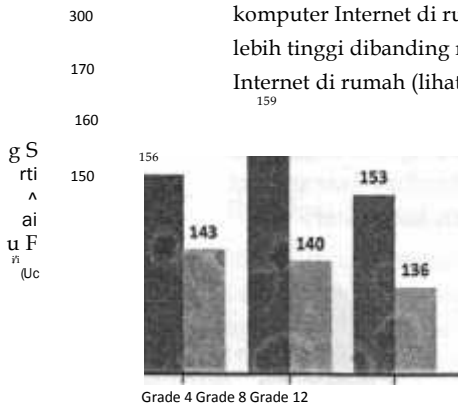
world wide web
Sistem pengambilan informasi *hypermedia* yang menghubungkan berbagai materi Internet; materi ini mencakup teks dan grafis.

dibeli sekolah menjadi cepat ketinggalan zaman. Bahkan ada yang rusak dan perlu diperbaiki (Baines, Deluzain, & Stanley, 1999). Kenyataan ini berarti bahwa pembelajaran di sekolah belum direvolusionerkan secara teknologis. Hanya ketika sekolah punya guru yang terlatih secara teknologislah, maka revolusi teknologi akan benar-benar mengubah sekolah-sekolah (Howell & Dunnivant, 2000; Tomei, 2002).

Internet

Internet adalah inti dari komunikasi melalui komputer. Sistem Internet berisi ribuan jaringan komputer yang terhubung di seluruh dunia, menyediakan informasi yang tak terhingga yang dapat diakses murid. Dalam banyak kasus, Internet mengandung informasi yang lebih baru ketimbang buku teks. Pada tahun 2000, 98 persen sekolah umum di AS telah terhubung dengan Internet, dan 77 persen kelas punya komputer yang terhubung dengan Internet.

World Wide Web (Web) adalah sistem pengambilan informasi *hypermedia* yang menghubungkan berbagai materi Internet; materi ini mencakup teks dan grafis. Web memberi struktur yang dibutuhkan Internet. Perpustakaan, museum, universitas, perusahaan, organisasi, dan individu menampilkan informasi di Web, semuanya dapat diakses oleh murid dengan meng-klik kata atau gambar yang ada di layar komputer. Indeks Web dan mesin pencari (*search engine*) seperti Google GoTo, Infosek, Looksmart, Lycos, Northern Light, dan Yahoo! dapat membantu murid menemukan informasi yang mereka cari dengan memeriksa berbagai sumber. **Website** adalah lokasi individu atau organisasi di Internet. Website menampilkan informasi yang dimasukkan oleh individu atau organisasi. Sebuah studi nasional menemukan bahwa murid *grade* empat, delapan, dan dua belas yang punya komputer Internet di rumah memperoleh nilai sains yang lebih tinggi dibanding murid yang tidak menggunakan Internet di rumah (lihat Gambar 12.7).



Gambar 12.7 Penggunaan Internet di Rumah dan Prestasi Sains

Dalam studi *National Assessment of Educational Progress (NAEP)* (2000), murid di *grade* empat, delapan, dan dua belas yang menggunakan Internet di rumah mendapatkan nilai sains yang lebih tinggi ketimbang mereka yang tidak menggunakan Internet di rumah.

Di setiap bab kami menempatkan sejumlah ikon Internet dengan label di bawahnya di pinggir teks. Dengan mengunjungi website Educational Psychology Santrock terbitan McGraw-Hill (www.mhhe.com/santedeu2e), Anda bisa terhubung langsung dengan website terkait dengan menengok ke bab dan label yang tepat. Juga, dalam bagian sumber daya Internet di website ini, ada link-link ke sejumlah website yang punya informasi tentang pengintegrasian teknologi ke kelas.

E-mail adalah singkatan dari *electronic mail* dan merupakan bagian penting lain dari Internet. Pesan dapat dikirim dan diterima dari individu atau dari banyak individu sekaligus. Untuk mengetahui beberapa cara efektif dalam menggunakan Internet, lihat Kotak *Technology and Education* berikut ini.

Technology & Education Menggunakan Internet di Kelas

Berikut ini beberapa cara efektif untuk menggunakan Internet di dalam kelas:

Untuk membantu menavigasi dan mengintegrasikan pengetahuan. Internet punya database informasi besar tentang berbagai topik yang diorganisasikan dalam banyak cara yang berbeda. Saat murid mengeksplorasi sumber-sumber Internet, mereka bisa menempatkan sendiri karya mereka dalam riset dengan menyusun proyek yang mengintegrasikan informasi dari beragam sumber.

Mendorong belajar bersama. Salah satu cara paling efektif untuk menggunakan Internet di kelas Anda adalah melalui aktivitas proyek atau tugas untuk kelompok kecil. Internet punya banyak sekali informasi yang berbeda-beda yang bisa dimanfaatkan tim untuk memperbaiki tugas atau penelitian mereka. Salah cara pembelajaran kolaboratif dengan menggunakan Internet adalah menyuruh satu kelompok murid untuk mensurvei suatu topik (Maddux, Johnson, & Willis, 1997). Murid dapat menyusun survei sendiri, menempatkannya di Internet, dan berharap mendapat respons dari berbagai kalangan di tempat lain di dunia dalam beberapa hari. Mereka kemudian bisa mengorganisasikan, menganalisis, dan meringkas data dari survei lalu membaginya dengan kelas lain di seluruh dunia. Tipe lain dari proyek belajar bersama adalah mengirim murid untuk “berburu” di Internet mencari informasi atau memecahkan problem.

Menggunakan e-mail. Makin banyak tugas pendidikan inovatif menggunakan e-mail. Di Bab 10 kita telah membahas program Fostering a Community Learner dari Ann Brown dan Joe Campione (1996). Murid dapat berkomunikasi dengan pakar melalui e-mail, yang membebaskan beban guru sebagai satu-satunya orang yang berpengetahuan di lingkungan murid. Ini terkadang dinamakan “mentoring elektronik”. Murid juga bisa berkomunikasi satu sama lain. Dalam proyek Global Lab, kelas di seluruh dunia saling terkoneksi dan murid di AS dapat berkomunikasi via e-mail dengan murid di sejumlah negara lain. Proyek Global Lab disusun sebagai jaringan laboratorium ilmu pengetahuan.

Murid menggunakan e-mail untuk berkomunikasi dengan murid lain di sekolah, negara bagian dan negara lain secara mudah. E-mail dapat amat bermanfaat terutama bagi murid pemalu yang mudah gugup dan cenderung menghindari komunikasi tatap muka dengan orang lain.

Untuk meningkatkan pengetahuan dan pemahaman guru. Sumber Internet yang bagus untuk guru adalah ERIC Resources Information Center (<http://ericir.syr.edu>), yang menyediakan informasi gratis tentang berbagai topik pendidikan. Anda bisa mengirim e-mail pertanyaan kepada departemen AskERIC (askeric@askeric.org), yang akan memberi Anda kata kunci untuk pencarian dan dalam dua hari mereka akan mengirim e-mail berisi daftar kutipan. Departemen AskERIC juga menyediakan informasi tentang rencana pelajaran dan koneksi dengan sumber lain.

Internet adalah alat pembelajaran penting dalam proyek kaya teknologi yang put Cooperative Networked Educational Community of Tomorrow (Co-NECT) (Jones, Tasmussen, & Moffit, 1997). Beberapa sekolah Co-NECT melakukan banyak pelajaran tentang ekspedisi ilmiah dunia seperti proyek Earthwatch’s Mystery of the Pipe Wreck di kepulauan Karibia. Dalam penelitian semacam itu, murid dan guru dapat men-download data dari situs proyek tersebut, melakukan analisis data, dan berkomunikasi secara elektronik dengan peserta dan staf proyek (Bolt, Beraneck, & Newman, 1993).

Murid Co-NECT bisa mengirim e-mail ke seorang pengacara di Irlandia Utara untuk meminta informasi berikut: “Dapatkah terwujud perdamaian abadi di Irlandia

**website
Lokasi individu atau
organisasi di
Internet. Website
menampilkan infor-
masi yang dimasuk-
kan oleh individu
atau organisasi.**

Utara?" Pengacara itu menjawab dengan e-mail sepanjang dua halaman yang mencakup berita terbaru dan perspektif baru tentang topik tersebut.

Internet dapat menjadi alat penting untuk membantu murid belajar (Bissell dkk., 2002; Roblyer & Edwards, 2000). Akan tetapi, Internet mengandung beberapa kelemahan (Gackenbach & Ellerman, 1999). Untuk menggunakannya secara efektif dengan murid Anda, *software* programnya harus diinstal di komputer Anda. Anda harus tahu cara menggunakannya dengan lancar. Ada kekhawatiran jika murid menyalahgunakannya untuk mengakses website pornografi dan kecemasan akan ketidakakuratan informasi di website personal. Peralatan, instalasi, dan training biayanya mahal. Agar Internet bisa dipakai di kelas, guru harus punya dukungan teknis, instruksi dan *training* yang berkelanjutan.

Namun, jika dipakai secara efektif, Internet bisa memperluas akses ke pengetahuan dan orang di seluruh dunia. Jika Anda tidak tahu cara mengakses Internet, pelajari keahlian ini sesegera mungkin di komputer Anda. Anda dan murid Anda akan mendapat banyak manfaat jika mampu menjelajah Internet. Dua sumber yang bagus untuk mempelajari lebih banyak tentang Internet dan cara membawanya ke kelas adalah *Cybereducator* (Bissel dkk., 2002) dan *Teaching with Technology* (Desberg & Fisher, 2001).

Teknologi dan Diversitas Sosiokultural

Teknologi membawa beberapa isu sosial. Misalnya, akankah penggunaan teknologi di sekolah, terutama komputer, akan memperlebar jurang perbedaan antara murid kaya dan miskin, atau antara pria dan wanita (Spring, 2000)? Problem akses komputer dan pemanfaatannya juga diperparah karena makin banyaknya komputer di rumah keluarga kelas menengah ke atas. Juga ada problem kesenjangan antarkelompok etnis. Dalam sebuah studi oleh National Association of Educational Progress, hampir sepertiga dari murid Kulit Putih memiliki komputer sendiri,

sedangkan murid Latino dan Afrika Amerika hanya sebesar seperlima (Sutton, 1991). Dan, keluarga dengan murid lelaki lebih mungkin memiliki komputer sendiri ketimbang keluarga yang punya murid perempuan (DeVillar & Faltis, 1991). Komputer sering dipakai untuk aktivitas yang berbeda di kelompok sosiokultural yang berbeda. Sekolah yang memiliki lebih banyak murid minoritas berpendapatan rendah cenderung menggunakan komputer untuk latihan menulis atau berhitung (Maddux, Johnson & Willis, 1997). Sebaliknya, sekolah yang mempunyai lebih banyak murid kulit putih kelas menengah ke atas menggunakan komputer untuk aktivitas pembelajaran yang lebih aktif dan konstruktif. Anak lelaki lebih mungkin menggunakan komputer untuk aplikasi matematika dan sains, sedangkan perempuan untuk penulisan (Beal, 1994).

Berikut ini beberapa rekomendasi untuk mencegah atau mengurangi kesenjangan dalam akses dan penggunaan komputer (Gipson, 1997; Sheffield, 1997):

- Saring materi teknologi untuk menghilangkan bias gender, kultural, dan etnis.
- Gunakan teknologi sebagai alat untuk menyediakan kesempatan pembelajaran yang aktif dan konstruktif untuk semua murid dari semua latar belakang gender, etnis, dan kultural.

e-mail

Singkatan dari electronic mail. Merupakan bagian penting lain dari Internet. Pesan dapat dikirim dan diterima dari individu atau dari banyak individu sekaligus.

- * Beri murid informasi tentang pakar dari latar belakang gender dan etnis yang berbeda yang menggunakan teknologi secara efektif di dalam kehidupan dan karier mereka. Misalnya, undang analis komputer dari kalangan wanita Afrika Amerika ke kelas Anda dan mintalah ia bicara kepada murid Anda. Ajak murid Anda mengunjungi perusahaan teknologi dan bertemu dengan insinyur wanita di sana. Mintalah dia menunjukkan caranya menggunakan komputer dalam pekerjaannya.
- * Bicaralah dengan orang tua tentang pemberian aktivitas belajar berbasis komputer di rumah. Cari cara bagaimana agen pemerintah dan komunitas dapat membantu pendanaan untuk membeli komputer untuk murid Anda dari keluarga miskin. Ajak orang tua untuk memberi umpan balik positif kepada anak gadis mereka agar menggunakan komputer.

Standar untuk Murid yang “Melek Teknologi”

International Society for Technology in Education (2000) bekerja sama dengan US Department of Education, telah mengembangkan standar untuk murid guna mencapai level *grade* yang berbeda. Berikut ini adalah ringkasan dari standar untuk *grade* pra-taman kanak-kanak sampai *grade* 2, 3 sampai 5, *grade* 6 sampai 8, dan *grade* 9 sampai 12.

Pra-taman Kanak-kanak Sampai Grade Dua

- " Gunakan alat input (seperti *mouse*, *keyboard*, atau *remote control*) dan alat output (seperti monitor dan *printer*) untuk mengoperasikan komputer.
 - » Gunakan variasi media dan teknologi untuk mengarahkan aktivitas pembelajaran yang independen.
- Gunakan sumber daya multimedia yang pas, seperti buku interaktif, *software* pendidikan, dan ensiklopedia multimedia dasar, untuk mendukung pembelajaran.
- " Kerja sama dengan teman, anggota keluarga, dan orang lain saat menggunakan teknologi.
- Gunakan sumber daya teknologi (seperti teka teki, program berpikir logis, alat menulis, dan kamera digital) untuk pembelajaran. Tunjukkan perilaku etis dan sosial yang positif saat menggunakan teknologi.

Contoh kurikulum yang menggunakan teknologi secara efektif adalah tentang hewan dan suaranya. Dalam kelas Sharon Fontenot di Prien Lake Elementary School, murid belajar mengidentifikasi beruang kutub, singa, dan hewan lainnya melalui gambar foto, klip video, dan suara di CD-ROM *Wide World of Animals*. Guru memberi contoh penggunaan teknologi secara efektif dengan membuat rekaman berdasarkan informasi dari CD-ROM dan menggabungkannya dengan suaranya untuk memenuhi kebutuhan kelas. Murid berlatih membaca dan mendengar dengan menjawab pertanyaan yang mendorong mereka berpikir tentang isu sains dan kehidupan sosial yang berhubungan dengan hewan-hewan tersebut. Murid membuat cerita sendiri tentang apa yang mereka pelajari dengan menggunakan

Kid Pix, sebuah *software* yang membuat mereka bisa menyusun gambar hewan, menempatkannya dalam *slideshow*, dan mencetaknya untuk dibagikan kepada teman dan keluarga.

Grade 3 Sampai 5

- Gunakan *keyboard* dan alat input dan output lain secara efektif.
- Diskusikan penggunaan teknologi dalam kehidupan sehari-hari dan keuntungan dan kerugian dari penggunaannya.
- Gunakan alat teknologi (seperti multimedia, alat presentasi, alat Web, kamera digital, dan *scanner*) untuk kegiatan menulis, berkomunikasi, dan memublikasikan aktivitas individual.
- Gunakan telekomunikasi secara efektif untuk mengakses informasi di tempat yang jauh, berkomunikasi dengan orang lain, dan mencari informasi yang menarik secara personal.
- Gunakan telekomunikasi dan sumber daya *online* (seperti e-mail, diskusi *online*, dan Web) untuk berpartisipasi dalam proyek pembelajaran bersama.
- Gunakan sumber daya teknologi (seperti kalkulator, alat pengumpul data, video, dan *software* pendidikan) untuk aktivitas pemecahan masalah dan pembelajaran mandiri.

Mari kita lihat contoh bagaimana guru di *grade 3* sampai *5* menggunakan sumber daya *online* secara efektif. Guru bisa menggunakan *Exploring Environment* (<http://www.cotf.edu/ete/>) dan Global Learning and *Observations for a Better Environment* (GLOBE) (<http://www.globe.gov/>). Dia dapat menggunakan website *Exploring the Environment* untuk akses ke modul pembelajaran berbasis problem yang diuji di kelas. Dengan menggunakan website *Global Learning*, murid dapat melakukan pengamatan lingkungan di sekitar sekolah, melaporkan data kepada fasilitas pemrosesan melalui GLOBE, dan menggunakan gambar global untuk menguji lingkungan mereka berdasarkan data mereka. Murid dapat berkontribusi pada *database* lingkungan yang digunakan oleh ilmuwan untuk menambah pengetahuan tentang lingkungan global.

Grade 6 Sampai 8

- Aplikasikan strategi untuk mengidentifikasi dan memecahkan problem *hardware* dan *software* yang muncul dalam penggunaan sehari-hari.
- Tunjukkan pengetahuan tentang perubahan dalam teknologi informasi efeknya terhadap lapangan kerja dan masyarakat.
- Gunakan alat spesifik, *software*, dan simulasi (seperti peralatan lingkungan, kalkulator, dan lingkungan percobaan) untuk mendukung pembelajaran dan riset.
- Desain, kembangkan, publikasikan, dan paparkan produk (seperti halaman web dan rekaman video).
- Teliti dan evaluasi akurasi, relevansi, dan bias dari sumber informasi elektronik yang berkaitan dengan problem dunia nyata.

Murid *grade* delapan di Marthaville Elementary School, sebuah sekolah K-8 di pedesaan, mempelajari pasar tenaga kerja di Louisiana. Mereka menggunakan Internet untuk mengakses website Departemen Tenaga Kerja dan mencari 20 pekerjaan teratas di negara bagian itu. Murid dibagi menjadi kelompok-kelompok, masing-masing kelompok memilih lima pekerjaan. Mereka mensurvei pekerjaan itu dan mencari tahu dari orang dewasa tentang perkiraan pendapatan dari pekerjaan itu. Murid kemudian menganalisis hasil survei, membandingkannya dengan data yang ditampilkan di website negara bagian Louisiana. Mereka menghitung rata-rata gaji dan membuat grafik untuk menampilkan informasi tersebut.

Grade 9 Sampai 12

Identifikasi kapabilitas dan keterbatasan dari teknologi kontemporer dan nilailah potensi sistem dan layanan ini untuk memenuhi kebutuhan personal dan pekerjaan.

Gunakan sumber daya teknologi untuk mengelola dan mengomunikasikan informasi personal dan profesional (seperti keuangan, jadwal, alamat, pembelian, dan korespondensi).

Gunakan informasi *online* secara rutin untuk memenuhi kebutuhan riset, publikasi, komunikasi, dan produktivitas.

Pilih dan aplikasikan alat teknologi untuk riset, analisis informasi, dan pemecahan problem dalam pembelajaran materi.

Pertumbuhan penduduk dan perencanaan kota adalah fokus dari aktivitas pembelajaran berbasis teknologi studi sosial di *grade* 9 sampai 12. Pertumbuhan populasi dunia adalah isu global, terutama di kota-kota besar. Aktivitas ini menantang murid untuk mencari sumber *online* dan sumber lain untuk mendeskripsikan dilema populasi dunia nyata. Aktivitas ini dapat diubah untuk membahas kota-kota yang berbeda dan daerah lain di seluruh dunia. Dalam kelompok kecil, murid dapat mendiskusikan problem yang mungkin muncul sebagai akibat dari kepadatan penduduk kota. Mereka bisa diminta untuk memperkirakan problem kota seperti Tokyo berdasarkan pertumbuhan penduduknya pada tahun 2050. Untuk mengevaluasi keahlian dan sikap teknologi Anda, lengkapi *Self-Assessment 12.1*.

Depan: Komputer di Mana-mana

Penghitungan pada awalnya dilakukan dengan komputer besar, yang dipakai bersama-sama oleh banyak orang (Bitter & Pierson, 2002). Sekarang ini kita berada di era komputer pribadi (PC) di mana satu orang punya satu komputer. Beberapa pakar komputer percaya bahwa generasi komputer berikutnya – generasi ketiga – akan berupa *ubiquitous computing*, yang menekankan pada distribusi komputer ke lingkungan, ketimbang ke personal. Dalam lingkungan ini, teknologi akan menjadi latar belakang (Weiser, 2001). Ringkasnya, *ubiquitous computing* akan berupa dunia pasca-PC. Perangkat teknologi umum – seperti telepon dan perangkat elektronik lainnya – akan terkoneksi dengan Internet dan pengguna

Self Assesment 12.1

Evaluasi Sikap dan Keahlian Teknologi Saya

Seberapa baikkah keahlian teknologi Anda? Seberapa positifkah sikap Anda terhadap penggunaan teknologi dan melakukannya di kelas Anda? Untuk setiap item, pertimbangkan *grade* dan subjek yang mungkin akan Anda ajarkan. Beri nilai diri Anda dari 1 sampai 5, dengan 1 = Sama sekali bukan saya, dan 5 = Sangat mirip saya.

1. Saya mahir dalam menggunakan komputer dan menginstal *software* dan meng-uninstal.
2. saya nyaman dengan menggunakan program pengolah kata.
3. Saya punya ide untuk menggunakan pengolahan kata dengan sumber daya pembelajaran bahasa lain di kelas.
4. Saya tahu cara mencari informasi yang menarik di Internet secara efisien dan menyeluruh.
5. Saya punya ide tentang cara menggunakan Internet di kelas.
6. Saya mahir menggunakan e-mail.
7. Saya pernah menjadi bagian dari pelatihan pembelajaran kolaboratif dengan menggunakan teknologi.
8. saya tahu cara pembelajaran kolaboratif dapat dipakai bersama teknologi di kelas saya.
9. Saya mengetahui isu sosiokultural yang ada dalam teknologi dan pendidikan.

A vertical scale for self-assessment, ranging from 1 at the top to 5 at the bottom, with a dashed horizontal line indicating a score of 4.

Skor dan Interpretasi

Lihat skor Anda untuk masing-masing item dan evaluasi kekuatan dan kelemahan teknologi Anda. Usahakan Anda mendapat rata-rata 4 atau 5 saat nanti Anda siap untuk mengajar di kelas Anda. Untuk item yang Anda nilai 1,2 dan 3, cobalah tingkatkan kemampuan Anda dengan mengikuti kursus di perguruan tinggi yang akan meningkatkan pengetahuan dan keahlian Anda di area itu. Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengisinya secara *online*. Instruktur Anda mungkin akan meminta Anda mengirim e-mail salinan respons Anda kepadanya.

mungkin tidak menyadari perangkat mana di lingkungannya yang terkoneksi. Perangkat komputer baru yang kecil, portabel, *mobile*, dan murah, diperkirakan akan menggantikan komputer *desktop*.

Ubiquitous adalah kebalikan dari realitas virtual. Jika realitas virtual menempatkan orang di dalam dunia yang diciptakan komputer, *ubiquitous computing* akan memaksa komputer eksis di dunia manusia.

Adalah mungkin untuk membayangkan bahwa perangkat komputer baru ini mungkin lebih cocok untuk pendidikan ketimbang komputer personal (center for Innovative Learning Technologies, 2001). Perangkat baru ini dapat disediakan kepada lebih banyak murid ketimbang komputer *desktop*. Perangkat baru ini, di pasang dengan jaringan murah, dapat memungkinkan murid untuk membawa perangkat informasi personal ke lapangan untuk membantu mengerjakan suatu tugas dan bisa di bawa pulang. Mereka bisa meningkatkan kolaborasi dan memudahkan penggunaan tanpa dibatasi lokasi (Bitter & Pierson, 2002).

Technology & Education

Memilih dan Menggunakan Teknologi di Kelas

Teknologi akan menjadi bagian dari kelas Anda. Berikut ini beberapa pedoman untuk memilih dan menggunakannya:

1. *Pilih teknologi dengan tujuan untuk membantu murid melakukan eksplorasi aktif, menyusun, dan me-restrukturisasi informasi.* Cari *software* yang membuat murid langsung bisa mengolah informasi. Salah satu *review* mengatakan bahwa pembelajaran murid akan meningkat jika informasi diberikan dalam bentuk multimedia yang memicu mereka untuk aktif memilih, mengorganisir, dan mengintegrasikan informasi visual dan verbal (Mayer, 1997). Anda bisa berkonsultasi dengan spesialis media sekolah untuk mencari tahu *software* yang terbaik. Katalog *software*, jurnal pendidikan, dan *database* pendidikan seperti ERIC juga bisa menjadi sumber daya yang baik.
2. *Cari cara untuk menggunakan teknologi sebagai bagian dari pembelajaran kolaboratif dan pembelajaran dunia nyata.* Menurut Ann Brown dan Joe Campione (1996), pendidikan harus “membentuk komunitas pembelajar.” Murid sering akan belajar lebih baik saat mereka bekerja sama untuk memecahkan problem dan menyusun proyek inovatif. Pikirkan teknologi seperti Web, dan e-mail sebagai alat untuk menyediakan kesempatan pada murid untuk melakukan pembelajaran kolaboratif, berjalan ke luar kelas untuk mengkaji dunia riil, dan berkomunikasi dengan orang di lokasi berbeda.
3. *Pilih teknologi yang menyajikan model positif bagi murid.* Ketika Anda mengundang seseorang dari komunitas untuk bicara di depan kelas Anda, Anda bisa mempertimbangkan model peran yang dihadirkan orang itu. Ingat ulasan kami sebelumnya tentang teknologi monitoring guna menjaga kesetaraan etnis dan kultur. Pastikan bahwa model yang diasosiasikan murid dengan teknologi adalah individu yang berperan sebagai model peran positif.
4. *Keahlian pengajaran Anda amat penting, terlepas dari teknologi yang Anda pakai* Anda tidak perlu takut bahwa teknologi akan mengganti posisi Anda. Teknologi menjadi efektif di kelas hanya jika Anda tahu cara menggunakannya, menunjukkannya, memandu dan memonitor penggunaannya, dan menggunakannya untuk mengembangkan murid yang termotivasi untuk belajar aktif dan berkomunikasi secara efektif. Bahkan, *hypermedia* yang paling canggih sekalipun tidak akan berguna bagi murid kecuali Anda bisa membimbing murid menggunakannya, mengajukan pertanyaan yang bagus tentang materi, dan menyesuaikan dengan kebutuhan murid.
5. *Teruslah mempelajari teknologi dan tingkatkan pengetahuan dan kompetensi di bidang teknologi.* Teknologi digital masih terus berkembang dengan cepat. Anda harus terbuka terhadap teknologi, mengikuti perkembangan teknologi dengan membaca jurnal pendidikan, dan mengikuti kursus pendidikan komputer untuk meningkatkan keterampilan Anda. Anda akan menjadi model penting bagi murid Anda dalam hal sikap Anda terhadap teknologi, kemampuan Anda menggunakannya secara efektif, dan kemampuan Anda untuk mengomunikasikan cara penggunaannya kepada murid Anda. Dalam studi komputer dan pendidikan di banyak negara, determinan utama dari penggunaan teknologi informasi yang efektif di kelas adalah kompetensi guru dalam menggunakan teknologi dan sikap positif terhadap teknologi (Collis dkk., 1996).

Review & Reflect

Ringkaskan bagaimana menggunakan teknologi secara efektif untuk membantu murid belajar.

Review

- Apa tantangan yang ditimbulkan oleh revolusi pendidikan terhadap pendidikan?
- Bagaimana Internet dapat dipakai secara efektif untuk membantu murid?
- Apa kesenjangan dalam hal teknologi pendidikan?
- Apa standar teknologi untuk sekolah dasar, menengah pertama dan menengah atas?
- Bagaimana ubiquitous computing mengubah teknologi di kelas?

Reflect

- Akankah satu atau lebih cara untuk menggunakan komputer guna mendukung pembelajaran dan pengajaran dapat berguna bagi level *grade* yang akan Anda ajar? Mengapa?

Crack the Case The Big Debate

Bu Rumer baru mengajar *grade* tiga di hillside Elementary school. Sebelum tahun ajaran dimulai, dia bertemu dengan guru lain dan mentor mereka untuk merancang sesi pengajaran.

Administrasi sekolah tampaknya menyadari betul pentingnya perencanaan bagi kesuksesan pengajaran. Bu Rumer secara terbuka berbagi ide dengan mentornya, Bu White, dan kelompok guru lain.

"Saya ingin punya kelas yang berorientasi pembelajar," kata Bu Rumer. "Saya ingin memanfaatkan aspek dari pembelajaran berbasis problem, pertanyaan inti, dan penemuan. Saya juga bermaksud mengintegrasikan kurikulum dengan penggunaan komputer. Saya kira anak-anak akan banyak belajar dengan cara itu ketimbang jika saya menggunakan pengajaran berbasis guru."

Bu White tersenyum dan berkata, "Mungkin mereka akan lebih senang, tetapi saya ragu bahwa nilai tes mereka akan merefleksikan pembelajarannya. Kita benar-benar perlu menyiapkan murid kita untuk memenuhi standar negara, Bu Rumer. Untuk itu, Anda sebaiknya menggunakan metode pengajaran lama." Beberapa guru lainnya setuju. "Anda akan pusing jika akan mengintegrasikan kurikulum. Selain itu, guru sekolah menengah pasti akan membuat kurikulum sendiri." Guru lain mengatakan, "saya menggunakan komputer di kelas saya sepanjang waktu. Anak-anak lebih menyukainya ketimbang menulis saja."

Komentar guru lainnya membuat Bu Rumer terkejut. Dia telah belajar di perguruan tinggi bahwa instruksi berorientasi pembelajar adalah cara terbaik untuk mengajar murid. Dia ingin muridnya aktif dalam mengembangkan pengetahuannya, bukan hanya menuangkan informasi kepada mereka. Dia juga menganggap bahwa dengan mengintegrasikan kurikulum, murid akan melihat hubungan antar berbagai disiplin. Kepala sekolah memastikan bahwa jika dia ingin menggunakan pendekatan terintegrasi dan berorientasi pembelajar, dia akan diberi kesempatan.

Dengan jaminan ini, Bu Rumer mulai membuat daftar segala sesuatu yang akan dipakainya untuk menciptakan kelas yang efektif dan berorientasi pembelajar. Dia mulai dengan memahami

pedoman kurikulum untuk *grade* tiga. Dia menyusun daftar semua tujuan. Kemudian dia mempelajari prinsip psikologis dari pengajaran berorientasi pembelajar dari APA. Setelah itu dia menyadari bahwa tugasnya akan amat sulit.

► Apa isu dalam kasus ini?

I» Ke mana Bu Rummer harus melangkah?

- Bagaimana dia mengubah kurikulum berorientasi guru menjadi kurikulum berorientasi murid? Haruskah dia melakukan perubahan? Mengapa?
- Bagaimana dia dapat memasukkan teknologi ke dalam kurikulum sehingga komputer di kelas bukan hanya menjadi barang hiburan?

Reach Your learning Goals

® Jelaskan apa yang terlibat dalam perencanaan kelas.

- Perencanaan instruksional melibatkan pengembangan strategi instruksi yang sistematis dan tertata yang berguna bagi pembelajaran murid.
- Perencanaan yang baik harus menyentuh aspek tugas (menentukan tujuan instruksional, merencanakan aktivitas, dan menentukan prioritas) dan waktu (menyusun perkiraan waktu, menyusun jadwal, dan fleksibel). Anda perlu membuat rencana untuk kerangka waktu yang berbeda, dari perencanaan tahunan sampai harian.
- Identifikasi bentuk penting dari instruksi berorientasi guru.
 - Perencanaan pengajaran berorientasi guru mencakup pembuatan sasaran perilaku, analisis tugas, dan mengembangkan taksonomi (klasifikasi) instruksional. Sasaran behavioral adalah pernyataan yang berisi upaya mengubah perilaku murid untuk mencapai level kinerja yang diharapkan. Analisis tugas difokuskan pada pembagian tugas-tugas kompleks menjadi bagian-bagian komponen. Taksonomi Bloom mencakup domain kognitif, afektif dan psikomotor.
 - Pengajaran langsung adalah pendekatan berorientasi guru yang terstruktur, di mana guru mengatur dan mengontrol, mengharapkan kemajuan murid, memaksimalkan waktu murid untuk tugas-tugas akademik, dan menekan sikap negatif sampai ke tingkat minimum. Penggunaan materi non-akademik tidak terlalu ditekankan, demikian pula dalam interaksi guru-murid di luar orientasi akademik.
 - Strategi instruksional yang berpusat pada guru mencakup mengorientasikan murid; mengajar, menjelaskan, dan menunjukkan; pertanyaan dan diskusi; penguasaan; tugas di kelas; dan pekerjaan rumah. Sebelum menyajikan dan menerangkan materi baru, buatlah kerangka pelajaran. Cara terbaik adalah dengan menyusun rencana lebih dahulu (ekspositori atau komparatif). Guru yang efektif menghabiskan banyak waktu untuk menjelaskan dan mendemonstrasikan materi baru. Pelajaran yang efektif memiliki sejumlah ciri, seperti peren-

canaan lebih awal, latihan soal secara teratur, dan meringkas. Pembelajaran penguasaan adalah ide pembelajaran satu konsep atau topik secara menyeluruh sebelum berpindah ke topik yang lebih sulit. Guru bervariasi dalam hal cara mereka menggunakan tugas di kelas sebagai bagian dari pengajaran mereka. Para periset telah menemukan bahwa efek dari pekerjaan rumah terhadap prestasi tidaklah besar di sekolah dasar di Amerika. Ketika pekerjaan rumah diberikan, adalah penting untuk membuatnya bermakna, memonitornya, dan memberi umpan balik kepada murid.

- Instruksi yang berpusat pada guru adalah teknik yang berguna dan para pendukungnya percaya bahwa ini adalah pengajaran yang efektif untuk meningkatkan keahlian dasar murid. Para pengkritiknya mengatakan bahwa cara ini cenderung menimbulkan kelas yang pasif, pembelajara dangkal, kelas yang terlalu kaku, kurangnya perhatian terhadap perkembangan sosioemosional, motivasi eksternal, penggunaan tugas kelas yang berlebihan, terlalu sedikit kesempatan untuk pembelajaran dunia riil, dan kurangnya pembelajaran kolaboratif dalam kelompok-kelompok.

© Diskusikan bentuk penting dari instruksi yang berpusat pada pembelajar

- Perencanaan dan instruksi jenis ini lebih fokus pada murid ketimbang pada guru. Prinsip psikologi *learner-centered* APA berisi faktor kognitif dan metakognitif (sifat dari proses pembelajaran, tujuan proses pembelajaran, konstruksi pengetahuan, pemikiran strategis, pemikiran tentang pemikiran, dan konteks pembelajaran), faktor motivasi dan emosional (pengaruh emosi dan motivasi terhadap pembelajaran), motivasi intrinsik untuk belajar, dan efek motivasi terhadap upaya), faktor perkembangan dan sosial (pengaruh perkembangan terhadap pembelajaran dan pengaruh sosial terhadap pembelajaran), dan faktor perbedaan individual (perbedaan individual dalam pembelajaran, pembelajaran dan diversitas, dan standar dan penilaian).
- Pembelajaran berbasis problem menekankan pada pembelajaran dunia riil. Kurikulum berbasis problem menghubungkan murid dengan problem autentik. Pembelajaran berbasis problem berfokus pada diskusi kelompok kecil ketimbang pengajaran. Murid mengidentifikasi isu yang akan mereka kaji, dan guru bertindak sebagai pembimbing, membantu murid memonitor upaya pemecahan masalah mereka. Pertanyaan esensial adalah pertanyaan yang merupakan inti dari kurikulum ini. Pembelajaran penemuan adalah pembelajaran di mana murid mengkonstruksi pemahaman mereka sendiri. Pembelajaran penemuan didesain agar murid mau berpikir sendiri, mengetahui bagaimana pengetahuan disusun, untuk memicu rasa ingin tahu murid, dan memotivasi penelitian. Kebanyakan pendekatan penemuan melibatkan penemuan yang dibimbing, di mana murid didorong untuk menyusun pemahaman mereka sendiri dibantu dengan pertanyaan dan petunjuk dari guru.
- Model pengajaran dan perencanaan yang berorientasi pembelajar memiliki sejumlah ciri positif. Empat belas prinsip APA adalah pedoman yang dapat membantu guru untuk menyusun strategi yang bermanfaat bagi pembelajaran murid (seperti mendorong murid untuk aktif mengkonstruksi pengetahuan, berpikir mendalam dan kreatif, termotivasi secara internal, memecahkan problem dunia riil, dan belajar bersama). Para pengkritik mengatakan bahwa perencanaan dan pengajaran ini terlalu fokus pada proses dan kurang memerhatikan pada muatan, lebih cocok untuk ilmu sosial dan kemanusiaan ketimbang

ilmu pasti dan matematika, tidak tepat untuk awal pengajaran jika murid belum punya cukup pengetahuan tentang topik itu, dan lebih sulit diimplementasikan. Ingat bahwa meskipun kami menyajikan pendekatan berorientasi guru dan pembelajar secara terpisah, banyak guru menggunakan keduanya.

Ringkaskan bagaimana menggunakan teknologi secara efektif untuk membantu murid belajar.

- Revolusi teknologi adalah bagian dari masyarakat informasi tempat kita tinggal sekarang, dan murid akan makin butuh keahlian teknologi. Teknologi sekarang ini dapat menjadi alat yang baik untuk memotivasi murid dan membimbing pembelajaran mereka. Banyak guru belum cukup terlatih untuk menggunakan komputer dan teknologi lainnya, dan sering komputer cepat ketinggalan zaman atau rusak. Hanya ketika sekolah punya guru yang ahli teknologi dan sekolah punya teknologi terbaru, maka baru revolusi teknologi punya kesempatan untuk mengubah kelas.
- Internet secara khusus memberi murid akses ke banyak informasi. E-mail dapat dipakai secara efektif di kelas. Kita perlu berhati-hati dalam menggunakan Internet.
- Salah satu perhatian adalah murid dari keluarga miskin dan sekolah yang miskin masih kurang mendapat layanan teknologi. Perempuan juga mungkin punya lebih sedikit akses dan kurang banyak disentuh teknologi.
- International Society for Technology in Education telah menyusun standar teknologi di masa pra-taman kanak-kanak sampai *grade* dua, *grade* 3 sampai 5, *grade* 6 sampai 8, dan *grade* 9 sampai 12. Standar ini bervariasi mulai dari perangkat input dan output (seperti *mouse* dan *printer*) saat murid sudah selesai *grade* dua hingga murid mampu menggunakan sumber daya informasi *online* secara efektif untuk memenuhi kebutuhan riset, komunikasi dan produktivitas pada akhir *grade* 12.
- Di masa, depan, *ubiquitous computing* mungkin akan menggantikan komputer *desktop*. *Ubiquitous computing* menekankan pada distribusi komputer dalam lingkungan.

r Terms

perencanaan instruksional sasaran
behavioral analisis tugas
taksonomi taksonomi Bloom
instruksi langsung *advance organizers*
expository advance organizers *comparatif*
advance organizers

pertanyaan esensial
pembelajaran penemuan
pembelajaran penemuan dengan bimbingan
Internet
world wide web (Web)
website
e-mail
mastery learning *ubiquitous computing*

folio Activities

Anda sudah memahami bab ini, kerjakan latihan di bawah ini untuk mengembangkan pemikiran Anda.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Refleksi Independen

1. Buat rencana tertulis dalam portofolio Anda untuk cara Anda menggunakan komputer untuk mata pelajaran atau level *grade* (kelas) yang akan Anda ajar.

Kerja Kolaboratif

2. Dengan tiga atau empat mahasiswa, diskusikan level *grade* yang akan Anda ajar dan mata pelajaran yang ingin Anda ajarkan, dengan membahas apakah pekerjaan rumah akan bermanfaat bagi pembelajaran dan prestasi murid. Juga evaluasilah berapa banyak waktu yang akan dihabiskan murid mengerjakan pekerjaan rumah setiap minggu dan bagaimana waktu itu akan bervariasi untuk berbagai mata pelajaran yang berbeda. Tulis dalam portofolio Anda strategi dan kebijakan pekerjaan rumah untuk kelas yang mungkin akan Anda ajar suatu hari nanti.
3. Dengan tiga atau empat mahasiswa, bagilah tugas pengamatan kelas taman kanak-kanak, sekolah dasar, SMP dan SMA, dan diskusikan aspek-aspek dari pendekatan berorientasi guru dan murid yang dipakai. Evaluasi seberapa efektifkah pendekatan itu. Tulis analisis komparatif dalam portofolio Anda.

Pengalaman Riset/Lapangan

4. Mintalah guru pada level *grade* yang mungkin akan Anda ajar untuk menunjukkan kepada Anda materi yang dipakainya dalam perencanaan pengajaran, unit pelajaran, waktu pengajaran, dan kurikulum untuk satu atau lebih mata pelajaran. Buatlah contoh **dalam** portofolio Anda untuk penggunaan Anda kelak berdasarkan apa yang ditunjukkan guru itu kepada Anda.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk *template* portofolio yang dapat di-download dan melihat bagaimana *Portfolio Activities* ini berhubungan dengan standar INTASC.

Taking it to the Net

1. Buat daftar komponen utama dari rencana pelajaran yang baik. Carilah pengajaran *online* dan nilailah bagian-bagian komponennya. Deskripsikan kualitas pelajaran yang Anda pilih dan bagaimana rancangan itu dapat diperbaiki. Mengapa penting untuk menyusun tujuan yang jelas? Mengapa Anda perlu untuk memikirkan metode penilaian sebelum melakukan pengajaran?
2. Dengan menggunakan website pada OLC atau situs pilihan Anda sendiri, *review* model teknologi pendidikan yang digunakan. Mengapa program atau proyek itu berhasil? Pikirkan keahlian teknologi Anda sendiri, dan catat kelemahan dan kekuatan Anda. Kembangkan rencana aksi pengembangan profesional untuk memperkaya keahlian teknologi pendidikan Anda.
3. Evaluasilah aktivitas *online* yang interaktif seperti *WebQuest*. Bagaimana pandangan Anda tentang kelayakan website itu untuk aspek berikut ini: kekuatan akademik, motivasi dan minat murid, *user interface* dan navigabilitas, relevansi dengan dunia riil, dan aksesibilitas dengan murid/guru?

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengeksplorasi jawaban yang mungkin.

13

Motivasi, Pengajaran, dan Pembelajaran

Seni mengajar adalah seni membangkitkan rasa
ingin tahu pikiran generasi muda.

Bab 13

GARIS BESAR BAB

Mengeksplorasi Motivasi

Apa Motivasi Itu?

Perspektif tentang Motivasi

Motivasi untuk Meraih Sesuatu

Motivasi Ekstrinsik dan Intrinsik Proses Kognitif Lain Kecemasan dan Prestasi Ekspektasi Guru

Motivasi, Hubungan, dan Konteks Sosiokultural

Motif Sosial _____

Hubungan Sosial Konteks Sosiokultural

Murid Berprestasi Rendah dan Sulit Didekati

Murid yang Tidak Bersemangat Murid yang Tidak Tertarik atau Teralienasi (Terasing)

TUJUAN BAB

Setelah Anda mempelajari bab ini, Anda akan mampu untuk:

Mendefinisikan motivasi dan membandingkan perspektif behavioral, humanistik, kognitif dan sosial dalam memandang motivasi. _____

Mendiskusikan proses-proses penting dalam motivasi untuk meraih sesuatu.

Menjelaskan bagaimana konteks hubungan dan konteks sosiokultural dapat menguatkan atau melemahkan motivasi.

Merekomendasikan cara membantu murid yang berprestasi rendah dan sulit dijangkau.

Teaching Stories Jaime Escalante

Pada tahun 1970-an, seorang imigran dari Bolivia bernama Jaime Escalante menjadi guru matematika di Garfield High School di East Los Angeles, sebuah sekolah yang sebagian besar berisi murid Latino dari keluarga berpendapatan rendah. Saat dia mulai mengajar di Garfield, banyak murid yang tidak percaya diri dalam pelajaran matematika dan kebanyakan guru punya ekspektasi rendah terhadap keberhasilan murid. Escalante berusaha meningkatkan kemampuan matematika murid, bahkan berusaha memampukan mereka untuk bisa mengerjakan ujian kalkulus di Educational Testing Service Advanced Placement.

Tahun pertama adalah masa-masa sulit. Pelajaran kalkulus Escalante dimulai jam 8 pagi. Dia mengatakan pada murid bahwa pintu kelas dibuka pada jam 7 pagi, dan pelajaran dimulai jam 7.30. Dia juga mengajar mereka setelah pulang sekolah dan pada akhir pekan. Dia membawa banyak catatan, menyuruh murid untuk mencatat dan menyimpan arsipnya. Dia memberi mereka latihan selama lima menit setiap pagi dan ujian setiap hari Jumat. Dia mulai dengan 14 murid, tetapi dua minggu kemudian jumlahnya menyusut tinggal setengahnya. Hanya lima murid yang bertahan pada musim semi. Salah satu anak pendiam mengatakan, "Saya tidak mau datang jam 7 pagi. Buat apa?"

Pada tes kalkulus dengan skala nilai AP 5 (5 tertinggi, dan 1 terendah), murid yang mendapat nilai 3 berarti dia mampu mengerjakan ujian kalkulus dan bisa melanjutkan ke universitas. Nilai kalkulus AP untuk lima murid Escalante yang pertama adalah dua anak mendapat 4, dua anak mendapat 2 dan 1 anak mendapat 1. Ini lebih baik ketimbang di masa lalu, tetapi Escalante ber- tekad untuk memperbaiki terus.

Tiga tahun kemudian, nilai tes kalkulus AP untuk 15 murid Escalante adalah satu orang mendapat 5, empat mendapat 4, sembilan mendapat 3, dan satu orang mendapat 2. Sepuluh tahun setelah kelas Escalante pertama, 151 murid mengikuti ujian kalkulus di SMA East Los Angeles. Ketekunan, kegigihan dan gaya pengajaran yang inspiratif dari Escalante ini menaikkan pamor Garfield High, sekolah selalu kekurangan dana, penuh kekerasan, dan kondisi yang buruk. Sekolah ini masuk jajaran tujuh besar sekolah di AS yang baik nilai kalkulusnya. Komitmen dan motivasi Escalante ditransfer ke murid-muridnya, yang kebanyakan sebelumnya tidak punya rasa percaya diri. Kontribusi Escalante digambarkan dalam film *Stand and Deliver*. Escalante, murid-muridnya, dan selebritis memperkenalkan konsep matematika dasar untuk murid *grade* enam sampai dua belas di serial PBS berjudul *Future 1 and 2 with Jaime Escalante*. Escalante kini telah pensiun dari mengajar namun terus bekerja sebagai konsultan untuk membantu meningkatkan motivasi murid untuk mempelajari matematika dan meningkatkan kemampuan mereka. Kisah Escalante adalah saksi dari bagaimana guru dapat mengubah motivasi dan prestasi murid.

i Bab 12 Anda telah mempelajari bahwa motivasi adalah komponen utama dari prinsip psikologi *learned-center*. Motivasi adalah aspek penting dari pengajaran pembelajaran. Murid yang tidak punya motivasi tidak akan berusaha keras untuk belajar. Murid yang bermotivasi tinggi senang ke sekolah dan menyerap proses belajar.



Terry Fox saat berlari demi mengumpulkan dana untuk riset kanker.

MENGEKSPLORASI MOTIVASI

Seorang pemuda Kanada, Terry Fox, menyelesaikan lari jarak jauh yang luar biasa dalam sejarah (McNally, 1990). Dia rata-rata berlari sejauh jarak lari maraton (26,2 mil) setiap hari selama lima bulan, dan karenanya menempuh total 3359 mil melintasi Kanada. Apa yang membuatnya jadi luar biasa adalah karena Terry Fox kehilangan satu kaki akibat kanker sebelum dia lari, dan karenanya dia lari dengan bantuan kaki palsu. Terry Fox jelas orang yang penuh motivasi, tetapi apa makna dari motivasi itu sesungguhnya?

Apa Motivasi Itu?

Motivasi adalah proses yang memberi semangat, arah, dan kegigihan perilaku. Artinya, perilaku yang termotivasi adalah perilaku yang penuh energi, terarah dan bertahan lama. Mengapa Terry Fox menyelesaikan larinya? Ketika Terry masuk rumah sakit karena kanker, dia berkata kepada dirinya sendiri bahwa jika dia bisa bertahan hidup maka dia akan melakukan sesuatu untuk membantu mendanai riset kanker. Jadi, motivasi dari tindakannya berlari itu adalah untuk memberi tujuan bagi hidupnya dengan membantu orang lain yang mengidap kanker. Tindakan Terry Fox dilakukan dengan semangat, punya arah (tujuan) dan gigih (bertahan lama). Selama berlari melintasi Kanada dia menjumpai banyak rintangan angin kencang, hujan lebat, salju, dan jalan es. Karena kondisi ini, dia rata-rata hanya menempuh 8 mil selama bulan pertama, jauh dari yang direncanakannya. Tetapi dia terus bertahan dan mempercepat langkahnya pada bulan kedua sampai dia kembali ke jalur tujuannya. Tindakannya merupakan contoh dari bagaimana motivasi dapat membantu kita bertahan dan mencapai sesuatu.

Kisah Terry Fox digambarkan dalam film *The Power of Purpose*. Seorang guru grade enam memperlihatkan film itu kepada anak didiknya dan meminta muridnya untuk menulis apa yang mereka pelajari dari film tersebut. Seorang murid menulis, "Saya mempelajari bahwa jika sesuatu buruk terjadi pada Anda, Anda harus terus maju, terus mencoba. Bahkan jika tubuh Anda sakit, semangat: Anda tidak boleh lenyap."

Mari kita lihat contoh lain dari motivasi. Lance Armstrong adalah pembalap sepeda yang hebat tetapi kemudian dia didiagnosis mengidap kanker pada 1996. Peluang kesembuhannya diperkirakan kurang dari 50 persen saat pembalap sepeda itu mengikuti kemoterapi dan emosinya memburuk. Akan tetapi, Lance pulih dari penyakit itu dan bertekad memenangkan lomba Tour de France sejauh kurang lebih 2.000 mil, sebuah lomba balap sepeda paling bergengsi di dunia. Hari demi hari Lance berlatih keras, terus bertekad memenangkan lomba itu. Lance kemudian berhasil memenangkan lomba balap Tour de France bukan hanya sekali, tetapi empat kali – pada 1999, 2000, 2001, dan 2002.

Seperti contoh Terry Fox dan Lance Armstrong, motivasi murid di kelas berkaitan dengan alasan di balik perilaku murid dan sejauh mana perilaku mereka diberi semangat, punya arah dan dipertahankan dalam jangka lama. Jika murid tidak menyelesaikan tugas karena bosan, maka dia kekurangan motivasi. Jika murid

motivasi

Proses yang memberi semangat, arah, dan kegigihan perilaku

Calvin and Hobbes

by Bill Watterson



Calvin & Hobbs. © 1991 Watterson. Didistribukan oleh United Press Syndicate.

menghadapi tantangan dalam penelitian dan penulisan makalah, tetapi dia terus berjuang dan mengatasi rintangan, maka dia punya motivasi besar.

Perspektif tentang Motivasi

Perspektif psikologis menjelaskan motivasi dengan cara yang berbeda berdasarkan perspektif yang berbeda pula. Mari kita bahas empat perspektif: behavioral, humanistik, kognitif, dan sosial.

Perspektif Behavioral. Perspektif behavioral menekankan imbalan dan hukuman eksternal sebagai kunci dalam menentukan motivasi murid. **Insentif** adalah peristiwa atau stimuli positif atau negatif yang dapat memotivasi perilaku murid.

Pendukung penggunaan insentif menekankan bahwa insentif dapat menambah minat atau kesenangan pada pelajaran, dan mengarahkan perhatian pada perilaku yang tepat dan menjauhkan mereka dari perilaku yang tidak tepat (Emmer dkk., 2000).

Insentif yang dipakai guru di kelas antara lain nilai yang baik, yang memberikan indikasi tentang kualitas pekerjaan murid, dan tanda bintang atau pujian jika mereka menyelesaikan suatu tugas dengan baik, insentif lainnya antara lain memberi penghargaan atau pengakuan pada murid – misalnya memamerkan karya mereka, memberi sertifikat prestasi, memberi kehormatan, atau mengumumkan prestasi mereka. Tipe insentif lainnya difokuskan pada pemberian izin kepada murid untuk melakukan sesuatu yang spesial, seperti aktivitas yang mereka inginkan, sebagai ganjaran atas hasil mereka yang baik. Insentif ini berupa jam istirahat lebih, izin memainkan *game* di komputer, perjalanan, atau bahkan pesta. Ringkasnya, dalam diskusi kita tentang motivasi intrinsik dan ekstrinsik, kita akan melihat lebih dekat pada isu apakah insentif ini ide yang baik atau bukan.

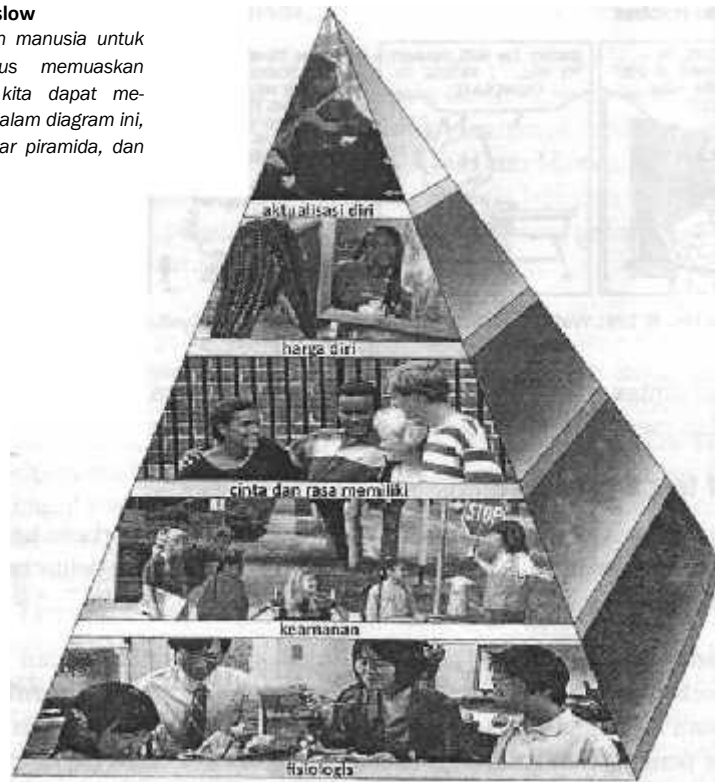
Perspektif Humanistik. Perspektif humanistik menekankan pada kapasitas murid untuk mengembangkan kepribadian, kebebasan untuk memilih nasib mereka, dan kualitas positif (seperti peka terhadap orang lain). Perspektif ini berkaitan erat dengan pandangan Abraham Maslow bahwa kebutuhan dasar tertentu harus dipenuhi dahulu sebelum memuaskan kebutuhan yang lebih tinggi. Menurut hierarki **kebutuhan** Maslow, kebutuhan individual harus dipenuhi dalam urutan sebagai berikut (lihat Gambar 13.1):

insentif
Kejadian atau
stimuli positif atau
negatif yang dapat
memotivasi perilaku
murid.

hierarki kebutuhan
Konsep Maslow
bahwa kebutuhan
individual harus
dipuaskan dalam
urutan sebagai
berikut: fisiologis,
keamanan, cinta dan
rasa memiliki, harga
diri, dan aktualisasi
diri.

Gambar 13.1 Hierarki Kebutuhan Maslow

Abraham menyusun hierarki kebutuhan manusia untuk menunjukkan bagaimana kita harus memuaskan kebutuhan dasar tertentu sebelum kita dapat memuaskan kebutuhan yang lebih tinggi. Dalam diagram ini, kebutuhan level rendah berada di dasar piramida, dan kebutuhan tertinggi di puncak piramida.



Fisiologis: lapar, haus, tidur

Keamanan (safety): bertahan hidup, seperti perlindungan dari perang dan kejahatan

Cinta dan rasa memiliki: keamanan (*security*), kasih sayang, dan perhatian dari orang lain.

Harga diri: menghargai diri sendiri.

Aktualisasi diri: realisasi potensi diri.

Menurut Maslow, misalnya, murid harus memuaskan kebutuhan makan sebelum mereka dapat berprestasi.

Aktualisasi diri, kebutuhan tertinggi dan sulit dalam hierarki Maslow, diberi perhatian khusus. Aktualisasi diri adalah motivasi untuk mengembangkan potensi diri secara penuh sebagai manusia. Menurut Maslow, aktualisasi diri dimungkinkan hanya setelah kebutuhan yang lebih rendah telah terpenuhi. Maslow memperingatkan bahwa kebanyakan orang berhenti menjadi dewasa setelah mereka mengembangkan level harga diri yang tinggi dan karenanya tak pernah sampai ke aktualisasi diri.

Ide bahwa kebutuhan manusia tersusun hierarkis ini memang menarik. Teori Maslow menimbulkan diskusi tentang urutan motivasi dalam kehidupan murid dan

aktualisasi diri

Kebutuhan tertinggi dan sulit dalam hierarki Maslow; aktualisasi diri adalah motivasi untuk mengembangkan potensi diri secara penuh sebagai manusia.

guru. Namun, tidak semua orang setuju dengan pandangan Maslow ini. Misalnya, bagi beberapa murid, kebutuhan kognitif mungkin lebih fundamental ketimbang kebutuhan harga diri. Murid lain mungkin memenuhi kebutuhan kognitif mereka walaupun mereka belum merasakan cinta dan rasa memiliki.

Perspektif Kognitif. Menurut perspektif kognitif, pemikiran murid akan memandu motivasi mereka. Belakangan ini muncul minat besar pada motivasi menurut perspektif kognitif (Pintrich & Schunk, 2002). Minat ini berfokus pada ide-ide seperti motivasi internal murid untuk mencapai sesuatu, atribusi mereka (persepsi tentang sebab-sebab kesuksesan dan kegagalan, terutama persepsi bahwa usaha adalah faktor penting dalam prestasi), dan keyakinan mereka bahwa mereka dapat mengontrol lingkungan mereka secara efektif. Perspektif kognitif juga menekankan arti penting dari penentuan tujuan, perencanaan dan *monitoring* kemajuan menuju suatu tujuan (Schunk & Ertmer, 2000; Zimmerman & Schunk, 2001).

perspektif behavioris memandang motivasi murid sebagai konsekuensi dari Insentif eksternal, sedangkan perspektif kognitif berpendapat bahwa tekanan eksternal seharusnya tidak dilebih-lebihkan. Perspektif kognitif merekomendasikan agar murid diberi lebih banyak kesempatan dan tanggung jawab untuk mengontrol hasil prestasi mereka sendiri.

Perspektif kognitif tentang motivasi sesuai dengan gagasan R.W. White (1959), yang mengusulkan konsep **motivasi kompetensi**, yakni ide bahwa orang termotivasi untuk menghadapi lingkungan mereka secara efektif, menguasai dunia mereka, dan memproses informasi secara efisien. White mengatakan bahwa orang melakukan hal-hal tersebut bukan karena kebutuhan biologis, tetapi karena orang punya motivasi internal untuk berinteraksi dengan lingkungan secara efektif.

Perspektif Sosial. Apakah Anda jenis orang yang termotivasi untuk berada di sekitar banyak orang? Atau apakah Anda lebih suka di rumah dan membaca buku?

Kebutuhan afiliasi atau keterhubungan adalah motif untuk berhubungan dengan orang lain secara aman. Ini membutuhkan pembentukan, pemeliharaan dan pemulihan hubungan personal yang hangat dan akrab. Kebutuhan afiliasi murid tercermin dalam motivasi mereka untuk menghabiskan waktu bersama teman, kawan dekat, keterikatan mereka dengan orang tua, dan keinginan untuk menjalin hubungan positif dengan guru.

Murid sekolah yang punya hubungan yang penuh perhatian dan suportif biasanya memiliki sikap akademik yang positif dan lebih senang bersekolah (Baker, 1999; Stipek, 2002). Dalam sebuah studi berskala luas, salah satu faktor terpenting dalam motivasi dan prestasi murid adalah persepsi mereka mengenai apakah hubungan mereka dengan guru bersifat positif atau tidak (McCombs, 2001; Me-

Through the Eyes of Teachers

Gaya Penuh Semangat

Rhonda Nachamkin, yang mengajar grade satu di River Eves Elementary School, Roswell, Georgia, punya gaya pengajaran yang penuh semangat dan mengajarkan sesuatu dengan cara yang amat menarik seperti film-film Hollywood. Dia mengubah kelas menjadi makam meskire kuno, New York City, dan Gunung Olympus. Dia mengirim selebaran kepada orang tua yang berisi informasi tentang siapa Anubis (dewa Mesir kuno) dan Prometheus (Raksasa Yunani yang mencuri api) sehingga mereka bisa bercakap-cakap dengan anaknya tentang topik ini. Rhonda menyukai versi cerita dongeng yang berbeda-beda untuk mengajarkan membaca, mengeja dan konsep analitis.

motivasi kompetensi

Ide bahwa orang termotivasi untuk menghadapi lingkungan mereka secara efektif, menguasai dunia mereka, dan memproses informasi secara efisien.

kebutuhan akan afiliasi atau keterhubungan

Motif untuk berhubungan dengan orang lain secara aman.

Combs & Quiat, 2001). Dalam studi lain, nilai matematika meningkat di kalangan murid sekolah menengah apabila mereka punya guru yang mereka anggap sangat suportif (Eccles, 1993).

Review & Reflect

1. Definiskan motivasi dan bandingkan motivasi menurut perspektif behaviorial, humanistik, **kognitif** dan sosial.

Review

- Apakah yang dimaksud "perilaku yang termotivasi" itu?
- Bagaimana Anda meringkaskan empat perspektif utama tentang motivasi?

Reflect

- Ingatlah situasi di mana Anda pernah termotivasi untuk memperoleh sesuatu. Bagaimana Anda mendeskripsikan motivasi Anda dari sudut pandang keempat perspektif itu?

MOTIVASI UNTUK MERAHAI SESUATU

Perhatian terhadap motivasi di sekolah telah dipengaruhi oleh perspektif kognitif. Dalam bagian ini, kita akan mempelajari sejumlah strategi kognitif efektif untuk meningkatkan motivasi murid untuk meraih sesuatu atau untuk berprestasi. Kita mulai bagian ini dengan mengeksplorasi perbedaan krusial antara motivasi ekstrinsik (eksternal) dan motivasi intrinsik (internal). Ini akan membawa kita pada pembahasan beberapa pandangan kognitif penting tentang motivasi. Kemudian kita akan mengkaji efek dari kecemasan terhadap prestasi dan beberapa strategi instruksional untuk membantu murid agar lebih termotivasi.

Motivasi Ekstrinsik dan Intrinsik

Motivasi Ekstrinsik adalah melakukan sesuatu untuk mendapatkan sesuatu yang lain (cara untuk mencapai tujuan). Motivasi ekstrinsik sering dipengaruhi oleh insentif eksternal seperti imbalan dan hukuman. Misalnya, murid mungkin belajar keras menghadapi ujian untuk mendapatkan nilai yang baik. Perspektif behaviorial menekankan arti penting dari motivasi ekstrinsik dalam prestasi ini, sedangkan pendekatan kognitif dan humanistik lebih menekankan pada arti penting dari motivasi intrinsik dalam prestasi. **Motivasi intrinsik** adalah motivasi internal untuk melakukan sesuatu demi sesuatu itu sendiri (tujuan itu sendiri). Misalnya, murid mungkin belajar menghadapi ujian karena dia senang pada mata pelajaran yang diujikan itu.

Bukti terbaru mendukung pembentukan iklim kelas di mana murid bisa termotivasi secara intrinsik untuk belajar (Wigfield & Eccles, 2002; Hennessey & Amabile, 1998). Murid termotivasi untuk belajar saat mereka diberi pilihan, senang menghadapi tantangan yang sesuai dengan kemampuan mereka, dan mendapat imbalan yang mengandung nilai informasional tetapi bukan dipakai untuk kontrol. Pujian juga bisa memperkuat motivasi intrinsik murid. Untuk melihat kenapa ini bisa terjadi,

motivasi ekstrinsik

Melakukan sesuatu untuk mendapatkan sesuatu yang lain (cara untuk mencapai tujuan).

motivasi intrinsik

Motivasi internal untuk melakukan sesuatu demi sesuatu itu sendiri (tujuan itu sendiri).

mari kita bahas dua jenis motivasi intrinsik: (1) motivasi intrinsik dari determinasi diri dan pilihan personal dan (2) motivasi intrinsik dari pengalaman optimal. Kemudian kita akan mendiskusikan bagaimana penghargaan eksternal dapat memperkuat atau melemahkan motivasi intrinsik,

Terakhir, kita akan mengidentifikasi beberapa perubahan Developmental dalam motivasi ekstrinsik dan intrinsik saat murid naik ke jenjang pendidikan yang lebih tinggi.

Determinasi Diri dan Pilihan Personal. Salah satu pandangan tentang motivasi intrinsik menekankan pada determinasi diri (deCharms, 1984; Deci, Koestner, & Ryan, 2001; Deci & Ryan, 1994; Ryan & Deci, 2000). Dalam pandangan ini, murid ingin percaya bahwa mereka melakukan sesuatu karena kemauan sendiri, bukan karena kesuksesan atau imbalan eksternal.

Para periset menemukan bahwa motivasi internal dan minat intrinsik dalam tugas sekolah naik apabila murid punya pilihan dan peluang untuk mengambil tanggung jawab personal atas pembelajaran mereka (Grolnick dkk., 2002; Stipek, 1996, 2002). Misalnya, dalam sebuah studi, murid sains di SMA yang diajak untuk mengorganisir sendiri eksperimen mereka akan lebih perhatian dan berminat terhadap praktik laboratorium ketimbang murid yang diharuskan mengikuti instruksi dan aturan guru yang ketat (Rainey, 1965).

Dalam studi lain, yang memasukkan banyak murid Afrika-Amerika dari latar belakang miskin, guru didorong untuk memberi lebih banyak tanggung jawab kepada murid dalam proses belajar (deCharms, 1984) – secara khusus, kesempatan untuk menentukan tujuan sendiri, merencanakan sendiri cara mencapai tujuan,



"Your son has made a career choice, Mildred. He's going to win the lottery and travel a lot."

©1986: Reprinted courtesy of Bunny Hoest and Parade Magazine

Teaching Strategies

Memberi Murid Kesempatan untuk Memilih dan Determinasi Diri

Ada beberapa cara yang dapat mempromosikan determinasi diri dan pilihan di kelas, antara lain (Brophy, 1998; Deci & Ryan, 1994):

1. *Luangkan waktu.* Luangkan waktu untuk berbicara dengan murid dan jelaskan kepada mereka mengapa aktivitas pembelajaran yang harus mereka lakukan adalah penting. *Bersikaplah penuh perhatian (atentif).* Perhatikan perasaan murid saat mereka disuruh untuk melakukan sesuatu yang tidak ingin mereka lakukan. *Kelola kelas secara efektif.* Usahakan agar murid bisa membuat pilihan personal. Biarkan murid memilih topik sendiri, tugas menulis, dan proyek riset sendiri. Beri mereka pilihan dalam cara melaporkan tugas mereka (misalnya, melapor ke Anda atau di depan kelas, laporan individual atau laporan kelompok).
4. *Ciptakan pusat pembelajaran.* Murid dapat belajar sendiri atau secara kolaboratif dengan murid lain untuk proyek yang berbeda-beda di pusat pembelajaran itu. Proyek atau tugas itu misalnya seni bahasa, studi sosial, atau komputer. Murid dapat memilih sendiri aktivitas yang ingin mereka lakukan. *Bentuklah kelompok minat.* Bagi murid ke dalam kelompok-kelompok minat dan biarkan mereka mengerjakan tugas riset yang relevan dengan minat mereka.

dan memonitor sendiri kemajuan menuju tujuan. Murid diberi beberapa pilihan dalam aktivitas yang mereka inginkan. Mereka juga didorong untuk mengambil tanggung jawab personal atas tindakan mereka, termasuk mencapai tujuan yang telah mereka tentukan sendiri. Dibandingkan dengan kelompok kontrol, murid dalam kelompok motivasi intrinsik/determinasi diri ini meraih prestasi yang lebih tinggi dan lebih mungkin lulus dari SMA.

Pengalaman Optimal. Mihaly Csikszentmihalyi (1990, 1993, 2000; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002) juga mengembangkan ide yang relevan untuk memahami motivasi intrinsik. Dia mempelajari pengalaman optimal dari orang-orang selama lebih dari dua dekade. Orang melaporkan bahwa pengalaman optimal ini berupa perasaan senang dan bahagia yang besar. Csikszentmihalyi menggunakan istilah *flow* untuk mendeskripsikan pengalaman optimal dalam hidup. Dia menemukan bahwa pengalaman optimal itu kebanyakan terjadi ketika orang merasa mampu menguasai dan berkonsentrasi penuh saat melakukan suatu aktivitas. Dia mengatakan bahwa pengalaman optimal ini terjadi ketika individu terlibat dalam tantangan yang mereka anggap tidak terlalu sulit tetapi juga tak terlalu mudah. Anggapan tentang level tantangan dan keahlian dapat menghasilkan hasil yang berbeda-beda (lihat Gambar 13.2) (Brophy, 1998). *Flow* paling mungkin terjadi di area di mana murid ditantang dan menganggap diri mereka punya keahlian yang tinggi. Ketika keahlian murid tinggi tetapi aktivitas yang dihadapinya tidak menantang, hasilnya adalah kejemuhan. Ketika level tantangan dan keahlian adalah rendah, murid merasa apati. Dan ketika murid menghadapi tugas sulit yang dirasa tidak bisa mereka tangani, maka mereka merasa cemas.

ANGGAPAN MURID TERHADAP LEVEL KEAHLIAN
MEREKA SENDIRI

	RENDAH	TINGGI
ANGGAPAN MURID TERHADAP LEVEL TANTANGAN	RENDAH	KEJEMUAN
	TINGGI	KECEMASAN
		FLOW

Gambar 13.2 Hasil dari Anggapan tentang Level Tantangan dan Keahlian

Imbalan Ekstrinsik dan Motivasi Intrinsik. Seperti telah kita lihat di Bab 7, imbalan eksternal dapat berguna untuk mengubah perilaku. Akan tetapi, dalam beberapa situasi imbalan atau hadiah dapat melemahkan pembelajaran. Dalam sebuah studi, murid yang sudah tertarik dengan seni dan tidak tahu akan ada imbalan atau hadiah menghabiskan lebih banyak waktu untuk menggambar ketimbang murid yang juga tertarik dengan seni tetapi tahu akan ada hadiah (Lepper, Greene, & Nisbett, 1973).

Akan tetapi, hadiah di kelas dapat berguna (Cameron, 2001). Dua kegunaannya adalah (Bandura, 1982; Deci, 1975): (1) sebagai insentif agar mau mengerjakan

Teaching Strategies

Membantu Murid mencapai Pengalaman Optimal (Flow)

Bagaimana Anda dapat membantu murid mencapai keadaan *flow*? Berikut ini beberapa strategi (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993):

1. *Kompeten dan termotivasi*. Jadilah ahli dalam mata pelajaran atau pokok persoalan, tunjukkan semangat saat Anda mengajar, dan hadirkan diri Anda sebagai model yang punya motivasi intrinsik.
2. *Ciptakan kesesuaian optimal*. Strategi yang baik adalah mengembangkan dan mempertahankan kesesuaian optimal antara apa yang Anda tugaskan pada murid dengan tingkat keahlian mereka. Artinya, dorong murid untuk menghadapi tantangan tetapi dengan tujuan yang masuk akal (*reasonable*).
3. *Naikkan rasa percaya diri*. Beri murid dukungan instruksional dan emosional yang mendorong mereka untuk menjalani pembelajaran dengan penuh percaya diri dan sedikit kecemasan.

tugas, di mana tujuannya adalah mengontrol perilaku murid, dan (2) mengandung informasi tentang penguasaan keahlian. Ketika imbalan yang ditawarkan memberikan informasi tentang penguasaan keahlian atau kemampuan, murid akan merasa kompeten dan bersemangat. Poin penting di sini adalah bahwa bukan imbalan itu sendiri yang menyebabkan efek, tetapi tawaran atau ekspektasi atas imbalan itulah yang memberikan efek (Schunk, 2001). Imbalan yang digunakan sebagai insentif menimbulkan persepsi bahwa perilaku murid disebabkan oleh imbalan eksternal, bukan oleh motivasi dalam diri murid untuk menjadi pandai. Untuk memahami perbedaan antara penggunaan imbalan untuk mengontrol perilaku murid dengan penggunaan imbalan untuk memberi informasi, perhatikan contoh berikut ini (Schunk, 2000): Seorang guru menggunakan sistem hadiah di mana semakin banyak tugas yang diselesaikan murid, semakin banyak poin yang mereka raih. Murid akan termotivasi untuk mengerjakan tugas guna memperoleh poin tersebut karena mereka diberi tahu bahwa poin itu dapat ditukar dengan hadiah istimewa. Namun poin itu juga memberikan informasi tentang kemampuan mereka. Yakni, semakin besar poin mereka, semakin banyak tugas yang telah mereka selesaikan. Saat mereka mengumpulkan poin, murid makin merasa kompeten. Sebaliknya, jika poin itu diberikan hanya untuk imbalan, maka tugas akan dianggap sebagai sarana untuk mencapai tujuan yang berupa hadiah itu. Dalam kasus ini, karena poin itu tidak menyampaikan informasi apa pun tentang kemampuan murid, maka murid kemungkinan akan menganggap imbalan atau hadiah sebagai pengontrol perilaku mereka. Jadi, hadiah yang mengandung informasi tentang kemampuan murid dapat meningkatkan motivasi intrinsik dengan cara meningkatkan perasaan bahwa diri mereka kompeten. Namun, umpan balik negatif, seperti kritik, yang mengandung informasi bahwa murid tidak pandai, dapat melemahkan motivasi intrinsik terutama apabila murid meragukan kemampuan mereka untuk menjadi kompeten (Stipek, 2002).

Judy Cameron (2001; Cameron & Pierce, 1996) berpendapat bahwa dalam pendidikan keyakinan kuat bahwa hadiah selalu menurunkan motivasi intrinsik

murid. Dalam analisisnya terhadap sekitar seratus studi, dia menemukan bahwa hadiah verbal (seperti pujian dan tanggapan positif) dapat dipakai untuk memperkuat motivasi intrinsik. Dia juga menyimpulkan jika hadiah yang jelas (seperti medali emas dan uang) ditawarkan secara mendadak atau diberikan tanpa pemberitahuan lebih dahulu, maka motivasi intrinsik akan tetap terjaga. Beberapa kritikus percaya bahwa analisis Cameron itu cacat—misalnya, analisis itu tidak mendeteksi beberapa efek kognitif dari imbalan terhadap motivasi (Deci, Koestner, & Ryan, 2001; Kohn, 1996).

Ringkasnya, adalah penting untuk mengkaji adakah kandungan informasi kompetensi di dalam hadiah. Ketika hadiah dikaitkan dengan kompetensi, maka hadiah bisa menaikkan motivasi dan minat. Jika tidak, hadiah tidak akan menaikkan motivasi atau mungkin justru melemahkan motivasi ketika hadiah tak diberikan lagi (Schunk, 2000).

Pergeseran Developmental dalam Motivasi Ekstrinsik dan Intrinsik. Banyak psikolog dan pendidik percaya adalah penting bagi murid untuk mengembangkan internalisasi dan motivasi intrinsik yang lebih besar saat mereka tumbuh. Akan tetapi, periset menemukan bahwa saat murid pindah dari SD ke sekolah menengah, motivasi intrinsik mereka menurun (Harter, 1996). Dalam sebuah studi riset, penurunan motivasi intrinsik terbesar dan peningkatan motivasi ekstrinsik terbesar terjadi di antara *grade* enam dan tujuh (Harter, 1981). Dalam studi lain, saat murid naik dari *grade* enam sampai delapan, makin banyak murid yang mengatakan bahwa sekolah itu membosankan dan tidak relevan (Harter, 1996). Akan tetapi, dalam studi ini, murid yang termotivasi secara intrinsik berprestasi jauh lebih baik ketimbang mereka yang termotivasi secara ekstrinsik.

Mengapa pergeseran ke arah motivasi ekstrinsik ini terjadi saat murid naik ke kelas yang lebih tinggi? Salah satu penjelasannya adalah karena praktik kenaikan kelas memperkuat orientasi motivasi eksternal. Artinya, saat murid bertambah usia, mereka terkungkung dalam penekanan pada tujuan naik kelas dan karenanya motivasi internalnya turun.

Jacquelynne Eccles dan rekannya (Eccles & Midgley, 1989; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2002; Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1996) mengidentifikasi beberapa perubahan spesifik dalam konteks sekolah yang dapat membantu menjelaskan penurunan motivasi intrinsik. Murid sekolah menengah lebih impersonal, lebih formal, lebih evaluatif, dan lebih kompetitif ketimbang anak SD. Murid membandingkan diri mereka dengan murid lain karena mereka dinilai berdasarkan kinerja relatif mereka dalam mengerjakan tugas-tugas dan ujian standar. Eccles dan rekan-rekannya (1993) mengajukan konsep *person-environment fit* (kesesuaian orang-lingkungan). Mereka berpendapat bahwa kurangnya kesesuaian antara lingkungan SMP/SMA dan kebutuhan remaja muda menyebabkan evaluasi diri negatif dan sikap negatif terhadap sekolah. Studi mereka terhadap lebih dari 1500 murid menemukan bahwa guru menjadi lebih sering mengontrol saat remaja sedang berusaha mencari otonomi yang lebih besar, dan hubungan guru-murid menjadi lebih impersonal pada saat murid mencari kemandirian dari orang tua dan butuh lebih banyak dukungan dari orang dewasa lain. Pada saat remaja

semakin sadar diri, penekanan pada nilai dan perbandingan kompetitif lainnya malah memperburuk keadaan.

Walaupun belum banyak riset tentang masa transisi ke SMA, riset yang sudah ada menunjukkan bahwa, seperti transisi ke SMP, transisi ini bisa menimbulkan problem yang serupa (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Wehlage, 1989). SMA sering kali lebih besar dan lebih birokratis ketimbang SMP. Di sekolah semacam ini, *sense of community*-nya biasanya melemah, di mana murid dan guru tidak banyak kesempatan untuk saling mengenal satu sama lain secara lebih dekat (Bryk, Lee, & Smith, 1989). Akibatnya, ketidakpercayaan antara guru dan murid mudah timbul dan hanya ada sedikit komunikasi mengenai tujuan murid. Konteks semacam ini dapat melemahkan motivasi murid yang tidak bagus secara akademik.

Apa pelajaran dari diskusi ini? Mungkin pelajaran paling penting adalah bahwa murid SMP dan SMA akan lebih banyak mendapat manfaat apabila guru membuat setting sekolah mereka lebih personal, kurang formal, dan lebih menantang secara intrinsik

Proses Kognitif Lainnya

Diskusi tentang motivasi ekstrinsik dan intrinsik di atas membuka jalan ke penelaahan proses kognitif lainnya yang terlibat dalam memotivasi murid untuk belajar. Saat kita membahas empat proses kognitif lainnya, perhatikan bahwa perbedaan motivasi ekstrinsik dan intrinsik tetap penting. Empat proses ini adalah: (1) atribusi; (2) motivasi untuk menguasai keahlian (*mastery*); (3) *self-efficacy*; dan (4)

tujuan, perencanaan dan monitoring diri.

Atribusi. Teori atribusi menyatakan bahwa dalam usaha mereka memahami perilaku atau kinerjanya sendiri, orang-orang termotivasi untuk menemukan sebab-sebab yang mendasarinya. Atribusi adalah sebab-sebab yang dianggap menimbulkan hasil. Dalam satu cara, teoretisi atribusi mengatakan, "Murid adalah seperti ilmuwan intuitif, berusaha menjelaskan sebab-sebab di balik apa yang terjadi" (Weaiy, 2000; Weiner, 2000). Misalnya, murid sekolah menengah mengatakan, "Mengapa nilai saya tidak bagus di pelajaran ini?" atau "Apakah saya mendapat nilai baik karena saya belajar keras atau karena tesnya dibuat mudah oleh guru, atau karena keduanya?" Pencarian sebab-sebab atau penjelasan ini lebih mungkin akan muncul jika kejadian yang tak diduga atau kejadian penting berakhir dengan kegagalan, seperti ketika seorang murid pandai mendapat nilai buruk (Graham & Weiner, 1996). Beberapa hal yang kerap dianggap sebagai penyebab kesuksesan atau kegagalan adalah kemampuan, usaha, tingkat kesulitan dan kemudahan tugas/soal, keberuntungan, suasana hati, dan bantuan atau rintangan dari orang lain.

Bernard Weiner (1986, 1992) mengidentifikasi tiga dimensi atribusi kausal: (1) lokus, apakah sebab itu bersifat eksternal atau internal bagi si aktor; (2) kemampuan, sejauh mana sebab-sebab itu tetap tak bisa diubah atau dapat diubah; dan (3) daya kontrol, sejauh mana individu dapat mengontrol sebab tersebut. misalnya, murid mungkin memandang sikapnya sebagai muncul dari diri sendiri (berlokasi

Kombinasi Atribusi Kausal	Alasan Kegagalan Menurut Murid
<p>Internal-Stabil-Tak dapat dikontrol Internal-Stabil-Dapat dikontrol Internal-Tak stabil-Tak dapat dikontrol Internal-Tak stabil-Dapat dikontrol Eksternal-Stabil-Tak dapat dikontrol Eksternal-Stabil-Dapat dikontrol Eksternal Tak stabil-Tak dapat dikontrol Eksternal-Tak stabil-Dapat dikontrol</p>	<p>Kecerdasan rendah Tak pernah belajar Sakit saat ujian Tidak belajar untuk mata ujian tertentu Syarat sekolah sangat kaku Instrukturnya bias Tidak beruntung Kawan tak mau membantu</p>

Gambar 13.3 Kombinasi Atribusi Kausal dan Penjelasan Atas Kegagalan

Ketika murid gagal atau mendapat hasil buruk dalam ujian atau tugas, mereka menghubungkan hasil itu dengan sebab-sebab tertentu. Penjelasannya merefleksikan delapan kombinasi dari tiga kategori utama atribusi menurut Weiner: lokus (internal- eksternal), stabilitas (tetap-tak tetap), dan daya kontrol (dapat dikontrol-tak dapat dikontrol).

kesempatan atau keberuntungan sebagai sesuatu yang berada di luar dirinya dan tidak dapat dikontrol. Gambar 13.3 menampilkan delapan kemungkinan kombinasi lokus, stabilitas, dan daya kontrol dan bagaimana itu semua berhubungan dengan penjelasan atas kesuksesan atau kegagalan.

- *Lokus.* Persepsi murid tentang kesuksesan atau kegagalan sebagai akibat dari faktor internal atau eksternal yang memengaruhi harga diri murid. Murid yang menganggap kesuksesan mereka sebagai akibat dari pengaruh dari dalam dirinya sendiri akan lebih mungkin untuk memiliki penghargaan terhadap diri yang lebih tinggi ketimbang murid yang menganggap kesuksesan mereka sebagai akibat dari faktor eksternal, semisal keberuntungan. Setelah kegagalan, atribusi internal menimbulkan penurunan penghargaan terhadap diri sendiri.
- *Stabilitas.* Persepsi murid terhadap stabilitas dari suatu sebab yang memengaruhi ekspektasi kesuksesannya. Jika dia menisbahkan hasil positif dengan sebab yang stabil (tetap, tak bisa diubah), maka dia akan memperkirakan keberhasilan di masa depan. Demikian pula, jika dia menghubungkan hasil negatif dengan sebab yang stabil, maka dia akan memperkirakan kegagalan di masa mendatang. Ketika murid menghubungkan kegagalan dengan sebab yang tidak stabil, seperti ketidakberuntungan atau kurangnya usaha, maka dia mungkin akan berharap bahwa mereka akan bisa sukses di masa depan, karena mereka menganggap sebab dari kegagalan itu dapat diubah.
- *Daya kontrol.* Persepsi murid tentang daya kontrol atas suatu sebab berhubungan dengan sejumlah hasil emosional seperti kemarahan, rasa bersalah, rasa kasihan dan malu (Graham & Weiner, 1996). Ketika murid menganggap bahwa mereka dirintangi untuk meraih sukses oleh faktor eksternal yang dapat dikontrol orang lain (seperti suara berisik), maka mereka akan menjadi marah. Ketika murid menganggap bahwa mereka tidak bisa sukses karena

sebab-sebab yang dapat dikontrol secara internal (seperti kurang berusaha atau malas) maka mereka sering merasa bersalah. Ketika murid menganggap orang lain tidak mencapai tujuan mereka karena sebab-sebab yang tidak dapat dikontrol (seperti kurangnya kemampuan atau cacat fisik), mereka akan merasa kasihan atau bersimpati. Dan, ketika murid gagal karena faktor internal yang tak dapat dikontrol (seperti kemampuan rendah) maka mereka merasa malu, dan rendah diri.

Untuk melihat bagaimana atribusi memengaruhi prestasi, renungkan dua contoh murid ini, Jane dan Susan. Keduanya gagal dalam ujian matematika, akan tetapi masing-masing menghubungkan kegagalan ini dengan sebab-sebab yang berbeda (Graham & Weiner, 1996).

Ketika nilai ujian matematikanya jeblok, Jane mencari sebab dari kegagalannya itu. Analisisnya membuatnya menyimpulkan bahwa kesalahan adalah pada dirinya sendiri, bukan karena gurunya atau karena kurang beruntung.

Dia juga menghubungkan kesalahan itu dengan faktor yang tak stabil – yakni kurangnya persiapan dan waktu belajar. Jadi, dia menganggap kegagalannya adalah karena faktor internal yang tidak stabil dan dapat dikontrol. Karena faktor-faktor itu tak stabil (tak tetap), Jane punya ekspektasi rasional bahwa dia masih bisa sukses di masa depan. Dan, karena faktor itu dapat dikontrol, dia juga merasa bersalah. Ekspektasinya akan kesuksesan membuatnya bisa mengatasi perasaan bersalahnya. Harapannya untuk masa depan adalah memperbaiki penentuan tujuan dan meningkatkan motivasi agar mendapat nilai yang lebih baik pada ujian selanjutnya. Akibatnya, Jane mencari *tutoring* dan menambah jam belajarnya.

Ketika Susan gagal, dia juga mencari alasan di balik kegagalannya itu. Analisisnya membuatnya menyimpulkan bahwa kegagalan adalah karena faktor internal (kurang kemampuan) yang stabil dan tidak dapat dikontrol. Karena Susan menganggap kegagalannya adalah faktor internal, maka rasa penghargaan dirinya menurun. Karena faktor itu stabil (tetap), dia merasa ujian berikutnya juga akan gagal dan karenanya dia merasa tak berdaya menghadapi situasi ini. Dan karena faktor ini tak dapat dikontrol, dia merasa malu dan rendah diri. Selain itu, orang tuanya dan gurunya mengatakan bahwa mereka kasihan tetapi tidak memberi saran atau cara untuk sukses. Karenanya dia merasa dirinya tak kompeten (pandai). Dengan ekspektasi yang rendah, rendah diri, dan perasaan tertekan, Susan bukannya memutuskan untuk belajar lebih keras tetapi dia memutuskan keluar dari sekolah.

Apa strategi terbaik yang bisa dipakai guru untuk membantu murid seperti Susan untuk mengubah atribusinya? Psikolog pendidikan sering kali menganjurkan untuk memberi murid serangkaian pengalaman prestasi yang terencana di mana *modeling*, informasi tentang strategi, praktik, dan umpan balik digunakan untuk membantu mereka: (1) berkonsentrasi pada tugas sehingga tidak takut gagal; (2) mengatasi kegagalan dengan merunut kembali langkah-langkah mereka untuk menemukan kesalahan atau menganalisis problem untuk menemukan pendekatan lain yang lebih baik; dan (3) mengatribusikan kegagalan mereka pada kurang-nya usaha, bukan pada kurangnya kemampuan (Brophy, 1998; Dweck & Elliott, 1983).

Strategi saat ini adalah bukan menghadapkan murid pada seorang yang menangani tugas dengan mudah dan menunjukkan kesuksesan, tetapi menghadapkan mereka pada seseorang yang berjuang keras mengatasi kesalahan sebelum mencapai ke-uksesan (Brophy, 1998). Dengan cara ini, murid belajar cara mengatasi frustrasi, gigih menghadapi kesulitan, dan menghadapi kegagalan secara konstruktif.

Motivasi untuk Menguasai. Yang berhubungan erat dengan ide tentang motivasi intrinsik dan atribusi adalah konsep motivasi penguasaan (*mastery motivation*) (Jennings & Dietz, 2002). Para periset menyebut penguasaan ini sebagai salah satu dari tiga tipe orientasi prestasi: penguasaan, tak berdaya, dan kinerja.

Carol Dweck dan rekannya (Dweck, 2002; Henderson & Dweck, 1990; Dweck & Leggett, 1988) telah menemukan bahwa anak menunjukkan dua respons berbeda terhadap tantangan atau situasi yang sulit: orientasi untuk menguasai (*mastery orientation*) atau orientasi tak berdaya (*helpless*). Anak dengan **orientasi untuk menguasai** akan fokus pada tugas ketimbang pada kemampuan mereka, punya sikap positif (menikmati tantangan), dan menciptakan strategi berorientasi solusi yang meningkatkan kinerja mereka. Murid yang berorientasi penguasaan ini sering kali menyuruh diri mereka sendiri untuk memerhatikan, berpikir cermat, dan mengingat strategi yang sukses di masa lalu (Anderman, Maehr, & Midgley, 1996). Sebaliknya, anak dengan **orientasi tak berdaya** (*helpless orientation*) berfokus pada ketidakmampuan personal mereka, sering kali mereka mengatributkan ke-sulitan mereka pada kurangnya kemampuan, dan menunjukkan sikap negatif (termasuk kejemuan dan kecemasan). Orientasi ini melemahkan kinerja mereka Pada Gambar 13.4 mendeskripsikan beberapa perilaku yang merefleksikan ke- tidakberdayaan.

Murid yang berorientasi untuk menguasai dan tak berdaya tidak berbeda dalam kemampuan umumnya. Akan tetapi, mereka punya teori yang berbeda tentang kemampuan mereka. Murid yang berorientasi untuk menguasai percaya bahwa kemampuan mereka bisa diubah dan ditingkatkan. Mereka setuju dengan per-nyataan seperti "Kecerdasan bisa ditingkatkan selama kalian menginginkannya." Sebaliknya, anak yang berorientasi tak berdaya percaya bahwa kemampuan pada dasarnya tetap dan tidak bisa diubah. Mereka setuju dengan pernyataan SEPERTI

orientasi untuk menguasai

Pandangan personal yang melibatkan penguasaan atas tugas, sikap positif dan strategi berorientasi solusi.

orientasi tak berdaya

Pandangan personal yang fokus pada ketidakmampuan personal, atribusi kesulitan pada kurangnya kemampuan, dan sikap negatif.

Murid:

- Mengatakan, "Saya tak bisa."
- Tidak memerhatikan instruksi guru.
- Tidak minta bantuan, bahkan saat ia butuh.
- Tidak melakukan apa-apa (misalnya hanya melamun).
- Menebak atau menjawab secara sembarangan tanpa benar-benar berpikir
- Tidak tanggap terhadap nasihat guru agar mau mencoba
- Mudah patah semangat
- Tidak mau menjawab pertanyaan guru secara sukarela
- Berusaha menghindari tugas (misalnya minta izin ke klinik kesehatan sekolah)

"Anda bisa mempelajari hal baru, namun kecerdasan Anda akan tetap sama." Orientasi untuk menguasai ini mirip dengan kombinasi atribusi internal-tak stabil-dapat dikontrol. Orientasi tak berdaya mirip dengan kombinasi atribusi internal-stabil-tak dapat dikontrol.

Orientasi untuk menguasai juga bisa dipertentangkan dengan **orientasi kinerja**, yang berarti lebih memerhatikan hasil ketimbang proses. Bagi murid yang berorientasi kinerja atau prestasi, kemenangan atau keberhasilan itu penting dan kebahagiaan dianggap sebagai hasil dari kemenangan atau keberhasilan. Bagi murid yang berorientasi untuk menguasai, yang penting adalah bahwa mereka sudah berinteraksi secara efektif dengan lingkungannya. Murid berorientasi untuk menguasai tetap berharap berhasil atau menang, tetapi bagi mereka kemenangan itu tidak sepenting seperti yang dibayangkan oleh murid yang berorientasi kinerja. Bagi mereka, pengembangan keahlian jauh lebih penting.

Motivasi untuk menguasai mirip dengan konsep Csikszentmihalyi tentang *flow*—terserap dalam konsentrasi selama menjalankan suatu aktivitas. Murid berorientasi untuk menguasai menenggelamkan diri dalam tugas dan memfokuskan konsentrasi mereka pada pengembangan keahlian dan tidak terlalu memusingkan apakah mereka akan lebih unggul ketimbang orang lain atau tidak. Dalam keadaan *flow* ini, murid menjadi sangat konsentrasi sehingga sulit untuk diganggu. Murid berorientasi kinerja yang tidak percaya pada kesuksesannya akan menghadapi problem tersendiri (Stipek, 2002). Jika mereka berusaha lalu gagal, mereka sering menganggap kegagalan itu sebagai bukti dari kemampuan yang rendah. Apabila mereka tidak mencoba, mereka dapat memberikan penjelasan alternatif atas kegagalan mereka yang dapat diterima secara personal. Dilema ini membuat murid melakukan sesuatu yang melindungi diri mereka dari kesan tidak pandai tetapi upaya ini akan mengganggu pembelajaran mereka dalam jangka panjang (Covington, 1992). Untuk menghindari kesan tidak mampu, beberapa murid tidak mau mencoba, atau menipu (misalnya mencontek); yang lainnya mungkin menggunakan strategi lain seperti menghindari, mencari-cari alasan, bekerja setengah hati, atau menentukan tujuan yang tidak realistis.

Self-Efficacy. Di Bab 7, "Pendekatan Behavioral dan Kognitif Sosial," kita memperkenalkan konsep *self-efficacy* (keyakinan ada diri sendiri) menurut Bandura, yakni keyakinan bahwa seseorang dapat menguasai situasi dan memproduksi hasil positif. Bandura (1997, 2000, 2001) percaya bahwa *self-efficacy* adalah faktor penting yang memengaruhi prestasi murid. *Self-efficacy* punya kesamaan dengan motivasi untuk menguasai dan motivasi intrinsik. *Self-efficacy* adalah keyakinan bahwa "Aku bisa"; ketidakberdayaan adalah keyakinan bahwa "Aku tidak bisa" (Stipek, 2002; Maddux, 2002). Murid dengan *self-efficacy* tinggi setuju dengan pernyataan seperti "Saya tahu bahwa saya akan mampu menguasai materi ini" dan "Saya akan bisa mengerjakan tugas ini."

Dale Schunk (1991, 1999, 2001) mengaplikasikan konsep *self-efficacy* in pada banyak aspek dari prestasi murid. Menurutnya, konsep ini memengaruhi pilihan aktivitas oleh murid. Murid dengan *self-efficacy* rendah mungkin menghindari banyak tugas belajar, khususnya yang menantang dan sulit, sedangkan murid

orientasi kinerja

- Pandangan personal yang lebih menitikberatkan pada kinerja/hasil ketimbang prosesnya; bagi murid berorientasi kinerja, kemenangan atau keberhasilan adalah penting dan kebahagiaan dianggap sebagai hasil dari kemenangan.

self-efficacy

Keyakinan bahwa seseorang bisa menguasai situasi dan memproduksi

dengan level *self-efficacy* tinggi mau mengerjakan tugas-tugas seperti itu. Murid dengan level *self-efficacy* tinggi lebih mungkin untuk tekun berusaha menguasai tugas pembelajaran ketimbang murid yang berlevel rendah.

Self-efficacy Anda sebagai guru akan berpengaruh besar terhadap kualitas pembelajaran murid Anda. Guru dengan *self-efficacy* rendah sering kali kebingungan menghadapi problem kelas. Guru dengan *self-efficacy* rendah tidak punya rasa percaya diri dalam kemampuan mereka untuk mengelola kelas, menjadi stres dan marah pada perilaku murid yang tidak tepat, pesimis terhadap kemampuan murid untuk berkembang, memandang pekerjaan mereka sebagai rutinitas belaka, sering menggunakan model hukuman dan larangan, dan mengatakan bahwa jika mereka punya pilihan lain, mereka tidak akan memilih profesi guru atau pengajar (Melby, 1995).

Dalam sebuah studi, *self-efficacy* instruksional dari guru berhubungan dengan prestasi akademik murid untuk pelajaran matematika dan bahasa (Ashton & Webb, 1986). Murid banyak belajar dari guru yang merasa yakin pada dirinya sendiri ketimbang guru yang ragu-ragu pada dirinya sendiri. Guru yang tingkat keyakinan dirinya tinggi cenderung memandang murid bermasalah sebagai murid yang bisa diajar dan dijangkau. Mereka menganggap problem pembelajaran masih bisa diatasi dengan usaha lebih dan strategi yang baik untuk membantu murid. Guru dengan *self-efficacy* rendah cenderung mengatakan bahwa kemampuan murid yang rendah adalah sebab dari ketidakmampuan murid dalam belajar. Kemampuan untuk menyampaikan mata pelajaran adalah salah satu dari aspek *self-efficacy* instruksional, tetapi *self-efficacy* instruksional ini juga mencakup keyakinan bahwa seseorang dapat mengelola kelas menjadi tempat menyenangkan untuk belajar dan keyakinan bahwa adalah mungkin untuk mendapatkan sumber daya yang baik dan mengajak orang tua terlibat dalam pembelajaran anak (Bandura, 1997).

Bandura (1997) juga membahas karakteristik dari sekolah atau kelas yang penuh dengan atmosfer keyakinan diri. Pimpinan sekolah semacam ini akan cenderung mencari cara untuk meningkatkan pengajaran. Mereka mencari cara untuk memengaruhi dan mengubah kebijakan dan regulasi yang menghambat inovasi akademik. Kepala sekolah yang peduli pada mutu akademik ini akan membuat guru lebih percaya diri pada kemampuan mengajar mereka; dalam sekolah dengan tingkat *self-efficacy* rendah, kepala sekolah hanya berfungsi sebagai administrator belaka (Coladarsi, 1992).

Sekolah dengan tingkat *self-efficacy* tinggi akan memiliki ekspektasi dan standar tinggi dalam hal prestasi. Guru menganggap murid sebagai anak didik yang mampu mencapai prestasi tinggi. Guru menentukan standar akademik yang menantang bagi murid, dan memberi bantuan kepada mereka untuk mencapai standar ini. Sebaliknya, sekolah dengan tingkat *self-efficacy* rendah tidak banyak berharap para prestasi akademik murid, gurunya tidak banyak meluangkan waktu untuk mengajar dan memonitor kemajuan akademik murid, dan cenderung menganggap kebanyakan muridnya susah diajar (Brookover dkk., 1979). Tidak mengherankan, murid di sekolah semacam ini punya *self-efficacy* rendah dan lemah secara

akademik. Untuk mengetahui lebih jauh tentang guru, teknologi, dan *self-efficacy*, bacalah Kotak *Technology and Education*.

Technology & Education

Self-Efficacy Teknologis, Tugas Autentik, Rasa Ingin Tahu, dan Minat

Albert Bandura (1992) menyatakan bahwa keyakinan guru dalam kemampuan mereka dalam menguasai teknologi akan memengaruhi reseptivitas dan adopsi mereka terhadap perangkat teknologi pendidikan. Anda sendiri harus termotivasi untuk menggunakan teknologi dan punya *self-efficacy* teknologis jika Anda ingin murid Anda mendapat banyak manfaat dari perangkat teknologi elektronik ini.

Tugas autentik akan memicu minat dan rasa ingin tahu murid. Murid sering kali memandang pembelajaran berbasis teknologi sebagai aktivitas dunia riil (Cognition and Technology Group Vanderbilt, 1997). Salah satu contoh pembelajaran autentik berbasis komputer adalah penggunaan film komersial, Young Sherlock Holmes, untuk studi sosial dan kemanusiaan. Para periset menemukan bahwa bahkan ketika tugas autentik berbasis komputer juga membutuhkan upaya keras untuk menguasainya, murid sering kali mau melakukan usaha itu dalam rangka mencari solusi problem yang mereka hadapi (Goldman dkk., 1996).



Simulasi komputer *SimCity 3000* didesain untuk meningkatkan motivasi murid dengan mengizinkan murid mencipta dan mengelola lingkungan.

Software yang memicu pemikiran aktif dan mengandung aplikasi yang relevan secara personal kemungkinan besar akan meningkatkan motivasi murid. Misalnya, Anda dapat menggunakan *software* penulisan dan *publishing* sebagai alat untuk membantu murid membuat koran kelas mereka sendiri.

Teknologi yang ditujukan untuk membangkitkan minat murid, rasa ingin tahu murid, dan kreativitas murid, besar kemungkinan akan meningkatkan motivasi murid ketimbang teknologi yang hanya berisi latihan soal saja. Misalnya, makin banyak permainan simulasi komputer, seperti *SimCity*, *SimTown*, dan *SimEarth*, membangkitkan rasa ingin tahu murid karena program ini mengizinkan murid untuk membangun sendiri lingkungan kota dan menatanya (Mad-dux, Johnson, & Wills, 1997).

Teaching Strategies

Meningkatkan Self-Efficacy Murid

Berikut ini beberapa strategi untuk meningkatkan *self-efficacy* murid (Stipek, 1996, 2002):

1. *Ajarkan strategi spesifik.* Ajari murid strategi tertentu, seperti menyusun garis besar dan ringkasan, yang dapat meningkatkan kemampuan mereka untuk fokus pada tugas mereka.
1. *Bimbing murid dalam menentukan tujuan.* Bantu mereka membuat tujuan jangka pendek setelah mereka membuat tujuan jangka panjang. Tujuan jangka pendek terutama membantu murid untuk menilai kemajuan mereka.
3. *Pertimbangkan mastery.* Beri imbalan pada kinerja murid, imbalan yang mengisyaratkan penghargaan penguasaan atas materi, bukan imbalan hanya karena melakukan tugas.
4. *Kombinasikan strategi training dengan tujuan.* Schunk dan rekannya (Schunk, 2001; Schunk & Rice, 1989; Schunk & Swartz, 1993) telah menemukan bahwa kombinasi strategi *training* dan penentuan

tujuan dapat memperkuat keahlian dan *self-efficacy* murid. Beri umpan balik pada murid tentang bagaimana strategi belajar mereka berhubungan dengan kinerja mereka.

5. *Sediakan dukungan bagi murid.* Dukungan positif dapat berasal dari guru, orang tua, dan teman sebayanya. Terkadang guru cukup berkata kepada murid "Kamu bisa melakukan ini."
6. *Pastikan agar murid tidak terlalu semangat atau terlalu cemas.* Jika murid terlalu takut dan meragukan prestasi mereka maka rasa percaya diri mereka bisa hilang.
7. *Beri contoh positif dari orang dewasa dan teman.* Karakteristik tertentu dari model atau teladan ini bisa membantu murid mengembangkan *self-efficacy* mereka. Misalnya, murid yang melihat guru dan temannya mengatasi dan menguasai tantangan secara efektif sering kali akan mengadopsi perilaku dari guru dan temannya itu. *Modeling* amat efektif dalam meningkatkan *self-efficacy* apabila murid melihat teman yang sukses adalah teman yang kemampuannya sama dengan dirinya. Salah satu cara positif yang dapat dipakai guru untuk menggunakan *modeling* teman sebaya untuk meningkatkan *self-efficacy* adalah menyuruh murid mengerjakan tugas tertentu dan kemudian meminta murid menjelaskan tugas mereka kepada anggota kelompok setelah mereka menguasainya (Zimmerman & Schunk, 2001). Tipe *modeling* teman sebaya ini, yang didiskusikan di Bab 10 sebagai pembelajaran kolaboratif dan kooperatif, bisa mengajarkan keahlian dan meningkatkan *self-efficacy*.

Penentuan Tujuan, Perencanaan, dan Monitoring Diri. Di Bab 7, "Pendekatan Behavioral dan Kognitif Sosial," kita mendiskusikan sejumlah ide tentang pembelajaran *regu-lasi diri* (*self-regulatory*), yang terdiri dari penciptaan pemikiran sendiri, perasaan sendiri dan perilaku sendiri dalam rangka mencapai suatu tujuan. Di sini kita akan mengembangkan ide ini dan memfokuskan pada arti penting dari penentuan tujuan, perencanaan dan *monitoring* diri dalam rangka meraih prestasi.

Para periset telah menemukan bahwa *self-efficacy* dan prestasi akan meningkat jika murid menentukan tujuan jangka pendek yang spesifik dan menantang (Bandura, 1997; Schunk, 2001; Zimmerman & Schunk, 2001). Tujuan nonspesifik adalah seperti: "Aku ingin sukses." Tujuan yang lebih konkret dan spesifik adalah seperti: "Aku ingin mendapat *ranking* satu semester ini."

Murid dapat menentukan tujuan jangka panjang (*distal*) maupun jangka pendek (*proximal*). Tidak masalah jika murid menentukan tujuan jangka panjang semisal "Saya ingin lulus dari SMA" atau "Saya ingin masuk ke perguruan tinggi," tetapi pastikan juga mereka membuat tujuan jangka pendek. "Mendapat nilai A untuk ujian matematika" adalah contoh dari tujuan jangka pendek. Demikian pula dengan "Mengerjakan semua PR pada jam 4 sore pada hari Minggu." Seperti telah dikemukakan di atas, perhatian seharusnya difokuskan pada tujuan jangka pendek, yang membantu murid menilai kemajuan mereka dengan lebih baik. David McNally (1990), penulis *Even Eagles Need a Push*, menasihati agar ketika murid menentukan tujuan dan rencana, mereka seharusnya tetap ingat pada relevansinya dengan kehidupan mereka pada satu waktu tertentu. Suruh mereka membuat komitmen jangka pendek. Rumah dibangun dengan menata batu bata satu per satu. Demikian pula dengan masjid. Pelukis perlu beberapa kali menorehkan kuas untuk membuat lukisan. Murid juga harus belajar secara bertahap.

Strategi lainnya yang baik adalah mendorong murid untuk menentukkan tujuan

Through the Eyes of Teachers

Komet Taxman

Sebagian murid sekolah menengah tidak sabar menunggu bel tanda pulang sekolah pada jam 3:30 sore. Kemampuan perencanaan mereka hampir tidak ada. Saya punya kalender besar di dinding, yang bukan hanya berisi daftar tugas-tugas saya tetapi juga tugas-tugas guru lainnya. Anak-anak diharuskan mencatat tugas untuk setiap mata pelajaran. Pada awal tahun, saya biasanya mengecek apakah murid sudah membuat entri di kalender mereka. Idenya adalah agar murid sadar akan pentingnya waktu. Konsep waktu murid SD dan SMP/SMA sangat berbeda dengan konsep waktu orang dewasa. Kerangka referensi dan fokus mereka lebih sempit. Minggu berikutnya bagi mereka adalah seperti bulan berikutnya bagi orang dewasa; karena itu, sebuah tugas yang akan diberikan pada bulan depan di mata mereka seperti tugas yang masih sangat lama penantiannya—mereka bahkan tidak memerhatikannya sama sekali. Karena itu mereka perlu selalu diingatkan, agar mereka sadar bahwa waktu memang selalu berlalu, dan karena harus selalu ada kemajuan dalam diri mereka. Ini adalah sebuah tugas yang amat sulit, dan jarang sekali dimenangkan—tak heran jika orang selalu membayar listrik menjelang hari terakhir pembayaran setiap bulannya.

*Chuck Rawi, Guru Bahasa
Appling Middle School,
Macon, Georgia*

yang menantang. Tujuan yang menantang adalah komitmen untuk meningkatkan diri. Minat dan keterlibatan dalam aktivitas biasanya dipicu oleh suatu tantangan. Tujuan yang mudah diraih biasanya tidak begitu menarik dan tidak banyak membutuhkan usaha. Akan tetapi, tujuan seharusnya disesuaikan dengan level kemampuan murid yang optimal. Jika tujuan itu tidak realistis, hasilnya adalah kegagalan yang menurunkan rasa percaya diri murid, Carol Dweck (1996; Dweck & Leggett, 1988), John Nicholls (1979; Nicholls dkk., 1990) dan rekan-rekan mereka mendefinisikan tujuan dalam term tipe pencapaian yang direpresentasikan tujuan dan berdasarkan definisi sukses. Misalnya, Nicholls membedakan antara tujuan yang melibatkan ego, tujuan yang melibatkan tugas, dan tujuan demi menghindari kerja/upaya. Murid yang punya tujuan yang melibatkan ego akan berusaha memaksimalkan evaluasi yang mendukung dan meminimalkan evaluasi yang tidak mendukung. Jadi, murid yang melibatkan ego mungkin fokus pada betapa pandainya penampilan mereka dan betapa efektifnya mereka bisa melebihi teman-temannya. Sebaliknya, murid dengan tujuan yang melibatkan tugas akan fokus pada usaha menguasai suatu tugas. Mereka berkon-sentrasi pada bagaimana mereka dapat mengerjakan tugas dan apa yang akan mereka pelajari. Murid dengan tujuan untuk menghindari kerja atau usaha akan berusaha untuk menghindari mengerjakan tugas sebisa mungkin. Doronglah murid untuk menentukan tujuan yang melibatkan tugas dan penguasaan ketimbang tujuan yang melibatkan ego dan tujuan untuk menghindari tugas.

Sayangnya, banyak perubahan dalam transisi ke sekolah menengah cenderung meningkatkan motivasi murid untuk mengejar tujuan kinerja atau prestasi ketimbang tujuan penguasaan materi (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Midgley, 2001; Wigfield & Eccles, 2002). Hal ini sering menurunkan nilai, mengurangi dukungan pada otonomi, pengelompokan penataan tugas untuk seluruh kelas, dan

pengelompokan kemampuan antarkelas yang akan meningkatkan perbandingan sosial, evaluasi, dan persaingan.

Dalam sebuah studi riset, guru dan murid melaporkan bahwa tujuan yang difokuskan pada kinerja lebih umum di sekolah menengah ketimbang di SD. Sebaliknya, pada level ini tujuan berfokus pada tugas lebih jarang (Midgley, Anderman, & Hicks, 1995). Selain itu, guru SD melaporkan penggunaan tujuan berfokus tugas lebih sering ketimbang yang dilakukan guru sekolah menengah. Di kedua jenjang pendidikan itu, sejauh mana guru berfokus pada tugas akan memengaruhi perasaan kemampuan dan kepercayaan diri murid dan guru. Tidak mengherankan, *efficacy* personal lebih rendah di sekolah menengah ketimbang di SD. Jadi, guru sekolah menengah perlu lebih banyak memasukkan tujuan yang berfokus pada tugas dalam pengajaran mereka (Anderman, Austin, & Johnson, 2002).

Di Bab 12 kita mendeskripsikan arti penting perencanaan bagi guru. Perencanaan juga penting bagi murid. Tidak cukup hanya menyuruh murid menentukan tujuan. Mereka juga perlu didorong untuk merencanakan cara mereka akan mencapai tujuan mereka (Elliot & Thrash, 2001; Maehr, 2001; Randi & Corno, 2000). Menjadi perencana yang baik berarti bisa mengelola waktu secara efektif, menentukan prioritas, dan bisa menata diri. Terutama kepada murid SMP dan SMA, beri mereka latihan mengelola waktu, menentukan prioritas dan menata diri.

Anda bisa memulai dengan memberi mereka kalender sebagai tempat untuk menuliskan atau menandai tanggal-tanggal penting dalam studi, tanggal penyerahan tugas makalah, tugas PR, dan tanggal penting lainnya. Suruh mereka untuk memikirkan berapa banyak hari atau minggu yang dibutuhkan untuk belajar guna menghadapi ujian dan mengerjakan tugas utama. Suruh mereka menandai hari-hari yang akan menjadi waktu untuk mengerjakan tugas prioritas utama. Katakan kepada mereka agar kalender itu tidak disimpan begitu saja. Suruh mereka untuk memonitor dan memodifikasinya jika perlu. Misalnya, Anda bisa menambahkan tugas lain, mengubah tanggal ujian, dan sebagainya. Murid mungkin menemukan bahwa mereka butuh lebih banyak waktu ketimbang yang mereka perkirakan untuk mempelajari mata pelajaran tertentu.

Setelah mereka menyusun kalender studi itu, fotokopilah lembar rencana mingguan dan berikan kepada murid. Lembaran itu harus memuat hari-hari dalam seminggu, dan di setiap hari itu diberi judul "Rencana" dan "Pelaksanaan." Jam dalam hari-hari disusun ke bawah yang ditempatkan di sisi kiri dari lembar itu. Suruh murid mengisi jam kelas, jam aktivitas senggang (seperti olahraga, musik, menonton TV), dan rutinitas lain seperti tidur dan makan. Strategi yang baik adalah menyuruh murid membuat rencana ini pada akhir minggu. Kemudian suruh mereka memantau minggu selanjutnya untuk melihat seberapa efektifkah mereka melaksanakan rencana itu.

Setelah murid membuat rencana mingguan, beri mereka latihan menentukan prioritas untuk hari berikutnya. Keahlian penting bagi manajer yang baik **adalah** mencari tahu mana yang paling penting untuk dilakukan lebih dahulu dan kapan mesti melakukannya—dengan kata lain, menentukan daftar "yang harus dikerjakan" setiap hari. Tujuannya adalah membuat daftar pada malam hari dan

kemudian mengisi semua item pada daftar pada hari berikutnya. Suruh mereka mengidentifikasi tugas prioritas utama pada daftar itu dan pastikan prioritas itu dikerjakan. Suruh mereka memeriksa daftar itu menjelang akhir hari dan mengevaluasi apa yang telah mereka capai. Dorong murid untuk menantang diri mereka sendiri untuk menyelesaikan beberapa tugas yang masih tersisa.

Anda mungkin akan terkejut pada apa yang ditemukan murid dari rencana pemanfaatan waktu mereka itu. Beberapa murid akan menyadari berapa banyak waktu yang mereka sia-siakan, tidak memerhatikan waktu untuk belajar, dan kurang efektif dalam menggunakan waktu mereka. Murid lainnya akan mengetahui manajemen waktu yang tepat untuk merencanakan, menata dan mendisiplinkan diri. Kebanyakan orang dewasa yang sukses adalah manajer waktu yang baik, tetapi sekolah tidak memberi murid kesempatan yang cukup untuk berlatih manajemen waktu. Jika Anda akan menjadi guru SMP atau SMA, berkomitmenlah untuk membantu murid meningkatkan keahlian manajemen waktu mereka. Strategi ini bukan hanya akan meningkatkan prestasi mereka di kelas tetapi juga membantu mereka mengembangkan keahlian penting untuk kesuksesan mereka di dunia kerja. Murid yang lebih tua bukan hanya harus merencanakan aktivitas mingguan, tetapi juga memonitor seberapa taatkah mereka pada rencana mereka sendiri. Setelah murid melakukan tugas, mereka perlu memonitor kemajuan mereka, menilai seberapa baikkah mereka dalam menjalankan tugas, dan mengevaluasi hasil untuk merancang apa-apa yang akan mereka kerjakan di waktu selanjutnya (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). Para periset telah menemukan bahwa murid berprestasi tinggi sering kali merupakan pelajar yang mampu menata diri sendiri (*self-regulatory*) (Prerssley dkk., 1995; Schunk, 2001; Schunk & Zimmerman, 1994; Zimmerman, 2001). Misalnya, murid berprestasi tinggi memonitor sendiri pembelajaran mereka secara lebih sistematis dan mengevaluasi kemajuan mereka secara lebih baik ketimbang murid berprestasi rendah. Mendorong murid untuk memonitor pembelajaran mereka sendiri sama artinya dengan menyampaikan pesan kepada murid agar mereka bertanggung jawab atas perilaku dan pembelajaran aktif mereka sendiri.

Kecemasan dan Prestasi

Kecemasan (*anxiety*) adalah perasaan takut dan kegundahan yang tidak jelas dan tidak menyenangkan. Adalah normal jika murid kadang merasa cemas atau khawatir saat menghadapi kesulitan di sekolah, seperti saat akan mengerjakan ujian. Para periset telah menemukan bahwa banyak murid sukses punya kecemasan pada level moderat (Bandura, 1997). Tetapi, beberapa murid punya tingkat kecemasan yang tinggi dan konstan, sehingga bisa mengganggu kemampuan mereka untuk meraih prestasi. Misalnya, kecemasan menghadapi ujian diperkirakan akan menurunkan prestasi sekitar 10 juta anak dan remaja (Wigfield & Eccles, 1989).

Beberapa anak mengidap kecemasan tingkat tinggi lantaran orang tuanya membebankan standar prestasi yang tidak realistis pada diri anak mereka. Banyak anak bertambah cemas saat mereka naik kelas, karena mereka menghadapi lebih

Teaching Strategies

Membantu Murid Mengelola Waktu Mereka

Berikut ini beberapa tip bagus yang dapat diberikan kepada murid untuk membantu mereka mengelola waktu mereka secara efektif dan meningkatkan prestasi mereka (Zimmerman, banner, & Kovach, 1996):

1. *Bersikaplah proaktif, bukan reaktif.* Murid jarang membuat rencana atau mengelola waktu mereka untuk belajar; sebagian besar cenderung menyelesaikan tugas mereka mendekati waktu batas akhir penyelesaian tugas. Dorong mereka untuk lebih proaktif dan mengembangkan rencana mingguan dan harian, terutama bagi murid SMP dan SMA.
2. *Tentukan waktu studi reguler.*
3. *Gunakan tempat belajar reguler yang terang dan bebas dari kebisingan.*
4. *Belajarlah untuk mengatakan "tidak" pada gangguan.* Ketika kawan, saudara, dan yang lainnya berusaha berbicara dengan mereka yang bisa mengganggu proses belajar mereka, ajari mereka cara menyatakan penolakan dengan cara yang sopan tetapi tegas.
5. *Jika Anda sukes, beri penghargaan bagi diri Anda sendiri.* Ajak murid untuk menunda aktivitas yang mereka inginkan dan gunakan aktivitas itu sebagai imbalan jika mereka berhasil menyelesaikan tugas. Ini dapat berupa pemberian makanan, menonton TV, atau bermain bersama kawan.

banyak ulangan, perbandingan sosial, dan beberapa kegagalan (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). Ketika sekolah menciptakan situasi seperti itu, maka situasi ini kemungkinan besar akan menaikkan tingkat kecemasan murid.

Sejumlah program telah diciptakan untuk mengurangi tingkat kecemasan anak (Wigfield & Eccles, 1989). Beberapa program intervensi menekankan pada teknik relaksasi. Program ini sering efektif untuk mengurangi kecemasan, tetapi tidak selalu menaikkan prestasi. Program intervensi terhadap kecemasan difokuskan pada aspek kekhawatiran, di mana program ini berusaha mengganti pemikiran yang destruktif dan negatif tentang kecemasan dengan pemikiran yang lebih positif dan konstruktif (Meichenbaum & Butler, 1980). Program ini lebih efektif dalam menaikkan prestasi ketimbang program relaksasi.

Ekspektasi Guru

Motivasi dan kinerja murid mungkin dipengaruhi oleh ekspektasi guru. Guru sering kali punya ekspektasi lebih positif untuk murid berkemampuan tinggi ketimbang murid berkemampuan rendah. Ekspektasi ini kemungkinan akan memengaruhi sikap dan perilaku murid terhadap guru. Misalnya, guru menyuruh murid berkemampuan tinggi untuk belajar lebih keras, mau meluangkan waktu lebih lama untuk menunggu jawaban dari mereka, merespons mereka dengan lebih banyak informasi yang lebih mendalam, tidak terlalu sering menegur, lebih sering memuji mereka, lebih ramah terhadap mereka, lebih sering memanggil mereka, menempatkan mereka di bangku yang lebih dekat dengan meja guru, dan lebih mungkin memberi tambahan nilai kepada mereka. Hal yang sebaliknya terjadi untuk kasus anak berkemampuan rendah (Brophy, 1985, 1998; Brophy & Good 1974). Salah satu strategi pengajaran yang penting adalah memantau ekspektasi

Anda dan pastikan Anda punya ekspektasi positif terhadap semua murid termasuk yang berkemampuan rendah. Untungnya, para periset telah menemukan bahwa dengan sedikit dukungan, guru dapat menaikkan ekspektasi mereka terhadap murid berkemampuan rendah (Weinstein, Madison, & Kulinski, 1995).

Review & Reflect

2. Diskusikan proses penting dalam motivasi untuk meraih sesuatu.

Review

- » Apa motivasi intrinsik dan ekstrinsik itu? bagaimana motivasi ekstrinsik dapat dipakai untuk mendukung prestasi?
- > Bagaimana ide tentang atribusi, penguasaan materi, *self-efficacy*, dan penentuan tujuan bisa berguna dalam memahami dan meningkatkan motivasi untuk berprestasi?
- * Pendekatan apa yang paling berguna untuk mengurangi kecemasan yang tinggi?
- * Bagaimana ekspektasi guru dapat memengaruhi motivasi murid?

Reflect

- Sean dan Dave tidak terpilih menjadi anggota tim basket. Tahun berikutnya, Sean mencoba mendaftar lagi tetapi Dave tidak. Apa atribusi kausal (dan efeknya) yang bisa menjelaskan perilaku kedua murid itu?

MOTIVASI, HUBUNGAN DAN KONTEKS SOSIOKULTURAL

Motivasi mengandung komponen sosial. Selain motif untuk berprestasi, murid juga punya motif sosial. Bahasan kita tentang dimensi sosial dari motivasi ini akan difokuskan pada motif sosial, hubungan sosial, dan konteks sosiokultural dari murid.

Motif Sosial

Latar belakang sosial anak akan memengaruhi kehidupan mereka di sekolah. Setiap hari murid membangun dan mempertahankan hubungan sosial. Para periset telah menemukan bahwa murid yang menunjukkan perilaku yang kompeten secara sosial lebih mungkin unggul secara akademis ketimbang murid yang tidak kompeten (Wentzel, 1996). Namun, secara keseluruhan, para periset tidak banyak memberi perhatian pada bagaimana dunia sosial murid berhubungan dengan motivasi mereka dalam kelas.

Motif **sosial** adalah kebutuhan dan keinginan yang dikenal melalui pengalaman dengan dunia sosial. Perhatian terhadap motif sosial muncul dari katalog kebutuhan (atau motif) yang disusun Henry Murray (1938), yang mencakup *kebutuhan akan afiliasi atau keterhubungan*, yakni motif untuk merasa cukup terhubung dengan orang lain, yang telah kami deskripsikan di awal bab ini. Kebutuhan ini membutuhkan pembentukan, pemeliharaan, dan pemulihan hubungan yang akrab, hangat, dan personal. Kebutuhan sosial murid direfleksikan dalam keinginan mereka untuk populer di mata teman sebaya dan kebutuhan punya satu

Motif sosial
Kebutuhan dan keinginan yang dikenal melalui pengalaman dengan dunia sosial

kawan akrab atau lebih, dan keinginan untuk menarik di mata orang yang mereka sukai. Meskipun setiap murid punya kebutuhan afiliasi, beberapa murid **punya** kebutuhan yang lebih kuat ketimbang murid lain (O'Conner, & Rosenblood, 1996). Beberapa murid suka dikelilingi banyak kawan. Di SMP dan SMA, beberapa murid merasa ada yang hilang dalam kehidupan mereka jika mereka tidak punya **pacar** untuk diajak kencan pada malam minggu. Murid lainnya tidak punya kebutuhan afiliasi sekuat itu. Mereka tidak peduli apakah mereka punya banyak kawan atau tidak dan tidak cemas jika mereka tidak punya pacar.

Penerimaan guru dan teman adalah motif sosial penting bagi kebanyakan murid Pada masa SD murid lebih termotivasi untuk menyenangkan orang tuanya ketimbang menyenangkan temannya (Bemdt, 1979). Menjelang akhir masa SD, penerimaan orang tua dan teman berada dalam posisi seimbang dalam sistem motif anak. Pada *grade* delapan atau sembilan (sekolah menengah), penerimaan teman lebih penting ketimbang penerimaan orang tua. Pada *grade* 12, penerimaan teman kurang penting karena murid sudah mulai mandiri dan membuat keputusan sendiri.

Remaja dapat merupakan masa peralihan penting dalam motivasi prestasi dan motivasi sosial (Henderson & Dweck, 1990). Tekanan akademik dan sosial memaksa remaja mengambil peran baru yang melibatkan tanggung jawab yang lebih besar. Setelah remaja mengalami tekanan yang lebih kuat untuk berprestasi, kepentingan sosial mereka mungkin akan agak terabaikan karena mereka lebih fokus pada persoalan akademik. Atau, ambisi di satu bidang dapat melemahkan tujuan di bidang lain, seperti ketika tujuan mengejar prestasi akademik menyebabkan hilangnya motif sosial. Pada masa remaja awal ini, murid menghadapi pilihan antara mengejar tujuan sosial atau mengejar tujuan akademik. Hasil dari keputusan ini akan berefek jangka panjang dalam tujuan akademik dan karier mereka.

Hubungan Sosial

Hubungan murid dengan orang tua, teman sebaya, kawan, guru dan mentor, dan orang lain, dapat memengaruhi prestasi dan motivasi sosial mereka.

Orang Tua. Telah dilakukan riset tentang hubungan antara *parenting* dengan motivasi murid. Studi-studi tersebut mengkaji karakteristik demografis, **praktik** pengasuhan anak, dan provisi pengalaman spesifik di rumah (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998).

Karakteristik demografis. Orang tua dengan pendidikan yang lebih tinggi akan lebih mungkin percaya bahwa keterlibatan mereka dalam pendidikan anak adalah penting. Mereka lebih mungkin untuk berpartisipasi dalam pendidikan anak dan memberi stimulasi intelektual di rumah (Schneider & Coleman, 1993). Ketika waktu dan energi orang tua lebih banyak dihabiskan untuk orang lain atau untuk **sesuatu** yang lain ketimbang untuk anaknya, motivasi anak mungkin akan menurun tajam. Prestasi murid dapat menurun apabila mereka tinggal dalam keluarga *single-parent*, tinggal bersama orang tua yang waktunya dihabiskan untuk bekerja, dan tinggal dalam keluarga besar.

Praktik pengasuhan anak. Walaupun faktor demografis dapat memengaruhi motivasi murid, faktor yang lebih penting adalah praktik pengasuhan anak oleh orang tuanya (Eccles, 1993; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998).

Berikut ini beberapa praktik *parenting* positif yang dapat meningkatkan motivasi dan prestasi:

Mengenal betul anak dan memberi tantangan dan dukungan dalam kadar yang tepat.

Memberikan iklim emosional yang positif, yang memotivasi anak untuk menginternalisasikan nilai dan tujuan orang tua.

Menjadi model perilaku yang memberi motivasi: bekerja keras dan gigih menghadapi tantangan.

Provisi pengalaman spesifik di rumah. Selain praktik pengasuhan umum, orang tua dapat memberikan pengalaman spesifik di rumah untuk membantu murid menjadi lebih motivasi. Membacakan buku untuk anak prasekolah dan memberi materi bacaan di rumah akan memberi efek positif pada prestasi dan motivasi membaca anak (Wigfield & Asher, 1984). Para periset telah mencatat bahwa keahlian dan kebiasaan murid saat mereka masuk TK adalah prediktor yang terbaik dari motivasi akademik dan kinerja di masa SD dan SMP (Entwisle & Alexander, 1993).

Teman Sebaya (Peer). Teman sebaya dapat memengaruhi motivasi anak melalui perbandingan sosial, kompetensi dan motivasi sosial, belajar bersama, dan pengaruh kelompok teman sebaya (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998).

Murid dapat membandingkan dirinya sendiri dengan teman sebaya mereka secara akademik dan sosial (Ruble, 1983). Dibandingkan anak kecil, remaja lebih mungkin melakukan perbandingan sosial, walaupun remaja lebih gampang menyangkal bahwa mereka membandingkan dirinya sendiri dengan orang lain (Harter, 1990).

Perbandingan sosial yang positif biasanya menimbulkan penghargaan diri yang lebih tinggi, sedangkan perbandingan negatif menurunkan penghargaan diri.

Murid lebih mungkin membandingkan diri mereka dengan murid yang juga setara dengan mereka dalam hal usia, kemampuan dan minat.

Murid yang lebih diterima oleh teman sebayanya dan punya keahlian sosial yang baik sering kali lebih bagus belajarnya di sekolah dan punya motivasi akademik yang positif (Asher & Coie, 1990; Wentzel, 1996). Sebaliknya, murid yang ditolak oleh temannya, terutama yang sangat agresif, berisiko mengalami problem belajar, seperti mendapat nilai buruk dan keluar atau dikeluarkan dari sekolah.

Di Bab 10, "Pendekatan Konstruktivis Sosial," kami menggarisbawahi peran *tutoring* teman sebaya dan peran teman sebaya dalam pembelajaran kolaboratif dan kooperatif. Teman sebaya dapat membantu satu sama lain dalam mempelajari materi pelajaran melalui diskusi kelompok kecil. Dan *tutoring* teman sebaya sering

Through the Eyes of Students

"Anda Selalu Berhasil Membuat Kami Bergembira"

Saya tahu pelajaran sains sering kali membuat pusing dan melelahkan, tetapi kami benar-benar menghargai Anda. Anda selalu berhasil membuat kami gembira dan memperlakukan kami seperti anak Anda sendiri. Itu menunjukkan betapa perhatiannya Anda kepada kami. Jika saja Anda tidak ada, mungkin saya sudah tidak berada di kelas Anda. Semoga Anda sukses bersama murid-murid Anda dan saya berharap mereka banyak belajar seperti yang pernah saya alami. Saya merindukan Anda. Saya berharap bisa bertemu Anda lagi.

Surat dari Jennifer kepada William Williford, guru sains sekolah menengah di Perry, Georgia.

kali meningkatkan prestasi bagi tutor maupun murid yang diberi tutorial.

Studi awal tentang peran kelompok teman sebaya dalam prestasi murid kebanyakan difokuskan pada peran negatifnya yakni mengganggu komitmen murid untuk mengejar prestasi akademik (Goodlad, 1984). Studi yang lebih baru memandang kelompok teman sebaya punya peran positif atau negatif, tergantung pada orientasi motivasionalnya. Jika kelompok teman sebaya punya standar prestasi yang tinggi, maka kelompok itu akan membantu prestasi akademik murid. Tetapi jika murid berprestasi rendah bergabung dengan kelompok teman sebaya yang juga berprestasi rendah, prestasi akademik murid bisa tambah buruk (Kinderman, McCollam, & Gibson, 1996).

Guru. Banyak anak yang tidak bagus belajarnya di sekolah punya hubungan yang negatif dengan guru mereka (Stipek, 2002). Mereka sering kali mengalami masalah karena, misalnya, tidak mengerjakan tugas, tidak memerhatikan, atau karena bikin onar. Dalam banyak kasus, mereka pantas ditegur dan dihukum, akan tetapi sering kali situasi kelas menjadi sangat tidak menyenangkan bagi mereka. Nel Noddings (1992, 1998, 2001) percaya bahwa murid kemungkinan besar akan berkembang menjadi manusia yang kompeten apabila mereka merasa diperhatikan. Karenanya guru harus mengenal murid dengan baik. Dia percaya bahwa keadaan sulit terwujud di sekolah besar dengan murid yang banyak di setiap kelasnya. Dia menganjurkan agar guru mengajar murid yang sama selama dua atau tiga tahun (di mana kedua belah pihak sama-sama setuju) sehingga guru akan bisa lebih mengenal minat dan kapasitas masing-masing murid (Thornton, 2001).

Para periset telah menemukan bahwa murid yang merasa punya guru yang suportif dan perhatian akan lebih termotivasi untuk belajar ketimbang murid yang merasa punya guru yang tidak suportif dan tidak perhatian (McCombs, 2001; Newman, 2002; Ryan & Deci, 2000). Seorang periset meneliti pandangan murid terhadap kualitas hubungan yang baik dengan guru. Peneliti itu mengajukan pertanyaan kepada murid sekolah menengah seperti bagaimana mereka tahu seorang guru memerhatikan diri mereka (Wentzel, 1997). Seperti ditunjukkan di Gambar 13.5, perhatian kepada murid sebagai manusia adalah faktor penting bagi murid. Yang menarik, murid juga mempertimbangkan perilaku instruksional guru sebagai salah satu faktor dari sejauh mana guru memerhatikan mereka. Murid mengatakan bahwa guru-guru yang perhatian punya standar yang tepat dan akan menyampaikan perhatian mereka kepada murid saat mereka berusaha keras meningkatkan pembelajaran.

Motivasi murid akan bertambah jika guru memberi tugas yang menantang dalam lingkungan yang mendukung proses penguasaan materi. Guru mesti memberi dukungan emosional dan kognitif, memberi materi yang berarti dan menarik untuk dipelajari dan dikuasai, dan memberi dukungan yang cukup bagi terciptanya kemandirian dan inisiatif murid (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Covington & Dray, 2002; Graham & Taylor, 2002). Juga, seperti telah kita kemukakan dalam diskusi tentang ide Bandura mengenai kecakapan diri (*self-efficacy*), motivasi, dan iklim sekolah akan sangat memengaruhi motivasi prestasi murid. Sekolah dengan

Bab 13 Motivasi, Pengajaran, & Pembelajaran

	GURU YANG PERHATIAN	GURU YANG TIDAK PERHATIAN
Perilaku mengajar	Berusaha membuat kelas jadi menarik; mengajar dengan cara spesial	Mengajar dengan cara menjemukan, banyak memberi tugas, tetap mengajar walau murid tidak memerhatikan
Gaya komunikasi	Bicara kepada saya, memberi perhatian, mengajukan pertanyaan, mendengarkan	Bersikap tidak peduli, seenaknya, berteriak, marah-marah
Perlakuan adil dan resek	Jujur dan adil, memenuhi janji, memercayai saya, memberi tahu kebenaran	Mempermalukan dan merendahkan
Perhatian terhadap individu	Bertanya jika ada sesuatu yang tidak beres, bicara kepada saya mengenai problem saya, bersikap layaknya kawan, bertanya saat saya butuh bantuan, mau meluangkan waktu untuk memahami saya, memanggil saya	Lupa nama, tidak melakukan apa-apa saat saya melakukan sesuatu yang salah, tidak menjelaskan sesuatu atau menjawab pertanyaan, tidak berusaha membantu saya

Gambar 13.5 Deskripsi Murid Mengenai Guru yang Perhatian

ekspektasi tinggi dan standar akademik yang tinggi, serta dengan dukungan emosional dan akademik yang memadai, sering kali akan membuat murid termotivasi untuk berprestasi. Di Bab 14 kita akan membahas lebih jauh tentang bagaimana kebijakan sekolah dan pengelolaan kelas dapat memengaruhi prestasi murid.

Guru dan Orang Tua. Di Bab 3, kami menggarisbawahi peran penting orang tua dalam perkembangan murid dan strategi yang dapat digunakan guru untuk meningkatkan Keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak mereka. Di masa lalu, sekolah tidak banyak memerhatikan pada bagaimana guru dapat memasukkan orang tua sebagai mitra dalam meningkatkan prestasi anak. Sekarang ada perhatian besar terhadap cara untuk menjalin kemitraan ini. Ketika guru secara sistematis dan kerap memberi informasi kepada orang tua tentang kemajuan anak mereka dan membantu mereka terlibat dalam aktivitas pembelajaran anak, maka anak mereka sering kali dapat meningkatkan prestasi akademiknya (Epstein, 1996).

Konteks Sosiokultural

Dalam bagian ini kita akan fokus pada bagaimana latar belakang status sosio-ekonomi, etnis, dan gender bisa memengaruhi motivasi dan prestasi. Fokus utamanya adalah pada diversitas.

Status Sosioekonomi dan Etnisitas. Diversitas dalam kelompok minoritas etnis yang kita diskusikan di Bab 5 juga memengaruhi prestasi. Misalnya, banyak murid Asia punya orientasi prestasi akademik yang kuat, tetapi sebagian tidak. Selain penting untuk mengenali diversitas prestasi yang ada di dalam setiap kelompok kultural, juga penting untuk membedakan antara perbedaan dan defisiensi (kekurangan). Sering kali, prestasi murid minoritas etnis – terutama murid Afrika-Amerika, Latino, dan suku asli Amerika – diinterpretasikan berdasarkan standar Kulit Putih berstatus sosioekonomi menengah. Mereka diinterpretasikan sebagai murid yang kurang (defisit) berprestasi, padahal pokok masalah sebenarnya adalah perbedaan kultural.

Pada saat yang sama, banyak penelitian mengabaikan status sosioekonomi murid minoritas etnis. Dalam banyak contoh, ketika status etnis dan sosioekonomi diteliti dalam suatu studi yang sama, status sosioekonomi lebih memengaruhi prestasi yang baik ketimbang etnis. Murid dari keluarga berpendapatan menengah ke atas situasi akademiknya lebih baik ketimbang murid dari keluarga berpendapatan rendah—misalnya mereka punya ekspektasi kesuksesan yang lebih baik, aspirasi prestasi yang lebih tinggi, dan lebih mengakui arti penting dari usaha keras (Gibbs, 1989).

Sandra Graham (1986, 1990) telah melakukan sejumlah studi yang bukan hanya mengungkapkan peran status ekonomi yang lebih kuat ketimbang peran etnisitas dalam memengaruhi prestasi, tetapi juga mengungkapkan arti penting dari pengkajian motivasi murid etnis minoritas dalam konteks teori motivasi umum. Penelitiannya masuk dalam kerangka teori atribusi dan fokus pada bagaimana murid Afrika Amerika mengidentifikasi orientasi prestasi mereka, seperti mengapa mereka gagal atau sukses. Graham terkejut oleh temuan yang menunjukkan bahwa murid Afrika-Amerika dari keluarga berpendapatan menengah tidak cocok dengan stereotip yang selama ini dianut. Seperti murid Kulit Putih berpendapatan menengah, mereka punya ekspektasi prestasi yang cukup tinggi dan memahami bahwa kegagalan biasanya disebabkan oleh kurangnya upaya, bukan karena faktor kesialan. Dalam sebuah studi di mana partisipannya terutama adalah murid etnis minoritas dari keluarga berpendapatan rendah, kelas yang mampu memotivasi murid menguasai materi dan memberi dukungan yang cukup ternyata memengaruhi peningkatan motivasi murid untuk belajar dan membantu menghindari adanya tekanan emosional yang mengganggu proses belajar mereka (Strobel, 2001).

Tantangan utama bagi banyak murid dari etnis minoritas, khususnya mereka yang dari keluarga miskin, adalah soal prasangka rasial, konflik antara nilai kelompok mereka dengan kelompok mayoritas, dan kurangnya orang dewasa yang berprestasi tinggi dalam kelompok kultural mereka yang dapat bertindak sebagai model peran positif (McLoyd, 2000; Spencer & Markstrom-Adams, 1990). Kurangnya model peran positif ini berhubungan dengan diskusi kita di Bab 7, "Pendekatan Behavioral dan Kognitif Sosial," di mana kami mendeskripsikan arti penting penambahan mentor dalam kehidupan murid dari kalangan miskin ini. Yang juga penting untuk dipertimbangkan adalah sifat dari sekolah yang melayani murid dari kelompok etnis minoritas (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). Lebih dari sepertiga murid Afrika-Amerika dan hampir sepertiga murid Latino belajar di sekolah di 47 kota besar di AS, sementara hanya 5 persen dari murid Kulit Putih dan 22 persen murid Asia-Amerika yang belajar di sana. Banyak dari murid etnis minoritas ini berasal dari keluarga berpendapatan rendah (lebih dari setengahnya berhak untuk mendapat pendidikan gratis atau pengurangan biaya). Sekolah perkotaan ini, jika dibandingkan dengan sekolah lain yang lebih baik sumber dayanya, lebih kecil kemungkinannya untuk memberikan layanan akademik yang baik, pelajaran yang maju, dan pelajaran yang menantang keahlian berpikir aktif si murid. Bahkan murid yang termotivasi untuk belajar dan berprestasi merasa

kesulitan untuk belajar dalam konteks seperti itu. Kotak *Diversity and Education* di bawah ini membahas salah satu individu yang menjadi model peran penting bagi murid Afrika Amerika.

Diversity & Education

Henry Gaskins

Perhatian utamanya adalah mencari cara untuk membantu prestasi murid dari etnis minoritas, yang kebanyakan dari keluarga berpendapatan rendah. *Teaching Stories* di awal bab ini memaparkan kisah Jaime Escalante, yang membuat perbedaan besar dalam memotivasi murid Latino untuk belajar dan unggul dalam pelajaran matematika di Los Angeles. Ada orang yang istimewa dalam mendukung motivasi murid Afrika-Amerika di Washington, DC.

Henry Gaskins, seorang dokter, mengawali program *tutoring* pascasekolah untuk murid minoritas etnis. Selama empat jam setiap minggu malam dan sepanjang hari Sabtu, sebanyak 80 murid mendapatkan bantuan belajar dari Gaskins, istrinya, dua relawan dewasa, dan anak-anak berbakat secara akademik. Mereka yang ikut menyumbang \$5 untuk menutup biaya perlengkapan sekolah itu. Selain *tutoring* berbagai mata pelajaran sekolah, Gaskins membantu murid untuk belajar cara menentukan tujuan akademik dan merencanakan cara mencapai tujuan tersebut. Gaskins juga mengajak murid untuk memantau sendiri kemajuan mereka dalam menggapai tujuan itu. Banyak orang tua anak yang mengikuti tutor itu punya orang tua yang *drop-out* dari sekolah, dan tidak mampu atau karena tidak termotivasi untuk membantu anak mereka dalam meraih berprestasi.

Setiap komunitas punya orang-orang seperti Henry Gaskins yang dapat memberikan *mentoring* dan *tutoring* yang banyak dibutuhkan untuk murid dari latar belakang sosioekonomi rendah di mana orang tuanya tidak punya keahlian atau tidak termotivasi untuk membantu anaknya berprestasi secara akademik. Banyak dari mentor dan tutor potensial ini tidak dihubungi oleh pihak sekolah. Jika murid Anda membutuhkan, buatlah komitmen untuk mencari orang-orang yang berbakat, termotivasi dan perhatian, seperti Gaskins, yang mungkin bisa diminta memberi *mentoring* dan *tutoring* untuk murid-murid yang kurang mampu.

Gender. Diskusi kita tentang gender dan motivasi difokuskan pada bagaimana pria dan wanita berbeda dalam keyakinan dan nilai yang mereka anut. Keyakinan yang Berkaitan dengan soal kompetensi yang dianut murid pria dan wanita berbeda-beda menurut konteks prestasi. Misalnya, murid lelaki lebih punya keyakinan kompetensi yang lebih tinggi ketimbang murid wanita untuk pelajaran matematika dan olahraga, sedangkan murid keyakinan perempuan lebih tinggi ketimbang murid lelaki untuk pelajaran bahasa Inggris, membaca, dan aktivitas sosial. Perbedaan ini semakin bertambah setelah masa puber (Eccles, dkk., 1993). Jadi, sejauh mana murid pria dan wanita mencapai prestasi masih dipengaruhi oleh stereotip peran gender.

Berkenaan dengan nilai prestasi, sejak SMA murid wanita tidak terlalu menghargai prestasi matematika dibandingkan murid lelaki (Eccles, dkk., 1993). Murid wanita berbakat sering kali mengalami konflik antara peran gender dan prestasi. Sebuah studi terhadap gadis berbakat menunjukkan perasaan mereka yang terjebak di antara prestasi dan penampilan femininitas (Bell, 1989).

Di Bab 5, "Diversitas Sosiokultural", kami memaparkan banyak aspek lain dari gender dan sekolah, seperti perbedaan gender dalam interaksi guru-murid, kuri-

kulum dan isi materi; pelecehan seksual; dan pengurangan bias gender. Karena perbedaan-perbedaan itu sangat penting bagi prestasi murid, kami akan meringkasnya di sini: Gadis lebih penurut, anak lelaki lebih bandel. Guru memberi lebih banyak perhatian dan instruksi pada murid lelaki ketimbang pada murid wanita, tetapi nilai murid lelaki lebih rendah ketimbang murid wanita. Pada sekolah menengah, murid wanita memiliki rasa penghargaan diri yang lebih rendah. Anak lelaki mempunyai lebih banyak daftar opsi karier ketimbang murid wanita. Sekolah telah membuat kemajuan yang berarti dalam mengurangi seksisme dan stereotip jenis kelamin dalam materi buku dan kurikulum, tetapi seksisme masih ada. Pelecehan seksual menjadi perhatian khusus di sekolah dan lebih parah ketimbang yang dahulu dibayangkan. Setiap murid layak mendapat pendidikan bebas bias. Anda bisa kembali ke Bab 5 dan membaca bagian gender dan sekolah, dan memikirkan lebih jauh tentang pengaruh perbedaan gender terhadap motivasi dan prestasi murid.

Review & Reflect

© Jelaskan bagaimana hubungan dan konteks sosiokultural dapat menguatkan atau melemahkan motivasi.

Review

- Bagaimana motif sosial cenderung berubah saat anak naik mulai dari SD sampai SMA?
- Bagaimana kinerja sekolah murid berkaitan dengan hubungan antara murid dengan orang tua, teman sebaya, kawan, dan guru?
- Bagaimana etnisitas dan status sosioekonomi memengaruhi motivasi untuk meraih prestasi di sekolah? Sebutkan beberapa perbedaan gender dalam motivasi!

Reflect

- Misalkan seorang anak lelaki di kelasTK Anda tampak punya motivasi sosial yang kuat. Bagaimana ini bisa dijadikan aset untuk kinerja akademik di masa depan?

MURID BERPRESTASI RENDAH DAN SULIT DIDEKATI

Salah satu aspek yang sulit dalam mengajar adalah bagaimana membantu murid yang berprestasi rendah dan susah didekati. Jere Brophy (1998) mendeskripsikan strategi untuk meningkatkan motivasi dua jenis murid yang susah didekati dan berprestasi rendah ini: (1) murid yang tidak semangat dan kurang percaya diri dan kurang bermotivasi untuk belajar, dan (2) murid yang tidak tertarik atau terasing.

Murid yang Tidak Bersemangat

Murid jenis ini mencakup: (1) murid berprestasi rendah dengan kemampuan rendah yang kesulitan untuk mengikuti pelajaran dan punya ekspektasi prestasi yang rendah; (2) murid dengan sindrom kegagalan; dan (3) murid yang terobsesi untuk melindungi harga dirinya dengan menghindari kegagalan.

Murid Berprestasi Rendah dengan Ekspektasi Kesuksesan yang Rendah. Murid jenis ini perlu terus-menerus diyakinkan bahwa mereka bisa mencapai tujuan dan menghadapi tantangan yang telah Anda tentukan untuk mereka dan Anda perlu membantu mereka untuk mencapai sukses. Akan tetapi, mereka perlu diingatkan bahwa Anda akan menerima kemajuan mereka hanya sepanjang mereka melakukan upaya nyata. Mereka mungkin membutuhkan instruksi tersendiri atau aktivitas khusus untuk meningkatkan level keahlian mereka. Bantu mereka dalam menentukan tujuan pembelajaran dan beri dukungan untuk mencapai tujuan itu. Suruh murid ini melakukan kerja keras dan membuat kemajuan, meskipun mungkin mereka tidak punya kemampuan untuk melakukannya di level kelas secara keseluruhan.

id dengan Sindrom Kegagalan. Sindrom kegagalan adalah murid memiliki ekspektasi rendah untuk meraih kesuksesan dan menyerah saat menghadapi kesulitan awal. Murid dengan sindrom kegagalan berbeda dengan murid berprestasi rendah yang selalu gagal meski sudah berusaha keras. Murid dengan sindrom kegagalan tidak mau berusaha keras, sering kali menjalankan tugas dengan setengah hati dan cepat menyerah saat pertama kali menghadapi kesulitan, Murid dengan sindrom kegagalan sering punya rasa *self-efficacy* rendah atau punya masalah atribusi, dengan menghubungkan kegagalan mereka dengan sebab-sebab internal, stabil dan tak dapat dikontrol, seperti kemampuan rendah.

Sejumlah strategi dapat dipakai untuk meningkatkan motivasi murid yang mengalami sindrom kegagalan. Yang amat bermanfaat adalah metode pelatihan ulang (*retraining*) kognitif, seperti *retraining* kecakapan, *retraining* atribusi, dan strategi *training* yang dideskripsikan di Gambar 13.6.

Murid yang Termotivasi untuk Melindungi Harga Dirinya dengan Menghindari Kegagalan.

Seperti telah kami singgung sebelumnya, beberapa murid sangat ingin melindungi harga dirinya dan menghindari kegagalan sehingga mereka tidak mau mengejar tujuan pembelajaran dan menjalankan strategi pembelajaran yang tidak efektif (Urdu & Midgely, 2001). Berikut ini beberapa strategi mereka untuk melindungi harga diri dan menghindari kegagalan mereka (Covington & Teel, 1996):

Nonperformance. Strategi paling jelas untuk menghindari kegagalan adalah tidak mau mencoba. Taktik tidak mau mencoba (*nonperformance*) ini antara lain: tampak ingin menjawab pertanyaan guru tetapi berharap guru memanggil murid lain, menunduk di bangku agar tidak dilihat oleh guru, dan menghindari kontak mata. Ini mungkin tampak seperti penipuan kecil-kecilan, tetapi bisa menjadi besar dan kronis seperti sering “cabut” dari kelas atau banyak membolos.

Berpura-pura. Agar tidak dikritik karena tidak mau mencoba, beberapa murid tampak berpartisipasi tetapi dia melakukannya demi menghindari hukuman, bukan untuk sukses. Tingkah pura-pura yang lazim misalnya pura-pura bertanya meskipun mereka sudah tahu jawabannya, menampakkan ekspresi pasif dan rasa ingin tahu, dan menghindari perhatian selama diskusi kelas. *Menunda-nunda.* Murid yang menunda belajar sampai menjelang ujian dapat

sindrom kegagalan
Punya ekspektasi rendah untuk meraih kesuksesan dan menyerah saat menghadapi kesulitan awal

METODE TRAINING	PENEKANAN UTAMA	TUJUAN UTAMA
Training Kecakapan	Meningkatkan persepsi kecakapan diri murid	Mengajari murid menentukan dan berjuang mencapai tujuan yang spesifik, menantang dan realistis. Memonitor kemajuan murid dan memberi dukungan dengan mengatakan sesuatu seperti "Saya tahu kamu bisa melakukannya." Menggunakan <i>modeling</i> orang dewasa dan teman sebaya secara efektif. Mengindividualisasikan instruksi dan mengaitkannya dengan pengetahuan dan kemampuan murid. Meminimalkan perbandingan sosial. Menjadi guru yang cakap dan punya rasa percaya diri terhadap kemampuan Anda. Memandang murid pengidap sindrom kegagalan sebagai tantangan, bukan pecundang.
Retraining Atribusi dan Orientasi Prestasi	Mengubah atribusi dan orientasi prestasi murid	Mengajari murid untuk menghubungkan kegagalan dengan faktor-faktor yang dapat diubah, seperti pengetahuan atau usaha yang kurang memadai dan strategi yang tak efektif. Membantu murid untuk mengembangkan orientasi penguasaan ketimbang orientasi kinerja belaka, dengan cara membantu mereka untuk fokus pada proses pencapaian prestasi (pembelajaran tugas) ketimbang produk prestasi (kemenangan atau kekalahan).
Training Strategi	Meningkatkan strategi dan keahlian tugas dan bidang pelajaran	Membantu murid menguasai dan mengatur sendiri penggunaan pembelajaran yang efektif dan strategi pemecahan problem. Ajari murid Anda apa yang mesti dilakukan, bagaimana cara melakukannya, dan kapan dan mengapa itu harus dilakukan.

Gambar 13.6 Metode Retraining Kognitif untuk Meningkatkan Motivasi Murid yang Menunjukkan Sindrom Kegagalan

menghubungkan kegagalan mereka pada manajemen waktu yang buruk dan karenanya orang lain tidak memerhatikan kemungkinan bahwa dia sesungguhnya memang tidak pandai atau kompeten. Variasi dari cara ini antara lain murid melakukan banyak aktivitas dan tanggung jawab di mana mereka punya alasan untuk melakukannya secara tidak kompeten.

- *Menentukan tujuan yang tak terjangkau.* Dengan menetapkan tujuan yang tingginya sehingga kesuksesannya menjadi mustahil, seorang murid dapat terhindar dari kesan bahwa mereka tidak kompeten, karena tampaknya semua murid tidak bisa mencapai tujuan yang amat tinggi ini.
- *"Kaki kayu akademik."* Dalam cara ini, murid mengakui kelemahan personal kecil agar kelemahannya yang lebih besar tidak diketahui. Misalnya, murid mungkin mengaitkan hasil buruk ujian dengan kecemasan yang dialaminya. Gagal karena cemas tampaknya tak seburuk jika gagal karena tak mampu.

Martin Covington dan rekan-rekannya (Covington, 1992, 1998; Covington & Teel, 1996; Covington, Teel & Parecki, 1994) mengusulkan sejumlah strategi untuk membantu murid mengurangi kesibukannya melindungi harga dirinya dan menghindari kegagalan:

- Beri murid ini tugas yang menarik dan memicu rasa ingin tahu mereka. Tugas itu harus menantang tetapi tidak melampaui kemampuan mereka. Beri mereka pilihan aktivitas pembelajaran yang akan dilakukan. Setelah keahlian mereka meningkat, naikkan tingkat kesulitan tugasnya.

Buat sistem imbalan/hadiah sehingga semua murid – bukan hanya murid yang cerdas dan berprestasi saja – dapat memperoleh hadiah itu jika mereka mau berusaha keras. Pastikan hadiah itu akan memperkuat kemauan murid untuk menentukan tujuan yang bermakna. Juga, cobalah tindakan pembelajaran itu sebagai tujuan yang diharapkan murid.

Bantu murid menentukan tujuan yang menantang namun realistis, dan beri mereka dukungan akademik dan emosional dalam rangka mencapai tujuan itu.

Perkuat asosiasi antara usaha dan harga diri. Usahakan murid untuk berbangga atas usaha yang mereka lakukan dan minimalkan perbandingan sosial.

Dorong murid untuk memegang keyakinan positif terhadap kemampuan mereka sendiri.

Tingkatkan hubungan guru-murid dengan menekankan peran Anda sebagai sumber daya manusia yang akan membimbing dan mendukung usaha pembelajaran murid, bukan berperan sebagai figur otoriter yang mengontrol perilaku murid.

Murid yang Tidak Tertarik atau Teralienasi (Terasing)

Brophy (1998) percaya bahwa problem motivasi paling sulit adalah murid yang apatis, tidak tertarik belajar, atau teralienasi atau menjauhkan diri dari pembelajaran sekolah. Berprestasi di sekolah bagi mereka adalah hal yang tidak penting. Untuk mendekati murid yang apatis ini dibutuhkan usaha terus-menerus untuk mensosialisasikan kembali sikap mereka terhadap prestasi sekolah (Murdock, 1999).

Teaching Strategies

Menjangkau Murid yang Tidak Tertarik atau Teralienasi

Berikut ini beberapa cara untuk mendekati murid yang tidak tertarik atau teralienasi (Brophy, 1998):

1. *Kembangkan hubungan positif dengan murid.* Jika murid yang tak tertarik belajar itu tidak menyukai Anda, maka akan sulit untuk mengajaknya mencapai tujuan pembelajaran. Tunjukkan kesabaran, tetapi terus bantu murid dan dorong untuk terus maju walaupun kadang ada kemunduran atau penolakan.
2. *Buatsuasana di sekolah menjadi menarik.* Agar sekolah menjadi menarik bagi murid jenis ini, cari tahu apa yang menarik bagi murid tersebut dan jika dimungkinkan masukkan minat murid itu dalam tugas untuk mereka.
3. *Ajari mereka strategi untuk membuat belajar menjadi menyenangkan.* Bantu mereka memahami bahwa mereka sendirilah yang menyebabkan masalah, dan cari jalan untuk membimbing mereka agar bangga dengan hasil kerja keras mereka sendiri.
4. *Pertimbangkan penggunaan mentor.* Pikirkan tentang kemungkinan bantuan mentor dari komunitas atau dari murid yang lebih tua yang Anda percaya akan dihormati oleh murid yang tak tertarik atau teralienasi itu.

Bab ini difokuskan pada motivasi murid. Juga penting bagi Anda untuk menjadi guru yang penuh motivasi. Untuk mengevaluasi motivasi Anda, kerjakan Self *Assessment* 13.1.

Review & Reflect

4 Rekomendasikan bagaimana membantu murid berprestasi rendah dan sulit dijangkau. **Review**

- Apa tiga tipe murid yang tak bersemangat dan apa yang bisa dilakukan guru untuk membantu mereka?
- Bagaimana guru dapat membantu murid yang teralienasi?

Reflect

- Pikirkan dan ingat-ingat lagi teman-teman sekelas Anda dahulu yang menunjukkan motivasi rendah di sekolah. Menurut Anda mengapa mereka bertindak seperti itu? Strategi pengajaran apa yang mungkin bisa membantu mereka?

Crack the Case Program Insentif Membaca

Catherine mengajar *grade* dua di SD miskin. Banyak dari muridnya berkemampuan membaca di bawah rata-rata. Beberapa muridnya jarang membaca di luar sekolah dan kebanyakan tidak mau membaca pada waktu luang. Karena mengetahui keahlian membaca adalah penting bagi masa depan, Catherine menjadi prihatin.

Dalam rangka memacu agar murid membaca lebih banyak lagi, Catherine mengembangkan program insentif membaca. Dia meletakkan diagram besar di dinding kelas untuk mencatat kemajuan murid. Setiap kali seorang murid menyelesaikan satu buku, murid itu akan memberi tahu Catherine. Catherine kemudian meletakkan tanda bintang di nama murid yang ada di diagram. Murid yang membaca lima buku sebulan akan mendapat hadiah kecil. Murid yang membaca paling banyak buku dalam sebulan akan mendapat hadiah paling besar. Saat Catherine memberi tahu murid tentang program insentif ini, semuanya menjadi senang.

"Ini hebat," kata Joey. "Saya akan mendapat bintang paling banyak!"

"Tidak mungkin," kata Peter. "Sami yang akan mendapat paling banyak. Dia selalu membaca buku. Dia pembaca terbaik di kelas ini."

Sami adalah pembaca yang sangat baik. Kemampuan membacanya di atas rata-rata kelas dan suka novel remaja dan dewasa. Buku jenis ini agak tebal dan membutuhkan banyak waktu untuk diselesaikan. Akan tetapi, dia benar-benar menikmatinya. Catherine juga membawakan buku-bukunya untuk Sami, sebab Sami tidak begitu tertarik dengan buku-buku yang ada di sekolah.

Minggu pertama pelaksanaan program itu sangat menyenangkan. Setiap hari murid memberi tahu Catherine tentang buku yang mereka baca. Diagram itu mulai penuh dengan bintang. Menjelang akhir pekan, semua murid setidaknya sudah punya satu bintang di namanya kecuali Sami. Selama minggu terakhir pada bulan itu banyak murid memilih membaca saat waktu bebas. Murid ingin agar setidaknya mendapat satu hadiah dan banyak yang melahap banyak buku agar menjadi "pembaca top" bulan ini. Pada akhir bulan, 23 dari 25 murid Catherine telah mendapat lima bintang. Hanya Sami yang mendapat satu bintang, dan Michael yang tidak mendapat bintang, Joey memenuhi janjinya, dia mendapat bintang paling banyak – 15 bintang. Murid-murid dengan senang memilih hadiahnya.

Bulan berikutnya kegilaan membaca ini terus berlanjut. Kali ini Sami ikut bergabung dalam perlombaan mendapatkan bintang dan mendapat 30, menjadikannya pembaca top. Joey di urutan kedua dengan 25 bintang. Setiap murid setidaknya mendapat lima bintang, dan karenanya berhak mendapat hadiah. Karena semuanya banyak membaca, Catherine memberi pesta kejutan di mana mereka bisa melihat film kartun dan makan *popcorn*.

Pola yang sama berulang selama beberapa bulan berikutnya. Bintang terus bertambah dengan cepat. Catherine percaya bahwa murid sudah cukup banyak membaca sehingga mereka akan bisa sukses pada ujian akhir tahun. Dia senang dengan kemajuan mereka. Dia memutuskan bahwa setelah ujian, dia akan menghentikan program insentif dan hanya akan mencatat kemajuan membaca murid secara diam-diam. Setelah melakukan ini, dia melihat bahwa sekali lagi hanya ada sedikit anak yang mau membaca di waktu senggang. Bahkan Sami juga mulai jarang membaca saat dia sudah menyelesaikan tugas.

Apa persoalan dalam kasus ini?

Analisislah kasus ini dari perspektif motivasi intrinsik dan ekstrinsik.

Analisislah kasus ini dari perspektif orientasi tujuan.

Mengapa Sami mendapat satu bintang pada bulan pertama dan mendapat 30 pada bulan berikutnya? Mengapa dia tak lagi membaca di waktu senggang?

Apa problem dalam program insentif ini? Bagaimana program insentif itu bisa dikembangkan sehingga tidak melemahkan motivasi murid untuk membaca?

Reach Your Learning Goals

© Definisikan motivasi dan bandingkan motivasi menurut perspektif behavioral, humanistik, kognitif, dan sosial.

- Studi motivasi difokuskan pada proses yang memberi energi, arah, dan mempertahankan perilaku.
- Perspektif behavioral tentang motivasi menekankan bahwa imbalan dan hukuman eksternal adalah faktor utama yang menentukan motivasi murid. Insentif adalah stimuli atau kejadian positif atau negatif yang dapat memotivasi perilaku murid. Perspektif humanistik menekankan kapasitas pertumbuhan personal kita, kebebasan kita untuk memilih nasib, dan kualitas positif kita. Menurut perspektif humanistik Maslow, ada hierarki motif, dan kebutuhan murid harus dipenuhi dalam urutan tertentu. Aktualisasi-diri, kebutuhan tertinggi dan tersulit dalam hierarki Maslow, melibatkan motivasi untuk mengembangkan potensi manusia secara penuh. Dalam perspektif kognitif tentang motivasi, pikiran murid akan memandu motivasi mereka. Perspektif kognitif memfokuskan diri pada motivasi internal untuk meraih sesuatu, atribusi, keyakinan murid bahwa mereka dapat mengontrol lingkungan mereka secara efektif, dan dapat menentukan tujuan, merencanakan, dan memonitor kemajuan mereka ke arah tujuan. Perspektif kognitif mirip dengan konsep motivasi kompetensi R. W. White. Perspektif sosial menekankan perlunya afiliasi.

2 Diskusikan proses penting dalam motivasi untuk meraih sesuatu.

- Motivasi intrinsik adalah melakukan sesuatu untuk mendapatkan sesuatu yang lain (cara untuk ke tujuan). Motivasi intrinsik adalah motivasi internal untuk melakukan sesuatu demi sesuatu itu sendiri (tujuan itu sendiri). Secara keseluruhan, kebanyakan pakar merekomendasikan agar guru menciptakan atmosfer kelas di mana murid dapat termotivasi secara intrinsik untuk belajar. Salah satu pandangan dari motivasi intrinsik menekankan karakteristik determinasi diri. Memberi murid beberapa pilihan dan memberi banyak kesempatan untuk tanggung jawab personal akan meningkatkan motivasi intrinsik. Csikszentmihalyi menggunakan istilah *flow* untuk mendeskripsikan pengalaman hidup yang optimal, yang melibatkan penguasaan dan konsentrasi kuat dalam suatu aktivitas. *Flow*

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

paling mungkin terjadi di area di mana murid ditantang dan menganggap diri mereka mampu menghadapinya. Dalam beberapa situasi, hadiah dapat melemahkan kinerja. Ketika hadiah dipakai, hadiah itu harus mengandung informasi tentang penguasaan tugas, bukan sebagai kontrol eksternal. Para periset telah menemukan bahwa saat murid berpindah dan SD ke SMP dan SMA, motivasi intrinsik mereka terus menurun, terutama selama SMP. Konsep kesesuaian lingkungan-person menimbulkan perhatian pada kurangnya kesesuaian antara minat remaja pada kemandirian dan kontrol sekolah yang makin ketat, yang menyebabkan evaluasi dan sikap negatif terhadap sekolah.

- Teori atribusi menyatakan bahwa individu termotivasi untuk menemukan sebab-sebab dari perilaku dalam rangka memahami perilaku. Weiner mengidentifikasi tiga dimensi atribusi kausal: (1) lokus; (2) stabilitas; dan (3) daya kontrol. Kombinasi dari tiga dimensi ini menghasilkan penjelasan yang berbeda tentang kegagalan dan kesuksesan. Orientasi penguasaan (*mastery*) berfokus pada tugas bukan pada kemampuan, dan melibatkan sikap positif dan strategi berorientasi solusi. Orientasi *helpless* fokus pada kelemahan personal menghubungkan kesulitan dengan kekurangan kemampuan, dan menunjukkan sikap negatif (seperti rasa bosan dan cemas). Orientasi kinerja lebih memerhatikan hasil daripada proses pencapaiannya.
- *Self-efficacy* (kecakapan diri) adalah keyakinan bahwa seseorang dapat menguasai situasi dan memproduksi hasil positif. Bandura percaya bahwa kecakapan diri adalah faktor penting yang memengaruhi prestasi murid. Schunk berpendapat bahwa kecakapan diri memengaruhi pilihan tugas oleh murid, dan bahwa murid dengan kecakapan yang rendah mungkin akan menghindari banyak tugas pembelajaran, terutama yang menantang atau sulit. Strategi instruksional yang menekankan "Aku bisa melakukannya" akan bermanfaat bagi murid. Guru dengan kecakapan diri yang rendah menjadi bingung oleh problem di kelas. Menentukan tujuan yang spesifik, jangka pendek dan menantang akan bermanfaat bagi kecakapan diri dan prestasi murid. Dweck dan Nicholls mendefinisikan tujuan dari segi fokus yang berhubungan dengan prestasi langsung dan definisi sukses. Menjadi perencana yang baik berarti mampu mengelola waktu secara efektif, menentukan prioritas, dan mampu menata. Memberi kesempatan pada murid untuk mengembangkan keahlian manajemen waktu akan bermanfaat bagi pembelajaran dan prestasi mereka. *Monitoring* diri adalah aspek utama dari pembelajaran dan prestasi.
- Kecemasan adalah perasaan takut yang samar dan tidak menyenangkan. Kecemasan yang tinggi dapat berasal dari ekspektasi orang tua yang tak realistis. Kecemasan murid bertambah ketika mereka makin tua dan menghadapi banyak evaluasi, perbandingan sosial, dan kegagalan (bagi beberapa murid). Program kognitif yang mengganti pemikiran yang merugikan diri sendiri dengan pemikiran yang konstruktif dan positif akan lebih efektif untuk meningkatkan prestasi ketimbang menggunakan program relaksasi.
- Ekspektasi guru dapat sangat memengaruhi motivasi dan prestasi murid.

© Jelaskan bagaimana hubungan dan konteks sosiokultural dapat menguatkan atau melemahkan motivasi.

- Motif sosial adalah kebutuhan dan keinginan yang dipelajari melalui pengalaman dengan dunia sosial. Kebutuhan untuk afiliasi atau keterhubungan melibatkan motif untuk merasa

aman dalam berhubungan dengan orang lain, yakni dengan menjalin, memelihara, dan memulihkan hubungan yang hangat dan personal.

- Dari segi penerimaan sosial, baik itu penerimaan guru maupun teman sebaya merupakan hal penting. Konformitas teman sebaya sangat penting pada masa remaja awal, masa di mana dibutuhkan keputusan penting tentang apakah akan mengejar motif akademik atau sosial. Memahami peran orang tua dalam motivasi murid membutuhkan pemahaman tentang karakteristik demografis (seperti level pendidikan, waktu kerja, dan struktur keluarga), praktik pengasuhan anak (seperti penyediaan jumlah tantangan dan dukungan yang tepat), dan penyediaan pengalaman spesifik di rumah (seperti penyediaan materi bacaan). Teman sebaya dapat memengaruhi motivasi murid melalui perbandingan sosial, kompetensi sosial, pembelajaran teman sebaya, dan pengaruh kelompok teman sebaya. Riset menunjukkan bahwa dukungan dan perhatian guru juga berpengaruh bagi prestasi anak. Satu aspek penting untuk menguatkan motivasi murid adalah mengajak orang tua menjadi mitra dalam pendidikan anaknya.
- Guru harus mengenali dan menghargai diversitas di dalam kelompok kultural dan harus membedakan antara pengaruh status sosioekonomi dengan pengaruh etnis. Kualitas sekolah bagi banyak murid miskin lebih rendah ketimbang murid kelas menengah ke atas. Perbedaan gender dalam prestasi berkaitan dengan keyakinan dan nilai. Perhatian utama adalah perbedaan gender dalam interaksi guru-murid, kurikulum dan isi, pelecehan seksual, dan bias gender.

Rekomendasikan bagaimana membantu murid berprestasi rendah dan sulit dijangkau.

- Murid yang lemah semangat merasa kurang percaya diri dan kurang motivasi untuk belajar. Ia mungkin murid dengan kemampuan rendah dan ekspektasi rendah untuk sukses sehingga ia membutuhkan bantuan dan dukungan, tetapi dia juga perlu diingatkan bahwa kemajuan akan diakui sepanjang sudah dilakukan upaya riil; murid dengan sindrom kegagalan (yang punya ekspektasi rendah untuk sukses dan mudah menyerah), yang mungkin akan mendapat manfaat dari metode *retraining* kognitif, dan *training* strategi; dan, murid yang termotivasi untuk melindungi harga diri dan menghindari kegagalan mungkin akan mendapat manfaat dari aktivitas yang menarik, menentukan tujuan yang menantang tetapi dapat diraih, memperkuat hubungan antara harga diri dan usaha, punya keyakinan positif terhadap kemampuan mereka sendiri, dan hubungan guru-murid yang positif.
- Strategi untuk membantu murid yang tak tertarik atau teralienasi adalah membangun hubungan yang positif dengan murid tersebut, membuat sekolah menjadi lebih menarik bagi mereka, strategi mengajar yang lebih menyenangkan, dan mempertimbangkan penggunaan mentor dari komunitas atau murid yang lebih tua sebagai orang pendukung bagi murid.

Key Terms

motivasi

insentif

perspektif humanistik

hierarki kebutuhan

aktualisasi diri

motivasi intrinsik teori

atribusi orientasi

penguasaan orientasi

tak berdaya orientasi

kinerja

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

motivasi kompetensi	<i>self-efficacy</i>
kebutuhan akan afiliasi dan keterhubungan	motif sosial
motivasi ekstrinsik	sindrom

Portofolio Activities

Kini Anda sudah memahami bab ini, dan sekarang kerjakan latihan di bawah untuk memperluas wawasan Anda.

Refleksi Independen

1. Desainlah kelas yang penuh motivasi. Apa yang harus dimasukkan? Bagaimana pengajarannya? Tipe aktivitas apa yang akan dilakukan? Tulis desain Anda dalam portofolio Anda.
2. Buat rencana untuk meningkatkan motivasi murid-murid ini:
 - Tanya, tujuh tahun, yang punya kemampuan rendah dan ekspektasi untuk sukses yang juga rendah.
 - Samuel, sepuluh tahun, yang selalu menjaga harga diri tetapi takut gagal.
 - Sandra, 13 tahun, pendiam di kelas dan meremehkan kemampuannya sendiri.
 - Robert, 16 tahun, yang tidak tertarik pada sekolah. Dia tinggal bersama bibinya dan Anda tidak bisa mengontak orang tuanya.
3. Pada awal bab ini, muncul kutipan, "Seni mengajar adalah seni membangkitkan rasa ingin tahu pikiran generasi muda." Kutipan lainnya adalah "Hadiah dari sesuatu yang dikerjakan dengan baik adalah kepuasan karena mengerjakannya dengan baik." Buatlah beberapa kalimat atau slogan sendiri untuk motivasi yang punya makna personal bagi Anda. Tulis di papan tulis di kelas saat Anda mengajar.
4. Dalam membantu murid membuat rencana, Anda mungkin perlu membimbing mereka agar membuat rencana secara spesifik. Untuk melatihnya, coba jadikan rencana yang samar di bawah ini menjadi lebih spesifik:
Samar: Saya akan mulai masuk sekolah tepat waktu Jelas:
Samar: Saya berencana mendapat nilai baik Jelas:

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk *template* portofolio yang dapat di *-download* dan melihat bagaimana *Portfolio Activities* ini berhubungan dengan standar INTASC.

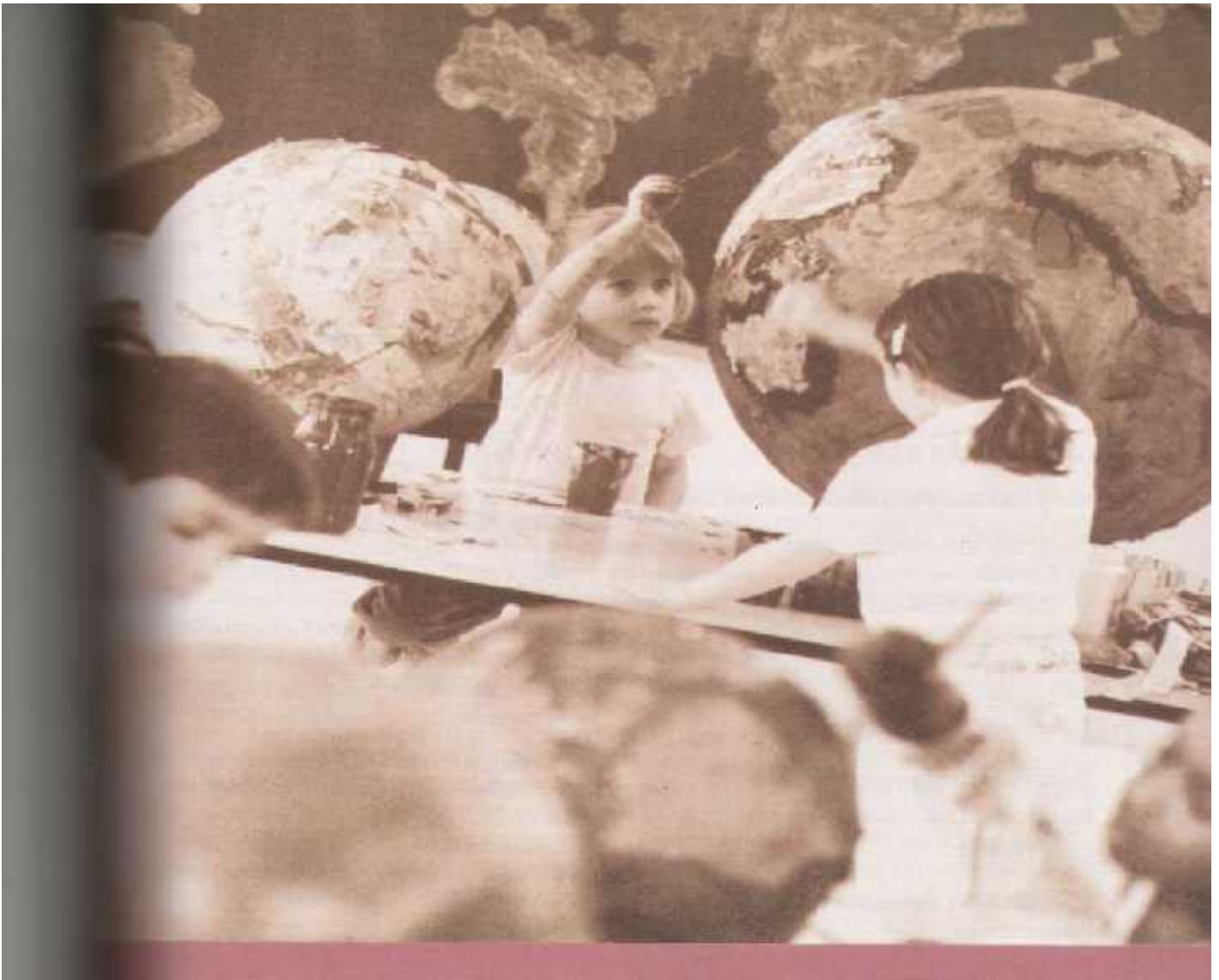
Taking it to the Net

1. Seorang murid mengatakan pada Anda bahwa dia kurang mampu untuk sukses di kelas. Apa jawaban Anda? Bagaimana Anda mendeskripsikan lokus kontrol dan gaya atribusi murid itu? Kerjakan *self-assessment* online untuk mengetahui lokus kontrol dan gaya atribusi Anda sendiri. Bagaimana gaya Anda dapat memengaruhi cara Anda mengajar dan berinteraksi dengan murid?
2. Renungkan tujuan pengajaran Anda dan apa harapan Anda di kelas. Lakukan proses penentuan tujuan secara *online*. Desain aktivitas penentuan tujuan yang dapat Anda inte-

Bab 13 Motivasi, Pengajaran, & Pembelajaran

grasikan ke dalam kurikulum reguler. Mengapa tujuan adalah elemen penting dari proses pembelajaran murid? Murid berisiko biasanya kurang termotivasi dan berprestasi rendah, dan sering kali ditempatkan di kelas yang menekankan remediasi. Apa alternatif lain yang berguna? Cari contoh pengajaran murid berisiko di Web, dan ringkaslah komponen-komponen programnya. Ilustrasikan mengapa murid dalam program itu menjadi termotivasi untuk berprestasi lebih tinggi ketimbang murid yang tidak mengikuti program remedial.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk melihat jawaban yang mungkin.



14

Mengelola Kelas

Ketepatan dalam komunikasi jauh lebih penting ketimbang di masa lalu, karena kata yang salah atau salah dipahami sekarang akan menimbulkan bencana sedahsyat tindakan yang dilakukan tanpa pikir panjang.

Bab 14

GARIS BESAR BAB

Mengapa Kelas Perlu Dikelola Secara Efektif?

Isu Manajemen di Kelas Sekolah Dasar dan

Menengah _____

Kelas Padat, Kompleks, dan Berpotensi Kacau

Memulai dengan Benar

Penekanan pada Instruksi dan Suasana Kelas

yang Positif _____

Tujuan dan Strategi Manajemen _____

Mendesain Lingkungan Fisik Kelas

Prinsip Penataan Kelas _____

Gaya Penataan _____

Menciptakan Lingkungan yang Positif untuk Pembelajaran

Strategi Umum _____

Membuat, Mengajarkan, dan Mempertahankan

Aturan dan Prosedur _____

Mengajak Murid untuk Bekerja Sama _____

Menjadi Komunikator yang Baik

Keterampilan Berbicara _____

Keterampilan Mendengar _____

Berkomunikasi Secara Nonverbal _____

Menghadapi Perilaku Bermasalah

Strategi Manajemen _____

Menghadapi Agresi _____

TUJUAN BAB

Setelah Anda selesai mempelajari bab ini, Anda diharapkan mampu untuk:

Menjelaskan mengapa manajemen kelas itu menantang dan perlu. _____

Mendeskripsikan desain positif lingkungan fisik kelas.

Mendiskusikan cara menciptakan lingkungan kelas yang positif. _____

Mengidentifikasi beberapa pendekatan yang baik untuk berkomunikasi baik bagi murid maupun guru.

Merumuskan beberapa pendekatan efektif yang dapat digunakan guru untuk mengatasi yang bermasalah. _____

Teaching Stories Adriane Lonzarich

Adriane Lonzarich mempunyai sekaligus mengoperasikan prasekolah kecil di San Mateo, California. Pada sore hari dia mengadakan kelas seni untuk anak dari usia lima sampai dua belas tahun. Dia berbicara tentang gagasannya untuk mengelola kelas sebagai berikut:

Nasihat paling berharga yang pernah saya terima untuk mengelola kelas adalah mendekati masalah atau sesuatu yang sulit dengan tiga pertanyaan secara berurutan berikut ini:

1. Apakah masalahnya adalah lingkungan?
2. Apakah masalahnya adalah guru?
3. Apakah masalahnya adalah anak?

Misalnya, jika isunya adalah energi kelompok yang tidak fokus, saya akan bertanya kepada diri saya sendiri, apakah ada masalah di lingkungan belajar? Apakah terlalu menstimulasi? Apakah ada yang kurang untuk dilakukan? Apakah saya perlu menata lagi kelas dan menciptakan ruang yang lebih tenang untuk aktivitas di kelas ataukah saya perlu memberi mereka banyak waktu di luar? Dan sebagainya. Dalam banyak kasus, saya tidak perlu masuk ke dua pertanyaan berikutnya. Apakah masalahnya adalah guru? Apakah saya terlalu letih? Gugup? Tidak memberi inspirasi? Apakah saya tidak menunjukkan contoh kegiatan? Apakah saya tidak konsisten dalam memberi pelajaran, memonitor dan menegakkan aturan kelas? Apakah saya kurang memberi perhatian pada kebutuhan mereka?

Apakah masalahnya adalah anak? Jika saya telah mengkaji semua kemungkinan dan saya percaya bahwa masalahnya adalah problem anak, bukan lingkungan atau guru, maka saya akan mengkaji apa yang sebenarnya terjadi. Apakah ada sesuatu yang terjadi di rumah anak yang mungkin menyebabkan dia bermasalah? Apakah perlu rapat dengan orang tua? Apakah anak perlu bantuan dalam berteman? Apakah anak takut gagal dan menghindari pembelajaran karena alasan itu? Pendekatan ini bagus karena lebih mudah untuk mengubah lingkungan atau diri sendiri ketimbang mengubah perilaku orang lain. Pendekatan ini juga efektif karena tidak langsung menuduh problemnya ada di diri anak sampai semua kemungkinan lain telah dieksplorasi.

Dalam lingkaran pendidikan, biasanya dikatakan bahwa tidak seorang pun yang memerhatikan manajemen kelas (*classroom*) yang baik kecuali kelas menjadi ruwet. Ketika kelas dikelola secara efektif, kelas akan berjalan lancar dan murid akan aktif dalam pembelajaran. Ketika kelas dikelola dengan buruk, kelas bisa menjadi kacau dan tidak menarik sebagai tempat belajar.

MENGAPA KELAS PERLU DIKELOLA SECARA EFEKTIF

Manajemen kelas yang efektif akan memaksimalkan kesempatan pembelajaran murid (Charles, 2002; Everstson, Emmer, & Worsham, 2003). Para pakar dalam bidang manajemen kelas melaporkan bahwa ada perubahan dalam pemikiran tentang cara terbaik untuk mengelola kelas. Pandangan lama menekankan pada penciptaan dan pengaplikasian aturan untuk mengontrol tindak tanduk murid. Pandangan yang baru memfokuskan pada kebutuhan murid untuk mengem-

bangkan hubungan dan kesempatan untuk menata diri (Kennedy, dkk., 2001). Manajemen kelas yang mengorientasikan murid pada sikap pasif dan patuh pada aturan ketat dapat melemahkan keterlibatan murid dalam pembelajaran aktif, pemikiran, dan konstruksi pengetahuan sosial (Charles & Senter, 2002). Tren baru dalam manajemen kelas lebih menekankan pada pembimbingan murid untuk menjadi lebih mau berdisiplin diri dan tidak terlalu menekankan pada kontrol eksternal atas diri murid (Freiberg, 1999). Secara historis, dalam manajemen kelas, guru dianggap sebagai pengatur. Dalam tren yang lebih menekankan pada pelajar, guru lebih dianggap sebagai pemandu, koordinator dan fasilitator (Freiberg, 1999; Kauffman, dkk., 2002). Model manajemen kelas yang baru **bu-**kan mengarah pada mode permisif. Penekanan pada perhatian dan regulasi diri murid bukan berarti guru tidak bertanggung jawab atas apa yang terjadi di kelas (Emmer & Stough, 2001).

Saat Anda mengkaji berbagai aspek manajemen kelas nanti, camkanlah arti penting dari musyawarah dan kerja sama dengan anggota staf lain dalam isu manajemen kelas (Evertson & Harris, 1999). Juga sadari bahwa kelas Anda adalah bagian dari konteks kultur sekolah yang lebih luas, dan bahwa dalam area seperti itu kebijakan disiplin dan manajemen konflik Anda harus mencerminkan dan konsisten dengan kebijakan sekolah dan guru lainnya di sekolah. Kita akan memulai pembahasan manajemen kelas yang efektif dengan mengeksplorasi bagaimana isu manajemen terkadang berbeda antara sekolah dasar dan menengah.

Isu Manajemen di Kelas Sekolah Dasar dan Sekolah Menengah

Kelas di SD dan SMP/SMA mengandung banyak isu manajemen yang mirip. Pada semua level pendidikan, manajer kelas yang baik mendesain lingkungan fisik kelas untuk pembelajaran yang optimal, menciptakan lingkungan yang positif untuk pembelajaran, membangun dan menegakkan aturan, mengajak murid bekerja sama, mengatasi problem secara efektif, dan menggunakan strategi komunikasi yang baik.

Akan tetapi, prinsip manajemen kelas yang baik terkadang diaplikasikan secara berbeda di sekolah dasar dan menengah karena perbedaan strukturnya. Di banyak SD, guru harus menghadapi 20 sampai 25 murid selama seharian. Di SMP dan SMA, guru menghadapi lima atau enam kelompok terdiri dari 20 sampai 25 murid selama 50 menit sehari. Dibandingkan dengan sekolah menengah, murid SD menghabiskan lebih banyak waktu dengan murid yang sama di kelas kecil, dan berinteraksi dengan orang yang sama selama seharian sehingga bisa menimbulkan kebosanan dan problem lain. Akan tetapi, dengan 100 sampai 150 murid, guru di sekolah menengah lebih banyak menghadapi problem ketimbang guru SD. Juga, karena guru sekolah menengah menghabiskan lebih sedikit waktu dengan murid di kelas, akan lebih sulit bagi mereka untuk membangun hubungan personal dengan murid. Dan guru sekolah menengah harus bergerak cepat dan mengelola waktu dengan efektif karena periode kelasnya pendek. Dibanding di SD, problem sekolah menengah dapat lebih lama dan dalam dan karenanya lebih sulit untuk dimodifikasi. Juga, problem disiplin di sekolah

menengah biasanya lebih berat, murid lebih mungkin membangkang pada aturan dan bahkan bertindak berbahaya. Karena kebanyakan murid sekolah menengah dan punya keterampilan penalaran yang lebih maju ketimbang murid SD, mereka mungkin menginginkan penjelasan yang lebih logis dan masuk akal tentang aturan dan disiplin yang diberlakukan. Dan juga di sekolah menengah, sosialisasi di luar kelas bisa dibawa ke kelas. Setiap jam ada proses “penyesuaian.” Ingatlah perbedaan-perbedaan antara sekolah dasar dan menengah ini saat kita membahas cara mengelola kelas secara efektif. Seperti yang akan kita lihat nanti, baik di level sekolah dasar maupun menengah, kelas bisa jadi padat, kompleks, dan kacau.

Ke las Padat, Kompleks, dan Berpotensi Kacau

Dalam menganalisis lingkungan kelas, Walter Doyle (1986) mendeskripsikan enam karakteristik yang merefleksikan kompleksitas dan potensi problemnya:

- * *Kelas adalah multidimensional.* Kelas adalah *setting* untuk banyak aktivitas, mulai dari aktivitas akademik seperti membaca, menulis, dan matematika, sampai aktivitas sosial, seperti bermain, berkomunikasi dengan teman, dan berdebat. Guru harus mencatat jadwal dan membuat murid menuruti dengan jadwal. Tugas harus diberikan, dimonitor, dikoleksi, dan dievaluasi. Murid punya kebutuhan individual yang lebih mungkin dipenuhi jika guru mau memerhatikannya.

Aktivitas terjadi secara simultan. Banyak aktivitas kelas terjadi secara simultan. Satu klaster (*cluster*) murid mungkin mengerjakan tugas menulis, yang lainnya mendiskusikan suatu cerita bersama guru, dan murid lainnya mengerjakan tugas yang lain, dan yang lainnya lagi mungkin berbicara tentang apa yang akan mereka lakukan setelah kelas dan seterusnya.

Hal-hal terjadi secara cepat. Kejadian sering kali terjadi di kelas dan membutuhkan respons cepat. Misalnya, dua murid berdebat tentang kepemilikan sebuah buku catatan; seorang murid mengeluh bahwa murid lain menyontek jawabannya, ada murid yang mendahului giliran, ada yang mencoret tangannya dengan pena, dua murid tiba-tiba bertengkar saling mengejek; atau murid bersikap kasar kepada Anda.
- * *Kejadian sering kali tidak bisa diprediksi.* Meskipun Anda membuat rencana dengan hati-hati dan rapi, kemungkinan besar akan muncul kejadian di luar rencana: alarm kebakaran berbunyi; seorang murid sakit; dua murid berkelahi; komputer rusak; pertemuan tak terduga; pemanas rusak di musim dingin; dan sebagainya.

Hanya ada sedikit privasi. Kelas adalah tempat publik di mana murid melihat bagaimana guru mengatasi masalah, melihat kejadian tidak terduga, dan mengalami frustrasi. Beberapa guru melaporkan bahwa mereka merasa di “atas bara api” atau terus-menerus dipelototi. Apa-apa yang terjadi dalam diri satu murid dilihat oleh murid lain, dan murid lain itu membuat atribusi tentang apa yang terjadi. Dalam satu kasus, mereka mungkin memandang bahwa guru tidak adil dalam memberi hukuman. Dalam kasus lain, mereka mungkin mengapresiasi sensitivitas guru terhadap perasaan murid.

Through the Eyes of Teachers

Menciptakan Juvenile Video Court TV

Carmella Williams Scott, guru Hukum dan Bahasa Inggris di Fairmont Alternative School di Newman, Georgia, menciptakan Juvenile Video Court TV, sebuah sistem pengadilan yang dijalankan murid, sehingga murid dapat mengalami "sisi lain" dari peran hakim, pengacara, pembela dan operator kamera. Dia memasukkan para pimpinan geng dalam sistem itu. Carmella suka menggunakan pertanyaan yang bermakna untuk membantu murid berpikir kritis. Dia percaya bahwa saling menghargai adalah faktor utama bagi kesuksesannya sebagai guru dan faktor utama dalam mengatasi kurangnya disiplin di kelas.

• *Kelas punya sejarah.* Murid punya kenangan tentang apa yang terjadi di kelas pada waktu dahulu. Mereka ingat bagaimana guru menangani perilaku yang bermasalah di awal tahun, di mana guru bersikap pilih kasih, dan bagaimana cara guru menepati janjinya, Karena masa lalu memengaruhi masa depan, adalah penting bagi guru untuk mengelola kelas dengan cara yang mendukung ketimbang melemahkan pembelajaran esok hari. Ini berarti bahwa minggu pertama tahun sekolah adalah penting untuk membangun prinsip manajemen yang efektif.

Kelas yang ramai dan kompleks dapat menimbulkan kekacauan dan masalah jika kelas tidak dikelola dengan efektif. Problem semacam itu memang merupakan perhatian publik. Setiap tahun, Gallup Poll mengadakan jajak pendapat publik tentang apa pandangan mereka terhadap problem utama yang dihadapi sekolah (Gallup

Organization, 1996). Jawabannya selalu "kurang disiplin."

Memulai dengan Benar

Salah satu kunci untuk mengelola kompleksitas adalah mengelola hari-hari pertama dan minggu-minggu awal masa sekolah secara cermat dan hati-hati. Anda harus menggunakan masa-masa ini untuk (1) menyampaikan aturan dan prosedur yang Anda gunakan kepada kelas dan mengajak murid bekerja sama untuk mematuhi, dan (2) mengajak murid terlibat aktif dalam semua aktivitas pembelajaran.

Dengan membangun ekspektasi, aturan, dan aktivitas rutin di minggu-minggu awal ini akan membantu memperlancar kegiatan kelas Anda dan memudahkan pengembangan lingkungan kelas yang positif.

Teaching Strategies

Mengawali Tahun Ajaran Baru dengan Baik

Beberapa strategi mengajar yang baik untuk mengawali pengajaran adalah (Emmer, Evertson, & Worsham, 2003):

1. *Menciptakan ekspektasi untuk perilaku dan membuang ketidakpastian.* Pada awal tahun ajaran baru, murid akan merasa tidak pasti apa yang diharapkan dari kelas Anda. Mereka mungkin punya perkiraan yang berbeda dengan ekspektasi Anda karena mereka mendasarkan ekspektasinya pada pengalamannya dengan guru lain sebelumnya. Pada hari-hari pertama di sekolah, paparkan ekspektasi Anda tentang perilaku dan kegiatan murid. Jangan hanya fokus pada mata pelajaran pada hari-hari awal masa sekolah. Luangkan waktu untuk menerangkan secara jelas dan konkret tentang aturan, prosedur, dan persyaratan kelas sehingga murid tahu apa yang harus dikerjakan di kelas Anda.
2. *Pastikan murid bahwa murid mengalami kesuksesan.* Pada minggu-minggu awal di sekolah, mata pelajaran dan tugas harus didesain untuk memastikan murid sukses dalam mengerjakannya. Ini akan

- membantu murid untuk mengembangkan sikap positif dan memberi mereka rasa percaya diri untuk menghadapi tugas yang lebih sulit.
3. *Selalulah siap dan hadir.* Tunjukkan pada murid Anda bahwa mereka dapat menemui Anda saat mereka butuh informasi. Selama tugas mandiri atau tugas kelompok, pastikan diri Anda hadir, jangan pergi dari meja Anda dan menyelesaikan pekerjaan lain. Berkelilinglah di ruangan untuk memantau kemajuan murid, membantu memberi bantuan jika dibutuhkan.
 4. *Bersikaplah tegas.* Walau Anda telah memaparkan aturan kelas dan ekspektasi Anda, beberapa murid mungkin akan lupa dan mungkin ada murid yang menguji Anda apakah Anda siap menegakkan aturan tersebut, terutama di minggu-minggu pertama di sekolah. Selalu bangun batas antara apa yang dapat diterima dan apa yang tidak dapat diterima di kelas Anda.

Penekanan pada Instruksi dan Suasana Kelas yang Positif

Walaupun publik yakin bahwa kurangnya disiplin adalah problem utama di sekolah, psikologi pendidikan telah mengubah fokusnya. Dahulu, sekolah menekankan pada disiplin. Kini, yang di- tekankan adalah cara mengembangkan dan memelihara lingkungan kelas yang positif yang mendukung pembelajaran (Evertson, Emmer, & Worsham, 2003). Ini menggunakan strategi proaktif preventif, bukan menggunakan taktik disipliner reaktif.

Dalam sebuah studi klasik, Jacob Kounin (1970) tertarik untuk menemukan bagaimana guru merespons perilaku murid yang menyimpang. Kounin terkejut ketika menemukan bahwa manajer kelas yang efektif dan tidak efektif memberikan respons terhadap perilaku itu dengan cara yang sama. Manajer yang efektif jauh lebih baik ketimbang manajer yang tidak efektif dalam memajemen aktivitas kelompok. Para peneliti di bidang psikologi pendidikan senantiasa menemukan bahwa guru yang membimbing dan menata kegiatan kelas secara kompeten jauh lebih efektif ketimbang guru yang hanya menekankan pada disiplin (Brophy, 1996).

Di sepanjang buku ini kami menekankan pada visi tentang murid sebagai pem- belajar aktif yang menghadapi tugas-tugas yang bermakna, yang berpikir secara reflektif dan kritis dan kerap berinteraksi dengan murid lain dalam pengalaman belajar bersama. Secara historis, kelas yang dikelola secara efektif dideskripsikan sebagai semacam “mesin berpelumas bagus,” tetapi metafora yang lebih tepat untuk kelas yang efektif sekarang ini adalah “sarang atau panggung aktivitas” (lihat Gambar 14.1) (Randolph & Evertson, 1995).

Ini bukan berarti bahwa kelas harus ramai dan ruwet. Sebaliknya, murid harus belajar secara aktif dan sibuk mengerjakan tugas yang membuat mereka termotivasi, bukan sekadar duduk diam

Through the Eyes of Students

Minggu Pertama Sekolah 8 September

(hari pertama di kelas)

Nah, sekarang setelah aku tahu seperti apa guru saya, aku menyesal telah mengenalnya. Kawan baikku, si Annie, dapat guru yang baik, Bu Hartwell. Aku dapat guru jahat, Bu Birdsong. Hal pertama yang dia lakukan adalah membacakan semua aturan kepada kami. Dibutuhkan waktu lebih dari K jam untuk membacanya. Kami pasti tidak akan bisa bersenang-senang. Kelas lima ini menyebalkan.

12 September

Bu Birdsong memang tegas tetapi aku mulai menyukainya. Dan, dia bahkan kadang-kadang lucu. Kayaknya dia benar-benar ingin kami belajar serius.

*Brooke
Murid grade lima St. Louis, Missouri*



Gambar 14.1 Kelas yang Dikelola Efektif
"Mesin berpelumas bagus" atau "Sarang aktivitas"?

mendengarkan. Sering kali mereka berinteraksi dengan murid lain dan dengan guru saat mereka mengkonstruksi pengetahuan dan pemahaman mereka.

Tujuan dan Strategi Manajemen

Manajemen kelas yang efektif punya dua tujuan: membantu murid menghabiskan lebih banyak waktu untuk belajar dan mengurangi waktu aktivitas yang tidak diorientasikan pada tujuan, dan mencegah murid mengalami problem akademik dan emosional.

Membantu Murid Menghabiskan Lebih Banyak Waktu untuk Belajar dan Mengurangi Waktu Aktivitas yang Tidak Diorientasikan pada Tujuan. Di Bab 12 dan 13 kita telah mendiskusikan arti penting menjadi manajer yang baik, baik itu bagi guru mau pun murid. Manajemen kelas yang efektif akan membantu Anda memaksimalkan waktu pengajaran Anda dan waktu belajar murid Anda. Carol Weinstein (1997) mendeskripsikan jumlah waktu yang tersedia untuk berbagai aktivitas kelas di sekolah menengah yang biasanya rata-rata 42 menit. Waktu belajar tahunan biasanya sekitar 62 jam, yang kira-kira hanya setengah dari waktu yang diwajibkan. Meskipun angka ini hanya perkiraan, angka-angka itu menunjukkan bahwa jam yang tersedia untuk pembelajaran kurang dari yang seharusnya. Dan seperti kita tegaskan di Bab 12, "Perencanaan, Instruksi dan Teknologi," pembelajaran membutuhkan waktu.

Mencegah Murid Mengalami Problem Akademik dan Emosional. Kelas yang dikelola

Teaching Strategies

Meningkatkan Waktu Pembelajaran Akademik

Strategi untuk meningkatkan waktu pembelajaran akademik mencakup pemeliharaan aliran aktivitas, meminimalkan waktu transisi, dan membuat murid bertanggung jawab (Weinstein, 1997):

1. *Mempertahankan aliran aktivitas.* Dalam sebuah analisis terhadap kelas-kelas, Jacob Kounin (1970) meneliti kemampuan guru untuk menciptakan dan mempertahankan aliran aktivitas. Kemudian dia mencari kaitan antara aliran aktivitas dengan keterlibatan murid dan perilaku yang menyimpang (*misbehavior*). Dia menemukan bahwa beberapa manajer yang tidak efektif melakukan tindakan “fiip- flopping” – artinya, menghentikan suatu aktivitas yang belum selesai untuk memulai aktivitas lain, tetapi kemudian kembali lagi ke aktivitas yang belum selesai itu. Manajer yang tidak efektif lainnya mudah terganggu oleh kejadian-kejadian kecil yang bahkan sebenarnya tidak perlu diperhatikan. Misalnya, dalam sebuah situasi, seorang guru yang sedang menerangkan soal matematika di papan tulis melihat murid duduk bertopang dagu sambil mengerjakan soal matematika. Guru itu mendekati si murid dan menyuruhnya duduk tegak, dan karenanya menghentikan aliran aktivitas kelas. Beberapa manajer yang tidak efektif “mengulang-ulang” sesuatu yang sebenarnya sudah dipahami murid atau menjelaskan secara bertele-tele tentang perilaku yang tidak tepat. Semua situasi *ini – flip-flopping*, merespons gangguan, dan bertele-tele – dapat mengganggu aliran aktivitas kelas.
2. *Meminimalkan waktu transisi.* Dalam transisi dari satu aktivitas ke aktivitas lain, ada banyak peluang terjadinya perilaku yang mengganggu. Dalam sebuah studi terhadap 50 kelas, gangguan seperti memukul-mukul meja, berteriak-teriak, dan membuat isyarat-isyarat tidak jelas, terjadi dua kali lebih banyak ketimbang saat aktivitas berlangsung (Arlin, 1979). Guru dapat menurunkan potensi gangguan selama transisi ini dengan mempersiapkan murid untuk pelajaran atau aktivitas berikutnya, menciptakan kegiatan transisi, dan mendefinisikan batas-batas pelajaran dengan jelas.
- 3 *Meminta murid bertanggung jawab.* Jika murid tahu mereka akan dimintai tanggung jawab atas tindakan mereka, maka besar kemungkinan mereka akan memanfaatkan waktu dengan lebih baik. Menyampaikan tugas dan kegiatan secara jelas akan dapat mendorong tanggung jawab murid. Jelaskan kepada murid apa yang akan mereka lakukan dan mengapa dilakukan, berapa lama mereka akan melakukannya, bagaimana cara meminta bantuan jika perlu, dan apa yang harus dilakukan jika sudah selesai. Membantu murid menyusun tujuan, rencana, dan memantau kemajuan mereka juga akan meningkatkan rasa tanggung jawab murid. Dan menyimpan catatan kinerja mereka akan dapat membantu Anda mengajak murid untuk bertanggung jawab atas kinerja mereka.

dengan baik tidak hanya akan meningkatkan pembelajaran yang berarti, tetapi juga membantu mencegah berkembangnya problem emosional dan akademik, Kelas yang dikelola dengan baik akan membuat murid sibuk dengan tugas yang menantang. Kelas yang dikelola dengan baik akan memberikan aktivitas di mana murid menjadi terserap ke dalamnya dan termotivasi untuk belajar dan memahami aturan dan regulasi yang harus dipatuhi. Dalam kelas seperti itu, murid kecil kemungkinannya mengalami masalah emosional dan akademik. Sebaliknya, dalam kelas yang dikelola dengan buruk, problem emosional dan akademik akan lebih mudah muncul. Murid yang tidak termotivasi secara akademik akan menjadi makin tak termotivasi. Murid yang pemalu akan menjadi reklusif. Anak bandel

akan makin kurang ajar.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

O Jelaskan mengapa manajemen kelas itu menantang dan diperlukan.

Review

- Mengapa prinsip manajemen harus diaplikasikan secara berbeda pada sekolah dasar dan menengah?
- Apa enam sebab kelas menjadi padat, kompleks dan berpotensi kacau?
- Strategi apa yang bisa membuat awal tahun ajaran baru menjadi awal yang baik bagi guru?
- Apa kata pakar tentang pendekatan dasar untuk manajemen kelas? Apa maksud Kounin yang menyatakan bahwa guru yang efektif berbeda dengan guru yang tidak efektif dalam mengelola kelas?
- Apa dua tujuan utama dari manajemen kelas yang efektif?

Reflect

- Mana yang lebih mudah bagi Anda—mengelola kelas sekolah dasar atau sekolah menengah? mengapa?

MENDESAIN LINGKUNGAN FISIK KELAS

Ketika memikirkan tentang manajemen kelas yang efektif, guru yang tidak berpengalaman terkadang mengabaikan lingkungan fisik. Seperti yang akan Anda lihat, desain lingkungan fisik kelas adalah lebih dari sekadar penataan barang di kelas.

Prinsip Penataan Kelas

Berikut ini empat prinsip dasar yang dapat Anda pakai untuk menata kelas Anda (Evertson, Emmer, & Worsham, 2003):

- *Kurangi kepadatan di tempat lalu-lalang.* Gangguan dapat terjadi di daerah yang sering dilewati. Daerah ini antara lain area belajar kelompok, bangku murid, meja guru, dan lokasi penyimpanan pensil, rak buku, komputer, dan lokasi lainnya. Pisahkan area-area ini sejauh mungkin dan pastikan mudah diakses.
- *Pastikan bahwa Anda dapat dengan mudah melihat semua murid.* Tugas manajemen yang penting adalah memonitor murid secara cermat. Untuk itu, Anda harus bisa melihat semua murid. Pastikan ada jarak pandang yang jelas dari meja Anda, lokasi instruksional, meja murid, dan semua murid. Jangan sampai ada yang tidak kelihatan.
- *Materi pengajaran dan perlengkapan murid harus mudah diakses.* Ini akan meminimalkan waktu persiapan dan perapian, dan mengurangi kelambatan dan gangguan aktivitas.
- *Pastikan murid dapat dengan mudah melihat semua presentasi kelas.* Tentukan di mana Anda dan murid Anda akan berada saat presentasi kelas diadakan. Untuk aktivitas ini, murid tidak boleh memindahkan kursi atau menjulurkan

lehernya. Untuk mengetahui seberapa baik murid dapat melihat dari tempat mereka, duduklah di kursi mereka.

Gaya Penataan

Dalam memikirkan bagaimana cara Anda mengorganisasi ruang fisik kelas, Anda harus bertanya kepada diri sendiri tipe aktivitas pengajaran apa yang akan diterima murid (seluruh kelas, kelompok kecil, tugas individual, dan lain-lain). Pertimbangkan penataan fisik yang paling mendukung aktivitas itu (Crane, 2001; Fickes, 2001).

Penataan Kelas Standar. Gambar 14.2 pada halaman berikut menunjukkan sejumlah gaya penataan kelas: auditorium, tatap-muka, *off-set*, seminar, dan klaster (Renne, 1997).

Dalam **gaya auditorium** tradisional, semua murid duduk menghadap guru (lihat Gambar 14.2A). Penataan ini membatasi kontak murid tatap muka dan guru bebas bergerak ke mana saja. Gaya auditorium sering kali dipakai ketika guru mengajar atau seseorang memberi presentasi ke kelas.

Dalam **gaya tatap muka** (*face-to-face*), murid saling menghadap (lihat Gambar 14.2B). Gangguan dari murid lain akan lebih besar pada susunan ini ketimbang pada susunan auditorial.

Dalam **gaya off-set**, sejumlah murid (biasanya tiga atau empat anak) duduk di bangku tetapi tidak duduk berhadapan langsung satu sama lain (lihat Gambar 14.2C). Gangguan dalam gaya ini lebih sedikit ketimbang gaya tatap muka dan dapat efektif untuk kegiatan pembelajaran kooperatif.

Dalam **gaya seminar**, sejumlah besar murid (10 atau lebih) duduk di susunan berbentuk lingkaran, atau persegi, atau bentuk U (lihat Gambar 14.2D). Ini terutama efektif ketika Anda ingin agar murid berbicara satu sama lain atau bercakap-cakap dengan Anda.

Dalam **gaya klaster** (*cluster*), sejumlah murid (biasanya empat sampai delapan anak) bekerja dalam kelompok kecil (lihat Gambar 14.2E). Susunan ini terutama efektif untuk aktivitas pembelajaran kolaboratif,

Susunan meja yang mengelompok akan mendorong interaksi sosial di antara murid.

Sebaliknya, susunan meja yang berbentuk lajur akan mengurangi interaksi sosial di antara murid dan mengarahkan perhatian murid kepada guru. Menata meja dalam lajur-lajur dapat bermanfaat bagi murid ketika mereka harus mengerjakan tugas secara sendiri-sendiri, sedangkan meja yang dikelompokkan akan membantu proses belajar kooperatif. Di kelas di mana bangkunya ditata dalam lajur-lajur, guru lebih mungkin untuk berinteraksi dengan murid yang duduk di deret depan dan tengah (Adams & Biddle, 1970) (lihat Gambar 14.3). Area ini dinamakan "zona aksi" karena murid di depan dan tengah lokasi paling banyak berinteraksi dengan guru. Misalnya, mereka paling sering mengajukan pertanyaan dan paling mungkin

Through the Eyes of Teachers

Mengusir Kecoa dan Kamera Mini

Kelas saya ada meja-meja dengan empat murid dalam satu meja. Ini bisa aktivitas individu dan kelompok tanpa banyak waktu transisi atau perpindahan. Karena mata pelajaran saya adalah sains, ada akuarium berisi ikan, terarium berisi kadal, dan sangkar dengan kecoa. Ada meja dengan peralatan percobaan mini. Ada kamera mini yang bisa memperbesar gambar cacing atau laba-laba di TV. Idenya adalah mengatur kelas sehingga bisa memicu rasa ingin tahu, memunculkan pertanyaan dan pemikiran tentang sains.

*William Williford Guru Sains Perry
Middle-School Perry, Georgia*

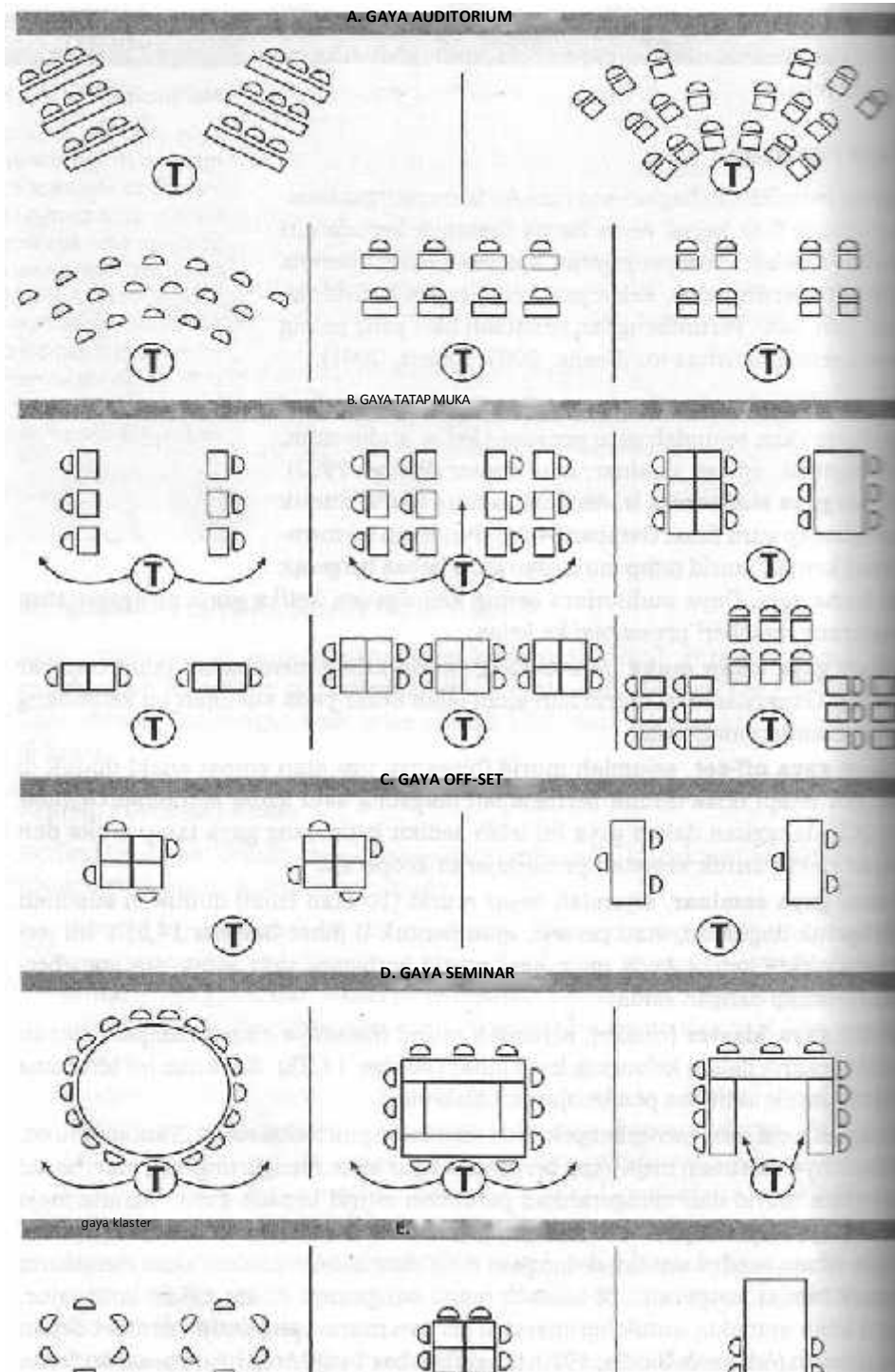
gaya auditorium
 Gaya susunan kelas di mana semua murid duduk menghadap guru.

gaya tatap muka
 Gaya susunan kelas di mana murid saling menghadap.

gaya off-set
 Gaya susunan kelas di mana sejumlah murid (biasanya tiga atau empat anak) duduk di bangku, tetapi tidak duduk berhadapan langsung satu sama lain.

gaya seminar
 Gaya susunan kelas di mana sejumlah besar murid (sepuluh atau lebih) duduk di susunan berbentuk lingkaran, atau persegi, atau bentuk U.

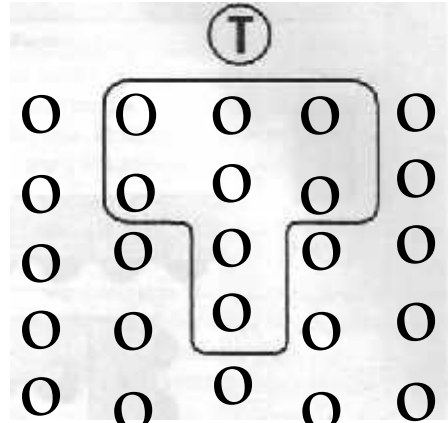
gaya klaster
 Gaya susunan kelas di mana sejumlah murid (biasanya empat sampai delapan anak) bekerja dalam kelompok kecil.



mengawali diskusi. Jika Anda menggunakan tatanan lajur ini, berkelilinglah jika mungkin, pakai kontak mata dengan murid di luar "zona aksi," beri komentar kepada murid di kursi pinggir, dan secara periodik ubah posisi duduk murid sehingga semua murid punya kesempatan yang sama untuk di bagian depan dan tengah.

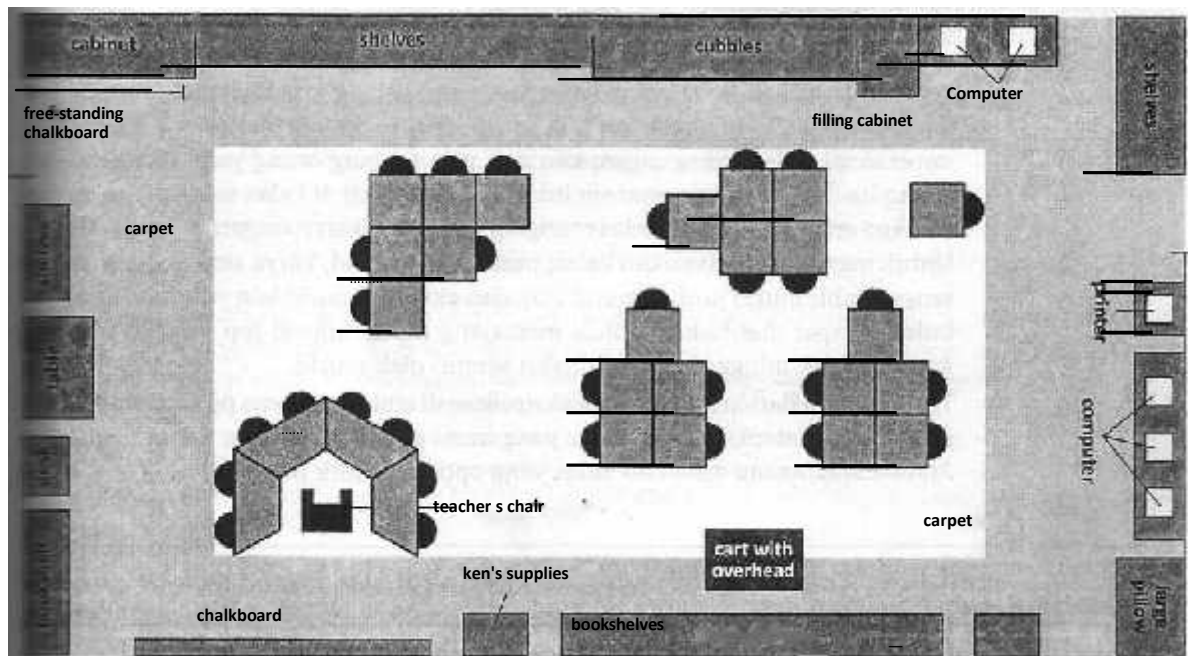
Gambar 14.4 dan 14.5 menunjukkan dua susunan kelas yang baik, satu di sekolah dasar dan satunya lagi di sekolah menengah. Gambar 14.4 menunjukkan susunan yang dibuat oleh guru yang mengajar di ruangan agak sempit. Kelasnya juga dipindah dari bagian pinggir ke tengah, sehingga itu berarti tidak ada jendela atau tembok permanen. Karena ruang terbatas, guru itu memutuskan menempatkan meja murid dalam kluster. Susunan ini sesuai dengan penekannya pada aktivitas pembelajaran kooperatif,

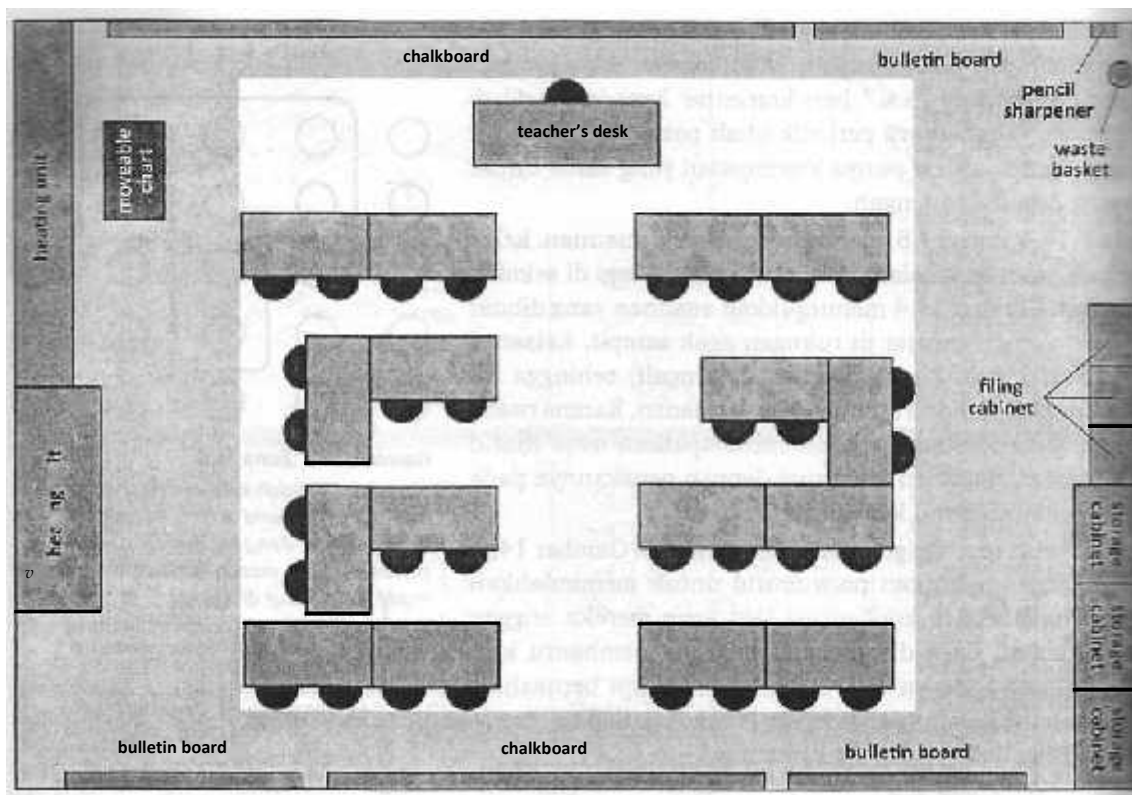
Susunan kelas seorang guru SD ditunjukkan di Gambar 14.5. Dia bahkan mengizinkan para murid untuk memindahkan mejanya membentuk konfigurasi lain yang mereka anggap paling nyaman. Cara dia menata meja ini membantu kerja kelompok belajar kecil. Dia hanya punya dua papan tulis, tetapi berusaha membuat papan itu merefleksikan aktivitas dan pencapaian murid. Seperti yang akan kita lihat nanti, "personalisasi" kelas ini sangat penting.



Gambar 14.3 Zona Aksi

"Zona aksi" adalah kursi di depan dan tengah susunan lajur. Murid di kursi ini lebih mungkin berinteraksi dengan guru, mengajukan pertanyaan, dan mengawali diskusi ketimbang murid yang duduk di pinggir





Gambar 14.5 Contoh Susunan Kelas Sekolah Menengah yang Efektif

Personalisasi Kelas. Menurut pakar manajemen kelas Carol Weinstein dan Andrew Mignano (1997), kelas sering kali mirip dengan kamar motel – nyaman tetapi impersonal, tidak mengungkapkan apa pun tentang orang yang menggunakan ruang itu. Anonimitas semacam itu biasanya terjadi di kelas sekolah menengah, di mana enam atau tujuh kelas mungkin menggunakan ruangan selama satu hari. Untuk mempersonalisasikan kelas, pasang foto murid, karya seni, tugas, diagram tanggal lahir murid (untuk murid SD), dan ekspresi murid lain yang positif. Papan buletin dapat disediakan untuk memajang nama “murid top minggu ini” atau karya terbaik minggu ini yang dipilih sendiri oleh murid.

Tak satu pun dari kelas yang dideskripsikan di sini akan sama persis dengan kelas Anda. Akan tetapi, prinsip dasar yang kami paparkan di atas dapat membantu Anda menciptakan susunan kelas yang optimal untuk pembelajaran.

Anda perlu menciptakan *setting* untuk membaca dengan suara keras, mengajar membaca secara berkelompok, tempat untuk berbagi pandangan, pengajaran matematika, dan tempat pelajaran keterampilan dan seni. Guru sains sekolah menengah mungkin harus mengakomodasi instruksi untuk seluruh kelompok, aktivitas laboratorium, dan presentasi media. Di sebelah kiri kertas kerja, buat daftar aktivitas murid yang akan dilakukan. Di sebelahnya, tulis susunan khusus yang perlu dipertimbangkan; misalnya, area seni dan sains perlu berada di dekat komputer, dekat *outlet* listrik.

Buat gambar rencana tata ruang. Sebelum Anda memindahkan perabot, gambar beberapa rancangan tata ruang dan kemudian pilih salah satu yang menurut Anda paling baik.

Libatkan murid dalam perencanaan tata ruang kelas. Anda dapat merencanakan tata ruang sebelum sekolah dimulai, tetapi setelah sekolah dimulai, tanyakan kepada murid tentang bagaimana pendapat mereka tentang rencana Anda itu. Jika mereka menyarankan perbaikan yang masuk akal, cobalah. Murid sering melaporkan bahwa mereka ingin ruang yang memadai dan tempat sendiri di mana mereka bisa menyimpan barang-barang mereka.

Cobalah rancangan dan bersikaplah fleksibel dalam mendesainnya. Beberapa minggu setelah masuk sekolah, evaluasilah efektivitas tata ruang Anda. Waspadalah pada problem yang mungkin muncul akibat penataan itu. Misalnya, sebuah studi menemukan bahwa ketika murid TK berkerumun di dekat guru yang membacakan sebuah cerita, mereka kerap ribut sendiri (Krantz & Risley, 1972). Atur murid dalam posisi setengah lingkaran agar dapat mengurangi keributan.

Through the Eyes of Teachers

Tip-tip Penataan Kelas

Pastikan area ruang kelas didefinisikan dengan baik.

Tata jalan tempat lalu-lalang dan tempat penyimpanan.

Perabot yang bersih dan aman adalah keharusan.

Menata ulang kelas adalah sesuatu yang menegangkan. Cari sudut pandang yang berbeda untuk menempatkan orang dan barang.

Materi harus disimpan di tempat yang sama sepanjang tahun ajaran.

Kelas harus terang dan menyenangkan dengan banyak materi dan kenangan sekolah yang bisa dibaca dan dilihat murid.

"Meja saya selalu di depan kelas. Saya meletakkan podium di satu sudut depan dan mengajar di sana." (Guru SMA)

"Meja saya berada di tempat terbuka yang mudah diakses oleh murid." (Guru SMP)

"Saya tidak pernah berdiri di depan kelas dan bicara. Saya selalu berjalan keliling kelas, menjalin kontak dengan setiap murid. Saya selalu memastikan saya bisa ditatap murid saat mengajukan pertanyaan. Terkadang kami duduk dalam lingkaran sehingga saya dapat sejajar dengan mereka." (Guru TK)

"Saya punya satu area di mana semua orang dapat duduk di satu kelompok untuk pelajaran kelas. Saya juga suka area kecil di mana kelompok kecil dapat bertemu. Menyuruh murid pindah dari satu area ke area lain akan memberi murid kesempatan untuk berkembang. Area kecil juga bisa dibuat untuk mendorong pembelajaran mata pelajaran tertentu." (Guru SLB)

Lihat apa yang dilakukan guru lain.

Tempatkan komputer di tempat yang tidak akan mengganggu murid.

Review & Reflect

© Deskripsikan desain positif lingkungan fisik sekolah **Review**

- Apa prinsip dasar desain dan penataan ruang kelas?
- Sebutkan gaya standar tata ruang

Reflect

Bagaimana Anda akan mendesain dan menata kelas yang ideal menurut Anda? Bagaimana Anda akan mempersonalisasikannya?

MENCIPTAKAN LINGKUNGAN YANG POSITIF UNTUK PEMBELAJARAN

Murid perlu lingkungan yang positif untuk pembelajaran. Kita akan mendiskusikan beberapa strategi manajemen kelas umum untuk memberikan lingkungan ini, cara efektif membuat dan mempertahankan aturan, dan strategi positif untuk membuat murid mau bekerja sama.

Strategi Umum

Strategi umum mencakup penggunaan gaya otoritatif dan manajemen aktivitas kelas secara efektif.

Menggunakan Gaya Otoritatif. Gaya manajemen kelas otoritatif berasal dari gaya *parenting* menurut Diana Baumrind (1971, 1996) yang kita diskusikan di Bab 3, "Konteks Sosial dan Perkembangan Sosioemosional." Seperti orang tua yang otoritatif, guru yang otoritatif akan punya murid yang cenderung mandiri, tidak cepat puas, mau bekerja sama dengan teman, dan menunjukkan penghargaan diri yang tinggi. Strategi manajemen kelas otoritatif akan mendorong murid untuk menjadi pemikir yang independen dan pelaku yang independen tetapi strategi ini masih menggunakan sedikit monitoring murid. Guru yang otoritatif melibatkan murid dalam kerja sama *give-and-take* dan menunjukkan sikap perhatian kepada mereka. Guru yang otoritatif akan menjelaskan aturan dan regulasi, menentukan standar dengan masukan dari murid. Gaya otoritatif bertentangan dengan strategi otoritarian dan permisif yang tidak efektif. **Gaya manajemen kelas otoritarian** adalah gaya yang restriktif dan punitif. Fokus utamanya adalah menjaga ketertiban di kelas, bukan pada pengajaran dan pembelajaran. Guru otoriter sangat mengekang dan mengontrol murid dan tidak banyak melakukan percakapan dengan mereka. Murid di kelas yang otoritarian ini cenderung pasif, tidak mau membuat inisiatif aktivitas, mengekspresikan kekhawatiran tentang perbandingan sosial, dan memiliki keterampilan komunikasi yang buruk.

Gaya manajemen kelas yang permisif memberi banyak otonomi pada murid tapi tidak memberi banyak dukungan untuk pengembangan keahlian pembelajaran atau pengelolaan perilaku mereka. Tidak mengejutkan, murid di kelas permisif

cenderung punya keahlian akademik yang tidak memadai dan kontrol diri yang rendah.

Secara keseluruhan, gaya otoritatif akan lebih bermanfaat bagi murid Anda ketimbang gaya otoriter atau permisif. Gaya yang otoritatif akan membantu murid Anda menjadi pembelajar yang aktif dan mampu mengendalikan diri.

Mengelola Aktivitas Kelas Secara Efektif. Kami telah mendeskripsikan beberapa aspek karya Jacob Kounin (1970) tentang manajemen di awal Bab ini. Kounin menyimpulkan bahwa guru yang efektif berbeda dengan guru yang tidak efektif dalam cara mereka merespons perilaku menyimpang murid, tetapi berbeda cara mereka mengelola aktivitas kelompok secara kompeten. Berikut ini akan fokus pada beberapa perbedaan antara manajer kelompok kelas yang efektif dan tidak efektif. Manajer kelas yang efektif:

Menunjukkan seberapa jauh mereka "mengikuti". Kounin menggunakan istilah "*withitness*" untuk mendeskripsikan strategi di mana mereka senantiasa mengikuti apa yang terjadi. Guru seperti ini akan selalu memonitor murid secara reguler. Ini akan membuat mereka bisa mendeteksi perilaku yang salah jauh sebelum perilaku itu lepas kendali. Guru yang tidak "mengikuti" perkembangan kemungkinan besar tidak akan melihat perilaku salah itu sebelum perilaku itu menguat dan menyebar.

Atasi situasi tumpang-tindih secara efektif. Kounin mengamati bahwa beberapa guru tampaknya berpikir sempit, hanya menangani satu hal dalam satu waktu. Ini adalah strategi tak efektif yang kerap menimbulkan interupsi aliran proses belajar di kelas. Misalnya, seorang guru sedang menangani kelompok membaca dan dia melihat dua anak lelaki di luar sedang adu jotos. Dia segera bangkit, mendekati anak yang berkelahi, menegur mereka, dan kemudian kembali ke kelompok. Akan tetapi, pada saat dia kembali ke kelompok membaca itu, murid di kelompok membaca itu sudah bosan dan mulai ribut sendiri. Sebaliknya, guru yang efektif akan mampu mengatasi situasi tumpang-tindih ini secara lebih baik. Misalnya, dalam situasi kelompok membaca mereka dengan cepat merespons pertanyaan murid dari keluar kelompok yang mengajukan pertanyaan, tetapi dalam merespons itu dia tidak mengubah aliran proses belajar membaca. Ketika berjalan keliling ruangan dan memeriksa pekerjaan murid, matanya tetap mengawasi seluruh kelas.

Menjaga kelancaran dan kontinuitas pelajaran. Manajer yang efektif akan menjaga aliran pelajaran tetap lancar, mempertahankan minat murid dan tidak menjaga agar murid tidak mudah terganggu. Di atas, saat kita membahas strategi untuk meningkatkan waktu pembelajaran akademik, kita menyebutkan beberapa aktivitas guru yang tidak efektif yang dapat mengganggu aliran pelajaran. Aktivitas itu antara lain *flip-flopping*, meninggalkan aktivitas yang sedang berjalan dengan alasan yang tidak jelas, dan terlalu lama memaparkan sesuatu yang sudah dipahami murid. Tindakan lain dari guru yang bisa mengganggu aliran pelajaran dinamakan "fragmentasi", di mana guru membagi aktivitas menjadi komponen-komponen meskipun aktivitas itu sebenarnya

bisa dilakukan sebagai satu unit. Misalnya, seorang guru mungkin meminta enam murid melakukan sesuatu secara individual, seperti mengambil perlengkapan seni, padahal sebenarnya semua murid itu bisa disuruh sebagai satu unit kelompok. Dalam situasi pengajaran yang terfragmentasi lainnya, seorang guru yang akan berpindah dari pelajaran membaca ke matematika mengatakan kepada murid untuk menutup buku bacaan mereka, kemudian menyimpan pensil mereka, menutup buku bacaan mereka (lagi), kemudian menempatkan buku bacaan itu di meja, tetapi tidak boleh disentuh-sentuh. Kemudian guru menyuruh murid untuk mengambil buku matematikanya dan menempatkannya di meja tetapi tetap murid harus menyingkirkan semua *yang* ada di meja kecuali buku matematika. Kemudian, murid disuruh mengambil pensil hitamnya. Jelas, instruksi yang sepotong-sepotong ini akan mengganggu aliran transisi dari pelajaran membaca ke matematika.

- *Libatkan murid dalam berbagai aktivitas yang menantang.* Kounin juga menemukan bahwa manajer kelas yang efektif melibatkan murid dalam berbagai tantangan tetapi bukan aktivitas yang terlalu sulit. Murid sering bekerja secara independen ketimbang diawasi oleh guru.

Membuat, Mengajarkan, dan Mempertahankan Aturan dan Prosedur

Agar bisa berjalan lancar, kelas perlu punya aturan dan prosedur yang jelas. Murid harus tahu secara spesifik bagaimana aturan itu. Tanpa aturan dan prosedur yang jelas, akan muncul kesalahpahaman yang bisa melahirkan kekacauan. Misalnya, perhatikan prosedur rutin berikut ini: Ketika murid masuk kelas, apakah mereka harus langsung duduk di kursi atau apakah harus bersosialisasi selama beberapa menit sampai Anda menyuruh mereka untuk duduk? Ketika murid ingin ke perpustakaan, apakah mereka perlu izin? Ketika murid mengerjakan tugas di bangkunya, apakah teman boleh membantu atau harus mengerjakannya sendiri?

Membedakan Aturan dan Prosedur. Baik aturan maupun prosedur adalah pernyataan ekspektasi tentang perilaku (Evertson, Emmer & Worsham, 2003). *Aturan fokus* pada ekspektasi umum atau spesifik atau standar perilaku. Contoh aturan umum adalah: "Hargai orang lain". Contoh aturan yang lebih spesifik adalah: "Dilarang mengunyah permen karet di kelas".

Prosedur, atau *routines*, juga berisi ekspektasi tentang perilaku namun biasanya diterapkan untuk aktivitas spesifik dan diarahkan untuk mencapai suatu tujuan, bukan untuk melarang perilaku tertentu atau menciptakan standar umum. **Anda** bisa menentukan prosedur untuk mengumpulkan tugas pekerjaan rumah, prosedur tugas kelas, prosedur menggunakan raut pensil, atau prosedur penggunaan peralatan lainnya. Anda dapat menyusun prosedur untuk mengawali hari (misalnya, prosedur untuk "duduk" di kelas), prosedur kembali ke kelas (seperti setelah istirahat siang), dan prosedur mengakhiri pelajaran (misalnya, membersihkan meja dan meninggalkan kelas tepat waktu).

Aturan cenderung tidak berubah karena mengatur dasar-dasar tindakan kita

terhadap orang lain, diri sendiri, dan tugas, seperti menghormati orang tua dan hak milik, dan tidak mengganggu orang lain. Di lain pihak, prosedur mungkin berubah karena rutinitas dan aktivitas di kelas juga bisa berubah. Misalnya, dalam sebuah kelas, prosedur atau rutinitas menyatakan bahwa setelah murid masuk kelas mereka harus mengerjakan suatu soal. Akan tetapi, suatu hari guru mengubah prosedur ini dengan membolehkan murid mengawali harinya dengan menyelesaikan tugas seni yang belum mereka selesaikan.

Mengajarkan Aturan dan Prosedur. Apa cara terbaik agar murid bisa mempelajari aturan dan prosedur? Haruskah guru membuat aturan dan prosedur, kemudian menyampaikannya kepada seluruh murid? Apakah murid diizinkan untuk berpartisipasi dalam membuat aturan dan prosedur?

Beberapa guru mau melibatkan murid dalam pembuatan aturan dengan harapan ini akan mendorong mereka untuk lebih bertanggung jawab atas tindakan mereka sendiri (Emmer, Evertson & Worsham, 2003). Keterlibatan murid dapat beragam bentuknya, antara lain dengan diskusi alasan penentuan aturan dan makna dari aturan. Guru mungkin menyuruh murid mendiskusikan mengapa aturan itu diperlukan dan kemudian menyusun sejumlah aturan. Guru dapat menjelaskan aturan itu dengan mendeskripsikan, atau meminta murid untuk mendeskripsikan, area perilaku umum yang diatur dalam aturan itu. Murid biasanya dapat memberi contoh aturan konkret.

Beberapa guru memulai dengan diskusi kelas tentang aturan kelas. Selama diskusi, guru dan murid menyamakan aturan-aturan yang mungkin bisa diterapkan di kelas dan guru mencatat saran ini di papan tulis atau di kertas besar. Kemudian, guru dan murid menyusun kategori dan nama untuk kategori. Di beberapa kelas, aktivitas ini diikuti dengan latihan di mana murid menjadi model untuk aturan-aturan tersebut.

Di beberapa sekolah, murid diizinkan berpartisipasi dalam menentukan aturan untuk seluruh sekolah. Dalam beberapa kasus, perwakilan murid dari setiap kelas berpartisipasi dalam pembuatan aturan sekolah dengan bimbingan dari Guru dan administrator sekolah. Akan tetapi, dalam kelas individual, terutama di SD, murid biasanya tidak diikutsertakan dalam pembuatan aturan. Kebanyakan guru lebih suka membuat aturan dan menyampaikannya kepada murid, meskipun mereka mungkin mau memberi kesempatan untuk mendiskusikan aturan itu. Di

Through the Eyes of Teachers

Padamkan Api dengan Air Sedikit Mungkin

Berikut ini beberapa strategi yang dipakai guru untuk membuat lingkungan kelas yang positif dan mengajak murid untuk bekerja sama:

Guru No. 1

"Salah satu cara untuk menciptakan lingkungan kelas yang positif dilakukan ketika murid tidak mengikuti perintah. Saya biasanya mengingatkan murid dengan bertanya, "Aturannya bagaimana?" Jika murid masih bandel, saya mencoba pepatah "Cobalah memadamkan api dengan menggunakan air sedikit mungkin." Ini akan membantu kita menghindari perseteruan sia-sia yang sering kali membesar, dan semua pihak justru kalah.

Guru No. 2

"Saya percaya bahwa murid akan belajar dengan baik jika mereka merasa nyaman. Setiap murid masuk kelas saya menyambut mereka dan mencari tahu apa perasaan mereka sehingga saya dapat memahami perilaku mereka dengan lebih baik. Murid-murid saya memahami bahwa mereka bebas untuk pindah meja tetapi mereka juga tahu situasi di mana mereka tidak boleh bertindak berlebihan. Selama jam pelajaran, saya tidak pernah mengatakan mereka salah tetapi berusaha membimbing mereka mencari jawaban yang benar. Ini akan membuat pelajaran berlangsung positif dan murid merasa sukses. Di luar kelas, saya berusaha mendengarkan murid jika mereka ingin bicara dengan saya. Terkadang ini terjadi di jam makan siang, saat murid merasa bebas mendekati saya dan ingin berbincang tentang sesuatu."

Teaching Strategies

Membangun Aturan dan Prosedur Kelas

Berikut ini empat prinsip yang harus diingat saat Anda akan menyusun aturan dan prosedur di kelas Anda (Weinstein, 1997):

1. *Aturan dan prosedur harus masuk akal dan dibutuhkan.* Tanyakan kepada diri Anda sendiri apakah aturan dan prosedur yang Anda buat itu tepat untuk kelas Anda. Juga tanyakan pada diri Anda sendiri apakah aturan dan prosedur punya dasar yang kuat. Misalnya, seorang guru sekolah menengah membuat aturan bahwa semua murid harus datang tepat waktu. Murid diberi tahu bahwa jika mereka terlambat, maka mereka akan dikenai sanksi. Dia menjelaskan aturan itu kepada murid pada awal tahun ajaran baru dan menerangkan alasan dari aturan itu: Jika mereka telat, mereka mungkin kehilangan materi pelajaran yang penting.
2. *Aturan dan prosedur harus jelas dan dapat dipahami.* Jika Anda punya aturan umum, pastikan Anda menyebutkan dengan jelas apa maksudnya. Misalnya, guru punya aturan "bersiaplah." Guru sebaiknya menjelaskan apa yang dimaksud dengan persiapan itu dan deskripsikan prosedur spesifik dari aturan itu: membawa PR, buku catatan, pena atau pensil, dan buku pegangan.
Seperti telah disebutkan di atas, salah satu isu yang muncul saat menyusun aturan adalah apakah murid diperbolehkan berpartisipasi dalam membuat aturan. Melibatkan murid dalam penyusunan aturan kelas akan dapat meningkatkan rasa tanggung jawab murid untuk mematuhi aturan, terutama untuk murid sekolah menengah. Beberapa murid mungkin akan

aneh, yang bisa Anda tolak. Beberapa guru mungkin menyusun aturan umum dan kemudian meminta murid untuk memberikan contoh spesifik dari aturan itu.

3. *Aturan dan prosedur harus konsisten dengan tujuan pengajaran dan pembelajaran.* Pastikan aturan dan prosedur Anda tak mengganggu proses belajar mengajar. Beberapa guru ingin sekali punya kelas yang tenang sehingga mereka melarang murid berinteraksi satu sama lain dan tidak mengizinkan aktivitas belajar kolaboratif.
4. *Aturan kelas harus konsisten dengan aturan sekolah.* Kenalilah aturan sekolah, seperti tata krama saat masuk kantor, di kantin, dan sebagainya. Banyak sekolah punya buku pedoman yang menyebutkan hal-hal yang diperbolehkan dan tidak diperbolehkan. Pahami aturan itu. Beberapa guru membahas buku pedoman aturan itu bersama murid pada awal tahun ajaran baru sehingga murid memahami aturan sekolah yang berkenaan dengan soal pembolosan, menyontek, perkelahian, merokok, pelanggaran, kata-kata kasar, dan sebagainya.

kontribusi pada penentuan aturan, sebab mereka memiliki pengetahuan dan keahlian sosioemosional yang lebih tinggi.

Banyak guru kelas yang efektif menjelaskan aturan mereka kepada murid secara gamblang dan juga memberi contohnya. Guru yang menentukan aturan yang masuk akal, memberi alasan yang jelas, dan menegakkannya secara konsisten, biasanya akan dipatuhi oleh sebagian besar murid.

Mengajak Murid untuk Bekerja Sama

Anda ingin murid Anda bekerja sama dengan Anda dan menentukan aturan kelas tanpa selalu mengandalkan hukuman untuk menjaga ketertiban. Bagaimana caranya agar murid Anda mau diajak bekerja sama? Ada tiga strategi: Menjalin hubungan positif dengan murid, mengajak murid untuk berbagi dan mengemban tanggung jawab, dan memberi hadiah pada perilaku yang tepat.

Menjalin Hubungan Positif dengan Murid. Ketika kebanyakan dari kita memikirkan guru favorit, kita memikirkan seseorang yang perhatian pada apakah pemahaman kita. Karenanya tunjukkan perhatian tulus pada murid sebagai individu sehingga mereka mau diajak bekerja sama. Orang mudah tergoda untuk menuntut prestasi akademik yang bagus dan kelas yang tenang, tetapi mudah lupa pada kebutuhan sosioemosional murid.

Sebuah studi menemukan bahwa, selain membuat aturan dan prosedur yang efektif, manajer kelas yang efektif juga menunjukkan perhatian pada murid (Emmer, Evertson & Anderson, 1980). Perhatian ini menyebabkan kelas dirasakan *aman* dan nyaman bagi murid dan mereka merasa diperlakukan secara adil. Guru peka terhadap kebutuhan dan kecemasan murid (misalnya, mereka menciptakan aktivitas yang menyenangkan pada hari-hari pertama sekolah, bukan memberi tes diagnostik) dan juga punya keterampilan komunikasi yang baik (termasuk keterampilan mendengar), dan mengekspresikan perasaannya kepada murid secara efektif. Atmosfer kelas menjadi tenang dan santai. Misalnya, fokus kelas adalah pada tugas akademik tetapi guru memberi waktu istirahat pada murid dan memberi mereka waktu bebas untuk membaca, menggunakan komputer atau menggambar.

Child Development Project (CDP) adalah program SD di mana guru dan administrator membangun hubungan yang suportif dengan murid dan mendorong murid untuk mengembangkan hubungan yang hangat satu sama lain (Battistich & Solomon, 1995). Lima praktik instruksional dari inti proyek ini adalah: (1) aktivitas pembelajaran kooperatif yang memfasilitasi *teamwork*, (2) program bahasa multikultural kaya nilai dan berbasis literatur yang mendorong murid untuk Berpikir kritis tentang isu sosial dan etika yang relevan; (3) teknik manajemen kelas yang menekankan tindakan pencegahan dan tanggung jawab; (4) proyek kelas dan sekolah yang melibatkan murid, guru, orang tua, dan anggota keluarga; dan (5) aktivitas “rumah” yang meningkatkan komunikasi antara murid dan orang tua, menjembatani antara sekolah dan keluarga, dan meningkatkan pemahaman murid tentang keluarga mereka. Evaluasi riset atas CDP di sejumlah sekolah di berbagai tempat menunjukkan bahwa murid yang berpartisipasi dalam proyek tersebut menjadi lebih kooperatif, punya pemahaman sosial yang lebih baik, memiliki nilai positif yang lebih banyak, lebih mau membantu orang lain, dan punya keahlian memecahkan konflik yang lebih baik ketimbang murid yang tidak mengikuti program tersebut (Battistich, dkk., 1989). Gambar 14.6 menyajikan sejumlah pedoman pengajaran untuk mengembangkan hubungan yang positif dengan murid.

Mengajak Murid untuk Berbagi dan Mengemban Tanggung Jawab. Di atas telah didiskusikan arti penting dari pengembangan atmosfer otoritatif di kelas dan persoalan apakah murid diizinkan untuk berpartisipasi dalam menyusun aturan kelas. Beberapa pakar manajemen kelas percaya bahwa berbagi tanggung jawab dengan murid untuk membuat keputusan kelas akan meningkatkan komitmen atau kepatuhan murid pada keputusan itu (Eggleton, 2001; Lewis, 2001; Risley & Walther, 1995).

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

1. Beri murid ucapan "halo" yang ramah.
2. Luangkan waktu singkat untuk bercakap tatap muka tentang hal-hal yang terjadi dalam kehidupan murid.
3. Tuliskan catatan ringkas yang berisi dorongan bagi murid.
4. Sering-sering panggil nama anak.
5. Tunjukkan semangat kepada murid (bahkan saat mau pulang sekolah, pada akhir pekan, atau akhir tahun).
6. Bersikaplah lebih terbuka, sehingga murid bisa lebih memandang Anda sebagai manusia. Tetapi, jangan teralalu berlebihan dalam membuka diri. Selalu pertimbangkan level pemahaman dan emosional anak saat Anda membuka informasi personal tentang diri Anda kepada mereka.
7. Jadilah pendengar aktif yang menyimak apa yang murid katakan, meski yang dikatakan itu cuma soal sepele.
8. Biarkan murid tahu bahwa Anda akan selalu membantu mereka.
9. Ingat bahwa mengembangkan hubungan yang positif dan saling percaya itu akan membutuhkan waktu. Ini terutama berlaku bagi murid dari lingkungan yang berisiko yang mungkin tidak cepat percaya pada Anda.

Gambar 14.6 Pedoman untuk membangun Hubungan Positif dengan Murid

Teaching Strategies

Membimbing Murid untuk Berbagi dan Mengemban Tanggung Jawab

Berikut ini beberapa pedoman untuk mengajak murid berbagi dan mengemban tanggung jawab di kelas (Fitzpatrick, 1993):

1. *Libatkan murid dalam perencanaan dan implementasi inisiatif sekolah dan kelas.* Partisipasi ini membantu memuaskan kebutuhan murid untuk merasa percaya diri dan merasa memiliki.
2. *Dorong murid untuk menilai tindakan mereka sendiri.* Ketimbang memberi penghakiman atas perilaku murid, lebih baik ajukan pertanyaan yang memotivasi murid untuk mengevaluasi perilaku mereka sendiri. Misalnya, Anda bisa bertanya: "Apakah perbuatan kalian sesuai dengan aturan kelas?" atau "Apa aturan di sini?" Pertanyaan semacam ini akan membuat murid merasa bertanggung jawab. Pada awalnya, beberapa murid mencoba untuk menyalahkan orang lain atau mengalihkan persoalan. Dalam situasi semacam itu, tetapkan fokus dan bimbing murid untuk mau bertanggung jawab.
3. *Jangan menerima dalih.* Alasan biasanya dimaksudkan untuk menghindari tanggung jawab. Jangan mendiskusikan alasan. Lebih baik tanya pada murid apa yang akan mereka lakukan suatu kali nanti jika situasi yang sama terjadi.
4. *Beri waktu agar murid mau menerima tanggung jawab.* Murid tidak akan berubah menjadi anak bertanggung jawab dalam waktu semalam saja. Banyak perilaku menyimpang murid biasanya terbentuk sejak lama dan karenanya dibutuhkan waktu untuk mengubahnya. Salah satu caranya adalah bersabar – memang sulit untuk dilakukan tetapi cara ini amat bagus.
5. *Biarkan murid berpartisipasi dalam pembuatan keputusan dengan mengadakan rapat kelas.* Dalam buku *School Without Failure*, William Glasser (1969) mengatakan bahwa rapat kelas dapat berguna untuk menghadapi problem perilaku murid atau isu yang berkaitan dengan guru dan murid.

Beri Hadiah Terhadap Perilaku yang Tepat. Kita telah mendiskusikan soal imbalan atau hadiah di tempat lain, kebanyakan di Bab 7, "Pendekatan Behavioral dan Kognitif Sosial." Anda bisa membaca Bab itu lagi, terutama di bagian "Analisis Perilaku Terapan dalam Pendidikan". Kemudian renungkan cara imbalan dapat dipakai untuk mengelola kelas secara efektif. Diskusi tentang imbalan di Bab 23, "Motivasi, Pengajaran dan Pembelajaran", juga relevan untuk manajemen kelas,

terutama informasi tentang imbalan dan motivasi intrinsik. Berikut ini beberapa pedoman untuk menggunakan imbalan dalam mengelola kelas.

Memilih Penguat yang Efektif. Cari tahu mana penguat paling efektif bagi setiap murid.

Bagi seorang murid, imbalan yang efektif mungkin berupa pujian; bagi murid lainnya mungkin berupa pemberian aktivitas tertentu. Ingat bahwa aktivitas yang menyenangkan sering kali berguna untuk mengajak murid bekerja sama. Anda bisa berkata kepada murid, "Jika kamu menyelesaikan soal matematika ini, kamu boleh ke area media dan bermain *game* di komputer."

Gunakan Prompts dan Shaping Secara Efektif. Ingat bahwa jika Anda menunggu murid untuk berbuat secara sempurna, mereka tidak akan pernah bisa melakukannya. Cara yang baik adalah menggunakan *prompt* dan membentuk perilaku murid dengan memberi imbalan terhadap perbaikan perilaku. Beberapa bentuk *prompt* (dorongan) bisa berupa isyarat atau pengingat, seperti "Ingat Aturan tentang Antre". Ingat kembali Bab 7 yang memaparkan bahwa pembentukan (*shaping*)

melibatkan pemberian hadiah kepada murid jika bisa melaksanakan perilaku yang mendekati perilaku sasaran secara berturut-turut. Jadi, Anda awalnya bisa memberi hadiah jika 60 persen dari soal matematika yang diselesaikannya jawabannya benar, dan kemudian jika mencapai 70 persen, dan seterusnya.

Gunakan Hadiah untuk Memberi Informasi tentang Penguasaan, Bukan untuk Mengontrol Perilaku Murid. Imbalan yang mengandung informasi tentang kemampuan penguasaan murid bisa menaikkan motivasi intrinsik dan rasa tanggung jawabnya. Namun, imbalan yang digunakan untuk mengontrol perilaku murid kecil kemungkinannya bisa menaikkan rasa tanggung jawab dan regulasi diri. Misalnya, pembelajaran seorang murid mungkin akan makin baik jika dia terpilih sebagai murid paling rajin minggu ini karena dia melakukan sejumlah aktivitas yang produktif. Akan tetapi, murid itu mungkin tidak akan termotivasi jika dia diberi hadiah karena duduk tenang di bangku; imbalan seperti itu adalah sebetulnya supaya guru untuk mengontrol murid, dan murid yang terlalu banyak dikontrol saat belajar cenderung akan bertindak "bidak catur".

Review & Reflect

Diskusikan bagaimana menciptakan lingkungan kelas yang positif.

Review

Apa strategi-strategi umum untuk menciptakan lingkungan yang positif untuk pembelajaran?

Apa prinsip dari aturan dan prosedur yang baik? Bagaimana seharusnya aturan dan prosedur diajarkan?

Apa pendekatan terbaik untuk mengajak murid mau bertanggung jawab? Reflect

Di kelas Anda, apa standar perilaku yang "baik" yang tidak boleh diganggu gugat? Apakah Anda akan bersikap fleksibel pada beberapa hal? Jelaskan.

MENJADI KOMUNIKATOR YANG BAIK

Mengelola kelas dan memecahkan konflik secara konstruktif membutuhkan keterampilan komunikasi yang baik. Tiga aspek utama dari komunikasi adalah keterampilan berbicara, mendengar dan komunikasi nonverbal.

Keterampilan Berbicara

Anda dan murid Anda akan memperoleh banyak manfaat jika Anda punya keterampilan berbicara dan Anda bekerja sama dengan murid untuk mengembangkan keterampilan berbicara mereka. Mari kita bahas beberapa strategi untuk berbicara di depan kelas.

Berbicara di Depan Kelas dan Murid. Dalam berbicara di depan kelas dan murid Anda, salah satu hal penting yang harus diingat adalah mengomunikasikan informasi secara jelas. Kejelasan (*clarity*) dalam berbicara adalah sangat penting agar ajaran berjalan baik. Beberapa strategi untuk berbicara secara jelas dengan kelas Anda antara lain (Florez, 1999):

1. Menggunakan tata bahasa dengan benar.
2. Memilih kosakata yang gampang dipahami dan tepat bagi level *grade* murid Anda.
3. Menerapkan strategi untuk meningkatkan kemampuan murid dalam memahami apa yang Anda katakan, seperti menekankan pada kata-kata kunci, mengulang penjelasan, atau memantau pemahaman murid.
4. Berbicara dengan tempo yang tepat, tidak terlalu cepat dan tidak terlalu lambat.
5. Tidak menyampaikan hal-hal yang kabur.
6. Menggunakan perencanaan dan pemikiran logis sebagai dasar untuk berbicara secara jelas di kelas.

Pesan "Kamu" dan "Saya". Mari kita bahas aspek lain dari komunikasi verbal. Seberapa sering Anda terlibat dalam percakapan di mana seseorang mengatakan hal seperti ini:

“Mengapa kamu sangat negatif?”

“Kamu tidak melakukan apa yang kamu katakan.”

“Kamu ceroboh.”

Di atas adalah contoh-contoh dari apa yang oleh pakar komunikasi disebut pesan “**kamu**”, sebuah gaya yang tidak disukai di mana pembicara tampak menghakimi orang dan menempatkannya dalam posisi defensif. Komunikasi “kamu” tidak selalu secara literal memuat kata kamu atau Anda. “Kamu” tersirat ketika seseorang mengatakan:

“Itu benar-benar perkataan bodoh” (yang berarti, “Ucapanmu benar-benar bodoh.”)

“Jauhi diriku” (yang berarti “Kamu mengganggu hidup saya.”)

pesan "kamu"

Gaya komunikasi yang tidak diinginkan di mana pembicara tampak menghakimi orang lain menempatkannya dalam posisi defensif.

Adalah mudah bagi Anda dan murid Anda terjebak dalam perangkap menggunakan terlalu banyak pesan “kamu” dan kurang menggunakan pesan “aku” atau “saya” yang kurang provokatif. Pesan “saya” akan merefleksikan perasaan pembicara dan lebih baik ketimbang pernyataan “kamu” yang mengandung nada menghakimi, Pakar komunikasi merekomendasikan agar Anda mengganti pesan “kamu” dengan pesan “aku”:

“Saya marah karena keadaan jadi buruk.”

“Saya tidak suka kalau janji tidak ditepati.”

“Saya sedih kalau perasaan saya tidak diperhatikan.”

Pesan “kamu” sama seperti menghakimi lawan bicara. Pesan “aku” membantu menggeser percakapan ke arah yang konstruktif dengan mengekspresikan perasaan Anda tanpa menghakimi orang lain. Monitorlah percakapan Anda dari waktu ke waktu sehingga Anda selalu menggunakan pesan “aku” ketimbang pesan “kamu.” Juga, monitorlah percakapan murid Anda dan bimbing mereka untuk lebih banyak menggunakan pesan “aku.”

Bersikap asertif (tegas). Aspek lain dari komunikasi verbal adalah cara orang menangani konflik, yang dapat dilakukan dengan empat gaya: agresif, manipulatif, pasif, atau asertif. Orang yang menggunakan gaya agresif cenderung “galak” kepada orang lain. Mereka cenderung menuntut, kasar, dan bertindak dengan gaya bermusuhan. Individu yang agresif sering kali tidak peka terhadap hak dan perasaan orang lain. Orang yang menggunakan gaya manipulatif berusaha mendapatkan apa yang ia inginkan dengan membuat orang merasa bersalah kepada dirinya. Mereka tidak mau bertanggung jawab untuk memenuhi kebutuhannya sendiri, tetapi mereka lebih memilih bertingkah sebagai korban atau martir agar orang lain melakukan sesuatu untuknya. Orang yang menggunakan gaya pasif bersikap tidak tegas dan pasrah. Mereka membiarkan orang lain “menindas” dirinya. Individu yang pasif tidak mengekspresikan perasaannya dan tidak memberi tahu orang lain tentang apa yang diinginkannya. Sebaliknya, orang dengan gaya asertif mengekspresikan perasaannya, meminta apa yang dia inginkan, dan berkata “tidak” untuk apa yang tidak mereka inginkan. Ketika orang bertindak tegas, mereka bertindak demi kepentingan dirinya yang terbaik. Mereka memperjuangkan hak mereka yang sah, dan mengekspresikan pandangannya secara terbuka. Individu yang asertif bersikeras agar perilaku yang salah harus diperbaiki, dan mereka menolak dipaksa atau dimanipulasi (Evertson, Emmer, & Worsham, 2003). Menurut Robert Alberti dan Michael Emmons (1995), ketegasan (*assertiveness*) bisa menciptakan hubungan yang positif dan konstruktif.

Dari empat gaya dalam menghadapi konflik, bersikap asertif adalah pilihan yang terbaik. Berikut ini beberapa strategi untuk menjadi individu yang lebih asertif Bourne, 1995):

Evaluasilah hak-hak Anda. Tentukan hak Anda dalam suatu situasi yang Anda hadapi. Misalnya, Anda berhak membuat kesalahan dan mengubah pikiran Anda.

pesan "aku" Gaya komunikasi yang merefleksikan perasaan pembicara dan lebih baik ketimbang pernyataan "kamu" yang mengandung nada menghakimi.

gaya agresif Salah satu gaya dalam menangani konflik di mana orang cenderung "galak" kepada orang lain dan bersikap menuntut, kasar, dan bermusuhan.

gaya manipulatif Salah satu gaya dalam menangani konflik di mana orang berusaha untuk mendapatkan keinginannya dengan cara membuat orang lain merasa bersalah atau kasihan kepadanya.

gaya pasif Salah satu gaya dalam menangani konflik di mana orang bersikap non-assertif dan pasrah dan tidak mau memberi tahu orang lain tentang apa yang mereka inginkan.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

- *Kemukakan problem Anda dan konsekuensinya kepada orang yang terlibat dalam konflik.* Jelaskan sudut pandang Anda, bahkan meski sudah jelas sekalipun. Ini akan membuat orang lain lebih tahu posisi dan pandangan Anda. Deskripsikan problem seobjektif mungkin tanpa menyalahkan atau menghakimi. Misalnya, Anda bisa berkata kepada murid:
"Saya merasa terganggu kalau kalian ribut sendiri di kelas. Jadi, tolong jangan ulangi lagi ya."
"Kalau kalian datang terlambat, pelajaran akan terganggu dan kalian akan kehilangan informasi penting."
"Jangan berkata seperti itu, sebab itu akan menyakiti hatinya."
- *Ekspresikan perasaan Anda tentang situasi tertentu.* Ketika Anda menyatakan perasaan Anda, bahkan orang yang tidak setuju dengan Anda sekalipun akan bisa mengerti perasaan Anda tentang situasi itu. Ingat, gunakan pesan "aku" bukan pesan "kamu."
- *Kemukakan permintaan Anda.* Ini adalah aspek penting dari sikap asertif. Kemukakan keinginan Anda (atau yang tidak Anda inginkan) secara langsung

Berikut ini beberapa pedoman untuk mengajukan permintaan yang asertif:

- *Gunakan perilaku nonverbal yang asertif.* Misalnya, gunakan kontak mata, mengangkat bahu, tetap tenang, dan percaya diri.
- *Kemukakan permintaan Anda secara sederhana.* Kalimat pendek yang mudah dipahami adalah sudah mencukupi. Misalnya, Anda dapat berkata kepada para murid, "Kita perlu menemui kepala sekolah untuk meluruskan persoalan ini."
- *Hindari mengajukan permintaan lebih dari satu dalam satu waktu.* Misalnya, jangan meminta komputer baru sekaligus proyektor baru kepada kepala sekolah.
- *Jangan minta maaf atas permintaan Anda.* Ajukan permintaan secara langsung seperti, "Saya ingin agar Anda" Jangan mengatakan, "Saya tahu ini tidak menyenangkan bagi Anda, tetapi ..." Bagaimana jika orang lain merespons permintaan Anda dengan kritik, berusaha membuat Anda merasa bersalah, atau bahkan memaki Anda? Cukup ulangi permintaan Anda secara langsung dan tegas dan penuh percaya diri.
- *Deskripsikan manfaat dari permintaan Anda.* Menjelaskan manfaat dari kerja sama melalui permintaan dapat menjadi sebuah tawaran yang jujur, dan karenanya pihak lain tidak akan merasa dimanipulasi.

Jika Anda merasa bahwa Anda terlampaui agresif, manipulatif, atau pasif, cobalah berlatih untuk lebih asertif. Buku bagus tentang sikap asertif adalah *Your Perfect Right*, karya Robert Alberti dan Michael Emmons (1995). Ketika Anda bersikap asertif dan Anda membantu murid Anda untuk lebih asertif ketimbang agresif manipulatif atau pasif, maka kelas Anda akan berjalan lancar.

Rintangan Komunikasi Verbal yang Efektif. Rintangan untuk menjalankan komunikasi verbal yang efektif antara lain (Gordon, 1970):

gaya asertif

Salah satu cara menangani konflik di mana orang mengekspresikan perasaan mereka, meminta apa yang mereka inginkan, mengatakan tidak pada apa-apa yang tidak mereka inginkan, dan bertindak demi kepentingan terbaik mereka.

Kritik. Evaluasi kasar dan negatif terhadap orang lain biasanya akan mengurangi efektivitas komunikasi. Contoh kritik kasar adalah berkata ke murid seperti ini, "Salahmu sendiri gagal dalam tes; seharusnya kamu belajar dahulu." Ketimbang mengkritik seperti itu, lebih baik Anda meminta murid untuk mengevaluasi kenapa mereka mendapat nilai buruk dalam ujian dan bantu mereka untuk sampai pada kesimpulan bahwa kegagalan mereka adalah karena kurang berusaha.

Memberi julukan dan pelabelan. Ini adalah cara lain untuk merendahkan murid. Murid-murid biasanya menggunakan nama panggilan atau *labeling*. Mereka mungkin berkata kepada murid lain, "Dasar pecundang," atau "Bodoh kamu." Monitor penggunaan kata-kata hinaan ini. Apabila Anda mendengar perkataan semacam ini, hentikan dan beri tahu mereka agar menghargai perasaan orang lain.

Menasihati. Yang dimaksud di sini adalah Anda merendahkan orang lain lalu memberi nasihat solusi. Misalnya, seorang guru berkata, "Soal itu gampang diselesaikan. Aku heran kenapa kalian begitu bodoh ..."

Mengatur-atur. Memerintahkan orang lain untuk melakukan apa yang Anda mau bukanlah cara yang efektif karena menimbulkan resistensi. Misalnya, guru berteriak kepada seorang murid, "Bersihkan tempat ini, sekarang!" Tetapi akan lebih baik jika perintah ini diajukan dengan lembut dan tegas, seperti "Ingat aturan yang mengatakan agar kita membersihkan tempat setiap kali kita selesai mengerjakan tugas."

Ceramah moral (moralizing). Ini berarti mengkhotbah bagi seseorang tentang apa yang seharusnya dia lakukan. Misalnya, guru berkata, "Kamu kan tahu seharusnya kamu menyerahkan PR tepat pada waktunya. Kamu pasti merasa bersalah kan." Cara ini akan menaikkan rasa bersalah dan kegelisahan murid. Cara yang lebih baik dalam kasus ini adalah tidak menggunakan kata *seharusnya* dan *harus*, tetapi bicaralah dengan cara yang tidak terlalu menyalahkan murid.

Memberi Ceramah yang Efektif. Anda bukan hanya akan berbicara di depan kelas setiap hari baik itu secara informal maupun formal, tetapi Anda juga akan berkesempatan memberikan ceramah di dalam pertemuan pendidikan atau komunitas. Anda bisa mengurangi kecemasan jika Anda mengetahui cara yang baik untuk memberi ceramah atau pidato atau presentasi secara efektif. Kebanyakan dari kita tentu ingat bahwa dahulu sewaktu masih sekolah kita diberi beberapa kali kesempatan untuk berbicara di depan kelas. Tetapi, murid sebenarnya tidak hanya bisa diberi kesempatan bicara melalui presentasi formal. Mereka juga bisa berpartisipasi dalam diskusi atau debat. Semua aktivitas ini akan memberi kesempatan pada murid untuk meningkatkan keterampilan berbicara, organisasional, dan berpikir mereka.

Berikut ini beberapa pedoman untuk memberikan ceramah, yang bisa bermanfaat bagi guru dan murid (Alverno College, 1995):

Jalin hubungan dengan audien. Bicaralah langsung dengan audien; jangan

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

hanya membaca catatan Anda atau mengucapkan naskah yang sudah di- ingat.

- *Kemukakan tujuan Anda.* Terus fokuskan pada tujuan ini selama Anda bi- cara.
- *Sampaikan ceramah secara efektif.* Gunakan kontak mata, isyarat, dan kontrol suara yang pas.
- *Ikuti konvensi yang tepat.* Termasuk di dalamnya adalah penggunaan tata bahasa yang tepat.
- *Tata ceramah dengan rapi.* Termasuk di dalamnya adalah pendahuluan, isi ceramah, dan kesimpulan.
- *Masukkan bukti pendukung dan kembangkan ide Anda.*
- *Gunakan media secara efektif.* Ini dapat membantu audien untuk menangkap ide-ide kunci.

Orang sering takut bicara di depan umum. Jika kita memberi murid lebih ke- sempatan untuk berbicara di depan umum, rasa takut ini kemungkinan besar bisa lenyap. Untuk membantu murid Anda mengatasi rasa takut ini, beri mereka banyak kesempatan untuk bicara di depan kelompok dan beri dukungan kepada mereka (Santrack & Halonen, 2002). Ketika mereka bersiap untuk bicara, suruh mereka melatih dahulu beberapa kali sampai mereka memahami materinya. Katakan kepada mereka bahwa kebanyakan orang takut bicara di depan umum, tetapi setelah mereka melakukannya, rasa takut itu surut. Dan ajak mereka untuk membayangkan betapa suksesnya pidato mereka itu nanti.

Untuk membantu murid meningkatkan keterampilan berbicara mereka, Anda bisa mengundang tokoh masyarakat untuk berbicara di depan kelas Anda. Jika universitas setempat ada jurusan komunikasi, kontak ketua jurusan itu dan mintalah salah satu dari mereka untuk berbicara di depan kelas Anda tentang keterampilan bicara dan aspek-aspek lain dari komunikasi. Anda mungkin juga pernah mendengar seseorang berbicara yang menurut Anda luar biasa; Anda bisa mengundang pembicara itu ke kelas Anda dan memberi murid tip-tip untuk bicara dengan baik di depan umum.

Keterampilan Mendengar

Mengelola kelas secara efektif akan lebih mudah jika Anda dan murid Anda punya keterampilan mendengar yang baik. Mendengar adalah keahlian penting dalam menjalin dan menjaga hubungan. Jika Anda adalah pendengar yang baik, murid, orang tua, guru lain, dan administrator akan tertarik kepada Anda. Jika murid Anda adalah pendengar yang baik, mereka akan mendapat banyak manfaat dari pengajaran Anda dan mereka akan punya hubungan sosial yang lebih baik. Pendengar yang buruk akan menyumbat percakapan. Mereka bicara “kepada” orang lain, bukan bicara “dengan” orang lain. Pendengar yang baik akan mendengar secara aktif. Mereka tidak sekadar menyerap informasi secara pasif. **Mendengar aktif** berarti memberi perhatian penuh pada pembicara, memfokuskan diri pada isi intelektual dan emosional dari pesan.

mendengar aktif

Gaya mendengar yang memberi perhatian penuh pada pembicara, memfokuskan diri pada isi intelektual dan emosional dari pesan.



PEANUTS reprinted by permission of United Features Syndicates, Inc.

Berikut ini beberapa strategi untuk mengembangkan keterampilan mendengar aktif (Santrock & Halonen, 2002). Gabungkan keterampilan ini dengan gaya interaksi Anda dengan murid dan bantu murid untuk belajar mengembangkan keterampilan ini:

* **Beri perhatian cermat pada orang yang sedang berbicara.** Ini akan menunjukkan bahwa Anda tertarik pada apa yang dia katakan. Pertahankan kontak mata dan sedikit condongkan badan kepada orang yang berbicara dengan Anda.

Parafrasa. Nyatakan apa yang baru saja orang lain katakan dengan kalimat Anda sendiri. Anda bisa memulai parafrasa dengan kalimat, “Sebentar, menurutku Anda mengatakan bahwa ...” atau “Apakah maksudmu itu berarti bahwa ...?” Gunakan parafrasa ketika seseorang berkata sesuatu yang penting.

» **Sintesis tema dan pola.** Situasi percakapan dapat menjadi penuh dengan kepingan informasi yang kedengarannya tidak saling berhubungan dan membentuk makna. Pendengar aktif yang baik akan meringkaskan tema utama dan perasaan pembicara yang disampaikan dalam percakapan yang panjang. Kalimat berikut ini dapat membantu Anda dan murid Anda untuk mensistesis tema dari percakapan:

“Satu tema yang selalu Anda ulangi adalah ...”

“Mari kita tinjau kembali apa yang sudah kita bicarakan sampai titik ini...”

» **Beri umpan balik atau tanggapan dengan cara yang kompeten.** Tanggapan verbal atau nonverbal membuat pembicara sedikit mengerti seberapa jauh pesannya sampai sasaran. Pendengar yang baik akan memberi tanggapan secara cepat, jujur, jelas, dan informatif. Untuk membaca lebih jauh tentang keterampilan mendengar dan berbicara ini, bacalah Kotak *Technology and Education* berikut ini.

Berkomunikasi Secara Nonverbal

Selain apa yang Anda katakan, Anda juga berkomunikasi melalui tangan Anda, tatapan mata Anda, menggerakkan mulut Anda, menyilangkan kaki Anda, atau menyentuh orang lain. Berikut ini beberapa contoh perilaku umum yang dilakukan orang untuk berkomunikasi secara nonverbal:

Mengangkat alis sebagai tanda tak percaya.

Technology & Education

Mission Impossible, Keterampilan Mendengar, dan Keterampilan Berbicara

Pakar komunikasi Michael Cronin (1993) mengatakan bahwa murid hanya mendapat sedikit pengajaran tentang bentuk-bentuk komunikasi yang sering mereka pakai. Mereka lebih banyak mendapat pelajaran membaca dan menulis, tetapi jarang diberi pelajaran mendengar. Akibatnya, banyak murid menjadi pendengar yang buruk. Dua hari setelah mendengar presentasi selama sepuluh menit, kebanyakan orang hanya mengingat 25 persen dari apa yang mereka dengar.

Untuk mengatasi problem ini, Michael Cronin (1993) mengembangkan VCD interaktif berjudul *Mission Impossible: Listening Skills for Better Communication*, yang dapat digunakan untuk meningkatkan keterampilan mendengar anak sekolah menengah. VCD ini berisi instruksi tentang kebiasaan mendengar yang buruk dan tentang cara meningkatkan keterampilan mendengar aktif. Dengan format *game*, murid diajari cara untuk mengembangkan keterampilan mendengar aktif. Setiap aktivitas melibatkan misi detektif, dan nilai tertinggi akan dihadiahi status "Super Spy". Humor juga dipakai dalam latihan untuk meningkatkan keterampilan mendengar. Materi media interaktif lainnya juga disediakan oleh Oral Communication Program di Radford University, Radford, Virginia, di mana Cronin merupakan salah satu pengajarnya. Materi media itu antara lain:

- *Coping with Speech Fright. Software* ini memberi tutorial dan latihan simulasi untuk membantu murid mengatasi rasa takut saat bicara di depan umum. *Workbook* murid juga dimasukkan di sini.
- *Constructing and Using Speaking Outlines. Software* ini menyediakan latihan teknik menyusun garis besar untuk catatan pidato. Juga disediakan metode berlatih untuk berbicara secara efektif dengan catatan dan analisis terhadap catatan pidato.
- *Mengembangkan Ide Kunci.* Murid belajar mengidentifikasi aspek kunci dari pesan. Latihan ini juga melampirkan *worksheet*.

Bersedekap untuk melindungi diri.

Mengangkat bahu sebagai tanda tak peduli.

Mengedipkan satu mata untuk menunjukkan kehangatan dan persetujuan Mengetukkan jari tanda tak sabar.

Menepuk dahi sebagai tanda lupa sesuatu.

Banyak pakar komunikasi percaya bahwa sebagian besar komunikasi interpersonal dilakukan secara nonverbal. Bahkan orang yang duduk di sudut ruangan sambil membaca buku sebenarnya sedang mengomunikasikan sesuatu secara nonverbal, mungkin mereka sedang ingin sendirian. Dan saat Anda memperhatikan murid Anda yang menatap ke jendela dengan tatapan kosong, itu mungkin mengindikasikan bahwa mereka sedang bosan. Sulit untuk menutup-nutupi komunikasi nonverbal dan karenanya Anda sebaiknya menyadari bahwa komunikasi nonverbal dapat menyampaikan apa yang Anda atau orang lain rasakan.

Ekspresi Wajah dan Komunikasi Mata. Wajah seseorang mengungkapkan emosi dan perhatian mereka. Senyum, merengut, tatapan kebingungan, semuanya merupakan sebuat komunikasi. Kebanyakan orang Amerika menggunakan kontak mata. Semakin banyak menggunakan kontak mata, berarti orang semakin menyukai satu sama lain. Mereka menghindari kontak mata dengan orang yang tidak disukai. Akan tetapi, ada perbedaan kontak mata berdasarkan etnis. Orang-orang

dari Afrika-Amerika, Latino, dan suku Indian lebih sering menghindari kontak mata. Secara umum, senyum dan mempertahankan kontak mata dengan murid Anda berarti menunjukkan Anda menyukai mereka.

Sentuhan. Sentuhan dapat menjadi bentuk komunikasi yang kuat. Menyentuh terutama dapat dipakai untuk menghibur seseorang yang mengalami stres atau pengalaman buruk. Misalnya, jika seorang orang tua murid sakit atau meninggal, atau bercerai, atau murid kehilangan binatang kesayangan, maka sentuhlah murid itu dengan lembut sambil memberi hiburan dengan kata-kata yang hangat. Karena ada kekhawatiran akan adanya pelecehan seksual dan tuntutan hukum, banyak guru tidak mau menyentuh murid sama sekali. Tiffany Field (1995), seorang direktur Touch Research Institute di Universitas of Miami (Florida) dan seorang pakar psikologi perkembangan ternama, berpendapat bahwa guru seharusnya menggunakan sentuhan secara tepat dan sopan dalam berinteraksi dengan murid.

Ruang. Masing-masing dari kita memiliki ruang privat yang tidak boleh dimasuki orang lain. Karena kelas biasanya penuh, maka tidak mengejutkan jika murid mengatakan bahwa mereka bisa menyimpan barang kesayangan mereka apabila mereka punya ruang sendiri. Pastikan agar semua murid punya bangku sendiri. Beri tahu murid bahwa mereka berhak mendapat ruang individual dan mereka harus menghormati ruang pribadi orang lain.

Diam. Dalam kultur modern yang cepat ini, kita bertindak seolah-olah ada sesuatu yang salah pada diri orang yang selalu diam selama lebih dari dua detik setelah dia diberi tahu sesuatu. Di Bab 10 kita menunjukkan bahwa setelah mengajukan pertanyaan, banyak guru jarang yang mau diam cukup lama untuk memberi kesempatan murid berpikir sebelum memberi jawaban. Dengan diam, seorang pendengar yang baik akan dapat:

- * Mengamati mata pembicara, ekspresi wajah, postur, dan isyarat komunikasi.
- Memikirkan tentang apa yang sedang dikomunikasikan oleh orang lain.
- * Bertanya-tanya apa yang sesungguhnya dirasakan orang lain.
- Mempertimbangkan jawaban yang paling tepat.

Tentu saja, diam dapat berlebihan dan tidak tepat. Bukan hal yang bijak untuk mendengar sesuatu dalam waktu yang lama tanpa memberi respons verbal. Komunikasi interpersonal seharusnya berupa dialog, bukan monolog.

Kita telah mendiskusikan sejumlah keterampilan komunikasi yang akan membantu Anda mengelola kelas secara efektif. Untuk mengevaluasi keterampilan komunikasi Anda, kerjakan *Self-Assessment 14.1*.

Self Assessment 14.1

Mengevaluasi Keterampilan Komunikasi Saya

Keterampilan komunikasi yang baik sangatlah penting untuk mengelola kelas secara efektif. Baca setiap pernyataan di ini dan beri nilai dari 1 (sangat tidak sesuai dengan saya) sampai 5 (sangat sesuai dengan saya).

1. Saya tahu karakteristik dari pembicara yang baik di kelas.
2. Saya pandai bicara di depan umum.
3. Saya tidak cenderung mendominasi percakapan.
4. Saya berbicara "dengan" orang lain, bukan "kepada" orang lain.
5. Saya tidak banyak mengkritik orang lain.
6. Saya tidak suka merendahkan orang lain.
7. Saya tidak berkhotbah saat saya berbicara dengan orang lain.
8. Saya lebih banyak menggunakan pesan "aku" ketimbang "kamu."
9. Saya tidak punya gaya agresif.
10. Saya tidak punya gaya manipulatif.
11. Saya tidak punya gaya pasif.
12. Saya punya gaya asertif.
13. Saya pandai memberi perhatian kepada seseorang yang berbicara dengan saya.
14. Saya mempertahankan kontak mata ketika saya bicara dengan orang-orang.
15. Saya banyak tersenyum saat berinteraksi dengan orang.
16. Saya tahu manfaat diam dalam komunikasi dan saya tahu cara mempraktikkannya secara efektif.

Skor dan Interpretasi

Lihat nilai Anda sendiri. Untuk setiap item yang tidak Anda beri 4 atau 5, latihlah meningkatkan aspek dari keterampilan komunikasi ini. Baik itu Anda maupun murid Anda akan mendapatkan manfaatnya.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengisinya secara online. Instruktur Anda mungkin meminta Anda untuk mengirimkan e-mail respons Anda.

Review & Reflect

Sebutkan beberapa pendekatan komunikasi yang baik bagi murid maupun guru.

Review

- Apa rintangan dalam pembicaraan atau ceramah yang efektif? Sebutkan prinsip pembicaraan yang baik!
- Apa yang dapat dilakukan guru dan murid untuk meningkatkan keterampilan mendengar?
- Apa aspek penting dari komunikasi nonverbal yang harus dipahami guru?

Reflect

- Sebutkan kekuatan dan kelemahan komunikasi Anda. Apa yang bisa Anda lakukan untuk meningkatkannya?

MENGHADAPI PERILAKU BERMASALAH

Sebaik apa pun Anda merancang dan menciptakan lingkungan kelas yang positif, perilaku bermasalah akan muncul. Anda harus menghadapinya dengan cara efektif dan tepat waktu.

Strategi Manajemen

Pakar manajemen kelas Carolyn Evertson dan rekannya (Evertson, Emmer, & Worsham, 2003) membedakan antara intervensi minor dan moderat dalam menangani perilaku bermasalah.

Intervensi Minor. Beberapa problem hanya membutuhkan intervensi minor (kecil). Problem-problem ini biasanya adalah perilaku yang biasanya mengganggu aktivitas kelas dan proses belajar-mengajar. Misalnya, murid mungkin ribut sendiri, meninggalkan tempat duduk tanpa izin, bercanda sendiri, atau makan permen di kelas. Strategi intervensi minor yang efektif antara lain adalah (Evertson, Emmer & Worsham, 2003):

» *Gunakan isyarat nonverbal.* Jalin kontak mata dengan murid. Kemudian beri isyarat dengan meletakkan telunjuk jari di bibir Anda, menggeleng kepala, atau menggunakan isyarat tangan untuk menghentikan perilaku tersebut.

Terus lanjutkan aktivitas belajar. Terkadang transisi antar-aktivitas berlangsung terlalu lama atau terjadi kemandekan aktivitas saat murid tidak melakukan apa-apa. Dalam situasi ini, murid mungkin meninggalkan tempat duduknya, mengobrol, bercanda, dan mulai ribut. Strategi yang baik adalah bukan mengoreksi tindakan murid dalam situasi seperti ini, tetapi lebih baik mulailah aktivitas baru dengan segera. Dengan membuat rencana harian yang efektif, Anda akan bisa menghilangkan transisi dan gap panjang dalam aktivitas ini.

Dekati murid. Saat murid mulai bertindak menyimpang, Anda cukup mendekatinya, maka biasanya dia akan diam.

Arahkan perilaku. Jika murid mengabaikan tugasnya, ingatkan mereka tentang kewajibannya itu. Anda bisa berkata, "Baiklah, ingat, semua anak harus menyelesaikan soal matematika ini."

Beri instruksi yang dibutuhkan. Terkadang murid melakukan kesalahan kecil saat mereka tidak memahami cara mengerjakan suatu tugas. Karena tidak tahu bagaimana mengerjakannya, mereka lalu bertindak keliru. Untuk mengatasinya Anda harus memantau pekerjaan murid dan memberi petunjuk jika dibutuhkan.

Suruh murid berhenti dengan nada tegas dan langsung. Jalin kontak mata • dengan murid, bersikaplah asertif, dan suruh murid menghentikan tindakannya. Buat pernyataan singkat, dan pantau situasi sampai murid patuh. Strategi ini bisa dikombinasikan dengan strategi mengarahkan perilaku murid.

Beri murid pilihan. Beri tanggung jawab pada murid dengan mengatakan bahwa dia punya pilihan yakni bertindak benar atau menerima konsekuensi negatif.

Beri tahu murid apa tindakan yang benar itu dan apa konsekuensinya jika tidak melakukan tindakan yang benar. Misalnya, seorang guru SD berkata, "Ingat, di kelas ini tidak boleh makan permen. Jika kalian makan permen saat pelajaran, kalian tidak akan diperbolehkan membawa permen lagi."

Intervensi Moderat. Beberapa perilaku yang salah membutuhkan intervensi yang lebih kuat ketimbang yang baru saja dideskripsikan di atas—misalnya, ketika murid menyalahgunakan privilesenya, mengganggu aktivitas, cabut dari kelas, atau mengganggu pelajaran atau mengganggu pekerjaan murid lain. Berikut ini beberapa intervensi moderat untuk mengatasi problem jenis ini (Evertson, Emmer & Worsham, 2003):

- *Jangan beri privilese atau aktivitas yang mereka inginkan.* Anda biasanya akan bertemu dengan murid yang menyalahgunakan privilese yang mereka terima seperti diperbolehkan berjalan keliling kelas atau mengerjakan tugas dengan teman. Dalam kasus ini, Anda bisa mencabut privilese itu.
- *Buat perjanjian behavioral.* Di Bab 7 kami telah mendeskripsikan konsep perjanjian (*contracting*). Jika muncul problem dan murid tetap keras kepala, guru bisa merujuk ke perjanjian yang telah disepakati bersama. Perjanjian itu harus merefleksikan masukan dari kedua belah pihak. Dalam beberapa kasus, guru bertindak sebagai pihak ketiga, yakni sebagai saksi, yang menandatangani perjanjian.
- *Pisahkan atau keluarkan murid dari kelas.* Di Bab 7 kita juga telah mendiskusikan soal *time out*, yang berarti mencabut penguatan positif dari murid. Jika Anda memilih menggunakan cara ini, Anda punya beberapa pilihan. Anda bisa (a) menyuruh murid tetap di kelas, tetapi tidak diberi akses ke penguatan positif; (b) mengeluarkan murid dari area aktivitas atau dikeluarkan dari kelas; atau (c) menempatkan murid di ruang *time out* yang disediakan oleh sekolah. Jika Anda menggunakan *time out*, beri tahu murid apa perilaku yang menyebabkan mereka masuk ke ruang itu, seperti misalnya, "Kamu dimasukkan ke ruang *time out* selama 30 menit karena kamu memukul Joe." Jika tindakan yang keliru terjadi lagi, identifikasi ulang tindakan itu, dan tempatkan murid di ruang itu lagi. Setelah *time out*, jangan berkomentar tentang seberapa baik murid berperilaku selama *time out*. Cukup kembalikan murid ke aktivitas semula.
- *Kenakan hukuman atau sanksi.* Hukuman bisa berupa perintah mengerjakan tugas berkali-kali. Dalam pelajaran menulis, murid mungkin dihukum harus menulis halaman tambahan; dalam pelajaran matematika, murid dihukum dengan diberi soal tambahan; dalam pelajaran olahraga, murid dihukum dengan disuruh berlari lebih lama. Masalah dalam penggunaan hukuman adalah hukuman itu dapat membahayakan sikap murid terhadap pokok persoalan.

Murid juga bisa dimasukkan ke detensi (kurungan) karena bertindak salah, entah itu pada saat makan siang, selama istirahat, sebelum masuk sekolah, atau setelah sekolah. Guru biasanya menggunakan hukuman kurungan apabila murid kabur dari kelas, membuang-buang waktu, mengulangi pelanggaran yang kasar, tidak

Through the Eyes of Teachers

Tip-tip Manajemen Kelas dan Disiplin

Pastikan murid tahu ekspektasi Anda—ekspektasi akademik dan behavioral—sejak pertama masuk sekolah. Bersikap percaya diri punya ekspektasi yang tinggi tapi realistis untuk murid Anda dan diri Anda sendiri.

Mengajar "bell to bell".

Mengamati dan berbicara dengan guru yang tampaknya punya gaya mengajar yang sama dengan Anda; mereka bisa membantu Anda dalam memberi saran strategi yang cocok dengan gaya Anda.

Hindari adu mulut. Berteriak dan marah-marah biasanya memperburuk situasi.

Murid ingin tahu apa yang akan terjadi nanti. Tulis agenda Anda di papan tulis. Tentukan prioritas yang perlu dilakukan sebelum istirahat.

Buat pedoman dan awasi apakah pedoman itu diikuti atau tidak. Ubah jika perlu.

Sebaiknya ajak murid menyusun sendiri aturan dan prosedur kelas.

Jelaskan harapan Anda kepada murid. Biarkan mereka mencatat ekspektasi Anda.

Bersikap konsisten.

Guru yang pakar dapat memberi Anda dorongan dan pendekatan alternatif saat Anda kesulitan dalam menyusun kurikulum atau menghadapi pembangkangan murid.

Dengarkan apa kata murid Anda. Dibutuhkan perhatian Anda jika murid mengekspresikan rasa takut saat di sekolah atau di rumah.

mengerjakan tugas, dan mengganggu kelas. Pengurangan bisa dilakukan di kelas Anda, dan Anda akan mengawasinya. Lamanya pengurangan tidak boleh terlalu lama, sekitar 10 hingga 15 menit jika kesalahannya tidak berat. Seperti saat menggunakan *time out*, Anda harus menyimpan catatan pengurangan ini.

Menggunakan Sumber Daya Lain. Di antara orang-orang yang dapat membantu Anda agar murid berbuat sesuai aturan adalah teman sebaya, orang tua, kepala sekolah, dan mentor.

Mediasi teman sebaya. Teman seusia (*peer*) terkadang sangat efektif untuk mengajak murid-murid lain berperilaku lebih tepat. Mediator teman sebaya bisa dilatih untuk membantu murid menyelesaikan pertikaian antarmurid dan untuk mengubah perilaku. Misalnya, jika dua murid mulai berselisih, mediator teman bisa membantu menengahi pertikaian itu, seperti yang dideskripsikan nanti saat kita membahas resolusi konflik.

Konferensi guru-orang tua. Anda juga bisa menelepon orang tua murid atau mengadakan rapat orang tua untuk problem tertentu. Cukup dengan memberi tahu orang tua, biasanya perilaku murid bisa berubah. Jangan menempatkan orang tua dalam posisi defensif atau menyalahkan mereka karena perilaku anaknya yang salah di sekolah. Cukup deskripsikan problem dan katakan bahwa Anda mengharapkan bantuan dari orang tua.

Minta bantuan kepala sekolah atau konselor. Banyak sekolah merumuskan konsekuensi untuk perilaku bermasalah tertentu. Jika Anda gagal mengatasi problem,



"How come when you say we have a problem, I'm always the one who has the problem?"

Anda bisa minta bantuan kepala sekolah. Murid bisa dipertemukan dengan kepala sekolah atau konselor agar murid mendapat peringatan atau mungkin hukuman. Atau mungkin akan diadakan rapat dengan orang tua jika perlu. Biarkan kepala sekolah atau konselor menangani masalah sehingga Anda bisa menghemat waktu. Akan tetapi, bantuan ini tidak selalu praktis di banyak sekolah.

Cari mentor. Di atas kita telah menandakan arti penting dari seseorang yang memerhatikan murid dan memberi dukungan. Beberapa murid, terutama dari keluarga miskin, tidak punya orang semacam itu. Seorang mentor dapat memberi dukungan yang mereka butuhkan untuk mengurangi perilaku bermasalah. Cari orang yang bisa menjadi mentor untuk murid yang berisiko bermasalah.

Kekerasan di sekolah telah menjadi perhatian besar. Sudah lazim jika murid terlibat dalam perkelahian, melecehkan murid lain, atau saling mengancam dengan kata atau bahkan dengan senjata. Perilaku ini bisa menimbulkan kecemasan dan kemarahan, tetapi adalah penting untuk bersiap menghadapi kemungkinan ini dan menghadapinya dengan tenang. Hindari debat atau konfrontasi penuh emosi agar Anda bisa memecahkan konflik dengan baik.

Perkelahian. Pakar manajemen kelas Carolyn Evertson dan rekan-rekannya (Evertson, Emmer & Worsham, 2003) memberi rekomendasi untuk mengatasi murid yang berkelahi. Di sekolah dasar, Anda biasanya menghentikan perkelahian tanpa risiko cedera pada diri Anda. Apabila karena suatu alasan Anda tidak bisa campur tangan, cari bantuan dari guru lain atau staf sekolah. Apabila Anda melakukan intervensi, beri perintah verbal dengan nada keras: "Hentikan!" Pisahkan murid yang berkelahi, dan suruh mereka kembali ke aktivitas semula. Jika Anda mene-negahi perkelahian anak SMP atau SMA, Anda mungkin butuh

bantuan satu atau dua orang dewasa lainnya. Sekolah Anda mungkin punya kebijakan sendiri soal perkelahian ini. Jika ada, Anda harus menerapkan kebijakan itu dan melibatkan kepala sekolah dan/atau orang tua murid jika diperlukan.

Umumnya, adalah lebih baik mendinginkan pihak yang sehingga mereka bisa tenang dahulu. Kemudian pertemuan kedua pihak yang berkelahi itu dan selidiki pendapat kedua pihak yang menyebabkan pertikaian. Tanyai saksi mata apabila

perlu. Adakan pertemuan dengan pihak-pihak yang berkelahi tekankan bahwa perkelahian adalah tindakan salah, dan tun-jukkan pentingnya memahami pandangan orang lain dan arti penting dari kerja sama.

Bullying. Banyak murid menjadi korban penghinaan atau per-ploncoan (*bullies*). Dalam sebuah survei nasional terhadap lebih dari 15.000 murid dari *grade* satu hingga sepuluh, hampir satu dari tiga murid mengatakan bahwa mereka pernah menjadi korban dalam tindak *bullying* (Nansel dkk., 2001). Dalam studi



"... and suddenly there were teachers all over the place!"

From *Classroom Chuckles* by Bill Knowlton.

Copyright © 1968. Reprinted by permission

of Scholastic Inc.

ini, *bullying* didefinisikan sebagai tindakan verbal atau fisik yang dimaksudkan untuk mengganggu orang lain yang lebih lemah. Murid-murid sekolah menengah lebih sering mengalami hal ini. Seperti ditunjukkan di Gambar 14.7, mengejek tampang dan ucapan adalah bentuk *bullying* sering dipakai. Anak-anak yang dirinya dihina mengatakan bahwa dirinya merasa kesepian dan kesulitan untuk menjalin persahabatan, sedangkan orang yang melakukan *bullying* kemungkinan adalah mereka yang prestasi akademiknya rendah atau suka merokok dan minum minuman beralkohol. Dalam studi longitudinal lainnya, *bullying* meningkat selama masa sekolah menengah pertama dan kemudian menurun pada masa sekolah menengah atas (Pellegrini & Long, 2001). Dalam studi ini, sasaran utama *bullying* adalah anak lelaki, bukan anak perempuan.

Murid yang menjadi korban *bullying* dapat merasa tersiksa itu dalam jangka pendek maupun jangka panjang (Limber, 1997). Mereka bisa depresi, kehilangan minat untuk masuk sekolah, atau bahkan tidak mau bersekolah. Efek *bullying* di masa remaja awal dapat bertahan hingga dewasa. Sebuah studi longitudinal terhadap korban pria yang mengalami *bullying* saat mereka di SMP menunjukkan bahwa pada usia 20 tahunan mereka lebih besar kemungkinannya merasa tertekan dan rasa rendah diri ketimbang

mereka yang tidak pernah menjadi korban (Olweus, 1997). *Bullying* juga dapat menimbulkan problem serius bagi bagi pelaku maupun korbannya. Dalam studi tersebut, sekitar 60 persen dari anak lelaki yang melakukan tindakan *bullying* di sekolah menengah ternyata setidaknya mendapatkan satu tuduhan melakukan tindak kejahatan (dan hampir sepertiganya dijatuhi hukuman) pada usia 20-an. Angka ini lebih tinggi ketimbang mereka yang tidak melakukan tindak *bullying*.

Pembangkangan atau Permusuhan Terhadap Guru. Edmund Emmer dan rekan-rekannya (Emmer, Evertson, & Worsham, 2003) mendiskusikan strategi untuk menghadapi murid yang membangkang atau memusuhi Anda. Jika murid dibiarkan saja berlaku seperti itu, kemungkinan kelakuannya akan terus berlanjut dan menyebar. Jika mungkin, cobalah untuk menangani murid itu secara individual. Jika pembangkangan dan permusuhannya tidak ekstrem dan terjadi dalam satu pelajaran, cobalah untuk mendepersonalisikannya dan katakan bahwa Anda akan membahasnya nanti agar tidak terjadi perdebatan. Lalu, temui murid pada waktu yang tepat dan jelaskan konsekuensi dari tindakan pembangkangan itu. Dalam kasus yang ekstrem dan jarang, murid mungkin akan tidak mau bersikap kooperatif sama sekali. Jika ini kasusnya, Anda harus minta bantuan. Dalam kebanyakan kasus, jika Anda tetap tenang dan tidak terjebak dalam kemarahan, murid akan jadi tenang dan Anda bisa berbicara dengan murid tentang problem itu.



Gambar 14.7

Grafik ini menunjukkan tipe *bullying* yang kerap dialami anak AS. Persentasenya mencerminkan sejauh mana murid yang menjadi korban mengatakan bahwa mereka mengalami tipe tindakan *bullying* tertentu. Dari segi gender, perhatikan bahwa saat mereka menjadi korban, anak lelaki lebih besar kemungkinannya dipukuli, ditampar, atau dijatuhkan ketimbang anak perempuan.

Teaching Strategies **Mengurangi Bullying**

Untuk mengurangi *bullying* (Limber, 1997; Olweus, 1984):

1. *Buat sanksi sekolah terhadap tindak bullying dan umumkan sanksi ini ke seluruh kelas.*
2. *Bentuk kelompok persahabatan untuk anak yang sering menjadi korban bullying.*
3. *Adakan pertemuan kelas reguler untuk mendiskusikan bullying dengan anak-anak.*
4. *Buat program penguatan sekolah dalam rangka "membuat anak menjadi lebih baik".*
5. *Masukkan pesan program anti-bully ke gereja, sekolah, dan ke aktivitas komunitas lainnya di mana anak-anak terlibat di dalamnya.*
6. *Ajak murid yang lebih tua untuk bertindak sebagai pemantau dan mengintervensi jika mereka melihat bullying.*

Program Berbasis Kelas dan Sekolah

Sejumlah program berbasis kelas dan sekolah untuk mengatasi perilaku bermasalah menggunakan pendekatan pengayaan kompetensi sosial dan resolusi konflik (Coie & Dodge, 1998).

Program Pengayaan Kompetensi Sosial. Beberapa pakar pendidikan berpendapat bahwa perencanaan sekolah yang terkoordinasi, kurikulum dan pengajaran bermutu tinggi, dan lingkungan sekolah yang suportif, adalah hal-hal yang dibutuhkan untuk menangani murid yang bermasalah dalam perilakunya (Weissberg & Greenberg, 1998). Tipe program ini dimaksudkan untuk meningkatkan kompetensi sosial murid dengan meningkatkan keterampilan dalam menghadapi hidup, dan mengembangkan keahlian sosioemosional. Periset telah menemukan bahwa program yang hanya berbasis informasi dan pengetahuan hanya akan memberi efek minimal pada perbaikan perilaku murid (Kirby, 1992). Sebaliknya, program yang mengajarkan kompetensi sosial dan personal yang luas terbukti bisa mengurangi perilaku bermasalah dan bahkan memperbaikinya (Greenberg, 1996; Weissburg, dkk., 1981). Program kompetensi itu mencakup kontrol diri, manajemen stres, pemecahan masalah, pembuatan keputusan, komunikasi, resistensi teman sebaya, dan asertivitas.

Proyek peningkatan kesadaran sosial-pemecahan problem sosial. Program ini didesain untuk anak SD (Elias dkk., 1991). Selama fase instruksional, guru menggunakan pelajaran tertulis untuk memperkenalkan aktivitas kelas. Pelajaran itu diberikan dalam format; (1) berbagi kisah kesuksesan personal, situasi problem, dan perasaan yang ingin dibagi murid kepada gurunya dan ke teman-temannya; (2) ulasan ringkas terhadap keahlian kognitif, emosional, atau behavioral yang akan diajarkan selama sesi pelajaran; (3) presentasi tulisan dan video situasi yang membutuhkan aplikasi keahlian; (4) mendiskusikan situasi dan cara menggunakan keahlian baru; (5) *role-playing* yang mendorong pelatihan keahlian behavioral; dan (6) ringkasan dan ulasan. Guru juga mengintegrasikan aktivitas penyadaran sosial dan pemecahan masalah ke dalam aktivitas kelas dan instruksi harian. Evaluasi menunjukkan bahwa program ini mampu membantu murid mengatasi situasi

problem sehari-hari dan mengurangi tindak kekerasan (Elias dkk., 1986).

Program kompetensi sosial untuk remaja muda. Program 45 sesi untuk anak SMP/ SMA ini memberikan instruksi berbasis kelas dan membangun dukungan environmental yang didesain untuk: (1) mempromosikan kompetensi sosial dengan meningkatkan kontrol diri, pengelolaan stres, melibatkan dalam tanggung jawab pembuatan keputusan, pemecahan problem sosial, dan meningkatkan keahlian komunikasi; (2) meningkatkan komunikasi antara personel sekolah dengan murid; (3) mencegah perilaku antisosial dan agresif, pelecehan, dan perilaku seksual yang berisiko tinggi (Weissberg & Caplan, 1994). Evaluasi terhadap program ini cukup positif. Murid yang terlibat dalam program menunjukkan perilaku agresif yang lebih kecil, lebih punya banyak pertimbangan untuk memecahkan masalah, strategi manajemen stres yang lebih baik, dan lebih menghargai nilai-nilai sosial (Weissberg, Barton & Shriver, 1997). Guru yang berpartisipasi dalam program ini menunjukkan bahwa program ini membahas isu penting yang perlu bagi murid dan membantu mereka berkomunikasi secara lebih dengan murid.

Tiga C dalam Manajemen Kelas dan Sekolah. David dan Roger Johnson (1999) menciptakan program manajemen kelas untuk mengatasi problem yang menyebabkan gangguan dan melemahkan proses pembelajaran. Program mereka menekankan arti penting dari pemberian bimbingan pada murid untuk mempelajari cara mengatur perilaku mereka sendiri. Program itu adalah program tiga C:

Cooperative community. Komunitas pembelajaran akan mendapat manfaat jika partisipan punya interdependensi positif satu sama lain. Mereka bekerja untuk meraih tujuan bersama dengan melakukan aktivitas pembelajaran yang terstruktur dan kooperatif.

- *Constructive conflict resolution.* Ketika timbul konflik, konflik itu bisa dipecahkan secara konstruktif melalui *training* resolusi konflik untuk semua partisipan dalam komunitas pembelajaran.

Civic values. Komunitas kooperatif dan resolusi konflik konstruktif hanya jika komunitas pembelajaran berbagi nilai-nilai civic yang sama, nilai yang menjadi pedoman pembuatan keputusan. Nilai-nilai ini mencakup keyakinan bahwa kesuksesan tergantung pada usaha bersama untuk meraih tujuan bersama dan saling menghargai.

Dukungan bagi Pengelolaan Kelas Berpusat pada Pembelajaran: Classroom Organization and Management Program (COMP). Program COMP, yang dikembangkan oleh Carolyn Evertson dan Alene Harris (1999), mendukung kerangka manajemen kelas yang menekankan pembelajaran murid dan membimbing murid untuk bertanggung jawab atas keputusan mereka sendiri, perilaku mereka, dan pembelajaran mereka. COMP menekankan pencegahan problem, integrasi manajemen dan pengajaran, keterlibatan murid, dan kolaborasi profesional antar guru. Program ini diimplementasikan melalui workshop training, aplikasi kelas, dan refleksi kolaboratif. Riset telah menunjukkan bahwa COMP menghasilkan perubahan positif dalam perilaku guru dan murid (Evertson & Harris, 1999).

Review & Reflect

- © Rumuskan beberapa pendekatan efektif yang dapat dipakai guru untuk mengatasi perilaku bermasalah.

Review

- Apa intervensi minor dan moderat itu? Siapa lagi yang dapat membantu? Bagaimana caranya?
- Apa yang dapat dilakukan guru untuk mengatasi perkelahian, bullying dan pembangkangan?
- Apa ciri-ciri dari program berbasis kelas dan sekolah untuk mengatasi perilaku bermasalah?

Reflect

- Seberapa khawatirkan Anda terhadap perilaku bermasalah di antara murid-murid yang akan Anda ajar kelak? Menurut Anda, langkah apa yang dapat Anda lakukan untuk mempersiapkan diri dalam menghadapi perilaku itu?

Teaching Strategies **Resolusi Konflik**

Berikut ini beberapa strategi yang baik untuk resolusi konflik di kelas (Johnson & Johnson, 1995):

1. *Jangan berusaha mengeliminasi semua konflik.* Mengeliminasi semua kekerasan bukan berarti menenyapkan semua konflik. Misalnya, konflik moderat kadang dapat meningkatkan prestasi murid, memotivasi mereka untuk belajar, dan meningkatkan kemampuan dalam memecahkan masalah. Yang penting di sini bukanlah menghilangkan konflik, namun membantu murid untuk belajar cara mengelola konflik secara lebih efektif.
2. *Menciptakan konteks yang mendukung.* Program resolusi konflik yang paling efektif bukan sekadar mengubah murid individual. Tujuannya adalah mengubah lingkungan sekolah menjadi *setting* pembelajaran di mana murid tinggal sesuai dengan standar non-kekerasan. Menciptakan konteks yang mendukung ini melibatkan murid dalam situasi di mana mereka lebih mungkin untuk bekerja sama ketimbang bersaing. Dalam konteks kooperatif, konflik cenderung dipecahkan secara konstruktif ketimbang destruktif. Murid lebih mungkin berkomunikasi secara efektif satu sama lain, saling memercayai, dan mendefinisikan konflik sebagai problem bersama.
3. *Menurunkan faktor risiko di sekolah.* Faktor yang menempatkan murid dalam risiko berbuat kekerasan antara lain kegagalan akademik dan alienasi dari teman kelas. Jadi, aspek sekolah yang dapat mendukung keberhasilan akademik murid dan rasa memiliki harus dimonitor dan ditingkatkan dalam rangka mengurangi tindak kekerasan.
4. *Mengajari semua murid cara memecahkan konflik secara konstruktif.* Dua tipe program resolusi konflik adalah pendekatan kader dan pendekatan seluruh murid. Dalam *pendekatan kader*, sejumlah kecil murid dilatih sebagai mediator untuk seluruh sekolah. Johnson dan Johnson (1995) percaya bahwa pendekatan ini tidak seefektif *pendekatan seluruh murid*, di mana setiap murid harus belajar cara mengelola konflik secara konstruktif dengan menegosiasikan kesepakatan dan menengahi konflik teman-temannya. Kekurangan dari pendekatan murid secara keseluruhan ini adalah kurangnya waktu dan komitmen dari staf sekolah. Akan tetapi, semakin banyak murid yang dilatih resolusi konflik, semakin konstruktif konflik akan dipecahkan. Salah satu contoh dari pendekatan seluruh murid dikembangkan oleh Johnson dan Johnson (1991).

Program Teaching Students to Be Peacemakers melibatkan baik itu negosiasi dan strategi mediasi. Murid mempelajari langkah-langkah negosiasi berikut ini: (1) Mendefinisikan apa yang mereka inginkan; (2) mendeskripsikan perasaan mereka; (3) menjelaskan alasan dari keinginan dan perasaan mereka; (4) memahami perspektif murid lain untuk melihat konflik dari kedua sudut pandang; (5) membuat setidaknya tiga kesepakatan opsional yang menguntungkan semua pihak; dan (6) mencapai kesepakatan tentang tindakan yang terbaik.

Murid mempelajari langkah-langkah mediasi berikut ini: (1) Menghentikan permusuhan; (2) memastikan agar pihak yang bertikai mau dimediasi; (3) memfasilitasi negosiasi antarpihak yang bertikai; dan (4) merumuskan kesepakatan. Ketika murid telah menyelesaikan *training* negosiasi dan mediasi, sekolah atau guru mengimplementasikan program Peacemaker ini dengan memilih dua murid mediator setiap harinya. Menjadi seorang mediator akan membuat murid belajar cara bernegosiasi dan memecahkan konflik. Evaluasi terhadap program Peacemaker ini menunjukkan hal positif, di mana partisipan menunjukkan pendekatan resolusi konflik yang lebih positif ketimbang nonpartisipan (Johnson & Johnson, 1994).

Crack the Case Murid Cerewet

Bu Welch adalah guru seni dan bahasa baru di sekolah menengah. Sebelum mengajar di sini, dia sudah menyusun rencana manajemen kelas yang mencerminkan standar perilaku sekolah. Dia berharap murid menghormati dirinya dan teman-teman sekelasnya. Dia juga berharap agar murid menghargai properti sekolah dan lingkungan belajarnya. Selain itu, dia juga berharap murid tidak mengganggu orang lain. Infraaksi atau pelanggaran behavioral minor akan diberi peringatan verbal. Pelanggaran yang lebih berat akan mendapatkan beberapa konsekuensi yang juga lebih berat: pengurangan, dipanggil guru BP, atau orang tuanya dipanggil. Bu Welch senang dengan rencana manajemennya. Dia mendistribusikannya ke murid-muridnya pada hari pertama masuk kelas. Dia juga mengirimkannya ke orang tua siswa pada minggu pertama tahun ajaran. Darius, seorang murid Bu Welch, adalah murid yang oleh Bu Welch disebut murid “cerewet” atau banyak omong. Dia adalah murid lelaki yang sangat gaul dan menghabiskan banyak waktu dengan berbicara dengan teman-temannya ketimbang belajar. Bu Welch berusaha memindahkannya ke bagian lain dari ruang kelasnya. Dia juga memindahkannya duduk ke sebelah murid yang jarang diajak bicara olehnya. Tetapi, ini semua tidak mengubah perilakunya. Dia malah menambah kawan baru dan terus mengobrol, terkadang mengganggu proses belajar. Bu guru ini mencoba menempatkannya di sebelah murid perempuan. Tetapi akibatnya malah lebih parah.

Darius selain gaul juga cerdas. Meskipun dia baru *grade* tujuh, dia sudah mempelajari aljabar dengan murid *grade* delapan. Ini adalah sesuatu yang tidak lazim di sekolah. Dan, bahkan belum pernah terjadi sebelumnya. Guru aljabar, Bu Apple, dan Darius menjalin hubungan baik. Darius *tak pernah* mengganggu kelas Bu Apple atau mengobrol terus-terusan. Bu Apple heran ketika mendengar bahwa Darius selalu ngobrol di kelas Bu Welch.

Bu Apple adalah mentor Bu Welch. Dia membantu Bu Welch menulis rencana manajemen kelas-nya dan bertindak sebagai penasihat ketika Bu Welch mendapat kesulitan. Pada satu ketika ketika Bu Welch mendiskusikan *grade* delapan, Bu Apple menyebut bahwa inklusi ke kelas aljabar di *grade* delapan ini adalah “privilese, bukan hak.” Dia kemudian menjelaskan kepada Bu Welch bahwa dia berharap murid-muridnya berperilaku tepat di sepanjang waktu.

Pada hari berikutnya Darius banyak sekali bercelesot di kelas Bu Welch. Bu Welch menyuruhnya diam. Dia lalu diam, tetapi lima menit kemudian mulai lagi mengobrol. Ketika dia mulai bicara lagi, Bu Welch memanggilnya dan berkata dengan keras, “Cukup Darius. Aku akan mengeluarkanmu dari kelas aljabar. Kamu tahu kan, ikut kelas aljabar itu adalah privilese buat kamu, bukan hak kamu.”

Darius terkejut. Dia duduk diam sepanjang hari itu tetapi dia tidak berpartisipasi dalam kegiatan belajar. Dia tidak menjalin kontak mata dengan Bu Welch atau murid lain. Bagi dia, hari ini terasa muram. Dia tak tahu apa yang harus dikatakan kepada orang tuanya.

Ketika Darius bercerita kepada ibunya bahwa dia dikeluarkan dari kelas aljabar karena sering ribut di kelas seni, ibunya segera menemui Bu Welch. Dia mencoba menjelaskan kepada Bu Welch bahwa mengeluarkan Darius dari kelas aljabar berarti sama saja dengan menghilangkan kebebasannya untuk mendapatkan pendidikan yang menjadi hak bagi semua warga negara. Bu Welch memahami argumen itu dan mengatakan dia bisa saja mengubah keputusannya.

Apa isu dalam kasus ini?

Apakah pengeluaran dari kelas aljabar adalah konsekuensi yang tepat bagi Darius? Mengapa?
Menurut Anda, apakah pengeluaran dari kelas aljabar itu akan memberi efek positif pada perilaku Darius? Mengapa?
Menurut Anda, apa yang akan dilakukan ibunya Darius?
Menurut Anda, apa reaksi Bu Apple jika mendengar kabar ini?
Menurut Anda, bagaimana reaksi kepala sekolah?
Apa yang harus dilakukan Bu Welch?

Reach Your Learning Goals

1. Jelaskan mengapa manajemen kelas itu menantang dan diperlukan.

- Banyak kesamaan dalam isu manajemen untuk sekolah dasar dan sekolah menengah. Akan tetapi, ada juga beberapa perbedaan terutama dalam pengelolaan kelas: guru SD sering menghadapi sekitar 20 sampai 25 murid yang sama sehari penuh, sedangkan guru sekolah menengah menghadapi 100 sampai 150 murid dalam waktu sekitar 50 menit sehari. Kejemuan dan berinteraksi dengan orang yang sama sepanjang hari di sekolah dasar dapat menimbulkan masalah. Guru sekolah menengah harus berpindah pelajaran dengan cepat. Mereka juga mungkin menghadapi lebih banyak masalah dan murid mereka juga mungkin punya masalah yang lebih parah dan sulit diubah. Problem ini dapat lebih berat ketimbang problem murid SD. Murid sekolah menengah mungkin menuntut penjelasan yang lebih mendalam dan logis dari aturan dan disiplin.
- Doyle mendeskripsikan enam karakteristik yang merefleksikan kompleksitas kelas dan potensi problem: multi-dimensionalitas; (2) aktivitas simultan yang sedang berjalan; (3) kejadian yang terjadi dengan cepat; (4) kejadian yang sering tidak terduga; (5) kurangnya privasi; dan (6) sejarah kelas.
- Strategi yang baik untuk memulai kegiatan belajar mengajar adalah: (1) membangun ekspektasi untuk perilaku dan menghilangkan ketidakpastian; (2) memastikan murid merasakan pengalaman kesuksesan; (3) selalu siap dan dapat dijangkau; dan (4) selalu bertugas.

Fokus dalam psikologi pendidikan dahulu adalah disiplin. Dewasa ini fokusnya pada pengembangan dan pemeliharaan lingkungan kelas yang positif yang mendukung pembelajaran. Ini melibatkan strategi manajemen proaktif bukan fokus pada penerapan disiplin secara ketat. Secara historis, kelas yang dikelola dengan baik disebut sebagai “mesin berpelumas baik,” tetapi sekarang kelas yang efektif dianggap seperti “saran aktivitas”.

Tujuan dan strategi antara lain: (1) membantu murid lebih banyak menghabiskan waktu untuk belajar dan mengurangi waktu untuk aktivitas yang tidak berorientasi tujuan (menjaga aktivitas tetap lancar, meminimalkan waktu transisi, dan mengajak murid bertanggung jawab); dan (2) mencegah munculnya problem.

Deskripsikan desain positif lingkungan fisik sekolah.

- Prinsip dasar desain lingkungan fisik kelas yang efektif adalah: (1) mengurangi kepadatan di area yang menjadi tempat lalu-lalang; (2) memastikan Anda bisa melihat semua murid dengan mudah; (3) materi yang sering dipakai dan perlengkapan murid harus mudah diakses; dan (4) memastikan agar semua murid dapat melihat presentasi kelas.
- Gaya penataan kelas antara lain gaya auditorium, tatap muka, *offset*, dan klaster (*cluster*). Adalah penting untuk mempersonalisasikan kelas dan menjadi desainer environmental yang mampu memahami apa aktivitas murid, menyusun rencana tata ruang, melibatkan murid dalam pendesainan, dan mengujicobakan tata letak dan mau bersikap fleksibel dalam mendesain ulang.

© Diskusikan bagaimana menciptakan lingkungan kelas yang positif.

- Gunakan manajemen kelas otoritatif, bukan gaya otoriter atau permisif. Gaya otoritatif adalah melakukan percakapan dengan murid, memerhatikan murid dan membatasi perilaku murid jika dibutuhkan. Pengajaran yang otoritatif berhubungan dengan perilaku murid yang kompeten. Karya Kounin mengungkapkan karakteristik lain yang berhubungan dengan manajemen kelas yang efektif: *withitness*, mengatasi situasi yang tumpang-tindih, menjaga kelancaran dan kontinuitas pelajaran, dan melibatkan murid dalam berbagai aktivitas yang menantang.
- Bedakan antara aturan dan prosedur dan pertimbangkan kemungkinan yang tepat untuk melibatkan murid dalam diskusi dan pembuatan aturan. Aturan kelas harus: (1) masuk akal dan perlu; (2) jelas dan dapat dipahami; (3) konsisten dengan tujuan instruksional dan pembelajaran; dan (4) kompatibel dengan aturan sekolah.
- Agar murid mau bekerja sama maka diperlukan: (1) pengembangan hubungan positif dengan murid; (2) mengajak murid berbagi dan mengemban tanggung jawab (melibatkan murid dalam perencanaan dan implementasi inisiatif sekolah dan kelas, mendorong murid untuk menilai perilaku mereka sendiri, jangan menerima alasan-alasan, dan bersabar sampai strategi pemberian tanggung jawab ini bisa bekerja); dan (3) memberi imbalan pada perilaku yang tepat (memilih penguat yang efektif, menggunakan *prompts* dan *shaping* secara efektif, dan menggunakan hadiah yang mengandung informasi penguasaan keahlian).

4. Sebutkan beberapa pendekatan komunikasi yang baik bagi murid maupun guru.

- Anda dan murid Anda akan mendapat banyak manfaat jika Anda punya keahlian berbicara yang efektif dan Anda membantu murid Anda dalam mengembangkan keahlian berbicara mereka. Berbicara efektif di depan kelas dan murid harus menggunakan pesan yang jelas, menggunakan pesan "saya", bersikap asertif, dan menghindari rintangan komunikasi verbal. Baik guru maupun murid harus mengetahui cara berbicara dan berpidato secara efektif.
- Jadilah pendengar aktif. Mendengar aktif adalah ketika seseorang memberi perhatian penuh pada pembicara, fokus pada isi intelektual dan emosional dari pesan. Beberapa strategi mendengarkan aktif antara lain: (1) memberi perhatian pada orang yang berbicara, seperti mempertahankan kontak mata; (2) parafrasa; (3) mensintesiskan tema dan pola; dan (4) memberi tanggapan secara kompeten.
- Sejumlah pakar komunikasi percaya bahwa mayoritas komunikasi adalah komunikasi non-

verbal. Sulit untuk menutupi komunikasi nonverbal, sehingga lebih baik kita menyadari bahwa komunikasi nonverbal biasanya merefleksikan perasaan orang. Komunikasi nonverbal menggunakan ekspresi muka, mata, sentuhan, ruang, dan diam.

Rumuskan beberapa pendekatan efektif yang dapat dipakai guru untuk mengatasi perilaku bermasalah

- Intervensi dapat dibagi menjadi intervensi minor atau moderat. Intervensi minor menggunakan isyarat nonverbal, mempertahankan laju aktivitas, mendekati murid, mengarahkan perilaku, memberi instruksi yang diperlukan, menyuruh murid menghentikan suatu perilaku, dan memberi pilihan kepada murid. Intervensi moderat antara lain dengan mencabut privilese atau melarang murid melakukan aktivitas yang disenangkannya, membuat perjanjian behavioral, mengisolasi atau mengeluarkan murid dari kelas, dan memberi hukuman. Strategi manajemen yang baik adalah menggunakan sumber daya pendukung. Sumber daya ini antara lain teman sebaya sebagai mediator, orang tua, kepala sekolah atau konselor, dan mencari mentor untuk murid.
- Kekerasan di sekolah kini makin memprihatinkan. Anda harus bersiap menghadapi tindakan agresif murid sehingga nanti Anda bisa menghadapinya dengan tenang. Hindarilah berbantahan atau konfrontasi emosional. Kami telah mendeskripsikan beberapa pedoman untuk mengatasi perkelahian, *bullying*, dan pembangkangan atau permusuhan terhadap guru. Program efektif untuk mengelola perilaku di kelas antara lain program pengayaan kompetensi sosial, manajemen tiga C, dan mendukung pengelolaan kelas berorientasi murid (Classroom Organization and Management Program [COMP]).

Key Terms

gaya auditorum	<i>withitness</i> pesan
gaya tatap muka	"kamu" pesan
gaya <i>offset</i>	"aku" gaya agresif
gaya seminar	gaya manipulatif
gaya klaster	gaya pasif gaya
gaya manajemen kelas otoritatif	asertif mendengar
gaya manajemen kelas otoriter	aktif
gaya manajemen kelas permisif	

Aktivitas Portofolio

Anda telah memahami bab ini, sekarang kerjakan latihan di bawah ini untuk memperluas wawasan Anda.

Refleksi Independen

1. Bayangkan kejadian di bawah ini terjadi di kelas Anda. Jelaskan cara Anda dalam mengatasinya.
Di *grade* dua, seorang murid perempuan berteriak kepada Anda saat Anda sedang berbicara dengan murid lain.

Di *grade* lima, seorang anak lelaki mendatangi Anda dan mengadu dirinya “dikerjain” oleh anak yang lebih besar.

Di *grade* sembilan, Anda sedang di suatu ruangan ketika terjadi perkelahian di ruang sebelah.

Di *grade* sebelas, seorang murid perempuan secara terbuka menantang Anda di depan kelas dan tidak mau bekerja sama.

Kerja Kolaboratif

2. Di portofolio Anda, tuliskan pikiran Anda tentang aturan kelas yang paling penting bagi murid Anda. Juga tuliskan bagaimana Anda akan menangani situasi saat murid melanggar aturan itu. Kemudian, ajak tiga atau empat mahasiswa lain membahas aturan-aturan ini dan cara mengatasi situasi ketika murid melanggar aturan. Revisi aturan Anda berdasarkan tanggapan mereka.
3. Seberapa terbuka dan tertutupkah guru dalam menghadapi murid? Adalah penting bagi guru untuk mengembangkan hubungan positif dengan murid, tetapi apakah ada satu titik di mana guru dapat membangun hubungan yang terlalu dekat dengan murid? Tulis, refleksi pribadi tentang isu ini, dan juga tulis gagasan Anda untuk kemungkinan di masa depan saat Anda menjadi guru.

Riset/Pengalaman Lapangan

4. Wawancarai konselor sekolah dasar, menengah pertama, atau menengah atas. Minta mereka mendeskripsikan kebijakan disiplin di sekolah mereka dan seberapa baikkah kebijakan **itu** berjalan. Juga mintalah mereka mendeskripsikan problem murid paling sulit yang pernah mereka tangani. Tuliskan problem itu sebagai kasus di dalam portofolio Anda.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk template portofolio yang dapat *di-download* dan melihat bagaimana *Portfolio Activities* ini berhubungan dengan standar INTASC.

Taking it to the Net

1. Organisasi kelas, ruang fisik kelas, dan desain kelas sangat memengaruhi lingkungan pembelajaran. Tuliskan beberapa hal yang menggambarkan lingkungan kelas ideal Anda. Pikirkan tantangannya dan diskusikan bagaimana Anda mengkompensasi ruang penyimpanan yang kurang, cahaya alamiah, atau area khusus untuk komputer atau kerja kelompok.
2. Susun aturan untuk kelas Anda. *Review* daftar itu dan pikirkan pertanyaan berikut ini: Apakah aturan-aturan ini ditulis dengan cara yang positif? Apakah aturan ini tepat dan dapat dipahami oleh murid? Apakah Anda mempertimbangkan murid Anda dalam membuat aturan? Desain sebuah proyek kelas untuk menyusun aturan secara bersama-sama.
3. Seorang murid terus-menerus mengganggu kelas dan kesulitan berkonsentrasi pada tugasnya Anda kadang-kadang marah dan mengeluarkan murid dari kelas, tetapi itu semua tidak ada efeknya. Buat strategi disiplin yang baru untuk murid ini. Menurut Anda, apakah yang dibutuhkan anak itu agar bisa berpartisipasi dengan baik di dalam kelas?

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengeksplorasi jawaban yang mungkin.

15

Tes Standar dan Pengajaran

Bab 15

GARIS BESAR BAB

Sifat Tes Standar atau Ujian yang Dibakukan

Apa Itu Tes Standar? _____

Tujuan Tes Standar

Kriteria untuk Mengevaluasi Tes Standar

Tes Kecakapan dan Prestasi

Membandingkan Tes Kecakapan dan Prestasi _____

Jenis-jenis Tes Prestasi Standar _____

Ujian Negara Berisiko Tinggi _____

Tes Distrik dan Nasional _____

Peran Guru

Mempersiapkan Murid untuk Mengikuti Tes Standar

Menjalankan Tes Standar _____

Memahami dan Menginterpretasikan Hasil Tes _____

Menggunakan Nilai Tes Standar untuk Merencanakan dan Meningkatkan Instruksi

Isu-isu dalam Tes Standar

Tes Standar, Penilaian Alternatif, dan Tes Berisiko Tinggi

Diversitas dan Tes Standar

TUJUAN BAB

Setelah Anda menyelesaikan studi bab ini, Anda akan mampu untuk:

Mendiskusikan sifat tes standar. _____

Membandingkan tes kecakapan dan prestasi dan mendeskripsikan penggunaan tes prestasi dewasa ini. _____

Mengidentifikasi peran guru dalam tes standar. _____

Mengevaluasi beberapa isu utama dalam tes standar atau tes yang dibakukan.

Teaching Stories Barbara Berry

Barbara Berry mengajar bahasa Perancis dan Ilmu Sosial di Ypsilanti High School di Ypsilanti, Michigan. Dia juga menjabat sebagai ketua jurusan bahasa asing. Dia menceritakan kisah tentang tes standar berikut ini:

Saya punya murid yang sangat pintar dan berbakat dalam bidang bahasa. Dia adalah murid dari kalangan minoritas, dan dia telah diterima di universitas negeri utama dan ditawarkan beasiswa penuh, asalkan dia memenuhi syarat-syarat pada Scholastic Assessment Test (SAT). Dia mengikuti tes itu dan mendapat hasil yang baik untuk bidang verbal tetapi tidak cukup baik di bidang matematika dan karenanya dia tidak memenuhi syarat. Dia kemudian memperdalam matematika dan mendapatkan nilai yang baik, namun dia tetap tidak menyukai matematika dan tidak memahaminya.

Walaupun saya mengajar bahasa Perancis pada saat itu, saya dahulu suka matematika dan mendapat nilai yang bagus pada ujian standar. Saya tahu bahwa ujian matematika di SAT berisi banyak soal aljabar. Saya menawarkan diri untuk mengajarnya matematika sebelum dia mengikuti ujian SAT. Dia menerima tawaran saya. Saya mengambil materi aljabar dari jurusan matematika untuk membantunya. Akan tetapi, dia mengerjakan sendiri semua soal matematika dan baru menemui saya jika dia menemui kesulitan. Kami bertemu sekitar seminggu sekali. Enam minggu kemudian, dia mengikuti kembali ujian SAT dan nilai matematikanya naik sampai 110 poin. Dia mendapatkan beasiswa.

Saya tidak banyak mengajarkan matematika kepadanya, walaupun saya membantunya mempelajari soal-soal sulit. Hal terpenting yang saya lakukan adalah: (1) saya menularkan kesukaan saya kepada matematika dan mengekspresikan rasa percaya saya pada kemampuannya dalam mengerjakan soal; dan (2) saya fokus pada upayanya dalam mendalami materi yang akan diujikan. Karena kami telah lama berhubungan baik dalam kelas bahasa Perancis, saya merasa bahwa saya dapat membantunya untuk lebih percaya akan kemampuannya sendiri di bidang matematika.

yang dibakukan atau tes standar (*standardized test*) telah banyak dipakai untuk mengevaluasi prestasi dan pembelajaran siswa. Walaupun tes itu kini in banyak dipakai untuk membandingkan kinerja murid di berbagai sekolah, distrik, negara bagian, dan negara yang berbeda-beda, namun tes ini bukannya tanpa kontroversi.

SIFAT TES STANDAR ATAU UJIAN YANG DIBAKUKAN

Anda pasti pernah mengikuti ujian standar. Saat di taman kanak-kanak, Anda mengikuti tes kesiapan masuk sekolah, dan saat SD Anda mungkin mengikuti ujian nasional dasar, dan di SMA Anda mengikuti Ebtanas atau ujian UMPTN atau SPMB untuk masuk ke universitas. Tetapi, apakah maksud dari tes yang "dibakukan" atau distandarisasikan? Dan, apa tujuan dari tes standar semacam ini?

Apa Itu Tes Standar?

Tes standar atau tes yang dibakukan mengandung prosedur yang seragam untuk menentukan nilai dan administrasinya. Tes standar bisa membandingkan kemampuan murid dengan murid lain pada usia atau level yang sama, dan dalam banyak kasus perbandingan ini dilakukan di tingkat nasional. Apa bedanya tes standar dengan tes yang Anda buat sendiri untuk menilai prestasi murid Anda?

Soal tes buatan guru cenderung difokuskan pada tujuan instruksional untuk kelas tertentu. Sedangkan tes standar mencakup berbagai materi yang lazimnya diajarkan di kebanyakan kelas (Airasian, 2001; Chatterji, 2003). Perbedaan lain antara tes standar dengan tes buatan guru adalah banyak tes standar yang memiliki aturan umum dan kebanyakan telah dievaluasi validitas dan reliabilitasnya. Kita akan mendiskusikan validitas dan reliabilitas ini, tetapi pertama-tama mari kita bahas tujuan dari tes standar.

Tujuan Tes Standar

Tes standar biasanya bertujuan untuk:

- *Memberikan informasi tentang kemajuan murid.* Tes standar adalah sumber informasi tentang seberapa baik prestasi dan kemampuan murid. Murid di satu kelas mungkin mendapat nilai A tetapi kemampuannya hanya pas-pasan di level nasional, dan murid di kelas lain mungkin mendapat nilai B tetapi sangat bagus dalam mengerjakan tes standar level nasional. Tanpa tes eksternal dan objektif, guru di kelas akan kesulitan untuk mengetahui seberapa baikkah kemampuan murid dibandingkan dengan murid di sekolah lain.
- *Mendiagnosis kekuatan dan kelemahan murid.* Tes standar juga dapat memberikan informasi tentang kekuatan dan kelemahan pembelajaran murid (Popham, 2002). Misalnya, murid yang kurang bagus dalam pelajaran membaca mungkin diberi satu atau lebih tes standar untuk mengetahui letakkelemahannya secara tepat. Apabila tes standar digunakan untuk keperluan diagnosis, tes itu biasanya diberikan secara individual, bukan secara kolektif. Dalam sebuah survei nasional, guru-guru mengatakan bahwa mereka sering menggunakan hasil tes standar untuk mendiagnosis apa yang dibutuhkan oleh murid dalam proses belajar (Quality Counts, 2001). Akan tetapi, hanya kurang dari 20 persen dari guru yang mengatakan bahwa mereka memiliki kemampuan yang memadai untuk menginterpretasikan nilai guna melakukan diagnosis yang tepat.
- *Memberikan bukti untuk penempatan murid dalam program khusus.* Tes standar juga dapat dipakai untuk membuat keputusan tentang apakah murid diizinkan masuk ke program spesifik atau tidak. Di tingkat SD, tes standar dapat dipakai untuk memberikan informasi untuk menempatkan murid dalam kelompok membaca yang berbeda-beda. Di SMA, tes standar bisa dipakai untuk menentukan materi matematika apa yang mesti dipelajari murid secara lebih mendalam. Dalam beberapa kasus, tes standar, bersama informasi lain, juga dipakai untuk mengevaluasi apakah seorang murid diperbolehkan lompat

tes standar Tes yang mengandung prosedur yang seragam **untuk** menentukan nilai dan administrasinya. Tes standar bisa membandingkan kemampuan murid dengan murid lain pada usia atau level yang sama, dan dalam banyak kasus perbandingan ini dilakukan di tingkat nasional.

kelas. Murid juga dapat mengikuti tes standar untuk mengetahui kecocokan mereka dalam mengikuti suatu karier.

Memberi informasi untuk merencanakan dan meningkatkan pengajaran atau instruksi. Bersama dengan informasi lain, nilai dari tes standar dapat dipakai oleh guru dalam membuat keputusan tentang instruksi. Misalnya, skor murid pada tes membaca standar pada awal masuk sekolah dapat membantu guru untuk menentukan pada level manakah murid harus diberi pengajaran membaca. Skor tes standar murid pada akhir tahun bisa memberikan informasi tentang seberapa efektifkah pengajaran yang telah diberikan. Informasi ini dapat dipakai untuk melanjutkan atau memodifikasi instruksi. Kita nanti akan mendiskusikan penggunaan tes standar untuk merencanakan dan meningkatkan instruksi.

Membantu administrator mengevaluasi program. Jika sekolah hendak beralih ke program pendidikan yang baru, administrasi sekolah harus tahu seberapa efektifkah program baru itu. Salah satu cara untuk mengetahuinya adalah memberikan tes standar yang relevan kepada murid untuk melihat bagaimana kinerja di bawah program baru tersebut. Misalnya, sekolah mungkin beralih dari pendekatan keahlian dasar dan fonetik ke pendekatan yang menggabungkan pendekatan keahlian dasar dan fonetik dengan pendekatan bahasa keseluruhan dalam pengajaran bahasa. Nilai murid pada tes standar dalam keahlian membaca dapat dipakai bersama dengan informasi lain untuk menentukan efektivitas perubahan tersebut.

Memberikan akuntabilitas. Sekolah dan guru diharapkan bertanggung jawab atas pengajaran muridnya. Meskipun ini adalah soal kontroversial, tes standar kini mulai banyak dipakai untuk menentukan seberapa efektifkah sekolah dalam menghabiskan dana dalam proses belajar.

Di Texas, kepala sekolah dapat kehilangan jabatannya apabila nilai tes standar di sekolah mereka tidak bagus. Di Maryland, sekolah yang tidak bagus prestasinya tidak akan mendapat dana bantuan ribuan dollar. Perhatian terhadap akuntabilitas telah memunculkan **tes berbasis standar** (*standards-based test*), yang menilai kemampuan /keahlian yang diharuskan dipunyai murid sebelum mereka naik ke kelas berikutnya atau ke jenjang universitas. Sekolah yang menggunakan tes jenis ini sering kali menerapkan syarat bahwa murid yang tidak lulus tes ini diharuskan mengikuti program khusus di musim panas (musim liburan) yang diharapkan bisa membantu mereka mencapai level minimum yang disyaratkan dalam sistem sekolah.

Tes berisiko tinggi (*high-stakes testing*) adalah menggunakan tes dengan cara sedemikian rupa yang mengandung konsekuensi penting bagi murid, memengaruhi keputusan seperti apakah murid itu akan naik kelas atau lulus. Nanti kita akan mendiskusikan ujian negara (ujian yang diwajibkan negara—*state-mandated*), yang semakin banyak dipakai untuk membuat keputusan “berisiko tinggi” tersebut. Tetapi perlu dicatat bahwa tema penting di sepanjang bab ini adalah bahwa tes standar bukan satu-satunya metode untuk mengevaluasi pembelajaran murid.

tes berbasis standar

Tes yang menilai kemampuan/keahlian yang diharuskan dipunyai murid sebelum mereka naik ke kelas berikutnya atau kelulusannya.

tes berisiko tinggi

Menggunakan tes dengan cara sedemikian rupa yang mengandung konsekuensi penting bagi murid, memengaruhi keputusan seperti apakah murid itu akan naik kelas atau lulus.

Tes standar juga bukan merupakan satu-satunya informasi untuk menuntun pertanggungjawaban sekolah atas prestasi murid-muridnya (Popham, 2002).

Kriteria untuk Mengevaluasi Tes Standar

Di antara kriteria paling penting untuk mengevaluasi tes standar adalah norma, validitas, reliabilitas, dan keadilan.

Norma. Untuk memahami kinerja murid individual dalam suatu tes, kinerjanya itu perlu dibandingkan dengan kinerja dari **kelompok norma** (*norm group*), yakni kelompok dari individu yang sama yang sebelumnya telah diberi ujian oleh penguji. Tes ini dikatakan didasarkan pada norma nasional (*national norms*) apabila kelompok norma itu terdiri dari representasi murid secara nasional. Misalnya, tes standar untuk IPA kelas empat akan dijadikan sampel nasional dari murid kelas atau *grade* empat. Skor sampel dari ribuan murid kelas empat akan menjadi basis bagi perbandingan. Kelompok norma ini harus mencakup murid dari wilayah perkotaan, suburban, dan pedesaan; wilayah geografis yang berbeda; sekolah swasta dan negeri; siswa lelaki dan perempuan; serta dari kelompok etnis yang berbeda-beda. Berdasarkan nilai murid pada tes IPA atau sains, guru dapat menentukan apakah kemampuan murid di atas atau di bawah rata-rata norma nasional (Aiken, 2003). Guru juga dapat melihat bagaimana kinerja kelas secara keseluruhan dibandingkan dengan populasi murid pada umumnya.

Selain norma nasional, tes standar juga dapat mengandung norma kelompok spesial dan norma lokal. *Norma kelompok spesial* terdiri dari nilai tes untuk sub-kelompok dari sampel nasional. Misalnya, norma kelompok spesial mungkin tersedia untuk murid dari kelompok sosioekonomi rendah, menengah, dan atas, untuk murid perkotaan, suburban, dan pedesaan, untuk sekolah swasta dan negeri, untuk siswa perempuan dan laki-laki, dan untuk murid dari kelompok etnis yang berbeda-beda. *Norma lokal* terkadang disediakan untuk tes standar. Norma ini membandingkan kinerja murid dengan murid lain dari kelas yang sama, sekolah yang sama, atau distrik yang sama. Jadi, evaluasi kinerja tes murid mungkin akan berbeda-beda tergantung kepada norma kelompok yang dipakai.

Validitas. Validitas biasanya didefinisikan sebagai sejauh mana sebuah tes bisa mengukur apa-apa yang hendak diukur. Akan tetapi, makin banyak pakar pe-

nilaian pendidikan yang percaya bahwa adalah penting untuk menekankan bahwa bukan hanya karakteristik dari tes itu sendiri yang valid atau tidak valid (invalid). Yang juga amat penting untuk dipertimbangkan adalah inferensi terhadap nilai tes itu (American Educational Research Association, 1999; McMillan, 2001). Jadi, **validitas** adalah sejauh mana sebuah tes mengukur apa-apa yang hendak diukur dan apakah inferensi tentang nilai tes itu akurat atau tidak.

Dari segi karakteristik tes itu sendiri — substansi tes — ada tiga tipe validitas validitas isi, validitas kriteria, dan validitas konstruk (susunan).

Tes standar yang valid harus mengandung **validitas isi** yang baik, yakni kemampuan tes untuk mencakup sampel (*to sample*) isi yang hendak diukur. Konsep ini sama dengan “fakta yang berkaitan dengan isi”. Misalnya, apabila sebuah tes

kelompok norma
Kelompok dari individu yang sama yang sebelumnya telah diberi ujian oleh penguji.

validitas
Sejauh mana sebuah tes mengukur apa-apa yang hendak diukur dan apakah inferensi tentang nilai tes itu akurat atau tidak.

validitas isi
Kemampuan tes untuk mencakup sampel (*to sample*) isi yang hendak diukur.

standar pelajaran IPA *grade* 4 dimaksudkan untuk menilai informasi isi dan kemampuan memecahkan masalah, maka tes itu harus mencakup item-item yang mengukur informasi tentang sains (IPA) dan item-item yang mengukur kemampuan memecahkan problem.

Bentuk lain dari validitas adalah **validitas kriteria**, yakni kemampuan tes untuk memprediksi kinerja murid saat diukur dengan penilaian atau kriteria lain. Bagaimana validitas kriteria dinilai untuk tes sains standar? Salah satu metodenya adalah mengambil wakil sampel guru kelas empat untuk mengevaluasi kompetensi murid di kelas sains mereka dan kemudian membandingkan *rating* kompetensi ini dengan nilai murid pada tes standar. Metode lainnya adalah membandingkan skor murid pada tes standar dengan nilai dari murid yang sama pada tes lain yang didesain untuk menguji materi yang sama.

Validitas kriteria dapat bersifat *concurrent* dan *predictive* (Gregory, 2000; Krueger, 2000). *Concurrent validity* adalah relasi antara nilai tes dengan kriteria lain yang ada saat ini. Misalnya, apakah tes standar bidang sains (IPA) kelas empat itu berhubungan dengan *grade* murid dalam sains semester ini? Jika ya, kita bisa katakan tes itu memiliki tingkat “validitas kebersamaan” (*concurrent*) yang tinggi. *Predictive validity* adalah relasi antara nilai tes dengan kinerja masa depan murid. Misalnya, nilai sains pada kelas empat bisa dipakai untuk memprediksikan berapa banyak pelajaran sains yang akan diambil murid pada jenjang berikutnya, atau apakah siswa wanita di SMA tertarik untuk menempuh jurusan sains (IPA), atau apakah murid akan mendapat penghargaan sains di masa depan. Contoh lain dari validitas prediktif ini adalah seberapa akuratkah nilai murid pada tes

SAAT dalam memprediksikan kemampuan mereka di universitas dan kesuksesan mereka dalam menempuh karier selanjutnya.

Tipe ketiga dari validitas adalah *construct validity*. Sebuah konstruk adalah ciri atau karakteristik yang tidak bisa dilihat dari seseorang, seperti inteligensi (kecerdasan), gaya belajar, personalitas, atau kecemasan. *Construct validity* adalah sejauh mana ada bukti bahwa sebuah tes mengukur konstruk tertentu. Ini adalah validitas terluas dari ketiga tipe validitas yang telah kita diskusikan dan dapat mencakup bukti dari *concurrent validity* dan *predictive validity* (Gronlund, 2003). Penilaian terhadap *construct validity* bisa juga didasarkan pada deskripsi perkembangan tes, pola relasi antara tes dan faktor signifikan lainnya (seperti korelasi tinggi dengan tes yang sama, dan korelasi rendah dengan tes yang mengukur konstruk yang berbeda-beda), dan tipe bukti lainnya yang bisa memberikan pemahaman tentang makna nilai tes. Karena suatu konstruk biasanya abstrak, berbagai macam bukti mungkin dibutuhkan untuk menentukan apakah sebuah tes secara valid mengukur konstruk tertentu.

Katanya telah kita singgung bahwa adalah penting untuk bukan hanya mempertimbangkan substansi dari tes dalam menentukan validitas, tetapi juga apakah inferensi tentang nilai tes itu akurat atau tidak (McMillan, 2001). Mari kita lihat contoh dari masalah ini. Seorang pengawas sekolah memutuskan untuk menggunakan nilai tes dari hasil tes standar murid pada setiap musim gugur sebagai indikator kompetensi guru. Dengan kata lain, nilai tes itu dipakai untuk

validitas kriteria
Kemampuan tes untuk memprediksi kinerja murid saat diukur dengan penilaian atau kriteria lain.

concurrent validity
Relasi antara nilai tes dengan kriteria lain yang ada saat ini.

predictive validity
Relasi antara nilai tes dengan kinerja masa depan murid.

construct validity
Sejauh mana ada bukti bahwa sebuah tes mengukur konstruk tertentu. Sebuah konstruk adalah ciri atau karakteristik yang tidak bisa dilihat dari seseorang, seperti inteligensi (kecerdasan), gaya belajar, personalitas, atau kecemasan.

menyimpulkan (*to infer*) apakah guru kompeten atau tidak. Persoalan validitas dalam situasi ini adalah: Seberapa *reasonable*-kah penggunaan nilai tes standar itu untuk mengukur kompetensi guru? Apakah benar (akurat) bahwa guru yang murid-muridnya lebih tinggi nilainya adalah guru yang lebih kompeten ketimbang guru lain yang nilai murid-muridnya lebih rendah?

reliabilitas

Sejauh mana sebuah prosedur tes bisa menghasilkan nilai yang konsisten dan dapat direproduksi.

Reliabilitas. Reliabilitas berarti sejauh mana sebuah prosedur tes bisa menghasilkan nilai yang konsisten dan dapat direproduksi. Agar bisa disebut reliabel, nilai harus stabil, *dependable*, dan relatif bebas dari kesalahan pengukuran (Fekker, 2000; Popham, 2002). Reliabilitas dapat diukur dengan beberapa cara, antara lain *test-retest reliability*, *alternate forms reliability*, dan *split-half reliability*.

test-retest

reliability

Sejauh mana sebuah tes menghasilkan kinerja yang sama ketika seorang siswa diberi tes yang sama dalam dua kesempatan yang berbeda.

reliability adalah sejauh mana sebuah tes menghasilkan yang sama ketika seorang siswa diberi tes yang sama dalam dua kesempatan yang berbeda. Jadi, jika sebuah tes sains standar kelas empat diberikan kepada se-

kelompok murid hari ini dan kemudian diberikan lagi sebulan kemudian..... akan dianggap reliabel apabila nilai murid konsisten dalam dua tes itu. Ada dua ciri negatif dari *test-retest reliability*: Murid kadang-kadang mendapat hasil yang lebih baik pada kesempatan kedua karena mereka sudah pernah mengerjakannya, dan beberapa murid mungkin telah mempelajari informasi pada waktu antara tes pertama dan kedua dan karenanya pada tes kedua hasilnya berbeda. *Alternate-forms reliability* ditentukan dengan memberikan bentuk yang berbeda dari tes yang sama pada dua kesempatan yang berbeda untuk kelompok murid yang sama dan mengamati seberapa konsistennah skornya. Item tes pada dua bentuk itu sama tetapi tidak identik. Strategi ini mengeliminasi kemungkinan bahwa murid akan meraih hasil yang lebih baik pada tes kedua. Namun, tes ini tidak menghilangkan peningkatan kemampuan murid dan pengenalan murid dengan prosedur dan strategi tes.

alternate-forms

reliability

Reliabilitas ditentukan dengan memberikan bentuk yang berbeda dari tes yang sama pada dua kesempatan yang berbeda untuk kelompok murid yang sama dan mengamati seberapa konsistennah skornya.

Split-half reliability adalah membagi item tes menjadi dua bagian, seperti item bernomor genap dan ganjil. Nilai pada dua set item itu dibandingkan guna menentukan seberapa konsistennah kinerja murid di kedua set itu. Jika *split-half reliability*-nya tinggi, kita katakan bahwa tes itu *konsisten secara internal*. Misalnya, pada tes sains standar untuk kelas empat, nilai murid untuk soal nomor ganjil dan genap bisa dibandingkan. Jika skornya sama pada dua set item tersebut, kita bisa menyimpulkan bahwa tes sains itu memiliki *split-half reliability* yang tinggi. Reliabilitas dipengaruhi oleh sejumlah kesalahan dalam pengukuran. Murid mungkin memiliki pengetahuan dan keterampilan yang memadai namun tidak bisa konsisten dalam mengerjakan beberapa tes karena sejumlah faktor internal dan eksternal. Faktor internalnya antara lain kesehatan, motivasi, dan kecemasan. Faktor eksternalnya antara lain petunjuk soal yang tidak memadai, soal yang mendua (kabur), sampel informasi yang buruk, dan penilaian yang tidak efisien. Ketika murid meraih hasil yang tidak konsisten pada tes yang sama, periksalah dengan cermat faktor-faktor internal dan eksternal yang mungkin menimbulkan ketidakkonsistenan ini.

split-half reliability

Reliabilitas yang dinilai dengan membagi item tes menjadi dua bagian, seperti item bernomor genap dan ganjil. Nilai pada dua set item itu dibandingkan guna menentukan seberapa konsistennah kinerja murid di kedua set itu.

Validitas dan reliabilitas adalah saling terkait. Sebuah tes yang valid itu reliabel, tetapi sebuah tes yang reliabel tidak selalu valid. Orang dapat merespons tes

secara konsisten, tetapi tes itu sendiri mungkin tidak mengukur apa-apa yang hendak diukurnya. Untuk memahami soal ini, bayangkan Anda punya tiga panah.

Jika ketiganya menancap pada sasaran, maka Anda punya reliabilitas. Namun, Anda dikatakan punya validitas hanya jika ketiga panah itu menancap pada titik pusat sasaran.

Keadilan. Tes yang adil (*fair*) adalah tes yang tidak bias (*unbiased*) dan tidak diskriminatif (McMillan, 2001). Tes itu tidak dipengaruhi oleh faktor-faktor seperti gender, etnis, atau faktor subjektif seperti bias penilai. Apabila tes itu *fair*, murid punya kesempatan untuk menunjukkan kemampuan mereka sehingga kinerja mereka tidak dipengaruhi oleh faktor gender, etnis, ketidakmampuan (cacat) atau 'aktor lain yang tidak berhubungan dengan tujuan dari tes tersebut.

Contoh umum dari tes yang tidak adil adalah tes yang menempatkan sekelompok murid tertentu pada posisi yang dirugikan. Ini kerap terjadi saat ada sesuatu dalam tes itu yang membuatnya lebih sulit bagi murid dengan karakteristik tertentu.

Misalnya, sebuah tes dimaksudkan untuk menilai keahlian menulis. Tes itu menyuruh murid untuk menulis cerpen tentang anak lelaki yang berlatih keras dalam sepak bola dan membuat tim. Jelas, tipe soal ini akan lebih mudah bagi siswa laki-laki ketimbang perempuan karena anak lelaki umumnya lebih akrab dengan olahraga sepak bola. Jadi, tes itu tidak *fair* bagi siswa perempuan. Contoh lain adalah soal yang dipakai untuk menilai kemampuan pemahaman bacaan.

Soal bacaan itu adalah tentang pengalaman berlayar. Jadi, murid yang pernah berlayar kemungkinan besar akan lebih cepat memahami bacaan itu ketimbang murid yang belum pernah berlayar. Adalah mustahil untuk menghilangkan semua ketidakadilan dalam tes untuk setiap murid tetapi pembuat soal dapat berbuat banyak untuk menciptakan tes seadil mungkin.

Untuk murid dengan ketidakmampuan, keadilan sering kali membutuhkan adaptasi dalam pelaksanaan tes. Banyak adaptasi itu tergantung pada ketidakmampuan tertentu. Tujuannya adalah mengurangi pengaruh negatif dari ketidakmampuan dari pihak yang dites. Misalnya, untuk murid yang mengalami gangguan pendengaran, petunjuk soalnya harus tertulis; untuk murid dengan gangguan visual, petunjuk soalnya harus lisan.

Review & Reflect

1. Diskusikan sifat dari tes standar.

Review

- Apa yang dimaksud dengan tes "standar"?
- Apa kegunaan tes standar?
- Apa hubungan norma, validitas, reliabilitas, dan keadilan dengan penilaian kualitas tes standar?

Reflect

- Dapatkah sebuah tes valid tetapi tidak reliabel? Reliabel tetapi tidak valid? Jelaskan dengan kalimat Anda sendiri.

TES KECAKAPAN DAN PRESTASI

Ada dua tipe utama tes standar: tes kecakapan (*aptitude*) dan tes prestasi (*achievement*). Pertama, kami akan mendeskripsikan dan membandingkan kedua jenis tes ini. Kemudian, kita akan mendiskusikan beberapa tipe tes prestasi yang berbeda dan penggunaannya untuk tujuan yang diwajibkan distrik, negara bagian, dan nasional.

Membandingkan Tes Kecakapan dan Prestasi

Tes kecakapan (*aptitude test*) didesain guna memprediksi kemampuan murid untuk mempelajari suatu keahlian atau menguasai sesuatu dengan pendidikan dan *training* tingkat lanjut. Tes kecakapan ini mencakup tes kemampuan mental umum seperti tes kecerdasan (Stanford-Binet, Wechsler Scales, dan sebagainya) yang telah kami deskripsikan di Bab 4, “Variasi Individual” (Kaufman & Lichtenberger, 2002). Mereka juga memasukkan tes yang dipakai untuk memprediksikan kesuksesan dalam subjek akademik atau area okupasional. Misalnya, sebuah tes kecakapan mungkin diberikan kepada murid untuk memprediksikan kesuksesan mereka di bidang matematika, sedangkan tes lain diberikan untuk memprediksikan apakah individu akan sukses di bidang penjualan atau kedokteran.

Tes prestasi dimaksudkan untuk mengukur apa yang telah dipelajari atau keahlian apa yang telah dikuasai murid (Andrews, Saklofske & Janzen, 2001; Haladyna, 2002; Smith, 2001). Namun, perbedaan antara tes prestasi dengan tes kecakapan terkadang kabur.

Kedua jenis tes ini menilai status murid, pertanyaan yang dipakai kebanyakan mirip, dan biasanya hasil dari dua jenis tes ini mempunyai korelasi yang tinggi.

Scholastic Assessment Test (SAT) yang mungkin pernah Anda jalani saat masuk perguruan tinggi biasanya dideskripsikan sebagai tes kecakapan (SAT dahulu adalah singkatan dari “Scholastic Aptitude Test”), namun SAT dapat menjadi tes kecakapan atau tes prestasi tergantung pada tujuan penggunaannya. Apabila tes ini dipakai untuk memprediksi kesuksesan Anda di universitas, maka ia berupa tes kecakapan. Jika dipakai untuk menilai apa yang telah Anda pelajari (seperti kosakata, pemahaman bacaan, dan matematika) maka ia adalah tes prestasi.

Jenis-jenis Tes Prestasi Standar

Ada sejumlah tipe tes prestasi standar. Salah satu cara umum untuk mengklasifikasikannya adalah sebagai *survey batteries*, *specific subject tests*, atau *diagnostic tests* (Payne, 1997).

Survey Batteries. Sebuah *survey battery* (baterai survei) adalah sekelompok tes pokok-persoalan individual yang didesain untuk murid level tertentu. *Survey batteries* adalah tes standar nasional yang banyak digunakan (McMillan, 2001). Beberapa baterai yang umum adalah tes California Achievement, Terra Nova Comprehensive Test for Basic Skills, Iowa Tests of Basic Skills, Metropolitan Achievement Tests, dan Stanford Achievement Test Series.

Stanford Achievement Test Series mengandung tes-tes untuk tiga level yang ber-

tes kecakapan

Tipe tes yang didesain guna memprediksi kemampuan murid untuk mempelajari suatu keahlian atau menguasai sesuatu dengan pendidikan dan training tingkat lanjut.

tes prestasi

Tes yang dimaksudkan untuk mengukur apa yang telah dipelajari atau keahlian apa yang telah dikuasai murid.

beda: taman kanak-kanak sampai *grade* 1; *grade* 1 sampai 9; dan *grade* 9 sampai 13. Baterai ini bisa disesuaikan untuk memenuhi kebutuhan distrik atau sekolah tertentu. Baterai Stanford mencakup sejumlah tes pokok di setiap level. Misalnya, pada *grade* enam, ada tes inti untuk pelajaran membaca, matematika, bahasa, mendengar, mengeja, keahlian studi, sains, studi sosial, penggunaan informasi, dan keahlian atau keterampilan berpikir.

Banyak *survey batteries* juga memuat sejumlah subjek di dalam suatu area subjek. Misalnya, Metropolitan Achievement Tests memasukkan pelajaran membaca sebagai salah satu dari area subjek di setiap level. Subtes membaca di Metropolitan Tests mencakup kosakata, pengenalan kata, dan pemahaman bacaan.

Dalam masa-masa awal, *survey batteries* terdiri dari soal pilihan ganda untuk menilai pengetahuan isi murid. Akan tetapi, edisi yang sekarang lebih banyak memasukkan pertanyaan terbuka yang dimaksudkan untuk mengevaluasi keahlian berpikir dan penalaran murid (lihat Gambar 15.1 di halaman berikut).

Tes untuk Subjek Spesifik. Beberapa tes prestasi standar dimaksudkan untuk menilai keahlian di bidang tertentu seperti membaca atau matematika. Karena tes ini difokuskan pada area spesifik, tes ini biasanya menilai suatu keahlian secara lebih mendetail dan ekstensif ketimbang *survey battery*. Dua contoh tes area spesifik untuk bidang membaca adalah *Woodcock Reading Mastery Tests* dan *Gates-McKillop-Horowitz Reading Diagnostic Test* (Mather & Gregg, 2001). Beberapa area subjek standar mencakup topik seperti kimia, psikologi, atau ilmu komputer yang tidak dimasukkan dalam *survey batteries*.

tes diagnostik. Seperti kami sebutkan di atas, diagnosis adalah fungsi penting dari tes standar. *Diagnostic testing* terdiri dari evaluasi area pembelajaran spesifik secara relatif mendalam. Tujuannya adalah menentukan kebutuhan pembelajaran spesifik dari murid sehingga kebutuhan itu dapat dipenuhi melalui instruksi reguler atau remedial. Membaca dan matematika adalah dua area di mana tes standar paling banyak dipakai untuk diagnosis (Berninger, dkk., 2001). Dalam banyak kasus, *diagnostic testing* dilakukan setelah instruksi sudah diberikan. Tes prestasi terkadang dipakai untuk tujuan diagnosis (seperti tes membaca yang disebut tadi). Namun, dalam banyak situasi baik itu observasi maupun tes prestasi akan dipakai untuk melakukan diagnosis. Urutan diagnostik biasanya adalah (Payne, 1997): (1) observasi informal oleh guru; (2) *survey battery*; (3) tes diagnostik kelompok; dan (4) tes diagnostik individual. Perhatikan bahwa dalam urutan ini, tes diagnostik sering diberikan dalam format kelompok atau indivi-

Para penyusun tes dari semua tes prestasi standar nasional mengklaim bahwa tes mereka dapat dipakai untuk diagnosis (McMillan, 2001). Akan tetapi, agar sebuah tes dapat efektif untuk diagnosis, tes itu harus memuat beberapa item tes untuk masing-masing keahlian atau sasaran yang diukur, dan banyak dari tes nasional ini tidak memenuhi syarat itu.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Spelling


DIRECTIONS
Read each group of sentences. Decide if one of the underlined words is spelled wrong or if there is no mistake. Then mark the space for the answer you have chosen.

15. A. Dennis spoke with great act.
 B. Maggie bought ten candy.
 C. Many people were in the carpooled.
 D. No mistake.

Spelling/Multiple-choice/Intermediate Level: The content and the No mistake option make the Spelling content more realistic.

Social Science

Open-ended example



Select one of the shaded states and explain how the climate will affect outdoor sports and activities in two different seasons.

State: _____

How the climate affects outdoor activities in one season: _____

How the climate affects outdoor activities in another season: _____

Social Science/Open-ended/Intermediate Level: The student must identify one of the shaded states and demonstrate an understanding of seasons, both basic geography skills. The student must then use higher-order thinking skills to draw conclusions about the relationship between seasons and outdoor activities.

Social Science

16. "President Truman Orders Airlift to Supply Berlin"
 "President Johnson Increases U.S. Troop Levels in Vietnam"
 "President Bush Puts U.S. Soldiers in Panama"
 "President Clinton Evacuates American Forces in Somalia"

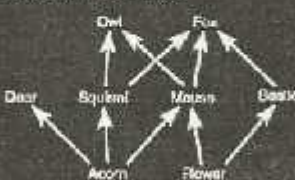
One conclusion that can be drawn from these headlines is that —

A. many of the Presidents since World War II have declared war on other nations.
 B. both Congress and the President must approve all military operations.
 C. as Commander in Chief, the President does not have to follow the Constitution.
 D. the President has a great deal of authority regarding military matters.

Social Science/Multiple-choice/TASK Level: This Civics and Government question requires the student to use "real world" information. The student must compare and contrast the actions of each President and draw a conclusion concerning executive power.

Science

Open-ended example



A forest is much like a living organism. It is constantly growing and changing. Answer the following question about changes in the forest. You may use labeled drawings to help you explain your answer.

The diagram shows a forest food web. Explain what kind of changes would take place if a large number of insects that eat acorns came to this forest.

Ujian Negara Berisiko Tinggi (High-Stakes)

Setelah publik dan pemerintah menuntut pertanggungjawaban terhadap efektivitas sekolah dalam mendidik anak-anak bangsa, tes atau ujian yang diwajibkan negara (ujian negara) semakin kuat perannya (Hambleton, 2002; Olson, 2001).

Negara telah lama mewajibkan ujian atau tes tetapi penekanannya berubah belakangan ini (Airasian, 2001). Sebelum 1990-an, isinya tidak berhubungan erat dengan apa yang diajarkan dan dipelajari di kelas. Ujian negara hanya memberikan tinjauan umum atas seberapa baik murid di suatu negara bagian dalam mata pelajaran tertentu, terutama membaca dan matematika.

Pada 1990-an, dimulailah usaha untuk menghubungkan ujian negara dengan sasaran instruksional yang didukung negara. Kebanyakan negara bagian di AS punya atau sedang dalam proses identifikasi sasaran yang harus dicapai oleh setiap murid di suatu negara. Sasaran ini menjadi basis bukan hanya untuk ujian negara, tetapi juga untuk menjadi pedoman aktivitas seperti pendidikan guru dan penentuan kurikulum (Whitford & Jones, 2000). Guru didorong untuk memasukkan sasaran ini ke dalam perencanaan dan instruksi kelas mereka. Di banyak negara bagian, sasaran ini direfleksikan dalam tes prestasi yang diberikan kepada semua murid di negara bagian.

Format Ujian Negara. Dari sudut pandang konstruktivis, ujian yang diwajibkan negara ini menggunakan format yang salah, terdiri dari soal pilihan berganda. Hanya tujuh negara bagian yang belakangan ini menggunakan soal model esai atau soal kinerja (Quality Counts, 2001). Ketika penilaian berbasis konstruksi dipakai, penilaian itu biasanya menggunakan soal jawaban pendek atau soal menulis. Hanya sedikit negara bagian yang memasukkan portofolio sebagai bagian dari penilaiannya.

Hampir semua negara bagian menggunakan penilaian yang mengacu pada kriteria, yang berarti bahwa nilai murid dievaluasi berdasarkan standar yang telah ditetapkan. Kebanyakan negara menggunakan nilai dasar (seperti jawaban benar sampai 70 persen) yang harus dicapai murid agar lulus. Tes semacam itu juga memberikan nilai komparatif.

Keuntungan dan Penggunaan Tes Berisiko Tinggi. Sejumlah pembuat kebijakan ber- pendapat bahwa ujian negara berisiko tinggi (*high-stakes*) memberikan sejumlah efek positif:

- » Meningkatkan kinerja murid.
- Lebih banyak waktu untuk mengajarkan pelajaran yang diujikan.
- » Ekspektasi tinggi untuk semua murid.

Identifikasi sekolah, guru, dan administrator yang berkinerja payah.

Meningkatkan rasa percaya diri di sekolah setelah nilai ujian naik.

Penggunaan paling luas dari tes ini untuk memandu kemajuan murid individual harus berkaitan dengan keputusan mengenai remediasi, promosi, dan graduasi. Remediasi adalah menempatkan murid yang kurang baik dalam tes ke kelas khusus. Remediasi ini biasanya dilakukan seusai jam sekolah, pada hari Sabtu,

atau selama musim panas (liburan). Baru-baru ini, tiga belas negara bagian mensyaratkan dan mendanai strategi remediasi untuk membantu murid berprestasi rendah agar mampu mencapai standar negara.

Banyak pendukung ujian negara berpendapat bahwa murid tidak boleh dinaikkan ke kelas selanjutnya apabila tidak mencapai standar kinerja tertentu. Dalam hal ini, tujuannya adalah mengakhiri promosi sosial (promosi berdasarkan ide bahwa murid tidak boleh ditinggalkan teman seusianya). Baru-baru ini, kebijakan promosi atau kenaikan kelas berbasis tes telah dilembagakan di sembilan negara bagian.

Ujian negara juga dipakai oleh 24 negara bagian untuk menentukan kelulusan murid. Keputusan itu bisa berdampak besar bagi masa depan generasi muda. Selain itu, ujian negara dipakai untuk membuat keputusan tentang akuntabilitas sekolah dan staf. Meminta tanggung jawab sekolah berarti menggunakan nilai tes untuk menempatkan sekolah dalam kategori-kategori tertentu, seperti kategori awas (yang dilaporkan secara terbuka dan menyiratkan bahwa sekolah itu perlu perbaikan), kategori percobaan (yang biasanya mensyaratkan agar sekolah itu menyerahkan rencana reformasi komprehensif), kategori gagal/ dalam krisis (yang mensyaratkan perlunya bantuan luar dalam mengembangkan rencana perbaikan), kategori akreditasi, akreditasi dengan peringatan, non-akreditasi, dan sebagainya. Baru-baru ini, delapan negara bagian menggunakan ujian negara untuk akuntabilitas sekolah.

Kritik Terhadap Ujian Negara. Kritik terhadap ujian yang diwajibkan negara ini menyatakan bahwa ujian negara akan menimbulkan akibat negatif (McMillan, 2002):

- *Menumpulkan kurikulum dengan penekanan lebih besar pada hafalan ketimbang pada keahlian berpikir dan memecahkan masalah.* Dalam sebuah analisis, kebanyakan ujian negara lebih difokuskan pada pengetahuan dan keahlian yang cenderung gampang ketimbang pada keahlian kognitif yang lebih kompleks (Quality Counts, 2001). Ini akan mempersempit kurikulum dan lebih fokus pada keahlian kognitif yang rendah (Linn, 2000).
- *Mengajar demi ujian.* Guru akan mengajar pengetahuan dan keahlian yang akan diujikan saja (Gallagher, 2000). Mereka menghabiskan banyak waktu untuk berlatih soal-soal ujian. Dalam sebuah survei, lebih dari enam dari sepuluh guru sekolah publik mengatakan bahwa ujian negara ini menyebabkan pengajaran difokuskan pada ujian (Quality Counts, 2001). Sekitar sepertiga guru yang disurvei menunjukkan bahwa ujian negara memaksa mereka untuk lebih banyak berkonsentrasi kepada informasi yang akan diujikan, dan karenanya mereka mengabaikan informasi lain yang tidak kalah penting.
- *Diskriminasi terhadap murid dari status sosioekonomi (SES) rendah dan minoritas.* Hal ini terjadi ketika jumlah anak-anak dari kelompok ini tidak memenuhi standar negara ini sangat besar, sedangkan murid SES yang lebih tinggi dan Kulit Putih bisa memenuhi standar. Para periset telah menemukan bahwa murid yang ditempatkan di jalur lambat atau program remedial – murid dari

keluarga miskin dan etnis minoritas – lebih mungkin mendapatkan pengajaran yang buruk dan berprestasi rendah (Cooper & Sherk, 1989; Oakes, 1990). Ada bukti bahwa ujian negara berisiko tinggi yang memberi sanksi atau hadiah pada sekolah berdasarkan nilai rata-rata murid telah menimbulkan upaya untuk memindahkan murid bernilai rendah ke program pendidikan khusus, tidak menaikkan mereka ke jenjang kelas berikutnya, dan mendesak mereka untuk *drop-out* dari sekolah sehingga nilai rata-rata sekolah akan tampak lebih bagus (Darling-Hammond, 2001; Haney, 2000).

Karena alasan ini dan alasan lainnya, American Psychological Association, American Educational Research Association, dan National Council on Measurement in Education telah mengeluarkan standar untuk penggunaan tes, dengan membubuhkan catatan bahwa nilai ujian adalah landasan yang terlalu sempit dan tidak stabil untuk dijadikan sumber informasi bagi keputusan besar tentang penempatan atau kenaikan murid. Dalam rangka menentukan keputusan penting untuk murid, nilai ujian harus selalu dipakai bersama dengan sumber informasi lain tentang prestasi murid (National Research Council, 2001).

Karena ujian negara berisiko tinggi ini relatif baru, hanya ada sedikit riset sistematis tentang konsekuensi-konsekuensinya (McMillan, 2002). Akan tetapi, ada beberapa keprihatinan serius tentang cara penyusunan ujian berisiko tinggi ini. Salah satu keprihatinan itu adalah soal validitas inferensi yang diambil dari hasil ujian (National Research Council, 2001). Sekadar meraih nilai tinggi bukan berarti pendidikan sudah meningkat. Jika tes itu menilai keahlian yang salah atau tes itu sendiri cacat, maka bisa jadi yang terjadi adalah kebalikannya. Tetapi, kita belum tahu apakah tes berisiko tinggi ini menyebabkan murid lebih siap untuk masuk ke universitas dan bekerja.

Keprihatinan lainnya adalah pada sejauh mana ujian ini berguna untuk meningkatkan pengajaran dan pembelajaran – tujuan utama dari reformasi pendidikan (National Research Council, 2001). Kebanyakan ujian negara ini memberi sedikit sekali informasi bagi guru dan administrator tentang mengapa murid tidak meraih hasil baik atau bagaimana guru dapat memodifikasi pengajaran demi meningkatkan prestasi murid. Kebanyakan ujian berisiko tinggi hanya memberikan informasi umum tentang posisi murid dibanding murid lainnya (misalnya nilainya 63) atau apakah murid tidak berprestasi baik di bidang tertentu (seperti prestasi di bawah rata-rata untuk pelajaran matematika). Tes semacam ini tidak memberikan informasi mengenai apakah murid menggunakan strategi yang keliru untuk memecahkan masalah atau konsep mana yang tidak dipahami murid. Ringkasnya, kebanyakan ujian negara ini tidak memberi informasi tentang jenis Intervensi yang bisa meningkatkan kinerja murid atau tidak memberi informasi tentang kekuatan dan kelemahan murid.

Kita juga tahu bahwa mengacu hanya pada satu jenis ujian bukanlah sebuah strategi yang baik untuk membuat keputusan penting mengenai murid atau untuk mengevaluasi sekolah. Berbagai indikator seperti kelas, kehadiran, penilaian kinerja, persentase murid yang masuk universitas, dan sebagainya, juga perlu

dipertimbangkan. Kita juga tahu bahwa jika ujian yang diwajibkan negara ini tetap dipakai, ujian itu perlu diubah agar bisa merefleksikan keterampilan berpikir tingkat tinggi, bukan malah mendorong guru untuk mengajarkan materi yang diujikan saja, dan bukan untuk menyingkirkan murid dari kalangan miskin dan minoritas etnis (Stansfield & Rivera, 2002). Nanti di bab ini juga kita akan mendiskusikan problem ujian berisiko tinggi ini.

Tes Distrik dan Nasional

Selain ujian negara, sebuah distrik (atau kabupaten) mungkin mewajibkan tes standar. Murid mungkin juga harus mengikuti ujian nasional.

Ujian Distrik (Lokal). Di Spencerport, New York, distrik sekolah mengumpulkan informasi tentang kinerja murid dengan tes berikut ini: Stanford Achievement test in Reading (*grade* 2-8) and Math (*grade* 1-8); New York State Pupil Evaluation Test in Reading (*grade* 3-6), Written Expression (*grade* 5), and Mathematics (*grade* 3 dan 6); New York State Program Evaluation Test, yang menilai program sains dan studi sosial; New York Preliminary Competency Test, yang dipakai untuk memprediksi kesuksesan masa depan di pelajaran membaca, menulis, dan matematika (diberikan untuk setiap *grade*); New York State Regents Competency Test, yang menilai kompetensi untuk pelajaran matematika, sains, studi global, dan sejarah dan pemerintahan AS (diberikan di SMA untuk murid yang tidak mengikuti Regent Test); Scholastic Assessment Test (SAT) dan American College Test (ACT), diberikan kepada murid yang berencana masuk ke universitas atau akademik dan Advanced Placement Tests untuk bidang sejarah AS, biologi, kimia, sastra dan bahasa Inggris, Perancis, Spanyol, kalkulus, dan teori musik yang dapat diikuti oleh murid untuk memasuki kelas tertentu berdasarkan level pengetahuan dan kemampuan yang mereka miliki. Pada 1999, Spenceport juga mulai menilai kemampuan murid untuk mengaplikasikan pengetahuan dan keahlian memecahkan masalah dalam sejumlah bidang.

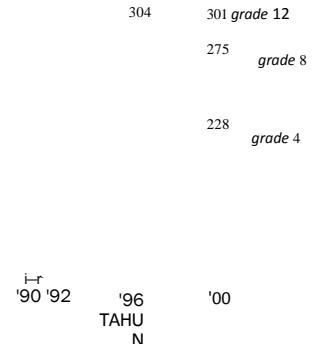
Tipe tes standar dapat bervariasi antardistrik. Akan tetapi, seperti dalam sekolah distrik Spencerport, jumlah keseluruhannya banyak.

Penilaian Nasional dan Standar Kelas Dunia. Pemerintah federal juga dilibatkan dalam menstandarisasikan ujian melalui National Assessment of Educational Progress (NAEP). Negara bagian tidak diwajibkan ikut berpartisipasi dalam penilaian nasional, walaupun banyak yang ikut (misalnya, lebih dari 40 negara bagian telah mewajibkan murid di sana untuk mengikuti ujian). NAEP adalah penelitian mirip sensus terhadap pengetahuan, keahlian, pemahaman, dan sikap generasi muda, Amerika (Bourque, 1999; Payne, 1997). Area subjek mencakup bidang membaca, menulis, sastra, matematika, sains, studi sosial, seni, kewarganegaraan, dan perkembangan karier dan pekerjaan. Murid, sekolah, kota atau negara bagian tidak disebutkan dalam kajian ini, walaupun negara bagian boleh meminta agar namanya dicantumkan. Setiap murid yang mengikuti NAEP hanya merespons sebagian dari seluruh penilaian. Temuan dari NAEP (2000) menunjukkan tren berikut ini:

Membaca. Tidak ada peningkatan dari 1992 sampai 2000 untuk anak *grade* empat dan tidak ada perkembangan untuk anak *grade* delapan sampai dua belas dari 1992 sampai 1998.

Matematika. Dari 1990 sampai 2000 terdapat kenaikan nilai untuk anak *grade* empat dan *grade* delapan, tetapi menunjukkan penurunan pada tahun 2000 untuk anak *grade* 12 (lihat Gambar 15.2)

Sains. Tidak ada perubahan nilai dari 1996 sampai 2000 untuk anak *grade* empat dan delapan, namun nilai anak *grade* dua belas menurun dalam rentang waktu tersebut.



Gambar 15.2
Tren Nilai Matematika pada National Assessment of Educational Progress

Pemerintah federal telah mengusulkan ujian nasional sukarela untuk pelajaran membaca bagi anak *grade* empat dan delapan (Applebome, 1997). Harapannya adalah tes ini akan dipakai secara luas sehingga benar-benar menjadi penilaian prestasi nasional untuk pertama kalinya. Ujian nasional akan sama dengan ujian membaca dan matematika di NAEP dan komponen matematika Third International Mathematics and Science Study (Gambar 15.3 menunjukkan beberapa tipe soal yang akan dipakai pada ujian nasional). Akan tetapi, tes baru-baru ini diberikan

In 1995, most eighth-graders in the United States scored below the international average in math of students in the 41 countries involved in the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). Students at the international average can solve single-step problems and understand the basics of algebra and geometric terms. These questions show what a student at or above the international average should know:

(1) A rubber ball rebounds to half the height it drops. If the ball is dropped from a rooftop 18 feet above the ground, what is the total distance traveled by the time it hits the ground the third time?

- A. 31.5 feet
- B. 40.5 feet
- C. 45 feet
- D. 63 feet

(2) The table shows the values of x and y, where x is proportional to y. What are the values of P and Q?

TABLE	
x	Y
3	7
5	Q
p	35

- Answers:
- A. P = 14 and Q = 31
 - B. P = 10 and Q = 14
 - C. P = 10 and Q = 21

Results from the National Assessment of Education Progress (NAEP) are reported by three levels of fourth *grade* reading: basic, proficient, and advanced. These levels help to explain what it means to read well in the fourth *grade*. This passage selected by the Department of Educational from *Charlotte's Web*, by E. B. White, helps illustrate the kinds of skills expected of students at each level:

Having promised Wilbur that she would save his life, she was determined to keep her promise. Charlotte was naturally patient. She knew from experience that if she waited long enough, a fly would come to her web; and she felt sure that if she thought long enough about Wilbur's problem, an idea would come to her mind.

Finally, one morning toward the middle of July, the idea came. "Why how perfectly simple!" she said to herself. "The way to save Wilbur's life is to play a trick on Zuckerman. If I can fool a bug," thought Charlotte, "I can surely fool a man. People are not as smart as bugs."

Students at the basic level are able to read the passage and then tell what Charlotte promised Wilbur. Students at the proficient level are able to describe why Charlotte thought she could fool Zuckerman. Students at the advanced level recognize that Charlotte compares waiting for ideas to entrapping a fly.

hanya kepada sejumlah sampel murid untuk menghitung rata-rata nasional. Tes baru akan menilai lebih banyak lagi murid dan mengevaluasi setiap murid. Penilaian murid di tingkat nasional adalah bagian dari usaha untuk memajukan murid-murid Amerika, dan diharapkan akhirnya akan menjadi standar bagi prestasi pendidikan di tingkat dunia. Dalam sebuah analisis baru-baru ini terhadap ujian nasional di dua belas negara besar, AS dan Kanada adalah negara yang tidak memiliki ujian nasional yang baku (misalnya, kebanyakan negara Asia, seperti Jepang, Thailand, dan Singapura punya sistem ujian nasional) (Haynes & Chalker,

1997) . Dalam pelajaran membaca, murid SD Amerika lebih baik dibandingkan murid SD di negara lain, tetapi untuk murid SMA mereka tertinggal di belakang negara lain. Di antara alasan dari kinerja murid AS yang buruk ini adalah mereka tidak memanfaatkan waktu yang cukup untuk tugas akademik, ukuran kelas yang terlalu besar, terlalu banyak nonton televisi dan media non-akademik, terlalu sedikit waktu untuk pekerjaan rumah, dan pengeluaran yang tidak cukup untuk pendidikan (Ravitch, 1995).

Saat saya menulis buku ini, usulan ujian nasional yang dibakukan belum disetujui oleh Kongres, dan usulan ini dikritik baik oleh kalangan liberal maupun konser- vatif. Banyak kaum liberal mencurigai ujian standar dan percaya bahwa ujian itu mengandung bias kultural. Kaum konservatif mencemaskan menguatnya peran pemerintah di dunia pendidikan.

Kritik terhadap perbandingan lintas negara ini mengatakan bahwa perbandingan tersebut hanya membandingkan murid AS dengan kelompok anak "terpilih" dari negara lain, terutama untuk perbandingan sekolah menengah. Karena itu, mereka menyimpulkan, tidak heran jika murid Amerika tidak tampak begitu maju. Kritik itu mengusulkan perbandingan yang lebih luas. Akan tetapi, ketika 25 persen dari murid unggulan di berbagai negara dibandingkan dengan murid AS, murid AS tampak berada di urutan yang sama, tidak lebih tinggi dibanding mereka (Mullis, 1999). Misalnya, dalam perbandingan terhadap 25 persen murid papan atas SMA (untuk pelajaran matematika dan sains) di negara-negara yang berbeda, Swedia Belanda, Norwegia, dan Swiss menduduki peringkat tertinggi. Murid AS masih berada di bawah rata-rata internasional untuk pelajaran matematika dan sains, bahkan ketika murid AS terbaik sekalipun dibandingkan dengan murid negara lain.

Sebuah analisis terhadap ujian standar nasional menemukan bahwa, dibanding- kan dengan ujian standar Amerika, ujian standar di negara lain: (1) memasukkan lebih banyak soal dengan jawaban pendek, pertanyaan esai dan terbuka; dan (2) lebih berhubungan dengan kurikulum dan buku pegangan sehingga murid di negara itu tahu apa yang perlu untuk mereka pelajari (Jacobson, 1996). Baru-baru ini, pembuat ujian standar komersial di AS mulai memasukkan lebih banyak soal esai dan penilaian kinerja dalam soal ujiannya.

Salah satu dilema dalam mengejar standar internasional adalah bagaimana me- nentukan standar dan siapa yang harus menetapkannya (Tanner, 1997). Haruskah standar itu didasarkan pada standar negara lain yang muridnya berprestasi lebih tinggi? Apa peran dari pemerintah federal dan negara bagian dalam mengembang-

kan standar ini? Siapa pendidik yang harus berpartisipasi dalam pembuatannya? Haruskah pengajaran atau instruksi dikaitkan dengan standar? Konsensus atas pertanyaan-pertanyaan tersebut masih belum dicapai.

Review & Reflect

2. Bandingkan tes kecakapan dan tes prestasi dan deskripsikan penggunaan tes prestasi.

Review

Apa perbedaan tujuan tes kecakapan dan tes prestasi? Bentuknya?

Apa yang dimaksud dengan *survey batteries*, *specific subject tests*, dan *diagnostic tests*? Apakah tes standar pada umumnya baik untuk diagnosis?

Apa yang hendak dicapai oleh ujian negara berisiko tinggi? Apa harapan dan kekhawatiran terhadap tes ini?

Apa argumen pendukung ujian standar nasional? Mengapa ujian ini ditentang?

Reflect

Apa manfaat dari ide standar global untuk apa-apa yang dipelajari murid di sekolah? Apa masalahnya?

PERAN GURU

Peran guru dalam ujian standar adalah mempersiapkan murid untuk mengerjakan ujian, melaksanakan ujian, memahami dan menginterpretasikan hasil ujian, dan menyampaikan hasil tes kepada orang tua. Guru juga menggunakan nilai ujian untuk membuat rencana dan meningkatkan instruksi.

Mempersiapkan Murid untuk Mengikuti Tes Standar

Adalah penting bagi semua murid untuk diberi kesempatan mengeluarkan apa yang terbaik dari diri mereka. Salah satu caranya adalah memastikan murid punya keahlian mengerjakan tes yang baik (McMillan, 2001).

Juga penting bagi Anda untuk memberikan sikap positif tentang tes kepada murid. Jelaskan sifat dan tujuan dari tes. Deskripsikan tes itu sebagai kesempatan dan tantangan, bukan beban kewajiban belaka. Jangan mengatakan hal-hal yang dapat menyebabkan murid gugup. Jika Anda melihat kecemasan murid bisa merintangi kinerja mereka, pertimbangkan untuk memanggil konselor untuk membantu mereka mengurangi kecemasan.

Di era ujian berisiko tinggi ini, di mana nilai ujian standar bisa menimbulkan konsekuensi serius bagi murid, guru dan sekolah, banyak sekolah membuat program yang didesain untuk meningkatkan kemampuan murid dalam mengerjakan soal (Payne, 1997). Akan tetapi, para periset telah menemukan bahwa "*coaching*" atau *training* murid agar bisa mengerjakan soal ujian, seperti ujian SAT, ternyata hanya sedikit saja menaikkan nilai murid. Misalnya, pelatihan 20 jam di kelas meningkatkan nilai matematika dan verbal pada tes SAT hanya sebesar, secara berurutan, 15 dan 10 poin, dan temuan ini jauh berbeda dengan klaim yang dikumandangkan

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

oleh program pelatihan SAT (Bond, 1989; Educational Testing Service, 1994). Educational Testing Service (ETS), yang memublikasikan SAT, mengatakan bahwa cara terbaik bagi murid agar berhasil baik dalam ujian SAT adalah mengikuti kursus yang ketat, berlatih keras mengerjakan soal, memperdalam aljabar dan geometri, mengakrabkan diri dengan soal-soal ujian serupa, dan tidur malam yang cukup sebelum mengerjakan tes. Berlatih sebelum mengerjakan ujian adalah hal yang baik untuk mengerjakan ujian jenis apa pun. Beberapa pihak tidak menganjurkan guru mengambil peran dalam menyiapkan murid untuk menghadapi ujian standar (McMillan, 2002): Jangan mengajar untuk menghadapi ujian, jangan menggunakan format tes standar untuk tes kelas, jangan mendeskripsikan tes sebagai beban, jangan memberi tahu murid bahwa keputusan penting hanya akan didasarkan pada hasil satu tes, jangan menggunakan tes yang sama yang pernah diberikan untuk menyiapkan murid, dan jangan menyampaikan sikap negatif terhadap tes tersebut.

Teaching Strategies

Meningkatkan Kemampuan Murid dalam Mengerjakan Ujian

Berikut ini beberapa keahlian mengerjakan tes penting yang bisa Anda diskusikan dengan murid-murid Anda (Linn & Gronlund, 1998):

1. *Baca instruksi dengan cermat.*
2. *Baca soal dengan cermat*
3. *Kerjakan tes secepat mungkin*
4. *Lompati soal sulit dan kerjakan nanti*
5. *Gunakan dugaan yang masuk akal, bukan untung-untungan.*
6. *Hilangkan item sebanyak mungkin pada item pilihan berganda*
7. *Ikuti perintah dengan cermat dalam menandai jawaban (misalnya menghitamkan bulatan jawaban).*
8. *Cek untuk memastikan bahwa jawaban yang tepat sudah ditandai pada lembar jawaban.*
9. *Periksa kembali dan cek jawaban jika masih ada waktu.*

Menjalankan Tes Standar

Kebanyakan ujian standar mengungkapkan secara rinci cara tes tersebut dilaksanakan (Airasian, 2001). Di antaranya adalah cara mengatur ruang tes, apa yang harus dilakukan murid saat mengerjakan tes, bagaimana mendistribusikan lembar soal dan jawaban, dan bagaimana mengatur waktu tes.

Lingkungan fisik untuk ruang tes harus cukup terang dan memiliki ventilasi yang baik. Murid harus punya cukup ruang untuk mengerjakan tes. Atur tempat duduk murid sedemikian rupa sehingga tidak memungkinkan tindakan curang atau menimbulkan gangguan. Tempelkan pengumuman di pintu yang menginformasikan seperti "Harap Tenang - Sedang Ada Ujian" (McMillan, 2001).

Dalam menjalankan tes, guru harus mengikuti kata demi kata dari naskah yang ada dalam

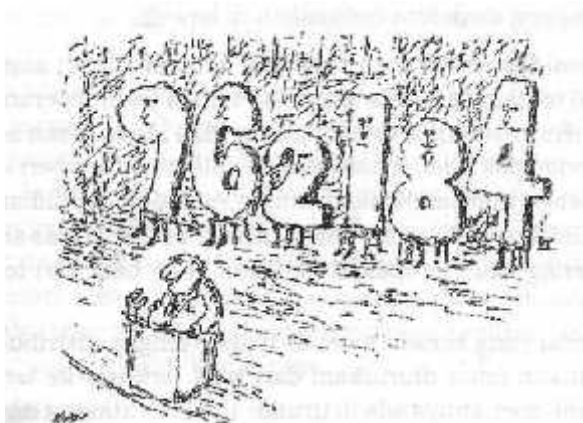
secara tepat, maka perbandingan dengan populasi murid yang mengikuti standar tes akan menjadi invalid (Airasian, 2001). Pastikan menulis waktu awal dan akhir tes di papan tulis. Pada waktu mulai, beri tahu murid untuk memulai. Pastikan murid berhenti saat waktu habis. Setelah murid Anda menyelesaikan tes, hitung naskah soal dan jawaban. Catat juga setiap insiden yang Anda lihat yang mungkin menggugurkan hasil tes murid.

Memahami dan Menginterpretasikan Hasil Tes

Pengetahuan tentang beberapa statistik deskriptif dasar akan membantu Anda untuk menginterpretasikan tes standar. Kemampuan Anda untuk memahami dan menginterpretasikan tes standar akan berguna jika Anda mengadakan pertemuan dengan orang tua murid untuk membahas murid di kelas Anda. Kita akan mendiskusikan statistik dasar ini dan cara melaporkan hasil tes atau ujian.

memahami Statistik Deskriptif. Walaupun kita sedang mendiskusikan statistik untuk membantu Anda memahami tes standar, informasi tentang statistik juga dapat membantu Anda untuk memahami aspek penilaian kelas lainnya, seperti menginterpretasikan nilai ujian murid, dan menghitung rata-rata nilai kelas (Best & Kahn, 2003). Fokus utama kita di sini adalah **statistik deskriptif**, yang merupakan prosedur matematika yang dipakai untuk mendeskripsikan dan meringkas data (informasi) dengan cara yang bermakna (Kiess, 2002). Kita akan mempelajari distribusi frekuensi, pengukuran tendensi sentral, pengukuran variabilitas, dan distribusi normal.

Distribusi Frekuensi. Langkah pertama dalam mengorganisasikan data adalah membuat **distribusi frekuensi**, sebuah daftar nilai, biasanya dari yang tertinggi ke yang terendah, bersama dengan berapa kali nilai itu muncul. Misalkan 21



"Tonight, we're going to let the statistics speak for themselves."

©The New Yorker Collection 1974 Edward Koren from cartoonbank.com. All rights reserved.

Through the Eyes of Teachers

Ujian dan Waktu Kelas

Saya tak menyadari berapa banyak waktu yang saya pakai untuk ujian. Ternyata membutuhkan lebih banyak waktu ketimbang yang saya perkirakan.

*Anna Messer Guru
Baru Bradley
Elementary
Columbia, South
Carolina*

statistik deskriptif

Prosedur matematika yang dipakai untuk mendeskripsikan dan meringkas data (informasi) dengan cara yang bermakna.

distribusi frekuensi.

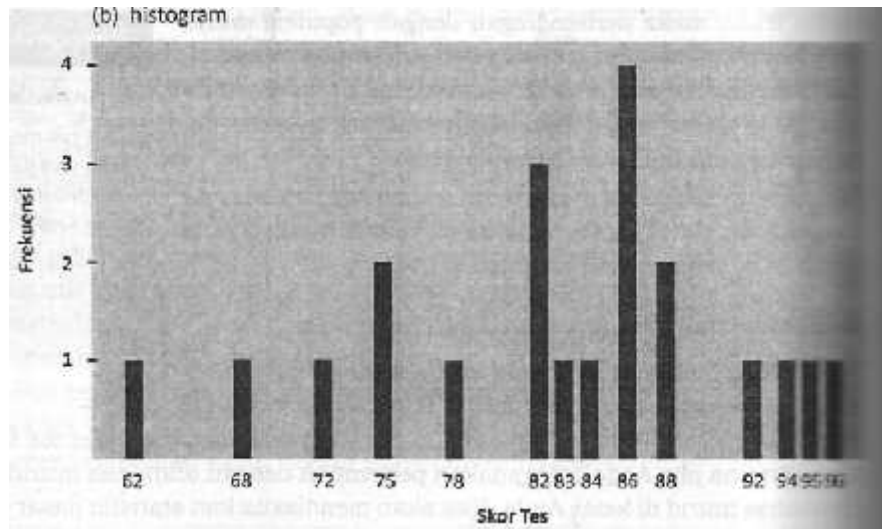
Sebuah daftar nilai, biasanya dari yang tertinggi ke yang terendah, bersama dengan berapa kali nilai itu muncul.

histogram

Distribusi frekuensi dalam bentuk grafik.

(a) distribusi frekuensi

SKOR	FREKUENSI
96	1
95	1
94	1
92	1
88	2
86	4
84	1
83	1
82	3
78	1
75	2
72	1
68	1
62	1



Gambar 15.4 Distribusi Frekuensi dan Histogram

murid mengerjakan tes dan mendapat nilai sebagai berikut: 96, 95, 94, 92, 88, 88, 86, 86, 86, 86, 84, 83, 82, 82, 82, 78, 75, 75, 72, 68, dan 62. Gambar 15.4a menunjukkan distribusi frekuensi untuk nilai tersebut. Distribusi frekuensi sering kali disajikan secara grafis. Misalnya, sebuah **histogram** adalah distribusi frekuensi dalam bentuk grafik. Batang vertikal merepresentasikan frekuensi skor per kategori. Gambar 15.4b menunjukkan histogram untuk ke 21 skor. Sebuah histogram sering kali dinamakan grafik batang. Perhatikan dalam histogram bahwa sumbu horizontal (sumbu x) mengindikasikan nilai yang diraih dan sumbu vertikal (sumbu y) menunjukkan berapa kali nilai itu muncul.

Walaupun merepresentasikan sekelompok nilai secara grafis dapat memberikan pemahaman tentang kinerja murid, teknik statistik numerik juga bisa memberi pemahaman serupa. Teknik ini menggunakan konsep tendensi sentral dan **variabilitas**, masing-masing akan kita diskusikan di bawah.

Pengukuran Tendensi Sentral. Ukuran **tendensi sentral** adalah angka yang memberikan informasi tentang rata-rata atau nilai tipikal pada seperangkat data. Anda tiga pengukuran tendensi sentral: mean, median dan mode. **Mean** adalah rata-rata numerik dari sekelompok nilai, biasanya oleh ahli statistik diberi label **X** atau **M**. Mean dihitung dengan menambahkan semua nilai dan kemudian membaginya dengan jumlah nilai itu. Jadi, mean untuk nilai 21 murid di atas adalah $1740/21 = 82,86$. Mean sering kali merupakan indikator yang baik dari tendensi sentral sekelompok nilai setelah

Median adalah nilai yang berada tepat di tengah-tengah distribusi nilai setelah nilai-nilai itu disusun (atau diurutkan) dari nilai tertinggi ke terendah. Dalam contoh 21 nilai tadi, mediannya ada di urutan 11 (10 di atasnya dan 10 di bawahnya). Jadi, mediannya adalah 84.

Mode adalah nilai yang paling sering muncul. Mode dapat ditentukan dengan

tendensi sentral
Statistik yang memberikan informasi tentang **rata-rata** atau nilai tipikal pada seperangkat data.

mean
Rata-rata numerik dari sekelompok nilai.

median
Nilai yang berada tepat di tengah-tengah distribusi nilai setelah nilai-nilai itu disusun (atau diurutkan) dari nilai tertinggi ke terendah.



By permission of Mell Lazarus and Creators Syndicate, Inc.

mudah dengan melihat pada distribusi frekuensi atau histogram. Dalam contoh 21 nilai di atas, modenya adalah 86 (nilai yang paling sering muncul, 4 kali). Mode akan sangat kelihatan jika nilainya muncul jauh lebih sering ketimbang nilai lainnya. Misalnya, dalam contoh 21 nilai, jika 15 dari 21 nilai itu adalah sama, maka modenya mungkin akan menjadi ukuran terbaik dari tendensi sentral untuk data tersebut. Dalam kasus ini, mean dan median tidak akan begitu berarti. Kadang ada dua mode atau lebih. Misalnya, dalam contoh nilai 21 murid tadi, jika empat murid mendapat 86 dan empat murid mendapat 75 (bukan hanya 2), maka satu set nilai ini akan mempunyai 2 mode (86 dan 75). Satu set nilai dengan dua mode dinamakan *distribusi bimodal*. Adalah mungkin bagi satu set nilai untuk mempunyai lebih dari dua model, yang dalam kasus ini dinamakan *distribusi multimodal*.

Pengukuran Variabilitas. Selain untuk mendapatkan informasi tentang tendensi sentral dari satu set nilai, juga penting untuk diketahui tentang variabilitasnya (Abrami, Cholmksy, & Godo, 2001). **Ukuran variabilitas** memberi tahu kita tentang seberapa besar nilai bervariasi dari satu nilai ke nilai lainnya. Dua ukuran variabilitas adalah range dan deviasi standar.

Range adalah selisih antara nilai tertinggi dan terendah. Range dari 21 nilai murid atas adalah 34 poin ($96 - 62 = 34$). Range adalah pengukuran variabilitas yang amat sederhana dan jarang dipakai. Yang paling kerap dipakai adalah deviasi standar.

Deviasi standar adalah ukuran seberapa banyak satu set nilai bervariasi pada rata-rata di seputar mean nilai. Dengan kata lain, ukuran ini menunjukkan seberapa dekatkah rangkaian nilai di seputar mean. Semakin kecil deviasi standarnya, semakin besar kecenderungan nilai itu bervariasi dari mean.

besar standar deviasinya, semakin kecil kemungkinan nilai itu bervariasi dari mean. Semakin besar deviasi standar, semakin besar kecenderungan nilai itu untuk menjauh dari mean. Menghitung deviasi standar tidak terlalu sulit, terutama jika Anda punya kalkulator yang bisa menghitung akar kuadrat. Untuk menghitung deviasi standar, ikuti langkah berikut ini:

Cari mean dari nilai.

Dari masing-masing nilai, kurangi mean dan kemudian kuadratkan selisih antara nilai dengan mean. (Mengkuadratkan nilai akan mengeliminasi setiap

mode
Nilai yang paling sering muncul.

pengukuran variabilitas
Ukuran yang memberi tahu kita tentang seberapa besar nilai bervariasi dari satu nilai ke nilai lainnya.

range
Selisih antara nilai tertinggi dan terendah.

deviasi standar
Ukuran seberapa banyak satu set nilai bervariasi pada rata-rata di seputar mean nilai.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

tanda minus yang dihasilkan dari pengurangan mean.)

3. Jumlahkan kuadrat itu dan kemudian bagi jumlahnya dengan jumlah nilai.
4. Hitung akar kuadrat dari nilai yang diperoleh dari langkah 3. Hasilnya adalah deviasi standar.

Rumusnya adalah:

$$\sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N}}$$

di mana X = nilai individual dan \bar{X} = mean, N = jumlah nilai, dan \sum berarti "jumlah dari".
Jika rumus ini diterapkan untuk contoh 21 nilai tersebut, maka:

1. Kita telah menghitung mean nilai dan hasilnya adalah 82,86.
2. Kurangkan 82,86 dari nilai pertama: $96 - 82,86 = 13,14$. Kuadratkan 13,14 dan hasilnya adalah 172,66. Simpan hasil ini lalu teruskan melakukan hal yang sama untuk nilai kedua, ketiga, dan seterusnya.
3. Jumlahkan ke 21 nilai itu dan hasilnya adalah 1543,28. Bagi jumlah itu dengan 21: $1543,28 / 21 = 73,49$. Cari akar dari 73,49. Hasilnya adalah 8,57, dan inilah deviasi standarnya.
- 4.

Kalkulator sangat membantu untuk menghitung deviasi standar. Tentang penggunaan kalkulator yang efektif, bacalah Kotak *Technology and Education* berikut ini. Dan, untuk mengevaluasi pengetahuan dan keahlian Anda dalam menghitung berbagai pengukuran tendensi sentral dan variabilitas, kerjakan *Self-Assessment*

Technology & Education **Menggunakan**

Kalkulator Secara Efektif

Gilbert Sax (1997) mendeskripsikan beberapa tipe kalkulator dan cara guru menggunakannya secara efektif.

Kalkulator dengan empat atau lima fungsi. Ini adalah kalkulator paling sederhana. Kalkulator ini dapat menjumlah, mengurangi, mengalikan, dan membagi. Kebanyakan jenis ini juga dapat menghitung akan kuadrat, yang amat membantu jika Anda butuh menghitung deviasi standar, nilai z , atau nilai T . Kalkulator jenis ini tidak mahal dan dapat menghitung semua perhitungan statistik yang dipaparkan di buku ini. Akan tetapi kalkulator ini tidak memadai jika pemecahan soal membutuhkan banyak langkah.

Kalkulator yang lebih spesial. Kalkulator spesial juga sudah tersedia. Misalnya, kalkulator ini bisa secara otomatis menjumlahkan nilai, menghitung jumlah nilai yang dimasukkan rumus, mengkuadratkan setiap nilai, dan kemudian menghitung jumlah kuadrat. Selain itu, kalkulator ini juga mampu menghitung statistik reliabilitas internal. Fasilitas ini bisa menghemat waktu dan dapat mengurangi kesalahan perhitungan.

Jika Anda tidak punya kalkulator, belilah kalkulator. Kalkulator bisa menghemat waktu dan membuat perhitungan Anda lebih akurat saat Anda perlu menghitung berbagai aspek tendensi sentral dan variasi dalam nilai ujian murid Anda. Sax merekomendasikan agar saat Anda membeli kalkulator, suruhlah penjualnya untuk mendemonstrasikan cara menghitung jenis perhitungan statistik yang Anda butuhkan.

15.1. Menguasai jenis statistik deskriptif ini bukan hanya bermanfaat untuk tugas kelas Anda tetapi juga untuk memahami hasil riset.

Self-Assessment 15.1

Mengevaluasi Pengetahuan dan Keahlian Saya dalam Menghitung Pengukuran Tendensi Sentral dan Variabilitas

Perhatikan masing-masing pernyataan di bawah ini dan beri tanda di sebelah pernyataan jika Anda merasa yakin dengan pengetahuan Anda tentang konsep ini dan keahlian Anda dalam menghitung pengukuran atau menggunakan a at ini.

Saya tahu apa itu distribusi frekuensi.

Saya dapat mendeskripsikan apa itu histogram dan tahu cara membuatnya.

Saya memahami apa itu mean dan tahu cara menghitungnya.

Saya tahu apa itu median dan tahu cara menghitungnya.

Saya tahu apa itu mode dan tahu cara menghitungnya.

Saya tahu apa itu range dan tahu cara mendapatkannya.

Saya dapat mendiskusikan apa itu deviasi standar dan tahu cara menghitungnya.

Saya punya kalkulator yang bagus dan tahu cara menggunakannya untuk menghitung statistik deskriptif dasar.

untuk setiap item yang tidak Anda beri tanda, pelajari konsepnya. Jika Anda masih kurang yakin dalam menghitungnya, cari bantuan dari teman atau instruktur, tutor (banyak universitas yang menyediakannya untuk mahasiswa), atau kawan yang mampu. Berlatihlah menghitung agar Anda memahami betul konsep ini.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengisinya secara *online*. Instruktur Anda mungkin meminta Anda mengirimkan e-mail salinan jawaban Anda kepadanya.

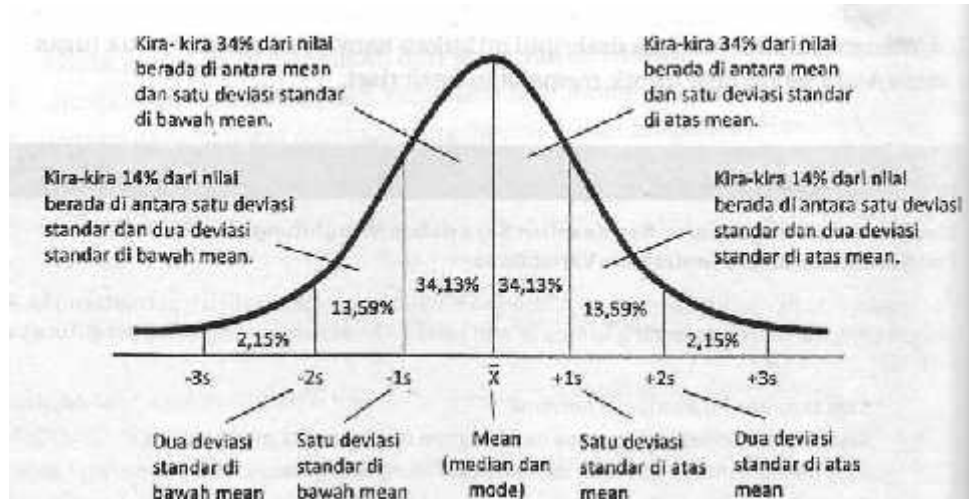
Deviasi standar adalah pengukur variabilitas yang lebih baik ketimbang range karena range merepresentasikan hanya dua bit data (nilai tertinggi dan terendah), sedangkan deviasi standar merepresentasikan kombinasi informasi semua data.

Deviasi standar ini juga lebih membantu untuk mengetahui seberapa besar nilai tes tersebar atau mengelompok. Jika seorang guru memberi ujian dan deviasi standarnya sangat rendah, itu berarti nilainya cenderung mengelompok di sekitar nilai yang sama. Hal itu bisa berarti semua orang di kelas menguasai materi dalam level yang relatif sama, akan tetapi itu mungkin menunjukkan soal tesnya terlalu mudah dan tidak membedakan secara efektif antara murid yang menguasai materi dengan yang tidak.

Distribusi Normal. Dalam **distribusi normal**, sebagian besar nilai mengelompok di sekitar mean. Semakin ke atas atau ke bawah nilainya dari mean tersebut, maka semakin jarang nilai itu muncul. Distribusi normal juga dinamakan *kurva normal*, *kurva bentuk lonceng*, atau *kurva bel*. Banyak karakteristik, seperti kecerdasan manusia yang diukur dengan tes kecerdasan, kemampuan atletik, berat badan, tinggi badan, mengikuti atau mendekati distribusi normal. Distribusi normal berguna untuk diketahui karena saat menguji banyak murid dengan tes standar yang baik, grafik dari hasil nilai akan cenderung menyerupai kurva normal. Kami

distribusi normal

"Kurva berbentuk lonceng" di mana sebagian besar nilai berkumpul disekitar mean; semakin jauh di bawah atau di atas mean, semakin jarang nilai itu muncul.



Gambar 15.5 Distribusi Normal

menyajikan distribusi normal untuk tes standar kecerdasan di bab 4, "Variasi Individual." Gambar 15.5 mengilustrasikan bentuk itu distribusi normal atau kurva bel, dan mendeskripsikan properti statistiknya.

Gambar 15.5 mengilustrasikan beberapa karakteristik penting dari distribusi normal. Pertama, bentuknya simetris. Karena simetris, mean, median, dan mode akan identik di dalam distribusi normal. Kedua, bentuk lonceng ini menunjukkan bahwa nilai paling umum adalah di dekat tengah-tengah. Nilai menjadi semakin jarang muncul saat menjauh dari tengah (yakni, saat menjadi lebih ekstrem). Ketiga, distribusi normal menggabungkan informasi tentang mean dan standar deviasi, seperti ditunjukkan dalam Gambar 15.5. Area pada kurva normal yang berada pada satu deviasi standar di atas mean dan satu deviasi standar di bawah mean merepresentasikan 68,26 persen dari nilai. Pada dua deviasi standar di atas dan di bawah mean, nilainya 95,42 persen. Terakhir, pada tiga deviasi standar di atas dan di bawah mean, ada 99,74 persen nilai. Jika kita mengaplikasikan informasi ini pada distribusi normal dari nilai IQ populasi, 68 persen populasi memiliki IQ antara 85 dan 115, 95 persen IQ antara 70 dan 130, dan 99 persen antara 55 dan 145.

Menginterpretasikan Hasil Tes. Pemahaman statistik deskriptif akan menjadi dasar untuk menginterpretasikan hasil tes secara efektif. Sekitar empat sampai delapan minggu setelah tes standar dilaksanakan, hasil tes diserahkan kembali ke sekolah. **Nilai mentah** (*raw score*) adalah jumlah soal ujian yang dijawab murid dengan benar. Nilai mentah itu sendiri tidak banyak gunanya karena tidak memberi informasi tentang seberapa sulit atau mudahnya ujian itu atau bagaimana perbandingan satu murid dengan murid lainnya. Pembuat soal ujian biasanya memberi beberapa jenis nilai di luar nilai mentah. Nilai itu antara lain nilai *per-centile-rank*, nilai *grade-equivalent*, dan nilai standar.

Nilai Percentile-Rank. Nilai *percentile-rank* menunjukkan persentase distribusi

nilai mentah Jumlah soal ujian yang dijawab murid dengan benar.

yang berada pada atau di bawah nilai. Nilai ini juga menginformasikan tentang posisi nilai dibandingkan dengan nilai lainnya. Urutan *percentile* ini berkisar dari 1 sampai 99.

Jika seorang siswa mempunyai nilai *percentile-rank* 81, itu artinya murid itu mendapat hasil ujian yang baik atau lebih baik ketimbang 81 persen dari sampel yang merupakan norma kelompok. Perhatikan bahwa *percentile* ini bukan persentase dari soal yang dijawab dengan benar. *Percentile-rank* untuk tes standar ditentukan oleh perbandingan dengan distribusi kelompok norma. Kelompok perbandingan yang berbeda bisa dipakai dalam menghitung *percentile-rank*, seperti norma urban atau norma suburban.

Nilai Stanine. Sebuah nilai *stanine* mendeskripsikan kinerja tes murid pada skala 9 poin mulai dari 1 sampai 9. Skor 1,2, dan 3 biasanya dianggap di bawah rata-rata; 4, 5, dan 6 sebagai rata-rata; dan 7, 8, 9 di atas rata-rata. Seperti dalam kasus nilai *percentile-rank* murid, nilai *stanine* dalam satu mata pelajaran (semisal sains) dapat dibandingkan dengan nilai *stanine* murid pada mata pelajaran lain (semisal matematika, membaca dan studi sosial).

Sebuah *stanine* mengacu kepada persentase spesifik dari area kurva normal. Korespondensi antara nilai *stanine* dan *percentile-rank* ditunjukkan dalam Gambar

15.6. Nilai *stanine* memberikan indeks umum dari kinerja murid sedangkan nilai *percentile-rank* memberikan estimasi yang lebih tepat.

NILAI STANINE	NILAI PERCENTILE-RANK
9	> 96
8	89-95
7	77-88
6	60 -76
5	40-59
4	23 - 39
3	11-22
2	4- 10
1	<4

Gambar 15.6 Relasi antara Nilai Stanine dan Percentile-Rank

nilai percentile-rank
Persentase distribusi yang berada pada atau di bawah nilai.

nilai stanine
Skala 9 poin yang mendeskripsikan kinerja tes murid.

nilai grade-equivalent
Nilai yang mengindikasikan kinerja murid dalam hubungannya dengan level *grade* dan bulan-bulan satu tahun ajaran, dengan asumsi 10 bulan setiap tahun ajaran.

Nilai Grade-Equivalent. Sebuah nilai *grade-equivalent* mengindikasikan kinerja murid dalam hubungannya dengan level *grade* dan bulan-bulan satu tahun ajaran, dengan asumsi 10 bulan setiap tahun ajaran. Jadi, nilai *grade-equivalent* 4,5 mengacu pada *grade* 4, bulan kelima di sekolah. *Grade-equivalent* 6,0 adalah bulan pertama *grade* 6. Dalam beberapa laporan tes, tanda desimal dihilangkan sehingga 45 sama dengan 4,5 dan 60 sama dengan 6,0.

Nilai *grade-equivalent* hanya dapat digunakan untuk menginterpretasikan kemajuan murid, bukan untuk penempatan *grade*. Banyak pendidik percaya bahwa karena nilai *grade-equivalent* sering kali menyesatkan dan disalahartikan, maka tipe nilai lain, seperti nilai standar, lebih tepat untuk dipakai.

Nilai Standar. Suatu nilai standar diekspresikan sebagai deviasi dari mean, yang

menggunakan konsep deviasi standar yang telah kita bahas. Istilah *standar yang* dipakai dalam “nilai standar” bukan mengacu pada level kinerja atau ekspektasi tetapi pada kurva normal standar (McMillan, 2002). Sebenarnya, nilai *stanine* dan nilai *grade-equivalency* yang telah kita paparkan merupakan nilai standar. Dua nilai standar tambahan yang akan kita evaluasi di sini adalah nilai *z* dan nilai *T*.

Nilai *z* memberikan informasi tentang berapa banyak deviasi standar nilai mentah di atas atau di bawah mean. Perhitungan nilai *z* menggunakan rumus berikut ini:

$$\text{nilai } z = \frac{X - \bar{X}}{SD}$$

di mana *X* = nilai mentah, \bar{X} = mean nilai mentah, dan *SD* adalah deviasi standar dari distribusi nilai mentah.

Ambil kembali contoh nilai 21 murid di atas. Berapa nilai *z* apabila nilai mentah murid adalah 86? Dengan menggunakan rumus tersebut di atas, maka:

$$\frac{86 - 82,6}{8,57} = 0,37$$

Jadi, nilai mentah 86 adalah 0,37 dari deviasi standar di atas mean. Mean nilai *z* adalah 0 dan deviasi standar adalah 1.

Nilai *T* adalah nilai standar di mana mean-nya ditetapkan sebesar 50 dan deviasi standarnya sebesar 10. Rumus di bawah ini adalah untuk menghitung nilai *T*.

$$\text{Nilai } T = 50 + 10(z)$$

Misalnya, nilai *T* dari 70 adalah sama dengan nilai *z* = 2, dan nilai *T* dari 40 ada sama dengan nilai *z* dari -1. Untuk nilai mentah 86, nilai *T*-nya adalah 54.

Ujian SAT untuk masuk perguruan tinggi didasarkan pada cara penilaian yang serupa. Mean-nya adalah 500 dan deviasi standarnya 100. Nilai terendah 200 dalam SAT disesuaikan agar muncul pada tiga deviasi standar di bawah mean dan nilai maksimum 800 didesain untuk muncul pada tiga deviasi standar di atas mean. Jadi, hanya sedikit persentase murid (sekitar 1/10 dari satu persen) berada pada nilai ekstrem ini.

Gambar 15.7 menunjukkan perbandingan berbagai tipe nilai standar yang biasa Anda lihat di laporan ujian. Kebanyakan nilai tes standar mentah dimasukkan ke dalam representasi kurva normal.

Selain untuk menunjukkan peringkat murid dalam tes, nilai standar juga bisa dipakai untuk membandingkan berbagai tipe tes yang berbeda (Powell, 2002). Misalnya, murid mungkin mendapat nilai pada deviasi standar di atas mean untuk ujian matematika dan satu deviasi standar di bawah mean untuk ujian membaca. Perbandingan nilai mentah ini tidak selalu berlaku.

Jangan Menginterpretasikan Hasil Tes Secara Berlebihan. Berhati-hatilah dalam menginterpretasikan perbedaan kecil dalam nilai tes, terutama nilai tes *percentile-*

nilai standar

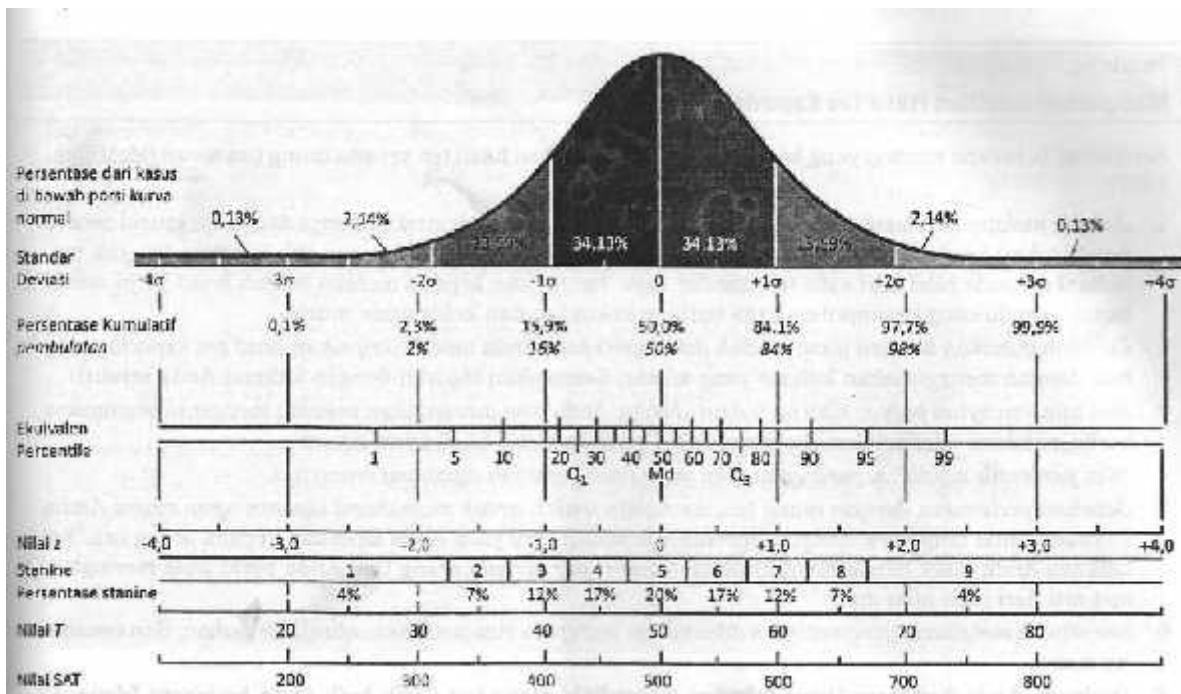
Nilai yang diekspresikan sebagai deviasi dari mean; menggunakan konsep deviasi standar.

nilai z

Nilai yang memberikan informasi tentang berapa banyak deviasi standar nilai mentah di atas atau di bawah

nilai *T*

Nilai standar di mana mean-nya ditetapkan sebesar 50 dan deviasi standarnya sebesar 10.



rank dan grade-equivalent (Airasian, 2001). Semua tes memiliki beberapa tingkat kesalahan.

Strategi yang baik adalah memandang nilai bukan sebagai satu angka, tetapi sebagai lokasi dalam urutan atau range umum. Perbedaan kecil dalam nilai tes biasanya tidak terlalu bermakna.

Beberapa laporan tes mencakup serangkaian nilai *percentile*, serangkaian nilai bukan satu nilai) yang diekspresikan dalam *percentile*, seperti 75 sampai 85 *percentile*. *Percentile-rank* dari 6 sampai 8 poin atau perbedaan dua sampai lima bulan *grade-equivalence* antara dua murid jarang yang mengindikasikan perbedaan prestasi yang berarti.

Ketika mempertimbangkan informasi dari tes standar, jangan mengevaluasinya secara tersendiri. Evaluasilah bersama dengan informasi lain yang Anda tahu mengenai murid dan instruksi kelas Anda (Airasian, 2001). Kebanyakan pedoman yang mengiringi tes standar memperingatkan bahaya interpretasi yang berlebihan ini.

Menggunakan Tes Standar untuk Merencanakan dan Meningkatkan Instruksi

Guru dapat menggunakan nilai tes standar dari akhir tahun sebelumnya untuk merencanakan instruksi untuk tahun selanjutnya dan mengevaluasi efektivitas instruksi setelah isi materi diajarkan (McMillan, 2002). Setiap penggunaan hasil ujian standar harus diiringi dengan informasi dari sumber-sumber lain.

Teaching Strategies

Mengomunikasikan Hasil Tes Kepada Orang Tua

Berikut ini beberapa strategi yang baik untuk menyampaikan hasil tes kepada orang tua siswa (McMillan, 1997):

1. *Jangan melaporkan hasil tes saja.* Laporkan nilai ujian dalam konteks kinerja dan kerja murid secara keseluruhan berdasarkan penilaian di kelas. Ini akan membuat orang tua tidak terlalu banyak menekankan pada nilai dari satu tes standar saja. Tunjukkan kepada mereka contoh hasil kerja murid untuk mendukung kesimpulan Anda tentang kekuatan dan kelemahan murid.
2. *Cobalah gunakan bahasa yang mudah dimengerti saat Anda mendeskripsikan hasil tes kepada orang tua.* Jangan menggunakan bahasa yang samar. Sampaikan laporan dengan kalimat Anda sendiri.
3. *Beri tahu orang tua bahwa nilai itu bukan absolut.* Anda bisa mengatakan sesuatu mengenai bagaimana berbagai faktor internal dan eksternal dapat memengaruhi hasil ujian murid.
4. *Nilai percentile adalah seperangkat nilai yang paling mudah dipahami orang tua.*
5. *Sebelum pertemuan dengan orang tua, luangkan waktu untuk memahami laporan ujian murid Anda.* Pastikan Anda tahu cara menginterpretasikan setiap nilai yang Anda laporkan kepada orang tua. Sebaiknya Anda tidak hanya menunjukkan buku rapor kepada orang tua. Anda perlu pula meringkas apa arti dari nilai-nilai itu.
6. *Bersiaplah menjawab yang mungkin dilontarkan orang tua mengenai kekuatan, kelemahan, dan kemajuan siswa.*
7. *Daripada Anda berbicara "kepada" atau menguliah orang tua, lebih baik Anda berbicara "dengan" orang tua dalam bentuk diskusi.* Setelah Anda mendeskripsikan hasil tes, persilahkan orang tua untuk mengajukan pertanyaan yang akan membantu Anda menjelaskan lebih lanjut apa arti tes itu.

Sebelum instruksi, hasil tes standar mungkin memberikan petunjuk kemampuan umum dari murid di kelas. Ini dapat membantu guru untuk memilih level instruksi dan materi yang tepat untuk mengawasi pelajaran selama setahun. Tes standar tidak boleh dipakai untuk mengembangkan ekspektasi yang sangat rendah atau tinggi bagi murid di seluruh kelas. Ekspektasi harus sesuai dan masuk akal. Jika hasil dari tes kesiapan membaca menunjukkan bahwa kelas secara keseluruhan kurang memiliki keahlian membaca, maka guru harus berhati-hati dalam memilih materi bacaan yang sekiranya mampu dipahami murid.

Tes standar terkadang dipakai untuk mengelompokkan murid. Dalam pembelajaran kooperatif, adalah lazim untuk mengelompokkan murid sehingga serangkaian kemampuan tercermin dalam kelompok tersebut. Akan tetapi, nilai tes saja tidak bisa dipakai untuk tujuan instruksi. Nilai tes itu harus selalu dilengkapi dengan informasi lain.

Subskala dari tes (seperti dalam pelajaran membaca dan matematika) dapat dipakai untuk menunjukkan kekuatan dan kelemahan murid pada bidang tertentu.

Ini dapat membantu guru untuk menentukan jumlah instruksi yang akan **diberikan** pada bidang tertentu. Jika prestasi murid jauh lebih rendah ketimbang yang diharapkan, maka murid-murid itu mungkin perlu diberi ujian lagi, perhatian khusus, atau konseling.

Tes standar yang diberikan setelah pengajaran dapat dipakai untuk mengevaluasi efektivitas instruksi/pengajaran dan kurikulumnya. Murid seharusnya mendapat

Through the Eyes of Teachers

Tes Standar sebagai Alat Perencanaan

Stanford Achievement Test dipakai di sekolah kami. Berikut ini adalah prosedur berdasarkan tes itu yang saya anggap paling efektif untuk murid saya:

1. Sebelum mulai tahun ajaran baru, saya mendapatkan catatan tes individual dari semua murid saya.
2. Seni bahasa adalah bidang yang saya ajar. Saya menggarisbawahi area-area untuk seni bahasa di mana murid mendapat nilai rendah atau hanya rata-rata.
3. Saya menggunakan nilai rendah dan rata-rata itu sebagai isyarat tentang apa-apa yang akan saya perlukan untuk memperkuat murid di sepanjang tahun ajaran.
4. Dukungan orang tua juga penting bagi keberhasilan strategi saya. Saya mengadakan pertemuan dengan orang tua untuk memberi tahu mereka dan memampukan orang tua untuk menjadi partner dalam program pendidikan selama tahun itu. Kami mendiskusikan kekuatan dan kelemahan murid.
5. Berdasarkan SAT dan masukan orang tua, rencana pengajaran saya akan mempertimbangkan kelemahan murid, termasuk soal perbaikan.

*Vicky Stone Guru Seni
Bahasa Cammack Middle
School Huntington, West
Virginia*

nilai baik pada pelajaran yang banyak ditekankan dalam pengajaran. Jika tidak, maka tes dan instruksi itu perlu dianalisa untuk menentukan penyebabnya. Dalam menggunakan tes standar untuk merencanakan dan meningkatkan instruksi, kita sekali lagi menegaskan bahwa adalah penting untuk tak hanya menggunakan nilai tes saja dalam membuat keputusan. Ini terutama relevan dalam keputusan untuk penempatan, yang harus dilakukan berdasarkan informasi dari berbagai sumber, termasuk komentar guru sebelumnya, *grade*, observasi sistematis, dan penilaian lainnya. Juga, sangat penting untuk tidak hanya menggunakan satu tes saja dalam menilai kemampuan murid. Juga, penting untuk memastikan bahwa nilai tes murid harus merefleksikan penilaian yang adil.

Review & Reflect

- © Identifikasikan peran guru dalam testing standar.

Review

- Apa cara efektif dalam menyiapkan murid untuk menghadapi tes standar?
- Langkah apa yang harus dilakukan guru dalam melaksanakan tes standar?
- Apa peran distribusi frekuensi, pengukuran tendensi sentral dan variabilitas, serta distribusi normal dalam mendeskripsikan hasil tes standar? Apa perbedaan tipe-tipe skor?
- Bagaimana tes standar dapat dipakai dalam perencanaan dan peningkatan instruksi?

Reflect

Pertimbangkan level *grade* (kelas) dan mata pelajaran yang akan Anda ajarkan. Bagaimana hasil tes standar bisa berguna bagi Anda untuk membuat perencanaan pengajaran?

ISU-ISU DALAM TES STANDAR

Seperti telah kami sebutkan, tes standar adalah sesuatu yang kontroversial. Salah satu debat berkaitan dengan bagaimana tes standar dibandingkan dengan metode penilaian alternatif, terutama dalam ujian negara berisiko tinggi. Debat lainnya adalah berkenaan dengan apakah tes standar mendiskriminasi murid etnis minoritas dan murid dari kalangan miskin.

Tes Standar, Penilaian Alternatif, dan Tes Berisiko Tinggi

Seperti yang akan kami jelaskan dalam Bab 16 secara rinci, penilaian alternatif mencakup penilaian kinerja (*performance*) murid, seperti presentasi lisan, problem dunia nyata, proyek, dan portofolio (kumpulan karya murid yang sistematis dan teratur yang mendemonstrasikan keahlian dan prestasi murid). Mana yang lebih baik untuk menilai kemampuan murid—tes standar yang terutama berdasarkan pada pertanyaan pilihan ganda ataukah penilaian alternatif? Pakar penilaian Grant Wiggins (1992) berpendapat bahwa yang dibutuhkan adalah tes kemampuan atau kinerja bukan tes standar yang terutama menggunakan pertanyaan pilihan ganda. Tes standar hanya merupakan bagian dari penilaian keseluruhan. Dia menyimpulkan bahwa penilaian kinerja itu lebih mendalam, melibatkan keterampilan berpikir yang lebih tinggi, dan lebih cocok dengan reformasi pendidikan dewasa ini yang menekankan pada pembelajaran konstruktivis dan konstruktivis sosial. Di Kentucky dan Vermont, pemuatan materi pemecahan masalah pelajaran matematika dan penyampaian gagasan matematika tertulis dalam tes atau ujian yang diwajibkan negara telah menyebabkan guru harus lebih bekerja keras pada area matematika ini (Olson, 2001).

Beberapa negara bagian—seperti Arizona, California, Kentucky, dan Wisconsin—telah menarik kembali upayanya untuk memasukkan penilaian alternatif dalam ujian negaranya. Sebagian ini disebabkan oleh studi awal yang **menunjukkan** bahwa penilaian alternatif tidak memberikan hasil yang sekonsisten soal ujian pilihan ganda. Juga, penilaian alternatif membutuhkan lebih banyak waktu dan biaya ketimbang tes standar pada umumnya. Misalnya, di Iowa, biaya pelaksanaan tes standar Iowa Test of Basic Skills hanya 93 sen per murid. Sebaliknya, setiap penilaian alternatif diperkirakan menelan biaya \$12 sampai \$14 per murid tetapi, para pendukung penilaian alternatif mengatakan bahwa \$12 sampai \$14 adalah kecil jika dibandingkan dengan jumlah total uang negara yang dihabiskan untuk mendidik murid, yang rata-rata \$6.500 per murid per tahun.

Blaine Worthen dan Vicki Spandel (1991) menawarkan perspektif bagus untuk debat tes standar ini. Mereka mengatakan bahwa jika dipakai secara benar, tes standar juga berguna. Namun, tes itu hanya memberikan penilaian parsial dan karenanya punya keterbatasan. Worthen dan Spandel percaya bahwa tes standar sangat berguna untuk memberikan informasi tentang komparabilitas dari perspektif “gambar besar”. Membandingkan kelas dengan kelas lain saja tidak akan memberikan informasi tentang posisi murid di antara populasi murid yang lebih luas. Tes standar dapat memberikan informasi yang lebih baik mengenai pertanyaan “gambar besar”: Apakah murid *grade* empat saya sudah menguasai

matematika dasar? Dapatkah murid *grade* tujuh saya memiliki kemampuan membaca yang sesuai dengan standar yang telah ditetapkan?

Pada saat yang sama, Worthen dan Spandel mendesak guru-guru untuk menghindari penyalahgunaan tes atau hasil tes. Keduanya juga mendesak guru agar mendidik diri mereka tentang tes ini sehingga mereka memahami kemampuan dan keterbatasan tes standar, agar mereka tidak berharap melebihi apa yang menjadi tujuan dari tes tersebut. Keduanya juga mengatakan tes standar hanyalah salah satu dari sekian banyak penilaian yang dipakai untuk mengevaluasi murid. Ronald Hambleton (1996) menyimpulkan bahwa soal tes standar pilihan ganda tidak mungkin ditinggalkan semuanya, tetapi dia memperkirakan bahwa kita akan melihat lebih banyak keseimbangan dalam penilaian dengan dipakainya tugas menulis, tes kinerja, ujian simulasi komputer, proyek, dan portofolio. Kita akan membahas ini nanti di Bab 16.

Diversitas dan Tes Standar

Di atas telah kami singgung isu keadilan (*fairness*) dalam tes standar. Dan di Bab 4, "Variasi Individual", kami mendiskusikan isu yang berhubungan dengan diversitas dan penilaian. Misalnya, kami menunjukkan bahwa murid Afrika-Amerika dan Latino mendapat nilai sekitar 15 poin di bawah rata-rata nilai murid Kulit Putih pada tes inteligensi. Kesenjangan ini dihubungkan dengan masalah lingkungan, bukan faktor hereditas atau keturunan. Selain itu, murid-murid Afrika-Amerika, Latino, dan suku Indian Asli menunjukkan level profisiensi yang rendah di antara semua kelompok murid untuk pelajaran matematika, sains, membaca, menulis, sejarah, geografi, dan sastra. Fakta ini didasarkan pada "kartu laporan" dari National Assessment of Educational Progress (Riley, 1997).

Perhatian khusus adalah pada bias kultural dalam tes dan arti penting dari pembuatan tes yang responsif secara kultural untuk keperluan diagnostik dan instruksional (Bigelow, 1999; Gay, 1997; Sandoval dkk., 1999). Karena ada potensi bias kultural dalam tes standar, maka adalah penting untuk menilai murid dengan menggunakan berbagai macam metode. Seperti telah disinggung di atas, banyak pakar penilaian percaya bahwa penilaian kinerja dan portofolio akan mengurangi ketidakadilan yang menjadi ciri tes standar untuk murid minoritas dan miskin.

Review & Reflect

4. Evaluasilah beberapa isu utama dalam tes standar.

Review

- Mengapa dikatakan bahwa penulisan kinerja seharusnya dipakai untuk melengkapi tes standar dalam ujian berisiko tinggi? Apa manfaat khusus dari tes standar?
- Apa yang telah berubah ketika kelompok etnis dibandingkan dengan menggunakan penilaian kinerja, bukan dengan tes standar?

Reflect

- Dalam situasi apa Anda lebih ditekankan dengan tes standar? Dengan penilaian kinerja? Mengapa?

Crack the Case Tes Standar

Bu Carter adalah guru **grade** tiga di distrik yang menggunakan lebih dari satu tes standar untuk mengukur prestasi dan kemampuan murid. Sekolahnya menggunakan tes yang diwajibkan oleh negara untuk menilai sejauh mana murid telah memenuhi atau melebihi standar yang ditetapkan negara untuk pelajaran matematika, sains, membaca, menulis, dan sains sosial. Tes ini menghasilkan nilai individual, sekolah, dan distrik, dan nilai ini dibandingkan dengan rata-rata nilai nasional. Selain itu, sekolah ini menggunakan ujian nasional untuk menilai prestasi dan kemampuan kognitif murid. Tes prestasi menghasilkan nilai individual yang kemudian dihubungkan dengan nilai nasional. Nilai ini dilaporkan sebagai nilai **percentile-rank** dan **grade-equivalent**. Tes kemampuan kognitif menghasilkan nilai **percentile-rank** dan nilai IQ. Selain itu, tes tersebut menjadi dasar laporan yang mendiskusikan dan membandingkan prestasi dan kemampuan kognitif untuk masing-masing murid.

Bu Carter tidak gentar untuk memberi banyak macam ujian kepada murid-muridnya. Dia mengatakan, “Kita sudah mempersiapkan semuanya untuk menghadapi tes ini.” Dia yakin bahwa dia telah mengajar cara yang tepat untuk mengerjakan soal tes. Dia juga mencoba untuk memberi latihan tes standar kepada muridnya—seperti latihan mengisi jawaban, dan berlatih menyelesaikan semua soal dalam rentang waktu yang telah ditetapkan. Dia juga mengirim memo kepada orang tua murid yang meminta mereka agar anak-anaknya mendapat tidur yang cukup dan sarapan pagi selama hari-hari ujian.

Selama ujian, dia selalu menempelkan tanda di pintu yang berisi pesan bahwa dia tidak ingin diganggu. Dia membacakan instruksinya kata demi kata dan bertanya kepada muridnya apakah ada pertanyaan sebelum tes dimulai. Dia berusaha menjaga situasi ujian tetap tenang bagi muridnya. Untuk itu dia biasanya memainkan musik pelan-pelan saat murid mengerjakan tes.

Hasil tes secara rutin dibagikan kepada orang tua murid. Pertemuan orang tua-guru dilakukan seminggu setelah pembagian hasil ujian. Orang tua jelas punya banyak pertanyaan tentang nilai tes standar:

“Bu Carter, apa arti dari nilai **grade-equivalent** ini? Di sini dikatakan bahwa Emily mendapat **grade-equivalent** 4,3. Apakah ini berarti kita harus menyuruhnya masuk ke **grade** empat?”

“Bu Carter, nilai John adalah 90 **percentile** pada pelajaran bahasa, tetapi dia mendapat C di kelas Anda. Saya tak mengerti.”

“Bu Carter, bagaimana bisa putri saya mendapat nilai 60 **percentile** untuk tes kemampuan, 70 untuk tes prestasi, dan tidak memenuhi standar untuk matematika?”

Bu Carter, bagaimana bisa anak saya mendapat 40 **percentile** pada tes kemampuan dan 80 pada tes prestasi? Ini tidak mungkin!”

- Apa isu dalam situasi ini?
- Kaji prosedur testing Bu Carter. Apa yang salah? Bagaimana kesalahan ini mengurangi validitas nilai murid?
- Bagaimana Anda akan menjawab pertanyaan orang tua murid tersebut?

Reach Your Learning Goals

1. Diskusikan sifat dari tes standar.

- Tes standar disiapkan oleh spesialis tes untuk menilai kinerja dalam kondisi yang seragam. Banyak tes standar bisa membandingkan kinerja murid dengan kinerja murid lain pada usia atau level yang sama, dan dalam banyak kasus perbandingan ini berbasis nasional.
- Tujuan tes standar adalah memberikan informasi tentang kemajuan murid, mendiagnosis kekuatan dan kelemahan murid, memberi data untuk penempatan murid dalam program spesifik, membantu administrator mengevaluasi program, memberikan informasi untuk perencanaan dan peningkatan instruksi, dan memberi kontribusi bagi akuntabilitas. Perhatian terhadap akuntabilitas telah memunculkan tes berbasis standar dan tes berisiko tinggi. Keputusan penting terhadap murid tidak boleh didasarkan hanya pada satu tes standar saja tetapi harus didasarkan pada beragam informasi dari berbagai penilaian.
- Di antara kriteria paling penting untuk mengevaluasi tes standar adalah norma, validitas, reliabilitas, dan keadilan. Untuk memahami kinerja individu pada suatu tes, ia perlu dibandingkan dengan kinerja sekelompok individu yang sebelumnya diberi tes itu. Ini adalah kelompok norma. Norma nasional didasarkan pada representasi kelompok murid berskala nasional. Tes standar juga dapat bisa punya norma lokal dan kelompok. Validitas adalah sejauh mana sebuah tes mengukur apa yang hendak diukur dan sejauh mana inferensi terhadap tes itu akurat. Ada tiga tipe validitas penting, yakni validitas isi, validitas kriteria (yang bisa *concurrent* atau *predictive*) dan validitas konstruk. Reliabilitas berarti sejauh mana sebuah tes menghasilkan ukuran kinerja yang konsisten dan dapat direproduksi. Ukuran *reliable* adalah stabil, *dependable*, dan relatif bebas dari kesalahan pengukuran. Reliabilitas dapat diukur dengan beberapa cara, antara lain *test-retest reliability*, *alternate-form reliability*, dan *split-half reliability*. Tes yang adil adalah tes yang nonbias, nondiskriminatif, dan tidak dipengaruhi oleh faktor-faktor yang tidak relevan seperti gender, etnis, atau bias di pihak penilai.

© Bandingkan tes kecakapan dan tes prestasi dan deskripsikan penggunaan tes prestasi.

- Tes kecakapan akan memprediksi kemampuan belajar murid, atau apa yang dapat dicapai oleh murid dengan pendidikan dan pelatihan lebih lanjut. Tes prestasi mengukur apa yang telah dipelajari murid, atau keahlian yang telah dikuasai murid. Tes kecakapan mencakup tes kemampuan umum seperti tes kecerdasan (IQ) atau tes kecakapan spesifik yang biasa dipakai untuk memprediksi keberhasilan dalam subjek akademik atau bidang pekerjaan. Tes SAT biasanya dipakai sebagai tes kecakapan walaupun ia dapat dipakai sebagai tes prestasi.
- Tes prestasi standar mencakup *survey batteries* (tes mata pelajaran individual yang didesain untuk level murid tertentu), tes untuk subjek spesifik (menilai keahlian secara lebih rinci dan ekstensif ketimbang *survey battery*) dan tes diagnostik (untuk mengetahui kelemahan murid, sering kali diberikan setelah instruksi dilaksanakan).
- Pada 1990-an, ujian negara menjadi lebih terkait dengan sasaran pendidikan dan pengajaran yang ditentukan negara. Kebanyakan ujian negara terutama berisi soal pilihan ganda dan hampir semuanya menggunakan penilaian yang mengacu pada kriteria tertentu. Para

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

pembuat kebijakan sering mengemukakan keuntungan dari ujian yang diwajibkan negara berikut ini: meningkatkan kinerja murid; lebih banyak pelajaran yang diujikan; ekspektasi tinggi untuk semua murid; identifikasi sekolah, guru dan administrator yang berkinerja buruk; dan meningkatkan rasa percaya diri di sekolah ketika nilai tesnya meningkat. Ujian negara ini dipakai dalam keputusan untuk remediasi, kenaikan, dan kelulusan. Ujian negara dikritik karena mengumpulkan kurikulum, mempromosikan memorisasi tanpa analisis, mendorong guru untuk mengajar demi tes, dan mendiskriminasi murid dari latar belakang miskin dan etnis minoritas. Dibutuhkan evaluasi lebih lanjut terhadap tes berisiko tinggi dan dibutuhkan perubahan dalam sistem ujian negara.

Ujian distrik dan ujian nasional juga sudah dipakai. NAEP adalah ujian nasional pemerintah federal untuk mengevaluasi pengetahuan, keahlian, pemahaman, dan sikap generasi muda Amerika. Penilaian nasional atas murid adalah bagian dari usaha Amerika untuk mengejar, dan kemudian menentukan, standar kelas dunia. Pada beberapa perbandingan murid dengan negara lain, posisi murid Amerika tidak lebih baik. Banyak isu dalam konsep standar kelas dunia ini.

© Identifikasi peran guru dalam testing standar.

- Memastikan agar murid punya keahlian mengerjakan soal yang baik. Juga, mengomunikasikan sikap positif terhadap tes kepada murid. Membuat program untuk meningkatkan nilai murid ternyata tidak banyak menolong.
- Kebanyakan pedoman tes standar mengemukakan cara menata ruang ujian, apa yang harus dilakukan jika murid mengerjakan soal, cara mendistribusikan lembar soal dan lembar jawaban, dan cara menentukan waktu tes. Dalam menjalankan tes, adalah penting untuk mengikuti naskah kata demi kata.
- Statistik deskriptif adalah prosedur matematika yang dipakai untuk mendeskripsikan dan meringkas data dalam cara yang bermakna. Distribusi frekuensi adalah daftar nilai dari yang tertinggi ke yang terendah bersama dengan berapa kali nilai muncul. Histogram adalah salah satu cara untuk menyajikan informasi distribusi frekuensi. Pengukuran tendensi sentral mencakup mean, median, dan mode. Pengukuran variabilitas mencakup range dan deviasi standar. Kurva normal adalah kurva berbentuk lonceng di mana kebanyakan nilai berkumpul di sekitar mean. Kurva normal berbentuk simetris dan mengandung informasi tentang mean dan deviasi standar. Nilai mentah adalah jumlah soal tes yang dikerjakan murid secara benar yang biasanya tidak seberguna seperti tipe nilai lainnya. Nilai persen *tile-rank* menunjukkan persentase distribusi yang berada di bawah nilai tertentu. Nilai *stanine* mendeskripsikan kinerja murid pada skala 9 poin, mulai dari 1 sampai 9. Nilai *grade-equivalent* diekspresikan dalam term level *grade* murid pada level itu. Nilai standar diekspresikan sebagai deviasi dari mean dan melibatkan konsep deviasi standar (nilai z dan nilai T adalah contoh dari nilai standar).
- Hindari menginterpretasikan hasil tes secara berlebihan. Cara yang baik adalah memahami nilai bukan sebagai satu nilai tunggal tetapi sebagai nilai yang berada di dalam urutan atau range. Jangan mengevaluasi hasil tes standar secara terpisah dari informasi lain tentang murid, seperti kinerja kelas dan sifat dari pengajaran.
- Nilai tes standar dapat dipakai untuk merencanakan dan meningkatkan instruksi. Ini dapat

dilakukan sebelum instruksi atau setelah instruksi. Tes standar terkadang dipakai untuk mengelompokkan murid, tetapi adalah penting untuk tidak memberikan ekspektasi yang tidak realistis berdasarkan nilai murid. Subskala tes dapat dipakai untuk menunjukkan kekuatan dan kelemahan murid dalam mata pelajaran tertentu, dan ini dapat membantu guru menentukan jumlah instruksi pada pelajaran tertentu. Tes standar harus selalu dipakai bersama-sama dengan informasi lain tentang murid dan harus dipakai secara tepat dan adil.

4. Evaluasilah beberapa isu utama dalam tes standar.

- Ada perselisihan pendapat tentang manfaat tes standar versus penilaian alternatif seperti penilaian kinerja dan portofolio. Jika dipakai secara benar, tes standar bermanfaat tetapi hanya memberikan sebagian dari gambaran penilaian dan punya keterbatasan. Beberapa pakar penilaian dan guru percaya bahwa ujian negara berisiko tinggi harus mencakup penilaian alternatif.
- Kinerja murid Afrika-Amerika, Latino dan, suku Indian-Amerika lebih rendah ketimbang murid Kulit Putih non-Latino pada beberapa tes standar. Bias kultural adalah perhatian utama dalam tes standar ini. Beberapa pakar penilaian percaya bahwa penilaian kinerja mengandung potensi mengurangi bias dalam ujian.

Key Terms

tes standar

tes berbasis standar

tes berisiko tinggi

kelompok norma

validitas

validitas isi

validitas kriteria

concurrent validity

predictive validity

construct validity

reliabilitas

test-retest reliability

alternate-form reliability

split-half reliability

tes kecakapan

tes prestasi

statistik deskriptif

distribusi frekuensi

histogram

tendensi sentral

mean

median

mode

pengukuran variabilitas

range

deviasi standar distribusi

normal nilai mentah nilai

percentile-rank nilai *stanine*

nilai *grade-equivalent* nilai

standar nilai *z* nilai *T*

Portfolio Activities

Anda telah memahami bab ini dan kini kerjakan latihan berikut ini untuk mengembangkan pemikiran Anda.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Refleksi Independen

1. Buat distribusi frekuensi dan histogram untuk nilai berikut ini: 98, 96, 94, 94, 92, 90, 90, 88, 86, 86, 86, 82, 80, 80, 80, 80, 78, 76, 72, 70, 68, 64.
2. Dengan menggunakan satu set 24 nilai di atas, hitung mean median, dan mode nilai. Untuk 23 buah nilai itu, hitung range dan deviasi standarnya.
3. Gambarlah kurva normal di mana deviasi standarnya kecil dan satu kurva normal dengan deviasi standar besar.

Riset/Pengalaman Lapangan

4. Berikut ini kritik yang ditujukan kepada ujian negara dan ujian nasional pada tahun-tahun belakangan ini. Dalam esai ringkas, evaluasilah masing-masing kritik. Kemukakan apakah Anda setuju dengannya atau tidak, dan kemudian jelaskan alasan Anda:
Ujian pilihan ganda, berisiko tinggi, akan menumpulkan pengajaran dan pembelajaran. Membuat ujian nasional akan melemahkan program pendidikan baru pada tingkat lokal dan nasional yang fokus pada peningkatan pembelajaran dan penilaian yang efektif.
Ujian negara dan nasional tidak akan memberi informasi kepada guru tentang hal-hal yang belum mereka ketahui.

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk template portofolio yang dapat di-download dan melihat bagaimana *Portfolio Activities* ini berhubungan dengan standar INTASC.

Taking it to the Net

1. Salah satu bentuk umum ujian yang dibuat guru adalah soal pilihan ganda. Pilih satu mata pelajaran dan buatlah soal ujian pilihan ganda. Bahas tes itu dengan rekan Anda. Identifikasilah kekuatan dan kelemahan penilaian dan diskusikan strategi perbaikannya.
2. Tes standar yang didesain untuk mengukur prestasi murid kini dipakai untuk menilai kualitas pendidikan murid, termasuk guru, kepala sekolah, sekolah, dan sistem sekolah. Apakah penggunaan nilai tes prestasi standar ini valid? Mengapa?
3. Anda mempunyai murid yang mengalami ketidakmampuan fisik yang sedang bersiap untuk mengikuti ujian masuk perguruan tinggi. Tipe modifikasi apa yang harus dibuat? Dia harus menghubungi siapa? Dengan cara apa murid yang menderita ketidakmampuan mendapatkan tes yang tidak *fair* dalam tes standar?

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengeksplorasi jawaban yang mungkin.



16

Penilaian Kelas

Bab 16

GARIS BESAR BAB

Kelas sebagai Konteks Penilaian

Penilaian sebagai Bagian Integral dari Pengajaran _____

Membuat Penilaian Kompatibel dengan Pandangan tentang Pembelajaran dan Motivasi Kontemporer
Menciptakan Sasaran Pembelajaran yang Tepat dan Jelas _____

Membuat Penilaian Bermutu Tinggi Tren Dewasa Ini _____

Ujian Tradisional

Soal Jawaban Pilihan _____

Soal yang Harus Dijawab _____

Penilaian Alternatif

Tren dalam Penilaian Alternatif Penilaian Berbasis Kinerja _____

Penilaian Portofolio

Grading dan Pelaporan Kinerja

Tujuan Grading _____

Komponen Sistem *Grading*

Melaporkan Kemajuan dan Nilai Murid ke Orang Tua _____

Beberapa Isu dalam *Grading*

Komputer dan Penilaian

Menggunakan Komputer untuk Penilaian

Menyusun, Mencetak, Mengelola, dan Menilai Ujian _____

Portofolio Elektronik _____
Pencatatan

TUJUAN BAB

Setelah Anda mempelajari bab ini Anda akan mampu untuk:

Mendiskusikan kelas sebagai konteks penilaian. _____

Memberi beberapa petunjuk untuk menyusun penilaian. _____

Mendesripsikan beberapa tipe penilaian alternatif. _____

Menyusun pendekatan *grading* yang baik

Mengidentifikasi beberapa manfaat komputer untuk penilaian. _____

Teaching Stories Vicky Farrow

Vicky Farrow adalah mantan guru SMA yang baru-baru ini mengajar psikologi pendidikan di Lamar University di Beaumont, Texas. Dia menulis kembali proses penilaian di kelasnya dan apa yang harus dilakukan serta apa yang tidak dilakukan dalam pembuatan tes:

Penilaian adalah sebuah proses yang terus-menerus. Ini bukan sekadar memberi ujian atau menentukan *grade*. Ini adalah sesuatu yang harus dilakukan guru untuk menentukan apakah muridnya sudah belajar dengan baik atau belum. Penilaian bisa berupa memberi pertanyaan kepada murid, memonitor murid sambil berkeliling kelas saat pelajaran berlangsung, dan memerhatikan muka murid yang kebingungan atau senyum murid yang memahami pelajaran. Tanpa penilaian yang terus-menerus, guru tak akan pernah tahu apakah pengajarannya efektif atau tidak atau apakah perlu modifikasi atau tidak. Jika dilakukan dengan efektif, penilaian akan membuat guru punya informasi yang berharga untuk memberikan pengalaman belajar yang optimal bagi murid.

Saat Anda memberi ujian, setiap soal pada tes harus berhubungan dengan sasaran pengajaran. Ini akan membantu guru menghindari pertanyaan “tebak-tebakan” – pertanyaan yang mungkin sepele atau tidak penting. Jika waktu pelajaran tidak memadai, sebaiknya ujian jangan terlalu sulit bagi murid.

Berhati-hatilah dalam menulis soal agar sesuai dengan level murid. Soal tes harus menguji pemahaman murid terhadap isi pelajaran, bukan keahlian membaca mereka (kecuali, tentu saja, yang diuji adalah keahlian membacanya). Saya ingat saat masih menjadi murid saya mengikuti tes analogi yang dimaksudkan untuk menilai kemampuan saya untuk mengidentifikasi hubungan antarkonsep. Akan tetapi, kosakatanya sulit sekali sehingga saya tak bisa mengerjakan beberapa soal karena kosakatanya terlalu sulit untuk level saya.

Ujiannya adalah pertanyaan esai, tulislah contoh jawaban *sebelum* pemberian soal. Apakah Anda akan memberi soal tanpa petunjuk apa pun pada soal pilihan ganda yang akan Anda berikan kepada murid Anda? Tentu tidak! Apalagi untuk soal esai. Jika soal esai ditulis dengan baik dan diberi petunjuk contoh jawaban, maka nilai murid akan merefleksikan secara akurat level pemahaman murid terhadap materi tes tersebut.

Penilaian pembelajaran murid telah menarik minat besar dalam dunia pendidikan. Minat ini difokuskan pada isu seperti sejauh mana guru harus menggabungkan standar negara ke dalam pengajaran dan penilaian mereka, dan sejauh mana guru harus menggunakan tes tradisional atau penilaian alternatif.

KELAS SEBAGAI KONTEKS PENILAIAN

Saat Anda berpikir tentang penilaian, apa yang masuk ke benak Anda? Mungkin tes atau ujian. Akan tetapi, saat kita membahas kelas sebagai konteks penilaian, Anda akan menemukan bahwa strategi penilaian kontemporer ternyata bukan sekadar tes atau ujian.

Penilaian sebagai Bagian Integral dari Pengajaran

Guru menghabiskan lebih banyak waktu dalam penilaian ketimbang yang Anda bayangkan. Dalam satu analisis, mereka menghabiskan 20 sampai 30 persen waktu profesional mereka untuk menghadapi persoalan penilaian (Stiggins, 2001). Dengan begitu banyaknya waktu untuk penilaian, maka penilaian itu semestinya dilakukan dengan baik (Brookhart, 2002). Pakar penilaian James McMillan (1997, 2001) percaya bahwa guru yang kompeten sering mengevaluasi muridnya dalam konteks tujuan pembelajaran dan mengadaptasi instruksinya sesuai dengan evaluasi itu. Penilaian bukan hanya pencatatan apa yang diketahui dan dapat dilakukan murid, tetapi juga memengaruhi pembelajaran dan motivasi mereka. Ide ini merepresentasikan perubahan cara pandang terhadap penilaian, yakni dari konsep bahwa penilaian adalah hasil tersendiri yang diperoleh setelah instruksi selesai, menuju ke konsep integrasi penilaian dengan instruksi atau pengajaran.

Pandanglah integrasi instruksi dan penilaian dari segitiga kerangka: pra-instruksi, selama instruksi, dan pasca-instruksi. Standards for Teacher Competence in Educational Assessment, yang dikembangkan bersama-sama pada awal 1990-an oleh American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, dan National Education Association, mendeskripsikan tanggung jawab guru *atas* penilaian murid dalam tiga kerangka ini (lihat Gambar 16.1).

PRA-INSTRUKSI	SELAMA INSTRUKSI	
Apakah murid saya memiliki prasyarat pengetahuan dan keahlian untuk sukses?	Apakah murid saya memerhatikan saya?	Berapa banyak materi yang telah dipelajari murid saya?
Apa yang akan menarik bagi murid saya?	Apakah murid saya memahami materi pelajaran?	Apa yang harus saya lakukan selanjutnya?
Apa yang akan memotivasi murid saya?	Kepada murid mana pertanyaan harus saya ajukan?	Apakah saya perlu mengulas hal-hal yang tidak dipahami kelas saya?
Berapa lama saya harus mengajarkan masing-masing unit materi?	Apa tipe pertanyaan yang harus saya ajukan?	Berapa <i>grade</i> yang mesti saya beri?
Apa strategi pengajaran yang mesti saya gunakan?	Bagaimana saya harus menjawab pertanyaan murid?	Apa yang harus saya beritahukan kepada murid?
Bagaimana saya harus menilai murid?	Kapan saya harus berhenti menyampaikan pelajaran?	Bagaimana saya bisa mengubah pengajaran nanti?
Apa tipe pembelajaran kelompok yang harus saya gunakan?	Siapa murid yang butuh bantuan tambahan?	Apakah nilai tes benar-benar merefleksikan pengetahuan dan kemampuan murid?
Apa sasaran atau tujuan pembelajaran saya?	Murid mana yang mesti dibiarkan sendiri?	Apakah ada yang salah dipahami oleh murid?

Penilaian Pra-instruksi. Bayangkan Anda ingin mengetahui seberapa baikkah murid Anda dalam memecahkan problem matematika level tertentu sebelum Anda mulai memberikan pengajaran formal pada level lebih lanjut. Anda bisa melihat pada nilai murid pada kelas sebelumnya pada tes matematika standar, dan juga Anda bisa mengamati murid Anda selama beberapa hari untuk melihat seberapa baik mereka dalam memahami matematika. Penilaian ini didesain untuk menjawab pertanyaan: “Apa keahlian matematika yang dapat ditunjukkan oleh murid saya?” Jika hasil penilaian Anda menunjukkan bahwa murid kurang pengetahuan dan keahlian yang dibutuhkan, Anda bisa memberi materi yang tak terlalu sulit bagi murid Anda. Jika hasil penilaian pra-instruksi sangat baik, maka Anda bisa menaikkan level instruksi Anda. Tanpa penilaian pra-instruksi ini, Anda akan berisiko memiliki kelas yang kebingungan (jika pengajaran Anda terlalu tinggi levelnya) atau membosankan (jika pengajaran Anda terlalu rendah levelnya).

Banyak dari penilaian pra-instruksional berupa observasi informal. Dalam beberapa minggu awal sekolah, Anda punya banyak kesempatan untuk mengamati karakteristik dan perilaku murid. Sensitiflah terhadap apakah si murid pemalu atau terbuka, punya kosakata yang baik atau buruk, bicara dan mendengar secara efektif, apakah mereka menghargai orang lain atau egois, berperilaku baik atau buruk, dan sebagainya. Juga, fokuskan pada perilaku nonverbal murid untuk mendapatkan petunjuk yang mungkin mengungkapkan kecemasan, kejemuhan, frustrasi, atau kekurangpahaman murid-murid. Misalnya, seorang murid mungkin mengatakan bahwa segala sesuatu baik-baik saja, tetapi dia masuk ke kelas dengan kepala selalu tertunduk dan tampang sedih.

Setelah Anda melakukan pengamatan informal, Anda perlu menginterpretasikannya. Yakni, apa arti dari perilaku murid? Apakah kepala tertunduk dan muka sedih merupakan isyarat kurangnya rasa penghargaan diri sendiri dalam hal kemampuan akademik atau mungkinkah karena situasi menekan di rumah? Apakah murid tidak perhatian karena kurang motivasi?

Dalam penilaian pra-instruksional, jangan membuat ekspektasi yang akan mendistorsi persepsi Anda tentang murid. Adalah mustahil untuk tidak berharap pada murid. Karena ekspektasi guru bisa memengaruhi pembelajaran murid, beberapa guru bahkan tidak mau menengok pada nilai murid atau nilai tes standar sebelumnya. Entah itu Anda memeriksa informasi itu atau tidak, buatlah ekspektasi yang realistis. Apabila Anda khilaf, kekeliruan itu mungkin karena Anda terlalu memberikan ekspektasi yang berlebihan.

Cara yang bagus adalah memperlakukan kesan awal Anda sebagai sebuah hipotesis yang akan dikonfirmasi atau dimodifikasi oleh observasi dan informasi selanjutnya. Beberapa observasi awal Anda mungkin akurat, dan observasi lainnya mungkin perlu direvisi. Saat Anda berusaha memahami murid Anda, jangan percaya pada kabar burung, jangan membuat penilaian hanya berdasarkan satu atau dua observasi saja, dan jangan memberi label pada murid (Airasian, 2001). Beberapa guru juga melakukan pra-tes diagnostik dalam mata pelajaran tertentu untuk mengetahui level pengetahuan dan keahlian murid. Dan banyak sekolah yang mengumpulkan sampel hasil karya murid dalam portofolio, yang dapat dibawa

dari *grade* ke *grade*. Portofolio ini memberi guru lebih banyak informasi konkret dan nonbias, yang dapat dipakai untuk evaluasi. Kami akan mendeskripsikan portofolio ini secara mendetail nanti.

Penilaian Selama Instruksi. **Penilaian formatif** adalah penilaian selama jalannya pelajaran atau instruksi, bukan setelah pelajaran selesai. Observasi Anda secara terus-menerus dan memantau proses belajar murid saat mengajar akan membuat Anda mengetahui apa yang harus Anda lakukan berikutnya. Penilaian selama instruksi membantu Anda menentukan pengajaran pada level yang menantang murid dan memperluas cakrawala pemikiran mereka. Penilaian ini juga membantu Anda mendeteksi murid yang butuh perhatian individual.

Penilaian selama instruksi berlangsung pada saat yang sama ketika Anda membuat banyak keputusan lain tentang apa yang akan dilakukan, dikatakan, atau ditanyakan, untuk membuat kelas berjalan lancar dan membantu murid belajar aktif (Airsasian, 2001). Guru perlu mendengarkan jawaban murid, mengamati murid untuk melihat jika ada indikasi pemahaman atau kebingungan, menyusun pertanyaan selanjutnya, dan memeriksa kelas untuk melihat kemungkinan adanya perilaku yang keliru (Doyle, 1986). Pada saat yang sama, guru harus menyadari jalannya aktivitas, urutan penunjukan murid untuk menjawab pertanyaan, relevansi dan kualitas jawaban, dan perkembangan logis dari isinya. Ketika kelas dibagi menjadi kelompok-kelompok kecil, guru mungkin perlu memonitor dan mengatur beberapa aktivitas secara simultan.

Pertanyaan lisan adalah aspek penting dari penilaian selama instruksi. Beberapa guru mungkin mengajukan pertanyaan hingga 300 sampai 400 sehari, bukan hanya untuk menstimulasi pemikiran dan penelitian murid, tetapi juga menilai level pengetahuan dan keahlian mereka (Morgan & Saxton, 1991). Dari diskusi kita di Bab 12, “Perencanaan, Instruksi, dan Teknologi”, telah disinggung pentingnya menggunakan pertanyaan berbasis pemikiran dalam pengajaran Anda. Pertanyaan berbasis pemikiran berasal dari *Bloom’s Cognitive Taxonomy of Instructional Objectives* (Bloom, dkk., 1956) dan revisi terbarunya (Anderson & Krathwohl, 2001). yang didiskusikan di Bab 12. Pertanyaan semacam itu dapat mengungkapkan jenis-jenis pemikiran murid berikut ini (contoh pemikiran diletakkan dalam tanda kurung):

- *Terapkan* (misalnya, suruh murid untuk memberikan contoh prinsip dunia nyata)
- *Analisis* (misalnya, suruh murid untuk membagi-bagi argumen menjadi komponen-komponen)
- *Evaluasi* (misalnya, suruh murid untuk menilai apa hal utama yang perlu diubah di kelas)
- *Pahami* (misalnya, suruh murid untuk mengkonstruksi makna dari kejadian sejarah)
- *Buat* (misalnya, suruh murid untuk memberikan saran alternatif untuk mengerjakan sesuatu)

Saat Anda mengajukan pertanyaan, ingat jangan terlalu luas, umum. Libatkan

seluruh murid, jangan hanya fokus pada satu atau beberapa murid saja, dan beri “waktu tunggu” bagi murid untuk memikirkan jawabannya, dan beri pertanyaan lanjutan untuk setiap jawaban murid, serta hargai pertanyaan murid (Airasian, 2001).

Penilaian Pasca-instruksi. Penilaian sumatif (atau penilaian formal) adalah penilaian setelah instruksi selesai, dengan tujuan mencatat kinerja murid. Penilaian sesudah instruksi akan menghasilkan informasi tentang seberapa baikkah murid Anda dalam menguasai materi, apakah murid sudah siap untuk pelajaran lanjutan, *grade* apa yang harus diberikan pada mereka, komentar apa yang harus Anda katakan kepada orang tuanya, dan bagaimana Anda harus menyesuaikan instruksi Anda (McMillan, 2001).

Gambar 16.1 meringkas aktivitas guru sebelum instruksi, selama instruksi, dan sesudah instruksi.

Membuat Penilaian Kompatibel dengan Pandangan tentang Pembelajaran dan Motivasi Kontemporer

Di sepanjang buku ini, kami telah mengajak Anda untuk memandang murid sebagai pembelajar aktif yang menemukan dan mengkonstruksi makna; menentukan tujuan, rencana dan menggapai tujuan; mengasosiasikan dan mengaitkan informasi baru dengan pengetahuan yang sudah ada secara bermakna; berpikir reflektif, kritis, dan kreatif; mengembangkan keahlian *monitoring*-diri; bersemangat dan memiliki motivasi internal untuk belajar; menerapkan apa yang telah mereka pelajari pada situasi dunia nyata; dan berkomunikasi secara efektif.

Penilaian memainkan peran penting dalam usaha, kegiatan, dan kinerja. Observasi informal Anda dapat memberi informasi tentang berapa besar motivasi murid untuk mempelajari suatu mata pelajaran. Jika Anda mempunyai hubungan baik dengan murid, pertanyaan lisan langsung dalam percakapan privat dapat menghasilkan pandangan yang berguna tentang motivasi murid. Dalam memikirkan tentang bagaimana kaitan motivasi dengan penilaian, tanyakan kepada diri Anda sendiri apakah penilaian Anda akan mendorong murid untuk lebih terlibat aktif dalam mata pelajaran dan lebih termotivasi secara intrinsik untuk mempelajari mata pelajaran tersebut. Penilaian yang menantang tetapi *fair* akan meningkatkan semangat belajar murid. Penilaian yang terlalu sulit akan menurunkan rasa penghargaan diri murid dan perasaan akan kecakapan dirinya, dan menaikkan kecemasan mereka. Menilai murid dengan ukuran yang terlalu mudah akan membosankan mereka dan tidak memotivasi mereka untuk belajar lebih keras.

Susan Brookhart (1997,2002) mengembangkan sebuah model cara penilaian kelas bisa membantu meningkatkan motivasi. Dia berpendapat bahwa setiap lingkungan kelas merupakan tempat serangkaian penilaian yang terus berulang. Dalam setiap peristiwa penilaian, guru berkomunikasi dengan murid melalui penugasan, aktivitas, dan umpan balik terhadap kinerja. Murid merespons berdasarkan persepsi mereka terhadap kesempatan pembelajaran tersebut dan berdasarkan perkiraan mereka tentang kemampuan mereka sendiri dalam mengerjakan tugas. Brookhart

penilaian sumatif
Penilaian setelah
instruksi selesai,
dengan tujuan
mencatat kinerja
murid.

percaya bahwa pandangan tentang penilaian kelas ini menunjukkan bahwa guru seharusnya mengevaluasi murid dengan menggunakan berbagai kinerja, terutama kinerja yang bermakna bagi murid.

Demikian pula, banyak pakar penilaian kelas lain berpendapat bahwa jika Anda percaya bahwa pembelajaran aktif dan penuh motivasi merupakan tujuan instruksi penting, Anda harus membuat penilaian alternatif yang berbeda dengan tes tradisional, yang tidak mengevaluasi cara murid menyusun pengetahuan dan pemahaman, menentukan dan mencapai tujuan, serta berpikir kreatif dan kritis (Brookhart, 1997, 2002; McMillan, 2001; Stiggins, 2001; Tanner, 2001). Nanti di bab ini kita akan membahas cara penilaian alternatif dapat dipakai untuk mengkaji aspek-aspek pembelajaran dan motivasi murid.

Menciptakan Sasaran Pembelajaran yang Tepat dan Jelas

Pandangan dewasa ini mengenai hubungan penilaian dengan pembelajaran dan motivasi juga berarti penilaian harus mencakup penyusunan tujuan atau target pembelajaran yang tepat dan jelas. *Target pembelajaran* terdiri dari apa-apa yang harus diketahui oleh murid dan mampu dilakukan. Adalah penting untuk menyusun kriteria penilaian tentang apakah murid sudah mencapai target pembelajaran (McMillan, 2001). Gambar 16.2 memberikan beberapa contoh target pembelajaran. Penyusunan target pembelajaran adalah sesuai dengan penekanan pada sasaran instruksional yang didiskusikan di Bab 12.

Murid mampu menjelaskan seberapa bervariasi perbedaan kultur dan bagaimana kultur memengaruhi keyakinan dan kehidupan orang. Murid mampu menjawab pertanyaan komprehensif tentang perbedaan kultural dan efeknya.

Murid menunjukkan pengetahuan mereka tentang bagian-bagian dari tanaman dengan mengisi atau menggambar diagram dari semua bagian tanaman yang dipelajarinya.

Murid menunjukkan pemahaman mereka tentang kewarganegaraan dengan mengidentifikasi secara tepat apakah sebuah pernyataan tentang kewarganegaraan benar atau tidak. Sejumlah besar item dipakai sebagai sampel untuk pelajaran.

Murid mampu menjelaskan mengapa Konstitusi Amerika itu penting dengan menulis esai yang menunjukkan apa yang akan terjadi jika konstitusi dihapus. *Paper esai* itu akan ditulis secara menyeluruh, membahas alasan argumen, memaparkan pengetahuan tentang konstitusi dan organisasi kenegaraan.

Murid akan menunjukkan bahwa mereka tahu perbedaan antara komponen kalimat dengan tepat. Mereka dapat dengan benar mengidentifikasi kata kerja, kata keterangan, kata sifat, kata benda, dan kata ganti dalam sebuah kalimat yang cukup panjang.

Murid mampu melakukan hitungan perkalian dalam soal-soal matematika yang berbeda-beda. Soal matematika itu baru bagi murid; beberapa di antaranya mirip dengan soal di dalam buku ajar.

Murid mampu menggunakan pengetahuan mereka tentang penambahan, pengurangan, pembagian, dan pengalian untuk memecahkan problem dalam ujian standar.

Murid akan menunjukkan pemahaman mereka tentang bagaimana seni rupa memberikan ide dan perasaan dengan menunjukkan bagaimana contoh-contoh karya seni mengomunikasikan gagasan dan perasaan.

Di antara tipe-tipe target pembelajaran yang dapat Anda gabungkan dalam instruksi dan penilaian Anda adalah (Stiggins & Conklin, 1992):

- **Pengetahuan.** Ini melibatkan apa yang perlu diketahui murid untuk memecahkan problem dan menerapkan keahlian. Pengetahuan memberi murid kemampuan untuk menguasai pokok persoalan substantif.
- **Penalaran/Pemikiran.** Salah satu tujuan pembelajaran adalah murid bukan hanya mendapatkan pengetahuan, akan tetapi juga mampu berpikir tentang pengetahuan. Misalnya, di Bab 9 kita mendiskusikan aspek pemikiran seperti pemecahan masalah, penalaran induktif dan deduktif, pemikiran strategis, dan pemikiran kritis.
- **Produk.** Produk adalah contoh dari hasil kerja murid. Esai, *paper*, laporan lisan, dan laporan sains merefleksikan kemampuan murid untuk menggunakan pengetahuan dan penalaran.
- **Perasaan.** Target afektif adalah emosi, perasaan, dan nilai-nilai murid. Misalnya, ingat kembali diskusi kita tentang kecerdasan emosional di Bab 4, di mana kita mendeskripsikan arti penting dari upaya membantu murid untuk mengembangkan kesadaran emosional sendiri (seperti memahami penyebab perasaan mereka), mengelola emosi (seperti menahan amarah), membaca emosi (seperti menjadi pendengar yang baik), dan mengelola hubungan (seperti kompeten dalam memecahkan problem hubungan). Tetapi, memasukkan tujuan afektif ke dalam penilaian adalah tindakan yang masih kontroversial.

Membuat Penilaian Bermutu Tinggi

Tujuan penting lain kelas untuk kelas sebagai konteks penilaian adalah menghasilkan penilaian bermutu tinggi (Kubiszyn & Borich, 2000; Wright, 2001). Penilaian mencapai level mutu tinggi jika penilaian menghasilkan informasi yang reliabel, valid, dan berguna tentang kinerja murid (Carey, 2001). Penilaian bermutu tinggi juga harus adil (McMillan, 2001). Validitas dan reliabilitas akan memengaruhi konsistensi dan akurasi dari inferensi atau kesimpulan guru yang diambil dari informasi penilaian muridnya.

Validitas. Seperti telah kita pelajari di Bab 15, *validitas* adalah sejauh mana penilaian mengukur apa-apa yang hendak diukur—misalnya, apakah tes tentang Revolusi Amerika benar-benar mengukur pengetahuan murid tentang peristiwa bersejarah itu? Dalam konteks penilaian kelas, *validitas* juga mencakup seberapa akurat dan bergunakah inferensi guru tentang penilaian tersebut. *Inferensi* adalah kesimpulan yang diambil seseorang dari informasi. Anda mungkin menyimpulkan bahwa tes tentang Revolusi Amerika telah bisa menilai dengan baik pengetahuan murid tentang Revolusi Amerika namun tidak bisa mengevaluasi kemampuan murid untuk berpikir kritis tentang isu-isu dalam Revolusi Amerika. Validitas memerlukan penggunaan jenis informasi yang benar untuk membuat keputusan tentang murid, dan untuk menilai apakah penilaian tersebut sudah cukup representatif dan adil. Anda tidak bisa mendapatkan informasi tentang segala sesuatu yang dipelajari

murid. Jadi, penilaian Anda terhadap murid merupakan sampel dari pembelajaran murid (Gredler, 1999). Sumber informasi terpenting bagi validitas di kelas Anda adalah *bukti yang berhubungan dengan isi pelajaran*, sejauh mana penilaian ini merefleksikan apa yang telah Anda ajarkan (McMillan, 2001).

Jika sebuah tes yang Anda berikan bisa menjadi sampel seluruh isi pelajaran secara seimbang, dan 80 persen jawaban murid adalah benar, maka dapat disimpulkan bahwa murid mungkin telah menguasai sekitar 80 persen dari semua isi pelajaran. Di lain pihak, jika tes Anda hanya mewakili sebagian saja dari isi pelajaran, dan 80 persen jawaban murid adalah benar, maka hasil tes itu tidak memberi petunjuk yang jelas tentang berapa banyak materi yang telah dikuasai murid.

Isi *sampling* yang memadai jelas penting untuk membuat penilaian yang valid (Trice, 2000; Weller, 2001). Gunakan penilaian profesional terbaik Anda dalam menentukan sampel materi pelajaran. Jadi, Anda tidak boleh hanya menggunakan soal pilihan ganda untuk menilai kemampuan murid pada pelajaran geografi. Tren dewasa ini adalah menggunakan metode penilaian lebih dari satu, yang dapat memberikan sampel isi yang lebih memadai. Jadi, guru bisa menilai pengetahuan murid tentang geografi dengan pertanyaan pilihan ganda, beberapa pertanyaan esai, dan tugas proyek yang harus diselesaikan. Selalu tanyakan kepada diri Anda apakah penilaian Anda tentang murid merupakan sampel kinerja yang memadai. Misalnya, apakah proyek sains akan Anda jadikan dasar untuk memberi nilai murid, atau apakah Anda juga akan menggunakan informasi tentang penguasaan isi pelajaran secara umum, usaha murid, dan partisipasinya di kelas Anda? Upaya menghubungkan instruksi dan penilaian di kelas telah memunculkan konsep **validitas instruksional**: sejauh mana penilaian merupakan sampel yang *reasonable* dari apa-apa yang sebenarnya terjadi di kelas. Misalnya, penilaian kelas harus merefleksikan baik itu apa-apa yang diajarkan guru maupun kesempatan murid untuk mempelajari materi. Misalkan untuk pelajaran matematika di mana guru memberikan ujian untuk mengetes kemampuan murid dalam memecahkan soal perkalian. Untuk validitas instruksional, adalah penting agar guru secara kompeten mengajarkan murid cara memecahkan problem matematika dan memberi kesempatan yang cukup bagi murid untuk berlatih.

Strategi penting untuk validitas di dalam penilaian kelas adalah secara sistematis mengaitkan target pembelajaran, isi, instruksi, dan penilaian (McMillan, 2001). Bayangkan bahwa Anda adalah guru sains dan salah satu target pembelajaran Anda adalah membuat murid berpikir lebih kritis dan kreatif dalam mendesain proyek atau tugas sains. Tanyakan kepada diri Anda sendiri apa isi materi yang penting untuk dicapai dalam target ini. Misalnya, apakah murid akan terbantu jika disuruh membaca biografi ilmuwan terkenal yang memuat informasi tentang bagaimana ilmuwan itu menemukan gagasannya? Juga tanyakan kepada diri Anda sendiri target pembelajaran apa yang akan Anda tekankan dalam pengajaran Anda. Untuk target yang berhubungan dengan proyek sains murid Anda, dalam pengajaran Anda juga harus membantu murid berpikir kritis dan kreatif tentang sains.

**validitas
instruksional**
Sejauh mana peni-
ilaian merupakan
sampel yang *rea-*
sonable dari
apa- apa yang

Reliabilitas. Pada Bab 15 kita mendefinisikan **reliabilitas** sebagai sejauh mana sebuah tes menghasilkan nilai yang konsisten dan dapat direproduksi. Nilai yang reliabel adalah nilai yang stabil, **dependable**, dan relatif bebas dari kesalahan pengukuran. Konsistensi tergantung pada situasi dalam pelaksanaan tes dan faktor murid yang bervariasi dari satu tes ke tes lainnya (McMillan, 2001).

Seperti telah kami nyatakan di Bab 15, reliabilitas bukanlah ketepatan informasi penilaian. Reliabilitas adalah tentang penentuan seberapa konsistenkah penilaian itu mengukur hal-hal yang akan diukur. Jika guru memberi murid tes yang sama untuk pelajaran matematika pada dua kesempatan yang berbeda, dan murid mengerjakan tes secara konsisten pada kedua tes tersebut, maka ini menunjukkan bahwa tes itu reliabel. Akan tetapi, konsistensi kinerja murid (di mana sebagian murid, secara konsisten, memperoleh nilai tinggi, sebagian nilai menengah, dan sebagian nilai rendah) tidak menunjukkan apa-apa tentang apakah tes itu mengukur hal-hal yang hendak diukur (misalnya, untuk menjadi sampel yang akurat dan representatif dari pertanyaan yang mengukur materi matematika yang telah diajarkan). Jadi, penilaian yang reliabel tidak selalu valid.

Reliabilitas akan berkurang akibat kesalahan dalam pengukuran. Murid mungkin mempunyai pengetahuan dan keahlian yang cukup namun tidak bisa mengerjakan tes secara konsisten pada beberapa tes dikarenakan sejumlah faktor. Faktor-faktor internal antara lain kesehatan, motivasi, dan kecemasan. Faktor eksternal antara lain petunjuk guru yang kurang jelas, soal yang ambigu, sampel informasi yang buruk, dan penilaian jawaban murid yang tidak efisien. Misalnya, murid mungkin mengerjakan tes membaca pertama dengan sangat baik, namun mendapat nilai buruk pada tes membaca kedua. Kurangnya pengetahuan dan keahlian murid mungkin merupakan alasan dari reliabilitas rendah dari kedua tes ini, tetapi reliabilitas rendah mungkin disebabkan oleh sejumlah kesalahan pengukuran.

Keadilan. Penilaian kelas yang bermutu tinggi bukan hanya valid dan reliabel, tetapi juga adil (**fair**) (McMillan, 2001; National Research Council, 2001). Penilaian dikatakan **fair** apabila semua murid mendapat kesempatan yang sama untuk belajar dan menunjukkan kemampuan dan pengetahuan mereka (Rearden, 2001; Yung, 2001). Penilaian adalah adil jika guru membuat target pembelajaran yang cepat, memberi pelajaran dan materi yang baik untuk mencapai target tersebut, dan menggunakan penilaian yang merefleksikan target, isi materi, dan instruksi. Bias penilaian terjadi jika ada penilaian yang menyinggung atau memojokkan dan hukuman yang tidak adil (Popham, 2002). Sebuah penilaian dikatakan bias jika penilaian itu bersifat ofensif terhadap satu kelompok murid. Ini terjadi ketika stereotip negatif dari kelompok tertentu dimasukkan dalam tes. Misalnya, sebuah soal ujian menggambarkan pria memiliki pekerjaan prestisius dan bergaji tinggi dokter dan eksekutif bisnis) dan wanita dengan pekerjaan kurang prestisius dan bergaji rendah (juru tulis dan sekretaris). Karena beberapa wanita yang mengikuti ujian itu mungkin tersinggung oleh kesenjangan gender ini, maka tekanan ini mungkin menyebabkan hasil tes yang kurang baik bagi si wanita itu.

Sebuah penilaian mungkin juga bersifat bias jika penilaian itu secara tidak adil menyinggung latar belakang seorang murid, seperti etnis, status sosioekonomi

gender, agama, ketidakmampuan (cacat), dan sebagainya. Misalnya, sebuah soal ujian berfokus pada informasi di mana murid dari keluarga kaya lebih paham pada soal ujian itu ketimbang murid dari keluarga miskin (Popham, 2002). Guru memutuskan untuk mengetahui seberapa baikkah murid dapat memecahkan problem secara kolaboratif. Muatan problem yang hendak didiskusikan itu adalah soal opera dan simfoni yang hanya bisa ditonton oleh keluarga kaya karena harga tiketnya mahal sekali. Bahkan jika murid dari keluarga kaya tidak menonton pertunjukan musik itu, mereka mungkin bisa bertanya kepada orang tuanya yang biasa menonton pertunjukan tersebut. Jadi, murid dari keluarga miskin mungkin kurang bisa mengerjakan latihan pemecahan masalah yang berhubungan dengan konser musik itu bukan karena mereka tidak mampu tetapi karena mereka tidak kenal dengan pertunjukan semacam itu.

Beberapa pakar penilaian menyatakan bahwa adalah penting untuk menyusun filosofi *penilaian pluralistis*, yang responsif terhadap diversitas kultural di kelas dan sekolah (Payne, 1997). Ini biasanya mencakup penilaian kinerja selama ins- truksi dan setelah instruksi. Penilaian kinerja yang dapat dipakai sebagai bagian dari penilaian pluralistis antara lain portofolio, proyek atau tugas, demonstrasi, wawancara, dan presentasi lisan. Ini bukan berarti mengabaikan pengukuran objektif dalam bentuk soal pilihan ganda, tetapi untuk menggunakan variasi metode yang mencakup setidaknya beberapa penilaian kinerja. Untuk mempelajari lebih lanjut tentang strategi yang responsif secara kultural dalam menilai murid, bacalah Kotak *Diversity and Education*.

Diversity & Education

Strategi Menilai Murid yang Responsif Secara Kultural

Geneva Gay (1997) mengevaluasi peran etnis dan kultur dalam penilaian dan merekomendasikan sejumlah strategi yang responsif secara kultural untuk menilai murid. Dia mendukung modifikasi: (1) sifat Eurosentris dari instruksi di AS dan penilaian prestasi; (2) menggunakan variasi metode penilaian yang lebih banyak yang mencakup pertimbangan gaya kultural dari murid kulit berwarna; (3) mengevaluasi murid berdasarkan catatan prestasi mereka sendiri; dan (4) menilai murid dengan cara diagnosis yang tepat secara kultural dan sesuai dengan fungsi developmental.

Penilaian prestasi didesain untuk menilai apa-apa yang telah diketahui murid, yang kemungkinan juga merefleksikan apa-apa yang telah diajarkan di kelas. Gay percaya bahwa walaupun kemajuan telah dibuat selama tiga dekade terakhir ini untuk menjadikan kurikulum sekolah lebih memerhatikan diversitas etnis dan kultural, kebanyakan pengetahuan yang diajarkan masih bersifat Eurosentris. Dia menunjukkan bahwa bahkan penguasaan keahlian cenderung ditransmisikan melalui konteks Eurosentris. Misalnya penilaian prestasi mungkin memuat keahlian dalam konteks yang berada di luar latar belakang kultural dan pengalaman hidup murid dari belahan lain dari dunia ini, seperti misalnya ketika seorang guru menyuruh seorang murid imigran dari Kepulauan Karibia yang tak pernah merasakan salju untuk memecahkan masalah badai salju—si murid mungkin punya keahlian memecahkan problem tetapi karena tak pernah merasakan salju dia mungkin akan mengalami kesulitan lebih besar.

Ini bukan berarti bahwa murid kulit berwarna tidak harus dinilai atau bahwa mereka tidak disuruh *me-*enuhi standar prestasi yang tinggi. Mereka harus. Tetapi, untuk menghindari kesenjangan penilaian yang terus-menerus, murid-murid ini tidak boleh diminta untuk menunjukkan keahlian dan keahlian dalam konteks yang tidak mereka kenal. Salah satu strategi yang baik adalah menggunakan metode penilaian

yang bervariasi untuk memastikan agar metode yang dipakai tidak hanya menguntungkan satu kelompok murid di atas kelompok murid lain. Metode ini harus mencakup pengukuran sosioemosional dan materi akademik. Guru juga harus berhati-hati mengamati dan memonitor kinerja murid untuk mendapatkan informasi verbal dan nonverbal dalam konteks penilaian.

Gay juga berpendapat bahwa penilaian tradisional yang mengacu pada norma harus **dipakai bersama** dengan penilaian kinerja. Penekanan harus lebih diarahkan untuk mengevaluasi murid berdasarkan catatan prestasi mereka dengan fokus pada perbaikan, bukan perbandingan dengan murid lain.

Gay juga berpendapat bahwa penilaian harus menjalankan fungsi diagnostik dan developmental yang responsif secara kultural. Laporan narasi, profil perkembangan, pertemuan guru-murid-orang tua dan catatan lainnya harus selalu dipakai dalam melaporkan kemajuan murid.

Tren Dewasa Ini

Berikut ini beberapa tren belakangan ini yang muncul dalam penilaian kelas (Hambleton, 1996; National Research Council, 2001):

- *Menggunakan setidaknya beberapa penilaian berbasis kinerja.* Secara historis, penilaian kelas selalu menekankan pada **tes objektif**, seperti pilihan ganda, yang memiliki kriteria yang relatif jelas dan tidak ambigu. Sebaliknya, **penilaian kinerja** mensyaratkan agar murid membuat jawaban atau hasil yang menunjukkan pengetahuan mereka atau keahlian mereka. Contoh dari penilaian kinerja antara lain menulis esai, melakukan eksperimen, menjalankan suatu proyek atau tugas, memecahkan problem dunia nyata, dan membuat portofolio.
- *Menguji keahlian kognitif level tinggi.* Ketimbang hanya menilai pengetahuan materi seperti dalam tes objektif, tren dewasa ini mengarah ke evaluasi keahlian kognitif tingkat tinggi murid, seperti keahlian memecahkan masalah, berpikir kritis, membuat keputusan, mengambil kesimpulan, dan berpikir strategis.
- *Menggunakan lebih dari satu metode penilaian.* Di masa lalu, penilaian berarti menggunakan ujian atau tes – sering kali dengan soal pilihan ganda – sebagai satu-satunya cara untuk menilai murid. Tren sekarang adalah menggunakan banyak metode untuk menilai murid. Jadi, guru bisa menggunakan sejumlah metode seperti: soal pilihan ganda, soal esai, wawancara, proyek, portofolio, atau bahkan menyuruh murid menilai diri mereka sendiri. Penilaian lebih dari satu ini memberikan pandangan yang lebih luas terhadap pembelajaran dan prestasi murid.

Menetapkan standar kinerja yang tinggi. Tren lainnya adalah tuntutan untuk mencapai standar kinerja yang tinggi, bahkan standar kinerja “kelas dunia”, untuk menginterpretasikan hasil pendidikan. Beberapa pakar mengatakan bahwa standar kinerja kelas dunia makin menjadi pedoman tujuan dan target yang hendak dicapai dalam penilaian kelas kontemporer (Taylor, 1994). Akan tetapi, seperti telah kita bahas di bab 15, muncul pertanyaan tentang siapa yang harus menentukan standar ini dan apakah standar ini harus ditentukan semuanya.

Menggunakan komputer sebagai bagian dari penilaian. Komputer biasanya di-

tes objektif

Tes dengan kriteria yang relatif jelas dan tidak ambigu, biasanya menggunakan bentuk soal pilihan ganda.

penilaian kinerja

Penilaian yang mensyaratkan agar murid membuat jawaban atau hasil yang menunjukkan pengetahuan mereka atau keahlian mereka. Contoh dari penilaian kinerja antara lain menulis esai, melakukan eksperimen, menjalankan suatu proyek atau tugas, memecahkan problem dunia nyata, dan membuat portofolio.

pakai untuk menilai ujian, menganalisis hasil, dan melaporkan nilai. Dewasa ini, komputer semakin banyak dipakai untuk menyusun dan mengelola ujian, serta untuk membuat berbagai format penilaian yang berbeda dalam bentuk multimedia. Dengan kemajuan teknologi, praktik penilaian mungkin kelak akan berbeda dengan bentuk penilaian sekarang yang kebanyakan masih menggunakan pena dan kertas (van der Linden, 1995).

Tren dalam penilaian ini juga mencakup penilaian keahlian yang diintegrasikan, memberi umpan balik kepada murid, dan menetapkan standar dan kriteria secara terbuka, bukan secara tertutup atau rahasia. Kita akan membahas ini nanti di bab ini.

Review & Reflect

1. Diskusikan kelas sebagai konteks penilaian.

Review

- Apa tujuan dari penilaian sebelum, selama, dan sesudah instruksi?
- Perubahan apa yang membuat penilaian bisa lebih kompatibel dengan pandangan kontemporer tentang pembelajaran dan motivasi?
- Jelaskan jenis-jenis target pembelajaran yang bermanfaat!
- Jelaskan tiga standar yang dapat dipakai untuk menilai kualitas penilaian kelas!
- Apa tren dalam penilaian pembelajaran murid dewasa ini?

Reflect

- Pikirkan salah satu guru yang pernah mengajar Anda saat Anda masih sekolah dahulu. Bagaimana Anda mendeskripsikan kelas guru itu sebagai "konteks penilaian"?

UJIAN TRADISIONAL

Dalam bagian berikut ini, kita akan memberikan beberapa pedoman untuk membuat soal tes tradisional dan menyusun penilaian alternatif. Tes atau ujian tradisional biasanya ujian dengan menggunakan kertas soal dan jawaban di mana murid mengerjakan soal pilihan, menghitung, memberi jawaban pendek, atau menulis esai. Bahasan kita terhadap tes tradisional berfokus pada dua tipe soal utama dalam penilaian ini: (1) soal dengan jawaban memilih; dan (2) soal yang harus dijawab murid

Soal Jawaban Pilihan

Soal dengan jawaban pilihan menggunakan format objektif yang akan mempercepat penilaian hasil jawaban murid. Penilaian untuk jawaban yang benar dibuat dan dapat diaplikasikan oleh penguji atau dengan menggunakan komputer. Bentuk soal jenis ini yang paling lazim dipakai adalah soal benar/salah, soal pilihan ganda, dan soal mencocokkan/memasangkan pertanyaan dengan jawaban. Kami juga akan mendeskripsikan beberapa format soal objektif lain yang baru-baru ini telah dikembangkan.

soal jawaban pilihan

Soal ujian yang Menggunakan format objektif yang akan mempercepat penilaian hasil jawaban murid. Penilaian untuk jawaban yang benar dibuat dan dapat diaplikasikan oleh penguji atau dengan menggunakan komputer.

Soal Benar/Salah. Soal benar/salah meminta murid untuk menandai apakah sebuah pernyataan adalah benar atau salah.

Jakarta adalah ibu kota Indonesia

Benar Salah

Soal ini mengandung beberapa kekurangan walaupun mudah membuatnya. Guru terkadang membuat pernyataan langsung dari teks atau sedikit memodifikasi saat membuat soal ini. Jangan lakukan hal itu karena akan cenderung mendorong murid untuk mengingat tanpa berpikir kritis sehingga tidak bisa memahami materi secara mendalam

Kelebihan dan kekurangan soal benar/salah dideskripsikan dalam Gambar 16.3.

KELEBIHAN

1. Soal cocok untuk pernyataan yang mengandung dua alternatif jawaban saja (misalnya fakta atau opini, fakta valid atau tak valid).
2. Tidak terlalu banyak membutuhkan kemampuan pemahaman bacaan dibandingkan soal pilihan ganda.
3. Dalam periode waktu tertentu, ada relatif banyak soal yang dapat dijawab.
4. Penilaiannya mudah, objektif, dan reliabel.

KELEMAHAN

1. Sulit untuk menulis soal pada level pengetahuan dan pemikiran yang tinggi yang bebas dari ambiguitas.
2. Jawaban murid, meski benar, tidak menunjukkan bahwa si murid tahu mana yang benar (mungkin murid menjawab untung-untungan).
3. Tidak ada informasi diagnostik yang diberikan oleh jawaban yang salah.
4. Nilai lebih mudah dipengaruhi oleh unsur tebak-tebakan.

Gambar 16.3 Kelebihan dan Kelemahan Soal Benar/Salah

Soal Pilihan Ganda. Soal pilihan ganda terdiri dari dua bagian: soal, plus satu set jawaban yang mungkin. Soal berbentuk pertanyaan atau pernyataan, dan diikuti dengan satu set jawaban yang harus dipilih yang benar. Jawaban yang salah disebut *distractor* (pengganggu). Tugas murid adalah memilih jawaban yang benar di antara beberapa jawaban pengganggu. Misalnya:

soal pilihan ganda
Soal tes objektif yang terdiri dari dua bagian: soal, plus satu set jawaban yang mungkin.

Apa ibu kota Indonesia?

- | | | |
|----|--------------|--------------|
| a. | Kuala Lumpur | (Distractor) |
| b. | Jakarta | (Benar) |
| c. | Yogyakarta | (Distractor) |
| d. | Surabaya | (Distractor) |

Murid di bawah *grade* empat mungkin harus menjawab pertanyaan pada halaman soal, bukan pada lembar jawaban terpisah. Murid SD cenderung menjawab dengan lamban dan mudah bingung jika menggunakan lembar terpisah (Sax, 1997). Menggunakan lembar jawaban terpisah untuk murid yang lebih tua akan mengurangi waktu penilaian karena jawabannya biasanya dapat dimasukkan

Teaching Strategies

Membuat Soal Benar/Salah

Beberapa strategi yang baik untuk membuat soal benar/salah adalah (Gronlund, 2003):

1. *Masukkan hanya satu ide utama dalam setiap pernyataan.* Memasukkan beberapa ide dalam pernyataan benar/salah harus dihindari karena cenderung membingungkan murid dan jawabannya mungkin akan dipengaruhi oleh kemampuan membaca murid.
Contoh: Soal pertama lebih baik daripada soal kedua.
Jakarta adalah ibu kota Indonesia.
Jakarta adalah ibu kota Indonesia, yang merupakan negara ASEAN, dan penduduknya kurang lebih 200 juta orang.
2. *Buat pernyataan yang pendek, dan gunakan kosakata dan struktur kalimat yang sederhana.*
Contoh: Soal pertama lebih baik daripada soal kedua.
Jakarta adalah ibu kota Indonesia.
Ibu kota Indonesia adalah sebuah kota metropolitan yang terkenal macet yang disebut sebagai kota DKI Jakarta.
3. *Susun kata-kata secara tepat sehingga dapat dinilai secara tegas sebagai pernyataan benar/salah* Pernyataan yang benar harus benar dalam segala situasi dan tidak mengandung makna barangkali atau kemungkinan. Istilah yang kabur seperti jarang dan sering harus dihindari.
Contoh: Soal pertama lebih baik daripada soal kedua.
Jajak Pendapat 1989 menunjukkan bahwa mayoritas warga Amerika mendukung pengiriman pasukan ke Kuwait.
Banyak orang percaya bahwa Perang Teluk mungkin bisa dijustifikasi.
4. *Gunakan kata negatif dengan hemat, jangan lebih dari satu.*
Contoh: Soal pertama lebih baik daripada soal kedua.
Jika tidak ada panas, oksigen akan mudah bersenyawa dengan hidrogen.
Jika tidak ada panas, oksigen bukannya tidak mungkin bersenyawa dengan hidrogen.
5. *Hindari petunjuk berlebihan.* Pernyataan yang memuat hal yang absolut seperti selalu, tidak pernah semua, tidak satu pun, dan hanya, akan cenderung salah. Pernyataan dengan kualifikasi seperti biasanya, mungkin, kadang-kadang, cenderung akan benar. Hilangkan petunjuk ini untuk menyeimbangkan soal benar dan salah.
Contoh: Soal pertama lebih baik daripada soal kedua.
Martin Luther King menyampaikan pidato penting tentang hak asasi sipil.
Martin Luther King tidak pernah menyampaikan pidato yang tidak penting.

dalam satu lembar saja. Banyak sekolah menjual lembar jawaban cetak yang dapat dibeli guru. Jika Anda menggunakan penilaian sendiri, siapkan kertas transparan dengan lembar jawaban di mana jawaban yang benar Anda lubangi untuk memudahkan penilaian. Untuk penilaiannya, cukup hitung jumlah jawaban yang benar. Ada beberapa guru yang menghukum murid dengan mengurangi nilai tetapi para pakar mengatakan bahwa ini sebenarnya tidak dianjurkan dan sering malah mengacaukan hakikat penilaian (Sax, 1997). Kelebihan dan kekurangan soal pilihan ganda dapat dilihat di Gambar 16.4.

KELEBIHAN

1. Hasil yang sederhana sekaligus kompleks dapat diukur.
2. Tugasnya sangat terstruktur dan jelas.
3. Sampel prestasi yang luas dapat diukur.
4. Jawaban alternatif yang salah dapat memberikan informasi diagnostik.
5. Nilai tidak terlalu dipengaruhi oleh tebak-tebakan.
6. Penilaiannya mudah, objektif dan reliabel.

KEKURANGAN

1. Penyusunan soal memakan banyak waktu. 2. Sulit untuk menemukan distraktor yang masuk akal.
3. Format pilihan ganda tidak efektif untuk mengukur beberapa tipe pemecahan masalah dan kemampuan mengorganisasikan dan mengekspresikan ide.
4. Nilai dapat dipengaruhi oleh kemampuan membaca.

Gambar 16.4 Kelebihan dan Kekurangan Soal Pilihan Ganda

Teaching Strategies Membuat

Soal Pilihan Ganda

Beberapa strategi yang baik untuk menulis soal pilihan ganda bermutu tinggi antara lain (Gronlund, 2003; Haladyna, 1997, 2002; Linden, 1996; Sax, 1997):

1. Tulis soal dalam bentuk pertanyaan.
2. Beri tiga atau empat alternatif yang harus dipilih salah satu.
3. Nyatakan soal dan opsi secara positif jika mungkin. Murid SD terutama akan kebingungan memahami pernyataan negatif. Jika Anda menggunakan kata "tidak" dalam kalimat soal, gunakan huruf *miring* atau garis bawah. Contoh:
Mana kota yang bukan berada di Pulau Jawa?
a. Bandung b. Semarang c. Salatiga d. Bangkinang
4. Masukkan item sebanyak mungkin dalam soal, sehingga membuat soal relatif panjang dan alternatif relatif pendek. Contoh:
Siapa Presiden RI yang keempat?
a. Soeharto b. Abdurrahman Wahid c. Megawati d. SBY
5. Alternatif jawaban harus sesuai secara gramatikal dengan soal sehingga tidak ada jawaban yang keliru secara gramatikal. Contoh, soal pertama lebih baik daripada soal kedua:
Orville dan Wilbur Wright terkenal karena menciptakan alat transportasi apa? a. Pesawat
b. Mobil c. Kapal d. Kereta Api
Orville dan Wilbur Wright terkenal karena a. Pesawat b. Mobil c. Kapal d. Kereta Api
6. Tulis soal yang punya jawaban yang tepat dan dapat dipertahankan atau opsi terbaik. Kecuali Anda memberi petunjuk alternatif, murid akan mengasumsikan bahwa hanya ada satu jawaban yang benar atau terbaik pada setiap soal.
7. Variasikan penempatan jawaban yang benar. Murid yang tidak yakin pada suatu jawaban cenderung memilih opsi tengah dan menghindari opsi ekstrem. Mengurutkan jawaban berdasarkan abjad (berdasar huruf pertama pilihan jawaban soal) akan membantu Anda memvariasikan penempatan opsi yang benar.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

8. *Berhati-hatilah menggunakan opsi yang panjang karena bisa memberi petunjuk jawaban. Jawaban benar cenderung lebih panjang daripada yang salah karena adanya kebutuhan spesifikasi dan kualifikasi yang membuatnya benar. Perpanjanglah distractor (jawaban yang salah) menjadi sama atau mendekati panjangnya jawaban yang benar.*
9. *Jangan sampai murid bisa membuat perbedaan sempit di antara pilihan jawaban. Misalnya, soal pertama lebih baik daripada soal kedua:
Titik beku air adalah: a. 25°F b. 32°F c. 39°F d. 46°F Titik beku air
adalah: a. 30°F b. 31°F c. 32°F d. 34°F*
10. *Jangan terlalu banyak menggunakan jawaban "tidak satu pun jawaban benar" dan "semua jawaban benar." Juga jangan menggunakan variasi "A dan B" benar atau "C dan D benar kecuali A."*
11. *Jangan menggunakan kata yang sama dengan yang ada di buku pegangan saat menulis pertanyaan, Murid yang lemah mungkin mengenali jawaban yang benar tetapi tidak memahami maknanya.*

Soal Pencocokan. Soal ini (*matching items*) banyak dipakai untuk murid muda, di mana murid harus mencocokkan satu kelompok soal secara tepat dengan satu kelompok jawaban (Hambleton, 1996). Pencocokan terutama sesuai untuk menilai asosiasi atau hubungan antara dua set informasi. Dalam format soal pencocokan yang lazim, guru meletakkan satu daftar istilah pada sisi kiri halaman dan deskripsi atau definisi istilah itu pada sisi kanan halaman. Dalam format lainnya, disediakan ruang kosong di sebelah masing-masing istilah, tempat murid harus menuliskan angka atau huruf yang mewakili deskripsi yang benar. Saat menggunakan bentuk soal ini, batasi jumlah soal yang hendak dicocokkan menjadi tak lebih dari delapan atau sepuluh. Banyak pakar merekomendasikan penggunaan tak lebih dari lima atau enam soal per set (Linden, 1996).

Ujian pencocokan mempermudah guru karena (Popham, 2000): (1) bentuknya yang padat tidak membutuhkan banyak tempat, dan karenanya mudah untuk menilai banyak informasi secara efisien; dan (2) dapat dinilai dengan mudah dengan menggunakan *template* jawaban yang benar.

Akan tetapi, ujian bentuk ini mungkin cenderung menyuruh murid menghubungkan informasi yang tidak penting. Juga, kebanyakan soal pencocokan mensyaratkan murid untuk menghubungkan informasi yang mereka ingat, walaupun soal itu dapat disusun untuk mengukur keahlian kognitif yang lebih kompleks (Sax, 1997).

Format Penilaian Objektif Lain. Ujian objektif atau jawaban pilihan lainnya dapat menggunakan bentuk audiovisual dan seperangkat problem (Hambleton, 1996). **Format audiovisual** memudahkan kita untuk membuat dan menunjukkan slide dan rekaman video. Murid diberi problem dalam bentuk audiovisual dan diminta membuat keputusan tentang apa yang akan terjadi atau bagaimana memecahkan problem. Murid memilih jawaban dari satu set opsi, seperti dalam soal pilihan ganda bentuk tulisan. Keuntungan utama dari format audiovisual ini adalah format ini dapat menggambarkan dunia riil dan dapat dipakai untuk mengevaluasi keahlian kognitif yang lebih tinggi. Kekurangan utamanya adalah memakan banyak biaya dan waktu.

Seperangkat problem (*problem set*) adalah menyajikan dua atau lebih pilihan ganda atau jawaban pendek-objektif yang mengacu pada satu stimulus, seperti ilustrasi, grafik, atau pesan. Misalnya, untuk pelajaran matematika, sebuah grafik ditampilkan bersama dengan serangkaian soal pilihan ganda. Dalam studi sosial atau sejarah, peta dapat menjadi stimulus untuk setengah lusin soal. Beberapa murid mengatakan bahwa format problem ini tampak lebih realistis ketimbang soal yang independen dan diskret.

Seberapa Baikkah Soal Tes Anda? Salah satu cara untuk mengevaluasi soal tes Anda adalah melakukan analisis soal tersebut. Salah satu metodenya adalah menghitung tingkat kesulitan tes. Metode lainnya adalah menentukan seberapa baikkah soal itu bisa membedakan antara murid yang mampu dan tidak (Gronlund, 2003; Linden, 1996; Linn & Gronlund, 2000).

Indeks kesulitan soal adalah persentase murid yang mendapatkan jawaban yang benar. Untuk menghitung indeks kesulitan masing-masing soal, ikuti langkah- langkah berikut ini:

1. Urutkan nilai tes dari yang tertinggi ke yang terendah.
2. Identifikasi kelompok nilai tinggi dan kelompok nilai rendah. Dengan 30 murid, Anda bisa memilih 10 murid dengan nilai tertinggi dan 10 murid dengan nilai terendah. Cara yang baik adalah memilih sepertiga murid dengan nilai tertinggi dan seperti nilai terendah.
3. Tentukan persentase nilai tinggi dan rendah dengan menambahkan nol. Misalnya, 8 dari 10 murid dalam kelompok nilai tinggi menjawab soal dengan benar, yang berarti 80 persen; 4 dari 10 murid dari kelompok nilai rendah menjawab dengan benar, yang berarti 40 persen.
4. Untuk mendapatkan indeks tingkat kesulitan, tambahkan persentase yang benar di kelompok tinggi dan rendah dan kemudian bagilah dengan 2. Tambahkan persen pada jawaban. Jadi, dalam contoh kita:

$$\frac{80 + 40}{2} = 60\%$$

Apabila indeks kesulitan adalah 75 persen atau lebih tinggi, maka soal ujian biasanya diinterpretasikan sebagai mudah dalam term tingkat kesulitannya; jika indeksnya 25 persen atau kurang, soal itu biasanya diinterpretasikan sebagai sulit. Jadi, semakin tinggi indeks kesulitannya, semakin mudah soalnya. Semua persentase lain – termasuk 60 persen dalam contoh kita – biasanya diinterpretasikan sebagai rata-rata. Pakar penilaian merekomendasikan agar sebagian besar soal dalam kisaran 40 hingga 60 persen dengan hanya sedikit soal sulit (1 sampai 25 persen) atau mudah (75 sampai 100 persen).

Indeks diskriminasi soal merefleksikan kemampuan soal untuk membedakan antara individu dengan nilai tinggi dan individu dengan nilai rendah pada seluruh tes. Mencari indeks diskriminasi adalah dengan mengurangkan persentase jawaban yang benar dalam kelompok nilai rendah dari persentase kelompok nilai tinggi. Kemudian, tambahkan poin desimal ke jawaban. Jadi, dalam contoh kita:

problem set
Menyajikan dua atau lebih pilihan ganda atau jawaban pendek-objektif yang mengacu pada satu stimulus, seperti ilustrasi, grafik atau pesan.

indeks kesulitan soal
Persentase murid yang mendapatkan jawaban yang benar.

$$80 - 40 = 0,40$$

Indeks diskriminasi soal ini memiliki poin desimal, dan kisaran nilainya dari 0 sampai 1,00. Jika indeksnya 0 sampai 0,19, hanya ada sedikit atau tidak ada perbedaan antara kelompok nilai tinggi dan rendah; jika indeksnya 0,20 sampai 0,39, soalnya membedakan secara moderat antara kelompok nilai tinggi dengan rendah; jika indeksnya 0,40 atau lebih, maka soal itu membedakan dengan jelas antara kelompok nilai tinggi dan rendah (seperti dalam contoh kasus kita). Jika indeks diskriminasi soal di bawah 0,20, Anda mungkin harus memperbaiki soal atau menggantinya; jika besarnya 0,20 sampai 0,39 Anda bisa mempertahankan soal itu tetapi harus memperbaikinya; dan jika indeksnya 0,40 ke atas, Anda bisa mempertahankan soal itu seperti apa adanya.

Pertama kali Anda menghitung indeks kesulitan soal dan indeks diskriminasi soal mungkin kelihatan agak rumit. Setelah Anda berlatih beberapa kali, perhitungan akan menjadi mudah bagi Anda.

indeks diskriminasi soal
Kemampuan soal untuk membedakan antara individu dengan nilai tinggi dan individu dengan nilai rendah pada seluruh tes.

Soal yang Harus Dijawab

Soal yang harus dijawab mensyaratkan agar murid menuliskan informasi bukan memilih jawaban dari menu. Jawaban singkat dan soal esai adalah bentuk paling lazim dari soal jawaban. Dalam penilaian, banyak soal yang harus dijawab murid ini membutuhkan penilaian di pihak penguji.

soal yang harus dijawab
Soal yang mensyaratkan agar murid menuliskan informasi, bukan memilih dari suatu menu.

Soal dengan Jawaban Pendek. **Soal dengan jawaban pendek** adalah format soal-jawab di mana murid diminta untuk menulis jawaban dalam kalimat pendek. Misalnya, ada pertanyaan:

Siapa penemu penisilin?

Format jawaban pendek ini dapat memberikan penilaian atas pemecahan problem untuk berbagai macam materi pelajaran. Kekurangan pertanyaan jenis ini adalah pertanyaan ini membutuhkan penilaian dan biasanya hanya mengukur daya ingat.

Melengkapi kalimat adalah variasi dari soal dengan jawab pendek, di mana murid mengekspresikan pengetahuan dan keahlian mereka dengan melengkapi suatu kalimat.

Misalnya, murid diminta untuk mengisi titik-titik dalam kalimat berikut ini: ***Nama orang yang menemukan penisilin adalah***

soal dengan jawaban pendek
Format soai-jawab di mana murid diminta untuk menulis jawaban dalam kalimat pendek.

Esai. **Soal esai** memberi lebih banyak kebebasan untuk menjawab pertanyaan, tetapi membutuhkan lebih banyak kalimat ketimbang format lain. Soal esai bagus terutama untuk menilai pemahaman murid mengenai suatu materi, keahlian ber-pikir level tinggi, kemampuan untuk mengorganisasikan informasi, dan keahlian menulis. Berikut ini beberapa contoh pertanyaan esai untuk anak SMA:

Apa kekuatan dan kelemahan pemerintahan demokratis?

Jelaskan tema utama novel yang Anda baca!

Benarkah AS adalah negara yang bias gender?

soal esai
Soal yang membutuhkan jawaban tertulis yang panjang; memberi lebih banyak kebebasan dalam menjawab pertanyaan tetapi membutuhkan lebih banyak penulisan.

Bab 16 Penilaian Kelas

pai banyak kalimat untuk menjawab pertanyaan. Dalam beberapa kasus, guru meminta semua murid untuk menjawab beberapa pertanyaan esai. Dalam kasus lain, guru menyuruh murid memilih beberapa soal dari sekelompok soal yang harus mereka jawab, tetapi ini menyulitkan untuk membandingkan jawaban murid yang berbeda-beda. Saran untuk menulis soal esai yang baik antara lain (Sax, 1997):

- **Spesifikasikan batasan.** Beri tahu murid tentang batas panjang jawaban dan bobot nilai untuk masing-masing soal esai.
- **Susun soal dengan baik dan jelaskan tugasnya.** Jelaskan apa yang harus mereka tulis. Contoh soal dengan susunan kata yang buruk adalah: "Siapakah George Washington itu?" Ini dapat dijawab dengan sedikit kalimat saja: "Presiden pertama Amerika Serikat." Dalam kasus seperti ini, Anda harus menentukan apa yang mesti ditulis murid. Soal esai yang lebih tertata akan membuat murid harus lebih banyak berpikir, seperti misalnya:
 - Diskusikan beberapa kejadian dalam kehidupan George Washington yang menguatkan atau menyangkal klaim bahwa "dia tak pernah berbohong." Gunakan kejadian itu untuk mendukung klaim Anda mengenai kebenaran tentang George Washington ini.
 - Sebutkan dua prestasi utama dari kehidupan politik Susan B. Anthony. Apa arti penting dari kedua prestasi itu?
- **Ajukan pertanyaan secara langsung.** Jangan berbelit-belit.

Anda mungkin pernah mendengar istilah rubrik yang dipakai dalam kaitannya dengan penilaian jawaban murid pada soal esai dan tes lainnya. Dalam konteks ini, rubrik berarti sistem penilaian. Gambar 16.5 menunjukkan beberapa kelebihan dan kekurangan soal esai.

KELEBIHAN

1. Level tertinggi dari hasil pembelajaran (analisis, sintesis, evaluasi) dapat diukur.
2. Integrasi dan aplikasi ide dapat ditekankan.
3. Waktu persiapan biasanya lebih sedikit ketimbang format soal tipe pilihan.

KEKURANGAN

1. Prestasi tidak bisa dibuat sampel secara memadai karena dibutuhkan waktu untuk menjawab masing-masing pertanyaan.
2. Sulit untuk menghubungkan jawaban esai dengan hasil pembelajaran yang diharapkan karena adanya kebebasan untuk memilih, menata dan mengekspresikan gagasan-gagasan.
3. Nilai bisa naik lantaran keahlian penulisan atau keindahan tulisan, dan bisa turun karena tulisan tangan yang buruk, salah ejaan, dan kesalahan tata bahasa.
4. Penilaian memakan banyak waktu, bersifat subjektif, dan mungkin tidak reliabel (*unreliable*).

Teaching Strategies Membuat Soal Pilihan Ganda

Berikut ini beberapa strategi yang baik untuk esai penilaian (Sax, 1997):

1. *Paparkan rencana untuk apa yang merupakan jawaban yang baik atau dapat diterima sebelum melaksanakan tes atau menilai jawaban murid* (McMillan, 2001). Esai dapat diberi nilai secara holistik atau analitis. Penilaian holistik berarti membuat penilaian keseluruhan tentang jawaban murid dan memberi nilai angka atau huruf. Anda bisa mendasarkan penilaian ini pada kesan Anda tentang esai secara keseluruhan jika esai itu panjang. *Penilaian analitis* berarti memberi nilai berbagai kriteria secara terpisah, dan kemudian, dalam kebanyakan kasus, menambahkan poin untuk mendapatkan nilai keseluruhan atas esai. Penilaian analitis dapat memakan banyak waktu, jadi jangan memberi lebih dari tiga atau empat kriteria untuk esai.
2. *Buat sebuah metode untuk memberi nilai esai tanpa mengetahui siapa murid yang menulisnya.* Anda bisa menulis melakukan ini dengan menyuruh murid menulis nama mereka di sebelah nomor tertentu di lembar terpisah, dan kemudian menulis nomornya pada lembar esai. Setelah Anda memberi nilai Anda bisa mencocokkan nomor itu dengan nama murid. Ini bisa mengurangi ekspektasi positif dan negatif Anda pada murid yang bisa memengaruhi penilaian Anda.
3. *Evaluasi semua jawaban untuk pertanyaan yang sama secara bersama-sama.* Baca dan beri nilai semua jawaban murid pada satu soal sebelum beranjak ke soal berikutnya. Akan lebih mudah bagi Anda untuk mengingat kriteria evaluasi jawaban pada satu soal esai ketimbang mengingat kriteria untuk semua soal esai. Juga, jika Anda membaca semua jawaban murid bersama-sama, evaluasi Anda atas soal pertama akan cenderung memengaruhi evaluasi Anda atas soal-soal selanjutnya.
4. *Tentukan kebijakan untuk menangani jawaban yang tidak relevan atau salah.* Beberapa murid sengaja berbelit-belit dalam menulis esai. Ada murid yang menulis semua hal yang mereka ketahui tentang topik tanpa memerhatikan apa yang sebenarnya menjadi inti pertanyaan. Ada lagi murid yang menggunakan tata bahasa yang buruk, sering salah ejaan, atau tulisannya susah dibaca. Tentukan sebelumnya apa- kah dan bagaimana Anda akan menangani jawaban semacam ini.
5. *Jika dimungkinkan, baca ulang paper sebelum menyerahkan kembali kepada murid.* Ini akan membantu Anda menghindari kesalahan atau kekeledoran dalam penilaian Anda.
6. *Tulis komentar pada paper murid.* Sebuah esai, terutama esai panjang, yang hanya diberi nilai, tak akan memberi umpan balik yang memadai bagi murid. Dan, jika Anda hanya melingkari atau memperbaiki ejaan atau tata bahasa yang keliru, Anda tidak memberi murid pandangan Anda tentang isi dari jawaban esai mereka. Salah satu cara yang baik adalah menulis beberapa komentar singkat untuk esai, misalnya "Kembangkan gagasan ini lebih lanjut," "Gagasan tak jelas," "Butuh contoh," dan juga bubuhkan komentar atas keseluruhan esai pada awal esai atau akhir esai. Adalah lebih baik untuk menulis komentar tentang seluruh esai ketimbang hanya memberi sedikit komentar pada satu bagian dari esai atau terbaik pada setiap soal.

Review & Reflect

© Beri beberapa pedoman untuk menyusun tes tradisional **Review**

- Apa ide penting yang harus diingat saat membuat soal benar/salah, pilihan ganda, dan soal pencocokan? Apa alat-alat dasar untuk mengevaluasi kualitas soal?
- Apa kunci-kunci untuk menyusun dan menilai soal yang harus dijawab?

Reflect

- Menurut Anda, mengapa ujian tradisional bisa bertahan lama di sekolah-sekolah dari SD sampai SMA?

PENILAIAN ALTERNATIF

Ada alternatif untuk penilaian tradisional yang kita diskusikan di atas (Gronlund, Linn & Davis, 2000; Popham, 2002). Mari kita bahas tren-tren dalam penilaian ini.

Tren dalam Penilaian Alternatif

Salah satu tren terbaru adalah menyuruh murid untuk memecahkan beberapa tipe problem autentik atau menyelesaikan suatu proyek atau mendemonstrasikan beberapa keahlian di luar konteks ujian atau esai (Montgomery, 2001). Tren lainnya adalah menyuruh murid untuk membuat portofolio pembelajaran untuk menunjukkan apa yang telah mereka pelajari (Berryman & Russell, 2001). Penilaian alternatif itu dibutuhkan agar instruksi kompatibel dengan pandangan kontemporer tentang pembelajaran dan motivasi.

Penilaian alternatif menawarkan pada murid lebih banyak pilihan ketimbang ujian tradisional atau ujian esai. Ambil contoh beberapa penilaian alternatif yang dipakai guru bahasa di sekolah menengah (Combs, 1997). Guru itu memberi murid menu pilihan yang mencakup format seperti buku laporan, karya seni (*artwork*), video, dan pembuatan model. Misalnya, dalam pelajaran Kisah Misteri, murid bisa memilih menulis laporan tentang pengarang atau cerita misteri, menulis sendiri cerita misteri, membuat buku misteri untuk anak, atau mewawancarai penyelidik setempat. Masing-masing opsi ini dilengkapi dengan instruksi detail dan pedoman penilaian untuk pengontrolan mutu. Gambar 16.6 menunjukkan petunjuk dan pedoman penilaian untuk penilaian alternatif yang difokuskan pada pelajaran tentang Abad Pertengahan dan Sejarah Keluarga.

Penilaian autentik berarti mengevaluasi pengetahuan atau keahlian murid dalam konteks yang mendekati dunia riil atau kehidupan nyata sedekat mungkin (Pokey & Siders, 2001). Penilaian tradisional menggunakan tes yang sering kali di luar konteks dunia nyata. Kini berkembang tren untuk menilai murid dengan soal-soal yang lebih mencerminkan realitas (Palomba & Bantai, 1999). Dalam beberapa kalangan, istilah penilaian berbasis kinerja dan penilaian autentik saling dipertukarkan. Namun, tidak semua penilaian berbasis kinerja itu autentik (McMillan, 2002).

Kritik terhadap penilaian autentik menyatakan bahwa penilaian seperti itu tidak selalu lebih baik ketimbang penilaian konvensional, seperti soal pilihan ganda dan esai (Terwilliger, 1997). Mereka mengatakan bahwa pendukung penilaian autentik jarang memberikan data untuk mendukung validitas penilaian autentik.

Mereka juga percaya bahwa penilaian autentik tidak bisa menilai pengetahuan dan keahlian dasar secara memadai.

Bagian di bawah ini akan mendeskripsikan penilaian berbasis kinerja secara umum, kemudian penggunaan portofolio dalam penilaian.

Penilaian Berbasis Kinerja

Berpindah dari penilaian tradisional dengan tes objektif ke penilaian berbasis kinerja telah dideskripsikan sebagai berpindah dari “mengetahui” ke “menunjukkan” (Burz

MIDDLE AGES OPTION MODEL

Directions:

Make a model of a creature or character from the Middle Ages. Write a one-half to one page description of your character (tell who or what it is and its importance in the Middle Ages). Your model must portray the creature or character through the use of appropriate costume, props, or other attributes.

Scoring Guide:

25 Model portray the character or creature and time period through the use of attire, props, and other attributes 10 Artistic quality

15 The model shows evidence of effort

50 A 1/2 to 1 page written description of the character is included

FAMILY HISTORY OPTION FAMILY TREE POSTER

Directions:

Make a poster of your family tree, going back at least three generations. Provide as much information about the family members as possible, including, but not limited to, birthdate, death date, (if not living), occupation, place of birth, accomplishment, etc. In addition, provide at least two anecdotes about your family's history (how they came to live in our town, special notoriety, honors, awards, medals, etc.). You must *write out* your family tree! (You may not make a copy of commercially prepared family tree and paste it on the poster.) Make your poster attractive and neat!

Scoring Guide:

25 Family tree includes at least three generations prior to you

25 In addition to names, most entries include information such as birth, death, and place of birth 25 Poster includes

at least two anecdotes about interesting or well-known family members 15 Poster is neatly and attractively typed or

written by you 10 Mechanics, spelling, usage

Gambar 16.6 Contoh Penilaian Alternatif di Kelas Bahasa Sekolah Menengah

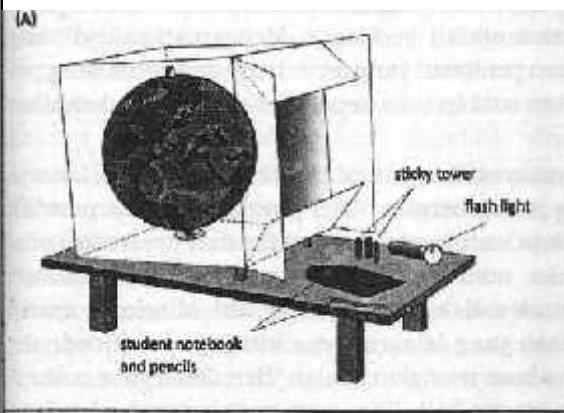
& Marshall, 1996). Penilaian kinerja mencakup apa-apa yang umumnya dianggap sebagai kinerja aktual murid (seperti dalam bidang tari, musik, dan pendidikan fisik/olahraga), dan juga *paper* esai, proyek, presentasi oral, eksperimen, dan portofolio. Gambar 16.7 menunjukkan contoh penilaian berbasis kinerja untuk pelajaran sains (Solano-Flores & Shavelson, 1997). Kita akan membahas ciri-ciri utama dari penilaian berbasis kinerja, pedoman untuk menggunakannya, dan kekuatan dan kelemahannya.

Beberapa disiplin ilmu, seperti seni, musik, dan pendidikan fisik, sudah menggunakan penilaian kinerja selama bertahun-tahun. Perubahan utama dalam penilaian kinerja adalah diperkenalkannya bentuk penilaian ini ke dalam "area akademik" tradisional (Powell, 2002).


Ciri-ciri Penilaian Berbasis Kinerja. Penilaian berbasis kinerja sering mencakup penekanan pada "melakukan" aktivitas terbuka di mana tidak ada jawaban yang benar dan objektif dan penilaian ini bisa menilai pemikiran level tinggi. Penilaian kinerja terkadang juga realistis. Evaluasi kinerja kerap menggunakan metode evaluasi langsung, penilaian diri, penilaian kinerja kelompok dan individual, serta lebih banyak memakan waktu (Hambleton, 1996).

Bab 16 Penilaian Kelas

(A)



(B) Draw a dot on this to show where you think Tower C is.



How did you figure out where Tower C is?

Observations/Results		
Tower C is in eastern United States		1
Tower C is in northeastern United States		1
Tower C is somewhere between Pennsylvania and Maine		1
Data Gathering/Modeling		
Flashlight position	Points flashlight at Equator	2
Flashlight motion	Moves flashlight from E to W	2
Globe rotation	Rotates globe	1
	Rotates globe from W to E	2
Towers	Moves Tower C around on the map/globe until shadow is matched	1
	Moves Tower C around on the map/globe only in the E/NE region until shadow is matched	2
Shadows	Uses shadows of Towers A and B as reference	1

(A) The equipment consists of a spinning Earth globe inside a carton box, three sticky towers, and a flashlight; the students stick Towers A and B at two specific U.S. locations on the globe and are told what Tower C's shadow looks like when it is noon for Towers A and B. They have to find out where in the U.S. Tower C is. The solution requires modeling the sunlight by using the flashlight to project the towers' shadow onto the globe.

(B) The response format involves having students record in notebooks their solutions, the actions they carried out, and the reasoning behind their actions.

(C) Students performances are scored for the accuracy of their results and the accuracy of their modeling, reasoning, and observations.

Gambar 16.7 Contoh Penilaian Berbasis Kinerja Untuk Pelajaran Sains: Astronomi

Ujian tradisional menekankan pada apa yang diketahui murid. Penilaian berbasis kinerja didesain untuk mengevaluasi apa yang diketahui dan dapat dilakukan murid (Maki, 2001; Moon & Callahan, 2001). Dalam banyak kasus, tidak ada jawaban yang benar dan objektif. Misalnya, tidak ada “jawaban benar” saat murid memberikan presentasi di depan kelas, membuat lukisan, melakukan senam, atau mendesain proyek sains. Banyak penilaian kinerja memberi banyak kebebasan kepada murid untuk menyusun sendiri jawaban mereka. Walaupun ini menyulitkan penilaian, namun penilaian ini memberi konteks untuk menilai keahlian berpikir level tinggi dari si murid, seperti kemampuan berpikir mendalam tentang suatu isu atau topik (Wiggins, 1993). Banyak penilaian berbasis kinerja juga realistis dalam pengertian bersifat autentik, walaupun beberapa di antaranya tidak realistis. Membolehkan murid menggunakan kalkulator atau komputer untuk memecahkan soal matematika pada saat ujian merefleksikan hubungan yang dekat dengan dunia riil ketimbang menyuruh murid memecahkan problem itu tanpa bantuan alat tersebut. Keetika murid harus memecahkan soal matematika di dunia nyata, mereka kemungkinan besar menggunakan kalkulator dan komputer. Beberapa penilaian berbasis kinerja menggunakan metode evaluasi langsung,

seperti mengevaluasi contoh tulisan untuk menilai keahlian menulis dan evaluasi presentasi oral untuk menilai kemampuan berbicara. Mengamati murid yang memberi presentasi oral merupakan penilaian yang lebih langsung ketimbang penilaian dengan memberi pertanyaan soal tertulis kepada murid tentang keahlian berbicara.

Beberapa penilaian kinerja juga mensyaratkan murid untuk mengevaluasi kinerja mereka sendiri. Di sini tanggung jawab bergeser dari pundak guru ke pundak murid. Misalnya, murid bisa diminta untuk menilai kualitas dari presentasi oral mereka sendiri, kinerja tari mereka, atau akting drama mereka. Rubrik adalah alat bantu berguna bagi murid untuk melakukan penilaian diri. Misalnya, murid diminta untuk mengevaluasi tulisan yang telah mereka buat sendiri (Goodrich, 1997). Salah satu kriteria untuk evaluasi mungkin adalah "Beri detail yang cukup" dengan jawaban sebagai berikut: sangat baik ("Ya, saya sudah memberi cukup rincian untuk memberi pemahaman tentang ruang, waktu, dan kejadian kepada pembaca"), baik ("Ya, saya sudah memberi rincian, tetapi ada beberapa detail yang hilang"), dan tidak cukup baik ("Tidak, saya tidak memberi detail").

Beberapa penilaian berbasis kinerja mengevaluasi seberapa efektifkah **kinerja** sekelompok murid, bukan hanya bagaimana kinerja murid secara individual. Penekanan ini berhubungan dengan diskusi kita tentang pembelajaran kooperatif aktivitas kelompok di Bab 10, "Pendekatan Konstruktivis Sosial". Jadi, sekelompok murid mungkin ditugaskan untuk membuat proyek sains, bukan sendiri-sendiri. Evaluasi murid dapat berupa evaluasi kontribusi individu dan produk atau hasil kerja kelompok. Proyek kelompok sering kali bersifat kompleks dan **penilaian** bisa dilakukan untuk keahlian kooperatif, keahlian komunikasi, dan keahlian kepemimpinan.

Terakhir, seperti telah kita singgung, penilaian kinerja mungkin dilakukan dalam periode waktu yang cukup panjang. Dalam penilaian tradisional, penilaian dilakukan dalam satu kerangka waktu saja. Misalnya, guru memberi soal **pilihan** ganda dan murid diberi waktu satu jam untuk menyelesaikannya. Sebaliknya, penilaian kinerja sering ditujukan untuk tugas yang memakan waktu beberapa hari, minggu, dan bahkan bulan (Bracken, 2000). Misalnya, kemajuan siswa dalam membuat proyek sains dievaluasi sekali sebulan dan kemudian mendapat penilaian akhir setelah proyek selesai.

Pedoman untuk Penilaian Berbasis Kinerja. Pedoman penggunaan penilaian berbasis kinerja mencakup empat isu umum (Airsasian, 2001): (1) menentukan tujuan yang jelas; (2) mengidentifikasi kriteria yang dapat diamati; (3) memberi *setting* yang tepat; dan (4) menilai kinerja.

Pastikan bahwa setiap penilaian kinerja memiliki tujuan yang jelas dan keputusan yang jelas dapat diambil dari penilaian itu (McKinley, Boulet & Hambleton, 2000). Tujuan itu bisa bermacam-macam: memberi nilai/*grade*, mengevaluasi kemajuan murid, mengenali langkah-langkah penting dalam kinerja, menghasilkan produk yang dapat dimasukkan dalam portofolio pembelajaran, memberi contoh konkret dari hasil karya murid untuk pendaftaran ke universitas atau program lain, dan sebagainya.

Kriteria kinerja adalah perilaku spesifik yang harus dilakukan murid secara efektif sebagai bagian dari penilaian. Kriteria kinerja akan membantu guru melampaui deskripsi umum (seperti “Kerjakan presentasi lisan” atau “Selesaikan sebuah proyek sains”) dalam menentukan apa-apa yang perlu dilakukan murid. Kriteria kinerja membantu Anda membuat observasi Anda lebih sistematis dan fokus. Sebagai pedoman, kriteria ini mengarahkan observasi Anda. Tanpa kriteria, observasi Anda bisa jadi tidak sistematis dan tidak beraturan. Komunikasikan kriteria kinerja ini kepada murid pada awal instruksi agar murid tahu fokus dari pembelajaran.

Setelah Anda mendefinisikan kriteria kinerja secara jelas, adalah penting untuk menentukan *setting* di mana Anda akan mengamati kinerja atau hasil kerja siswa. Anda mungkin akan mengamati perilaku secara langsung dalam aktivitas di kelas sehari-hari, dalam konteks khusus yang Anda buat di kelas, atau dalam konteks di luar kelas. Anda lebih bagus lagi jika mengamati murid pada lebih dari satu kali kesempatan, karena satu kinerja mungkin belum merepresentasikan pengetahuan atau kemampuan siswa.

Terakhir, Anda perlu memberi nilai kinerja. Rubrik penilaian menggunakan kriteria yang dipakai untuk menilai kinerja, penilaian kualitas kinerja, nilai yang harus diberikan dan apa maknanya, serta bagaimana tingkat kualitas yang berbeda-beda harus dideskripsikan dan dibedakan dari satu murid ke murid lain (Arter & McTighe, 2001).

Dalam menyiapkan sebuah rubrik, Anda bisa (Re: Learning by Design, 2000):

1. Masukkan skala poin yang mungkin untuk digunakan dalam penilaian kerja atau hasil karya murid. Angka tinggi biasanya diberikan untuk karya terbaik. Skalanya biasanya menggunakan skala 4, 5, atau 6 sebagai nilai tertinggi, dan 1 atau 0 untuk nilai terendah.
2. Beri deskripsi untuk masing-masing kriteria guna meningkatkan reliabilitas dan menghindari penilaian yang bias.
3. Tentukan apakah rubrik tersebut akan bersifat generik, genre spesifik, atau tugas spesifik. Jika generik, rubrik dapat digunakan untuk menilai kinerja yang lebih luas, seperti komunikasi atau pemecahan problem. Apabila genre spesifik, rubrik tersebut berlaku pada tipe kinerja yang lebih spesifik, seperti esai, pidato, atau narasi sebagai bentuk komunikasi; problem terbuka sebagai problem yang harus dipecahkan. Jika tugas spesifik, rubrik itu akan ditetapkan untuk satu tugas, seperti problem matematika atau pidato tentang satu topik tertentu.
4. Tentukan apakah rubrik itu akan longitudinal atau tidak. Tipe rubrik ini menilai kemajuan penguasaan materi pendidikan dari waktu ke waktu.

Salah satu strategi untuk menyusun rubrik adalah berdasarkan *exemplars*— contoh-contoh dari kerja murid (McMillan, 2001). *Exemplars* ini dapat dianalisis untuk menentukan deskriptor-deskriptor yang membedakannya. Ia juga bisa dipakai sebagai patokan untuk membuat penilaian dan ditunjukkan kepada murid untuk mengilustrasikan dimensi-dimensi dari rubrik tersebut. Sebuah

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

“jangkar” atau patokan (*anchor*) adalah sampel dari kerja atau kinerja siswa yang dipakai untuk menentukan standar kinerja bagi level rubrik. Jadi, dalam sebuah paragraf yang mendeskripsikan enam level kinerja dalam pelajaran menulis dapat dilampirkan tiga sampel tulisan untuk mengilustrasikan beberapa level (Re: Learning by Design, 2000).

Gambar 16.8 menunjukkan penilaian rubrik untuk menilai laporan pada sebuah penemuan.

Gambar 16.9 menunjukkan arti penting pembuatan rubrik yang jelas.

Teaching Strategies Menilai Rubrik

Berikut ini beberapa strategi yang baik untuk menilai rubrik dalam penilaian kinerja (Goodrich, 1997; McMillan, 2001; Re: Learning by Design, 2000):

1. *Sesuaikan tipe rating dengan tujuan dari penilaian.* Jika tujuan Anda lebih global dan Anda perlu penilaian umum, gunakan skala holistik. Jika tujuan Anda memberi tanggapan spesifik terhadap beberapa aspek dari kinerja, gunakan pendekatan yang lebih analitis.
2. *Bicarakan kriteria dengan murid sebelum instruksi.* Ini harus dilakukan untuk mendorong murid menggunakan deskripsi tersebut sebagai standar kerja mereka.
3. *Buat rubrik Anda dari atas, mulai dari deskripsi contoh kinerja.* Bahkan jika tidak ada murid yang mencapai level contoh kinerja, rubrik itu harus didasarkan pada level yang tinggi sebagai patokan penilaian. Strategi yang baik adalah menggunakan dua atau tiga contoh hasil yang bagus, bukan hanya satu, sehingga murid tidak dibatasi dalam pemikiran mereka tentang apa itu kinerja yang bagus. Setelah Anda mendeskripsikan level kualitas terbaik, deskripsikan level terburuk, kemudian deskripsikan level menengah.
4. *Susun bahasa rubrik untuk masing-masing kriteria atau nilai secara hati-hati.* Gunakan kata-kata seperti *baik sekali* dan *baik*, dan deskripsikan dengan cermat apa makna dari istilah itu. Biasanya Anda butuh penjelasan satu paragraf untuk masing-masing kriteria atau nilai yang mencakup indikator konkret pemenuhan kriteria.
5. *Rubrik harus autentik.* Kriteria harus membedakan derajat kinerja secara valid, tidak asal-asalan. Berikut ini beberapa kriteria yang sering dipakai dalam menilai soal menulis dalam ujian kinerja skala besar: penataan tulisan, penggunaan/pilihan kata, fokus, susunan kalimat, mekanik dan suara. Akan tetapi, kriteria berikut ini lebih autentik karena berhubungan dengan dampak penulisan (dan juga mencakup kriteria yang telah disebutkan di atas tanpa membatasi penulis pada konvensi dan aturan): kejelasan, kemudahan untuk diingat, daya persuasi, dan daya tarik.
6. *Tunjukkan contoh kepada murid.* Biarkan murid mempelajari contoh dari hasil yang baik dan kurang baik. Identifikasilah apa-apa yang menyebabkan sebuah karya menjadi baik atau buruk.
7. *Ambil langkah yang tepat untuk meminimalkan kesalahan penilaian.* Sistem penilaian harus objektif dan konsisten. Beberapa jenis kesalahan penilaian harus dihindari saat menilai rubrik. Kesalahan paling umum adalah bias personal dan “efek halo” dari orang yang membuat penilaian. *Bias personal* muncul ketika guru cenderung memberi murid nilai tinggi (seperti lebih banyak nilai 5 dan 6 pada skala poin 1-6), nilai rendah (lebih banyak nilai 1 atau 2), atau nilai di tengah (kebanyakan mendapat nilai 3 atau 4). *Efek halo* terjadi ketika kesan umum guru terhadap murid memengaruhi nilai pada kinerja tertentu. Misalnya, jika guru menyukai seorang murid, dia mungkin memberi nilai lebih tinggi ketimbang murid lain yang lebih layak menerimanya. Jika guru tidak menyukai seorang murid, mungkin dia cenderung mengurangi nilainya. Efek halo juga terjadi ketika *rating* guru atas dimensi sebuah rubrik memengaruhi dimensi rubrik lain.

Bab 16 Penilaian Kelas

KRITERIA	KUALITAS			
Tujuan	Laporan menerangkan tujuan utama dari penemuan dan juga menunjukkan tujuan yang kurang jelas.	Laporan tersebut menjelaskan semua tujuan utama dari penemuan.	Laporan tersebut menjelaskan beberapa tujuan dari penemuan, tetapi mengabaikan beberapa tujuan penting.	Laporan tersebut tidak merujuk kepada tujuan penemuan.
Fitur	Laporan tersebut merinci ciri atau fitur utama dan fitur tersembunyi dari temuan dan menjelaskan bagaimana fitur-fitur tersebut mendukung tujuan.	Laporan tersebut merinci ciri-ciri utama dari penemuan dan menjelaskan tujuan yang hendak dicapai.	Laporan tersebut mengabaikan beberapa fitur dari penemuan atau tujuannya.	Laporan tersebut tidak merinci fitur- fitur penemuan atau tujuannya.
Kritik	Laporan tersebut mendiskusikan kekuatan dan kelemahan temuan, dan menyarankan cara perbaikan.	Laporan tersebut mendiskusikan kekuatan dan kelemahan penemuan.	Laporan tersebut mendiskusikan kekuatan atau kelemahan dari penemuan, tetapi tidak menjelaskan keduanya sekaligus.	Laporan tersebut tidak menyebutkan kekuatan atau kelemahan penemuan.
Koneksi	Laporan tersebut membuat hubungan yang tepat antara tujuan dan ciri-ciri temuan dengan berbagai jenis fenomena yang berbeda-beda.	Laporan tersebut membuat hubungan yang tepat antara tujuan dan ciri penemuan dengan satu atau dua fenomena.	Laporan tersebut membuat hubungan yang tepat antara penemuan dan fenomena lainnya.	Laporan tersebut tidak membuat hubungan antara penemuan dengan hal-hal lain.

Gambar 16.8. Penilaian Rubrik untuk Laporan Sebuah Penemuan

Catatan: Seorang guru mungkin menetapkan masing-masing kolom sebagai nilai dan/atau label, seperti: kolom 1:4 (Bagus), kolom 2:3 (Bagus), kolom 3:2 (Minimal), dan kolom 4:1 (Kurang).

KRITERIA: Mendapatkan Perhatian Audiens

QUALITY

PERMULAAN KREATIF	PERMULAAN MEMBOSANKAN	TIDAK ADA PERMULAAN
Memberi detail atau fakta yang membingungkan, serangkaian pertanyaan, demonstrasi singkat, alasan visual atau personal dari topik yang diangkat	Memberi satu atau dua kalimat pembuka, kemudian mengemukakan pidato	Tidak berusaha menarik perhatian audien, langsung bicara saja.

Sambar 16.9. Membuat Rubrik yang Jelas untuk Satu Dimensi dari Presentasi Lisan

Deskripsi dalam (a) kurang jelas dan tidak menyebutkan secara jelas apa yang perlu dilakukan murid untuk dievaluasi secara positif berdasarkan kriteria. Deskripsi (b) memberikan spesifikasi lebih detail tentang bagaimana kriteria akan dinilai, dan ini direkomendasikan.

Mengevaluasi Penilaian Berbasis Kinerja. Banyak psikolog pendidikan mendukung penilaian berbasis kinerja (Eisner, 1999; Stiggins, 2001, 2002). Mereka percaya penilaian berbasis kinerja akan membuat murid lebih aktif dalam pembelajaran dan mendorong pemikiran pada level yang lebih tinggi, mengukur hal-hal yang benar-benar penting dalam kurikulum, dan penilaian dapat dikaitkan dengan pengalaman dunia riil.

Beberapa negara bagian, seperti Kentucky dan Vermont, menggunakan penilaian kinerja tingkat nasional. Misalnya, Kentucky Instructional Results Information System mencakup sejumlah domain (seperti sains dan ilmu sosial), masing-masing mencakup empat komponen: hasil belajar, tugas, pedoman penilaian, dan contoh *paper* murid (dinamakan “*paper* jangkar”).

Walaupun dukungan pada penilaian berbasis kinerja sangat tinggi di banyak kawasan di AS dan Kanada, namun implementasi efektifnya masih menghadapi kendala (Hambleton, 1996). Dibanding tes objektif, penilaian kinerja sering membutuhkan banyak waktu dalam penyusunannya, pelaksanaannya, dan penilaiannya. Juga banyak tes kinerja tidak memenuhi standar validitas dan reliabilitas yang ditetapkan oleh kelompok pendidikan seperti American Educational Research Association, American Psychological Association, dan National Council on Measurement in Education. Lebih jauh, basis riset untuk tes kinerja belum kuat.

Tetapi, bahkan para pendukung tes tradisional juga mengakui bahwa tes tradisional tidak mengukur semua yang dipelajari murid (Hambleton, 1996). Walaupun perencanaan, penyusunan dan penilaian tes kinerja masih sulit, guru harus berusaha keras untuk memasukkan tes kinerja sebagai aspek penting dari pengajaran mereka (Mabry, 1999).

Penilaian Portofolio

Minat terhadap penilaian portofolio meningkat dramatis di tahun-tahun belakangan ini. Penilaian portofolio amat berbeda dari penilaian pembelajaran tradisional. Gambar 16.10 meringkas perbedaan tajam antara testing portofolio dengan *testing* tradisional.

Sebuah **portofolio** terdiri dari sekumpulan hasil karya murid yang sistematis dan terorganisir, yang menunjukkan keahlian dan prestasi murid. Sebuah portofolio adalah sekumpulan hasil kerja yang berguna untuk memberi tahu kita tentang kemajuan dan prestasi siswa (Minzes, Wandersee & Novak, 2001; Weasmer & Woods, 2001). Portofolio lebih dari sekadar kompilasi *paper* murid yang ditumpuk di map atau kumpulan catatan saja (Hatch, 2000). Agar bisa disebut portofolio, setiap karya atau hasil kerja harus dibuat dan ditata sedemikian rupa sehingga menunjukkan kemajuan dan mengarah pada satu tujuan. Portofolio dapat mencakup banyak tipe karya, seperti contoh tulisan, entri jurnal, rekaman video, karya seni, komentar guru, poster, wawancara, puisi, hasil ujian, solusi problem, catatan komunikasi dengan bahasa asing, penilaian diri, dan prestasi-prestasi lainnya. Portofolio dapat dikumpulkan pada kertas, foto, dan rekaman, video, atau disket atau hardisk komputer, atau CD-ROM. Pakar penilaian Joan Herman (1996) mengatakan bahwa penilaian portofolio semakin populer lantaran merupakan

portofolio

Sekumpulan hasil karya murid yang sistematis dan terorganisir, yang menunjukkan keahlian dan prestasi murid.

TES TRADISIONAL	PORTOFOLIO
<p>Memisahkan pembelajaran, <i>testing</i>, dan pengajaran.</p> <p>Tidak menilai dampak pengetahuan sebelumnya terhadap pembelajaran karena hanya menggunakan soal yang terisolasi dan kurang familiar.</p> <p>Mengandalkan materi yang membutuhkan informasi literal.</p> <p>Melarang kolaborasi atau kerja sama selama proses penilaian.</p> <p>Sering memperlakukan keahlian dalam konteks terpisah dalam rangka menentukan prestasi untuk tujuan pelaporan.</p> <p>Menilai murid pada sejumlah tugas terbatas yang mungkin tidak sesuai dengan apa yang dikerjakan murid di kelas.</p> <p>Menilai siswa dalam situasi yang telah ditentukan sebelumnya di mana kandungannya sudah ditetapkan.</p> <p>Hanya menilai prestasi</p> <p>Jarang memberi sarana untuk menilai kemampuan murid memonitor pembelajaran mereka sendiri.</p> <p>Jarang memasukkan soal-soal yang menilai respons emosional terhadap pembelajaran.</p>	<p>Mengaitkan penilaian dan pengajaran dengan pembelajaran.</p> <p>Mempertimbangkan arti penting dari pengetahuan murid sebelumnya sebagai determinan kritis bagi pembelajaran dengan menggunakan aktivitas penilaian autentik.</p> <p>Memberi kesempatan untuk menunjukkan pemikiran inferensial dan kritis yang esensial untuk mengkonstruksi makna.</p> <p>Merepresentasikan pendekatan kolaboratif terhadap penilaian yang melibatkan murid dan guru.</p> <p>Menggunakan banyak aktivitas sembari menyadari bahwa pembelajaran membutuhkan integrasi dan koordinasi keahlian komunikasi.</p> <p>Merepresentasikan beragam aktivitas instruksional yang dilakukan murid di kelas.</p> <p>Dapat mengukur kemampuan murid untuk bekerja dalam situasi yang tak terduga.</p> <p>Mengukur setiap prestasi murid dengan memerhatikan perbedaan individual.</p> <p>Memerhatikan peningkatan, upaya, dan prestasi.</p> <p>Mengimplementasikan penilaian diri dengan menyuruh murid memantau pembelajaran mereka sendiri.</p> <p>Melibatkan murid dalam penilaian kemajuan mereka dan/atau prestasi mereka dan menentukan tujuan pembelajaran yang berkesinambungan.</p> <p>Memberi kesempatan untuk merefleksikan perasaan tentang pembelajaran.</p>

Gambar 16.10 Perbedaan Tajam Tes Tradisional dan Portofolio

cara alami untuk mengintegrasikan instruksi dan penilaian.

Empat kelompok bukti yang dapat diletakkan dalam portofolio adalah artifak, reproduksi, kesaksian atau pengesahan karya, dan produksi (Barton & Collins, 1997). **Artifak** adalah dokumen atau produk, seperti *paper* dan pekerjaan rumah siswa, yang dihasilkan selama masa akademik normal di kelas. **Reproduksi** adalah dokumentasi kerja murid di luar kelas, seperti proyek spesial atau wawancara. Misalnya, deskripsi murid tentang wawancara dengan ilmuwan lokal di komunitas tentang kerja sang ilmuwan disebut reproduksi. *Pengesahan* atau *atestasi* merepresentasikan dokumentasi kemajuan murid yang dibuat oleh guru atau orang berwenang lainnya. Misalnya, guru menulis catatan evaluasi tentang presentasi lisan siswa dan menempatkannya di portofolio murid. *Produksi* adalah dokumen yang dibuat murid terutama untuk portofolio. Produksi terdiri dari tiga tipe material: pernyataan tujuan, refleksi, dan *caption*. Murid membuat pernyataan tujuan tentang kerja mereka dan mendeskripsikan kemajuannya, dan membuat *caption* yang mendeskripsikan setiap hasil kerja mereka dalam portofolio beserta arti pentingnya.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Menggunakan Portofolio Secara Efektif. Penggunaan portofolio secara efektif untuk penilaian membutuhkan: (1) penentuan tujuan portofolio; (2) melibatkan murid dalam membuat keputusan tentang portofolio; (3) *me-review* portofolio bersama murid; (4) menentukan kriteria untuk evaluasi; dan (5) memberi penilaian.

Menentukan Tujuan. Portofolio dapat digunakan untuk tujuan yang berbeda-beda (Lyons, 1999). Dua tipe tujuan umum adalah mendokumentasikan perkembangan dan menunjukkan karya terbaik. Portofolio perkembangan terdiri dari hasil karya/kerja murid dalam kerangka waktu yang panjang (selama satu tahun ajaran atau bahkan lebih lama) untuk menunjukkan kemajuan murid dalam memenuhi target pembelajaran. Portofolio perkembangan kadang juga dinamakan *portofolio developmental*. Portofolio perkembangan sangat membantu untuk memberi bukti konkret dari berapa banyak murid telah berubah atau berapa banyak yang telah dipelajari murid. Saat murid memeriksa portofolionya, mereka bisa melihat seberapa banyak kemajuan yang telah dicapai. Contoh dari portofolio perkembangan adalah *Integrated Language Arts Portfolio* yang dipakai di SD di Juneau, Alaska (Arter, 1995). Portofolio ini didesain untuk mengganti buku laporan sebagai cara menunjukkan perkembangan dan prestasi. Perkembangan kemampuan membaca, menulis, berbicara, dan mendengar, dirunut dalam kontinum developmental. Status murid pada kontinum itu ditandai di beberapa poin waktu yang telah ditentukan dalam jangka satu tahun. Contoh dari karya ini dipakai sebagai basis untuk penilaian level perkembangan murid.

Portofolio karya terbaik (*best-workportfolio*) menunjukkan hasil tugas atau karya murid yang paling baik. Terkadang ia dinamakan *showcase portfolio*. Portofolio karya terbaik lebih selektif ketimbang portofolio developmental dan sering memasukkan produk terbaru dari si murid. Portofolio karya terbaik terutama berguna untuk pertemuan guru-orang tua, guru murid kelak, dan pendaftaran ke-universitas.

Passportfolio atau *proficiency portfolio* terkadang dipakai untuk menunjukkan kompetensi dan kesiapan untuk beralih ke tugas level selanjutnya (Arter, 1995); Lankes, 1995). Misalnya, *Science Portfolio* adalah aspek opsional dari Golden State Evaluation di California (California State Department of Education, 1994). Ia dibuat selama pelajaran sains dan memuat investigasi pemecahan problem, ekspresi kreatif (menyajikan ide-ide ilmiah yang unik dan orisinal), “perkembangan melalui tulisan” yang menunjukkan kemajuan dalam memahami suatu konsep, dan refleksi diri. Central Park East Secondary School di New York City menggunakan portofolio untuk menentukan kelayakan kelulusan. Murid disyaratkan untuk menyelesaikan 14 portofolio yang menunjukkan kompetensi mereka di bidang seperti sains dan teknologi, etika dan isu sosial, pelayanan komunitas, dan sejarah (Gold & Lanzoni, 1993).

Melibatkan Murid dalam Pemilihan Materi Portofolio. Banyak guru membiarkan murid memilih setidaknya beberapa keputusan tentang isi portofolio (Weasmer & Woods, 2001). Di Vermont, murid di grade empat sampai delapan memilih lima atau tujuh item untuk dimasukkan dalam portofolio mereka untuk menunjukkan kompetensi mereka dalam pemecahan soal matematika. Konferensi murid-orang

portofolio perkembangan
Portofolio terdiri dari hasil karya/kerja murid dalam kerangka waktu yang panjang (selama satu tahun ajaran atau bahkan lebih lama) untuk menunjukkan kemajuan murid dalam memenuhi target pembelajaran.

portofolio karya terbaik
Portofolio yang menunjukkan hasil tugas atau karya murid yang paling baik.

tua dimanfaatkan murid untuk menunjukkan apa yang telah mereka pelajari kepada orang tua (Borba & Olvera, 2001). Ketika murid diizinkan memilih isi untuk portofolio mereka, cara terbaik adalah mendorong refleksi diri mereka dengan menyuruh mereka menulis deskripsi singkat tentang mengapa mereka memilih suatu tugas (Airasian, 2001).

Me-review Bersama Murid. Adalah penting untuk menjelaskan kepada murid sejak awal tahun ajaran tentang apa itu portofolio dan apa kegunaannya. Anda juga harus mengadakan beberapa pertemuan guru-murid pada tahun ajaran itu untuk *me-review* kemajuan murid dan membantu merencanakan tugas selanjutnya untuk dimasukkan dalam portofolio (McMillan, 2001; Weldin & Tumarkin, 1999).

Menentukan Kriteria Evaluasi. Kriteria kinerja yang jelas dan sistematis sangat penting dalam rangka menggunakan portofolio secara efektif (Fallon & Watts, 2001; Linn & Gronlund, 2000). Target pembelajaran yang jelas bagi murid akan memudahkan pembuat kriteria kinerja. Anda harus menentukan pengetahuan dan keahlian apa yang harus dimiliki murid. Ini akan menjadi fokus dari pengajaran dan kriteria kinerja Anda.

Penilaian. Dibutuhkan waktu untuk menilai portofolio (Airasian, 2001). Guru harus mengevaluasi bukan hanya setiap item tetapi juga portofolio secara keseluruhan. Bila tujuan portofolio adalah memberi informasi deskriptif tentang murid untuk guru level selanjutnya, maka portofolio itu tidak perlu diberi nilai atau diringkas. Namun, jika tujuannya adalah untuk mendiagnosis, perbaikan, memberi data untuk instruksi yang efektif, memotivasi murid untuk merefleksikan kinerja mereka, atau memberi nilai (*grade*) kepada murid, maka penilaian dan ringkasan harus dilakukan. Daftar periksa dan skala *rating* biasanya dipakai untuk tujuan ini. Sebagaimana aspek penilaian portofolio lainnya, beberapa guru memberi murid kesempatan untuk mengevaluasi dan mengkritik karya mereka sendiri.

Mengevaluasi Peran Portofolio dalam Penilaian. Portofolio pembelajaran mempunyai beberapa kelebihan: Sifatnya yang komprehensif memuat kompleksitas dan kelengkapan hasil karya dan prestasi murid. Portofolio memberi kesempatan untuk mendorong murid membuat keputusan dan berefleksi diri. Portofolio memotivasi murid untuk berpikir kritis dan mendalam. Dan, portofolio memberi mekanisme yang bagus untuk mengevaluasi kemajuan dan peningkatan murid (Berryman & Russell, 2001; Richard, 2001).

Portofolio pembelajaran juga memiliki kekurangan: Portofolio membutuhkan waktu dalam pengoordinasian dan pengevaluasiannya. Kompleksitas dan keunikannya membuatnya sulit untuk dievaluasi, dan reliabilitasnya sering lebih rendah ketimbang ujian tradisional. Dan, penggunaannya dalam penilaian skala besar (seperti evaluasi nasional) berbiaya mahal. Namun, meski ada kelemahan ini, kebanyakan pakar psikologi pendidikan dan organisasi pendidikan, seperti National Education Association, mendukung penggunaan portofolio (Coffin, 1996). Anda sudah membaca tentang berbagai tipe penilaian, sekarang tiba waktunya

untuk membahas seperti apa filosofi penilaian kelas Anda. *Self-Assessment* 16.1 memberi Anda kesempatan ini.

© Deskripsikan beberapa tipe penilaian alternatif.

Review

- Apa yang membuat penilaian menjadi "autentik"?
- Apa ciri-ciri dari penilaian kinerja? Apa pedoman untuk menggunakannya?
- Bagaimana portofolio dapat dipakai dalam penilaian?

Reflect

- Misalkan Anda mengajar bidang ini dalam psikologi pendidikan. Bagaimana Anda akan membuat rubrik untuk menilai jawaban pada tiga item di atas?

GRADING DAN PELAPORAN KINERJA

Grading (pemberian nilai) berarti menerjemahkan informasi penilaian deskriptif ke dalam angka atau simbol lain yang menunjukkan kualitas dari pembelajaran atau kinerja murid.

Tujuan Grading

Grading dilakukan untuk mengomunikasikan makna informasi tentang pembelajaran dan prestasi murid. Dalam proses ini, *grade* atau nilai mengandung empat tujuan dasar (Airasian, 2001):

- **Administratif.** Nilai atau *grade* membantu menentukan *ranking* kelas murid, kredit untuk kelulusan, dan apakah murid bisa naik ke kelas selanjutnya atau tidak.
- **Informasional.** Nilai dapat dipakai untuk menginformasikan kepada murid, orang tua, dan pihak lain (seperti pengawas sekolah) tentang hasil kerja murid. Sebuah *grade* atau nilai merepresentasikan penilaian guru terhadap seberapa baik murid dalam memenuhi tujuan instruksional dan target pembelajaran.
- **Motivasional.** Seperti telah kita bahas di Bab 13, "Motivasi, Pengajaran dan Pembelajaran", strategi yang baik adalah membantu murid agar termotivasi secara intrinsik. Walaupun demikian, dalam dunia pendidikan di mana nilai diberikan, banyak murid belajar keras karena mereka termotivasi secara ekstrinsik yakni ingin mendapat nilai tinggi dan takut nilai rendah.
- **Pedoman.** Nilai membantu murid, orang tua, dan konselor untuk memilih kursus dan level tugas yang tepat bagi murid. Nilai memberi informasi tentang murid mana yang butuh bantuan khusus dan level pendidikan apa yang akan tepat bagi murid.

grading

Menerjemahkan informasi penilaian deskriptif ke dalam angka atau simbol lain yang menunjukkan kualitas dari pembelajaran atau kinerja murid.



"Your grading curve and my learning curve don't intersect."

© Dave carpenter, Phi Delta Kappan, 1997.

Komponen Sistem Grading

Nilai merefleksikan penilaian guru. Tiga tipe utama penilaian guru menjadi dasar sistem *grading* guru (Airasian, 2001): (1) Apa standar perbandingan yang akan saya gunakan untuk **grading**? (2) Apa aspek kinerja murid yang akan saya gunakan untuk menetapkan nilai? dan (3) Bagaimana saya memberi bobot pada jenis bukti yang berbeda dalam menentukan nilai?

Standar Perbandingan. Kinerja murid bisa diberi nilai dengan membandingkannya dengan kinerja murid lain atau dengan standar kinerja yang telah ditentukan sebelumnya.

Membandingkan Kinerja Antarmurid. *Grading* berdasar pada norma (*norm-referenced*) adalah sistem *grading* berdasarkan perbandingan kinerja murid dengan murid lainnya dalam kelas atau kelas lainnya. Dalam sistem semacam ini, murid mendapat nilai tinggi jika kinerjanya lebih baik ketimbang kinerja dari sebagian besar teman sekelasnya, dan murid mendapat nilai rendah jika kinerjanya lebih buruk. *Grading jenis* ini biasanya disebut sebagai *grading on the curve*. Dalam *grading* yang mengacu pada norma, skala *grading* menentukan persentase murid yang mendapat nilai tertentu. Dalam kebanyakan kasus, skala dibuat sehingga persentase murid terbesar akan mendapat nilai C.

Berikut ini pembagian nilai yang lazim dipakai: 15 persen A, 25 persen B, 40 persen C, 15 persen D, dan 5 persen F. Dalam menentukan nilai, instruktur atau pengajar sering melihat pada gap dalam range nilai. Jika enam murid mendapat nilai 92 sampai 100 dan 10 murid mendapat 81 sampai 88, dan tidak ada nilai antara 88 dan 92, maka guru akan memberi nilai A untuk 92 sampai 100 dan B untuk 81-88. *Grading* berdasar norma ini telah dikritik karena mengurangi motivasi murid, meningkatkan kecemasan mereka, meningkatkan interaksi negatif di antara murid, dan menghambat pembelajaran.

Membandingkan Kinerja dengan Standar yang Telah Ditentukan. *Grading* berdasar kriteria berarti murid mendapat nilai tertentu untuk level kinerja tertentu, terlepas dari perbandingan dengan hasil murid lainnya. Terkadang *grading* berdasar kriteria ini dinamakan *absolute grading*. Biasanya, *grading jenis* ini didasarkan pada proporsi poin yang diraih pada ujian atau pada level penguasaan yang dicapai dalam keahlian kinerja, seperti keahlian memberi presentasi oral dan memenuhi semua kriteria yang telah ditetapkan. *Grading* berdasar kriteria ini lebih direkomendasikan ketimbang *grading* berdasar norma.

Secara teori, standar yang ditetapkan dianggap absolut, namun dalam praktiknya tidak selalu begitu (McMillan, 2001). Misalnya, sistem sekolah sepuluh kelas mengembangkan sistem *grading* seperti ini: A = 94 sampai 100 persen benar, B = 87 sampai 93, C = 77 sampai 86, D = 70 sampai 76, F = di bawah 70. Walaupun sistem ini absolut dalam pengertian bahwa setiap murid harus mendapat minimal 94 untuk mendapat nilai A dan setiap murid yang tidak mendapat setidaknya 70 akan mendapat F, guru berbeda pendapat dalam menentukan seberapa besar

grading berdasar pada norma
Sistem *grading* berdasar perbandingan kinerja murid dengan murid lainnya dalam kelas atau kelas lainnya.

grading berdasar kriteria
Sistem *grading* yang didasarkan pada perbandingan dengan standar yang telah ditentukan.

Through the Eyes of Teachers

Beberapa Strategi Grading

Saya kira amatlah penting agar orang tua dan murid tahu persis apa yang diharapkan dari murid jika mereka ingin sukses di kelas saya. Saya mencoba membantu murid memahami bahwa mereka mengontrol *grade* yang mereka dapatkan. Jika murid menganggap sistem *grading* susah dipahami, atau tidak bisa diketahui, maka akan muncul kecemasan, frustrasi, dan karenanya murid tidak akan termotivasi. Dengan membuat mereka melihat bahwa nilai akan tergantung pada diri mereka sendiri, maka saya mengambil posisi sebagai "fasilitator" di kelas. Murid memandang saya sebagai seseorang yang siap membantu mereka mencapai prestasi, bukan seseorang yang duduk menilai hasil mereka dan memberi nilai.

Kini saya menggunakan komputer dalam *grading* dan menggunakannya untuk membuat laporan individual untuk setiap murid. Saya mencetak laporan ini setiap dua minggu. Saya memberi salinannya kepada setiap murid sehingga dia tahu nilai tertentu dan apa yang harus dilakukannya. Saya juga mengirimkan laporan ini kepada orang tuanya. Saya juga mencetak salinan yang saya sebut "*grade sheet*" untuk tugas panjang, yang menunjukkan maksud saya dalam memberi nilai pada tugas. Saya memberikannya kepada murid sebelum mereka mengerjakan tugas dan kemudian menggunakannya untuk menilai tugas yang diserahkan murid.

Lynn Ayres Guru Inggris
dan Drama East Middle
School Ypsilanti,
Michigan

penguasaan materi yang layak mendapat nilai 94, 87, 77, atau 70. Seorang guru mungkin memberi tes sulit, yang lainnya tes mudah.

Banyak guru menggunakan nilai yang berbeda ketimbang yang disebut di atas. Beberapa guru mengatakan bahwa nilai rendah akan melemahkan motivasi murid dan karenanya tidak mau memberi nilai D atau F; yang lainnya tidak akan memberi nilai itu kecuali murid mendapat nilai di bawah 50.

Grading berbasis standar adalah perkembangan terbaru dari *grading* berbasis kriteria. *Grading* ini didasarkan pada standar yang harus dicapai murid. Dalam beberapa kasus, asosiasi nasional, seperti National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), menyusun standar yang harus dicapai murid. Jadi, dalam salah satu bentuk *grading* berbasis standar, guru matematika mungkin mengaitkan nilai murid dengan seberapa baik mereka telah memenuhi standar nasional ini.

Aspek-aspek Kinerja. Selama periode *grading*, murid-murid mungkin membuat banyak produk yang dapat dievaluasi dan dipakai sebagai basis *grading*. Di antaranya adalah hasil tes dan ulangan, dan berbagai macam penilaian alternatif seperti laporan lisan, proyek, wawancara, dan pekerjaan rumah. Portofolio makin banyak dipakai sebagai kumpulan materi lengkap yang akan dinilai atau sebagian dari tugas yang menjadi dasar pemberian nilai. Beberapa pendidik percaya bahwa nilai harus didasarkan pada kinerja akademik saja. Dalam pandangan beberapa pendidik, nilai harus didasarkan terutama pada kinerja akademik, namun guru bisa menggunakan motivasi dan usaha sebagai bahan pertimbangan.

Banyak guru menggunakan ujian sebagai basis utama, atau bahkan basis satu-satunya, untuk memberi nilai. Akan tetapi, banyak pakar penilaian merekomendasikan pemberian nilai berdasarkan serangkaian ujian dan tipe penilaian lain-

Through the Eyes of Students**Menerima Tanggung Jawab**

Guru kami mengatakan bahwa nilai kami adalah tanggung jawab kami. Bukan tanggung jawab orang lain. "Jangan menyalahkan orang lain tetapi salahkan dirimu sendiri jika nilai kamu buruk," begitu katanya. Pada awal tahun sekolah, dia mengatakan bahwa dia akan membantu kami agar mendapatkan nilai yang baik. *Cassandra Middle School Student Atlanta Georgia*

nya (McMillan, 2001). Jadi, nilai semester untuk geografi dapat didasarkan pada dua ujian, delapan ulangan, pekerjaan rumah, dua laporan oral, dan sebuah proyek. Mendasarkan *grade* pada serangkaian ujian dan tipe penilaian yang berbeda akan membantu menyeimbangkan kekuatan dan kelemahan murid, dan memberikan kompensasi untuk suatu kinerja atau dua kinerja yang buruk lantaran sumber pengukuran eksternal dan internal yang mengandung kesalahan.

Beberapa pendidik mendukung karakteristik afektif seperti motivasi dan usaha sebagai bahan pertimbangan lain untuk memberikan nilai, terutama dengan memberi tambahan nilai plus atau minus. Jadi, guru bisa mengubah nilai B menjadi B+ jika murid itu penuh motivasi, mau belajar keras, dan berpartisipasi aktif dalam kelas—atau menjadi B—jika murid itu kurang termotivasi, tidak mau banyak belajar atau tidak aktif di kelas. Akan **tetapi**, beberapa pendidik percaya bahwa nilai harus hanya didasarkan

pada prestasi atau kinerja akademik. Salah satu problem dalam memasukkan faktor seperti usaha dan motivasi dalam memberikan penilaian adalah adanya kesulitan dalam menentukan reliabilitas dan validitas dari usaha atau **motivasi**. Pengukuran usaha atau peningkatan dapat dibuat lebih sistematis dan reliabel dengan menyusun rubrik penilaian dan contoh (McMillan, 2001).

Mempertimbangkan Jenis-jenis Bukti yang Berbeda. Anda perlu menentukan bobot dari komponen nilai murid. Misalnya, guru mungkin menggunakan sistem per-imbangan seperti ini:

Tes utama (2)	20%
Ujian akhir	25%
Ulangan	20%
PR	5%
Laporan oral	10%
Proyek	20%

Banyak guru tidak menggunakan pekerjaan rumah sebagai komponen untuk penilaian. Salah satu alasannya adalah ketika nilai murid tergantung kepada PR atau tugas lain yang dikerjakan di luar kelas, orang tuanya mungkin, ikut membantu atau bahkan mengerjakan sendiri tugas itu agar anaknya dapat nilai yang bagus. Alasan lain adalah murid dengan lingkungan rumah yang lebih baik akan lebih diuntungkan. Sebagaimana dengan aspek penilaian kelas lainnya, penilaian Anda harus mensintesis informasi-informasi untuk mendapatkan nilai murid. Jika seorang murid tidak mengerjakan beberapa tugas, beberapa guru menurunkan nilai murid.

Melaporkan Kemajuan dan Nilai Murid ke Orang Tua

Nilai adalah metode paling umum untuk memberi informasi kepada orang tua tentang kinerja dan kemajuan anaknya di kelas (Airasian, 2001). Akan tetapi,

nilai itu sendiri hanya memberi informasi yang terbatas, jarang diberikan, tidak banyak memberi informasi spesifik tentang bagaimana pembelajaran murid, dan jarang memuat informasi tentang motivasi murid, kerja sama murid, dan perilaku murid di kelas. Karena keterbatasan ini, dibutuhkan lebih dari nilai untuk memberikan gambaran yang lebih lengkap kepada orang tua murid.

Kartu Laporan. Kartu laporan (*report card*) adalah metode standar pelaporan kemajuan dan nilai murid ke orang tuanya. Formulir penilaian pada kartu laporan ini bervariasi dari satu sekolah dengan sekolah lainnya, dan dalam banyak kasus dari satu level *grade* ke level lainnya. Beberapa kartu laporan memberikan nilai dengan huruf (biasanya A, B, C, D, dan F, terkadang juga menggunakan plus dan minus). Beberapa laporan menggunakan nilai angka (seperti nilai 91 untuk matematika, 85 untuk Inggris, dan sebagainya). Kartu laporan lainnya menggunakan kategori lulus/gagal dalam satu mata pelajaran atau lebih. Ada yang menggunakan daftar cek untuk menunjukkan keahlian dan sasaran yang telah dicapai murid. Beberapa kartu laporan memuat kategori karakteristik afektif, seperti usaha, kerja sama, dan perilaku. Banyak juga yang memberi ruang untuk penulisan komentar dan saran dari guru. Daftar cek keahlian dan sasaran terutama dipakai di sekolah dasar atau taman kanak-kanak. Di level yang lebih tinggi atau menengah, biasanya dipakai nilai huruf, walaupun mungkin ditemani dengan informasi lain seperti komentar tertulis. Di banyak sekolah, ada debat hangat tentang apa bentuk *grading* yang seharusnya dipakai dan apa yang seharusnya dimasukkan dalam kartu laporan.

Laporan Kemajuan Tertulis. Strategi pelaporan lainnya adalah memberi orang tua laporan kemajuan dan prestasi murid mingguan, dua mingguan, atau bulanan (McMillan, 2001). Laporan tertulis ini dapat memuat kinerja murid pada ujian dan ulangan, proyek, laporan lisan, dan lain sebagainya. laporan ini juga memuat informasi tentang motivasi, kerja sama, perilaku dan saran kepada orang tua tentang cara membantu anak meningkatkan kinerjanya. Jika Anda punya cukup informasi untuk memberi nilai pada saat itu, Anda bisa mempertimbangkannya dalam komunikasi tertulis.

Konferensi Orang Tua-Guru. Konferensi atau pertemuan orang tua dengan guru adalah cara lain untuk mengomunikasikan informasi tentang nilai dan penilaian. Konferensi seperti itu merupakan sebuah kesempatan sekaligus tanggung jawab (Payne, 1997). Orang tua punya hak untuk mengetahui keadaan anaknya di sekolah dan cara meningkatkan prestasinya. Konferensi memberi peluang untuk memberi informasi yang berguna bagi orang tua tentang bagaimana mereka bisa menjadi mitra dalam membantu anak mereka belajar lebih efektif.



"I don't know why you're so surprised by his poor grades. Every day you asked him what he did at school, and every day he answered, 'Nothing.'"

© Art Bouthiller, reprinted with permission.



"How much to shred a report card?" © Martha Campbell, *Phi Delta Kappan*, 1996. Reprinted with permission.

Teaching Strategies

Konferensi Orang Tua-Guru yang Berhubungan dengan Nilai dan Penilaian

Berikut ini beberapa strategi yang baik untuk bertemu dengan orang tua guna membicarakan kemajuan dan nilai anak (Payne, 1997).

1. *Bersiaplah lebih dahulu.* Review kinerja murid sebelum bertemu dengan orang tua. Pikirkan apa yang akan Anda katakan kepada orang tua siswa.
2. *Bersikaplah positif.* Bahkan jika murid kinerjanya buruk, cobalah cari setidaknya satu mata pelajaran yang nilainya lebih baik. Ini bukan berarti mengabaikan prestasinya yang kurang, tetapi ini berarti memberikan area positif sebagai pelengkap area negatif.
3. *Bersikaplah objektif.* Meskipun Anda ingin mencari aspek positif dari catatan murid untuk dikomunikasikan ke orang tua, bersikaplah objektif dan jujur. Jangan beri orang tua harapan palsu apabila anaknya punya kemampuan rendah dalam mata pelajaran tertentu.
4. *Berlatihlah keterampilan komunikasi yang baik.* Seperti telah kami singgung di Bab 14, "Mengelola Kelas," ini berarti menjadi pendengar aktif dan memberi kesempatan kepada orang tua untuk ikut berpartisipasi dalam percakapan.
5. *Jangan bicara tentang murid lain.* Fokus konferensi orang tua-guru adalah pada anak orang tua itu. Jangan membanding-bandingkan anak dengan anak lain.

Beberapa Isu dalam Grading

Haruskah *grading* dihapus? Apakah terlalu banyak pengontrolan nilai?

Haruskah Grading Dihapus? Terkadang ada usulan untuk menghapus *grading*, biasanya didasarkan pada anggapan bahwa evaluasi murid itu perlu tetapi penilaian kompetitif akan menurunkan semangat pembelajaran dan lebih mengedepankan pada penilaian. Pengkritik mengatakan bahwa *grading* melemahkan mayoritas murid, terutama yang mendapat nilai di bawah rata-rata. Para pengkritik sering menyarankan diberlakukannya evaluasi yang lebih konstruktif yang mendorong murid untuk melakukan upaya maksimum. Evaluasi jenis ini harus lebih menekankan pada kekuatan murid, mengidentifikasi cara konkret untuk perbaikan, dan memberi tanggapan atau umpan balik positif (Culbertson & Jalongo, 1999). Para pengkritik juga menunjukkan bahwa *grading* sering kali memotivasi murid untuk hanya mempelajari materi yang akan diujikan.

Meski ada kritik, adalah sulit untuk membayangkan sekolah tidak mengomunikasikan kinerja murid kepada murid itu sendiri, orang tua, dan pihak lain, walaupun basis penilaiannya itu diubah, format nilainya dimodifikasi atau penilaian itu tak lagi disebut "grade". Misalnya, di beberapa sekolah dasar K-5 tidak ada nilai atau *grade* formal, hanya evaluasi naratif dari setiap guru. Penilaian kelulusan diberikan pada akhir tahun ajaran. Seperti disimpulkan oleh pakar penilaian Peter Airasian (2001), nilai/*grade* adalah simbol yang kuat dalam masyarakat kita. Nilai dipandang serius oleh murid, guru dan publik. Terlepas dari apakah Anda suka dengan sistem penilaian sekarang atau Anda menganggap perlu ada perubahan, nanti penting bagi Anda untuk mempertimbangkan nilai murid Anda dengan serius dan memberikannya secara adil. Jangan pernah menggunakan nilai untuk hadiah atau hukuman bagi murid

karena Anda suka atau tidak suka kepada siswa. Nilai harus selalu didasarkan pada kemampuan dan penguasaan murid atas materi pelajaran, dan didasarkan pada bukti objektif dari pembelajaran mereka (Colby, 1999).

Apakah Terlalu Banyak Ada Pengontrolan Nilai? Beberapa guru tidak suka memberi nilai rendah karena mereka merasa hal itu akan mengurangi motivasi belajar dari murid. Namun beberapa kritikus percaya bahwa pengontrolan nilai, terutama dengan memberi nilai tinggi untuk hasil yang biasa saja, akan membuat murid keliru menganggap diri mereka sudah belajar lebih baik. Banyak murid menemukan bahwa kemampuan mereka rendah tetapi tetap mendapat nilai tinggi (Guskey, 2001). Banyaknya kasus pengontrolan nilai ini dicatat oleh presiden College Board, Donald Steward (1997). Misalnya, dari 1987 sampai 1997, di antara murid yang mengikuti ujian SAT, proporsi murid dengan nilai A naik dari 28 menjadi 37 persen. Akan tetapi, pada periode yang sama nilai kombinasi matematika dan kemampuan verbal murid yang mendapat nilai A itu turun sampai 14 poin.

Review & Reflect

4. Buatlah pendekatan yang baik untuk *grading*.

Review

- Apa tujuan *grading*?
- Apa tipe penilaian yang mendasari sistem *grading*? Jelaskan masing-masing tipe itu.
- Sebutkan jenis-jenis pelaporan kemajuan dan kinerja murid kepada orang tua?
- Jelaskan beberapa isu dalam *grading*.

Reflect

- Apa kriteria yang akan Anda pakai untuk menentukan apakah guru sudah melakukan tugas yang baik dalam memberi nilai atau *grading*?

KOMPUTER DAN PENILAIAN

Di awal bab ini kami telah mendeskripsikan penggunaan perangkat audiovisual untuk menciptakan konteks yang realistis bagi penilaian. Berikut ini kami akan mengeksplorasi lebih jauh penggunaan komputer dalam penilaian.

Menggunakan Komputer untuk Penilaian

Komputer bisa dipakai untuk menyusun, mencetak, mengelola, dan menilai tes, menjadi media untuk portofolio dan menyimpan catatan murid (Gronlund, 2003). Perdebatan tentang validitas dan reliabilitas penilaian dengan menggunakan komputer tidak berbeda dengan penilaian dengan media pena dan kertas. Validitas dan reliabilitas penilaian tanpa komputer tidak selalu sama dengan validitas dan reliabilitas penilaian dengan komputer.

Walaupun data penilaian dapat dianalisis dengan komputer, komputer itu sendiri dalam analisisnya tidak mampu menggunakan akal sehat, intuisi, dan penilaian usaha murid. Keputusan atas penilaian dengan komputer masih didasarkan pada

interpretasi dan penilaian guru, sebagaimana halnya pengukuran dengan tanpa komputer (Jones, 1999).

Menyusun, Mencetak, Mengelola, dan Menilai Ujian

Salah satu cara komputer dalam membantu penyusunan tes adalah melalui *banking* (kumpulan) soal. Komputer menyimpan *file* soal yang dapat diambil untuk menyiapkan tes. Soal-soal itu biasanya dikodekan dalam area subjek atau mata pelajaran, level instruksional, sasaran instruksional, dan tingkat kesulitan soal. Komputer dapat dipakai untuk mencetak soal dari bank soal. Informasi setiap soal dapat dimanfaatkan untuk membuat berbagai macam bentuk ujian, seperti ujian berdasarkan sasaran instruksional atau tingkat kesulitan.

Komputer juga bisa dipakai langsung dalam administrasi ujian. Murid diberi soal di layar komputer dan menjawab langsung di sana.

Sesudah ujian diolah dan dinilai, komputer bisa dipakai untuk menilai ujian dan mengatur nilai dalam cara yang berbeda-beda. Penilaian komputer dapat membantu menghemat waktu dalam proses penilaian soal.

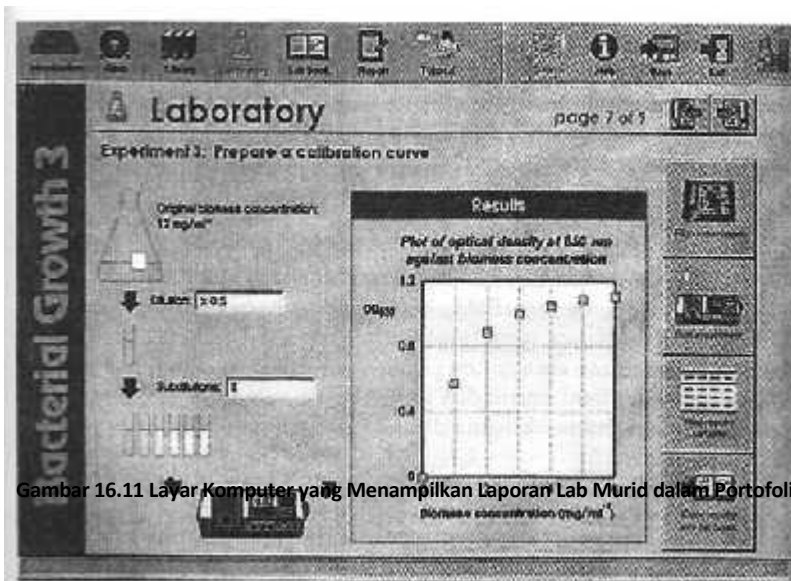
Portofolio Elektronik

Seperti telah kita lihat di awal bab ini, penilaian portofolio makin banyak dipakai. Istilah *portofolio elektronik* dan *portofolio berbasis komputer* dipakai untuk mendeskripsikan hasil tugas portofolio yang disimpan dalam format elektronik (Hardy, 2001; Lankes, 1995). Simpanan itu bisa berupa teks, grafik, suara, dan video. Jadi, murid dapat menyimpan contoh tulisan, solusi matematika, sampel, karya seni, gambaran proyek sains, dan presentasi multimedia dalam portofolio elektronik (Inkrott, 2001). Satu komputer dengan kapasitas simpanan yang besar dapat menyimpan portofolio dari semua murid di kelas. Jika sejumlah murid menyimpan materi multimedia, floppy disk atau hardisk mungkin tidak cukup. Alternatifnya adalah menyimpan portofolio dalam *compact disc* yang *rewriteable* (CD-RW, *compact disc* yang menyimpan teks, suara, grafik, dan video). Sebuah portofolio berbasis komputer akan memudahkan pemindahan informasi dari guru ke guru lain atau dari sekolah ke sekolah lain.

Telah tersedia beberapa program portofolio elektronik. Yang paling banyak dipakai adalah *Aurbach's Grady Profile*, di mana baik itu guru maupun murid dapat memasukkan contoh hasil karya. Program portofolio elektronik itu dapat memuat contoh tulisan, nilai tes standar, keahlian komunikasi oral, dan penilaian matematika. Program lain (seperti *HyperStudio* oleh Roger Wagner [1993] dan *FileMaker Pro*

oleh Claris) memudahkan guru untuk membuat *template* bagi penilaian portofolio mereka. Guru dapat menyesuaikan program ini dengan kebutuhan kelas mereka. Misalnya, sebuah portofolio pelajaran bahasa Inggris di SMA berisi hasil kerja murid bersama dengan refleksi dan evaluasi diri atas produk itu. Gambar 16.11 menunjukkan layar komputer yang menampilkan laporan lab yang dimasukkan dalam portofolio murid.

Sekolah yang menggunakan portofolio elektronik adalah East Syracuse-Minoa High School di Syracuse, New York. Murid-muridnya membuat portofolio elektronik



Gambar 16.11 Layar Komputer yang Menampilkan Laporan Lab Murid dalam Portofolio Elektronik

yang dapat dikirim ke universitas sebagai bagian dari pendaftaran ujian masuk dan kepada calon perusahaan sebagai bagian dari lamaran pekerjaan mereka. Portofolio elektronik tersebut dibuat dengan menggunakan *software HyperStudio*. Portofolio itu memuat informasi tentang murid (seperti transkrip, surat rekomendasi, dan catatan sejarah hasil karya) dan karya terpilih dari si murid (seperti contoh tulisan, proyek multimedia, karya seni, dan *video clip* dari drama sekolah). Murid bertanggung jawab memperbarui dan memilih contoh karya dalam portofolio mereka. Murid mulai membuat portofolio ini sejak awal tahun ajaran dan terus direvisi sampai mereka lulus SMA. Portofolio itu bisa didistribusikan melalui disket, CD-RW, *videotape*, atau versi cetak.

Portofolio elektronik diwajibkan melalui ketetapan dalam 1996 Jobs Through Education Act, yang dimaksudkan untuk membuat sekolah publik lebih fokus menyiapkan murid masuk ke dunia kerja (Kabler, 1997). Visinya adalah transkrip nilai murid akan diganti dengan portofolio elektronik yang memuat sejarah lengkap kinerja dan prestasi murid di sekolah, contoh karya, dan aktivitas murid. Untuk mengetahui lebih jauh tentang portofolio elektronik, baca Kotak *Technology and Education*.

Pencatatan

Pencatatan atau penyimpanan catatan adalah beban bagi banyak guru, sementara informasi nilai merupakan kegiatan yang membutuhkan banyak pencatatan. Untungnya, beban ini kini dapat dikurangi dengan menggunakan teknologi komputer (Maddux, Johnson & Willis, 1997). Misalnya, buku rapor elektronik dapat mencatat nilai-nilai murid dalam satu pelajaran. Program *Grade 2* buatan Excelsior dapat menyimpan banyak tipe informasi murid, seperti nilai ujian, nilai proyek, tugas PR, nilai semester, dan penilaian guru. Setiap komponen dari sistem penilaian

Technology & Education

Fitur-fitur Portofolio Elektronik

David Niguidula (1997) mendesain *software* komputer yang memuat portofolio elektronik. Dia percaya bahwa adalah penting untuk mengintegrasikan pertimbangan di bawah ini ke dalam setiap rancangan portofolio elektronik murid.

Visi

Menu utama dari portofolio elektronik harus memuat tujuan yang merefleksikan visi dari apa yang harus diketahui dan dilakukan murid. Misalnya, di satu SMA, bidang yang harus dikuasai murid adalah komunikasi, keterampilan, refleksi, pengetahuan, penghargaan diri dan orang lain. Pada sekolah lainnya, menu bisa berupa tujuan seperti pengetahuan atas materi pelajaran, kemampuan berpikir kritis, keahlian komunikasi yang efektif, dan kerja sama. Saat murid dan guru bekerja sama dalam menyusun portofolio, mereka bisa mempertimbangkan bagaimana aktivitas di kelas berhubungan dengan tujuan pembelajaran.

Penilaian

Penilaian menyangkut soal yang berhubungan dengan pertanyaan seperti “Bagaimana murid bisa me: demonstrasikan bahwa mereka telah mencapai tujuan pembelajaran?” “Bagaimana portofolio akan dievaluasi dan dinilai?” dan “Untuk siapa portofolio itu ditujukan?”

Teknologi

Teknologi melibatkan pembuatan keputusan tentang apa *hardware* dan *software* dan jaringan yang dibutuhkan. Di sebuah sekolah di mana guru dan murid menghabiskan sebagian besar waktunya sebagai tim (sekitar delapan murid dan tiga guru), setiap tim mendapat enam komputer, dan setidaknya satu komputer yang punya kemampuan multimedia, satu *scanner*, dan satu *printer laser*. Di sekolah lain, lima sampai lima belas komputer dipakai sebagai stasiun portofolio elektronik. Idealnya, sekolah harus punya koordinator teknis yang dapat membantu guru menyiapkan portofolio elektronik. Di satu SMA, koordinator teknik sekolah menyiapkan satu kelas yang terdiri dari 20 murid untuk membuat portofolio elektronik yang nantinya mereka akan menjadi tim pembantu dalam menyusun portofolio untuk seluruh kelas di sekolah tersebut.

Logistik

Harus diambil keputusan tentang kapan informasi akan ditempatkan dalam portofolio elektronik, siapa yang akan melakukannya, siapa yang akan memilih hasil karya, dan siapa yang akan mengulas karya itu. Hal ini akan membutuhkan waktu dari guru dan murid. Dua guru sekolah menengah di Pierre van Cortlandt Middle School di Croton-Harmon, NewYork, mendeskripsikan logistik portofolio elektronik sebagai “pengumpulan, pemilihan, perenungan, dan penyajian.” Murid harus memikirkan entri yang akan mereka kumpulkan, bagaimana memilih entri yang paling baik dalam merepresentasikan kemampuan mereka, bagaimana merefleksikan atau mengulas makna dari portofolio mereka, dan bagaimana menyajikan apa- apa yang telah mereka pelajari. Demikian pula, guru perlu dilibatkan dalam langkah-langkah ini.

Kultur Sekolah

Kultur sekolah adalah aspek penting dari apakah portofolio elektronik akan aspek inovatif dari pembelajaran murid atau hanya sekadar versi teknologi dari penyimpanan arsip. Beberapa administrator sekolah dan guru di tempat Niguidula bekerja telah menyajikan pernyataan visi mereka kepada orang lain untuk mendapatkan umpan balik, yang akan membantu mereka untuk memperbaiki tujuan pembelajaran mereka. Ketika komunitas sekolah mendorong guru, murid dan pihak lain untuk merenungkan tujuan pembelajaran mereka dan mengintegrasikan teknologi di kelas secara efektif, portofolio elektronik dapat menjadi lebih dari sekadar simpanan arsip. Portofolio itu dapat menyajikan dimensi yang penting dan bermakna dari pembelajaran murid.

Anda dapat diperiksa, dan program ini akan menghitung seluruh kinerja murid berdasarkan rumus yang Anda susun sendiri. Ini tidak banyak membutuhkan waktu jika dibandingkan dengan menghitung nilai menggunakan tangan atau kalkulator. Beberapa program buku rapor elektronik memuat opsi untuk akses orang tua. Orang tua murid yang punya komputer dan modem dapat melakukan koneksi dengan komputer sekolah, memasukkan nomor identifikasi personal, dan mengakses nilai siswa dan komentar guru.

Review & Reflect

5. Sebutkan beberapa kegunaan komputer dalam penilaian.

Review

- Dengan cara apa penilaian komputer mirip dengan penilaian manual?
- Bagaimana komputer dapat membantu menyusun, mencetak, mengelola, dan memberi nilai ujian?
- Apa yang dapat dilakukan dengan portofolio elektronik?
- Bagaimana komputer dapat mengurangi beban aktivitas pencatatan?

Reflect

- Seberapa mampukah Anda sekarang dalam menggunakan komputer untuk penilaian? Apa yang Anda perlu pelajari?

Crack the Case Proyek

Pak Andrew biasanya menggunakan soal pilihan ganda tradisional untuk pelajaran sejarah di kelasnya, tetapi murid-muridnya tampak bosan dengan pelajaran dan tesnya. Karena itu, untuk pelajaran sejarah Mesopotamia, dia memutuskan untuk mengizinkan muridnya membuat proyek, bukan tes. Dia memberi pilihan sebagai berikut:

- Membuat tes yang mencakup bab tentang Mesopotamia.
- Membuat permainan (game) tentang Mesopotamia.
- Membuat diorama tentang Mesopotamia.
- Menulis drama tentang kehidupan di Mesopotamia.
- Membuat artifak dari Mesopotamia yang mungkin ditemukan arkeolog.

Rekan Pak Andrew, yakni Bu Benjamin, mengatakan kepada anak-anak bahwa mereka tidak boleh menggunakan komputer untuk menyelesaikan proyek mereka.

Sally memutuskan menulis tes untuk proyeknya. Dia membaca cermat bab tentang Mesopotamia dan menyusun pertanyaan. Dia menggunakan pertanyaan dengan jawaban pendek karena dia agak ragu membuat soal pilihan ganda. Dia sering merasakan bahwa *distractor* dalam soal pilihan ganda kerap membingungkan. Dia juga merasakan hal yang sama dalam soal benar/salah. Dia ingin membuat pertanyaannya sejelas mungkin karena dia tak ingin teman-temannya kebingungan dan marah kepadanya saat mengerjakan tes hasil buatannya.

Sally dengan cermat mengetik setiap pertanyaan karena ada larangan menggunakan komputer. Dia kemudian membuat kunci soal, yang dimaksudkan untuk menilai hasil tes temannya. Produk akhirnya terdiri dari 25 soal dengan jawaban pendek. Dia sangat bangga dengan hasil karyanya, lalu menyerahkannya kepada pak guru.

Pak Andrew melihat pada soal itu lalu bertanya, "Ini tidak bisa diterima. Mengapa kamu tidak mengetiknya dengan komputer?"

"Bu Benjamin melarang kami menggunakan komputer."

"Maksudnya bukan itu. Maksudnya adalah kamu tidak boleh menggunakan Internet," jawab Pak Andrew. "Bawa pulang dan ketika, lalu serahkan besok pagi."

Sally keluar dari ruangan dengan kecewa. Dia membawa pulang hasil kerjanya dan mengetik tes dan kuncinya dengan komputer. Dia menyerahkannya hari esoknya. Tiga hari kemudian Sally menerima hasil nilai berikut ini:

Isi: B+ Tidak memuat pertanyaan tentang agama (sebenarnya Sally memberi pertanyaan tentang politeisme).
Harus memasukkan variasi tipe pertanyaan, seperti pilihan ganda, pencocokan, dan soal benar/salah.

Mekanik: A Diketik dengan baik, ejaan yang tepat.

Akurasi: B

Usaha: C

Nilai: C

Sally kecewa dengan nilai ini. "Nilai C- untuk usaha? Aku sudah berusaha keras! Aku bahkan mengerjakannya dua kali lantaran Bu Benjamin yang bodoh itu!" Dia menunjukkan nilai itu kepada ibunya. Ibunya Sally juga marah, terutama pada nilai rendah untuk usaha. Dia menemui

Pak Andrew, minta ditunjukkan pedoman untuk penilaian proyek dan rubrik *grading*. Pak Andrew tidak bisa menunjukkannya. Ibunya Sally bertanya tentang perbedaan antara isi dan akurasi. Pak Andrew juga tak bisa menjawab. Ibunya Sally juga bertanya tentang bagaimana caranya mengukur usaha. Pak Andrew menjawab, “Saya mempertimbangkan apa yang saya harapkan dari murid dan kemudian apa yang mereka berikan kepada saya.” “Oh, jadi Anda memberi nilai isi sebanyak tiga kali. Anda memberi nilai B+, lalu B, lalu C-. begitu?”

- Apa isu dalam kasus ini?
- Apa kesalahan Pak Andrew?
- Bagaimana sesungguhnya cara Pak Andrew dalam menyusun penilaian alternatif?
- Bagaimana seharusnya dia membuat pedoman penilaian?
- Apa pendapat Anda tentang pernyataan aspek usaha sebagai bagian dari penilaian proyek murid? Mengapa?

Reach Your Learning Goals

1. Diskusikan kelas sebagai konteks penilaian.

- Penilaian pra-instruksi, penilaian selama instruksi, dan penilaian pasca-instruksi harus diintegrasikan ke dalam pengajaran. Kebanyakan penilaian pra-instruksi melibatkan observasi informal, yang membutuhkan interpretasi. Dalam observasi informal, amati petunjuk nonverbal yang memberi wawasan tentang murid. Latihan terstruktur juga dapat digunakan dalam penilaian pra-instruksi. Hati-hati dengan ekspektasi yang akan mendistorsi persepsi Anda tentang murid. Perlakukan persepsi awal Anda sebagai hipotesis yang harus dikonfirmasi atau dimodifikasi berdasarkan observasi dan informasi lanjutan. Beberapa guru juga menggunakan pra-ujian dalam pelajaran tertentu. Kecenderungan baru adalah memeriksa portofolio pembelajaran murid dari *grade* sebelumnya. Penilaian formatif adalah observasi cepat dan *monitoring* yang dilakukan selama instruksi. Penilaian sumatif, atau penilaian formal, adalah penilaian setelah instruksi diberikan. Ini biasanya menggunakan tipe penilaian yang lebih formal, seperti ujian.
- Senada dengan pandangan terbaru tentang motivasi dan pembelajaran, adalah penting untuk menilai hal-hal berikut ini: pembelajaran aktif dan konstruksi makna; penggunaan perencanaan dan penentuan tujuan; pemikiran reflektif, kritis dan kreatif; ekspektasi murid untuk pembelajaran dan kepercayaan diri; tingkat motivasi; kemampuan menerapkan apa-apa yang telah dipelajari ke dalam dunia nyata; dan komunikasi efektif. Pertimbangkan peran yang dimainkan penilaian (terutama penilaian alternatif) dalam usaha, keterlibatan, dan kinerja.
- Target pembelajaran, sebagaimana tujuan instruksional, adalah apa yang harus diketahui dan mampu dilakukan murid. Target pembelajaran bisa difokuskan pada pengetahuan. Penalaran /pemikiran, produk, atau sikap.

- Penilaian bermutu tinggi adalah penilaian yang valid, reliabel, dan *fair* (adil). Validitas adalah sejauh mana sebuah penilaian mengukur apa-apa yang hendak diukur, dan seberapa akurat dan bergunakah inferensi guru. Sumber terpenting dari validitas di kelas adalah bukti yang berhubungan dengan materi pelajaran, sejauh mana penilaian merefleksikan apa-apa yang telah diajarkan. *Sampling* isi yang memadai adalah aspek penting dari validitas. Validitas instruksional adalah sejauh mana sebuah penilaian itu merupakan sampel yang *reasonable* dari apa-apa yang berlangsung di kelas. Validitas bisa diperkuat dengan mengaitkan target pembelajaran, isi, instruksi, dan penilaian. Reliabilitas adalah sejauh mana penilaian menghasilkan nilai yang konsisten dan dapat direproduksi. Penilaian adalah adil apabila semua murid mendapat kesempatan yang sama untuk belajar dan menunjukkan keahlian dan pengetahuan mereka. Filosofi penilaian pluralistis juga memengaruhi keadilan penilaian.
- Tren penilaian sekarang ini mencakup penggunaan setidaknya beberapa penilaian berbasis kinerja, menilai keahlian level tinggi, menggunakan metode penilaian lebih dari satu, menetapkan standar kinerja yang tinggi, dan menggunakan komputer sebagai bagian dari penilaian. Tren lainnya berfokus pada integrasi keahlian, memberi murid umpan balik, dan mengumumkan standar dan kriteria.

© Beri beberapa pedoman untuk menyusun tes tradisional.

- Jawaban pilihan adalah objektif dan dapat dinilai dengan cepat. Kunci penilaian dapat dipakai oleh penilai atau komputer. Soal benar/salah, pilihan ganda, dan soal pencocokan adalah soal-soal yang paling banyak dipakai dalam ujian. Soal benar/salah mudah dibuat tetapi dapat mendorong memorisasi tanpa pemikiran mendalam. Strategi untuk menyusun soal benar/salah, dan kekuatan dan kelemahannya, telah lama diperdebatkan. Soal pilihan ganda mengandung dua bagian: pertanyaan (akar) dan sejumlah opsi atau jawaban alternatif. Alternatif yang salah dinamakan *distractor*. Strategi untuk menyusun soal pilihan ganda, serta kekuatan dan kelemahannya, telah didiskusikan. Soal pencocokan sering dipakai untuk murid yang lebih muda. Keuntungan dan kerugian soal pencocokan telah didiskusikan. Format penilaian objektif lainnya antara lain audiovisual dan problem set. Dua alat untuk menghitung kualitas soal ujian adalah indeks kesulitan soal, yang mendeskripsikan persentase murid yang memberi jawaban benar, dan indeks diskriminasi soal, yang merefleksikan kemampuan soal untuk membedakan antara murid dengan nilai tinggi atau rendah di keseluruhan tes.
- Soal yang harus dijawab mensyaratkan murid untuk menulis informasi bukan memilih dari suatu menu jawaban. Soal jawaban pendek dan esai paling banyak dipakai. Soal jawaban pendek mensyaratkan agar murid menulis jawaban satu kata, frasa pendek, atau sedikit kalimat. Melengkapi kalimat adalah variasi dari soal jawaban pendek. Kritik terhadap soal jawaban pendek menyatakan bahwa soal itu sering mendorong memorisasi tanpa pemikiran mendalam. Soal esai memberi lebih banyak kebebasan bagi murid dalam memberikan jawaban. Soal esai bagus untuk menilai pemahaman, keahlian berpikir level tinggi, keahlian organisasional, dan keahlian menulis. Kita telah mendiskusikan cara menyusun dan menilai soal esai beserta kelebihan dan kekurangannya.

© Deskripsikan beberapa tipe penilaian alternatif.

- Penilaian autentik berarti mengevaluasi pengetahuan atau keahlian murid dalam konteks

yang mendekati dunia atau kehidupan nyata. Para pengkritik mengatakan bahwa penilaian autentik tidak selalu lebih baik ketimbang penilaian konvensional, bahwa hanya ada sedikit data yang mendukung validitasnya, dan bahwa penilaian ini tidak menilai pengetahuan dan keahlian dasar secara memadai.

- Penilaian berbasis kinerja sering kali menekankan pada aktivitas “melakukan,” aktivitas yang terbuka, di mana tidak ada jawaban benar atau salah dan penilaian ini dimaksudkan untuk menilai pemikiran level tinggi. Tugasnya terkadang realistis dan kebanyakan, tetapi tidak semua, penilaian berbasis kinerja adalah autentik. Mengevaluasi kinerja kerap membutuhkan metode evaluasi langsung, penilaian diri, penilaian kinerja kelompok dan individual, serta periode waktu yang lebih panjang. Ada empat pedoman utama dalam menggunakan penilaian berbasis kinerja: (1) menyusun tujuan yang jelas; (2) mengidentifikasi kriteria yang dapat diobservasi; (3) memberi seting yang tepat; (4) menilai kinerja. Kriteria kinerja adalah perilaku spesifik yang perlu dijalankan murid secara efektif sebagai bagian dari penilaian. Kinerja dapat dinilai atau di-*rating* secara holistik atau analitis. Penilaian berbasis kinerja memiliki kelebihan dan kekurangan. Banyak psikolog pendidikan mendukung penggunaannya.
 - Portofolio adalah koleksi karya murid yang sistematis dan terorganisir yang dipakai untuk menunjukkan keahlian dan prestasi. Empat kelompok bukti dapat dimasukkan: artifak, reproduksi, atestasi, dan produksi. Menggunakan portofolio memerlukan: (1) pembuatan tujuan portofolio; (2) melibatkan murid dalam pembuatan keputusan; (3) *me-review* portofolio bersama murid; (4) menentukan kriteria untuk evaluasi; dan (5) menilai. Dua tipe tujuan portofolio adalah mendokumentasikan pertumbuhan melalui portofolio pertumbuhan dan menunjukkan hasil kerja paling menonjol dari si murid melalui portofolio karya terbaik. Portofolio pembelajaran mempunyai kelebihan, seperti menangkap kompleksitas dan kelengkapan kerja dan prestasi murid, dan mendorong murid membuat keputusan dan berefleksi diri; dan kelemahannya adalah dibutuhkan waktu untuk mengoordinasikan dan mengevaluasinya, dan sulit dalam mengevaluasinya.
4. Buatlah pendekatan yang baik untuk *grading*.
- Ada tujuan administratif, informasional, motivasional, dan pedoman untuk *grading*.
 - Tiga tipe utama penilaian guru sebagai dasar sistem *grading* adalah: (1) standar perbandingan untuk *grading (norm-referenced dan criterion-referenced)*; (2) aspek kinerja (strategi yang bagus adalah mendasarkan seluruh nilai pada serangkaian penilaian, antara lain ujian dan penilaian lainnya); dan (3) mempertimbangkan berbagai macam jenis bukti (penilaian dipakai dalam cara guru mensistesiskan informasi untuk mendapatkan nilai murid).
 - Kartu laporan adalah metode standar untuk pelaporan. Daftar cek keahlian dan tujuan terkadang dipakai di SD dan TK. Nilai huruf biasa dipakai di tingkat yang lebih tinggi seperti sekolah menengah. Pelaporan juga mencakup laporan kemajuan tertulis dan konferensi guru-murid.
 - Isu-isu dalam *grading* antara lain: (1) apakah *grading* harus dihapus (walaupun bentuk *grading* mungkin berubah di masa depan, penilaian kinerja murid tetap dilakukan dan dikomunikasikan ke murid, orang tua, dan pihak lain); dan (2) apakah inflasi nilai atau pengendalian nilai adalah problem.

Sebutkan beberapa kegunaan komputer dalam penilaian.

- Muncul perhatian terhadap validitas dan reliabilitas penilaian elektronik.
- Komputer dapat dipakai untuk menyusun, mencetak, mengelola, dan menilai ujian.
- Istilah portofolio elektronik dan portofolio berbasis komputer dipakai untuk mendeskripsikan portofolio yang disimpan di dalam format elektronik. Tersedia beberapa program portofolio elektronik.
- Teknologi komputer dapat membantu mengurangi beban pencatatan bagi guru. Misalnya, buku rapor elektronik dapat mencatat nilai murid dalam mata pelajaran.

Key Terms

penilaian formatif penilaian
sumatif validitas
instruksional tes objektif
penilaian kinerja soal
jawaban pilihan soal
pilihan ganda problem set
indeks kesulitan soal
indeks diskriminasi soal

soal yang harus dijawab soal
dengan jawaban pendek soal
esai kriteria kinerja portofolio
portofolio pertumbuhan
portofolio karya terbaik
grading
grading berdasar norma
grading berdasar kriteria

Portfolio Activities

Anda telah mempelajari bab ini, kini kerjakan latihan berikut ini untuk memperluas pemikiran Anda.

Refleksi Independen

1. Pikirkan tentang pernyataan di bawah ini dan putuskan apakah Anda setuju atau tidak setuju dengan setiap pernyataan. Jelaskan pendapat Anda dalam portofolio Anda.
Soal pilihan ganda tidak boleh dipakai untuk menilai pembelajaran murid.
Guru tak boleh menggunakan satu pengukuran tunggal untuk menilai pembelajaran. Penilaian berbasis kinerja itu terlalu subjektif.
2. Kita telah mendiskusikan beberapa isu **grading**. Tentukan apakah Anda setuju atau tidak setuju dengan pernyataan di bawah ini. Jelaskan pendapat Anda sebagai bagian dari filosofi personal yang lebih luas. Gunakan **Self-Assessment** 16.1 sebagai bagian dari aktivitas ini.
Guru tidak boleh melihat catatan murid dari tahun sebelumnya karena akan menciptakan terlalu banyak ekspektasi.
Informasi afektif tidak boleh digunakan dalam menentukan nilai.
Nilai absolut, seperti 70, tidak boleh dipakai sebagai patokan untuk memberi nilai F kepada murid.
3. Pikirkan tentang mata pelajaran dan level **grade** yang akan Anda ajar. Pilih satu mata pelajaran dan deskripsikan rencana dalam portofolio Anda untuk melakukan penilaian.

Riset/Pengalaman Lapangan

4. Renungkan pelajaran yang Anda ambil di masa SMA dahulu yang pernah Anda ingat dan dinilai secara tradisional. Dalam pernyataan yang singkat, jelaskan bagaimana murid dapat dievaluasi dengan penilaian alternatif atau kombinasi penilaian tradisional dengan alternatif. Apa yang dapat diperoleh (atau diabaikan) jika menggunakan penilaian alternatif?

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk *template* portofolio yang dapat *di-download* dan melihat bagaimana *Portfolio Activities* ini berhubungan dengan standar INTASC.

Taking it to the Net

1. Coalition of Essential Schools (CES) adalah jaringan sekolah nasional yang menggunakan penilaian alternatif dan pameran untuk menilai murid mereka. Baca satu atau lebih artikel CES. Bagaimana analisis Anda? Diskusikan efektivitas strategi penilaian CES. Sejauh mana Anda percaya bahwa pendekatan CES dapat direplikasi ke sekolah lain?
2. Murid sains di kelas lima yang Anda ajar akan mengerjakan proyek kolaborasi selama seminggu. Mereka akan membuat model habitat dunia dan akan melakukan presentasi lisan atas proyek yang mereka selesaikan. Desainlah rubrik penilaian dan paparkan kriteria yang akan Anda pakai untuk mengukur kinerja murid. Apakah murid akan dinilai sebagai kelompok, secara independen, atau keduanya? Akankah mereka melakukan penilaian sesama teman atau penilaian diri?
3. Jelajahi Web untuk mencari contoh portofolio elektronik murid sekolah K-12. Apa komponen utama yang biasanya ada di portofolio digital? Diskusikan manfaat penggunaan portofolio untuk menunjukkan dan menyimpan hasil karya murid. Apa manfaatnya bagi murid, keluarga, guru dan sekolah?

Kunjungi www.mhhe.com/santedu2e untuk mengeksplorasi jawaban yang mungkin.

Referensi

- Abrami, P. C., Cholmsky, P. & Gordon, R. (2001). *Statistical Analysis For The Social Sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Academic Software. (1996). *Adaptive Device Locator System [Computer Program]*. Lexington, KY: Author.
- Achenbach, T. M., Howell, C. T., Quay, H. C. & Conners, C. K. (1991). National survey of problems and competencies among four-to sixteen-year-olds. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial No. 225 (Vol. 56, No. 3).
- Adams, A., Carnine, D. & Gersten, R. (1982). Instructional strategies for studying content area texts in the intermediate grades. *Reading Research Quarterly*, 18, 27-53.
- Adams, R., Biddle, B. (1970). *Realities of Teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Aiken, L. R. (2003). *Psychological Testing and Assessment* (11th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Airasian, P. (2001). *Classroom Assessment* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Airasian, P. & Walsh, M. E. (1997, February). Constructivist cautions. *Phi Delta Kappan*, pp. 444-450.
- Alberti, R. E. & Emmons, M. L. (1995). *Your Perfect Right* (8th ed.). San Luis Obispo, CA: Impact.
- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1999). *Applied Behavior Analysis for Teachers* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Alexander, A., Anderson, H., Heilman, P. C. & others. (1991). Phonological awareness training and remediation of analytic decoding deficits in a group of severe dyslexics. *Annals of Dyslexia*, 41, 193-206.
- Algozzine, B. & Kay, P. (2002). *Preventing Problem Behaviors*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Allan, K., Wolf, H. A., Rosenthal, C. R. & Rugg, M. D. (2001). The effects of retrieval cues on post-retrieval monitoring in episodic memory: An electrophysiological study. *Brain Research*, 12, 289-299.
- Alverno College. (1995). *Writing and Speaking Criteria*. Milwaukee, WI: Alverno Productions.
- Amabile, T. (1993). (Commentary). In D. Goleman, P. Kafman & M. Ray, (Eds.), *The Creative Spirit*. New York: Plume.
- Amabile, T. M. & Hennessey, B. A. (1992). The motivation for creativity in children. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation*. New York: Cambridge University Press.
- American Association for the Advancement of Science. (1993). *Benchmarks for Science Literacy: Project 2061*. New York: Oxford University Press.
- American Association of University Women. (1992). *How Schools Shortchange Girls: A Study of Major Findings on Girls and Education*. Washington, DC.: Author.
- American Association of University Women. (1993). *Hostile Hallways*. Washington, DC.: Author.
- American Association on Mental Retardation, Ad Hoc Committee on Terminology and Classification. (1992). *Mental Retardation* (9th ed.). Washington, DC.: Author.
- American Educational Research Association. (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC.: Author.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington, DC.: Author.
- Anderman, E. M., Austin, C. C. & Johnson, D. M. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.

- Anderman, E. M., Maehr, M. L. & Midgley, C. (1996). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. Unpublished manuscript, University of Kentucky, Lexington.
- Anderson, J. R. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48, 35-44.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York: Longman.
- Andersson, J. (2001). Net effect of memory collaboration: How is collaboration affected by factors such as friendship, gender, and age? *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 367-375.
- Andreson, M. (2001). Conceptions of intelligence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42, 287-298.
- Andrews, J. J. W., Saklofske, D. H. & Janzen, H. L. (Eds.). (2001). *Handbook of Psychoeducational Assessment* San Diego: Academic Press.
- Anfara, V. A. (Ed.). (2001). *The Handbook of Research in Middle School Education*. Greenwich, CT: LAP.
- Applebome, P. (1997, September 3). Students' test scores show slow but steady gains at nation's schools. *New York Times*, Section B, p. 8.
- Arends, R. I. (1998). *Learning to Teach* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Arhar, J. M. Holly, M. L. & Kasten, W. C. (2001). *Action Research for Teachers*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, 16, 42-56.
- Aronson, E. E. (1986, August). *Teaching Students Things They Think They Already Know About: The Case of Prejudice and Desegregation*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Aronson, E. E., Blaney, N., Sephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Aronson, E. E. & Patnoe, S. (1996). *The Jigsaw Classroom* (2nd ed.). Boston: Addison-Wesley.
- Arter, J. (1995). *Portfolios for Assessment and Instruction*. ERIC Document Reproduction Service No. ED388890.
- Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ashcraft, M. H. & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 224-237.
- Asher, J. & Garcia, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal*, 53, 334-341.
- Asher, S. R. & Cole, J. D. (Eds.). (1990). *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. White Plains, NY: Longman.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 2). San Diego: Academic Press.
- Auerbach, J., Benjamin, J., Faroy, M., Geller, V. & Ebstein, R. (2001). DRD4 related to infant attention and information processing: A link to ADHD? *Psychiatric Genetics*, 11, 31-35.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Baddeley, A. (1993). Working memory and conscious awareness. In A. F. Collins, S. E. Gatherhole, M. A. Conway & P. E. Morris (Eds.), *Theories of Memory*

- Baines, L. A., Deluzain, R. E. & Stanley, G. K. (1999). Computer technology in Florida and Georgia secondary schools: Propaganda and progress. *American Secondary Education*, 27, 33-38.
- Baker, J. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100, 57-70.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative response. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-596.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Bandura, A. (2000). Social cognitive theory. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory. *Annual Review of Psychology*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Bangert, K., Kulik, J. & Kulik, C. (1983). Individualized systems of instruction in secondary school. *Review of Educational Research*, 53, 143-158.
- Bank Street College of Education. (1984). *Voyage of the Mimi*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Its effects on students' racial and gender role attitudes. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Banks, J. A. (1997). *Teaching Strategies for Ethnic Studies* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1998). The lives and values of researchers: Implications for educating citizens in a multicultural society. *Educational Researcher*, 27, 4-17.
- Bank, J. A. (2001). Multicultural education. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: Wiley.
- Banks, J. A. (2002). *Introduction to Multicultural Education* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2003). *Teaching Strategies for Ethnic Studies* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Barber, B. L., Eccles, J. S. & Stone, M. R. (2001, April). *Whatever Happened to the Jock, the Brain, and the Princess? Young Adult Pathways Linked to Adolescent Activity Involvement and Identity*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford.
- Barr, W. B. (2000). Epilepsy. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Barron, K. E. & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goals and optimal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Barsalou, L. W. (2000). Concepts: Structure. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Bartlett, E. J. (1982). Learning to revise: Some component processes. In M. Nystrand (Ed.), *What Writers Know*. New York: Academic Press.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bartlett, J. (2001, December). *Personal Conversation*. Richardson, TX: Department of Psychology, University of Texas at Dallas.
- Barton, J. & Collins, A. (1997). Starting Out: Designing your portfolio. In J. Barton & A. Collins (Eds.), *Portfolio Assessment: A Handbook for Educators*. Boston: Addison-Wesley.
- Batchelder, W. (2000). Mathematical psychology. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.

- Battistich, V. & Solomon, D. (1995, April). *Linking Teacher Change to Student Change*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J. & Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive social-problem solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 147-169.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, (1, Part 2).
- Baumrind, D. (1996, April). *Unpublished review of J. W. Santrock's Children*, 5th ed. (New York: McGraw-Hill).
- Beachner, L. & Pickett, A. (2001). *Multiple Intelligences and Positive Life Habits: 174 Activities for Applying Them in Your Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Beal, C. (1994). *Boys and Girls: The Development of Gender Roles*. New York: McGraw-Hill.
- Bearison, D. J. & Dorval, B. (2002). *Collaborative Cognition*. Westport, CT: Ablex.
- Beatty, B. (1998). From laws of learning to a science of values: Efficiency and morality in Thorndike's educational psychology. *American Psychologist*, 53, 1145-1152.
- Beck, I. L., McKeown, G. M., Sinatra, K. B. & Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies texts from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, 26, 251-276.
- Becker, H. J. (1994). *Analysis of Trends of School Use of New Information Technology*. Irvine: University of California.
- Becker, J. R. (1981). Differential treatment of females and males in mathematics classes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 12, 40-53.
- Beckham, E. E. (2000). Depression. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Bednar, R. L., Wells, M. G. & Peterson, S. R. (1995). *Self-esteem* (2nd ed.). Washington, DC.: American Psychological Association.
- Begley, S. (1998, March 30). Homework doesn't help. *Newsweek*, pp. 30-31.
- Bell, L. A. (1989). Something's wrong here and it's not me: Challenging the dilemmas that block girls' success. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 118-130.
- Bem, S. L. (1977). On the utility of alternative procedures for assessing psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 196-205.
- Bender, W. (1998). *Learning Disabilities* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, C. (2003). *Comprehensive Multicultural Education* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, W. (1993). *The Book of Virtues*. New York: Simon & Schuster.
- Benson, P. (1993). *The Troubled Journey*. Minneapolis: Search Institute.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, and Instruction*. Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications Of Expertise*. Chicago: Open Court.
- Berlinger, V. W., Stage, S. A., Smith, D. R. & Hildebrand, D. (2001). Assessment for reading and writing intervention. In J. J. W. Andrews, D. H. Saklofske & D. Hildebrand (Eds.), *Handbook of Psychoeducational Assessment*. San Diego: Academic Press.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *World*, 14, 150-177.
- Berko Gleason, J. (2000). Language. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Development Psychology* (4th ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 608-616.
- Berndt, T. J. (1999). Friend's influence on children's adjustment. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), *Relationship as Developmental Contexts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Bernstein, D. K. & Tiegerman-Farber, E. (2002). *Language and Communication Disorder in Children* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Berry, J. W. (2000). Cultural foundations of behavior. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Berryman, L. & Russell, D. R. (2001). Portfolios across the curriculum: Whole school assessment in Kentucky. *English Journal*, 90, 76-83.
- Bersoff, D. N. (Ed.). (1999). *Ethical Conflict in Psychology* (2nd ed.). Washington, DC.: American Psychological Association.
- Besag, F. M. (2002). Childhood epilepsy in relation to mental handicap and behavioral disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 103-131.
- Best, D. (2001). Cross-cultural gender roles. In J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of Women and Gender*. San Diego: Academic Press.
- Best, J. W. & Kahn, J. V. (2003). *Research in Education* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Betch, T., Haberstroh, S., Glockner, A., Haar, T. & Fiedler, K. (2001). The effects of routine strength on adaptation and information search in recurrent decision making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 84, 23-53.
- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness: The development of children's representations in language. In C. Pratt & A. Garton (Eds.), *Systems of Representation in Children*. London: Wiley.
- Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33, 429-440.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 537-804.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bigelow, B. (1999, April). Why standardized tests threaten multiculturalism. *Educational Leadership*, 56, 37-40.
- Bigler, R. S., Liben, L. S. & Yekel, C. A. (1992, August). *Developmental Patterns of Gender-related Beliefs*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Biological Sciences Curriculum Study. (1989). *Science for life and living*. Colorado Springs: Author.
- Biological Sciences Curriculum Study. (2001). *Science for Life and Living*. Colorado Springs: Author.
- Bissell, J. S., Manning, A., Rowland, V. & Fonthal, G. (2002). *CyberEducator* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Bitter, G. G. & Pierson, M. E. (2002). *Using Technology in the Classroom* (5th ed.). New York; McGraw-Hill.
- Bjorklund, D. F. (2000). *Children's Thinking* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Bjorklund, D. F. (2000). Middle childhood: Cognitive development. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Blachman, B. A., Ball, E., Black, R. & Tangel, D. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income inner-city classrooms: Does it make a difference? In B. A. Blachman (Ed.), *Reading and Writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blackhurst, A. E. (1997, May/June). Perspectives on technology in special education. *Teaching Exceptional Children*, pp. 41-47.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Block, J. H. & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 13). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bloom, B. S. (1971). Mastering learning. In J. H. Block (Ed.), *Mastery Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Frost, E. J., Hill, W. H.

- & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay.
- Bloom, B. S. & Krathwohl, D. (Eds.). (1956). *Taxonomy of Education Objectives: Handbook 1. Cognitive domain*. New York: Longman, Green.
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4th ed., Vol. 2). New York: Wiley.
- Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R., Wessles, K. & Meece, J. (1981, April). *Age and Sex Differences in the Impact of Classroom Experiences on Self-perceptions*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Boston.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Bolt, Beranek & Newman, Inc. (1993). *The CO-NECT School: Design for a New generation of American Schools*. Cambridge, Ma: Author.
- Bond, L. (1989). The effects of special preparation measures of scholastic ability. In R. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Borba, J. A. & Olvera, C. M. (2001). Student-led parent-teacher conferences. *The Clearing House*, 74, 333-336.
- Borden, L. M., Donnermeyer, J. F. & Scheer, S. D. (2001). The influence of extra-curricular activities and peer influence on substance abuse. *Adolescent & Family Health*, 2, 12-19.
- Bornstein, M. H. (1995). (Ed.). *Handbook of Parenting* (Vols. 1-3). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bos, C. S. & Vaughn, S. (2002). *Strategies for Teaching Students with Learning and Behavioral Problems* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Botvin, G. J., Schinke, S. & Orlandi, M. A. (1995). School-based health promotion: Substance abuse and sexual behavior. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 167-184.
- Bourne, E. J. (1995). *The Anxiety and Phobia Workbook*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Bourque, M. L. (1999). The role of national assessment of educational progress (NAEP) in setting, reflecting, and linking national policy to states' needs. In G. J. Cisek (Ed.), *Handbook of Educational Policy*. San Diego: Academic Press.
- Boyles, N. S. & Contadino, D. (1997). *The Learning Differences Sourcebook*. Los Angeles: Lowell House.
- Bracey, G. W. (1997, May). The culture of sexual harassment. *Phi Delta Kappan*, pp. 725-726.
- Bracken, B. A. (Ed.). (2000). *Psychoeducational Assessment of Preschool Children*. Boston: Allyn & Bacon.
- Branch, M. N. (2000). Punishment. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Bransford, J. D. & Stein, B. S. (1993). *The Ideal Problem Solver*. New York: W. H. Freeman.
- Breddeman, T. (1982). Activity science - The evidence shows it matters. *Science and Children*, 20, 39-41.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). (Eds.) *Developmentally Appropriate Practice In Early Childhood Programs* (rev. ed.). Washington, DC.: National Association for the Education of Young Children.
- Breur, J. T. (1993). *Schools for Thought*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Breur, J. T. (1999). In search of ... brain-based education. *Phi Delta Kappan*, 80, 648-655.
- Brewer, D. J., Rees, D. I. & Argys, L. M. (1995). Detracking America's schools. *Phi Delta Kappan*, 77, 210-215.
- Brewer, M. B. & Campbell, D. I. (1976). *Ethnocentrism and Intergroup Attitudes*. New York: Wiley.
- Briggs, T. W. (1998, November 24). In the classroom with our All-USA teachers. *USA Today*, p. 9D.
- Brodkin, A. & Coleman, M. (1995, January/February). *Children of Divorce*. *Instructor*, 32, 15.
- Brody, N. (2000). Intelligence. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Brody, N. (2001). *Review of I. W. Santrick's*

- through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining Lives in Context*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological theory. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. & McClelland, P., Wethington, E., Moen, P. & Ceci, S. J. (1995). *The State of Americans*. New York: Free Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, F. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 1). New York: Wiley.
- Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10, 161-180.
- Brookhart, S. M. (2002). What will teachers know about assessment, and how will that improve instruction? In R. W. Kistritz & W. D. Schafer (Eds.), *Assessment in Educational Reform: Both Means and Ends*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, U. & Wisenbaker, J. (1979). *School Social Systems and Student Achievement: Schools Make a Difference*. New York: Praeger.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *The Case for Constructivist Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (2001). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classroom*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P. K. & Duncan, G. J. (1996). Ethnic differences in children's intelligence tests scores: Role of economic deprivation, home environment, and maternal characteristics. *Child Development*, 67, 396-408.
- Brophy, J. (1985). Teacher-student interaction. In J. B. Duseck (Ed.), *Teacher Expectancies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brophy, J. (1996). *Teaching Problem Students*. New York: Guilford.
- Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn*. New York: McGraw-Hill.
- Brophy, J. & Good, T. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399-413.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1996). Psychological learning theory and the design of innovative environments. In L. Schuable & R. Glaser (Eds.), *Contributions of Instructional Innovation to Understanding Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L. & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Brown, J. D., Steele, J. R. & Walsh-Childers, K. (Eds.). (2001). *Sexual Teens, Sexual Media*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, L. & Brown, M. (1988). *Dinosaurs Divorce*. Boston: Little, Brown.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, S. & Kysilka, M. (2002). *Applying Multicultural and Global Concepts in the Classroom and Beyond*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bruer, J. (1989). *1989 Report*. St. Louis: James S. McDonnell Foundation.
- Bruner, J. (1996). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruning, R. & Horn, C. (2001). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-37.
- Bryant, D. P. & Bryant, B. R. (1998). Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities in cooperative learning activities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 41-54.
- Bryk, A. S., Lee, V. E. & Smith, J. B. (1989, May). *High School Organization and Its Effects on Teachers and Students: An Interpretive Summary of the Research*. Paper presented at the conference on Choice and Control in American Education, University of Wisconsin, Madison.
- Buck, J. B. (2002). Re-segregating America's public

- schools. In C. C. Yeakey & R. D. Henderson (Eds.), *Surmounting the Odds: Equalizing Educational Opportunity in the New Millennium*. Greenwich, CT: IAP.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 61, 1387-1398.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
- Burger, J. M. (2000). *Personality* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Burkham, D. T., Lee, V. E. & Smerdon, B. A. (1997). Gender and science learning early in high school: Subject matter and laboratory experiences. *American Educational Research Journal*, 34, 297-331.
- Burnette, J. (1998). Reducing the disproportionate representation of minority students in special education. *ERIC/OSEP Digest*, No. E566.
- Burz, H. L. & Marshall, K. (1996). *Performance-based Curriculum for Mathematics: From Knowing to Showing*. ERIC Document Reproduction Service No. ED400194.
- Cahill, L., Haier, R. J., White, N. S., Fallon, J., Kil-paraick, L., Lawrence, C., Potkin, S. G. & Alkire, M. T. (2001). Sex-related differences in amygdala activity during emotionally influenced memory storage. *Neurobiology of Learning and Memory*, 75, 1-9.
- Calabrese, R. L. & Schumer, H. (1986). The effects of service activities on adolescent alienation. *Adolescence*, 21, 675-687.
- California State Department of Education. (1994). *Golden State Examination Science Portfolio*. Sacramento: California State Department of Education.
- Cameron, J. R. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation - a limited phenomenon. *Review of Educational Research*, 71, 29-42.
- Cameron, J. R. & Pierce, W. D. (1996). The debate about rewards and intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, 66, 39-62.
- Cameron, J. R., Hansen, R. Rosen, D. (1989). Preventing behavioral problems in infancy through temperament assessment and parental support programs. In W. B. Carey & S. C. McDevitt (Eds.), *Clinical And Educational Applications Of Temperament research*. Amsterdam: Sets & Zeitlinger.
- Campbell, C. Y. (1988, August, 24). *Group Raps Depiction Of Teenagers*. Boston Globe, p. 44.
- Campbell, D. T. & LeVine, D. T. (1968). Ethnocentrism and intergroup relations. In R. Abelson & others (Eds.), *Theories Of Cognitive Consistency*. Chicago: Rand McNally.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johns, S., Burchinal, M. & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37, 231-243
- Campbell, F. A. & Ramey, C. T. (1994). Effects of intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson, D. (1999). *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Campione, J. (2001, April). *Fostering a Community of Learners*. Paper presented at the meeting American Educational Research Association, Seattle.
- Cardelle-Elawar, M. (1992). Effects of teaching metacognitive skills to students with low mathematics ability. *Teaching and Teacher Education* 8, 109-121.
- Carey, L. M. (2001). *Measuring and Evaluating School Learning* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Carnegie Council on Adolescent Development. (1989). *Turning Points: Preparing American youth for the 21st Century*. New York: Author.
- Carnegie Council on Adolescent Development. (1995). *Great Transitions*. New York: Carnegie Foundation.
- Carpenter, T. P., Lindquist M. M., Matthews, W. & Silver, E. A. (1983). Results of the Third NAEP Mathematics Assessments: Secondary school. *Mathematics Teachers*, 76, (9), 652-659.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Carver, S. M. & Klahr, D. (Eds.). (2001). *Cognition and Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Casbergue, R. M. & Harris, K. (1996). Listening and literacy: Audiobooks in the reading program. *Reading Horizons*, *37*, 48-59.
- Case, R. (2000). Conceptual structures. In M. ben-nett (Ed.), *Developmental Psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E. & Silva, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to age fifteen. *Child Development*, *66*, 55-68.
- Castellano, J. A. & Diaz, E. (Eds.). (2002). *Reaching New Horizons: Gifted and Talented Education for Culturally and Linguistically Diverse Students*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ceballo, R. & McLoyd, V. C. (2002). Social support and parenting in poor, dangerous neighborhoods. *Child Development*, *73*, 1310-1321.
- Ceci, S. J. (1990). *On Intelligence ... More Or Less: A Bioecological Treatise*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ceci, S. J. & Gilstrap, L. L. (2000). Determinants of intelligence: Schooling and intelligence. In a. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Ceci, S. J., Rosenblum, T., deBruyn, E. & Lee, D. Y. (1997). A bio-ecological model of intellectual development. In R. J. Sternberg & E. Grigorenko (Eds.), *Intelligence, Heredity, and Environment*. New York: Cambridge University Press.
- Ceci, S. J. & Williams, W. M. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, *52*, 1051-1058.
- Center for Innovative Learning Technologies. (2001). *Ubiquitous Computing*. Berkeley, CA: University of California.
- Chaffin, R. & Imreh, G. (2002). Practicing perfection: Piano performance and expert memory. *Psychological Science*, *13*, 342-349.
- Chall, J. S. (1979). The great debate: Ten years later with a modest proposal for reading stages. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and Practice of Early Reading*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chance, P. (2003). *Learning and Behavior* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Chapin, J. R. & Messick, R. G. (2002). *Elementary Social Studies* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E. & Prochnow, J. E. (2001). Does success in the Reading Recovery program depend on developing proficiency in phonological-processing skills? A longitudinal study in the whole language instructional context. *Scientific Studies of Reading*, *15*, 141-176.
- Chapman, O. L. (2000). Learning science involves language, experience, and modeling. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *21*, 97-108.
- Charles, C. M. (2002). *Building Classroom Discipline* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Charles, C. M. & Mertler, C. A. (2002). *Introduction to Educational Research* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Charles, C. M. & Senter, G. W. (2002). *Elementary Classroom Management* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Chatterji, M. (2003). *Designing and Using Tools for Educational Assessment*. Boston: Allyn & Bacon.
- Chen, C. & Stevenson, H. W. (1989). Homework: A cross-cultural comparison. *Child Development*, *60*, 551-561.
- Chess, S. & Thomas, A. (1977). Temperamental individuality from childhood to adolescence. *Journal of Child Psychiatry*, *16*, 218-226.
- Chi, M. T. H. (1978). Knowledge structures and memory development. In R. S. Siegler (Ed.), *Children's Thinking*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chiappetta, E. L. & Koballa, T. R. (2002). *Science Instruction in the Middle and Secondary Schools* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Children's Defense Fund. (1992). *The State Of America's Children*. Washington, DC.: Author.
- Children's Defense Fund. (2000). *Every Child Deserves a Fair Start*. Washington, DC.: Author.
- Chira, S. (1993, June 23). What do teachers want most? Help from parents. *New York Times*, sec. 1, p. 7.

- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Christian, K., Bachnan, H. J. & Morrison, F. J. (2001). Schooling and cognitive development. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.) *Environmental Effects on Cognitive Abilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chun, K. M. & Akustu, P. K. (2002). Acculturation among ethnic minority families. In K. M. Chun, P. B. Organista & G. Marin (Eds.), *Acculturation*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Chun, K. M., Organista, P. B. & Marin, G. (Eds.). (2002). *Acculturation*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Clark, K. B. & Clark, M. P. (1939). The development of the self and the emergence of racial identification in Negro preschool children. *Journal of Social Psychology*, 10, 591-599.
- Clark, L. (Ed.). (1993). *Faculty and Student Challenges in Facing Cultural and Linguistic Diversity*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Clay, M. M. (1985). *The Early Detection of Reading Difficulties* (3rd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. & Cazden, C. B. (1990). A vygotskian interpretation of reading recovery. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education*. New York: Oxford University Press.
- Clay, R. A. (1997, December). Are children being overmedicated? *APA Monitor*, pp. 1, 27.
- Clinchy, B. M., Mansfield, A. F. & Schott, J. L. (1995, March). *Development of Narrative and Scientific Modes of Thought in Middle Childhood*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis.
- Coben, S. S., Thomas, C. C., Sattler, R. O. & Morsink, C. V. (1997). Meeting the challenge of consultation and collaboration: Developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 427-432.
- Cochran-Smith, M. (1995). Color blindness and basket making are not the answers: Confronting the dilemmas of race, culture, and language diversity in teacher education. *American Educational Research Journal*, 32, 493-522.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1990, March). Research on teaching and teacher research: The issue that divides. *Educational Researcher*, pp. 2-11.
- Cocking, R. R., Mestre, J. P. & Brown, A. L. (2000). New developments in the use of science learning; Using research to help students learn science and mathematics. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 1-11.
- Coffin, L. (1996). Commentary in "The latest on student portfolios." *NEA Today*, 17, 18.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1997). *Designing Environments to Reveal, Support, and Expand Our Children's Potentials*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1997). *The Jasper Project*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3). New York: Wiley.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (21, Serial No. 201).
- Colby, S. A. (1999, March). Grading in a standard-based system. *Educational Leadership*, 56, 52-55.
- Cole, C. F., Richman, B. A. & Brown, S. K. (2001). The world of Sesame Street research. In S. M. Fisch & R. T. Truglio (Eds.), *"G" is for Growing: Thirty Years of Research on Children And Sesame Street*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cole, M. (1999). Culture in development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology* (4th ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cole, M. & Cole, S. (2001). *The Development of Children* (4th Eds.). New York: Worth.
- Cole, M. & Scribner, S. (1977). Cross-cultural studies of memory and cognition. In R. V. Kail & W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Coleman, M. C. & Webber, J. (2002). *Emotional and Behavioral Disorders* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Coley, R. (2001). *Differences in the Gender Gap: Comparisons Across Racial/Ethnic Groups in Education and Work*. Princeton: Educational Testing Service.
- Coll, C. T. G. & Pachter, L. M. (2002). Ethnicity and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- College Board. (1996, August 22). *News from the College Board*. New York: College Entrance Examination Board.
- Collins, M. (1996, Winter). The job outlook for "96 grads. *Journal of Career Planning*, pp. 51-54.
- Collis, B. A., Knezek, G. A., Lai, K. W., Miyashita, K. T., Pelgrum, W. J., Plomp, T. & Sakamoto, T. (1996). *Children and Computers in School*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Collis, B. A. & Sakamoto, T. (1996). Children in the information age. In B. A. Collis & others (Eds.), *Children and Computers in School*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Combs, D. (1997, September). Using alternative assessment to provide options for student success. *Middle School Journal*, pp. 3-8.
- Comer, J. P. (1988). Educating poor minority children. *Scientific American*, 259, 42-48.
- Comer, J. P., Haynes, N. M., Joyner, E. T. & Ben-Avie, M. (1996). *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Urban Education*. New York: Teachers College Press.
- Cone, J. (1999). Observational assessment. In P. C. Kendall, J. N. Butcher & G. Holmbeck (Eds.), *Handbook of Research Methods in Clinical Psychology*. New York: Wiley.
- Connors, L. J. & Epstein, J. L. (1995). Parent and school partnerships. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 2). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Conti, R. (2001). Motivational change and transition in the transition from primary school to secondary school. In C. Y. Chiu, F. Salilli & Y. Hong (Eds.), *Multiple Competencies and Self-regulated Learning*. Greenwich, CT: IAP.
- Cooper, C. R. (1995, March). *Multiple Selves, Multiple Worlds*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis.
- Cooper, E. & Sherk, J. (1989). Addressing urban school reform: Issues and alliances, *Journal of Negro Education*, 58, 315-331.
- Cooper, H. (1989) Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47, (3), 85-91.
- Cooper, H. (1998, April). *Family, Student, and Assignment Characteristics of Positive Homework Experiences*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B. & Greathouse, S. (1996) . Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- Cooper, H. & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143-153.
- Como, L. (1998, March 30). Commentary. *Newsweek*, p. 51.
- Costa, P. (2000). NEO Personality Inventory. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1998). Personality assessment. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health* (Vol. 3). San Diego: Academic Press.
- Council for Exceptional Children. (1998). *CEC's Comments on the Proposed Idea Regulations*. Washington, DC.: Author.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (1998, April). *Caring about Learning: The Nature and Nurturing of Subject-Matter Appreciation*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Covington, M. V. & Dray, E. (2002). The development course of achievement motivation: A need- based approach. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Covington, M. V. & Teel, K. T. (1996). *Overcoming Student Failure*. Washington, DC.: American Psychological Association.

- Covington, M. V., Teel, K. M. & Parecki, A. D. (1994, April). *Motivation Benefits of Improved Academic Performance Among Middle-School African American Students Through an Effort-based Grading System*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (2002). What an intervention design reveals about how parents affect their children's academic achievement and behavior problems, In J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the Child's World*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cox, M. J. & Harter, K. S. M. (2001). The road ahead for research on marital and family dynamics. In J. P. McHale & W. S. Grolnick (Eds.), *Retrospect and Prospect in the Psychological Study of Families*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Crane, C. (2001). General classroom space. *School Planning and Management*, 40, 54-55.
- Crawford, M. & Unger, R. (2000). *Women and Gender* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Crick, N. R., Nelson, D. A., Morales, J. R., Cullteron-Sen, C., Casas, J. F. & Hickman, S. (2001). Relational victimization in childhood and adolescence: I hurt you through the grapevine. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment In School: The Plight of the Vulnerabel and Victimized*. New York: Guilford.
- Cronin, M. (1993). [Video] *Mission Impossible: Listening Skills for Better Communication*. Radford, VA.
- Crowley, K., Callahan, M. A., Tenenbaum, H. R. & Allen, E. (2001). Parents explain more to boys than to girls during shared scientific thinking. *Psychological Science*, 12, 258-261.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. NY: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The Evolving Self*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Creativity: An overview. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen. S (1993). *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Culbertson, F. M. (1997). Depression and gender. *American Psychologist*, 52, 25-31.
- Culbertson, L. D. & Jalongo, M. R. (1999). "But what's wrong with letter grades?" Responding to parents' questions about alternative assessments. *Childhood Education*, 75, 130-135.
- Curran, M., Eisenstein, J., DuCette, J. & Hyman, I. (August 28, 2001). Statistical analysis of the cross-cultural data: The third year. In F. Farley (Chair), *Cross Cultural Aspects of Corporal Punishment and Abuse: A Research Update*. Symposium presented at the 2001 Annual Convention of the American Psychological Association, San Francisco, CA.
- Cushner, K. H. (2003). *Human Diversity in Action*. Boston: McGraw-Hill.
- Cushner, K., McClelland, A. & Safford, P. (1996). *Human Diversity and Education* (2nd ed.). New York. McGraw-Hill.
- Damon, W. (1995). *Greater Expectations*. New York: Free Press.
- Damon, W. (2000). Moral development. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington DC. and New York: American Psychological Association, and Oxford University Press.
- Dansereau, D. F. (1988). Cooperative learning strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and Study Strategies*. Orlando, FL: Academic Press.
- Darling-Hammond, L. (2001, August). *What's at Stake in High-Stakes Testing?* Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, San Francisco.
- Das, J. P. (2000). Mental retardation. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Dauite, C. (2001). Social relational knowing in writing development. In J. Byrnes & E. Amsel (Eds.), *LANGUAGE, Literacy, and Cognitive Development* Mahwah, NJ: Erlbaum.

References

- Davidson, G. C. & Neale, J. M. (2001). *Abnormal Psychology* (8th ed.). New York: Wiley.
- Davidson, J. (2000). Giftedness. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- deCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational setting. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 1). Orlando: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-28.
- Deci, E. & Ryan, R. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 3-14.
- Demakis, G. (1997). Hindsight bias and the Simpson trial: Use in introductory psychology. *Teaching of Psychology*, 24, 190-191.
- Dempster, F. N. (1981). Memory span: Sources of individual and developmental differences. *Psychological Bulletin*, 89, 63-100.
- Deno, E. (1970). Special education as developmental capital. *Exceptional Children*, 37, 229-237.
- Derlega, V., Winstead, B. & Jones, W. (1999). *Personality: Contemporary Theory and Research* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Derman-Sparks, L. & the Anti-Bias Curriculum Task Force. (1989). *Anti-bias Curriculum*. Washington, DC.: National Association for the Education of Young Children.
- Desberg, P. & Fisher, F. (2001). *Teaching with Technology* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Detterman, D. K. (2000). Determinants of intelligence: Heritability of intelligence. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Dettmer, P., Dyck, N. & Thurston, L. P. (2002). *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- DeVillar, R. A. & Faltis, C. J. (1991). *Computers and Cultural Diversity: Restructuring for School Success*. Albany: State University of New York Press.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Lexington, MA: D. C. Heath.
- DeZolt, D. M. & Hull, S. H. (2001). Classroom and school climate. In J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of Women and Gender*. San Diego: Academic Press.
- Diaz, C. (1997). *Unpublished Review of J. W. Santrock's Educational Psychology* (New York: Mc-Graw-Hill).
- Diaz, C. (2001). *Multicultural Education in the 21st Century*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dickinson, D. (2000). *How Technology Enhances Howard Gardner's Eight Intelligences*. New York: New Horizons for Learning.
- Domino, G. (2000). *Psychological Testing*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Domjan, M. (2000). Learning: An overview. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Domjan, M. (2002). *Principles of Learning* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Doolittle, P. (1997). Vygotsky's zone of proximal development as a theoretical foundation for cooperative learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8, 81-101.
- Dornbusch, S. & Kaufman, J. (2001). The social structure of the American high school. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Adolescence and Education*. Greenwich, CT: IAP.
- Douglass, M. E. & Douglass, D. N. (1993). *Manage Your Work Yourself* (updated ed.). New York: American Management Association.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

- Drummond, R. J. (2000). *Appraisal Procedures for Counselor and Helping Professionals* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Drysdale, M. T. B., Ross, J. L. & Schuyltz, R. A. (2001). Cognitive academic performance in 19 first-year university courses: Successful students versus students at risk. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6, 271-289.
- Dunn, L. & Kontos, S. (1997). What have we learned about developmentally appropriate practice? *Young Children*, 52, (2), 4-13.
- Dunphy, D. C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Society*, 26, 230-246.
- Dweck, C. S. (1996). Social motivation: Goals and social-cognitive processes. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation*. New York: Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Dweck, C. S. & Elliot, E. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4th ed., Vol. 4). New York: Wiley.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dykens, E. M., Hodapp, R. M. & Finucane, B. M. (2000). *Genetics and Mental Retardation Syndromes*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Eagly, A. H. (1996). Differences between women and men. *American Psychologist*, 51, 158-159.
- Eagly, A. H. (2000). Sex differences and gender differences. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Eagly, A. H. (2001). Social role theory of sex differences and similarities. In J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of Women and Gender*. San Diego: Academic Press.
- Eagly, A. H. & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 283-308.
- Eagly, A. H. & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 111, 3-22.
- Eamon, M. K. (2002). Effects of poverty on mathematics and reading achievement of young adolescents, *Journal of Early Adolescence*, 22, 49-74.
- Earle, R. S. (2002). The integration of instructional technology into public education: Promises and challenges. *Educational Technology*, 42, 5-13.
- Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choice. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eccles, J. S. (2000). Adolescence: Social patterns, achievements, and problems. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. E. Dunn (Eds.), *Family-School Links*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J. S., Jacobs, J., Harold, R., Yoon, K., Aberbach, A. & Dolan, C. F. (1991, August). *Expectancy Effects are Alive and Well on the Home Front*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, San Francisco.
- Eccles, J. S., Lord, S. & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? In J. A. Graeber, J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (eds.). *Transitions in Adolescence*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation In Education* (Vol. 3). Orlando: Academic Press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology* (Vol. 53). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. & Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's

References

- self-and task-perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook Of Child Psychology* (5th ed., Vol. 3). New York: Wiley.
- Edelman, M. W. (1997, April). *Families, Children, and Social Policy*. Invited address, Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Educational Testing Service. (1994). *Taking the Sat I Reasoning Test*. Princeton, NJ: College Board SAT Program.
- Educational Testing Service. (2002). *Differences In the Gender Gap*. Princeton: Author.
- Edwards, P. A. (1989). Supporting lower SES mothers' attempts to provide scaffolding for book reading. In J. Allen & J. M. Mason (Eds.), *Risk Makers, Risk Takers: Reducing the Risks for Young Literacy Learners*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Eggleton, T. (2001). Discipline in the schools. *ERIC Digest*, ED451554.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 3). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Martin, C. L. & Fabes, R. A. (1996). Gender development and gender effects. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1999, May). The uses and limits of performance assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 658-661.
- Elias, M. J., Gara, M. A., Schuyler, T. F., Branden-Muller, L. R. & Sayette, M. A. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 409-417.
- Elias, M. J., Gara, M., Ubriaco, M., Rothbaum, P. A., Clabby, J. P. & Schuyler, T. (1986). The impact of a preventive social problem-solving intervention on children's coping with middle-school stressors. *American Journal of Community Psychology*, 14, 259-275.
- Elicker, J. (1996). A knitting tale Reflection on scaffolding. *Childhood Education*, 72, 29-32.
- Elkind, D. (1976). *Child Development and Education*. New York: Oxford University Press.
- Elkind, D. (1978). Understanding the young adolescent. *Adolescence*, 13, 127-134.
- Elkind, J. I. (2000). Technology and disabilities. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139-156.
- Ellis, A. K. (2002). *Teaching and Learning Elementary Social Studies* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ellis, H. C. (1987). Recent developments in human memory. In V. P. Makosky (Ed.), *The G Stanley Hall Lecture Series*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Ellis, S., Klahr, D. & Siegler, R. S. (1994, April). *The Birth, Life, and Sometimes Death of Good Ideas in Collaborative Problem-Solving*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- Elmes, D. G., Kantowitz, B. H. & Roediger, H. L. (2003). *Research Methods in Psychology* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80, 219-231.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., Clements, B. S. & Worsham, M. E. (2000). *Classroom Management for Successful Teachers* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management for Secondary Teachers* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Engle, R. W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 19-23.

- Englert, C. R., Berry, R. & Dunsmore, K. (2001). A case study of the apprenticeship process. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 152-171.
- Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. (1993). Entry into the school: The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual Review of Sociology, 19*, 401-423.
- Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. *Research in Sociology and Education and Socialization, 4*, 101-127.
- Epstein, J. L. (1996). Perspective and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-School Links*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Epstein, J. L. (1997, June 6). Commentary, *Wall Street Journal*, sec. 1, p. 1.
- Epstein, J. L. (1998, April). *Interactive Homework: Effective Strategies to Connect Home and School*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., Salinas, K. C. & Jackson, V. E. (1995). *Manual for Teachers and Prototype Activities: Teachers Involve Parents in Schoolwork* (rev. ed.). Baltimore: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2002). Family, schools, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Salinas, K. C., Simon, B. S., Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ericsson, K. A. (Ed.). (1996). *The Road to Excellence*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100*, 363-406.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton.
- Evans, G. W. & English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development, 73*, 1238-1248.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management for Elementary Teachers* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Evertson, C. M. & Harris, A. H. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: The classroom organization and management program. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond Behaviorism: Changing The Classroom Management Paradigm*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fallon, M. A. & Watts, E. (2001). Portfolio assessment and use. *Teacher Education and Special Education, 24*, 50-57.
- Farkas, G. (2001). *Poverty and Children's Vocabulary Development*. Unpublished manuscript, Pennsylvania State University.
- Fasko, D. J. (2001). An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review, 23*, 126-130.
- Fearn, L. (1972). *The Maligned Wolf*. San Diego: Kaby Press.
- Feist, J. & Feist, G. J. (2002). *Theories of Personality* (5th ed.). New-York: McGraw-Hill.
- Fekken, G. C. (2000). Reliability. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Feldhusen, J. F. (1997). Secondary services, opportunities, and activities for talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Feng, Y. (1996). Some thoughts about applying constructivist theories to guide instruction. *Computers in the Schools, 12*, 71-84.
- Fenzel, L. M., Blyth, D. A. & Simmons, R. G. (1991). School transitions, secondary. In R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (Vol. 2). New York: Garland.
- Ferrari, M. & Sternberg, R. J. (1998). The development of mental abilities and styles. In W. Damon

Referensi

- (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 2). New York: Wiley.
- Fickes, M. (2001). The furniture of science. *School Planning and Management*, 50, 71-73.
- Field, T. (Ed.). (1995). *Touch in Early Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fielding, L. G., Wilson, P. T. & Anderson, R. C. (1986). A new focus on free reading: The role of tradebooks in reading instruction. In T. Raphael (Ed.), *The Contexts of School-based Literacy*. New York: Random House.
- Firlik, R. (1996). Can we adapt the philosophies and practices of Reggio Emilia, Italy, for use in American schools? *Young Children*, 51, 217-220.
- Firpo-Triplett, R. (1997, July). *Is it Flirting or Sexual Harassment?* Paper presented at the Working with America's Youth conference, Pittsburgh.
- Fisch, S. M. & Truglio, R. T. (Eds.). (2001). "G" is for Growing: *Thirty Years of Research on Children and Sesame Street*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fisher, C. W., Berliner, D. C., Filby, N. N., Marliave, R., Ghen, L. S. & Dishaw, M. M. (1980). Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview. In C. Denham & A. Lieberman (Eds.), *Time to Learn*. Washington, DC.: National Institute of Education.
- Fitzgerald, L., Collinsworth, L. L. & Harned, M. S. (2001). Sexual harassment. In J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of Women and Gender*. San Diego: Academic Press.
- Fitzpatrick, J. (1993). *Developing Responsible Behavior in Schools*. South Burlington, VT: Fitzpatrick Associates.
- Flake, C., Kuhs, T., Donnelly, A. & Ebert, C. (1995). Teacher as researcher: Reinventing the role of teacher. *Phi Delta Kappan*, 76, 405-407.
- Flanagan, C. & Faison, N. (2001). Youth civic development: Implications of research for social policy and programs. *SRCD Social Policy Report*, XV (No. 1), 1-14.
- Flanagan, C., Gill, S. & Galloway, L. (1998, November). *Intergroup Understanding, Social Justice, and the "Social Contract" in Diverse Communities of Youth*. Project report prepared for the workshop on research to improve intergroup relations among youth, Forum on Adolescence, National Research Council, Washington, DC.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development. *Annual Review of Psychology* (Vol. 50). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Flavell, J. H., Friedrichs, A. & Hoyt, J. (1970). Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, 1, 324-340.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Florez, M. A. C. (1999). Improving adult English language learners' speaking skills. *ERIC Digest*, EDO-LE-99-01, 1-5.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1981). Problem-solving and the cognitive processes in writing. In C. Frederiksen & J. F. Dominic (Eds.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fogarty, R. (Ed.). (1993). *The Multiage Classroom*. Palatine, IL: IRI/Skylight.
- Foley, J. & Thompson, L. (2002). *Language Learning*. New York: Oxford University Press.
- Forehand, R., Ragosta, J. & Rock, D. (1976). *Conditions and Processes of Effective School Desegregation*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Fox, B. A. (1993). *The Human Tutorial Dialogue Project*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fox, B. & Hull, M. (2002). *Phonics for the Teacher of Reading* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. (2000). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Freinberg, H. J. (1999). Sustaining the paradigm. In H. J. Frieberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the Classroom Management Paradigm*. Boston: Allyn & Bacon.
- Frieman, J. L. (2002). *Learning and Adaptive Behavior*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Friend, M. & Bursuck, W. D. (2002). *Including Students with Special Needs* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Fritzer, P. J. (2002). *Social Studies Content in Elementary and Middle School*. Boston: Allyn & Bacon.
- Frye, D., Zelazo, P. D., Brooks, P. J. & Samuels, M. C. (1996). Inference and action in early causal reasoning. *Developmental Psychology, 32*, 120-131.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Burish, P. (2000). Peer-assisted strategies: An empirically-supported practice to promote reading. *Learning Disabilities Research and Practice, 9*, 203-212.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal, 34*, 174-206.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Bentz, J., Philips, N. B. & Hamlett, C. L. (1994). The nature of student interactions during peer tutoring with and without prior training and experience. *American Educational Research Journal, 31*, 75-103.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B., Karns, K. & Dutka, S. (1997). Enhancing students' helping behavior during peer-mediated instruction with conceptual mathematical explanations. *Elementary School Journal, 97*, 223-250.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Karns, K. (2001). Enhancing kindergarteners' mathematical development: Effects of peer-assisted learning strategies. *Elementary School Journal, 101*, 495-510.
- Furco, A. & Billig, S. H. (Eds.). (2001). *Service Learning: The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: IAP.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development, 63*, 103-115.
- Furth, H. G. & Wachs, H. (1975). *Thinking Goes to School*. New York: Oxford University Press.
- Gabriele, A. J. & Montecinos, C. (2001). Collaborating with a skilled peer: The influence of achievement goals and perceptions of partners' competence on the participation and learning of low-achieving students. *Journal of Experimental Education, 69*, 152-178.
- Gackenbach, J. & Ellerman, E. (1999). Introduction to psychological aspect of Internet use. In J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet*. San Diego: Academic Press.
- Gage, N. L. (1978). *The Scientific Basis of the Art Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Galambos, N. L., Petersen, A. C., Richards, M. Gitleson, I. B. (1985). The Attitudes toward Women Scale for Adolescents (AWSA). *Sex Roles, 13*, 343-356.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (2003). *Educational Research* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Gallagher, C. (2000). A seat at the table: Teachers reclaiming assessment through rethinking accountability. *Phi Delta Kappan, 81*, 502-507.
- Gallup and National Science Foundation Poll.** (1997). Princeton, NJ: Gallup.
- Gallup Organization. (1996). *Poll on Problems in Public Education*. Princeton, NJ: Author.
- Garcia Coll, C. & Pachter, L. M. (2002). Ethnic and minority parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Garcia, E. E. (1992). "Hispanic" children: Theoretical, empirical, and related policy issues. *Educational Psychology Review, 4*, 69-93.
- Garcia, E. E., Bravo, M. A., Dickey, L. M., Cun, K. & Sun-Irminger, X. (2002). Rethinking school reform in the context of cultural and linguistic diversity: Creating a responsive learning community. In L. Minaya-Rowe (Ed.), *Teaching Training and Effective Pedagogy in the Context of Cultural Diversity*. Greenwich, CT: IAP.
- Garcia, G. E. & Willis, A. I. (2001). Frameworks for understanding multicultural literacies. In P. R. Schmidt & P. B. Mosenthal (Eds.), *Reconceptualizing Literacy in the New Age of Multiculturalism and Pluralism*. Greenwich, CT: IAP.
- Garcia, T. (2001, May 1). Testing and other measures of life. *San Francisco Chronicle*, pp. D3, 4.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1985). *The Mind's New Science*. York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *MultipleIntelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). Multiple intelligences: Myths and messages. In A. Woolfolk (Ed.), *Readings in Educational Psychology* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

References

- Gardner, H. (2002). The pursuit of excellence through education. In M. Ferrari (Ed.), *Learning from Extraordinary Minds*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gardner, H., Feldman, D. H. & Krechevsky, M. (Eds.). (1998). *Project Spectrum*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, R. (1985). *The Boys and Girls Book about Divorce*. New York: Bantam.
- Garmon, A., Nystrand, M., Berends, M. & LePore, P. C. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32, 687-715.
- Garrod, A., Smulyan, L., Powers, S. I. & Kilenny, R. (1992). *Adolescent Portraits*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gauvain, M. (2001). *The Social Context of Cognitive Development*. New York: Guilford.
- Gay, G. (1997). Educational equality for student of color. In J. A. Banks & C. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, L. R. & Airasian, P. (2000). *Educational Research* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B. & Mangun, G. R. (2001). *Cognitive Neuroscience* (2nd ed.). New York: Norton.
- Geisert, P. G. & Futrell, M. K. (2000). *Teachers, Computers, and Curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gelman, R. (1969). Conservation acquisition: A problem of learning to attend to relevant attributes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 7, 67-87.
- Gelman, R. & Brennerman, K. (1994). Domain specificity and cultural specificity are not inconsistent. In L. A. Hirschfeld & S. Gelman (Eds.), *Mapping Out Domain Specificity in Cognition and Culture*. New York: Cambridge University Press.
- Gelman, R. & Williams, E. M. (1998). Enabling constraints for cognitive development and learning. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 4). New York: Wiley.
- Gentile, J. R. (2000). Learning, transfer of. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A. & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10, 23-40.
- Gibbs, J. T. (1989). Black American adolescents. In J. T. Gibbs & L. N. Huang (Eds.), *Children of Color*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gibson, S. & McKay, R. (2001). *What Constructivist Theory and Brain Research May Offer Social Studies*. School of Education, University of Alberta, Canada.
- Gigerenzer, G. & Selten, R. (Eds.). (2001). *Bounded Rationality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gill, D. L. (2001). Sports and athletics. In J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of Women and Gender*. San Diego: Academic Press.
- Gill, J. (1997, July). *Personal Conversation*. Richardson: University of Texas at Dallas.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1996). The centrality of relationships in psychological development: A puzzle, some evidence, and a theory. In G. G. Noam & K. W. Fischer (Eds.), *Development and Vulnerability in Close Relationships*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gilligan, C. (1998). *Minding Women: Reshaping the Education Realm*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ginorio, A. & Huston, M. (2000). *Si Puede! Yes, We Can: Latinas in School*. Washington, DC: American Association of University Women.
- Ginsburg, H. P., Klein, A. & Starkey, P. (1998). The development of children's mathematical thinking. In I. E. Sigel & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 4). New York: Wiley.
- Gipson, J. (1997, March/April). Girls and computer technology: Barrier or key? *Educational Technology*, pp. 41-43.
- Glasser, W. (1969). *Schools without Failure*. New York: Harper & Row.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice. *Educational Researcher*, 30 (No. 4), 3-14.
- Glasson, G. E. (1989). The effects of hands-on and teacher demonstration laboratory methods on science achievement in relation to reasoning ability and prior knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 26, 121-131.
- Gleason, J. B. & Ratner, N. (1998). *Psycholinguistics* (3rd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Gold, J. & Lanzoni, M. (Eds.). (1993). [Video] *Graduation by Portfolio – Central Park East Secondary School*. New York: Post Production, 29th St. Video, Inc.
- Goldberg, M. (1997, March/April). Review of "The Julliard Music Adventure." *Electronic Learning*, p. 24.
- Goldberg, M. F. (1997, March). Maintaining a focus on child development. *Phi Delta Kappan*, pp. 557- 559.
- Goldin-Meadow, S. (2000). Language development, syntax, and communication. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC, and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Goldman, S. (1998, October). *Unpublished Review of J. W. Santrock's Educational Psychology* (New York: McGraw-Hill).
- Goldman, S. R., Petrosino, A., Sherwood, R. D., Garrison, S., Hickey, D., Bransford, J. D. & Pellegrino, J. (1996). Anchoring science instruction in multimedia learning environments. In S. Vosniadou, E. De Corte, R. Glaser & H. Mandl (Eds.), *International Perspectives on the Design of Technology-Supported Learning Environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldman-Rakic, P. (1996). *Bridging the Gap*. Presentation at the workshop sponsored by the Education Commission of the States and the Charles A. Dana Foundation, Denver.
- Goldsmith, H. M., Aksan, N., Essex, M., Smider, N. & Vandell, D. L. (2001). Temperament and socioemotional adjustment to kindergarten. In T. D. Wachs & G. A. Kohnstamm (Eds.), *Temperament in Context*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Goldstein, H. & Hockenberger, E. (1991). Significant progress in child language intervention: An 11-year retrospective. *Research in Developmental Disabilities*, 12, 401-424.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D., Kaufman, P. & Ray, M. (1993). *TV Creative Spirit*. New York: Plume.
- Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, S. & Hirst, B. (1989). *Peer Tutoring: A Guide to Learning by Teaching*. New York: Nichols.
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54, 14-17.
- Gordon, T. (1970). *Parent Effectiveness Training*. New York: McGraw-Hill.
- Goswami, U. (2001). Cognitive development: No stages please – we're British. *British Journal of Psychology*, 92, 251-277.
- Gottman, J. M. (1996). *What Predicts Divorce*. New York: Milton H. Erickson Foundation.
- Graham, S. (1986, August). *Can Attribution Theory Tell Us Something about Motivation in Blacks?* Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Graham, S. (1990). Motivation in African Americans. In G. L. Berry & J. K. Asamen (Eds.), *Black Students*. Newbury Park, CA: Sage.
- Graham, S. (1992). Most of the subjects were white and middle class. *American Psychologist*, 47, 629- 637.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1994). The effects of whole language on children's writing: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 29, 187-192.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2001). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.
- Graham, S. & Taylor, A. Z. (2002). Ethnicity, gender, and the development of achievement values. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and prin-

Referensi

- principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Gratz, R. R. & Bouton, P. J. (1996). Erikson and early childhood educators. *Young Children*, 51, 74-78.
- Gray, J. R. (2001). Emotional modulation of cognitive control: Approach-withdrawal states of double-dissociate spatial from verbal two-back task performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 436-452.
- Gredler, M. (1999). *Classroom Assessment and Learning*. Boston: Addison Wesley.
- Greenberg, M. T. (1996). *The PATHS Project*. Seattle: University of Washington.
- Greenberger, E. & Steinberg, L. (1986). *When Teenagers Work: The Psychological and Social Costs of Adolescent Employment*. New York: Basic Books.
- Greenfield, P. M. (2000). Culture and development. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC, and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Greenfield, P. M. & Suzuki, L. K. (1998). Culture and human development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4). New York: Wiley.
- Greeno, J. G. (1993). For research to reform education and cognitive science. In L. A. Penner, G. M. Batche, H. M. Knoff & D. L. Nelson (Eds.). *The Challenge in Mathematics and Science Education: Psychology's Response*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Greenough, W. (1997, April 21). *Commentary: U.S. New 3s World Report*, p. 79.
- Greenough, W. (2000). Brain development. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC, and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Gregory, R. J. (2000). *Psychological Testing* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F. & De-courcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Gronlund, N. E. (2003). *Assessment of Student Achievement* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gronlund, N. E., Linn, R. L. & Davis, K. M. (2000). *Measurement and Assessment in Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Grossier, P. (1964). *How to Use the Fine Art of Questioning*. New York: Teachers' Practical Press.
- Grotevant, H. D. (1998). Adolescent development in family context. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 3). New York: Wiley.
- Guilford, J. P. (1967). *The structure of Intellect*. New York: McGraw-Hill.
- Gunning, T. G. (2000). *Creating Literacy Instruction for All Children* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Guskey, T. R. (2001). Fixing grading policies that undermine standards. *The Education Digest*, 66 (No. 7), 16-21.
- Guttentag, M. & Bray, H. (1976). *Undoing Sex Stereotypes: Research and Resources for Educators*. New York: McGraw-Hill.
- Guyer, B. (2000). *ADHD*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hackenberg, T. D. (2000). Schedules of reinforcement. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC, and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Hahn, U. & Ramscar, M. (Eds.). (2001). *Similarity and Categorization*. New York: Oxford University Press.
- Haith, M. M. & Benson, J. B. (1998). Infant cognition. In W. Damon (Ed.). *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 2). New York: Wiley.
- Hakuta, K. (2000). Bilingualism. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC, and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Hakuta, K., Bialystok, E. & Wiley, E. (in press). Critical evidence: A test of the critical period hypothesis for second language acquisition. *Psychological Science*.
- Hakuta, K, Butler, Y. G. & Witt, D. (2000). *How Long Does it Take English Learners to Attain Proficiency?* Berkeley, CA: The University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-1.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

- Hakuta, K. & Garcia, E. E. (1989). Bilingualism and education. *American Psychologist*, 44, 374-379.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher-Order Thinking*. Boston: Allyn & Bacon.
- Haladyna, T. M. (2002). *Essentials of Standardized Achievement Testing: Validity and Accountability*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hale-Benson, J. E. (1982). *Black Children: Their Roots, Culture, and Learning Styles*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Hall, G. C. N. & Okazaki, S. (Eds.). (2002). *Asian American Psychology*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Hall, R. V. & Hall, M. L. (1998). *How To Select Reinforcers* (2nd ed.). Austin: Pro-Ed.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional Learners* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional Learners* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hallahan, D., Kauffman, J. & Lloyd, J. (1999). *Introduction to Learning Disabilities* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Halonen, J. (2002). Refine your expression. In J. W. Santrock & J. Halonen. *Your Guide to College Success* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Halpem, D. (2002). Sex difference research: Cognitive abilities. In J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of Women*. San Diego: Academic Press.
- Hambleton, R. K. (1996). Advances in assessment models, methods, and practices. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Hambleton, R. K. (2002). How can we make NAEP and state test score reporting scales and reports more understandable? In R. W. Lissitz & W. D. Schafer (Eds.), *Assessment in Educational Reform: Both Means and Ends*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hamburg, D. A. (1997). Meeting the essential requirements for healthy adolescent development in a transforming world, In R. Takanishi & D. Hamburg (Eds.), *Preparing Adolescents for the 21st Century*. New York: Cambridge University Press.
- Haney, W. (2000). The myth of the Texas miracle in education. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (41): <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n41/>
- Hannon, B. & Craik, F. I. (2001). Encoding specificity revisited: The role of semantic. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55, 231-243.
- Harman, M. L., Drew, C. J. & Egan, M. W. (2002). *Human Exceptionality* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hardy, L. (2001). High tech high. *The American School Board Journal*, 188, 12-15.
- Harnqvist, K. (1968). Changes in intelligence from 13 to 18. *Scandinavian Journal of Psychology* 50-82.
- Harris, J. L., Kamhi, A. G. & Pollock, K. E. (2001). *Literacy in African American Communities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hart, C. H., Charlesworth, R., Durland, M. A., Burts, D. C., DeWolf, M. & Fleege, P. O. (1996). *Developmentally Appropriate Practice in Preschool Classroom*. Unpublished manuscript, Brigham Young University, Provo, Utah.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation*. New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self* New York: Guilford.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4th ed., Vol. 4). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (2000). Middle childhood: Socialization and social context. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclo-*

References

- Handbook of Psychology*. Washington, DC. & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Harwood, R., Lyendecker, B., Carlson, V., Ascencio, M. & Miller, A. (2002). Parenting among Latino families in the U. S. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hasse, C. (2001). Institutional creativity: The relational zone of proximal development. *Culture & Psychology*, 7, 199-221.
- Hatano, G. (1990). The nature of everyday science. *British Journal of Educational Developmental Psychology*, 8, 245-250.
- Hatch, T. (2000, April). *Portfolios and the Scholarship Of Teaching*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106- 1113.
- Hayes, S. C. (2000). Applied behavior analysis. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Haynes, R. M. & Chalker, D. M. (1997, May). World class schools. *American School Board Journal*, pp. 20-25.
- Heath, S. B. (1989). Oral and literate traditions among Black Americans living in poverty. *American Psychologist*, 44, 367-373.
- Heid, M. K. (2002). Algebra and function development. In M. K. Heid & G. W. Blume (Eds.), *Mathematics Learning, Teaching, and Policy*. Greenwich, CT: IAP.
- Heid, M. K. & Blume, G. W. (Eds.). (2002). *Mathematics Curriculum Development and Tool Development*. Greenwich, CT: IAP.
- Heilman, A. W., Blair, T. R. & Rupley, W. H. (2002). *Principles and Practices of Teaching Reading* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Heller, C. & Hawkins, J. (1994, Spring). Teaching tolerance. *Teachers College Record*, p. 2.
- Heller, H. C. (1993). The need for a core, interdisciplinary, life-sciences curriculum in the middle grades. In R. Takanishi (Ed.), *Adolescence in the 1990s*. New York: Teachers College Press.
- Heller, W., Nitschke, J. B., Etienne, M. A. & Miller, G. A. (1997). Patterns of regional activity differentiates types of anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 376-385.
- Henderson, V. L. & Dweck, C. S. (1990). Motivation and achievement. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Henley, M., Ramsey, R. & Algozzine, R. (1999). *Characteristics and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hennessey, B. A. & Amabile, T. M. (1998). Reward, intrinsic motivation, and creativity. *American Psychologist*, 53, 674-675.
- Henson, K. (1988). *Methods And Strategies for Teaching in Secondary and Middle Schools*. New York: Longman.
- Hergenhahn, B. R. & Olson, M. H. (2001). *An Introduction to Theories of Learning* (6 th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Herman, J. (1996). Commentary in "The latest on student portfolios." *NEA Today*, 15, (4), 17.
- Hemsteln, R. J. & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in Modern Life*. New York: Free Press.
- Hertzog, N. B. (1998, January/February). Gifted education specialist. *Teaching Exceptional Children*, pp. 39-43.
- Hetherington, E. M. (1995, March). *The Changing American Family and the Well-being of Others*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis.
- Hetherington, E. M. (1999). *Should We Stay Together for the Sake of the Children?* Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of Virginia, Charlottesville.
- Hetherington, E. M. (2000). Divorce. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.

- Hetherington, E. M., Bridges, M. & Isabella, G. M. (1998). What matters? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. *American Psychologist*, 53, 167-184.
- Hetherington, E. M. & Kelly, J. (2002). *For Better or for Worse: Divorce Reconsidered*. New York: Norton.
- Hetherington, E. M. & Stanley-Hagan, M. (2002). Parenting in divorced and remarried families. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heward, W. L. (2000). *Introduction to Special Education* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Hiatt-Michael, D. (Ed.). (2001). *Promising Practices in Family Involvement*. Greenwich, CT: IAP.
- Hickey, D. T., Moore, A. L. & Pellegrino, J. W. (2001). The motivational and academic consequences of elementary mathematics environments: Do constructivist innovations and reforms make a difference? *American Educational Research Journal*, 38, 611-652.
- Hiebert, E. H. & Raphael, T. E. (1996). Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Higgins, A., Power, C. & Kohlberg, L. (1983, April). *Moral Atmosphere and Moral Judgement*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.
- Higgins, E. T. (2000). Self-regulation. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Hightower, E. (1990). Adolescent interpersonal and familial precursors of positive mental health at midlife. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 257-275.
- Hilgard, E. R. (1996). History of educational psychology. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Hill, W. F. (2002). *Learning* (27th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy*. New York: Random House.
- Hirsch, E. D. (1996). *The Schools We Need: And Why We Don't Have Them*. New York: Doubleday.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of special education: Is Placement the critical factor? *Future of Children*, 6 (1), 77-102.
- Hoff, E. (2001). *Language Development* (2nd ed). Belmont, CA: Wadsworth.
- Hoff, E. Laursen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of Parenting* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoff-Ginsburg, E. & Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.). *Children and Parenting* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hogan, D. M. & Tudge, J. (1999). Implications of Vygotsky's theory for peer learning. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive Perspectives on Peer Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (2001). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hollingworth, L. S. (1916). Sex differences in mental tests. *Psychological Bulletin*, 13, 377-383.
- Holzberg, C. (1995). Technology in special education. *Technology and Learning*, 14, 18-21.
- Honig, A. S. & Wittmer, D. S. (1996). Helping children become more prosocial: Ideas for the classroom, families, schools, and communities. *Young Children*, 51, 62-70.
- Hooper, S., Ward, T. J., Hannafin, M. J. & Clark, H. T. (1989). The effects of aptitude composition on achievement during small group learning. *Journal of Computer-Based Instruction*, 16, 102-109.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M. & Jones, K. P. (2000). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 196-209.
- Horton, D. M. (2001). The disappearing bell curve. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 185-188.
- Howard, R. W. (2001). Searching the real world for signs of rising population intelligence. *Personality and Individual Differences*, 30, 1039-1058.

- Howe, F. G. (2000). *Physical, Sensory, And Health Disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Howell, J. & Dunnivant, S. (2000). *Technology for Teacher*. New York: McGraw-Hill.
- Howes, C. & Tonyan, H. (2000). Peer relations. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*. Philadelphia: Psychology Press.
- Hoyle, R. H. & Judd, C. M. (2002). *Research Methods in Social Psychology* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Hudley, C. & Graham, S. (1995). School-based interventions for aggressive African-American boys. *Applied and Preventive Psychology, 4*, 185-195.
- Hughes, T. L. & McIntosh, D. E. (2002). Differential ability scales: profiles of preschoolers with cognitive delay. *Psychology in the Schools, 39*, 19-29.
- Hughey, J. B & Slack, C. (2001). *Teaching Children to Write*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Hunt, E. B. (1995). *Will We Be Smart Enough? A Cognitive Analysis of the Coming Work Force*. New York: Russell Sage.
- Hunt, E. B. (2002). *Thoughts on Thought*. Marwah, NJ: Erlbaum.
- Hunt, R. R. & Kelly, R. E. S. (1996). Accessing the particular from the general: The power of distinctiveness in the context of organization. *Memory and Cognition, 24*, 217-225.
- Huttenlocher, P. R. & Dabholkar, A. S. (1997). Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex. *Journal of Comparative Neurology, 37*, 167-178.
- Huttenlocher, P. R., Haight, W., Bruk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology, 27*, 236-248.
- Hyde, J. S. & Mezulis, A. H. (2001). Gender difference research: Issues and critique. In J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of Women and Gender*. San Diego: Academic Press.
- Hyde, J. S. & Plant, E. A. (1995). Magnitude of psychological gender differences: Another side of the story. *American Psychologist, 50*, 159-161.
- Hyman, I. (1994). *Is Spanking Child Abuse? Conceptualizations, Research, and Policy Implications*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.
- Hyman, I. (1997). *The Case Against Spanking: How to Discipline Your Child without Hitting*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Hyman, I., Eisenstein, J., Amidon, A. & Kay, B. (August, 28, 2001). An update on the cross-cultural study of corporal punishment and abuse. In F. Farley (Chair), *Cross Cultural Aspects of Corporal Punishment and Abuse: A Research Update*. Symposium presented at the 2001 Annual Convention of the American Psychological Association, San Francisco, CA.
- Hyman, I. & Snook, P. (1999). *Dangerous Schools: What We Can Do about the Physical and Emotional Abuse of Our Children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Iacocca, L. (1984). *Iacocca: An Autobiography*. New York: Bantam.
- Ickes, W., Snyder, M. & Garcia, S. (1997). Personality influences or the choice of situations. In R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs (Eds.), *Handbook of Personality Psychology*. San Diego: Academic Press.
- Idol, L. (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 384-394.
- Idol, L., Nevin, A. & Paolucci-Whitcomb, P. (1994). *Collaborative Consultation*. Austin, TX: PRO-ED.
- In View. (1990). *A Field Trip into the Sea* (software). Pleasantville, NY: Sunburst Communications.
- Inkrott, C. (2001). Beyond drill and practice: Managing courseware and electronic portfolios. *Multimedia Schools, 8*, 44-47.
- Intercultural Development Research Associatio. (1996). *More At-Risk Students to Tutor Others*. Unpublished manuscript, Intercultural Development Research Association, San Antonio,
- International Society for Technology in Education. (2000) . *National Educational Technology Standards for Students: Connecting Curriculum and Technology*. Eugene, OR: Author.
- International Society for Technology in Education. (2001) . *National Educational Technology Standards*

- for Teachers—preparing Teachers to Use Technology. Eugene, OR: Author.
- Irvine, J. J. (1990). *Black Students and School Failure*. New York: Greenwood Press.
- Irvine, J. J. & Armento, B. J. (2001). *Culturally Responsive Teaching: Lesson Planning for Elementary and Middle Grades*. Boston: McGraw-Hill.
- Jackson, J. F. (1997, April). *Primary Grade Public Schooling: A Risk Factor for African American Children?* Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Jacobs, H. H. (1997). *Mapping the Big Picture: Integrating Curriculum and Assessment K-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jacobson, L. (1996, January). First in the world? *American School Board Journal*, pp. 21-23.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Dover.
- James, W. (1899/1993). *Talks to Teachers*. New York: W. W. Norton.
- Jenkins, J. & Jenkins, L. (1987). Making peer tutoring work. *Educational Leadership*, 44, 64-68.
- Jennings, K. D. & Deitz, L. J. (2002). Mastery motivation. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes & K. Moore (Eds.), *Well-Being*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jensen A. R. (1969). How much can we boost IQ and academic achievement? *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31, 191-206.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2000). *Educational Research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W. (1990). *Teaching Out. Interpersonal Effectiveness and Self-actualization*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (2000). *Joining Together: Group Theory and Skills* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (2003). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). *Teaching students to be Peacemakers*. Edina, MN: Interaction.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995, February). Why violence prevention programs don't work—And what does. *Educational Leadership*, pp. 63-68.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). The three Cs of school and classroom management. In H. J. Frieberg (Ed.), *Beyond Behaviorism: Changing the Classroom Management Paradigm*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). *Multicultural Education and Human Relations*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, J. A., Duuis, V. L., Musial, D., Hall, G, E. & Gollnick, D. M. (2002). *Introduction to the Foundations of American Education* (12th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215-258.
- Johnson, K. F. (2002). *The New Elementary Teacher's Handbook*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Johnson, M. K., Beebe, T., Mortimer, J. T. & Snyder, M. (1998). Volunteerism in adolescence: A Process perspective. *Journal of Research in Adolescence*, 8, 309-332.
- Johnson, M. & Ward, P. (2001). Effects of classwide peer tutoring on correct performance of striking skills in 3rd grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 247-263.
- Johnson, V. R. (1994). *Parent Centers in Urban*

Referensi

- Schools*. (Center Report no. 23). Baltimore: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Johnson-Laird, P. (2000). Reasoning. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jones, B. D. (1999). Computer-rated essays in the English composition classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 20, 169-188.
- Jones, B. F., Rasmussen, C. M. & Moffitt, M. C. (1997). *Real-Life Problem Solving*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Jones, C. (1993). Commentary in D. Goleman, P. Kaufman & M. Ray. *The Creative Spirit*. New York: Plume.
- Jones, J. M. (1994). The African American: A duality dilemma? In W. J. Lonner & R. Malpass (Eds.), *Psychology and Culture*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, J. M. (1997). *Prejudice and Racism* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Jones, L. V. (1984). White-black achievement differences: The narrowing gap. *American Psychologist*, 39, 1207-1213.
- Jones, M. G. & Wheatley, J. (1990). Gender differences in teacher-student interactions in science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 861-874.
- Jones, N., Kemenes, G. & Benjamin, P. R. (2001). Selective expression of electrical correlates of differential appetitive classical conditioning in a feedback network. *Journal of Neurophysiology*, 85, 89-97.
- Joyce, B. & Weil, M. (1996). *Models of Teaching* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Kabler, P. (1997, November 14). School officials work bugs out of computer act. *Charleston Gazette*, p. C1.
- Kagan, J. (1965). Reflection-impulsivity and reading development in primary grade children. *Child Development*, 36, 609-628.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.
- Kagiticibasi, C. (1996). *Human Development Across Cultures*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hahneman, D. & Tversky, A. (1995). Conflict resolution: A cognitive perspective. In K. Arrow, R. H. Mnookin, L. Ross, A. Tversky & R. Wilson (Eds.), *Barriers to Conflict Resolution*. New York: Norton.
- Kail, R. V. (2002). Information processing and memory. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. N. M. Keyes & K. Moore (Eds.), *Well-Being*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kalter, N. (1990). *Growing Up with Divorce*. New York: Free Press.
- Kamii, C. (1985). *Young Children Reinvent Arithmetic: Implications of Piaget's Theory*. New York: Teachers College Press.
- Kamii, C. (1989). *Young Children Continue to Reinvent Arithmetic*. New York: Teachers College Press.
- Kamin, C. S., O'Sullivan, P. S., Younger, M. & Deterding, R. (2001). Measuring critical thinking in problem-based learning discourse. *Teaching and Learning in Medicine*, 13, 27-35.
- Kamphaus, R. W. (2000). Learning disabilities. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Kaspro, W. J. & others. (1993). *New Haven Schools Social Development Project: 1992*. New Haven, CT: New Haven Public Schools.
- Katz, L. & Chard, S. (1989). *Engaging the Minds of Young Children: The Project Approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kauffman, J. M., Mostert, M. P., Trent, S. C. & Hallahan, D. P. (2002). *Managing Classroom Behavior: A Reflective, Case-based Approach* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Kaufman, A. S. & Lichtenberger, E. O. (2002). *Assessing Adolescent and Adult Intelligence* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Kaufman, P. (2001). Dropping out of school: Detours in the life course. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Adolescence and Education*. Greenwich, CT: IAP.

- Kazdin, A. E. (2001). *Behavior Modification in Applied Settings* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Kearney, B. A. (1991, April). *The Teacher as Absent Presence*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Keil, F. (1999). Cognition. In M. Bennett (Ed.), *Development Psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Kellogg, R. T. (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- Kellogg, R. T. (2000). Writing. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Kennedy, C. H., Long, T., Kristine, J., Cox, Tang, J. & Thompson, T. (2001). Facilitating general education participation for students with behavior problems by linking positive behavior supports and person-centered planning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9*, 146-160.
- Keogh, B. K. & Macmillan, D. L. (1996). Exceptionality. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan,
- Kiess, H. O. (2002). *Statistical Concepts for the Behavioral Sciences* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Kiewra, K. A. (1989). A review of note-taking: The encoding-storage paradigm and beyond. *Educational Psychology Review, 1*, 147-172.
- Kimmel, A. (1996). *Ethical issues in behavioral research*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Kinchin, I. M., Hay, D. B. & Adams, A. (2000). How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development. *Educational Research, 42* (1), 43-57.
- Kinderman, T. A., McCollam, T. L. & Gibson, E. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation*. New York: Cambridge University Press.
- King, A. (2000). Situated cognition. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Kirby, D. (1992). School-based programs to reduce sexual risk-taking behaviors. *Journal of School Health, 62*, 280-287.
- Kite, M. (2001). Gender stereotypes. In J. Worrel (Ed.), *Encyclopedia of Women and Gender*. San Diego: Academic Press.
- Kivel, P. (1995). *Uprooting Racism: How White People Can Work for Racial Justice*. Philadelphia: New Society.
- Klein, K. & Boals, A. (2001). Expressive writing can increase working memory capacity. *Journal of Experimental Psychology: General, 130*, 520-533.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125*, 470-500.
- Knecht, S., Draeger, B., Floeel, A., Lohmann, H., Breitenstein, C., Henningson, H. & Ringelstein, E. (2001). Behavioral relevance of atypical language lateralization in healthy subjects. *Brain, 124*, 1657-1665.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. (Ed.), *Moral Development and Behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1986). A current statement of some theoretical issues. In S. Modgil & C. Modgil (Eds.), *Lawrence Kohlberg*. Philadelphia: Falmer.
- Kohn, A. (1996). By all available means: Cameron and Pierce's defense of extrinsic motivators. Review of *Educational Research, 66*, 5-32.
- Kotlowitz, A. (1991). *There are No Children Here*. New York: Anchor Books.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kowalski, R. M. (2000). Anxiety. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.

- Kozol, J. (1991). *Savage Inequalities*. NY: Crown.
- Kozulin, A. (2000). Vygotsky, Lev. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Krantz, P. J. & Risley, T. R. (1972, September). *The Organization of Group Care Environments: Behavioral Ecology in the Classroom*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Honolulu.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay.
- Kretuzer, L. C. & Flavell, J. H. (1975). An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 40* (1, Serial No. 159).
- Krueger, R. (2000). Validity. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. 8s New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Kubiszyn, T. & Borich, G. D. (2000). *Educational Testing and Measurement* (6th ed.). NY: John Wiley.
- Kuhn, D. (1999a). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher, 28*, 16-25.
- Kuhn, D. (1999b). Metacognitive development. In L. Balter & S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*. Philadelphia: Psychology Press.
- Kuhn, D., Amsel, E. & O'Laughlin, M. (1988). *The Development of Scientific Thinking Skills*. Orlando, FL: Academic Press.
- Kuhn, D., Garcia-Mila, M., Zohar, Z. & Anderson, C. (1995). Strategies for knowledge acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 60* (4, Serial No. 245), 1-127.
- Kuhn, D., Schauble, L. & Garcia-Mila, M. (1992). Cross-domain development of scientific reasoning. *Cognition and Instruction, 9*, 285-327.
- Kuhn D., Weinstock, M. & Flaton, R. (1994). How well do jurors reason? Competence dimensions of individual variation in a juror reasoning task. *Psychological Science, 5*, 289-296.
- Kulik, C. L., Kulik, J. A. & Bangert-Drowns, R. L. (1990). Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 60*, 265-299.
- Kulik, J. A. (1992). An analysis of the research on ability grouping. *Monograph of the National Research Center on the Gifted and Talented* (No. 9204). Storrs: University of Connecticut.
- Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictor of externalizing problems in adolescence. *Child Development, 61*, 1350-1363.
- Labov, W. (1973). The boundaries of words and their meanings. In C. N. Bailey & R. W. Shuy (Eds.), *New Ways of Analyzing Variations in English* Washington, DC.: Georgetown University Press.
- Lacey, P. (2001). The role of learning support assistants in inclusive learning of pupils with severe and profound learning difficulties. *Educational Review, 53*, 157-167.
- Lamon, M., Secules, T., Petrosino, A. J., Hackett, R., Bransford, J. D. & Goldman, S. R. (1996). Schools for thought. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Landa, S. (2000, Fall). If you can't make waves, make ripples. *Intelligence Connections Newsletter of the ASCD, X* (No. 1), 6-8.
- Lane, K. L., Greshman, F. M. & O'Shaughnessy, T. E. (2002). *Interventions for Children with or At-Risk for Emotional and Behavioral Disorder*. Boston: Allyn & Bacon.
- Lankes, A. M. D. (1995). Electronic portfolios: *A New Idea in Assessment*. ERIC Document Reproduction Service No. ED390377.
- Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. In K. L. Alexander & D. R. Entwisle (Eds.), *Schools and Children at Risk*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lazar, L. & others. (1982). Lasting effects of early education. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 47*.
- Learner-Centered Principles Work Group. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign*. Washington, DC.: American Psychological Association.

- LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain*. New York: Simon & Schuster.
- LeDoux, J. E. (2002). *The Synaptic Self*. New York: Viking.
- Lee, C. D. & Slaughter-Defoe, D. (1995). Historical and sociocultural influences of African American education. In J. A. Banks & C. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Lee, D. L. & Belfiore, P. J. (1997). Enhancing classroom performance: A review of reinforcement schedules. *Journal of Behavioral Education*, 7, 205-217.
- Lee, L. C. (1992, August). *In Search of Universals: What Ever Happened to Race?* Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Lee, V. E. & Burkham, D. T. (2001). *Dropping Out of High School*. Paper presented at the conference "Dropouts in America: How severe is the problem?" Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Lee, V. E., Croninger, R. G., Linn, E. & Chen, X. (1995, March). *The Culture of Sexual Harassment in Secondary Schools*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis.
- Lehrer, R., Schauble, L. & Petrosino, A. (2001). Reconsidering the role of the experiment in science. In K. Crowley, C. Schunn & T. Okada (Eds.), *Designing for Science*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lepper, M., Greene, D. & Nisbett, R. (1973). Undermining children's intrinsic interest with intrinsic rewards: A test of the over justification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Lesser, G. (1972). Learning, teaching, and television production for children: The experience of Sesame Street. *Harvard Educational Review*, 42, 232-272.
- Lesser, G. (1989, November 15). *Television and Reading: Can They Still Be Friends?* Paper presented at the Library of Congress, Washington, DC.
- Levesque, J. & Prosser, T. (1996). Service learning connections. *Journal of Teacher Education*, 47, 325- 334.
- Levin, J. (1980). *The Mnemonics '80s: Keywords in the Classroom*. Theoretical paper No. 86. Wisconsin Research and Development Center for Individualized Schooling, Madison.
- Levy, C. M. & Randsell, S. (Eds.). (1996). *The Science of Writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Lewis, V. (2002). *Development and Disability* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell.
- Likes, M. B. & Qin, D. (2001). Individualism and collectivism. In J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of Women and Gender*. San Diego: Academic Press.
- Limber, S. P. (1997). Preventing violence among school children. *Family Futures*, 1, 27-28.
- Lindberg, J.A., & Swick, A.M. (2002). *Common-Sense Classroom Management*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Linden, K. W. (1996). *Cooperative Learning and Problem Solving*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Linn, M. C. & Hyde, J. S. (1989). Gender, mathematics, and science. *Educational Researcher*, 18, 17-27.
- Linn, M. C., Songer, N. B. & Eylon, B. (1996). Shifts and convergences in science learning and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Linn, R. L. (2000). Assessments and accountability- *Educational Research*, 29, 4-15.
- Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and Assessment in Teaching* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lippa, R. A. (2002). *Gender, Nature, and Nurture* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lipsitz, J. (1984). *Successful Schools for Young Adolescents*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Litton, E. F. (1999). Learning in America: The Filipino-American sociocultural perspective. In C. Park & M. M. Chi (Eds.), *Asian-American Education. Prospects and Challenges*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Referensi

- Logan, J. (1997). *Teaching Stories*. New York: Kodan- sha International.
- LoLordo, V. M. (2000). Classical conditioning. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Lonner, W. J. (1990). An overview of cross-cultural testing and assessment. In R. W. Brislin (Ed.), *Applied Cross-cultural Psychology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lott, B. & Maluso, D. (2001). Gender development: Social learning. In J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of Women and Gender*. San Diego: Academic Press.
- Louie, T. A., Curren, M. T. & Harich, K. R. (2000). "I knew we would win": Hindsight bias for favorable and unfavorable team decision outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 85, 264-272.
- Louv, R. (1990). *Childhood's Future*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lovett, S. B. & Pillow, B. H. (1996). Development of the ability to distinguish between comprehension and memory: Evidence from goal-state evaluation tasks. *Journal of Educational Psychology*, 88, 546-562.
- Lubinski, D. (2000). Measures of intelligence: Intelligence tests. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Luria, A. & Herzog, E. (1985, April). *Gender Segregation Across and Within Settings*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Toronto.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *Future of Children*, 6 (1), 54-76.
- Lyon, G. R. & Moats, L. C. (1997). Critical conceptual and methodological considerations in reading intervention research. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 578-588.
- Lyon, T. D. & Flavell, J. H. (1993). Young children's understanding of forgetting over time. *Child Development*, 64, 789-800.
- Lyons, N. (1999, May). How portfolios can shape emerging practice. *Educational Leadership*, 56, 63- 67.
- Maag, J. W. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children*, 67, 173-186.
- Mabry, L. (1999, May). Writing to the rubric: Lingering effects of traditional standardized testing on direct writing assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 673-679.
- Maccoby, E. E. (1995). The two sexes and their social systems. In P. Moen, G. H. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining Lives in Context*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Maccoby, E. E. (1998). *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. (2002). Gender and group process: A developmental perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 54-58.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- MacGregor, J. N., Ormerod, T. C., Chronicle, E. P. (2001), Information processing and insight: A process model of performance on the nine-dot and related problems. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27, 176-201.
- MacLean, W. E. (2000). Down syndrome. In A. Kazdin [Ed.], *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Maddux, C. D., Johnson, D.L. & Willis, J. W, (1997). *Educational Computing* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Maddux, J. (2002). The power of believing you can. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook Of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Maehr, M. L. (2001). Goal theory is *not* dead-not yet, anyway: A reflection on the special issue. *Educational Psychology Review*, 13, 177-188.
- Mager, R. (1962). *Preparing Instructional Objectives* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Fearon.
- Maggio, R. (1987). *The Non-Sexist Word Finder: A Dictionary of Gender-Free Usage*. Phoenix: Oiyx Press.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

- Magnuson, K. A. & Duncan, G. J. (2002). Parents in poverty. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Magnusson, D. (1988). *Individual Development from an Interactional Perspective: A Longitudinal Study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Maidon, C. H. & Wheatley, J. H. (2001, July). *Outcomes for Students Using a Model Science Curriculum*. Paper presented at the meeting of the National Association of Research in Science Teaching, St. Louis.
- Major, B., Barr, L., Zubek, J. & Babey, S. H. (1999). Gender and self-esteem: A meta-analysis. In W. Swann & J. Langlois (Eds.), *Sexism and Stereotypes in Modern Society: The Gender Science of Janet Taylor Spence*. Washington DC.: Psychological Association.
- Maki, P. L. (2001). From standardized tests to alternative methods. *Change*, 33 (No. 2), 28-31.
- Male, M. (2003). *Technology for Inclusion* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Malik, N. M. & Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1303-1326.
- Mandler, G. (1980). Recognizing: The judgment of previous occurrence. *Psychological Review*, 87, 252-271.
- Maney, J. K. (1999). The role of technology in education: Reality, pitfalls, and potential. In G. J. Cizek (Ed.), *Handbook of Educational Policy*. San Diego: Academic Press.
- Mangels, J. A., Piction, T. W. & Craik, F. I. (2001). Attention and successful episodic encoding: An event-related potential study. *Brain Research*, 11, 77-95.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- Marcia, J.E. (1998). Optimal development from an Eriksonian perspective. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health* (Vol. 2). San Diego: Academic Press.
- Marklein, M. B. (1998, November 24). An eye-level meeting of the minds. *USA Today*, p. 9D.
- Markman, A. & Gentner, D. (2001). Learning and reasoning. *Annual Review of Psychology* (Vol. 51), Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Marshall, H. H. (1996). Implications of differentiating and understanding constructivist approaches, *Educational Psychologist*, 31, 243-240.
- Martella, R. C., Nelson, J. R. & Marchand-Martella, N. E. (2003). *Managing Disruptive Behaviors in the Schools*. Boston: Allyn & Bacon.
- Martin, C. L. & Dinella, L. (2001). Gender development: Gender schema theory. In J. Worrell (Ed *Encyclopedia of Women and Gender*. San Diego: Academic Press.
- Martin, E. W., Martin, R. & Terman, D. L. (1996). The legislative and litigation history of special education. *Future of Children*, 6 (1), 25-53.
- Martin, G. & Pear, J. (2002). *Behavior Modification* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Martin, R., Sexton, C. & Franklin, T. (2002). *Science for All Children* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Martin, R., Sexton, C. & Gerlovich, J. (1999). *Science for All Children: Lessons for Constructing Understanding*. Boston: Allyn & Bacon.
- Marton, F., Hounsell, D. J. & Entwistle, N. J. (1984), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Martorella, P. (2001). *Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Martorella, P. & Beal, C. (2002). *Social Studies for Elementary School Classrooms* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press.
- Mather, N. & Gregg, N. (2001). Assessment and the Woodcock-Johnson III. In J. J. W. Andrews, D. H. Saklofske & H. L. Janzen (Eds.), *Handbook of Psychoeducational Assessment*. San Diego: Academic Press.

Referensi

- Mathes, P. G., Howard, J. K., Allen, S. H. & Fuchs, D. (1998). Peer-assisted learning strategies for first -grade readers: Responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly*, 33, 62-94.
- Mathes, P. G., Torgesen, J. K. & Allor, J. H. (2001). The effects of peer-assisted literacy strategies for first-grade readers with and without additional computer-assisted instruction in phonological awareness. *American Educational Research Journal*, 38, 371-410.
- Matlin, M. (2002). *Cognition* (5th ed.). New York: Wiley.
- Matsumoto, D. (Ed.). (2001). *The Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Matusov, E., Bell, N. & Rogoff, B. (2001). *Schooling as a Cultural Process: Working Together and Guidance by Children from Schools Differing in Collaborative Practices*. Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of California at Santa Cruz.
- May, M. (2001, November 21). San Leandro kids lap up their lessons. *San Francisco Chronicle*, pp. AI, 24.
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32, 1-19.
- Mayer, R. E. (1999). *The Promise of Educational Psychology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mayer, R. E. (2000). Problem solving. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Psychology*. San Diego: Academic Press.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mayer, R. E. (2002). *The Promise of Educational Psychology: Teaching for Meaningful Learning* (Vol. 2). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mayer, R. E. & Wittrock, M. C. (1996). Problemsolving transfer. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Maynard, T. (2001). The student teacher and the community of practice: A consideration of “learning as participation.” *Cambridge Journal of Education*, 31, 39-52.
- Mazur, J. E. (2002). *Learning and Behavior* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mazurek, K., Winzer, M. A. & Majorek, C. (2000). *Education in a Global Society*. Boston: Allyn & Bacon.
- McAadoo, H. P. (2002). African-American parenting. In M. H. Bomstein (Ed.). *Handbook of Parenting* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCarthy, S. (1994). Opportunities and risks of writing from personal experience. *Language Arts*, 71, 182-191.
- McCarty, F., Abbott-Shim, M. & Lambert, R. (2001). The relationship between teacher beliefs and practices and Head Start classroom quality. *Early Education & Development*, 12, 225-238.
- McCombs, B. L. (2001, April). *What Do We Know about Learners and Learning? The Learner-Centered Framework*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- McCombs, B. L. & Quiat, M. A. (2001). *Development And Validation Of Norms And Rubrics For The Grades K-5 Assessment Of Learner-centered Principles (ALCP) Surveys*. Unpublished manuscript, University of Denver Research Institute, Denver.
- McCormick, C. B. & Pressley, M. (1997). *Educational Psychology*. New York: Longman.
- McCrae, R. R. (2001). Five years of progress: A reply to Block. *Journal of Research in Personality*, 35, 108-113.
- McDonald, B. A., Larson, C. D., Dansereau, D. I. & Spurlin, J. E. (1985). Cooperative dyads: Impact on text learning and transfer. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 369-377.
- McDonnell, J. M., Mathot-Buckner, C., Thorson, N. & Fiter, S. (2001). Supporting the inclusion of students with moderate and severe learning disabilities in junior high general education classes. *Education and Treatment of Children*, 24, 141-160.
- McKelvie, S. J. & Drumheller, A. (2001). *The Availability Heuristic with Famous Names: A Replication. Perceptual and Motor Skills*, 92, 507-516.
- McKinley, D. W., Boulet, J. R. & Hambleton, R. K. (2000, August). *Standard-setting for Performance-based Assessment*. Paper presented at the meeting

- of the American Educational Research Association, New Orleans.
- McLoyd, V. C. (1998). Children in poverty: Development, public policy, and practice. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 4). New York: Wiley.
- McLoyd, V. C. (2000). Poverty. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- McLoyd, V. C. & Smith, J. (2002). Physical discipline and behavior problems in African American, European American, and Hispanic children: Emotional support as a moderator. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 40-53.
- McMahon, S. I. (1994). Student-led book clubs: Traversing a river of interpretation. *New Advocate*, 7, 109-125.
- McMahon, S. I., Raphael, T. E. & Goatley, V. J. (1995). Changing the context for classroom reading instruction: The Book Club project. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*. Greenwich, CT: JAI Press.
- McMillan, J. H. (1997). *Classroom Assessment*. Boston: Allyn & Bacon.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational Research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- McMillan, J. H. (2001). *Classroom Assessment* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- McMillan, J. H. (2001). *Essential Assessment Concepts for Teachers and Administrators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McMillan, J. H. (2002). *Essential Assessment Concepts for Teachers and Administrators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McMillan, J. H. (2002). *Policy Issues*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University.
- McMillan, J. H. & Wergin, J. F. (2002). *Understanding and Evaluating Educational Research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- McNally, D. (1990). *Even Eagles Need a Push*. NY: Dell.
- McNeil, D. (2000). Systematic desensitization. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Wash- ington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Medin, D. L. (2000). Concepts: An overview, In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Meece, J. L. & Kurtz-Costes, B. (2001). Introduction: The schooling of ethnic minority children. *Educational Psychologist*, 36, 57-66.
- Meichenbaum, D. (1993). Cognitive behavior modification. In F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.), *Helping People Change: A Handbook of Methods*. New York: Pergamon.
- Meichenbaum, D. & Butler, L. (1980). Toward a conceptual model of the treatment of test anxiety: Implications for research and treatment. In I. G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Meichenbaum, D., Turk, D. & Burstein, S. (1975). The nature of coping with stress. In I. Sarason & C. Spielberger (Eds.), *Stress and Anxiety*. Washington, DC.: Hemisphere.
- Melby, L.C. (1995). *Teacher Efficacy and Classroom Management: A Study of Teacher Cognition, Emotion, and Strategy Usage Associated with Externalizing Student Behavior*. Ph.D. dissertation, University of California at Los Angeles.
- Metzger, M. (1996, January). Maintaining a life. *Phi-Delta Kappan*, 77, 346-351.
- Meyer, R. J. (2002). *Phonics Exposed*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Michael, W. (1999). Guilford's view. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity*. San Diego: Academic Press.
- Michaels, S. (1986). Narrative presentations: An oral preparation for literacy with first graders. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *The Social Construction of Literacy*. New York: Cambridge University Press.
- Middleton, J. & Goepfert, P. (1996). *Inventive Strategies for Teaching Mathematics*. Washington DC.: American Psychological Association.
- Midgley, C. (2001). A goal theory perspective on the current status of middle level schools. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Is Adolescence Here to Stay?* Greenwich, CT: IAP.

References

- Midgley, C., Anderman, E. & Hicks, L. (1995). Differences between elementary school and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90-113.
- Miholic, V. (1994). An inventory to pique students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Reading*, 38, 84-86.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for information processing. *Psychological Review*, 48, 337-442.
- Miller, J. W. (2001). *Using Educational Technologies to Promote Vocabulary Development among Heterogeneously Grouped Fifth Graders*. Unpublished manuscript, Harvard University, Boston.
- Miller, K. F. (2000). Representational tools and conceptual change: The young scientist's tool kit. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 21-25.
- Miller, N. & Harrington, H. J. (1990). A situational identity perspective on cultural diversity and teamwork in the classroom. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger.
- Miller-Jones, D. (1989). Culture and testing. *American Psychologist*, 44, 360-366.
- Minaya-Rowe, L. (Ed.). (2002). *Teacher Training and Effective Pedagogy in the Context of Cultural Diversity*. Greenwich, CT: IAP.
- Mintzes, J. J., Wandersee, J. H. & Novak, J. D. (2001). Assessing understanding in biology. *Journal of Biological Education*, 35, 118-124.
- Minuchin, P. P. & Shapiro, E. K. (1983). The school as a context for social development. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4th ed., Vol. 4). New York: Wiley.
- Mistry, J. & Rogoff, B. (1994). Remembering in the cultural context. In W. J. Lonner & R. Milpass (Eds.), *Psychology and Culture*. Boston: Allyn & Bacon.
- Miyake, A. (2001, September). Commentary in S. Carpenter. A new reason for keeping a diary. *Monitor on Psychology*, 32, 68-70.
- Moely, B. E., Santulli, K. A. & Obach, M. S. (1995). Strategy instruction, metacognition, and motivation in the elementary school classroom. In E. E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Memory Performance and Competencies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Molfese, V. J. & Martin, T. B. (2001). Intelligence and achievement: Measurement and prediction of developmental variations. In D. L. Molfese & V. J. Molfese (Eds.), *Developmental Variations in Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moll, L. (1990). *Vygotsky and Education*. New York: Cambridge University Press.
- Moll, L., Tapia, J. & Whitmore, K. (1993). Living knowledge: The social distribution of cultural resources for thinking. In G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monteith, M. (2000). Prejudice. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Montgomery, K. (2001). *Authentic Assessment*. Boston: Allyn & Bacon.
- Moon, T. R. & Callahan, C. M. (2001). Classroom performance assessment. *NASSP Bulletin*, 85, 48-58.
- Moore, K. D. (1998). *Classroom Teaching Skills* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1991). *Teaching, Questioning, and Learning*. New York: Routledge.
- Morrison, F. J. & Cooney, R. R. (2002). Parenting and academic achievement: Multiple paths to early literacy. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristo Power (Eds.), *Parenting and the Child's World*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moyer, J. R. & Dardig, J. C. (1978). Practical task analysis for teachers. *Teaching Exceptional Children*, 11, 16-18.
- Mullis, I. V. S. (1999, April). *Using Timss to Gain New Perspectives about Different School Organizations and Policies*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 62-75.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

- Murnane, R. J. & Levy, F. (1996). *Teaching the New Basic Skills*. New York: Free Press.
- Murphy, K. & Schneider, B. (1994). Coaching socially rejected adolescents regarding behaviors used by peers to infer liking: A dyad-specific intervention, *Journal of Early Adolescence*, 14, 83-95.
- Murphy, R. A., Baker, A. G. & Fouquet, N. (2001). Relative validity effects with either one or two more valid cues in Pavlovian and instrumental conditioning. *Journal of Experimental Psychology: Animal Processes*, 27, 59-67.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Murrell, A. J. (2000). Discrimination. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Myerson, J., Rank, M. R., Raines, F. Q. & Schnitzler, M.A. (1998). Race and general cognitive ability: The myth of diminishing returns in education. *Psychological Science*, 9, 139-142.
- NAASP. (1997, May/June). *Students Say: What Makes a Good Teacher? Schools in the Middle*, pp. 15-17.
- Nairne, J. S. (2000). Forgetting. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Nakamura, K. (2001). The acquisition of polite language by Japanese children. In K. E. Nelson, A. Aksu-Koc & C. E. Johnson (Eds.), *Children's Language* (Vol. 10). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Nash, J. M. (1997, February 3). Fertile Minds. *Time*, pp. 50-54.
- National Assessment of Educational Progress. (1998). *National Report: 1998*. Washington, DC.: National Center for Educational Statistics.
- National Assessment of Educational Progress. (2000). *The Nation's Report Card*. Washington, DC.: National Center for Educational Statistics.
- National Assessment of Educational Progress. (2001). *National Report: 2000*. Washington, DC.: National Center for Educational Statistics.
- National Association for the Education of Young Children. (1996). NAEYC position statement: Responding to linguistic and cultural diversity: Recommendations for effective early childhood education. *Young Children*, 51, 4-12.
- National Center for Education Statistics. (1997). *School-Family Linkages*. Unpublished manuscript. Washington, DC.: U.S. Department of Education.
- National Center for Education Statistics. (2000). *Dropout Rates*. Washington, DC.: U.S. Office of Education.
- National Center for Education Statistics. (2001). *Dropout Rates in the United States: 2000*. Washington, DC.: U.S. Department of Education.
- National Commission on the High School Senior Year. (2001). *Youth at the Crossroads: Facing High School and Beyond*. Washington, DC.: The Education Trust.
- National Community Service Coalition. (1995). *Youth Volunteerism*. Washington, DC.: Author.
- National Council for the Social Sciences. (2000). *National Standards for Social Studies Teachers*. Baltimore: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*, Reston, VA: Author.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read*. Washington, DC.: National Institute of Child Health and Human Development.
- National Research Council. (1999). *How People Learn*. Washington, DC.: National Academic Press.
- National Research Council. (2001). *Knowing What Students Know*. Washington, DC.: National Academy Press.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A.,

Referensi

- W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. E., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Nelson, K. E., Aksu-Koc, A. & Johnson, C. E. (Eds.). (2001). *Children's Language* (Vol. 10). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Neugarten, B. L. (1988, August). *Policy Issues for an Aging Society*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Atlanta.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D. & Russell, J. D. (2000). *Instructional Technology and Learning* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Newman, J. W. (2002). *America's Teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Newman, R. S. (2002). What do I need to succeed? . . . When I don't understand what I'm doing!?: Developmental influences on students' adaptive help seeking. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attribution for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-99.
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E. & Patachnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.
- Nichols, J. D. & Miller, R. B. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167-178.
- Nickerson, R. S. (2000). Technology and communication. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Nicoll, G. (2001). A three-tier system for assessing concept map links: A methodological study. *International Journal of Science Education* 23 (8), 863-875.
- Nieto, S. (1992). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. White Plains, NY: Longman.
- Niguidula, D. (1997, November). Picturing performance with digital portfolios. *Educational Leadership*, pp. 26-29.
- Nikola-Lisa, W. & Burnaford, G. E. (1994). A mosaic: Contemporary schoolchildren's images of teachers. In P. B. Joseph & G. E. Burnaford (Eds.), *Images of Schoolteachers in Twentieth Century America*. New York: St. Martin's Press.
- Nisbett, R. E. & Ross, L. (1980). *Human Inference*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Nobel, P. A. & Shiffrin, R. M. (2001). Retrieval processes in recognition and cued recall. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27, 384-413.
- Noddings, N. (1992). Teaching themes of care. *Phi Delta Kappan*, 76, 675-679.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1998). *Teaching for Continuous Learning*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Noddings, N. (2001). The care tradition: Beyond "add women and stir": *Theory into Practice*, 40, 29-34.
- Nokelainen, P. & Flint, J. (2002). Genetic effects on human cognition: Lessons from the study of mental retardation syndromes. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 43, 287-296.
- Nolen-Hoeksema, S. (2001). *Abnormal Psychology* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Norcross, J. C., Santrock, J. W., Campbell, L. F., Smith, T. P., Sommer, R. & Zuckerman, E. L. (2000). *The Authoritative Guide to Self-help Resources in Mental Health*. New York: Guilford.
- Nosich, G. M. (2001). *Learning to Think Things Through*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the Moral Domain*. New York: Cambridge University Press.
- O'Conner, S. C. & Rosenblood, L. K. (1996). Affiliation motivation in everyday experience: A theoretical comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 513-522.
- O'Donnell, A. M. & Levin, J. R. (2001). Educational psychology's healthy growing pains. *Educational Psychologist*, 36, 73-82.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

- O'Toole, A. (2001, April). *Personal Communication*. Richardson, TX: Department of Psychology, University of Texas at Dallas.
- Oades, R. D. (2002). Dopamine may be "hyper" with respect to noradrenaline metabolism, but "hypo" with respect to serotonin metabolism in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Behavior and Brain Research*, 130, 97-102.
- Oakes, J. (1990). *Multiplying Inequalities: The Effects of Race, Social Class, and Tracking on Opportunities to Learn Mathematics and Science*. Santa Monica: The RAND Corporation.
- OBLEMA. (2000). *Survey of States Limited English Proficient Students and Available Educational Programs and Services: 1997-1998*. Washington, DC.: U.S. Department of Education.
- Office of Technology Assessment. (1995). *Teachers and Technology: Making the Connection*. Washington, DC.: Author.
- Ogbu, J. U. (1989, April). *Academic Socialization of Black Children: An Inoculation Against Future Failure?* Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City.
- Ogbu, J. & Stem, P. (2001). Caste status and intellectual development. In R. J. Sternberg & E.L. Grigorenko (Eds.), *Environmental Effects on Cognitive Abilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Okagaki, L. (2000). Determinants of intelligence: Socialization of intelligence. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Oldfather, P., West, J., White, J. & Wilmarth, J. (1999). *Learning Through Children's Eyes: Social Constructivism and the Desire to Learn*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Oiler, D. K. (2000). *The Emergence of Speech Capacity*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Olson, D. (2001). What writing does to the mind. In J. Byrnes & E. Amsel (Eds.), *Language, Literacy, and Cognitive Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Olson, L. (2001). Overboard on testing? *Editorial Projects in Education*, 20 (No. 17), 23-30.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- Onwuegbuzie, A. J. & Daley, C. E. (2001). Racial differences in IQ revisited: A synthesis of nearly a century of research. *Journal of Black Psychology*, 27, 209-220.
- Otten, L. J., Henson, R. N. & Rugg, M. D. (2001). Depth of processing effects on neural correlates memory encoding. *Brain*, 124, 399-412.
- Overton, T. (2000). *Assessment in Special Education* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Pacheco, S. & Hurtado, S. (2001). Media stereotypes. In J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of Women and Gender*. San Diego: Academic Press.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.
- Palincsar, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21, 73-98.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Palomba, C. & Banta, T. W. (1999). *Assessment Essentials*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paludi, M. A. (1998). *The Psychology of Women*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pang, V. O. (2001). *Multicultural Education*. New York: McGraw-Hill.
- Pang, V., & Cheng, L.L. (1998). *Struggling to be Heard. The Inner Needs of Asian-Pacific Children*. Albany, NY: SUNY Press.
- Panofsky, C. (1999, April). *What the Zone of Proximal Development Conceals*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Montreal.
- Paris, S. G. & Ayres, L. R. (1994). *Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment*. Washington, DC.: American Psychological Association.

Referensi

- Paris, S. G. & Lindauer, B. K. (1982). The development of cognitive skills during childhood. In B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of Developmental Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.
- Park, C. (1997). Learning style preferences of Asian American (Chinese, Filipino, Korean, and Vietnamese) students in secondary schools. *Equity & Excellence in Education*, 30 (2), 68-77.
- Park, C. (2002). Educational and occupational aspirations of Southeast Asian students. In C. C. Park, A. L. Goodwin & S. J. Lee (Eds.), *Research on the Education of Asian Pacific Americans*. Greenwich, CT: IAP.
- Parkay, F. W. & Hass, C. G. (2000). *Curriculum Planning: A Contemporary Approach* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Parke, R. D. (2001). Parenting in the new millennium. In J. P. McHale & W. S. Grolnick (Eds.), *Retrospect and Prospect in the Psychological Study of Families*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Parke, R. D. & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 3). New York: Wiley.
- Patterson, K. & Wright, A. E. (1990, Winter). The speech, language, or hearing-impaired child: At-risk academically. *Childhood Education*, pp. 91-95.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes*. New York: Dover.
- Payne, D. A. (1997). *Applied Educational Assessment*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Pearce, J. (2001). Elementary associative learning. *Annual Review of Psychology*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Pearson, P. D., Hansen, J. & Gordon, C. (1979). The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior*, 11, 201-210.
- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2001, August). *A Longitudinal Study of Bullying, Dominance, and Victimization During the Transition from Primary School Through Secondary School*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis.
- Penner, D. (2001). Complexity, emergence, and synthetic models in science education. In K. Crowley, C. Schunn & T. Okada (Eds.), *Designing for Science*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Perkins, D. & Tishman, S. (1997, March). Commentary in "Teaching today's pupils to think more critically." *APA Monitor*, p. 51.
- Peterson, K. S. (1998, July 14). Teens learn "I do" can last forever, *USA Today*, pp. D1, D2.
- Phinney, J. S. (2002). Ethnic identity in acculturation. In K. M. Chun, P. B. Organista & G. Marin (Eds.), *Acculturation*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Phinney, J. S., Romero, I., Nava, M. & Huang, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth & Adolescence*, 30, 135-153.
- Phye, G. D. (1990). Inductive problem solving: Schema inducement and memory-based transfer. *Journal of Educational Psychology*, 82, 826-831.
- Phye, G. D. & Sanders, C. E. (1994). Advice and feedback: Elements of practice for problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 286-301.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence In Children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Child's Conception of Space*. New York: Norton.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2002). *Assessment in Special Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pintrich, P. R. (2000). Learning and motivation. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook Of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation*.

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

- in Education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pleck, J. H. (1995). The gender-role strain paradigm. In R. F. Levant & W. S. Pollack (Eds.), *A New Psychology of Men*. New York: Basic Books.
- Pleiss, M. K. & Feldhusen, J. F. (1995). Mentors, role models, and heroes in the lives of gifted children. *Educational Psychologist* 30, 159-169.
- Plomin, R. (1997). Identifying genes for cognitive abilities and disabilities. In R. J. Sternberg & E. Grigorenko (Eds.), *Intelligence, Heredity, and Environment*. New York: Cambridge University Press.
- Plomin, R. (1999). Genetics and general cognitive ability. *Nature*, 402 (Suppl.), C25-C29.
- Plomin, R. & Craig, I. (2001). Genetics, environment, and cognitive abilities. *British Journal of Psychiatry*, 40, 41-48.
- Pogue, L. (1997, March/April). Review of "Picture It!" *Electronic Learning*, p. 18.
- Pokey, S. & Siders, J. A. (2001). Authentic assessment for intervention. *Intervention in School and Clinic*, 36, 163-167.
- Polloway, E. A., Patton, J. R., Smith, T. E. C. & Buck, G. H. (1997). Mental retardation and learning disabilities: Conceptual and applied issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 297-308.
- Poison, D. (2001). Helping children learn to make responsible choices. In B. Rogoff, C. G. Turkianis & L. Bartlett (Eds.), *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. New York: Oxford University Press.
- Popham, W. J. (2002). *Classroom Assessment* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Posamentier, A. & Stepelman, J. (2002). *Teaching Secondary Mathematics* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Powell, B. (2002). *Unpublished Review of J. W. Santrock's Educational psychology* 2nd ed. (New York: McGraw-Hill).
- Powell, R. A. & Symbaluk, D. G. (2002). *Introduction to Learning and Behavior*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Presidential Task Force on Psychology and Education. (1992). *Learner-Centered Psychological Principles: Guidelines for School Redesign and Reform*. (Draft). Washington, DC.: American Psychological Association.
- Pressley, M. (1983). Making meaningful materials easier to learn. In M. Pressley & J. R. Levin (Eds.), *Cognitive Strategy Research: Educational Applications* (pp. 239-266). New York: Springer-Verlag.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols Of Reading*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., Borkowski, J. G. & Schneider, W. (1989). Good information processing: What it is and what education can do to promote it. *International Journal of Educational Research*, 13, 857-867.
- Pressley, M., Cariligia-Bull, T., Deane, S. & Schneider, W. (1987). Short-term memory, verbal competence, and age as predictors of imagery instructional effectiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, 194-211.
- Pressley, M., Levin, J. R. & McCormick, C. B. (1980) Young children's learning of a foreign language vocabulary: A sentence variation of the keyword. *Contemporary Educational Psychology*, 5, 22-29.
- Pressley, M., Schuder T., SAIL Faculty and Administration, German, J. & El-Dinary, P. B. (1992). A researcher-educator collaborative interview study of transactional comprehension strategies instruction *Journal of Educational Psychology*, 84, 231-246.
- Pressley, M., Wharto-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, H. L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E. & Woo, D. (2001) A study of effective first grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 15, 35-58.
- Pressley, M., Woloshyn, V., Burkell, J., Cariglia-Bull, T., Lysynchuk, L., McGoldrick, J. A., Schneider, B., Snyder, B. L. & Symons, S. (1995). *Cognitive Strategy Instruction That Really Improves Children's Academic Performance* (2nd ed.). Cambridge, MA: Brookline
- Pueschel, S. M., Scola, P. S., Weidenman, L. E. & Bernier, J. C. (1995). *The Special Child*. Baltimore Paul H. Brookes.
- Purcell-Gates, V. (1997, June 18). Commentary in "Diagnosing learning problems can be difficult for parents and teachers": *USA Today*, p. D8.

- Purdy, J. E., Markham, M., Schwartz, B. & Gordon, W. M. (2001). *Learning and Memory* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Qin, Z., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65, 129- 143.
- Quality Counts. (2001). *A Better Balance: Standards, Tests, and the Tools to Succeed*. Bethesda, MD: Education Week on the Web.
- Rainey, R. (1965). The effects of directed vs. non-directed laboratory work on high school chemistry achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 3, 286-292.
- Ramey, C. T., Bryant, D. M., Campbell, F. A., Sparling, J. J. & Wasik, B. H. (1988). Early intervention for high-risk children. The Carolina Early Intervention Program. In R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion & J. Ramos McKay (Eds.), *14 Ounces of Prevention*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Ramey, C. T., Ramey, S. L. & Lanzi, R. G. (2001). Intelligence and experience. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *Environmental Effects on Cognitive Abilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ramey, S. L. & Ramey, C. T. (2000). Early childhood experiences and developmental competence. In S. Danziger & J. Waldfogel (Eds.), *Securing the Future*. New York: Sage.
- Ramphal, C. (1962). *A Study of Three Current Problems in Education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Natal, India.
- Randi, J. Como, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook Of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Randi, J. & Como, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning, In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook Of Self-Regulation*. Boston: American Psychological Association.
- Randolph, C. H. & Evertson, C. M. (1995). Managing for learning: Rules, roles, and meanings in a writing class. *Journal of Classroom Instruction*, 30, 17-25.
- Raschke, D. (1981). Designing reinforcement surveys: Let the student choose the reward. *Teaching Exceptional Children*, 14, 92-96.
- Raver, C. C. & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 365-385.
- Ravitch, D. (1995). *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Washington, DC.: Brookings Institution.
- Raymond, E. (2000). *Learners with Mild Disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rayner, K. (2000). Reading. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Re: Learning by Design. (2000). *Design Resource Center*. Re: Learning by Design. Available on the World Wide Web at: <http://www.relearning.org>.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L. & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes of students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68, 203-222.
- Read, L. (1995). Amos Bear gets hurt. *Young Children*, 50, 19-23.
- Rearden, K. T. (2001). Who wants to make assessment fair? *Science Scope*, 25, 22-25.
- Reed, A. J. S., Bergemann, V. E. & Olson, M. W. (2001). A guide to observation and participation in the classroom. New York: McGraw-Hill.
- Reed, S. (2000). Problem solving. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Reese, C. M., Miller, K. E., Mazzeo, J. & Dorsey, J. (1997, February). NAEP mathematics report card for the nation and the states. *ERIC Digest*, pp. 1-5.
- Reid, P. T. & Zalk, S. R. (2001). Academic environments: Gender and ethnicity in U.S. higher education. In J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of Women and Gender*. San Diego: Academic Press.
- Renne, C. H. (1997). *Excellent Classroom Management*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). The schoolwide

- enrichment model. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook Of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Reschly, D. (1996). Identification and assessment of students with disabilities. *Future of Children*, 6 (1), 40-53.
- Richard, A. (2001). Rural schools trying out portfolio assessment. *Education Week*, 21, p. 5.
- Rickards, T. (1999). Brainstorming. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity*. San Diego: Academic Press.
- Riley, R. W. (1997, August 31). Long-term trend assessment of American students finds significant progress in science and mathematics. *New York Times*, Section 1, p. 18.
- Rinehart, S. D., Stahl, S. A. & Erickson, L. G. (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly*, 21, 422-438.
- Risley, D. S. & Walther, B. (1995). *Creating Responsible Learners*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Robbins, D. (2001). *Vygotsky's Psychology-philosophy; A Metaphor for Language Theory and Learning*. New York: Plenum.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D. & Potter, J. (in press). Global self-esteem across the life-span. *Psychology and Aging*.
- Robinson, N. S. (1995). Evaluating the nature of perceived support and its relation to perceived self-worth in adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 253-280.
- Roblyer, M. D. & Edwards, J. (2000). *Integrating Educational Technology into Teaching* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Roblyer, M. D., Edwards, J. & Havriluk, M. A. (1997). *Integrating Educational Technology into Education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Rodgers, C. (2000). Gender schema. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Rodriguez, J. L., Diaz, R. M., Duran, D. & Espinosa, L. (1995). The impact of bilingual preschool education on the language development of Spanish speaking children. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 475-490.
- Roediger, H. (2000). Learning: Cognitive approach for humans. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Roff, M., Sells, S. B. & Golden, M. W. (1972). *Social Adjustment and Personality Development in Children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rogan, P., Luecking, R. & Held, R. G. (2001). Career development: Helping youth with mild cognitive limitations achieve successful careers. In A. J. Tymchuk (Ed.), *The Forgotten Generation*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 2). New York: Wiley.
- Rogoff, B., Turkkanis, C. G. & Barlett, L. (Eds.). (2001). *Learning Together. Children and Adults in a School Community*. New York: Oxford University Press.
- Rosch, E. H. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. In T. E. Moore (Ed.), *Cognition and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.
- Rosenshine, B. (1971). *Teaching Behaviors and Student Achievement*. London: National Foundation for Educational Research.
- Rosenshine, B. (1985). Direct instruction. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *Encyclopedia of Education* (Vol. 3). New York: Pergamon.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43, pp. 60-69.
- Rosenthal, D. M. & Sawyers, J. Y. (1997). Building successful home/school partnerships. *Young Children*, 52, 194-200.

- Ross, B. H. (2000). Concepts: Learning. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Rosselli, H. C. (1996, February/March). Gifted students. *National Association for Secondary School Principals*, pp. 12-17.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 3). New York: Wiley.
- Rothstein, R. (1998, May). Bilingual education; The controversy. *Phi Delta Kappan*, pp. 672-678.
- Rowe, M. (1986). Wait time; Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education*, 37,43-50.
- Rowe, R. J. (Ed.). (1994). Preschoolers as authors: Literacy learning in the social world of the classroom. Cresskill, NJ; Hampton Press.
- Rubin, K. H. (2000). Peer relation. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 3). New York: Wiley.
- Ruble, D. (1983). The development of social comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds.), *Social Cognition and Development*. New York: Cambridge University Press.
- Ruddell, R. B. (1999). *Teaching Children to Read and Write* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Runco, M. (1999). Critical thinking. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity*. San Diego: Academic Press.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan-Finn, K. D., Cauce, A. M. & Grove, K. (1995, March). *Children And Adolescents Of Color: Where Are You? Selection, Recruitment, And Retention In Developmental Research*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis.
- Sabers, D. S., Cushing, K. S. & Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multi-dimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28, 63-88.
- Sadker, D. M. P. & Sadker, D. M. (2000). *Teachers, Schools, and Society* (5th ed.). New York: McGraw- Hill.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1986). PEPA (*Principal Effectiveness, Pupil Achievement*): A Training Program for Principals and Other Educational Leaders. Washington, DC.: American University.
- Sadker, M. & Sadker, D. (1994). *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. New York. Scribners.
- Salomon, G. & Perkins, D. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24, 113-142.
- Salovy, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sanders, T. (2000, June 26). Service learning unites classroom, community. *USA Today*, p. 25A.
- Sandoval, J., Scheuneman, J. D., Ramos-Grenier, J., Geisinger, K. F. & Frisby, C. (Eds.). (1999). *Test Interpretation and Diversity: Achieving Equity in Assessment*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Sanford, A. J. (2000). Semantics. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Sanson, A. V. & Rothbart, M. K. (1995). Child temperament and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 4). Hillsdale, NJ; Erlbaum.
- Sanson, A. V. & Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. In M. H. Bornstein Ed *Handbook of Parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Santrock, J. W. (2002). *Life-Span Development* (8th ed.). New York: McGraw- Hill.
- Santrock, J. W. & Halonen, J. S. (2002) Your Guide to

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

- College Success* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Sapon-Shevin, M. (1999). *Because We Can Change The World: A Practical Guide to Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sax, G. (1997). *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Sax, L. J., Astin, K. W., Korn, W. S. & Mahoney, K. M. (1996). *The American Freshman*. Los Angeles: UCLA, Higher Education Institute.
- Scardamalia, M. (1981). How children cope with the cognitive demands of writing. In C. Frederiksen & J. F. Dominic (Eds.), *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication*. Mahwah, NJ; Erlbaum.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3 (3), 265-283.
- Scardamalia, M., Bereiter, c. & Lamon, M. (1994). The CSILE Project: Trying to bring the classroom into the world. In K. McGilly (Ed.), *Classroom Lessons*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Scarr, S. & Weinberg, R. A. (1983). The Minnesota Adoption Studies: Genetic differences and malleability. *Child Development*, 54, 253-259.
- Schacter, D. L. (2000). Memory systems. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC, and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Schacter, D. L. (2001). *The Seven Deadly Sins of Memory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Schauble, L. (1990). Belief revision in children: The role of prior knowledge and strategies for generating evidence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, 31-57.
- Schauble, L. (1996). The development of scientific reasoning in knowledge-rich contexts. *Developmental Psychology*, 32, 102-119.
- Schauble, L., Beane, D. B., Coates, G. D., Martin, L. M. W. & Sterling, P. V. (1996). Outside classroom walls: Learning in informal environments. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schlesinger, A. M. (1991). *The Disuniting of America*. Knoxville, TN: Whittle Direct Books.
- Schmidt, P. R. & Mosenthal, P. B. (Eds.). (2001). *Reconceptualizing Literacy in the New Age of Multiculturalism and Pluralism*. Greenwich, CT: IAP.
- Schmidt, R. (2001). The power to empower. In P. R. Schmidt & P. B. Mosenthal (Eds.), *Reconceptualizing Literacy in the New Age of Multiculturalism and Pluralism*. Greenwich, CT: IAP.
- Schneider, B. & Coleman, J. S. (1993). *Parents, Their Children, and Schools*. Boulder, CO: Westview Press
- Schneider, W. & Bjorklund, D. F. (1998). Memory In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 2). New York: Wiley.
- Schneider, W. & Pressley, M. (1997). *Memory Development Between 2 and 20* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schneps, M. H. & Sadler, P. M. (1989). [Video.] *A Private Universe*. Cambridge, MA: Harvard - Smithsonian Center for Astrophysics.
- Schoenfeld, A. H. (2002). Making mathematics work for all children: Issues of standards, testing, and equity. *Educational Researcher*, 31, 13-25.
- Schrum, L. & Berenfeld, B. (1997). *Teaching Learning in the Information Age: A Guide to Telecommunications*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schuh, K. (2001, April). *Teacher-Centered and Learner-Centered: What's the Relationship?* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Schultz, K. & Fecho, B. (2001). Society's child: Social context and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 51-62.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Schunk, D. H. (1996). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. (1999, August). *Social-self Interaction and Achievement Behavior*. Presidential address, Division 15, presented at the meeting of the American Psychological Association, Boston.

Referensi

- Schunk, D. H. (2000). *Learning Theories: An Educational Perspective* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: 168. Prentice Hall.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Achievement* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing intervention. In M. Boekarts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. & Rice, J. M. (1989). Learning goals and children's reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 23, 35 1-364.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. W. (1993). Goals and progressive feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schwab-Stone, M. 8s others. (1995). *New Haven Public Schools Social Development Project: 1994*. New Haven, CT: New Haven Public Schools.
- Schweinhart, L. J. (1999, April). *Generalizing from High/Scope Longitudinal Studies*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque.
- Segal, J. W. (1996). Foreword. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Seidman, E. (2000). School transitions. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Sensenbaugh, R. (1994). Effectiveness of Reading Recovery programs. *Reading Research and Instruction*, 34 (1), 73-76.
- Sensenbaugh, R. (1995). Reading Recovery. ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication Digest, No. 106.
- Serow, R. c., Ciechalski, J. & Daye, C. (1990). Students as volunteers. *Urban Education*, 25, 157- 168.
- Serpell, R. (2000). Culture and Intelligence. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Shade, S. C., Kelly, C. & Oberg, M. (1997). *Creating Culturally-Responsive Schools*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Shanahan, T. & Rodriguez-Brown, F. V. (1993, April). *Project FLAME: The Theory and Structure of a Family Literacy Program for the Latino Community*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Sharan, S. (1990). Cooperative learning and helping behavior in the multi-ethnic classroom. In H. C. Foot, M. J. Morgan & R. H. Shute (Eds.), *Children Helping Children*. New York: Wiley.
- Sharan, S. & Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. New York: Teachers College Press.
- Sharan, S. & Shaulov, A. (1990). Cooperative learning, motivation to learn, and academic achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning*. New York: Praeger.
- Sharp, V. (2002). *Computer Education for Teachers* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sheffield, C. J. (1997, Marchi April). Instructional technology for teachers: Preparation for classroom diversity. *Educational Technology*, pp. 16-18.
- Sherman, C. W. & Mueller, D. P. (1996, June). *Developmentally Appropriate Practice and Student Achievement in Inner-City Elementary Schools*. Paper presented at Head Start's Third National Research Conference, Washington, DC.
- Sherman, L. W. (2001). Cooperative learning and computer-supported intentional learning experiences. In C. R. Wolfe (Ed.), *Learning and Teaching on the World Wide Web*. San Diego: Academic Press.
- Shields, S. A. (1991). Gender in the psychology of emotion: A selective research review. In K. T. Strongman (Ed.), *International Review of Studies on Emotion*. New York Wiley.
- Shiffrin, R. M. (1996). Laboratory experimentation on

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

- the genesis of expertise. In K. A. Ericsson (Ed.), *The Road to Excellence*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Shirts, R. G. (1997). *BAFA, BAFA, A Cross-Cultural Simulation*. Del Mar, CA: SIMILE II.
- Shonkoff, J. (1996). Mental retardation. In R. Behrman, R. Kliegman & A. Arvin (Eds.), *Nelson Textbook of Pediatrics* (15th ed.). Philadelphia: W. B. Saunders.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 19 (2), 4-14.
- Siegel, L. S. & Ryan, E. B. (1989). The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, 60, 973-980.
- Siegfried, T. (1998, July 13). In teaching scientific subjects, high schools are out of order. *Dallas Morning News*, p. 9D.
- Siegler, R. S. (1998). *Children's Thinking* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Erlbaum.
- Siegler, R. S. (2001). Cognition, instruction, and the quest for meaning. In S. M. Carver & D. Klahr (Eds.), *Cognition and Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Siegler, R. S. (2002). Thinking and intelligence. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes & K. Moore (Eds.), *Well-being*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Siegler, R. S. & Robinson, M. (1982). The development of numerical understandings. In H. W. Reese & L. P. Litsitt (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 12). New York: Academic Press.
- Silverman, L. K. (1993). A developmental model for counseling the gifted. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and the Talented*. Denver: Love.
- Simon, H. (2001). Learning to research about learning. In S. M. Carver & D. Klahr (Eds.), *Cognition and Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Simons, J., Finlay, B. & Yang, A. (1991). *The Adolescent and Young Adult Fact Book*. Washington, DC.: Children's Defense Fund.
- Singer, D. G. & Singer, J. L. (1987). Practical suggestions for controlling television. *Journal of Early Adolescence*, 7, 365-369.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness, and L2 readers. *Reading Matrix*, 1, 1-6.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of Organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86-97.
- Skinner, B. F. (1958). Teaching machines. *Science*, 128, 969-977.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-500.
- Slavin, R. E. (1994). *Using Team Learning* (4th ed.). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary Schools.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory Research, and Practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1995). Detracking and the detractors. *Phi Delta Kappan*, 77, 220-221.
- Slavin, R. E. & Madden N. A. (Eds.). (2001). *Success for All*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J. & Wasik, B. A. (1996). *Every Child, Every School: Success for All*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Slentz, K. L. & Krogh, S. L. (2001). *Teaching Young Children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smith, D. R. (2001). Wechsler Individual Achievement Test. In J. J. W. Andrews, D. H. Saklofske & D. Hildebrand (Eds.), *Handbook of Psychoeducational Assessment*. San Diego: Academic Press.
- Smith-Maddox, R. & Wheelock, A. (1995). Untrack-

Referensi

- ing and students' futures. *Phi Delta Kappan*, 77, 222-228.
- Smoll, F. L. & Schutz, R. W. (1990). Quantifying gender differences in physical performance: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 26, 360-369.
- Smyth, M. M., Collins, A. F., Morris, P. E. & Levy, P. (1994). *Cognition in Action* (2nd ed.). Hove, Great Britain: Erlbaum.
- Snow, C. & Beals, D. (2001). Deciding what to tell: Selecting an elaborative narrative. Topics in family interaction and children's personal experience stories. In S. Blum-Kulka & C. Snow (Eds.), *Talking to Adults*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Snow, R. E., Como, L. & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Sokoloff, D. R. & Thornton, R. K. (1997). Using interactive lecture demonstration to create an active learning environment. *American Journal of Physics*, 64, 338-352.
- Solano-Flores, G. & Shavelson, R. J. (1997, Fall). Development of performance assessments in science: Conceptual, practical, and logistical issues. *Educational Measurement*, pp. 16-24.
- Solley, B.A. (2000). *Writers' Workshop: Reflections of Elementary and Middle School Teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Songer, N. B. (1993). *Learning Science with A Child-focused Resource: A Case Study of Kids as Global Scientists*. In Proceedings of the 15th Annual Meeting of the Cognitive Science Society. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sousa, D.A. (1995). *How the brain learns: A classroom teacher's guide*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Spearman, C. E. (1927). *The abilities of man*. New York: Macmillan.
- Spence, J. T. & Helmreich, R. (1978). *Masculinity and Femininity. Their Psychological Dimensions*. Austin: University of Texas Press.
- Spencer, M. B. (2000). Ethnocentrism. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Spencer, M. B. & Dornbusch, S. M. (1990). Challenges in studying minority youth. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spencer, M. B. & Markstrom-Adams, C. (1990). Identity processes among racial and ethnic minority children in America. *Child Development*, 61, 290-310.
- Spiel, G., Brunner, E., Allmayer, B. & Pletzer, A. (2001). Developmental language and speech disability. *Indian Journal of Pediatrics*, 9, 873-880.
- Spring, J. (2000). *The Intersection of Cultures* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Spring, J. (2002). *American Education* (10th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Squire, L. (1987). *Memory and Brain*. New York: Oxford University Press.
- St. Pierre, R., Layzer, J. & Barnes, H. (1996). *Regenerating Two-Generation Programs*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Stahl, S. (2002, January). *Effective Reading Instruction in the First Grade*. Paper presented at the Michigan Reading Recovery conference, Dearborn, MI.
- Stanovich, K. E. (1994). Romance and reality. *Reading Teacher*, 47, 280-291.
- Stanovich, K. E. (1999). *Who is Rational? Individual Differences in Reasoning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (2001). *How to Think Straight about Psychology* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Stanovich, K. E. & West, R. E. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? *Behavior and Brain Sciences*, 23, 646-665.
- Stansfield, C. W. & Rivera, C. (2002). 2nd language testing: How will English language learners be accommodated. In R. W. Lissitz & W. D. Schafer (Eds.), *Assessment in Educational Reform: Both Means and Ends*. Boston: Allyn & Bacon.
- Steger, J., Imhof, K., Coutts, E., Gundelfinger, R., Steinhausen, H. & Brandeis, H. (2001). Attentional and neuromotor deficits in ADHD. *Developmental*

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Medicine and Child Neurology, 43, 172-179.

Steinberg, L. D., Catalano, R. & Dooley, D. (1981). Economic antecedents of child abuse and neglect. *Child Development*, 52, 975-985.

Sternberg, R. J. (1986). *Intelligence Applied*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2000). Looking back and looking forward on intelligence: Toward a theory of successful intelligence. In M. Bennett (Ed.), *Developmental Psychology*. Philadelphia: Psychology Press.

Sternberg, R. J. (2002). Intelligence: The triarchic theory of intelligence. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education* (2nd ed.). New York: Macmillan.

Sternberg, R. J. & Ben-Zeev, T. (2001). *Complex Cognitive Processes*. New York: Oxford University Press.

Sternberg, R. J. & Clinkenbeard, P. R. (1995, May/ June). The triarchic model applied to identifying, teaching, and assessing gifted children. *Roepers Review*, 255-260.

Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (Eds.). (2001). *Environmental effects on cognitive abilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: Free Press.

Sternberg, R. J. & Spear-Swerling, P. (1996). *Teaching for thinking*. Washington, DC.: American Psychological Association.

Sternberg, R. J., Torff, B. & Grigorenko, E. (1998, May). Teaching for successful intelligence raises school achievement. *Phi Delta Kappan*, 667-669.

Stevenson, H. G. (1995, March). *Missing Data: On the Forgotten Substance of Race, Ethnicity, and Socioeconomic Classifications*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis.

Stevenson, H. W. (1992, December). Learning from Asian schools. *Scientific American*, pp. 6, 70-76.

Stevenson, H. W. (1995). Mathematics achievement

of American students: First in the world by 2000? In C. A. Nelson (Ed.), *Basic and Applied Perspectives in Learning, Cognition, and Development*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Stevenson, H. W. (2000). Middle childhood: Education and schooling. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.

Stevenson, H. W. (2001). *Commentary on NCTM Standards*. Department of Psychology, University of Michigan, Ann Arbor.

Stevenson, H. W. & Hofer, B. K. (1999). Education policy in the United States and abroad: What we can learn from each other. In G. J. Cizek (Ed.), *Handbook of Educational Policy*. San Diego: Academic Press.

Stevenson, H. W., Lee, S., Chen, C., Stigler, J. W., Hsu, C. & Kitamura, S. (1990). Contexts of achievement. *Monographs of the Society for Research in Development*, 55 (Serial No. 221).

Stevenson, H. W., Lee, S. & Stigler, J. W. (1986). Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children. *Science*, 231, 693-699.

Stewart, D. (1997, August 27). Commentary in "SAT scores up, but so is grade inflation." *USA Today*, p. A1.

Stiggins, R. J. (2001). *Student-Involved Classroom. Assessment* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Stiggins, R. J. (2002). Where is our assessment future and how can we get from here to there? In R. W. Kirsztz & W. D. Schafer (Eds.), *Assessment in Educational Reform: Both Means and Ends*. Boston: Allyn & Bacon.

Stiggins, R. J. & Conklin, N. F. (1992). *In Teachers' Hands: Investigating the Practices of Classroom Assessment*. Albany: State University of New York Press.

Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1997, September). Understanding and improving classroom mathematics instruction. *Phi Delta Kappan*, 79, 14-21.

Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap*. New York: Free Press.

Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In

References

- D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), **Handbook of Educational Psychology**. New York: Macmillan.
- Stipek, D. J. (2002). **Motivation to Learn** (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Stipek, D. J., Feiler, R., Daniels, D. & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. **Child Development, 66**, 209-223.
- Strichart, S. S. & Mangrum, C. T. (2002). **Teaching Study Skills and Strategies to Students with Learning Disabilities, Attention Deficit Disorders, or Special Needs** (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Strobel, K.R. (2001, April). **Successful Outcomes for At-Risk Youth**. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Suarez-Orozco, C. (2002). Afterword: Understanding and serving the children of immigrants. **Harvard Educational Review, 71**, 579-589.
- Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton. Sullivan, L. (1991, May 25). US secretary urges TV to restrict "irresponsible sex and reckless violence": **Boston Globe**, p. A1.
- Sunal, C.S. & Haas, M. E. (2002). **Social Studies for Elementary and Middle Grades**. Boston: Allyn & Bacon.
- Supovitz, J. A. & Brennan, R. T. (1997, Fall). Mirror, mirror on the wall, which is the fairest test of all? An examination of the equality of portfolio assessment relative to standardized tests. **Harvard Educational Review, 67** (No.3), 472-501.
- Suthers, D., Weiner, A., Connelly, J. & Paolucci, M. (1995, August). **Engaging Students in Critical Discussion of Science and Public Policy Issues**. Paper presented at the 7th World Conference on Artificial Intelligence, Washington, DC.
- Sutton, R. E. (1991). Equity and computers in the schools: A decade of research. **Review of Educational Research, 61**, 475-503.
- Swanson, D.P. (1997, April). **Identifying Coping Styles Among African-American Females**. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Swanson, H. L. & Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. **Review of Educational Research, 68**, 277-321.
- Swanson, J. M. & others (2001). Clinical relevance of the primary findings of the MTA: Success rates based on severity of ADHD and ODD symptoms at the end of treatment. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40**, 168-179.
- Swanson, J. M. & Volkow, N. D. (2002). Pharmacokinetic and pharmacodynamic properties of stimulants: Implications for the design of new treatments for ADHD. **Behavior and Brain Research, 130**, 73-80.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. **Child Development, 72**, 748-767.
- Tannen, D. (1990). **You Just Don't Understand!** New York: Ballantine.
- Tanner, D. E. (1997, Spring). Standards. **Educational Horizons**, pp. 115-120.
- Tanner, D. E. (2001). **Assessing Academic Achievement**. Boston: Allyn & Bacon.
- Tanner, J. M. (1978). **Fetus into Man**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tappan, M. B. (1998). Sociocultural psychology and caring psychology: Exploring Vygotsky's "hidden curriculum". **Educational Psychologist, 33**, 23-33.
- Tavris, C. & Wade, C. (1984). **The Longest War: Sex Differences in Perspective**. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Taylor, C. (1994). Assessment of measurement or standards: The peril and the promise of large-scale assessment reform. **American Educational Research Journal, 32**, 231-262.
- Teachers' Curriculum Institute. (2001). **Social Studies Alive!** Rancho Cordova, CA: Author.
- Temple, C., Nathan, R., Temple, F. & Burris, N.A. (1993). **The Beginnings of Writing** (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tenenbaum, H. R., Callahan, M., Alba-Speyer, C. & Sandoval, L. (in press). Parent-child science conversations in Mexican-descent families: Educational

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

- background, activity, and past experience as moderators. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*.
- Tennyson, R. & Cocchiarella, M. (1986). An empirically based instructional design theory for teaching concepts. *Review of Educational Research*, 56, 40- 71.
- Terman, D. L., Lamer, M. B., Stevenson, C. S. & Behrman, R. E. (1996). Special education for students with disabilities: *Analysis and recommendations. Future of Children*, 6 (1), 4-24.
- Terman, L. (1925). *Genetic Studies of Genius: Vol. 1. Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L., & Oden, M. H. (1959). *Genetic Studies of Genius. Vol. 5: The Gifted Group at Mid-Life*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terry, W. S. (2003). *Learning and Memory* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Terwilliger, J. (1997). Semantics, psychometrics, and assessment reform: A close look at "authentic" assessments. *Educational Researcher*, 26, 24-27.
- Tetreault, M. K. T. (1997). Classrooms for diversity: Rethinking curriculum and pedagogy. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural Education* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Thomas, A. & Chess, S. (1991). Temperament in adolescence and its functional significance. In R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (Vol. 2). New York: Garland.
- Thomas, C. C., Correa, V. 1. & Morsink, C. V. (1995). *Interactive Teaming: Consultation and Collaboration in Special Programs* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Thomas, J. R. & Thomas, K. T. (1988). Developmental of gender differences in physical activity. *Quest*, 40, 219-229.
- Thomas, R. M. (2000). *Human Development Theories: Windows on Culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thompson, P. M., Giedd, J. N., Woods, R. P., MacDonald, D., Evans, A. C. & Toga, A. W. (2000). Growth patterns in the developing brain detected by using continuum mechanical sensor maps. *Nature*, 404, 190-193.
- Thorndike, E. L. (1906). *Principles of Teaching*. New York: Seiler.
- Thornton, S. J. (2001, April). *Caring and Competence: Nel Noddings' Curriculum Thought*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Thurgood, S. (2001). Inside home visits: Response from the Early Head Start program director. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 73-75.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tippins, D. J., Koballa, T. R. & Payne, B. D. (2002). *Elementary Science Teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Todd, G. S. & Gigerenzer, G. (2001). Precis of simple heuristics that make us smart. *Behavior and Brain Sciences*, 23, 727-741.
- Tolchinsky, L. (2002). *The Child's Path to Writing and Numbers*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tolman, M. N. (2002). *Discovering Elementary Science* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tomei, L. A. (2002). *The technology Facade*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tomlinson-Keasey, C. (1993, August). *Tracing the Lives of Gifted Women*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Toronto.
- Tomlinson-Keasey, C. (1997, April). *Gifted Women: Themes in Their Lives*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. Washington, DC.
- Torgesen, J. D. (1995, December). Prevention and remediation of reading disabilities. *Progress Report* (NICHD Grant HD 30988). Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Tousignant, M. (1995, April 11). Children's cure or adults' crutch? Rise of Ritalin prompts debate over the reason. *Washington Post*, p. B 1.
- Townsend, D. J. & Bever, T. G. (2001). *Sentence Comprehension*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill.

Referensi

- Triandis, H. C. (2000). Cross-cultural psychology: The history of the field. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism and collectivism. In D. Matsumoto (Ed.), *The Handbook Of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Triandis, H. C., Brislin, R. & Hui, C. H. (1988). Cross-cultural training across the individualism divide. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 269-288.
- Trice, A. D. (2000). *Handbook of Classroom Assessment*. Boston: Addison Wesley.
- Trimble, J. E. (1989, August). *The Enculturation of Contemporary Psychology*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, New Orleans.
- Trowbridge, L. W., Bybee, R. W. & Powell, J. C. (2000). *Teaching Secondary School Science* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Tsang, C.L. (1989). Bilingual minorities and language issues in writing. *Written Communication*, 9 (No. 1), 1-15.
- Tubman, J. G. & Windle, M. (1995). Continuity of difficult temperament in adolescence: Relations with depression, life events, family support, and substance abuse across a one-year period. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 133-152.
- Tucker, B. E, Singleton, A. H. & Weaver, T. L. (2002). *Teaching Mathematics to All Children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Origins of Memory*. San Diego: Academic Press.
- Tulving, E. (2000). Concepts of memory. In E. Tulving & F. I. M. Craik (Eds.), *The Oxford Handbook of Memory*. New York: Oxford University Press.
- Turecki, S. & Tonner, L. (1989). *The Difficult Child*. New York: Bantam.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 3). New York: Wiley.
- Turkanis, C. G. (2001). Creating curriculum with children. In B. Rogoff, C. G. Turkanis & L. Bartlett (Eds.), *Learning Together*. New York: Oxford University Press.
- Tversky, A. & Fox, C. R. (1995). Weighing risk and uncertainty. *Psychological Review*, 102, 269-283.
- U.S. Department of Education. (1996). *Number And Disabilities of Children and Youth Served Under IDEA*. Washington, DC.: Office of Special Education Programs. Data Analysis System.
- U.S. Department of Education. (2000). *To Assure a Free and Appropriate Public Education of All Children with Disabilities*. Washington, DC.: U.S. Office of Education.
- U.S. Office of Education. (1998). *The Benchmark Study*. Washington, DC.: Office of Education 8s Minority Affairs.
- Underwood, M. (2002). Sticks and stones and social exclusion; Aggression among boys and girls. In P. K Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Socieomotional Development*. Malden, MA: Blackwell.
- Up front. (2001, January 1). *Cheating Hall of Shame* Vol. 133. No.9), 12-14.
- Urdan, T. & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Vallone, R. P., Griffin, D. W., Lin, S. & Ross, L. (1990). Overconfident prediction of future actions and outcomes by self and others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 582-592.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- van der Lely, H. K. & Ullman, M. T. (2001). Past tense morphology in specifically language impaired and normally developing children. *Language & Cognitive Processes*, 16, 177-217.
- van der Linden, W. J. (1995). Advances in computer applications. In T. Oakland & R. K. Hambleton (Eds.), *International Perspectives on Academic Assessment*. Boston: Kluwer Academic.
- Van Houten, R., Nau, P., Mackenzie-Keating, S., Sameoto, D. & Colavecchia, B. (1982). An analysis of some variables influencing the effectiveness of

- reprimands. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 65-83.
- van Lehn, K. (1990). *Mind Bugs*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vaughn, S., Bos, C. S. & Schumm, J. S. (2002). *Teaching Exceptional, Diverse, and At-Risk Students in the General Education Classroom* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Venn, J. J. (2000). *Assessing Students with Special Needs* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Vidal, F. (2000). Piaget, Jean. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Voss, J. E, Greene, T. A., Post, B. C. & Penner, J. (1984). In G. H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum.
- Wachs, T. D. & Kohnstamm, G.A. (Eds.). (2001). *Temperament in Context*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wagner, M. (1995). Outcomes for youths with serious emotional disturbance in secondary school and early adulthood. *Future of Children* 5 (2), 90-112.
- Wagner, M. W. & Blackorby, J. (1996). Transition from high school to work or college: How special education students fare. *Future of Children*, 6 (1), 103-120.
- Wagner, R. (1993). *HyperStudio*. El Cajon, CA: Roger Wagner.
- Wagner, R. K. (1997). Intelligence, training, and employment. *American Psychologist*, 52, 1059-1069.
- Wagner, R. K. & Sternberg, R. J. (1986). Tacit knowledge and intelligence in the everyday world. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Practical Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wakschlag, L. S., Chase-Lansdale, P. L. & Brooks-Gunn, J. (1996, March). *Not Just "Ghosts in the Nursery": Contemporaneous Intergenerational Relationships and Parenting in Young African American Families*. Paper presented at the meeting of the Society for Research on Adolescence, Boston.
- Walsh, W. B. & Betz, N. E. (2001). *Tests and Assessment* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Waterman, A. S. (1997). An overview of service-learning and the role of research and evaluation in service-learning programs. In A. S. Waterman (Ed.), *Service Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Weary, G. (2000). Attribution theories. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Weasmer, J. & Woods, A. (2001). Encouraging student decision making. *Kappa Delta Pi Record*, 38, 40-42.
- Webb, L. D., Metha, A. & Jordan, K. F. (2000). *Foundations of American Education* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Webb, N. M. (1984). Sex differences in interaction and achievement in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 76, 33-34.
- Webb, N. M. & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D. C. Berliner & R.C Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Wehlage, G. (1989). Dropping out: Can schools be expected to prevent it? In L. Weis, E. Farrar & H. Petrie (Eds.), *Dropouts from School*. Albany: State University of New York Press.
- Weiler, J. (1998). Success for All. *ERIC/CUE Digest*, No. 139.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (2000). Motivation: An overview. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC. & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.

Referensi

- Weinstein, C. E., Husman, J. & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Moekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Weinstein, C. S. (1997). *Secondary Classroom Management*. New York: McGraw-Hill.
- Weinstein, C.S. & Mignano, A.J., Jr. (1997). *Elementary Classroom Management*. New York: McGraw- Hill.
- Weinstein, R. S., Madison, S. M. & Kuklinksi, M. R. (1995) . Raising expectations in schooling: Obstacles and opportunities for change. *American Educational Research Journal*, 32, 121-159.
- Weiser, M. (2001, September). *Ubiquitous Computing and Communications*. Paper presented at the PACT international conference, Barcelona, Spain.
- Weissberg, R. P., Barton, H. A. & Shriver, T. P. (1997). The Social-Competence Promotion Program for young adolescents. In G. W. Albee & T. P. Gullotta (Eds.), *Primary Prevention Exemplars: The Lela Rowland Awards*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weissberg, R. P. & Caplan, M. (1994). *Promoting Social Competence and Preventing Antisocial Behavior in Young Urban Adolescents*. Unpublished manuscript. University of Illinois, Chicago.
- Weissberg, R. P., Gesten, E. L., Rapkin, B. D., Cowen, E. L., Davidson, E., Flores de Apodaca, R. & McKim, B. J. (1981). The evaluation of a social problem-solving training program for suburban and inner-city third grade children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 251-261.
- Weissberg, R. P. & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement prevention programs. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4). New York: Wiley.
- Weldin, D. J. & Tumarkin, S. R. (1999). Parent involvement: More power in the portfolio process. *Childhood Education*, 75, 90-96.
- Weller, L. D. (2001). Building validity and reliability into classroom tests. *NASSP Bulletin*, 85, 32-37.
- Wellhausen, K. (1996, Fall). Do's and don'ts for eliminating hidden bias. *Childhood Education*, pp. 36-39.
- Wells, G. & Claxton, G. (2002). *Learning for Life in the 21st Century*. Malden, MA: Blackwell.
- Welshman, D. (2000). *Social Studies Resources*. St. Johns, Newfoundland: Leary Brooks Jr. High School.
- Wentzel, K. R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvonen & R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation*. New York: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- Wentzel, K. R., & Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wentzel, K. R. & Battle, A. (2001). Social relationships and school adjustment. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Adolescence and education*. Greenwich, CT: IAP.
- Wentzel, K. R. & Erdley, C. A. (1993). Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 29, 819-826.
- Wertheimer, M. (1945). *Productive Thinking*. New York: Harper.
- Wertsch, J. (2000). Cognitive development. In M. Bennett (Ed.), *Developmental Psychology: Achievements and Prospects*. Philadelphia: Psychology Press.
- Westling, D. L. & Fox, L. (2000). *Teaching Students with Severe Disabilities* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Whalen, C. (2000). Attention deficit hyperactivity disorder. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Wheelock, A. (1992). *Crossing the Tracks: How "Un-tracking" Can Save America's Schools*. New York: New Press.
- White, J. W. (2001). Aggression and gender. In J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of Women and Gender*. San Diego: Academic Press.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of confidence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

- Whitford, B. L. & Jones, K. (Eds.). (2000). *Accountability, Assessment, and Teacher Commitment*. Albany: State University of New York Press.
- Wigfield, A. & Asher, S. R. (1984). Social and motivational influences on reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 24, 159-183.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (Eds.). (2002). *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. B. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Wiggins, G. (1992, May). Creating tests worth taking. *Educational Leadership*, pp. 26-33.
- Wiggins, G. (1993, November). Assessment: Authenticity, context, and validity. *Phi Delta Kappan*, pp. 200-214.
- Williams, C. C. & Zacks, R. T. (2001). Is retrieval-induced forgetting an inhibitory process? *American Journal of Psychology*, 114, 329-354.
- Williams, V. I. & Cartledge, G. (1997, September/October). Notes to parents. *Teaching Exceptional Children*, pp. 30-34.
- Williams, W. M. & Sternberg, R. J. (2002). How parents can maximize children's cognitive abilities. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wilson, R. M., Hall, M. A., Leu, D. J. & Kinzer, C. K. (2001). *Phonics, Phonemic Awareness, and Word Analysis for Teachers* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89, 397-410.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths and Realities*. New York: Basic Books.
- Winner, E. (1997). Exceptionally high intelligence and schooling. *American Psychologist* 52, 1070-1081.
- Winsler, A., Diaz, R. M. & Montero, I. (1997). The role of private speech in the transition from collaborative to independent task performance in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 59-79.
- Wittmer, D. S. & Honig, A. S. (1994). Encouraging positive social development in young children. *Young Children*, 49, 4-12.
- Wittrock, M. C. & Lumsdaine, A. A. (1977). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*, 25 417-459.
- Wolery, M. (2000). Special education. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington, DC and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Wong, B. Y. L. & Donahue, M. (Eds.). (2002). *The Social Dimension of Earning Disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wong, C.A. & Rowley, S.J. (2001). The schooling of ethnic minority children: Commentary. *Educational Psychologist*, 36, 57-66.
- Wood, J. (2001). Can software support children's vocabulary development? *Language Learning & Technology*, 5, 166-201.
- Wood, J. & Duke, N. K. (1997). Inside "Reading Rainbow": A spectrum of strategies for promoting literacy. *Language Arts*, 74, 95-106.
- Woodrich, D. L. (1994). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: What Every Parent Should Know*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Woolger, C. (2001). Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition (WISC-III). In W. Dorfaman & M. Hersen (Eds.), *Understanding Psychological Assessment*. New York: Plenum.
- Worell, J. (Ed.). (2001). *Encyclopedia of Women and Gender*. San Diego: Academic Press.

Referensi

- Work Group of the American Psychological Association's Board of Educational Affairs. (1995). *Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for School Redesign and Reform* (Draft). Washington, DC.: American Psychological Association.
- Workman, S. H. & Gage, J. A. (1997). Family-school partnerships: A family strengths approach. *Young Children*, 52, 10-14.
- Worthen, B. R. & Spandel, V. (1991, February). Putting the standardized test debate in perspective. *Educational Leadership*, pp. 65-69.
- Wright, A. W. (2001). The ABCs of assessment. *The Science Teacher*, 68, 60-64.
- Yarrow, F. & Topping, K. J. (2001). Collaborative writing. *British Journal of Educational Psychology*, 7, 261-282.
- Yates, M. (1995, March). *Community Service and Political-Moral Discussions Among Black Urban Adolescents*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis.
- Yeakey, C. C. & Henderson, R. D. (Eds.). (2002). *Surmounting the Odds: Equalizing Educational Opportunity in the New Millennium*. Greenwich, CT: IAP.
- Yinger, R. J. (1980). Study of teacher planning. *Elementary School Journal*, 80, 107-127.
- Young, J. R. (1997). Invasion of the laptops: More colleges adopt mandatory computing programs *Chronicle of Higher Education*, 19, A33-A35.
- Yung, B. H. W. (2001). Three views of fairness in a school-based assessment scheme of practical work in biology. *International Journal of Science Education*, 23, 985-1005.
- Zacks, J. M. & Tversky, B. (2001). Event structure in perception and conception. *Psychological Bulletin*, 127, 3-21.
- Zigler, E. F. (2002). Looking back 40 years and seeing the person with mental retardation as a whole person. In H. N. Switzky (Ed.), *Personality and Motivational Differences in Persons with Mental Retardation*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zigler, E. F. & Finn-Stevenson, M. (1999). Applied developmental psychology. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology* (4th ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (1998, April). *Achieving Academic Excellence: The Role of Self-efficacy and Self-Regulatory Skill*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, San Diego.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Seidner (Eds.), *Self-Regulation: Theory, Research, and Application*. San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated Learning and Academic Achievement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Indeks

- Abraham Maslow 517
 Hirarki kebutuhan 517-518
Absent seizure 226
Achieving Via Individual Determination (AVID)
 156
Adriane Lonzarich 559 *Advance organizer* 478
Aktualisasi diri 518 Alan Baddeley 325 Albert
Bandura 289-290, 292, 530 Aldous Huxley 135
Alexandra Nechita 255 Alfred Binet 137-138
Algoritma 376 Allan Paivio 322 *Altemate-form reliability*
610 American Psychological Association (APA) 488.
617
Anak berbakat 253
 Mendidik anak berbakat 255-257
Analisis cara-tujuan 377 Analisis perilaku
terapan 280 Analisis tugas 472 Analogi 362
Androgini, konsep 204 dan pendidikan 206
Anne Troutman 284 Anti-Bias Curriculum
Task Force 193 Arthur Schlesinger 194
Atensi 317-318
Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) 223, 237-
239 *Authoritarian parenting* 93
Authoritative parenting 93 *Autonomous morality*
120
B. F. Skinner 5-6, 34, 276-278
Bahasa ekspresif 231
Bahasa, definisi 70
Barb Johnson 493-494
Barbara Berry 604
Barbara Rogoff 396
Barry Zimmerman 300
Benjamin Bloom 472
Bernice Neugarten 90
Berpikir 361
Betty Teufel 423
Bias *hindsight* 367
Bias kepercayaan diri berlebihan 367
Bias konfirmasi 366-367
Blaine Worthern 634
Brainstorming 370-371, 394
Brandi Binder 21-22
Bullying 103, 592-594
Butet Kertarajasa 372

Carol Gilligan 122-123, 203 *Cerebral palsy*
225 Charles Spearman 140 Child
Development Project (CDP) 577 Children's
Aid Society 100 Chuck Jones 371 Chuck
Rawls 393 *Chunking* 323, 337

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

COMP 595

Comparative advance organizer 478

Concurrent validity 609 **Conditioned response** 272-273, 277 **Conditioned stimulus**

272-273, 277 Co-NECT 499

Connected Mathematics Project 446

Construct validity 609 **Controversial children**

102 **Conventional reasoning** 121

Counterconditioning 275 CSILE 412, 496

Cue dependent forgetting 333 **Culture-fair**

test 153-154

Daniel Goleman 148-149 Daniel Perkins

364 Daniel Schacter 333 Deanna Kuhn

345, 367 **Decay theory** 333 Delamie

Thompson 492 Desensitisasi sistematis

275 Deviasi standar, rumus 625 **Difficult**

child 162 **Disability** 222 Distribusi

frekuensi 624 Distribusi normal 137

Distribusi normal 626, 628 Donald

Campbell 172 **Down syndrome** 228,

Dyslexia 232-233

E. D. Hirsch 194

E. L. Thorndike 5, 34, 276

Easy child 162

Education in the Least Restrictive Environment 243

Educationally blind 223 Efek posisi serial 332

Elaborasi 320-321 Ellen Winner 253, 256

Elvis Presley 317 e-mail 499

Emotional Intelligence 144, 148

Encoding 315-317

Epilepsi 225-226

Erik Erikson 85, 88-92, 117, 129

Delapan Tahap Perkembangan Manusia 88-90 **Ethnic**

gloss 29 Etnisitas 179-180 Everyday Mathematics 446

Expository advance organizer 478

Fetal alcohol syndrome 228-229, 232 Fiksasi

377-378 Fonologi 70

Fostering a Community of Learner (FCL) 410

Fragile X syndrome 228 Frederick Bartlett 330

Gangguan bicara dan bahasa, jenis-jenis 230-231

Gangguan ortopedik 225-26 Gangguan perilaku dan

emosional 239-240 Gametta Chan 269 Gary Phye 384

Gaya impulsif/reflektif 158-159 Gaya Manajemen kelas

otoritarian 572 Gaya Manajemen kelas otoritatif 572

Gaya Manajemen kelas permisif 572 Gaya

mendalam/dangkal 159 Gaya parenting 92-93 Gender

196, 543-544

Pandangan terhadap 196-197

Kontroversi 203-204 Klasifikasi

peran 204 Dalam konteks 206-207

Menghilangkan bias 207-211

George Bush, Sr. 317

George Santayana 42

George Washington 317

Indeks

- Gilbert Sax 627 Global Lab Project 192 GLOBE 502-503
 Google 498 *Grading* 674-676
 Beberapa isu dalam 680-681
 Grant Wiggins 634
- Handicap* 222 *Handicapping condition* 223 Harris Cooper
 484-485 *Heteronomous morality* 119-120 Heuristik 368, 376-
 377 Hipotesis, definisi 18 Histogram 623
Hostile environment sexual harassment (Lihat Pelecehan
 Seksual)
 Howard Gardner 142, 144, 149
 Delapan Kerangka Berpikir 142-143
 Proyek Spektrum 143-144
 Hukum efek Thorndike 276
 Hukuman 277
 Human Biology Middle Grades Curriculum 45
- Indeks diskriminasi soal 660 Indeks kesulitan soal 659
 Individual with Disabilities Education Act (IDEA) 242-
 243, 250
 Individualisme 173
 Individualized Education Plan (IEP) 243, 249
Indulgent parenting 94
Infoseek 498
 Inklusi 244-245
 Insentif 517
 Instruksi langsung 476
 Intelligensi, konsep 136
Intelligence quotient (IQ), rumus 137
Interactive Mathematics Program 446
Interactive teaming 250
 Interaksi orang situasi 162
- Internet 498-500
 Isu sifat asuh (*nature-nurture*) 149-150 Ivan
 Pavlov 271-274, 276
- Jackie Irvine 188
 Jacob Kounin 563
 Jacqueline Brooks 363
 Jacquelynn Eccles 524
 Jadwal penguatan 281
 Jaime Escalante 515
 James Comer 194 James
 Marcia 117
 Empat status identitas 117
 James McMillan 644 James
 Middleton 447 Janice Hale-Benson
 188 Jasper Project 379-380 Jean
 Berko 73-74
 Jean Piaget 6, 41, 59, 69, 119, 393-394, 492 Teori
 Piaget 48 Proses kognitif 48 Skema 48 Asimilasi
 48 Akomodasi 48 Organisasi 48-49 Ekuilibrasi
 49 Tahap Piagetian 49-59 *Object permanence* 50, 79
 Egosentrisme 51-52 *Centration* 53 *Conservation* 53-
 54 *Seriation* 56 *Transitivity* 56 Evaluasi atas teori
 59-62
- Jerome Bruner 494
 Joan Lipsitz 110 Joan
 of Arc 42
 John Dewey 4, 7-8, 34, 59, 123, 494
 John Mayer 148
 John Ogbu 182
 Jonathan Kozol 176-177
 Joplin Plan 156
 Joyce Epstein 100

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

Judy Cameron 524 Judy Lgan 212

Keahlian komunikasi 9 Keahlian manajemen kelas 9

Keahlian motivasional 9 Keahlian teknologi 11

Kebutuhan akan afiliasi atau keterhubungan 519

Kecemasan 535

Kekerasan keyakinan 367

Kelas Jigsaw 190

Kelompok norma 608

Kenneth Clarke 5

Kepribadian 161

Lima besar faktor kepribadian 161-162

Ketersediaan heuristik 368 Keterwakilan

heuristik 368 Ketrampilan bicara 580

gaya agresif, manipulatif, pasif, asertif 581- 582

memberi ceramah yang efektif 583

Kevin Groves 467 Klarifikasi nilai 123-124

Klub buku 433 Kolektivisme 173 Konsep

356-357 Konstruksi strategi 315

Konstruktivisme 8, 393 Kreativitas 370-371

Kuhlman-Anderson Intelligence Test 139 Kultur, definisi

172-173 Kurikulum tersembunyi 123

Lance Armstrong 516 Lateralisasi 47, 79 Laura Bickford

313 Lawrence Kohlberg 120-122 Kritik terhadap 121-122

Learner-Centered Principles Work Group 488 *Learning*

disability 231-232

Learning disorder 223

Least Restrictive Environment (LRE) 244-245

Leonardo da Vinci 42

Lev Vygotsky 6, 41, 63-69, 393-394, 492 Asumsi
Teori 63-64

Zone of proximal development (ZPD) 64-65, 80 Lewis

Terman 254 Lois Guest 467 Looksmart 498

Lorge-Thorndike Intelligence Test 139 Louise

Derman-Sparks 193 Lycos 498

Madonna 42, 367 Margaret Longworth 171

Marianne Moore 45 Martin Brooks 363 Martin

Covington 547 Martin Luther King 42 Mary Moffitt

492 Marilyn Whirri 355 *Mastery learning* 481 Mavis

Hetherington 95 Mean 624

Median 624 Memori 316-317 Memori deklaratif 328

Memori episodik 328 Memori jangka panjang 326-

327 Memori j angka pendek 324-325 Memori

prosedural 328 Memori semantik 328-329 Memori

sensoris 324 Mendengar aktif 584-485 Menghadapi

agresi 592-593 Menghadapi Perilaku Bermasalah 589

Intervensi minor 589 Intervensi moderat 590

Sumber daya lain 591-592

- Mental set 378
- Metakognisi 315-316, 344-345, 348, 437 Strategi dan regulasi 346-347 Metode ilmiah 17-19, 35
- Metode Instruksi-diri 297-299
- Metode riset 18 Riset deskriptif 18 Observasi 19 Laboratorium 20 Observasi alamiah 20 Observasi partisipan 20 Riset korelasional 22 Riset eksperimental 22-23 Kelompok eksperimental 23 Kelompok kontrol 24 Penetapan acak 24 Riset cross-sectional 24 Riset longitudinal 24 Riset evaluasi program 26 Riset aksi 26 Guru sebagai periset 26
- Michael Cronin 586
- Michael Pressley 430
- Mihaly Csikszentmihalyi 521
- Mnemonic**, metode 335
- Mode, pengukuran 625
- Model Atkinson-Shiffrin 327
- Model determinisme resiprokal 289
- Monalisa 317
- Monsanto Chemical Company 176
- Morfologi 70
- Motif sosial 537
- Motivasi 516-517
- Motivasi ekstrinsik 520
- Motivasi intrinsik 520
- Motivasi kompetensi 519
- Mozart 342
- Multiple disabilities** 223
- Multiple intelligence** 135, 139-141, 148-151
- National Educational Technology Standards 11
- National Enquirer** 32 **Neglected children** 102
- Neglectful parenting** 94
- Neo-Pigatioan 62
- New York City School System 100
- New York Times** 32
- Newsweek** 32
- Nilai **grade equivalent** 629
- Nilai mentah 628
- Nilai **percentile-rank** 629
- Nilai standar 629-630
- Nilai **stanine** 629
- Nilai T 630
- Nilai z 630
- Noam Chomsky 71
- Northern Light 498
- O. J. Simpson 331
- Orientasi kinerja 529
- Orientasi tak berdaya 528
- Orientasi untuk menguasai 528
- Otis-Lennon School Mental Abilities Tests 139
- Otomausitas 315
- Pablo Picasso 371.
- PALS 399-400
- Paul Aberto 284
- Paul Gilvaay 492
- Pelatihan kognitif 396
- Pelecehan seksual 209-210
- Pembelajaran 270
- Pendekatan behavioral 270-271
- Behaviorisme 271 Pendekatan kognitif 270-271
- Pembelajaran asosiatif 271 Pembelajaran berbasis problem 378-379 Pembelajaran kooperatif 401-404, 406 Pembelajaran observasional 290, 295
- Pembelajaran Pelayanan 85,124-125 Pembelajaran penemuan 494 Pembelajaran regulasi diri 300-301
- Pemberdayaan 187

PSIKOLOGI PENDIDIKAN

- Pembuatan keputusan 366
Pemecahan problem 372-373
Langkah-langkah 375-376
Pemikiran divergen 370 Pemikiran konvergen 370
Pemikiran kritis 363-364 Penalaran deduktif 362-363
Penalaran hipotetis-deduktif 58 Penalaran induktif
361-362 Pendekatan foentik dan keahlian dasar 426
Pendekatan instruksi strategi transaksional 430
Pendekatan konstruktivis sosial 68, 394 Pendekatan
pemrosesan informasi 314 Pendekatan perilaku
kognitif 296-297 Pendidikan bilingual 182-183
Pendidikan karakter 123 Pendidikan moral kognitif
124 Pendidikan multikultural 186-187 Penemuan
dengan bimbingan 495 Pengajaran resiprokal 410-411,
431 Pengelompokan kemampuan antarkelas 155
Pengelompokan kemampuan dalam kelas 156
Pengetahuan ahli 423 Pengetahuan bahasa keseluruhan
426-427 Pengetahuan isi pedagogis 424 Penghargaan
diri 115-116 Pengkondisian klasik 271-274 Evaluasi
276
Pengkondisian operan 276
Pengkondisian operan Skinner 276
Penguatan (imbalan) 277 Penguatan
negatif 277-278 Penguatan positif 277-
278 Pengukuran variabilitas 625
Pengulangan 319-320 Penilaian
formatif 646 Penilaian kineija 653
Penilaian sumatif 647 Penyesuaian
prototipe 359 Peran gender 196
Transendensi peran gender 206
- Perencanaan instruksional 467-468 Perkembangan
moral 118 Perspektif keadilan 122 Perspektif
perhatian 122 Pertanyaan esensial 493 Pesan “aku”
581 Pesan “kamu” 580 Peta konsep 357-358 Peter
Salovy 148 Polly Goepfert 447 Popular children 102
Portofolio 670
Portofolio elektronik 682-683 Portofolio karya
terbaik 672 Portofolio perkembangan 672
Postconventional reasoning 121 Pragmatis 71
Prasangka 181-182 **Preconventional reasoning** 121
Predictive validity 609 **Primacy effect** 332 Prinsip
penataan kelas 566-570 Prinsip Premack 280-281
Prinsip spesifitas penyandian 332-333 **Problem set**
659 Program **non-graded** 155-156 **Programmed learning**
6 Project Head Start 109 **Prompt** 283-284, 579 Proses
biologis, kognitif, dan sosioemosional 43 Proses
mental 270
- Quantum Opportunities Program 178-189, 296
Quid pro quo sexual karrassment (Lihat Pelecahan
Seksual)
- Range, pengukuran 625 **Rapport talk** 202 **Recency effect**
332-333 Reliabilitas 610,651

- Rentang memori 324
Report talk 202
Resource teacher 248
Response cost 285
 Retardasi mental 226-227 Klasifikasi dan tipe
 226-227 Penyebab 227-228
 Richard Atkinson 327
 Richard Shiffrin 327
 Riset ilmiah 2, 17, 26, 35-36
 Robert Abel 374
 Robert J. Stenberg 136-137, 140-42, 149
 Robert Kovach 300
 Robert Siegler 314-315
 Robert Yinger 469
 Roger Brown 71
 Ronald Hambleton 634
- Sarah Tishman 364 Sasaran behavioral 471
Scaffolding 65, 396 Schools For Thought 411-
 412 **Script** 331 **Seatwork** 481-483 Sebastian
 Bonner 300 Sekolah kolaboratif 414 Self
efficacy 290, 302, 529-532 Semantik 71
Service learning (Lihat Pembelajaran Pelayanan) SES
 group 96-97 Sesame **Street** 297 Sexisme 199 **Shaping**
 284, 579 Shiffy Landa 135 Shirkey Heath 72-73
 Sindrom kegagalan 545 Sintaksis 70 **Situated cognition**
 395 Skala Wechsler 138 Skema 39-331
- Slow-to-warm-up child** 162-163 Soal
 dengan jawaban pendek 660 Soal esai
 660 Soal jawaban pilihan 655 Soal
 pilihan ganda 655 Soal yang harus
 dijawab 660 **Speech reading** 224 **Split-half**
reliability 610 Star 32
 Statistik deskriptif 623 Status
 sosioekonomi (SES) 174 Stereotip
 gender 199 Steven Ceci 255 Steven
 Spielberg 372 Strategi demonstrasi
 interaktif 450 Studi etnografik 22 Studi
 kasus, definisi 21-22 Studi lintas-kultural
 172-173 Studi sosial 454-457
 Pendekatan konstruktivis 457-458
 Subgoalng 375, 377 Survei
 batteries 612-613 Susan
 Brookhart 647
- Taksonomi 472 Taksonomi Bloom 472-
 473 Target pembelajaran 648-649
 Teaching Tolerance Project 193 **Team-**
building 406 Teknologi bantuan 251-252
 Teknologi instruksional 250-252
 Temperamen, definisi 162-163 Tendensi
 sentral 624 Tennessee Williams 316
 Teori atribusi 525-528 Teori ekologi
 (Lihat Brofenbrenner) Teori inteligensi
 triarkis 140 Teori interferensi 333 Teori
 jaringan 329 Teori kognitif sosial
 Bandura 289

SIKOLOGI PENDIDIKAN

- Teori kognitif sosial gender 197-198
Teori level pemrosesan 320
Teori perkembangan kognitif gender 198
Teori psikoanalitik gender 197
Teori skema 329
Teori skema gender 198-199
Teori, definisi 18
Teresa Amabile 371
Terry Fox 516
Tes berbasis standar 607
Tes beresiko tinggi 607, 615
Tes Binet 137
Tes diagnostik 613
Tes kecakapan 612
Tes objektif 653
Tes prestasi 612
Tes standar 606-607
Tes-retest reliability 610
Theophile Simon 137
Time 32
Time out 285-286
Transfer 380, 383
Transfer dekat 383
Transfer jalur rendah dan jalur tinggi 383-384
Transfer jauh 383
Transfer menjangkau ke belakang 384 Transfer menjangkau ke depan 384 **Tutoring** 397-399

Ubiquitous computing 505 Ujian negara 615
Kritik terhadap 616-617
Unconditioned stimulus 272-273 **Unconditioned response** 272-273 Urie Brofenbrenner 85-88, 92, 97
Teori ekologi 86-88, 129

Valerie Pang 10-11 Validitas 608, 649-650 Validitas instruksional 650

Validitas isi 608 Validitas kriteria 609 Valued Youth Program 400 Verna Rollins 221 Vicki Spandel 634 Vicky Farrow 643

Washington Post 32 Website 498
Wile E. Coyote 371 William Greenough 151 William James 4-6, 8, 34, 59 William Stem 137, 144 **Working memory** 325-326, 429
World Trade Center 333, World wide web (WWW) 498

Yahoo! 498 YouthALIVE! 378

Zone of proximal development (ZPD) (Lihat Lev Vygotsky

Psikologi Pendidikan karya John.W. Santrock telah diakui luas di banyak negara sebagai buku pegangan psikologi pendidikan

PSIKOLOGI terbaik dan amat membantu siapa saja yang ingin menjadi pengajar atau guru yang sukses. Buku ini lebih konkret, langsung, dan bermanfaat dibandingkan buku-buku lain yang sejenis.

PSIKOLOGI

Buku ini memuat banyak hal yang membantu Anda menerapkan teori ke dalam praktik, juga ditulis dengan gaya yang mengalir lancar dan jelas, dilengkapi contoh-contoh terbaru dan studi kasus – kesemuanya itu diintegrasikan dalam teori dan contoh

aplikasinya sehingga menjadikan buku *Psikologi Pendidikan* sebagai pegangan penting bagi siapa saja yang ingin menjadi guru yang kompeten dan sukses di dunia pendidikan. Fitur-fitur penting & bermanfaat di dalamnya antara lain: *Crack the Case*, menyajikan studi kasus untuk membantu Anda mengembangkan kemampuan mengaplikasikan teori *Teaching Strategies*, berisi tip-tip mengajar yang efektif dan efisien; *Self-Assessment*, cara penilaian diri sendiri dan orang lain; *Teaching Stories*, berisikan cerita-cerita yang inspirasional; *Through the Eyes of Teachers* dan *Through*

John W- Santrock menerima Ph.D. dari *College for Education and Human Development* dari Universitas Minnesota. Beliau mengajar di Universitas Charleston dan Universitas Georgia sebelum bergabung dengan Universitas Texas di Dallas. Beliau bekerja sebagai psikolog sekolah dan pada saat ini mengajar psikologi pendidikan pada level strata satu maupun pascasarjana.

Riset John termasuk tulisan dalam *Journal of Educational Psychology* yang fokus pada aspek kontekstual kognisi dari perilaku swa-regulasi anak sebagaimana persepsi anak yang berasal dari keluarga dengan kedua orang tua bercerai.

Beliau dewan editorial *Child Development* dan *Developmental Psychology*. Karya sudah diterbitkan antara lain, *Child Development* (9th ed.), *Adolescent Development* (9th ed.) dan *Psychology* (7th ed.)

K E N C A N A

PRENADA MEDIA GROUP

www.prenadamedia.com

E-mail: pmg@prenadamedia.com

ISBN: 978-979-3925-82-0