

Siswa jauh lebih cerdas dan sedikit lebih suka memaafkan daripada kuda, tetapi upaya mengajar mereka mempunyai persamaan dengan mengajar kuda berikut: Pengetahuan tentang bagaimana memindahkan informasi dan kemampuan setidaknya sama pentingnya dengan pengetahuan tentang informasi dan kemampuan itu sendiri. Kita semua mempunyai guru (sayangnya paling sering dosen perguruan tinggi) yang cerdas dan berpengetahuan mendalam tentang bidang mereka tetapi tidak dapat mengajar. Ellen Mathis mungkin mempunyai pengetahuan yang sama dengan Leah Washington tentang seperti apa tulisan yang baik, tetapi dia masih perlu belajar banyak hal tentang bagaimana mengajari siswa kelas tiga menulis dengan baik.

Untuk mengajar dengan efektif, pengetahuan tentang pokok mata pelajaran bukanlah persoalan seseorang yang menjadi ensiklopedia berjalan. Guru yang efektif bukan hanya mengetahui pokok mata pelajaran mereka, tetapi juga dapat menyampaikan pengetahuan mereka kepada siswa. Guru matematika sekolah menengah atas yang terkenal Jaime Escalante mengajarkan konsep angka positif dan negatif kepada siswa di pemukiman keturunan Spanyol di Lon Angeles dengan menjelaskan bahwa, apabila Anda menggali lubang, Anda dapat menyebut gundukan tanah tersebut sebagai +1 dan lubang sebagai -1. Apa yang Anda peroleh ketika Anda memasukkan tanah tersebut kembali ke lubangnya? Nol. Kemampuan Escalante menghubungkan konsep angka positif dan negatif yang abstrak tersebut dengan pengalaman siswanya adalah salah satu contoh bagaimana kemampuan menyampaikan pengetahuan jauh melampaui sekadar pengetahuan tentang fakta.

2. Menguasai Kemampuan Mengajar

Kaitan antara apa yang diinginkan guru untuk dipelajari siswa dan pembelajaran siswa yang sesungguhnya disebut pengajaran (*instruction*), atau pedagogi. Pengajaran efektif bukanlah masalah sederhana berupa orang yang mempunyai pengetahuan yang lebih banyak memindahkan pengetahuan itu kepada orang lain. Apabila menceritakan berarti mengajar, tentu buku ini tidak perlu lagi. Sebaliknya, pengajaran yang efektif menuntut penggunaan banyak strategi.

Misalnya andaikan Paula Ray ingin memberikan pelajaran tentang statistik kepada siswa kelas empat yang beragam. Untuk melakukannya, Paula harus mengajarkan banyak hal. Dia harus memastikan semua siswa tersebut sudah tertib dan mereka mengetahui perilaku apa yang diharapkan dari mereka. Dia harus mencari tahu apakah siswa memiliki keterampilan prasyaratnya; misalnya, siswa perlu mampu menambah dan membagi untuk memperoleh hasil rata-rata. Apabila salah seorang tidak memilikinya, Paula harus melibatkan siswa tersebut ke dalam aktivitas yang memungkinkan mereka memahami statistik, seperti meminta siswa melempar dadu, bermain kartu, atau mengumpulkan data dari eksperimen; dan dia harus menggunakan strategi pengajaran yang membantu siswa mengingat apa yang diajarkan kepada mereka. Pelajaran tersebut juga hendaknya memperhitungkan karakteristik intelektual, sosial, dan budaya siswa tertentu ini. Paula harus memastikan siswa tertarik dengan pelajaran tersebut dan termotivasi untuk mempelajari statistik. Untuk melihat apakah siswa mempelajari apa yang diajarkan, dia dapat mengajukan pertanyaan atau menggunakan atau ujian atau meminta siswa menunjukkan pemahaman mereka dengan menciptakan

atau menginterpretasikan eksperimen, dan dia harus menanggapi dengan tepat apakah semua penilaian ini memperlihatkan bahwa siswa menghadapi kesulitan. Setelah berakhir serangkaian pelajaran tentang statistik, Paula seharusnya membahas kembali topik ini dari waktu ke waktu untuk memastikan hal itu diingat.

Semua tugas ini –memotivasi siswa, mengelola ruang kelas, menilai pengetahuan sebelumnya, menyampaikan gagasan dengan efektif, memperhitungkan karakteristik pelajar, menilai hasil pembelajaran dan membahas kembali informasi– harus mendapat perhatian pada semua tingkat pendidikan, di dalam atau di luar sekolah. Semua ini sama-sama berlaku bagi pelatihan astronaut maupun bagi pelajaran membaca. Namun, cara pengerjaan tugas ini adalah berbeda – berbeda sesuai dengan usia siswa, tujuan pengajaran, dan faktor-faktor lain. Apa yang membuat seseorang menjadi guru yang baik adalah kemampuan mengerjakan semua tugas yang terdapat dalam pengajaran yang efektif (Burden & Byrd, 2003; Kennedy, 2006). Kehangatan, antusiasme, dan kepedulian sangat berperan penting (Cornelius-White, 2007; Eisner, 2006). Tetapi keberhasilan penyelesaian semua tugas mengajar itulah yang menghasilkan keefektifan pengajaran (Shulman, 2000).

3. Apakah Mengajar yang Baik Dapat Diajarkan

Beberapa orang berpendapat bahwa guru yang baik terlahir seperti itu. Guru yang luar biasa kadang-kadang tampak mempunyai keajaiban, kharisma, yang tidak pernah diharapkan akan dapat dicapai manusia biasa. Namun, riset mulai mengidentifikasi perilaku dan

kemampuan tertentu yang menghasilkan guru “ajaib” tersebut (Borman & Kimball, 2005). Guru yang luar biasa tidak melakukan apa pun yang tidak dapat dilakukan setiap guru lain –persoalannya hanyalah mengetahui prinsip pengajaran yang efektif dan cara menerapkannya. Ambillah contoh kecil : Dalam mata pelajaran sejarah sekolah menengah atas, dua siswa di bagian belakang kelas berbisik satu sama lain, dan mereka tidak mendiskusikan Traktat Paris! Dengan pelan–pelan guru berjalan ke arah keduanya tanpa melihat mereka, sambil melanjutkan pelajarannya ketika dia berjalan. Kedua siswatadi berhenti berbisik dan memberikan perhatian. Apabila anda tidak tahu apa yang harus dicari, mungkin anda akan kehilangan kata-kata yang singkat namun sangat penting ini dan guru percaya bahwa guru tersebut memang pandai bergaul dengan siswa, kemampuan khusus untuk tetap mempertahankan perhatian mereka. Tetapi guru tadi hanya menerangkan prinsip pengelolaan ruang kelas yang dapat dipelajari setiap orang: Pelihara semangat dalam pelajaran tersebut, hadapi masalah perilaku dengan menggunakan intervensi paling halus yang akan ampuh, dan atasi masalah kecil sebelum menjadi besar. Ketiaka Jaime Escalante memberikan contoh menggali lubang untuk mengilustrasikan konsep angka positif dan negatif, dia juga menerapkan beberapa prinsip penting psikologi pendidikan: Buat gagasan abstrak menjadi konkret dengan menggunakan banyak contoh, hubungkan isi pengajaran dengan latar belakang siswa, sebutkan aturan, berikan contoh dan kemudian sebutkan kembali aturan tadi.

Apakah pengajaran yang baik dapat diajarkan? Jawabannya tentu saja ialah yaa. Pengajaran yang baik harus diamati dan dipraktikkan,

pembelajaran penting. Guru sangat sering jatuh ke dalam strategi yang akan mereka akui sendiri, setelah merenungkannya, sebagai pengisi waktu bukannya sebagai kegiatan yang sangat penting dari segi pengajaran. Misalnya, guru yang seharusnya luar biasa pernah memberikan tugas kepada salah satu kelompok bacanya. Siswa tersebut diberi dua lembar kertas dengan kata-kata dalam persegi empat. Tugas mereka ialah menggunting persegi empat tersebut pada satu lembar kertas dan kemudian menempelkannya ke kata sinonimnya pada lembar lain. Setelah semua kata ditempelkan dengan benar, garis-garis persegi empat yang ditempel tadi akan membentuk gambar kucing, yang kemudian akan diwarnai siswa tersebut. Begitu siswa sudah menempelkan beberapa persegi empat, teka-teki itu akhirnya menjadi jelas, sehingga mereka dapat menempelkan sisanya tanpa memberi perhatian lagi pada kata-kata itu sendiri. Selama hampir satu jam waktu pelajaran yang berharga tersebut, siswa ini dengan senang menggunting, menempel dan mewarnai- bukan kemampuan yang mempunyai prioritas tinggi bagi siswa kelas tiga. Guru tersebut tentu saja akan mengatakan bahwa tujuannya ialah agar siswa mempelajari atau melatih sinonim; tetapi dalam kenyataan kegiatan itu mungkin tidak dapat memajukan siswa dalam kemampuan tersebut. Sama halnya, banyak guru meminta seorang siswa dengan susah-payah mengerjakan soal di papan tulis, sementara siswa lain di kelas tersebut tidak mengerjakan sesuatu yang penting. Banyak guru sekolah menengah pertama menghabiskan kebanyakan waktu pelajaran membahas pekerjaan rumah dan pekerjaan kelas dan akhirnya menyisakan sangat sedikit waktu untuk mengajarkan isi pelajaran yang baru. Sekali lagi, semua ini mungkin adalah guru yang sangat baik dalam hal-hal lain, tetapi kadang –

kadang mereka melupakan apa yang mereka coba capai dan cara mereka mencapainya.

Guru yang intensional terus-menerus bertanya kepada diri sendiri apa sasaran yang diupayakan untuk dicapai oleh dirinya dan siswanya. Apakah tiap- tiap bagian pelajaran mereka sesuai dengan latar belakang pengetahuan, kemampuan, dan kebutuhan siswa? Apakah masing-masing kegiatan atau penugasan terkait jelas dengan hasil yang mempunyai nilai? Apakah setiap menit pengajaran digunakan dengan bijaksana dan baik? Guru yang intensional berupaya membangun kemampuan sinonim siswa pada pertemuan selanjutnya mungkin akan meminta mereka bekerja berpasangan untuk menguasai beberapa sinonim sebagai upaya persiapan ujian sendiri-sendiri.

Guru yang intensional mungkin akan meminta semua siswa mengerjakan soal tertentu sementara seseorang bekerja di papan tulis, sehingga semua dapat membandingkan jawaban dan strategi secara bersama-sama. Guru yang intensional mungkin dengan cepat memberikan jawaban pekerjaan rumah kepada siswa untuk diperiksa sendiri, meminta tunjuk tangan bagi jawaban yang benar, dan kemudian hanya membahas dan mengajarkan kembali latihan yang dijawab dengan salah oleh banyak siswa. Guru yang intensional menggunakan berbagai metode pengajaran, pengalaman, penugasan, dan bahan ajar untuk memastikan bahwa siswa mencapai semua jenis tujuan kognitif, mulai dari pengetahuan, penerapan hingga kreativitas, dan bahwa pada saat yang sama siswa memelajari tujuan afektif yang penting, seperti kecintaan belajar, rasa hormat terhadap orang lain dan tanggung jawab pribadi.

Guru yang intensional terus- menerus merenungkan praktik dan hasil yang dia peroleh.

Riset menemukan bahwa salah satu alat prediksi paling ampuh tentang dampak guru pada siswa ialah keyakinan bahwa apa yang dia kerjakan menghasilkan sesuatu yang berbeda. Keyakinan ini, yang disebut daya-hasil guru (*teacher efficacy*) (Henson, 2002; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), adalah inti dari makna menjadi guru yang intensional. Guru yang yakin bahwa keberhasilan di sekolah hampir seluruhnya terjadi akibat kecerdasan bawaan anak, lingkungan rumahnya, atau faktor lain yang tidak dapat dipengaruhi guru, tidak mungkin mengajar sama seperti guru yang yakin bahwa upaya mereka sendirilah kunci pembelajaran siswa. Guru yang intensional, yaitu yang mempunyai keyakinan kuat akan daya hasilnya, lebih mungkin mengerahkan upaya yang konsisten, untuk bertahan menghadapi rintangan dan untuk terus berupaya tanpa lelah hingga setiap siswa berhasil (Bandura, 1997). Guru yang intensional mencapai rasa daya-hasil dengan terus menerus menilai hasil pengajarannya (Schmoker, 1999); terus menerus mencoba strategi baru jika pengajaran pertamanya tidak berhasil; dan terus menerus mencari gagasan dari rekan kerja, buku, majalah, lokakarya, dan sumber lain untuk memperkaya dan memperkuat kemampuan mengajarnya (Corbet, Wilson & Williams, 2005). Kelompok kelompok guru, seperti semua guru di sekolah dasar atau semua dosen di fakultas universitas tertentu, dapat memperoleh daya hasil kolektif melalui kerja sama untuk menguji praktik dan hasil mereka, mencari pengembangan profesional, dan saling membantu agar berhasil (lihat Borko, 2004; Sachs, 2000).

Daya hasil kolektif dapat mempunyai dampak yang sangat kuat pada pencapaian siswa (Goddard, Hoy & Hoy, 2000). Tujuan terpenting buku ini ialah memberi guru pada masa mendatang landasan intelektual di bidang riset, teori, dan kearifan praktis yang mereka butuhkan guna menjadi guru yang intensional dan efektif. Untuk merencanakan dan melaksanakan pelajaran, diskusi, proyek, dan pengalaman belajar yang efektif lain, guru perlu mengetahui banyak hal. Disamping mengetahui mata pelajarannya, mereka perlu memahami tingkat perkembangan dan kebutuhan siswa mereka. Mereka perlu memahami bagaimana pembelajaran, daya ingat, kemampuan memecahkan masalah dan kreativitas diperoleh dan bagaimana meningkatkan cara mereka memperolehnya. Mereka perlu mengetahui cara menentukan tujuan, mengorganisasikan kegiatan yang dirancang untuk membantu siswa ke arah tujuan itu. Mereka perlu tahu cara memotivasi siswa, cara menggunakan waktu di kelas dengan efektif dan cara menanggapi perbedaan individu di kalangan siswa.

Guru yang terus-menerus menggabungkan pengetahuan mereka tentang prinsip psikologi pendidikan, pengalaman mereka, dan kreativitas mereka untuk mengambil keputusan pengajaran dan membantu siswa menjadi pelajar yang antusias dan efektif. Mereka terus-menerus melakukan eksperimen mengenai strategi untuk memecahkan masalah pengajaran dan kemudian mengamati hasil tindakan mereka untuk melihat apakah hal itu berjalan efektif (Duck, 2000). Mereka memberikan perhatian pada riset tentang pengajaran yang efektif, dan menggabungkan temuan riset itu ke dalam pengajaran mereka sehari-hari (Fleischman, 2006).

Buku ini menyoroti gagasan yang menjadi inti psikologi pendidikan dan riset terkait. Buku ini juga menyodorkan banak contoh tentang cara penerapan gagasan ini ke dalam praktik, dengan menekankan praktik pengajaran, bukan hanya teori atau usulan, yang telah dievaluasi dan terbukti efektif. Buku ini dirancang untuk membantu Anda mengembangkan kemampuan berpikir kritis di bidang pengajaran: pendekatan logis dan sistematis terhadap banyak dilema yang ditemukan dalam praktik dan riset. Tidak satu pun buku dapat memberikan semua jawaban yang benar atas pengajaran, tetapi buku yang satu ini berusaha mengajukan pertanyaan yang benar dan melibatkan Anda dengan menyodorkan alternatif yang realistis serta konsep dan riset di belakangnya.

Banyak studi telah mempelajari perbedaan antara guru yang sudah ahli dan masih baru dan antara guru yang lebih dan kurang efektif. Satu tema muncul dalam seluruh studi ini: Guru yang ahli adalah pemikir kritis (Hogan, Robinowitz & Craven, 2003; Mosenthal et al., 2004; Shulman, 2000). Guru yang intensional terus-menerus meningkatkan dan menguji praktik pengajarannya sendiri, membaca, dan menghadiri konferensi untuk mempelajari gagasan baru, dan menggunakan tanggapan siswanya sendiri untuk menjadi pedoman keputusan pengajarannya. Ada lama pepatah lama yang mengatakan bahwa ada guru yang mempunyai 20 tahun pengalaman dan ada guru yang mempunyai 1 tahun pengalaman sebanyak 20 kali. Guru yang tampil makin baik setiap tahun adalah guru yang terbuka terhadap gagasan baru dan memandang pengajarannya dengan kritis. Barangkali tujuan terpenting buku ini ialah membawa Anda ke dalam kebiasaan menggunakan refleksi (perenungan

mendalam) yang dilandasi pengetahuan untuk menjadi guru yang ahli pada masa mendatang.

C. Riset di Bidang Psikologi Pendidikan

Guru yang merupakan pemikir yang intensional dan kritis mempunyai kemungkinan masuk ke ruang kelasnya dengan diperlengkapi oleh pengetahuan tentang riset (penelitian) di bidang psikologi pendidikan. Setiap tahun, pakar psikologi pendidikan menemukan atau memperbaiki prinsip-prinsip pengajaran dan pembelajaran yang bermanfaat bagi guru yang berpraktik. Beberapa prinsip ini adalah akal sehat yang didukung dengan bukti, tetapi yang lain lebih mengejutkan. Salah satu masalah yang dihadapi pakar psikologi pendidikan ialah bahwa hampir setiap orang beranggapan dia adalah pakar di bidang psikologi pendidikan. Kebanyakan orang dewasa telah menghabiskan bertahun-tahun di sekolah sambil mengamati apa yang dilakukan guru. Tambahkan lah ke sana sejumlah pengetahuan tertentu tentang kodrat manusia, dan luar biasa! Setiap orang adalah ahli psikologi pendidikan amatir. Karena alasan ini, pakar psikologi pendidikan profesional sering dituduh memelajari sesuatu yang sudah jelas.

Namun, sebagaimana telah kita pelajari dengan susah payah, sesuatu yang sudah jelas tidak selalu benar. Misalnya, kebanyakan orang beranggapan bahwa, jika siswa ditampatkan di kelas sesuai dengan kemampuan mereka, rentang kemampuan yang lebih sempit sebagai akibatnya dalam suatu kelas akan memungkinkan guru menyesuaikan pengajaran dengan kebutuhan khusus siswa dan dengan demikian meningkatkan pencapaian siswa. Anggapan ini ternyata keliru. Banyak

guru percaya bahwa memarahi siswa karena perilaku yang salah akan memperbaiki perilakunya. Banyak siswa tentu saja akan menanggapi kemarahan dengan berperilaku baik tetapi, bagi siswa lain, kemarahan mungkin adalah imbalan positif atas perilaku yang salah dan dia akan benar-benar mengulanginya lebih banyak lagi. Beberapa kebenaran yang sudah “jelas” bahkan bertentangan satu sama lain. Misalnya, kebanyakan orang mungkin setuju bahwa siswa belajar lebih baik dengan pengajaran guru daripada bekerja sendiri. Keyakinan ini mendukung strategi pengajaran langsung yang berpusat pada guru, dimana guru secara aktif bekerja sama dengan siswa secara keseluruhan. Namun, kebanyakan orang mungkin juga setuju bahwa siswa sering membutuhkan pengajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan individu mereka masing-masing. Keyakinan ini, yang juga benar, akan menuntut guru membagi waktunya ke individu-individu, atau setidaknya ke kelompok-kelompok siswa yang mempunyai kebutuhan yang berbeda-beda, yang akan menyebabkan beberapa siswa bekerja sendiri sementara yang lain mendapatkan perhatian guru. Apabila sekolah dapat menyediakan guru pribadi untuk setiap siswa, tidak akan ada konflik; pengajaran langsung dan individualisasi dapat berjalan berdampingan. Namun, dalam praktik, biasanya ruang kelas diisi 20 siswa atau lebih; akibatnya, pengajaran langsung yang makin banyak (tujuan pertama) hampir selalu berarti individualisasi yang semakin sedikit (tujuan kedua). Tugas guru yang intensional ialah menyeimbangkan tujuan-tujuan yang saling bertentangan ini menurut kebutuhan siswa dan situasi tertentu.

1. Sasaran Riset di Bidang Psikologi Pendidikan

Sasaran riset di bidang psikologi pendidikan ialah memelajari dengan seksama sejumlah pertanyaan yang sudah jelas dan juga yang kurang begitu jelas, dengan menggunakan metode objektif untuk menguji gagasan tentang faktor yang mempunyai andil dalam pembelajaran (Levin, O'Donnel & Kratochwill, 2003; McComb & Scott-Little, 2003). Hasil riset ini adalah prinsip, hukum, dan teori. Prinsip menjelaskan hubungan di antara sejumlah faktor, seperti pengaruh sistem pemberian nilai alternatif terhadap motivasi siswa. Hukum semata-mata adalah prinsip yang telah diuji secara mendalam dan terbukti berlaku dalam berbagai jenis situasi. Teori adalah beberapa prinsip dan hukum terkait yang menjelaskan aspek luas pembelajaran, perilaku, atau bidang minat lain. Tanpa teori, maka fakta dan prinsip yang ditemukan akan menyerupai titik-titik yang tidak tertata di atas kanvas. Teori mempersatukan fakta-fakta dan prinsip-prinsip ini untuk memberi kita gambaran besarnya. Namun, fakta dan prinsip yang sama dapat ditafsirkan secara berbeda oleh ahli-ahli teori yang berbeda. Sebagaimana dalam setiap ilmu pengetahuan, kemajuan di bidang psikologi pendidikan berjalan lambat dan tidak rata. Satu studi jarang menjadi terobosan, tetapi lama-kelamaan bukti terakumulasi tentang suatu pokok bahasan dan memungkinkan ahli teori memperbaiki dan memperluas teorinya.

2. Manfaat Riset di Bidang Psikologi Pendidikan bagi Guru

Barangkali benar bahwa hal terpenting yang dipelajari guru adalah yang mereka pelajari di tempat kerja –di tempat magang, pada saat mengajar siswa atau pada tahun-tahun pertama mereka di ruang kelas

(Darling-Hammond, Gendler & Wise, 1990). Namun, guru mengambil ratusan keputusan setiap hari, dan tiap-tiap keputusan mempunyai satu teori di belakangnya, tidak peduli apakah guru tersebut menyadarinya atau tidak. Kualitas, ketepatan, dan kemanfaatan teori itu pada akhirnya adalah sesuatu yang menentukan keberhasilan guru tersebut. Misalnya, seorang guru mungkin menawarkan hadiah bagi siswa yang mempunyai kehadiran terbaik, berdasarkan teori bahwa pemberian imbalan atas kehadiran meningkatkan kinerja siswa. Guru lain mungkin memberi imbalan bagi siswa yang kehadirannya paling membaik (dari tidak baik), berdasarkan teori bahwa siswa yang kehadirannya jeleklah yang paling membutuhkan insentif agar datang ke kelas. Guru ke tiga mungkin tidak memberi imbalan kepada siapa pun karena kehadiran tetapi mungkin berusaha meningkatkan kehadiran dengan memberikan pelajaran yang lebih menarik. Rencana guru mana yang paling mungkin berhasil? Ini bergantung sebagian besar pada kemampuan masing-masing guru memahami gabungan unik faktor-faktor yang membentuk karakter ruang kelasnya dan karena itu menerapkan teori yang paling sesuai.

Riset di bidang pendidikan dan psikologi terkait langsung dengan keputusan yang harus diambil pengajar. Riset perkembangan menunjukkan bahwa, ketika siswa memasuki usia remaja, kelompok sebaya menjadi bagian terpenting bagi mereka, dan mereka mencoba membangun kebebasan mereka dari kendali orang dewasa, sering dengan mencemoohkan atau mengabaikan aturan. Riset dasar tentang teori pembelajaran perilaku memperlihatkan bahwa, ketika suatu perilaku diulang berkali – kali, suatu imbalan yang pasti telah mendorong perilaku

itu dan bahwa, perilaku tersebut ingin dihilangkan, imbalan tadi harus terlebih dahulu diidentifikasi dan disingkirkan. Riset ini juga mengatakan bahwa pengajar mempertimbangkan persoalan dengan penggunaan hukuman (seperti omelan) untuk menghentikan perilaku yang tidak diinginkan. Riset tentang strategi pengelolaan ruang kelas tertentu telah mengidentifikasi metode yang efektif untuk digunakan guna mencegah siswa yang berperilaku tidak pantas sejak awal maupun mengatasi perilakunya yang tidak pantas apabila hal itu benar-benar terjadi. Akhirnya, riset tentang penetapan aturan dan standar ruang kelas menunjukkan bahwa peran serta siswa dalam menetapkan aturan dapat membantu meyakinkan masing-masing siswa bahwa kelas tersebut secara keseluruhan menghargai tinggi keberhasilan akademis dan perilaku yang pantas, dan bahwa keyakinan ini dapat membantu untuk tetap mendisiplinkan masing-masing siswa.

Dengan diperlengkapi oleh informasi ini, pengajar dapat memilih tanggapan terhadap perilaku siswa yang didasarkan pada pemahaman tentang mengapa siswa melakukan apa yang dia lakukan dan strategi apa saja yang tersedia untuk menghadapi situasi seperti ini. Dia mungkin ya atau mungkin juga tidak mengambil pilihan yang tepat tetapi, karena dia mengetahui beberapa teori yang menjelaskan perilaku siswa, dia akan mampu mengamati hasil strateginya dan, jika hal itu tidak efektif dia belajar darinya dan mencoba hal lain yang akan ampuh. Riset tidak memberi pengajar solusi spesifik; hal itu memerlukan pengalaman dan penilaiannya sendiri. Tetapi riset benar-benar memberi konsep dasar tentang perilaku manusia kepada pengajar untuk membantunya memahami motivasi siswa dan berbagai metode yang sudah terbukti

kebenarannya yang dapat menyelesaikan persoalan tersebut. Dan penggunaan riset untuk membantunya mengambil keputusan pengajaran adalah salah satu cara yang dapat digunakan pengajar untuk mencapai rasa-daya hasilnya sendiri sebagai guru.

3. Riset tentang Program yang Efektif

Riset di bidang psikologi pendidikan bukan hanya menyediakan bukti tentang prinsip praktik yang efektif, tetapi juga menyediakan bukti tentang keefektifan program atau praktik tertentu (Fleischman, 2006). Misalnya, pendekatan khusus terhadap pengajaran menulis kreatif yang telah dievaluasi secara panjang lebar dan menyeluruh (Harris & Graham, 1996a). Dengan kata lain ada bukti bahwa, secara rata-rata, siswa yang gurunya menggunakan metode belajar seperti itu menulis lebih baik daripada siswa yang gurunya menggunakan pendekatan yang lebih tradisional. Terdapat bukti tentang keefektifan puluhan program yang digunakan secara luas, mulai dari metode di bidang mata pelajaran tertentu hingga strategi untuk mereformasi seluruh sekolah (misalnya, lihat Ellis, 2001b; Gunter,, Estes & Schwab, 2003; Slavin & Laki, 2006; Slavin, Lake & Groff, 2007). Guru yang intensional hendaknya menyadari riset tentang program untuk mata pelajaran dan tingkatan kelasnya, dan hendaknya mencari peluang pengembangan profesional untuk mempelajari metode yang sudah terkennal menghasilkan perbedaan bagi siswa.

4. Dampak Riset pada Praktik Pendidikan

Banyak peneliti dan pendidik meratapi keterbatasan dampak riset di bidang psikologi pendidikan pada praktik guru (misalnya, lihat Hargreaves, 1996; Kennedy, 1997). Memang, riset di bidang pendidikan sama sekali belum sebesar dampak riset di bidang ilmu kedokteran pada praktik (Riehl, 2006). Namun, riset di bidang pendidikan sesungguhnya mempunyai dampak tidak langsung yang sangat besar pada praktik pendidikan (Hattie & Marsh, 1996), sekalipun guru tidak menyadarinya. Riset tersebut memengaruhi kebijakan pendidikan, program pengembangan profesi dan bahan ajar. Misalnya, studi tentang ukuran kelas di Tennessee (Finn, Pannazzo & Achilles, 2003), yang menemukan dampak penting ukuran kelas untuk kelas-kelas awal pada pencapaian siswa, yang mempunyai dampak langsung pada usulan negara bagian dan federal untuk mengurangi ukuran kelas (Wasley, 2002). Riset baru-baru ini tentang pelajaran awal membaca (National Reading Panel, 2000) telah mulai mengubah kurikulum, pengajaran, dan pengembangan profesi secara besar-besaran untuk mata pelajaran ini. Riset tentang pengaruh jalur karier di jalur sekolah menengah (Kemple, 1997) telah mengakibatkan penambahan program seperti itu secara besar-besaran.

Penting agar pendidik menjadi konsumen riset yang cerdas, dengan tidak begitu saja memungut setiap temuan atau setiap pernyataan pakar sebagai kebenaran dari Kahyangan (Fleischman, 2006). Bagian berikut dengan singkat menguraikan metode riset yang paling sering menghasilkan temuan yang berguna bagi pendidik.

D. Metode Riset yang Digunakan dalam Psikologi Pendidikan

Bagaimana cara kita mengetahui apa yang kita ketahui di bidang psikologi pendidikan? Seperti pada setiap bidang ilmiah, pengetahuan berasal dari banyak sumber. Kadang-kadang peneliti mempelajari sekolah, guru, atau siswa sebagaimana adanya, dan kadang-kadang mereka menciptakan program khusus, atau perlakuan (*treatment*), dan mempelajari pengaruhnya satu atau lebih variabel (segala sesuatu yang dapat mempunyai lebih dari satu nilai, seperti usia, jenis kelamin, tingkat pencapaian, atau sikap). Tidak ada hanya satu pendekatan terbaik atau yang paling bermanfaat terhadap riset; setiap metode dapat bermanfaat jika diterapkan pada beberapa pertanyaan yang benar. Metode utama yang digunakan peneliti pendidikan untuk mempelajari sekolah, guru, siswa dan pengajaran adalah eksperimen, studi korelasi, dan riset deskripsi. Bagian-bagian berikut membahas ketiga metode ini (lihat Metler & Charles, 2005; Slavin, 2007).

1. Eksperimen

Dalam eksperimen, peneliti dapat menciptakan perlakuan khusus dan menganalisis dampaknya. Dalam salah satu studi klasik, Lepper, Greene, dan Nisbett (1973) menciptakan situasi eksperimen yang disitu siswa menggunakan spidol untuk menggambar. Siswa dalam kelompok eksperimen tersebut (kelompok yang menerima perlakuan) diberi hadiah (“penghargaan pemain terbaik”) karena telah menggambar. Siswa dalam kelompok kontrol tidak menerima hadiah. Pada akhir eksperimen itu, semua siswa dibolehkan memilih di antara berbagai kegiatan, termasuk menggambar dengan spidol. Siswa yang telah menerima hadiah lebih

sering kira-kira setegahnya memilih melanjutkan menggambar dengan spidol jika dibandingkan dengan siswa yang belum menerima hadiah. Hasil ini ditafsirkan sebagai sesuatu yang memperlihatkan bahwa pemberian hadiah kepada seseorang karena mengerjakan tugas yang telah mereka sukai dapat mengurangi minatnya mengerjakan tugas tersebut jika dia tidak lagi diberi imbalan.

Studi Lepper tersebut mengilustrasikan beberapa aspek penting eksperimen. Pertama, siswa tersebut secara acak ditentukan untuk menerima hadiah atau tidak. Misalnya, nama siswa mungkin sudah dimasukkan ke dalam lipatan kertas atau dijatuhkan ke dalam topi dan kemudian diambil secara acak untuk ditempatkan ke dalam kelompok "hadiah" atau "tanpa hadiah". Penempatan acak (*random assignment*) memastikan bahwa kelompok tersebut pada dasarnya adalah sama sebelum eksperimen dimulai. Kesamaan ini dianggap sangat penting karena, jika kita tidak yakin bahwa kedua kelompok tersebut adalah sama sebelum eksperimen, kita tidak akan sanggup mengatakan apakah hadiah itu yang menghasilkan perbedaan perilaku mereka berikutnya. Ciri kedua studi yang menjadi karakteristik eksperimen ini ialah bahwa segala sesuatu di luar perlakuan itu sendiri (hadiahnya) dipertahankan sama untuk kelompok hadiah dan tanpa hadiah. Siswa tersebut bermain di ruang yang sama dengan bahan yang sama dan dengan kehadiran orang dewasa yang sama. Peneliti yang memberi hadiah menghabiskan jumlah waktu yang sama dalam mengamati siswa tanpa hadiah menggambar. Hanya hadiah itu sendiri yang berbeda untuk kedua kelompok tersebut. Tujuannya ialah memastikan perlakuan itu sendirilah,

bukan faktor lain, yang menjelaskan perbedaan antara kedua kelompok tersebut.

2. Eksperimen Laboratorium

Studi Lepper dan rekan-rekan (1973) tersebut adalah contoh eksperimen laboratorium. Walaupun eksperimen itu berlangsung di gedung sekolah, penelitiannya menciptakan keadaan yang sangat semu (*artifisial*) dan terstruktur yang ada untuk jangka waktu yang sangat singkat. Keunggulan eksperimen laboratorium ialah bahwa eksperimen itu memungkinkan peneliti melakukan tingkat kontrol yang sangat tinggi terhadap semua faktor yang terlibat dalam studi tersebut. Studi semacam itu mempunyai tingkat validitas internal yang sangat tinggi, yang berarti bahwa kita dengan yakin dapat menghubungkan setiap perbedaan yang mereka temukan dengan perlakuan itu sendiri (bukannya dengan faktor lain). Keterbatasan utama eksperimen laboratorium ialah bahwa hal itu lazimnya begitu semu dan begitu singkat sehingga hasilnya mungkin saja mempunyai sedikit relevansi dengan situasi dalam kehidupan nyata. Misalnya, studi Lepper dan rekan-rekan tersebut, yang kemudian diulangi beberapa kali, digunakan untuk mendukung teori bahwa imbalan dapat menghilangkan minat seseorang atas kegiatan itu jika imbalan tersebut ditarik. Teori ini berperan sebagai dasar bagi serangan terhadap penggunaan imbalan di ruang kelas, seperti nilai dan bintang. Namun, riset kemudian hari di ruang kelas yang sesungguhnya dengan menggunakan imbalan yang sesungguhnya pada umumnya tidak berhasil menemukan dampak semacam itu (lihat Cameron & Pierce, 1994). Temuan ini tidak menyangkal studi Lepper dan rekan-rekannya; hal itu

hanya memperlihatkan bahwa teori yang didasarkan pada eksperimen laboratorium semu tidak dapat diasumsikan berlaku untuk semua situasi dalam kehidupan nyata melainkan harus diuji dalam keadaan yang sesungguhnya.

3. Eksperimen Lapangan

Jenis eksperimen lain yang sering digunakan dalam riset pendidikan ialah eksperimen lapangan secara acak (*randomized field experiment*), yang di situ program pengajaran atau perlakuan praktis lain dinilai dalam kurun waktu yang relatif lama di kelas yang sesungguhnya dalam kondisi yang realistis (Levin, O'Donnell & Kratochwill, 2003; Mosteller & Boruch, 2002). Misalnya, Pinnel, Lyons, Deford, Bryk dan Seltzer (1994) membandingkan empat pendekatan pengajaran membaca untuk siswa kelas satu yang beresiko mengalami kegagalan membaca. Salah satu diantaranya adalah *Reading Recovery*, model pengajaran perorangan (*one – to- one tutoring*) untuk siswa kelas satu beresiko yang memerlukan pelatihan intensif. Dalam masing-masing 10 sekolah dipilih 10 siswa yang kinerjanya paling buruk. Empat ditempatkan dengan acak ke kelompok eksperimen dengan menggunakan *Reading Recovery* dan 6 ditempatkan ke kelompok kontrol. Siswa kelompok kontrol terus menerima program membaca dan pelayanan perbaikan yang akan mereka terima dengan caira apapun.

Setelah empat bulan (pada Februari), semua siswa diuji. Siswa *Reading Recovery* memperoleh nilai yang jauh lebih tinggi dari pada siswa kontrol untuk masing-masing empat pengukuran. Pada bulan Oktober

berikutnya, siswa diuji lagi dan siswa *Reading Recovery* masih tampil jauh lebih tinggi daripada siswa kontrol.

Perhatikanlah kemiripan dan perbedaan antara eksperimen lapangan acak Pinnell dan rekan-rekan (1994) dan eksperimen laboratorium Lepper dan rekan-rekan (1973). Keduanya menggunakan penempatan acak untuk memastikan kelompok eksperimen dan kontrol pada dasarnya adalah sama pada awal studi. Keduanya mencoba membuat semua faktor, kecuali perlakuan tersebut, sama untuk kelompok eksperimen dan kontrol. Tetapi studi Pinnell dan rekan-rekan (berdasarkan hakikatnya sendiri sebagai eksperimen lapangan) kurang begitu mampu melakukan hal ini. Misalnya, siswa eksperimen dan kontrol diajari oleh guru yang berbeda. Karena banyak guru dilibatkan, barangkali faktor-faktor ini saling menyeimbangkan. Tetapi faktanya tidak berubah bahwa, dalam suasana lapangan, kontrol tidak pernah sepenting dalam situasi laboratorium (lihat Pressley & Harris, 1994). Di pihak lain, fakta bahwa studi Pinnell dan rekan-rekan berlangsung dalam kurun waktu lamadi ruang kelas yang sesungguhnya berarti bahwa validitas eksternal-nya (validitas kehidupan nyata) jauh lebih besar daripada validitas eksternal Lepper dan rekan-rekan pada studi itu. Maksudnya, hasil studi pinnell dan rekan-rekan mempunyai relevansi langsung dengan pengajaran membaca untuk siswa kelas satu yang beresiko.

Eksperimen laboratorium dan eksperimen lapangan acak memberikan sumbangan penting bagi ilmu psikologi pendidikan. Eksperimen laboratorium sangat berperan penting dalam upaya peneliti membangun dan menguji teori, sedangkan eksperimen lapangan acak

adalah batu ujian untuk mengevaluasi program pengajaran praktis atau perbaikan. Misalnya, metode proses menulis yang digunakan Leah Washington telah dievaluasi berulang kali sebagai pembanding atas metode tradisional dan terbukti sangat efektif (Harlock, 1984). Temuan ini bukanlah jaminan bahwa metode ini akan berlaku dalam setiap situasi, tetapi hal itu memang memberi arah yang baik untuk diikuti pendidik guna meningkatkan kemampuan menulis.

Belum lama ini, Departemen Pendidikan AS. Mulai sangat menekankan riset sebagai dasar praktik pendidikan. Misalnya, dalam *No Child Left Behind Act* (Undang-Undang Jangan Ada Anak Yang Tertinggal) Tahun 2001, frase “berdasarkan riset berbasis ilmiah” muncul 110 kali untuk menyebut program yang diharapkan akan digunakan dengan dana federal. Yang dimaksud dengan “riset berbasis ilmiah” terutama ialah studi di mana keompok eksperimen dan kontrol ditempatkan secara acak (lihat Departemen Pendidikan AS., 2003), walaupun studi yang dirancang dengan baik yang membandingkan kelompok-kelompok yang sepadan juga dihargai tinggi. Kebijakan ini, dan pendanaan baru untuk mendukung eksperimen acak, sangat meningkatkan minat terhadap jenis minat riset ini. Anda dapat berharap melihat lebih banyak lagi studi acak pada tahun-tahun mendatang, dan studi ini akan sangat berperan penting bagi kebijakan dan praktik (lihat Mosteller & Boruch, 2002; Slavin, 2003).

Eksperimen lapangan acak sangat sulit dilakukan dalam pendidikan, karena guru jarang bersedia ditempatkan secara kebetulan ke satu kelompok atau kelompok lain. Karena alasan ini, eksperimen lapangan lebih sering menggunakan pembandingan (*matching*), di mana guru atau sekolah yang menggunakan salah satu metode akan

dibandingkan dengan guru atau sekolah yang menggunakan metode yang berbeda, atau kelompok kontrol. Misalnya, Calderon, Hertz Lazarowitz, dan Slavin (1998) mengevaluasi program yang disebut *Bilingual Cooperative Integrated Reading and Composition* (BCIRC) di sejumlah sekolah dasar El Paso, Texas. Siswa yang belajar bahasa Inggris di tiga sekolah dengan menggunakan BCIRC dibandingkan dengan siswa dalam kelompok kontrol, berdasarkan tingkat pencapaian sebelumnya, status sosio-ekonomi, dan faktor lain. Setelah mengikuti pre-test, kedua kelompok sekolah tersebut dikaji selama dua tahun. Siswa di sekolah BCIRC memperoleh nilai yang lebih tinggi untuk ukuran membaca daripada siswa di sekolah kontrol.

Pembandingan jauh lebih praktis daripada penempatan acak, tetapi hasilnya harus ditafsirkan dengan hati-hati, karena mungkin ada alasan sekelompok pendidik menggunakan satu metode sedangkan kelompok lain tidak. Apakah guru dalam kelompok perlakuan lebih termotivasi? Apakah mereka mempunyai sumber daya yang lebih besar? Di pihak lain, apakah mereka lebih kesulitan mencoba sesuatu yang baru? Dalam studi pembandingan, kemungkinan ini perlu dipertimbangkan dan sebanyak mungkin dikesampingkan agar tidak terjadi (Mertler & Charles, 2005).

Eksperimen Kasus Tunggal. Salah satu jenis eksperimen yang kadang-kadang digunakan dalam riset pendidikan adalah eksperimen kasus tunggal (*single-case experiment*) (lihat Franklin, Allison & Gorman, 1997; Neuman & McCormick, 1995). Dalam salah satu bentuk khas jenis eksperimen ini, perilaku satu siswa diamati selama beberapa hari. Kemudian program khusus dimulai, dan perilaku siswa dalam program

baru tersebut diamati. Akhirnya, program baru itu ditarik. Jika perilaku siswa tadi membaik dalam program khusus tersebut tetapi perbaikan itu hilang ketika program itu ditarik, implikasinya ialah bahwa program tersebut telah memengaruhi perilaku siswa tersebut. Kadang-kadang “kasus tunggal” dapat berupa beberapa siswa, seluruh kelas, atau satu sekolah yang diberi perlakuan yang sama.

Contoh eksperimen kasus tunggal ialah studi klasik Barrish, Saunders, dan Wolf (1969). Dalam studi ini, siswa kelas empat adalah kasus tunggalnya. Pengamat tersebut mencatat persentase berapa kali setidaknya seorang siswa di kelas tersebut mengobrol selama jam pelajaran membaca dan matematika. Setelah 10 hari, program khusus diperkenalkan. Siswa kelas tersebut dibagi menjadi 2 tim besar dan, kapan pun setiap siswa dalam satu tim berperilaku tidak baik, tim itu diberi tanda conteng. Pada akhir setiap hari, tim dengan tanda conteng yang lebih sedikit (atau kedua tim jika keduanya menerima di bawah 5 tanda conteng) dapat ikut ke dalam masa bebas selama 30 menit.

Sebelum Permainan Perilaku yang Baik (*Good Behavior Game*) dimulai (garis dasar), setidaknya seorang siswa dalam pelajaran matematika mengobrol 96 persen waktunya, dan setidaknya seorang siswa bangkit dari tempat duduk tanpa permissão 82 persen dari waktunya. Ketika permainan itu bermula dengan matematika, perilaku kelas menjadi membaik dengan drastis. Ketika permainan itu ditiadakan, perilaku siswa-siswa tersebut memburuk lagi, tetapi membaik sekali lagi ketika permainan itu diberikan lagi. Perhatikanlah bahwa, ketika permainan itu diberikan dalam mata pelajaran membaca, perilaku siswa juga membaik. Fakta bahwa program tadi menghasilkan perbedaan dalam

mata pelajaran matematika maupun membaca memberi kita keyakinan yang bahkan lebih besar bahwa Permainan Perilaku yang Baik adalah efektif.

Salah satu keterbatasan penting eksperimen kasus tunggal ialah bahwa hal itu hanya dapat digunakan untuk mempelajari hasil yang sering dapat diukur. Karena alasan ini, kebanyakan studi kasus tunggal melibatkan perilaku yang dapat diamati, seperti berbicara dan bangkit dari tempat duduk tanpa permisi, dan dapat diukur setiap hari atau berkali-kali per hari.

4. Studi Korelasi

Barangkali metode riset yang paling sering digunakan dalam psikologi pendidikan adalah studi korelasi (*correlational study*). Berbeda dari eksperimen, di mana peneliti sengaja mengubah salah satu variabel untuk melihat bagaimana perubahan ini akan memengaruhi variabel lain, dalam riset korelasi, peneliti mempelajari variabel-variabel sebagaimana adanya untuk melihat apakah semuanya berkaitan. Variabel dapat berkorelasi positif, berkorelasi negatif, atau tidak berkorelasi. Contoh korelasi positif ialah hubungan antara pencapaian membaca dan pencapaian matematika.

Pada umumnya, orang yang melebihi rata-rata dalam membaca juga akan melebihi rata-rata dalam matematika. Tentu saja, beberapa siswa yang pandai membaca tidak berkinerja baik dalam matematika, dan sebaliknya; tetapi rata-rata, kemampuan dalam salah satu bidang akademis berkorelasi positif dengan kemampuan dalam bidang akademis lain: Apabila salah satu variabel ternyata tinggi, yang lain juga akan

cenderung tinggi. Contoh korelasi negatif ialah jumlah hari absen dan nilai. Makin banyak jumlah hari ketika siswa absen, kemungkinan akan makin rendah nilainya; ketika satu variabel tinggi, yang lain cenderung rendah. Sebaliknya, pada variabel yang tidak berkorelasi, tidak ada keterkaitan di antara variabelnya. Misalnya, pencapaian siswa di Poughkeepsie, New York, barangkali sama sekali tidak berkorelasi dengan tingkat motivasi siswa di Portland, Oregon.

Salah satu contoh klasik riset korelasi adalah studi Lahaderne (1968), yang meneliti hubungan antara perhatian antara siswa di kelas dengan pencapaian serta IQ mereka. Dia mengamati 125 siswa kelas enam dalam empat ruangan untuk melihat seberapa banyak waktu yang digunakan siswa memberikan perhatian (misalnya, mendengarkan guru dan menyelesaikan pekerjaan yang ditugaskan). Kemudian, dia menghubungkan perhatian dengan pencapaian dalam membaca, aritmatika, dan bahasa dengan IQ dan sikap siswa terhadap sekolah. Keunggulan studi korelasi ialah bahwa hal itu memungkinkan peneliti mempelajari variabel-variabel sebagaimana adanya, tanpa menciptakan situasi semu. Banyak persoalan riset penting dapat dipelajari hanya dalam studi korelasi. Misalnya, apabila kita ingin mempelajari hubungan antara jenis kelamin dan pencapaian matematika, kita hampir tidak dapat dengan acak menempatkan siswa sebagai anak laki – laki atau perempuan! Juga, studi korelasi memungkinkan peneliti mempelajari banyak variabel satu sama lain pada saat yang sama.

Kekuranga utama metode korelasi ialah bahwa, walaupun metode tersebut dapat memberitahukan kepada kita bahwa dua variabel berkaitan, kita tidak diberitahu apa menyebabkan apa. Studi Lahardene

tentang perhatian, pencapaian, dan IQ melahirkan pertanyaan: Apakah perhatian siswa mengakibatkan pencapaian yang tinggi, atau apakah siswa yang berkemampuan tinggi dan berpencapaian tinggi memang lebih penuh perhatian daripada siswa lain? Studi korelasi tidak dapat menjawab pertanyaan ini sama sekali. Namun, peneliti korelasi biasanya justru menggunakan metode statistik untuk mencoba menentukan apa menyebabkan apa. Dalam studi Lahardene, mungkin saja diketahui apakah, di antara siswa yang mempunyai IQ yang sama, perhatian mempunyai kaitan dengan pencapaian. Misalnya, pada dua siswa yang mempunyai kecerdasan rata-rata, apakah siswa yang lebih penuh perhatian akan cenderung mempunyai pencapaian yang lebih tinggi. Kalau tidak, kita dapat menyimpulkan bahwa hubungan antara perhatian dan pencapaian hanyalah akibat dari siswa ber-IQ tinggi yang lebih penuh perhatian dan berpencapaian lebih tinggi daripada siswa lain, bukan akibat dari setiap dampak perhatian pada pencapaian.

Ilustrasi lain tentang riset korelasi adalah studi oleh Lubienski dan Lubienski (2006). Studi tersebut menggunakan data dari *National Assesment of Education Progress* (NAEP) untuk menanyakan apakah sekolah negeri atau swasta menghasilkan kinerja membaca dan matematika yang lebih baik. Tentu saja, siswa di sekolah swasta mempunyai nilai pencapaian yang lebih tinggi. Tetapi dengan mengontrol secara statistik suku bangsa, kekayaan, dan faktor latar belakang lain siswa, peneliti tersebut menemukan bahwa siswa di sekolah negeri mempunyai nilai setidaknya sama dengan siswa serupa di sekolah swasta.

5. Riset Deskriptif

Riset eksperimen dan korelasi mencari hubungan di antara variabel-variabel. Namun, riset di bidang psikologi pendidikan hanya berupaya menjelaskan sesuatu yang menarik. Misalnya, NICHD *Early Child Care Research Network* (2005) melakukan studi pengamatan nasional di 780 ruang kelas tiga untuk menjelaskan berbagai jenis lingkungan ruang kelas yang dialami siswa. Di antara yang lain, studi tersebut menemukan bahwa kebanyakan waktu di kelas tiga difokuskan pada kemampuan dasar, dengan sedikit waktu untuk kemampuan yang lebih tinggi, tetapi terdapat perbedaan yang sangat besar. Dalam contoh lain, Mosenenthal dan rekan-rekan (2004) mengamati dan menjelaskan enam sekolah di Vermont yang terus – menerus memperoleh nilai membaca yang luar biasa, dan menemukan bahwa sekolah seperti itu mempunyai guru yang sangat terfokus dan senantiasa mengevaluasi pengajaran mereka sendiri. Salah satu tipe riset deskriptif (*descriptive research*) ialah survei atau wawancara. Tipe lain, yang disebut etnografi, melibatkan pengamatan terhadap lingkungan sosial (seperti ruang kelas atau sekolah) dalam jangka waktu yang lama. Sebagai contoh etnografi, Anagnostopoulos (2006) menghabiskan setahun di suatu sekolah menengah atas di Chicago untuk mengamati dan mewawancarai guru dan siswa guna memahami tanggapan mereka terhadap kebijakan baru yang mengharuskan siswa lulus ujian agar naik kelas. Dia menemukan bahwa siswa maupun guru secara mental membagi siswa yang tinggal kelas menjadi dua kategori: “siswa bodoh” dan “siswa sejati”, dimana “siswa bodoh” adalah “anak-anak yang buruk” yang pantas tinggal kelas dan “siswa sejati” adalah siswa yang menurut pendapat mereka,

sebetulnya tidak pantas untuk tinggal kelas. Studi deskripsi memberikan cerita yang jauh lebih lengkap tentang apa yang terjadi di sekolah dan ruang kelas daripada yang dapat diberikan studi yang meringkaskan temuan menjadi angka-angka yang tidak menarik dan sulit. Riset deskriptif biasanya tidak mempunyai objektivitas ilmiah seperti dalam riset korelasi atau eksperimen, tetapi cara mengimbangi kekurangan ini berupa kekayaan uraian rinci dan penafsiran (Cresswell, 2002; Norcutt & McCoy, 2004; Rossman & Rallis, 2003)

Ahli psikologi perkembangan menggunakan banyak riset deskriptif untuk mengidentifikasi karakteristik anak-anak pada usia yang berbeda. Riset terpenting dalam psikologi perkembangan dilakukan Jean Piaget (baca: Zong Piazee, 1952b), ahli psikologi Swiss, yang memulainya dengan secara seksama mengamati anak – anaknya sendiri. Sebagai hasil pengamatannya, dia mengembangkan teori yang menggambarkan perkembangan kognisi anak – anak mulai dari masa bayi hingga masa remaja (Wadsworth, 2004).

6. Riset Tindakan

Riset Tindakan (*action research*) adalah bentuk khusus riset deskriptif yang dilangsungkan oleh pendidik di ruang kelas atau sekolahnya sendiri (Mills, 200; Reason & Bradbury, 2001). Di Indonesia, riset ini dikenal sebagai Penelitian Tindakan Kelas (PTK). Dalam riset tindakan, guru atau kepala sekolah dapat mencoba metode pengajaran atau strategi organisasi sekolah yang baru, mengumpulkan informasi tentang cara kerja metode atau strategi itu, dan menyampaikan informasi ini kepada orang lain. Karena orang yang terlibat dalam eksperimen

BAB II

PERKEMBANGAN MANUSIA

A. Pengantar

Istilah perkembangan merujuk ke bagaimana orang tumbuh, menyesuaikan diri, dan berubah sepanjang perjalanan hidupnya, melalui perkembangan fisik, perkembangan kepribadian, perkembangan sosioemosi, perkembangan kognisi (pemikiran), dan perkembangan bahasa. Bab ini menyajikan lima teori utama tentang perkembangan manusia yang luas diterima: teori perkembangan kognisi dan moral Jean Piaget, teori perkembangan kognisi Lev Vygotsky, teori perkembangan pribadi dan sosial Erik Erikson, dan teori perkembangan moral Lawrence Kohlberg.

B. Aspek-Aspek Perkembangan

Anak-anak bukanlah orang dewasa kecil. Mereka berpikir secara berbeda, mereka melihat dunia ini secara berbeda dan mereka hidup dengan prinsip moral dan etika yang berbeda daripada orang dewasa. Ketiga skenario yang baru saja disajikan mengilustrasikan beberapa dari banyak aspek pemikiran anak yang berbeda dari pemikiran dewasa. Ketika Pak Janes mengangkat tangan kanannya, siswa kelas satu tersebut meniru tindakannya tanpa mengikuti perspektif guru tersebut; mereka tidak menyadari bahwa, karena dia menghadap mereka, tangan kanannya akan berada di sebelah kiri mereka. Situasi di kelas Pak Lewis mengilustrasikan satu tahap dalam perkembangan moral anak di mana aturan adalah aturan dan

lingkungan yang meringankan tidak penting. Pujian Ibu Quintero atas puisi Frank mempunyai dampak yang berlawanan dengan apa yang dia maksudkan, tetapi jika dia berhenti sejenak untuk mempertimbangkan keadaan itu, mungkin dia menyadari bahwa penonjolan pencapaian Frank dapat membentuknya ke dalam peran sebagai siswa kesayangan guru, peran yang sangat ditolak banyak siswa pada usia remaja awal.

Salah satu persyaratan pertama pengajaran yang efektif ialah bahwa guru memahami cara siswa berpikir dan cara mereka memandang dunia ini. Strategi pengajaran yang efektif harus memperhitungkan usia dan tahap perkembangan siswa. Seorang siswa kelas empat yang cemerlang mungkin tampak sanggup mempelajari setiap jenis matematika tetapi dalam kenyataannya mungkin tidak memiliki kematangan kognisi untuk melakukan pemikiran abstrak yang dituntut untuk aljabar. Sama halnya, penghargaan Ibu Quintera di depan umum atas puisi Frank mungkin agak pantas andaikan Frank berusia tiga tahun lebih muda atau tiga tahun lebih tua.

C. Masalah-masalah Perkembangan

Dua masalah utama telah diperdebatkan selama puluhan tahun di kalangan pakar psikologi perkembangan. Yang satu terkait dengan sejauh mana perkembangan dipengaruhi oleh pengalaman, dan yang lain terkait dengan pertanyaan tentang apakah perkembangan berlangsung secara bertahap.

1. Kontroversi Alami-Pengasuhan

Apakah perkembangan sudah ditentukan pada saat lahir, oleh keturunan dan faktor biologis, atau apakah hal itu dipengaruhi oleh pengalaman dan faktor lingkungan lain? Dewasa ini, kebanyakan pakar psikologi perkembangan (misalnya Bee & Boyd, 2007; Berk, 2006; Cook & Cook, 2007; Fabes & Martin, 2000) percaya bahwa alam (*nature*) dan pengasuhan (*nurture*) bersatu untuk memengaruhi perkembangan, dengan faktor biologi yang memainkan peran yang lebih kuat dalam beberapa aspek, seperti perkembangan fisik, dan faktor lingkungan yang memainkan peran yang lebih kuat dalam aspek lain, seperti perkembangan moral.

2. Teori Berkelanjutan dan Terputus

Masalah kedua berkisar di seputar pandangan tentang bagaimana perubahan terjadi. Teori perkembangan berkelanjutan (*continuous theories of development*) beranggapan bahwa perkembangan terjadi dalam langkah mulus karena kemampuan berkembang dan pengalaman disediakan oleh orang tua dan lingkungan. Teori berkelanjutan menekankan peran penting lingkungan bukannya keturunan yang menentukan perkembangan.

Sudut pandang kedua beranggapan bahwa anak-anak bertumbuh melalui beberapa tahap perkembangan yang dapat diprediksi dan tidak berbeda-beda. Dalam kasus ini, perubahan dapat agak mengganggu ketika anak-anak melangkah ke tahap perkembangan baru. Semua anak diyakini memperoleh kemampuan dalam urutan yang sama, walaupun tingkat kemajuan berbeda

dari anak ke anak. Kemampuan yang didapatkan anak-anak pada masing-masing tahap berikut bukan hanya "lebih sama"; pada masing-masing tahap, anak mengembangkan pemahaman, kemampuan, dan keyakinan yang berbeda-beda secara kualitatif. Melompati tahap adalah mustahil, walaupun pada setiap titik tertentu anak yang sama dapat memperlihatkan perilaku yang merupakan karakteristik lebih dari satu tahap (Zigler & Gilman, 1998).

Berbeda dari teori berkelanjutan, teori perkembangan terputus (*discontinuous theories of development*) ini terpusat pada faktor bawaan lahir bukannya pengaruh lingkungan untuk menjelaskan perubahan dari waktu ke waktu. Kondisi lingkungan mungkin saja mempunyai pengaruh terhadap kecepatan perkembangan, tetapi urutan tahap-tahap perkembangan pada dasarnya sudah tetap.

Piaget, Vygotsky, Erikson, dan Kohlberg terpusat pada aspek perkembangan yang berbeda. Namun demikian, semua adalah pakar teori tahap karena mereka sama-sama mempunyai keyakinan bahwa tahap-tahap perkembangan yang jelas dapat diidentifikasi dan dijelaskan. Namun, kesepakatan ini tidak berlanjut hingga ke penjelasan rinci teori mereka, yang sangat berbeda jumlah tahap dan penjelasannya. Juga, masing-masing pakar teori tersebut terpusat pada aspek perkembangan yang berbeda (misalnya kognisi, sosioemosi, kepribadian, moral).

Dewasa ini, kebanyakan pakar perkembangan mengakui peran faktor bawaan lahir maupun pengalaman pada saat menjelaskan perilaku anak (lihat Bronfenbrenner & Morris, 1998); Cook & Cook,

2005). Teori Vygotsky sangat mengandalkan interaksi sosial dan juga tahap pertumbuhan yang dapat diprediksi untuk menjelaskan perkembangan.

D. Pandangan Piaget tentang Perkembangan Kognisi

Jean Piaget yang lahir di Swiss pada tahun 1896, adalah pakar psikologi perkembangan yang paling berpengaruh dalam sejarah psikologi (lihat Flavell, 1996; Wadsworth, 2004). Setelah memperoleh gelar doktornya dalam biologi, dia menjadi lebih tertarik pada psikologi, dengan mendasarkan teori-teorinya yang paling awal pada pengamatan yang saksama terhadap ketiga anaknya sendiri. Piaget menganggap dirinya menerapkan prinsip dan metode biologi pada studi perkembangan manusia, dan banyak istilah yang dia perkenalkan pada psikologi diambil langsung dari biologi.

Piaget mempelajari mengapa dan bagaimana kemampuan mental berubah lama-kelamaan. Bagi Piaget, perkembangan bergantung sebagian besar pada manipulasi anak terhadap dan interaksi aktifnya dengan lingkungan. Dalam pandangan Piaget, pengetahuan berasal dari tindakan (lihat Langer & Killen, 1998; Wadsworth, 1996). Teori perkembangan kognisi Piaget menyatakan bahwa kecerdasan atau kemampuan kognisi anak mengalami kemajuan melalui empat tahap yang jelas. Masing-masing tahap dicirikan oleh kemunculan kemampuan dan cara mengolah informasi yang baru. Banyak di antara pokok teori Piaget ditantang oleh sejumlah riset di kemudian hari. Khususnya, banyak perubahan fungsi kognisi yang dia jelaskan kini diketahui berlangsung lebih dini,

dalam lingkungan tertentu. Namun demikian, karya Piaget menjadi dasar penting untuk memahami perkembangan anak.

1. Terjadinya Perkembangan

Skema Piaget percaya bahwa semua anak dilahirkan dengan kecenderungan bawaan untuk berinteraksi dengan lingkungannya dan untuk memahaminya. Dia merujuk ke cara dasar mengorganisasikan dan mengolah informasi tersebut sebagai struktur kognisi. Anak yang masih muda memperlihatkan pola perilaku atau pemikiran, yang disebut skema, yang juga digunakan anak-anak yang lebih tua dan orang dewasa dalam berhadapan dengan objek di dunia ini. Kita menggunakan skema tersebut untuk mengetahui dunia ini dan bertindak di dalamnya; masing-masing skema memperlakukan semua objek dan peristiwa dengan cara yang sama. Misalnya, kebanyakan bayi yang masih kecil akan menemukan bahwa satu hal yang dapat dilakukan dengan objek itu adalah membantingnya.

Ketika dia melakukannya, objek tadi menghasilkan suara dan dia melihat objek tersebut mengenai permukaan. Pengamatannya mengatakan sesuatu kepadanya tentang objek tersebut. Bayi juga belajar tentang objek dengan menggigitnya, mengisapnya, dan melemparkannya. Masing-masing pendekatan untuk berinteraksi dengan objek ini ialah skema. Ketika bayi menemukan objek baru, bagaimana dia tahu apa sesungguhnya objek ini? Menurut Piaget, dia akan menggunakan skema yang telah dia kembangkan dan akan mengetahui apakah objek tersebut menghasilkan suara yang keras atau lembut ketika dibanting, seperti apa rasanya, apakah objek

tersebut menghasilkan susu, dan mungkin apakah objek itu menggelinding atau hanya mengeluarkan suara kecil ketika dijatuhkan.

2. Asimilasi dan Akomodasi

Menurut Piaget, adaptasi adalah proses menyesuaikan skema sebagai tanggapan atas lingkungan melalui asimilasi dan akomodasi. Asimilasi adalah proses memahami objek atau peristiwa baru berdasar skema yang telah ada. Jika Anda memberi kepada bayi yang masih muda objek kecil yang tidak pernah dia lihat sebelumnya tetapi menyerupai objek yang sudah tidak asing lagi, dia mungkin akan memegangnya, menggigitnya, dan membantingnya. Dengan kata lain, dia akan mencoba menggunakan skema yang ada untuk mempelajari Benda yang belum dikenal ini. Sama halnya, siswa sekolah menengah atas mungkin akan mempunyai skema belajar yang melibatkan penulisan informasi pada kartu dan penghafalan isi kartu tersebut. Dia mungkin saja kemudian mencoba menerapkan skema ini untuk mempelajari konsep yang sulit, seperti ilmu ekonomi, namun untuk itu pendekatan ini mungkin tidak akan efektif.

Kadang-kadang, ketika cara lama untuk menghadapi dunia ini sama sekali tidak berhasil, anak mungkin akan mengubah skema yang ada berdasarkan informasi baru atau pengalaman baru, proses yang disebut akomodasi. Misalnya, jika Anda mumberikan telur kepada bayi yang mempunyai skema dengan membanting objek kecil, apa yang akan terjadi dengan telur tersebut sudah tampak jelas. Namun, sesuatu yang tidak begitu jelas ialah apa yang akan terjadi pada skema bantingan bayi tersebut. Karena konsekuensi tidak

terduga dari membanting telur tersebut, bayi itu mungkin akan merubah skema tadi. Pada masa mendatang, bayi itu mungkin akan membanting beberapa objek dengan keras dan objek lain dengan lembut. Siswa sekolah menengah atas yang belajar hanya dengan menghafal mungkin akan belajar menggunakan strategi yang berbeda untuk mempelajari ilmu ekonomi, seperti membahas konsep yang sulit bersama teman.

Bayi yang membanting telur dan siswa yang mencoba menghafal bukannya memahami harus berhadapan dengan situasi yang tidak dapat sepenuhnya ditangani dengan skema yang telah ada. Dalam teori Piaget, ini menciptakan keadaan disequilibrium, atau ketidakseimbangan antara apa yang dipahami dan apa yang ditemukan. Pada dasarnya, orang mencoba mengurangi ketidakseimbangan seperti itu dengan terpusat pada stimulus yang menyebabkan disequilibrium dan mengembangkan skema Baru atau menyesuaikan skema lama hingga ekuilibrium pulih kembali. Proses pemulihan keseimbangan ini disebut ekuilibrasi. Menurut Piaget, pembelajaran bergantung pada proses ini. Ketika ekuilibrium terganggu, anak mempunyai kesempatan untuk tumbuh dan berkembang. Pada akhirnya muncul cara yang baru secara kualitatif untuk berpikir tentang dunia ini, dan anak melangkah ke tahap perkembangan baru. Piaget percaya bahwa pengalaman fisik dan manipulasi lingkungan sangat berperan penting agar terjadi perubahan perkembangan. Namun, dia juga percaya bahwa interaksi sosial dengan teman sebaya, khususnya perdebatan dan diskusi, membantu memperjelas pemikiran dan pada akhirnya menjadikannya

lebih logis. Riset telah menekankan peran penting dari menghadapi siswa pada pengalaman atau data yang tidak cocok dengan teori siswa tersebut sekarang tentang cara berfungsinya dunia ini sebagai sarana untuk memajukan perkembangan kognisi mereka (Chinn & Brewer, 1993).

Teori perkembangan Piaget mewakili konstruktivisme, pandangan tentang perkembangan kognisi sebagai proses yang di mana anak secara aktif membangun sistem pengertian dan pemahaman tentang realitas melalui pengalaman dan interaksi mereka (Berk, 2006; Cook Cook, 2007; Wadsworth, 2004). Dalam pandangan ini, anak secara aktif membangun pengetahuan dengan terus-menerus mengasimilasikan dan mengakomodasikan informasi baru.

3. Tahap-tahap Perkembangan menurut Piaget

Piaget membagi perkembangan kognisi anak-anak dan remaja menjadi empat tahap: sensorimotor, praoperasi, operasi konkret, dan operasi formal. Dia percaya bahwa semua anak melewati tahap-tahap tersebut dalam urutan seperti ini dan bahwa tidak seorang anak pun dapat melompati satu tahap, walaupun anak-anak yang berbeda melewati tahap-tahap tersebut dengan kecepatan yang agak berbeda (lihat de Ribaupierre & Rieben, 1995). Orang-orang yang sama dapat melaksanakan tugas yang terkait dengan tahap yang berbeda pada saat yang sama, khususnya pada titik peralihan ke tahap baru. Dalam meringkaskan perkiraan usia ketika anak-anak dan remaja melewati

empat tahap Piaget. Tabel tersebut juga memperlihatkan pencapaian utama masing-masing tahap.

Orang berkembang melalui empat tahap perkembangan kognisi antara saat dilahirkan dan usia dewasa, menurut Jean Piaget. Masing-masing tahap ditandai oleh kemunculan kemampuan intelektual baru yang memungkinkan orang memahami dunia ini dengan cara yang makin rumit

Tabel

Tahap-Tahap Perkembangan Kognisi Menurut Piaget

Tahap	Perkiraan Usia	Pencapaian Utama
Sensori motor	Saat lahir hingga 2 tahun	Pembentukan konsep "Keajekan objek" dan kemajuan bertahap dari perilaku reflex ke perilaku yang diarahkan oleh tujuan
Praoperasi	2 hingga 7 tahun	Perkembangan kemampuan menggunakan symbol untuk melambangkan objek di dunia ini. Pemikiran masih terus bersifat egosentris dan terpusat
Operasi konkret	7 hingga 11 tahun	Perbaikan kemampuan berpikir logis. Kemampuan baru meliputi penggunaan pengoperasian yang dapat dibalik. Pemikiran tidak terpusat, dan pemecahan masalah kurang dibatasi oleh egosentrisme. Pemikiran abstrak tidak mungkin
Operasi formal	11 tahun hingga dewasa	Pemikiran abstrak dan semata-mata simbolik dimungkinkan. Masalah dapat dipecahkan melalui penggunaan eksperimentasi sistematis

a. Tahap Sensorimotor (Saat Lahir hingga Usia 2 Tahun)

Tahap paling awal disebut sensorimotor karena, selama tahap ini, bayi dan anak kecil menjajaki dunia mereka dengan menggunakan indera dan kemampuan motorik mereka.

Piaget percaya bahwa semua anak dilahirkan dengan kecenderungan bawaan untuk berinteraksi dengan lingkungan mereka dan untuk memahaminya. Perubahan dramatis terjadi ketika bayi melewati periode sensorimotor. Pada awalnya, semua bayi mempunyai perilaku bawaan yang disebut gerakan refleks (*reflex*). Sentuhlah bibir anak yang baru lahir, dan bayi itu pun akan mulai mengisap; letakkanlah jari Anda ke telapak tangan bayi, dan bayi itu pun akan menggenggamnya. Perilaku ini dan perilaku lain adalah bawaan dan merupakan landasan yang menjadi dasar pembentukan skema pertama bayi tersebut.

Bayi segera belajar menggunakan gerakan refleks ini untuk menghasilkan pola perilaku yang lebih menarik dan intensional. Pembelajaran ini pada awalnya terjadi secara kebetulan dan kemudian melalui upaya uji-coba yang lebih intensional. Menurut Piaget, pada akhir tahap sensorimotor, anak-anak telah beranjak dari pendekatan pemecahan masalah yang sebelumnya bersifat uji-coba ke pendekatan yang lebih terencana. Untuk pertama kali mereka dapat melambangkan objek dan peristiwa ke dalam pikiran. Sekarang muncul apa yang disebut "pemikiran" oleh kebanyakan di antara kita. Ini adalah kemajuan besar karena hal itu berarti anak tersebut dapat memikirkan dan merencanakan perilaku. Misalnya, andaikan anak yang berusia 2 tahun ada di dapur sedang mengamati

ibunya menyiapkan makan malam. Apabila anak itu tahu di mana bangku pijakan disimpan, mungkin dia akan memintanya dipasang untuk dapat melihat meja dengan lebih jelas dan untuk memperoleh kesempatan yang lebih baik untuk menggigit makanan. Anak itu secara kebetulan tidak terbentur pada solusi ini. Sebaliknya, dia memikirkan masalah tersebut, menemukan solusi yang memungkinkan dengan menggunakan bangku pijakan tersebut, mencoba solusi tersebut ke dalam pikiran, dan kemudian mencoba solusi itu ke dalam praktik.

Tanda periode sensorimotor lain ialah perkembangan pemahaman tentang keajekan objek (*object permanence*). Piaget berpendapat bahwa anak-anak harus belajar bahwa objek adalah stabil secara fisik dan tetap ada sekalipun objek itu tidak ada di hadapan fisik anak tersebut. Misalnya, jika Anda menutup botol bayi dengan handuk, anak itu mungkin tidak akan menyingkirkannya karena yakin bahwa botol tadi sudah hilang. Pada usia 2 tahun, anak-anak memahami bahwa objek ada sekalipun tidak dapat dilihat. Ketika anak-anak mengembangkan pemahaman tentang keajekan objek ini, mereka telah melangkah setahap ke arah pemikiran yang lebih maju. Begitu mereka menyadari bahwa sesuatu ada di luar pandangan, mereka dapat mulai menggunakan simbol untuk melambangkan benda ini ke dalam benak mereka sehingga mereka dapat memikirkannya (Cohen & Cashon, 2003).

b. Tahap Praoperasi (Usia 2 hingga 7 Tahun)

Apabila bayi dapat memelajari dan memahami dunia ini hanya dengan memanipulasi objek secara fisik, anak-anak prasekolah mempunyai kemampuan yang lebih besar untuk memikirkan sesuatu dapat menggunakan simbol untuk melambangkan objek ke dalam pikiran. Selama tahap praoperasi, bahasa dan konsep anak berkembang dengan kecepatan yang luar biasa. Namun, banyak pemikiran mereka tetap sangat primitif. Salah satu penemuan Piaget yang paling awal dan terpenting ialah bahwa anak kecil tidak mempunyai pemahaman tentang prinsip konservasi. Misalnya, jika Anda menuangkan susu dari wadah yang tinggi dan sempit ke dalam wadah yang pendek dan lebar di hadapan seorang anak praoperasi, anak itu akan benar-benar yakin bahwa gelas yang tinggi tadi berisi lebih banyak susu. Anak itu terpusat hanya pada satu aspek (ketinggian susu), dengan mengabaikan semua yang lain, dan tidak dapat diyakinkan bahwa jumlah susu itu tidak berbeda. Sama halnya, anak praoperasi mungkin akan yakin bahwa *sandwich* yang dipotong menjadi empat bagian berarti bahwa terdapat lebih banyak *sandwich* atau bahwa sebaris balok yang diregangkan berisi lebih banyak balok daripada sebaris balok yang dirapatkan, bahkan walaupun setelah diperlihatkan bahwa jumlah balok tersebut benar-benar sama.

Beberapa aspek pemikiran praoperasi membantu untuk menjelaskan kesalahan pada tugas konservasi. Salah satu karakteristiknya adalah keterpusatan (*centration*): memberikan perhatian hanya pada satu aspek situasi. Anak-anak mungkin

berpendapat bahwa susu sudah berkurang setelah dituangkan karena mereka terpusat pada ketinggian susu tersebut, dengan mengabaikan kelebarannya. Anak-anak terpusat pada panjang barisan balok tersebut tetapi mengabaikan kerapatannya (atau jumlah balok yang sesungguhnya).

Pemikiran anak prasekolah juga dapat dicirikan sebagai sesuatu yang tidak dapat dibalik. Reversibilitas adalah aspek pemikiran yang sangat penting, menurut Piaget; hal itu berarti kemampuan mengubah arah pemikiran seseorang sehingga orang dapat kembali ke titik semula. Sebagai orang dewasa, misalnya, kita tahu bahwa jika $7 + 5 = 12$, maka $12 - 5 = 7$. Jika kita menambahkan 5 benda ke 7 benda dan kemudian mengambil ke-5 benda tadi (membalik apa yang telah kita lakukan), kita tersisa dengan 7 benda. Seandainya anak-anak praoperasi dapat berpikir seperti ini, mereka dalam pikiran dapat membalik proses menuang susu tadi dan menyadari bahwa, jika susu tersebut dituang kembali ke gelas yang tinggi, jumlahnya tidak akan berubah.

Karakteristik lain pikiran anak praoperasi ialah fokusnya pada keadaan. Dalam kasus susu tersebut, susu dituang dari satu wadah ke wadah lain. Anak prasekolah mengabaikan proses penuangan ini dan hanya berfokus pada keadaan awal (susu dalam gelas yang tinggi) dan keadaan akhir (susu dalam gelas yang pendek). "Itu berarti seolah-olah janak tersebut memandang serangkaian gambar yang diam bukannya film yang dilihat orang dewasa" (Phillips, 1975). Anda dapat mengerti bagaimana keasyikan pada keadaan tertentu dapat mengganggu pemikiran anak jika Anda membayangkan diri sendiri disodori

persoalan susu tersebut dan diminta menutup mata Anda ketika susu itu dituang. Karena tidak tahu apa yang terjadi, Anda akan dibiarkan hanya dengan persepsi Anda tentang susu dalam wadah yang lebar dan pendek dan daya ingat Anda tentang susu dalam gelas yang tinggi dan sempit. Berbeda dari orang dewasa, anak-anak prasekolah yang masih muda membentuk konsep yang berbeda mengenai definisi satu keadaan ke keadaan lain dan yang tidak selalu logis. Apa lagi cara kita menjelaskan kemampuan anak berusia 2 tahun yang memperlakukan binatang yang diawetkan sebagai objek mati satu menit dan objek hidup menit berikutnya? Walaupun, pada akhirnya, konsep anak tersebut menjadi lebih konsisten dan tidak begitu pribadi. Anak-anak akhirnya makin memerhatikan bahwa definisi mereka tentang benda cocok dengan definisi orang lain.

Sally memahami konsep *anak laki-laki*, *anak perempuan*, *anak-anak*, dan *lebih banyak*. Namun, dia tidak mempunyai kemampuan menyatukan potongan-potongan pengetahuan yang terpisah ini untuk menjawab dengan benar masalah membandingkan anak laki-laki dan anak-anak. Dia juga tidak dapat menjelaskan jawabannya dan itulah sebabnya Piaget menggunakan istilah intuisi untuk menggambarkan pemikiran Sally.

Akhirnya, anak-anak praoperasi bersifat egosentris dalam pemikiran mereka. Anak-anak pada tahap ini percaya bahwa setiap orang melihat dunia ini tepat seperti yang mereka lihat. Misalnya, Piaget dan Inhelder (1956) mendudukkan sejumlah anak-anak pada satu sisi pajangan tiga gunung dan meminta mereka menjelaskan bagaimana boneka yang duduk di sisi lain melihat pandangan itu. Anak-anak di

bawah usia 6 atau 7 tahun menjelaskan pandangan boneka tersebut identik dengan pandangan mereka, sekalipun tampak jelas bagi orang dewasa bahwa hal itu tidak mungkin demikian. Karena anak-anak praoperasi tidak mampu mengambil sudut pandang orang lain, sering meia'ka menafsirkan peristiwa seluruhnya dengan merujuk ke diri sendiri. Cupuhkan dad karya A.A. Milne, *Winnie-the-Pooh* (nama boneka mainan), mengilustrasikan egosentrisme anak kecil. Winnie-the-Pooh sedang duduk di hutan dan mendengar suara mendung.

c. Tahap Operasi Konkret (Usia 7 hingga 11 Tahun)

Walaupun perbedaan antara kemampuan mental anak-anak prasekolah praoperasi dan siswa sekolah dasar operasi konkret tampak sangat besar, anak-anak operasi konkret masih belum berpikir seperti orang dewasa. Mereka berakar sangat jauh pada dunia ini seperti apa adanya dan mengalami kesulitan dengan pemikiran abstrak. Flavell menggambarkan anak operasi konkret sebagai orang yang mengambil "jenis pendekatan masalah yang bumi, konkret, dan berpikiran praktis, sesuatu yang terus-menerus terpaku pada realitas yang dapat dipahami dan dapat disimpulkan tepat di hadapannya. Anak sekolah dasar bukanlah ahli teori" (1985, hal. 103). Istilah tahap operasi konkret mencerminkan pendekatan yang bumi ini. Anak-anak pada tahap ini dapat membentuk konsep, melihat hubungan, dan memecahkan masalah, tetapi hanya sejauh jika mereka melibatkan objek dan situasi yang sudah tidak asing lagi.

Selama masa sekolah dasar, kemampuan kognisi anak-anak mengalami perubahan dramatis. Anak-anak sekolah dasar tidak lagi mengalami kesulitan dengan masalah konservasi karena mereka telah mempelajari konsep reversibilitas. Misalnya, mereka kini dapat melihat bahwa jumlah susu dalam wadah yang pendek dan lebar pasti sama dengan jumlah susu dalam wadah yang tinggi dan sempit karena, seandainya susu tersebut dituang kembali ke wadah yang tinggi, ketinggiannya akan sama dengan yang sebelumnya. Anak tersebut sanggup membayangkan susu yang dituang kembali dan dapat mengenali konsekuensinya—dua kemampuan yang tidak tampak dalam diri anak praoperasi.

Perbedaan mendasar lain antara anak praoperasi dan operasi konkret ialah bahwa anak-anak yang lebih muda, yang berada pada tahap praoperasi, menanggapi tampilan yang dipahaminya, sedangkan anak operasi konkret yang lebih tua menanggapi realitas yang disimpulkannya. Flavell (1986) memperagakan konsep ini dengan memperlihatkan kepada anak-anak mobil merah dan kemudian, ketika mereka masih mengamatinya, menutupnya dengan filter yang membuatnya tampak hitam. Ketika ditanya apa warna mobil tersebut, anak-anak yang berusia 3 tahun menjawab "hitam", dan anak-anak yang berusia 6 tahun menjawab "merah". Anak praoperasi konkret yang lebih tua sanggup menanggapi realitas yang disimpulkan (*inferred reality*), dengan melihat sesuatu ke dalam konteks makna lain; anak-anak prasekolah melihat apa yang mereka lihat, dengan sedikit kemampuan menyimpulkan makna di balik apa yang mereka lihat.

Salah satu tugas penting yang dipelajari anak-anak selama tahap operasi konkret adalah pengurutan (*seriation*), atau menyusun sesuatu ke deret yang logis; misalnya, menjejerkan tongkat dari yang terpendek hingga yang terpanjang. Untuk melakukan ini, mereka harus mampu mengurutkan atau menggolongkan objek sesuai dengan kriteria atau dimensi tertentu, dalam hal ini ukuran panjang. Begitu kemampuan ini diperoleh, anak-anak dapat menguasai kemampuan terkait yang dikenal sebagai transitivitas, yaitu kemampuan menyimpulkan hubungan antara dua objek berdasarkan pengetahuan tentang hubungannya masing-masing dengan objek ketiga. Misalnya, Anda mengatakan kepada anak-anak prasekolah praoperasi bahwa Tom lebih tinggi daripada Becky dan bahwa Becky lebih tinggi daripada Fred. Kesimpulan logis seperti ini tidak akan mungkin hingga tahap operasi konkret, dan selama itu anak-anak usia sekolah mengembangkan kemampuan melakukan dua perubahan mental yang memerlukan pemikiran yang dapat dibalik. Yang pertama di antaranya ialah pembalikan (+A dibalik dengan -A), dan yang kedua ialah ketimbalbalikan ($A < B$ dibalas dengan $B > A$). Pada akhir tahap operasi konkret, anak-anak mempunyai kemampuan mental untuk mempelajari bagaimana menambah, mengurangi, mengalikan, dan membagi; menempatkan bilangan ke dalam urutan berdasarkan ukuran; dan menggolongkan objek berdasarkan sejumlah kriteria. Anak-anak dapat memikirkan apa yang akan terjadi seandainya . . . sejauh objek tersebut terlihat (misalnya, "Apo yang akan terjadi seandainya saya menarik per ini dan kemudian melepaskannya?"). Anak-anak dapat memahami waktu dan ruang dengan cukup baik

untuk menggambar peta dari rumah mereka ke sekolah dan mengembangkan pemahaman tentang peristiwa yang telah terjadi pada masa lalu.

Anak-anak di sekolah dasar juga bergeser dari pemikiran egosentris ke pemikiran yang tidak terpusat atau yang objektif. Pemikiran yang tidak terpusat (*decentered thought*) memungkinkan anak-anak melihat bahwa orang lain dapat mempunyai persepsi yang berbeda dari mereka. Misalnya, anak yang mempunyai pemikiran yang tidak terpusat akan mampu memaharni bahwa anak yang berbeda mungkin saja melihat pola yang berbeda tentang awan. Anak yang proses pemikirannya tidak terpusat mampu belajar bahwa peristiwa itu mungkin saja diatur oleh hukum fisika, seperti hukum gravitasi. Kemampuan terakhir yang diperoleh anak-anak selama tahap operasi konkret ialah penyertaan ke kelompok (*class inclusion*). Ingatlah kembali contoh Sally, yang berada pada tahap praoperasi dan percaya bahwa terdapat lebih banyak anak laki-laki daripada anak-anak dalam kelompok bermainnya. Apa yang tidak dimiliki Sally adalah kemampuan berpikir secara bersamaan tentang seluruh kelompok (anak-anak) dan kelompok-kelompok yang lebih rendah tingkatannya (anak laki-laki, anak perempuan). Dia dapat melakukan perbandingan dalam satu kelompok, seperti yang diperlihatkan oleh kemampuannya membandingkan satu bagian (anak laki-laki) dari bagian lain (anak perempuan). Dia juga tahu bahwa anak laki-laki dan anak perempuan sama-sama merupakan anggota kelompok yang lebih besar, yang disebut anak-anak. Apa yang tidak dapat dia lakukan ialah membuat perbandingan antara dua kelompok.

Sebaliknya, anak-anak operasi konkret tidak mengalami kesulitan dengan jenis persoalan ini, karena mereka mempunyai sarana berpikir tambahan. Pertama, mereka tidak lagi memperlihatkan ireversibilitas pemikiran dan sekarang dapat menciptakan kembali hubungan antara bagian dan keseluruhan. Kedua, pemikiran operasi konkret tidak terpusat, sehingga anak itu kini dapat berfokus pada dua kelompok secara bersamaan. Ketiga, pemikiran anak operasi konkret tidak lagi terbatas pada penalaran tentang hubungan bagian dengan bagian. Sekarang, hubungan bagian dengan keseluruhan juga dapat dihadapi. Perubahan ini semua tidak terjadi pada saat yang sama. Sebaliknya, perubahan ini terjadi perlahan-lahan selama tahap operasi konkret.

d. Tahap Operasi Formal (Usia 12 Tahun hingga Dewasa)

Kadang - kadang pada sekitar awal pubertas, pemikiran anak mulai berkembang menjadi bentuk yang merupakan ciri khas orang dewasa. Orang praremaja mulai sanggup berpikir abstrak dan melihat sejumlah kemungkinan yang melampaui di sini dan saat ini. Kemampuan ini terus berkembang hingga masa dewasa. Bersama tahap operasi formal muncul kemampuan menghadapi situasi potensial atau hipotesis; pada tahap ini, bentuk terpisah dari isi.

Inhelder dan Piaget (1958) menguraikan satu tugas yang akan didekati secara berbeda oleh siswa sekolah dasar pada tahap operasi konkret dan oleh remaja pada tahap operasi formal. Anak-anak dan remaja tersebut diberi pendulum yang terdiri atas tali bersama beban di ujungnya. Mereka dapat mengubah panjang tali, jumlah beban,

ketinggian yang merupakan tempat pendulum tersebut dilepas dan juga dapat mengubah kekuatan yang digunakan untuk mendorong pendulum itu. Mereka ditanya mana di antara keempat faktor ini memengaruhi frekuensi (berapa kali per menit) pendulum tersebut berayun maju-mundur. Pada dasarnya, tugas tersebut bertujuan mencerminkan prinsip fisika, yaitu bahwa hanya panjang tali menghasilkan setiap perbedaan frekuensi pendulum: Makin pendek tali, makin sering ayunan per menit. Ekperimen ini diilustrasikan pada Gambar 2.4. Remaja yang telah mencapai tahap operasi formal kemungkinan akan mengerjakannya dengan agak sistematis, dengan setiap kali mengubah satu faktor (misalnya, membiarkan tali dengan panjang yang sama dan mencoba beban yang berbeda). Misalnya, dalam eksperimen Inhelder dan Piaget (1958), seorang anak yang berusia 15 tahun memilih 100 gram dengan tali yang panjang dan tali yang sedang, kemudian 20 gram dengan tali yang panjang dan pendek, dan akhirnya 200 gram dengan tali yang panjang dan pendek dan menyimpulkan, "Panjang tali itulah yang membuatnya berayun lebih cepat dan lebih lambat; beban tidak memainkan peran apa pun" (hal. 75). Sebaliknya, anak-anak yang berusia 10 tahun (yang dapat dianggap berada dalam tahap operasi konkret) mengerjakannya dengan kacau, dengan mengubah banyak faktor pada saat yang sama dan berpegang erat pada konsep sebelumnya. Seorang anak laki-laki mengubah sekaligus beban dan impetus (dorongan); kemudian beban, dorongan, dan panjang; kemudian dorongan, beban, dan ketinggian; dan seterusnya. Dia pertamama menyimpulkan, "Frekuensi itu ditentukan dengan mengubah beban dan dorongan, tentu saja bukan talinya".

yang tersedia dan kemudian membandingkan hubungan abstrak tersebut satu dengan yang lain adalah kemampuan yang dapat diterapkan dengan luas yang mendasari banyak tugas yang memperlihatkan bahwa kompetensi remaja itu mengalami lompatan ke depan. Piaget (1952a) menjelaskan tugas di mana siswa pada tahap operasi konkret diberi kumpulan 10 peribahasa dan kumpulan kalimat yang mempunyai arti yang sama dengan peribahasa tersebut. Mereka diminta menjodohkan masing-masing peribahasa itu dengan kalimat yang sepadan. Sekali lagi, anak-anak operasi konkret dapat memahami tugas tersebut dan memilih jawabannya. Namun, jawaban mereka sering salah karena mereka sering tidak mengerti bahwa peribahasa menjelaskan prinsip umum. Misalnya, ketika diminta menjelaskan peribahasa "Jangan menangi susu yang telah tumpah", anak mungkin akan menjelaskan bahwa, begitu susu tumpah, tidak ada lagi yang perlu ditangi tetapi tidak melihat bahwa peribahasa itu mempunyai makna yang lebih luas. Anak itu mungkin akan menanggapi situasi konkret susu yang tumpah bukannya memahami bahwa peribahasa itu berarti, "Jangan berkecukupan pada kejadian masa lalu yang tidak dapat diubah." Remaja dan orang dewasa mengalami kesulitan kecil dengan jenis tugas seperti ini.

Kondisi Hipotesis Kemampuan lain yang dikenali Piaget dan orang lain pada usia remaja muda ialah kemampuan bernalar tentang situasi dan kondisi yang belum pernah dialami. Remaja dapat menerima, untuk kepentingan perdebatan atau diskusi, kondisi yang dapat berubah, yang tidak diketahui ada, atau bahkan yang diketahui bertentangan dengan fakta. Remaja tidak terikat pada

pengalaman mereka sendiri tentang realitas, sehingga mereka dapat menerapkan logika ke setiap kondisi tertentu. Salah satu ilustrasi kemampuan bernalar tentang situasi hipotesis ditemukan pada perdebatan formal, di mana para peserta harus siap mempertahankan kedua pendapat mengenai suatu permasalahan, tanpa menghiraukan perasaan atau pengalaman pribadinya, dan pembelaan mereka dinilai berdasarkan pembuktian dan konsistensi logikanya. Untuk ilustrasi dramatis tentang perbedaan antara anak-anak dan remaja mengenai kemampuan membela pendapat mereka sendiri, bandingkanlah reaksi siswa kelas empat dan kelas sembilan ketika Anda meminta mereka mengemukakan argumen untuk membela pendirian bahwa sekolah seharusnya diselenggarakan 6 hari per minggu, 48 minggu per tahun. Remaja jauh lebih mungkin mengesampingkan pandangannya sendiri dan memikirkan alasan mengapa jumlah hari sekolah yang lebih banyak dapat bermanfaat. Kemampuan yang membentuk pemikiran operasi formal—berpikir abstrak, menguji hipotesis, dan membentuk konsep yang terlepas dari realitas fisik sangat berperan penting ketika mempelajari kemampuan yang lebih tinggi. Misalnya, mempelajari aljabar atau geometri abstrak memerlukan penggunaan pemikiran operasi formal, demikian pula memahami konsep rumit dalam ilmu pengetahuan alam, ilmu pengetahuan sosial, dan mata pelajaran lain.

Pemikiran yang menjadi ciri khas tahap operasi formal biasanya terlihat antara usia 11 dan 15 tahun, tetapi ada banyak orang yang tidak pernah mencapai tahap ini (Niaz, 1997). Orang cenderung

menggunakan pemikiran operasi formal pada beberapa situasi dan bukan situasi lain, dan ini terus terjadi hingga usia dewasa.

Menurut Piaget, tahap operasi formal mengakhiri perkembangan kognisi. Namun, pertumbuhan intelektual dapat terus berlangsung melampaui usia remaja. Menurut Piaget, fondasinya telah diletakkan dan tidak satu pun struktur baru perlu dikembangkan; satu-satunya yang diperlukan adalah penambahan pengetahuan dan pengembangan skema yang lebih rumit.

4. Pandangan Dewasa ini Terhadap Teori Piaget

Teori Piaget membawa revolusi dan dalam banyak hal masih mendominasi studi perkembangan manusia. Namun, beberapa prinsip utamanya telah dipertanyakan oleh sejumlah riset terkini, dan penjelasan perkembangan modern telah merevisi banyak pandangannya (lihat Feldman, 2003).

a. Kritik dan Revisi terhadap Teori Piaget

Salah satu prinsip penting Piaget ialah bahwa perkembangan mendahului pembelajaran. Piaget berpendapat bahwa tahap-tahap perkembangan sebagian besar sudah tetap dan bahwa konsep seperti konservasi dapat diajarkan. Namun, riset telah menghasilkan beberapa kasus di mana tugas Piaget dapat diajarkan kepada anak pada tahap-tahap perkembangan lebih dini. Misalnya, beberapa peneliti telah menemukan bahwa anakanak kecil dapat berhasil dalam bentuk tugas Piaget yang lebih sederhana sebelum mereka mencapai tahap ketika tugas itu biasanya dicapai (Gelman, 2000; Lan

Yee, Normandeau & Parent, 2000; Siegler, 1998). Gelman (1979) menemukan bahwa anak-anak kecil dapat memecahkan soal konservasi yang melibatkan jumlah balok dalam satu baris ketika tugas itu disodorkan dengan card yang lebih sederhana dan Bahasa yang lebih sederhana. Boden (1980) menemukan bahwa tugas operasi formal yang sama menghasilkan tingkat kelulusan dari 19 hingga 98 person, bergantung pada kerumitan pengajarannya (lihat juga Nagy & Griffiths, 1982).

Jenis riset serupa juga telah mengakibatkan penilaian kembali keegosentrisan anak-anak. Dalam konteks yang sederhana dan praktis, anak-anak memperlihatkan kemampuan mereka mempertimbangkan sudut pandang orang lain (Siegler, 1998). Selain itu, bayi telah tampak memperi diatkan aspek keajekan objek jauh lebih dini daripada yang diperkirakan Piaget (Baillargeon, Graber, DeVos & Black, 1990).

Hasil riset ini adalah pengakuan bahwa anak-anak ternyata lebih kemampuan kognisi anak-anak prasekolah ternyata kurang terbentuk dengan baik daripada kemampuan kognisi anak-anak yang lebih tua dan karena itu terlihat jelas hanya pada kondisi tertentu. Piaget (1964) menanggapi keberadaan jenis ini dengan berpendapat bahwa anak-anak tersebut pasti sudah berada di ambang tahap perkembangan berikut, tetapi faktanya tidak berubah bahwa beberapa tugas Piaget dapat diajarkan kepada anak-anak jauh di bawah usia ketika kemampuan tersebut biasa terlihat meskipun tanpa pengajaran.

mengatasi keterbatasan teori tersebut dan menjawab persoalan yang telah diidentifikasi orang yang mengkritiknya. Khususnya, para penganut neo-Piaget telah memperlihatkan bahwa kemampuan anak-anak beroperasi pada tahap tertentu sangat bergantung pada tugas spesifik yang diberikan (Gelman & Brenneman, 1994); bahwa pelatihan dan pengalaman, termasuk interaksi sosial, dapat mempercepat perkembangan anak (Bimey et al., 2005; Case, 1998; Flavell, 2004; Siegler, 1998); dan bahwa budaya mempunyai dampak penting pada perkembangan (Gelman & Brenrleman, 1994; Rogoff & Chavajay, 1995).

E. Pandangan Vygotsky tentang Perkembangan Kognisi

Lev Semionovich Vygotsky adalah psikolog Rusia yang walaupun, hidup sezaman dengan Piaget, meninggal pada tahun 1934. Namun, karyanya tidak dibaca luas di Inggris hingga tahun 1970-an dan barulah sejak itu teori- teorinya akhirnya berpengaruh di Amerika Utara. Teori Vygotsky sekarang menjadi kekuatan yang luar biasa di bidang psikologi perkembangan, dan banyak di antara kritik yang dia tujukan terhadap sudut pandang Piaget lebih dari 60 tahun lalu telah tampil ke depan dewasa ini (lihat Glassman, 2001; John-Steiner & Mahn, 2003). Teori Vygotsky juga telah digunakan sebagai landasan bagi teori sekarang yang mungkin ya atau mungkin juga tidak mendukung dirinya (lihat, misalnya, perdebatan antara McVee, Dunsmore & Gavelek [2005] dan Grendler [2004]; dan Krasny, Sadowski & Paivio [2007] dan McVee, Gavelek & Dunsmore [2007]).

Karya Vygotsky didasarkan pada dila gagasan utama.

Pertama, dia berpendapat bahwa perkembangan intelektual dapat dipahami hanya berdasar konteks historis dan budaya yang dialami anak-anak. Kedua, dia percaya bahwa perkembangan bergantung pada sistem tanda yang ada bersama masing-masing orang ketika mereka bertumbuh: simbol-simbol yang diciptakan budaya untuk membantu orang berpikir, berkomunikasi, dan memecahkan masalah inisialnya, bahasa, sistem penulisan, atau sistem berhitung pada suatu budaya.

Berbeda dari Piaget, Vygotsky berpendapat bahwa perkembangan kognisi sangat terkait dengan masukan dari orang lain. Namun, sama seperti Piaget, Vygotsky percaya bahwa perolehan sistem tanda terjadi berdasar urutan tahap-tahap tetap yang sama untuk semua anak.

1. Terjadinya Perkembangan Menurut Vygotsky

Ingatlah kembali bahwa teori Piaget mengatakan bahwa perkembangan mendahului pembelajaran. Dengan kata lain, struktur kognisi tertentu perlu berkembang sebelum jenis pembelajaran tertentu dapat terjadi. Teori Vygotsky mengatakan bahwa pembelajaran mendahului perkembangan. Bagi Vygotsky, pembelajaran melibatkan perolehan tanda-tanda melalui pengajaran dan informasi dari orang lain. Perkembangan melibatkan penghayatan anak terhadap tanda-tanda ini sehingga sanggup berpikir dan memecahkan masalah tanpa bantuan orang lain. Kemampuan ini disebut pengaturan diri (*self-regulation*).

Tahap pertama pada perkembangan pengaturan diri dan pemikiran mandiri ialah memelajari bahwa tindakan dan suara mempunyai makna. Misalnya, seorang bayi belajar bahwa proses meraih suatu objek ditafsirkan oleh orang lain sebagai isyarat bahwa bayi itu menginginkan objek tersebut. Dalam kasus penguasaan bahasa, anak-anak belajar menghubungkan suara tertentu dengan makna. Tahap kedua pada perkembangan struktur internal dan pengaturan diri melibatkan praktik. Bayi tersebut melatih gerakan tubule yang akan memperoleh perhatian: Anak-anak prasekolah akan terlibat ke dalam percakapan dengan orang lain agar dapat menguasai bahasa. Tahap terakhir melibatkan penggunaan tanda untuk berpikir dan memecahkan masalah tanpa bantuan orang lain. Pada saat ini, anak-anak akhirnya mandiri dan sistem tanda telah dihayati.

2. Percakapan Pribadi

Percakapan pribadi (*private speech*) adalah mekanisme yang ditekankan Vygotsky untuk mengubah pengetahuan bersama menjadi pengetahuan pribadi. Vygotsky berpendapat bahwa anak-anak menyerap percakapan orang lain dan kemudian menggunakan percakapan itu untuk membantu diri sendiri memecahkan masalah. Percakapan pribadi mudah dilihat pada diri anak-anak kecil, yang sering berbicara dengan diri sendiri, khususnya ketika dihadapkan dengan tugas yang sulit (Flavell et al. 1997). Kemudian, percakapan pribadi akhirnya berlangsung tanpa suara tetapi masih sangat berperan penting. Studi telah menemukan

bahwa anak-anak yang melakukan banyak penggunaan percakapan pribadi memelajari tugas yang rumit dengan lebih efektif daripada anak-anak lain (Al-Namlah et al., 2006; Emerson & Miyake, 2003; Schneider, 2002).

3. Zona Perkembangan Proksimal

Teori Vygotsky menyiratkan bahwa perkembangan kognisi dan kemampuan menggunakan pemikiran untuk mengendalikan tindakan kita sendiri lebih dahulu memerlukan penguasaan sistem komunikasi budaya dan kemudian belajar menggunakan sistem ini untuk mengatur proses pemikiran kita sendiri. Sumbangan terpenting teori Vygotsky ialah penekanan pada hakikat pembelajaran sosiobudaya (Karpov & Haywood, 1998; Roth & Lee, 2007; Vygotsky, 1978). Dia percaya bahwa pembelajaran terjadi ketika anak-anak bekerja dalam zona perkembangan proksimal (*zone of proximal development*; proximal) mereka. Tugas-tugas dalam zona perkembangan proksimal adalah sesuatu yang masih belum dapat dikerjakan seorang anak sendirian tetapi benar-benar dapat dikerjakan dengan bantuan teman yang lebih kompeten atau orang dewasa. Maksudnya, zona perkembangan proksimal menjelaskan tugas yang masih belum dipelajari seorang anak tetapi sanggup dia pelajari pada waktu tertentu. Beberapa pendidik menyebut "saat pengajaran" (*teachable moment*) ketika seorang anak atau sekelompok anak berada tepat pada titik kesiapan untuk menerima konsep tertentu. Vygotsky lebih jauh percaya bahwa keberfungsian mental yang lebih tinggi biasanya terjadi pada percakapan dan kerja sama antar-orang sebelum hal itu

5. Pembelajaran Kooperatif

Teori-teori Vygotsky mendukung penggunaan strategi pembelajaran kooperatif yang di situ anak-anak bekerja sama untuk membantu belajar satu sama lain (Slavin, Hurley & Chamberlain, 2003). Karena biasanya teman sebaya bekerja dalam zona perkembangan proksimal anak yang lain, mereka sering menjadi contoh bagi anak yang lain tentang pemikiran yang sedikit lebih maju. Selain itu, pembelajaran kooperatif memungkinkan percakapan batin anak-anak tersedia bagi yang lain, sehingga mereka dapat memperoleh pemahaman tentang proses penalaran satu sama lain. Maksudnya, anak-anak memperoleh manfaat dengan mendengar "pemikiran lantang" (*thinking out loud*) satu sama lain, khususnya ketika teman kelompok mereka berbicara dengan diri sendiri dalam menghactipi suatu soal (Slavin, sedang dicetak). Vygotsky (1978) sendiri mengakui besarnya manfaat interaksi teman sebaya untuk memajukan pemikiran anak-anak bersangkutan.

6. Penerapan Teori Vygotsky dalam Pendidikan

Teori pendidikan Vygotsky mempunyai dua implikasi utama. Yang pertama ialah keinginan menyusun rencana pembelajaran kooperatif di antara kelompok-kelompok siswa yang mempunyai tingkat kemampuan yang berbeda. Pengajaran pribadi oleh teman sebaya yang lebih kompeten dapat berjalan efektif sehingga dapat meningkatkan pertumbuhan pada zona perkembangan proksimal (Das, 1995), demikian pula interaksi di sekitar tugas-tugas yang rumit (Roth & Lee, 2007). Kedua, pendekatan pengajaran Vygotsky

menekankan pentanggung, dengan siswa yang memikul makin banyak tanggung jawab atas pembelajaran mereka sendiri (lihat Gambar 2.5). Misalnya, dalam pengajaran timbal-balik, guru memimpin kelompok-kelompok kecil siswa untuk mengajukan pertanyaan tentang bahan ajar yang telah mereka baca dan secara bertahap mengalihkan tanggung jawab untuk memimpin diskusi tersebut kepada siswa (Palincsar, Brown & Martin, 1987). Tharp dan Gallimore (1988) menekankan pentanggung dalam pendekatan yang mereka sebut "penemuan terbantu" (*assisted discovery*), yang memerlukan upaya mengajari siswa secara eksplisit untuk menggunakan percakapan pribadi guna berbicara dengan diri sendiri ketika menyelesaikan soal.

F. Pandangan Erikson Tentang Perkembangan Pribadi dan Sosial

Ketika anak-anak meningkat kemampuan kognisinya, mereka juga mengembangkan konsep diri, cara berinteraksi dengan orang lain, dan sikap terhadap dunia ini. Pemahaman tentang perkembangan pribadi dan sosial ini sangat berperan penting bagi kemampuan guru memotivasi, mengajar, dan berhasil berinteraksi dengan siswa dalam berbagai usia. Sama seperti perkembangan kognisi, perkembangan pribadi dan perkembangan sosial sering dijelaskan bend asar tahap-tahap. Kita berbicara tentang "dua tahun yang mengerikan" (*terrible two*), bukan "usia satu tahun yang mengerikan" atau "usia tiga tahun yang mengerikan"; dan ketika seseorang bereaksi dengan tidak masuk akal dan egois, kita menuduh orang itu "berperilaku seperti anak a ng berusia 2 tahun".

Kata-kata *remaja* dan *usia belasan* dalam budaya Barat dihubungkan dengan sikap memberontak, krisis identitas, pemujaan pahlawan dan kesadaran seksual. Semua hubungan ini mencerminkan tahap-tahap perkembangan yang kita yakini dialami setiap orang. Bagian ini berfokus pada teori perkembangan pribadi dan sosial yang dikembangkan oleh Erik Erikson, yang merupakan adaptasi teori-teori perkembangan psikologi terbesar Sigmund Freud. Karya Erikson sering disebut **teori psikososial**, karena karya tersebut menjelaskan prinsip perkembangan psikologis dan sosial.

1. Tahap-tahap Perkembangan Psikososial Erikson

Sama seperti Piaget, Erikson tidak mempunyai pendidikan formal di bidang psikologi tetapi, sebagai anak muda, dia diajari oleh Freud sebagai psikoanalisis. Erikson mempunyai hipotesis bahwa orang melewati delapan tahap psikososial sepanjang hidupnya. Pada masing-masing tahap terdapat krisis atau masalah kritis yang harus diatasi. Kebanyakan orang mengatasi masing-masing krisis psikososial itu dengan memuaskan dan kemudian meninggalkannya untuk menghadapi tantangan baru. Tetapi beberapa orang tidak mengatasi semua krisis ini secara menyeluruh dan harus terus menghadapi kemudian dalam kehidupannya (Miller, 1993). Misalnya, banyak orang dewasa masih harus mengatasi "krisis identitas" masa remaja. Tabel 2.2 meringkaskan kedelapan tahap kehidupan menurut teori Erikson. Masing-masing dicirikan krisis utama yang harus diatasi.

Tahap I: Kepercayaan versus Ketidakpercayaan (Sejak Lahir hingga 18 bulan)

Tujuan masa bayi ialah mengembangkan kepercayaan dasar terhadap dunia ini. Erikson (1968, hal. 96) mendefinisikan kepercayaan dasar sebagai "keyakinan mendasar terhadap orang lain beserta rasa kelayakan diri yang mendasar untuk dipercaya". Ibu atau sosok ibu biasanya adalah orang penting yang pertama dalam dunia sang anak. Dia adalah orang yang harus memuaskan kebutuhan bayi tersebut akan makanan dan kasih-sayang. Apabila ibunya tidak konsisten atau menolak, dia menjadi sumber kekecewaan bagi bayi bukannya menjadi sumber kenikmatan (Cummings, Braungart-Rieker & Du Rocher-Schudlich, 2003; Thompson, Easterbrooks & Padilla-Walker, 2003). Perilaku ibu tersebut menciptakan rasa ketidakpercayaan dalam diri bayi atas dunianya yang dapat bertahan terus sepanjang masa anak-anak hingga masa dewasa.

Tahap II: Otonomi versus Keraguan (18 Bulan hingga 3 Tahun)

Pada usia 2 tahun, kebanyakan bayi dapat berjalan dan telah cukup banyak belajar tentang Bahasa untuk berkomunikasi dengan orang lain. Anak-anak dalam "usia dua tahun yang mengerikan" tidak lagi ingin bergantung seluruhnya pada orang lain. Sebaliknya, mereka berjuang untuk meraih otonomi, yaitu kemampuan melakukan sendiri segala sesuatu. Keinginan anak untuk memperoleh kekuasaan dan kernerdekaan sering bertabrakan dengan keinginan orang tua. Erikson percaya bahwa anak-anak pada tahap ini mempunyai keinginan ganda untuk mempertahankan dan melepaskan. Orang tua yang cukup fleksibel

membiarkan anak-anak mereka menjajaki dengan bebas dan mengerjakan sendiri sesuatu, sambil pada saat yang sama menyediakan tangan penuntun yang senantiasa hadir dan mendorong pembentukan rasa otonomi. Orang tua yang terlalu membatasi dan keras memberi anak-anak mereka rasa ketidakberdayaan dan ketidakmampuan, yang dapat melahirkan rasa malu dan keraguan akan kemampuan orang bersangkutan.

Tahap III: Inisiatif versus Rasa Bersalah (3 hingga 6 Tahun)

Selama periode ini, kemampuan motorik dan Bahasa anak-anak yang terus mengalami kematangan memungkinkan mereka makin agresif dan kuat untuk penjajakan lingkungan sosial maupun fisik mereka. Anak-anak yang berusia tiga tahun mempunyai rasa inisiatif yang makin besar, yang dapat di dorong oleh orang tua, anggota keluarga lain, dan pengasuh lain yang memungkinkan anakanak berlari, melompat, bermain, meluncur, dan melempar. "Karena benarbenar yakin bahwa dia adalah orang pada dirinya, anak itu sekarang harus mengalami menjadi orang seperti apa dia" (Erikson, 1968, hal. 115). Orang tua yang dengan kejam menghukum upaya-upaya inisiatif anak akan menjadikan anak tersebut merasa bersalah akan dorongan alami mereka selama tahap ini maupun kemudian Bari dalam kehidupannya.

Tahap IV: Kemegahan versus Inferioritas (6 hingga 12 Tahun)

Dengan masuk sekolah, dunia sosial anak mengalami perluasan yang sangat besar. Guru dan teman sebaya memiliki peran yang makin penting bagi anak tersebut, sedangkan pengaruh orang tua

berkurang. Anak-anak sekarang ingin membuat sesuatu. Keberhasilan membawa serta rasa kemegahan, yaitu perasaan bangga akan diri sendiri dan kemampuan orang bersangkutan. Kegagalan akan menciptakan citra diri yang negatif, rasa tidak memadai yang dapat menghambat pembelajaran masa mendatang. Dan "kegagalan" tidak selalu merupakan hal nyata; kegagalan itu dapat hanya berupa ketidakmampuan mengikuti standar pribadi seseorang atau standar orang tua, guru, atau saudara laki-laki dan perempuan.

Tahap V: Identitas versus Kebingunan Peran (12 hingga 18 Tahun)

Pertanyaan "Siapa saya?" menjadi penting selama masa remaja. Untuk menjawabnya, remaja makin menjauhkan diri dari orang tua dan makin mendekati kelompok sebaya. Erikson percaya bahwa, selama masa remaja, fisiologi orang yang berubah pesat, ditambah dengan tekanan untuk mengambil keputusan tentang pendidikan dan karier masa depan, mengakibatkan perlu mempertanyakan dan mendefinisikan kembali identitas psikososial yang sudah terbentuk selama tahap-tahap sebelumnya. Masa remaja adalah masa perubahan. Anak-anak belasan tahun bereksperimen dengan berbagai peran seksual, pekerjaan, dan pendidikan karena mereka mencoba mengetahui siapa diri mereka dan mereka dapat menjadi orang seperti apa. Rasa diri atau "identitas ego" yang Baru ini bukan hanya merupakan penjumlahan identifikasi-identifikasi sebelumnya. Sebaliknya, hal itu adalah penyusunan kembali atau "penyelarasan dorongan-dorongan dasar (ego) orang tersebut dengan sifat-sifatnya

Tahap VIII: Integritas versus Keputusasaan (Dewasa Akhir)

Dalam tahap terakhir perkembangan psikososial, orang melihat kembali seluruh masa hidupnya dan mengatasi krisis identitas terakhir mereka. Penerimaan akan pencapaian, kegagalan dan keterbatasan terkinggi membawa Serta rasa integritas atau keutuhan; kesadaran bahwa kehidupan seseorang telah menjadi tanggung jawab diri seseorang. Titik akhir berupa kematian juga harus dihadapi dan diterima. Keputusasaan dapat terjadi dalam diri orang yang menyesali cara mereka telah menjalani kehidupannya atau cara telah berlangsungnya kehidupannya.

2. Implikasi dan Kritik terhadap Teori Erikson

Seperti tahap-tahap Piaget, tidak semua orang mengalami krisis-krisis Erikson dengan kadar yang sama atau pada waktu yang sama. Rentang usia yang disebutkan di sini mungkin melambangkan waktu terbaik bagi suatu krisis untuk diselesaikan, tetapi bukan itu. satu-satunya waktu yang memungkinkan. Misalnya, anak yang terlahir dalam keluarga berantakan yang tidak berhasil memberinya rasa aman yang memadai mungkin saja mengembangkan kepercayaan setelah diadopsi atau dibawa ke lingkungan yang lebih stabil. Orang yang pengalaman sekolah negatifnya dan memberinya rasa inferioritas, ketika dia memasuki dunia kerja, mungkin saja dia menemukan bahwa dia dapat belajar dan bahwa dia benar-benar mempunyai kemampuan yang bemiilai, kesadaran yang pada akhirnya dapat membantunya mengatasi krisis kemegahan versus inferioritas yang telah diatasi orang lain pada

tahun-tahun sekolah dasarnya. Teori Erikson menekankan peran lingkungan dalam menyebabkan krisis maupun dalam menentukan cara mengatasi semua krisis itu. Tahap-tahap perkembangan pribadi dan sosial dilanjutkan melalui interaksi terus-menerus dengan orang lain dan dengan masyarakat sebagai keseluruhan. Selama ketiga tahap pertama, interaksi terutama berlangsung dengan orang tua dan anggota keluarga lain, tetapi sekolah memainkan peran utama bagi kebanyakan anak pada Tahap IV (kemegahan versus inferioritas) dan Tahap V (identitas versus kebingungan peran).

Teori Erikson menjelaskan masalah-masalah dasar yang dihadapi orang ketika dia menjalani kehidupan. Namun, teorinya telah dikritik karena teori tersebut tidak menjelaskan bagaimana atau mengapa orang melangkah dari satu tahap ke tahap lain dan karena teori itu sulit dipastikan melalui riset (Green, 1989; Miller, 1993).

G. Beberapa Teori Perkembangan Moral

Masyarakat tidak dapat berfungsi tanpa aturan yang memberitahukan kepada orang bagaimana berkomunikasi satu sama lain, bagaimana menghindari untuk menyakiti orang lain, dan bagaimana bergaul dalam kehidupan pada umumnya. Apabila Anda banyak berada di sekitar anak-anak, mungkin Anda telah memerhatikan bahwa mereka sering bersikap kaku dengan aturan. Sesuatu adalah benar atau salah; tidak ada tidak di antaranya. Jika Anda memikirkan kembali masa-masa Anda sendiri di sekolah menengah pertama atau sekolah menengah atas, mungkin Anda mengingat kembali rasa terkejut menemukan bahwa kadang-kadang

orang melanggar aturan dengan sengaja dan bahwa aturan yang berlaku bagi beberapa orang mungkin tidak berlaku bagi orang lain. Pengalaman ini mungkin mengubah konsep Anda tentang aturan. Gagasan Anda tentang undang-undang mungkin juga berubah ketika Anda mempelajari bagaimana hal itu dibuat. Orang bertemu, melakukan perdebatan dan mengambil suara terbanyak; undang-undang yang dibuat pada suatu tahun dapat diubah pada tahun berikutnya. Makin banyak kerumitan dapat Anda saksikan, makin banyak Anda temukan muncul. Sama seperti anak-anak berbeda dari orang dewasa dalam perkembangan kognisi dan pribadi, mereka juga berbeda dalam penalaran moralnya. Pertama, kita akan mempelajari kedua tahap penalaran moral yang diuraikan oleh Piaget; kemudian kita akan membahas teori-teori terkait yang dikembangkan oleh Lawrence Kohlberg. Piaget berpendapat bahwa terdapat hubungan antara tahap-tahap perkembangan kognisi dan kemampuan bernalar tentang masalah moral. Kohlberg percaya bahwa perkembangan struktur logis yang dikemukakan Piaget perlu, walaupun tidak mencukupi, bagi kemajuan dalam bidang penilaian dan penalaran moral.

1. Teori Piaget tentang Perkembangan Moral

Teori Piaget tentang perkembangan kognisi juga mencakup teori tentang perkembangan penalaran moral. Piaget percaya bahwa struktur dan kemampuan kognisi berkembang lebih dulu. Kemampuan kognisi kemudian menentukan kemampuan anak-anak bernalar tentang situasi sosial. Mengenai kemampuan kognisi, Piaget

aturan yang diberlakukan orang lain. Selama periode ini, anak-anak kecil terus-menerus dihadapkan pada orang tua dan orang dewasa lain yang memberitahukan kepada mereka apa yang harus dilakukan dan apa yang tidak boleh dilakukan. Pelanggaran aturan diyakini akan membawa hukuman otomatis dan orang yang jahat pada akhirnya akan dihukum. Piaget juga menjelaskan bahwa anak-anak pada tahap ini menilai moralitas perilaku berdasarkan konsekuensinya. Mereka menilai perilaku sebagai sesuatu yang jahat jika hal itu menghasilkan konsekuensi negatif sekali pun maksud semula pelakunya adalah baik.

Piaget menemukan bahwa anak-anak tidak menggunakan dan menaati aturan dari suara hati hingga usia 10 atau 12 tahun, ketika anak-anak sanggup melakukan fungsi formal. Pada usia ini, setiap anak yang mengikuti permainan menaati seperangkat aturan yang sama. Anak-anak mengerti bahwa aturan ada untuk memberi arah permainan tersebut dan untuk meminimalkan sengketa di antara para pemain. Mereka mengerti bahwa aturan adalah sesuatu yang disetujui setiap orang dan karena itu, apabila setiap orang setuju mengubahnya, hal itu dapat diubah.

Piaget juga mengamati bahwa anak-anak pada usia ini cenderung mendasarkan penilaian moral pada maksud pelakunya bukannya konsekuensi tindakan. Anak-anak sering terlibat dalam diskusi tentang lingkungan hipotetis yang dapat saja memengaruhi aturan. Tahap kedua ini dinamakan moralitas otonom atau "moralitas kerja sama". Moralitas tersebut muncul ketika dunia sosial anak itu meluas hingga meliputi makin banyak teman sebaya.

Dengan terus-menerus berinteraksi dan bekerja sama dengan anak lain, gagasan anak tersebut tentang aturan dan karena itu juga moralitas akhirnya mulai berubah. Kini aturan adalah apa yang kita buat. Hukuman atas pelanggaran tidak lagi otomatis tetapi harus diberikan dengan pertimbangan maksud pelanggar dan lingkungan yang meringankan.

Menurut Piaget, anak-anak melangkah dari tahap moralitas heteronom ke tahap moralitas otonom disertai dengan perkembangan struktur kognisi, tetapi juga karena interaksi dengan teman-teman sebaya yang statusnya sama. Dia percaya bahwa penyelesaian konflik dengan teman akan memperlemah sikap anak-anak dari mengandalkan otoritas orang dewasa dan meningkatkan kesadaran mereka bahwa aturan dapat diubah dan seharusnya ada hanya sebagai hasil dari persetujuan bersama.

Riset tentang unsur-unsur teori Piaget pada umumnya mendukung gagasannya, dengan satu pengecualian utama. Piaget dirasa telah meremehkan sejauh mana anak-anak yang masih sangat muda sekalipun mempertimbangkan maksud dalam menilai perilaku (lihat Bussey, 1992). Namun, kemajuan dari fokus pada hasil menjadi fokus berdasarkan maksud selama perjalanan perkembangan telah dibuktikan kebenarannya berkali-kali.

2. Tahap-tahap Penalaran Moral menurut Kohlberg

Teori tahap Kohlberg (1963, 1969) tentang penalaran moral adalah penjabaran dan perbaikan teori Piaget. Sama seperti Piaget, Kohlberg mempelajari cara anak-anak (dan orang dewasa) bernalar tentang

aturan yang mengatur perilaku mereka dalam situasi tertentu. Kohlberg tidak memelajari permainan anak-anak, tetapi lebih menyelidiki tanggapan mereka terhadap beberapa situasi terstruktur atau dilema moral. Salah satu dilemanya yang paling terkenal adalah yang berikut:

Di Eropa, seorang wanita mendekati ajal karena kanker. Satu obat dapat saja menyelamatkannya, bentuk radium yang telah ditemukan ahli obat di kota yang sama baru-baru ini. Ahli obat tersebut mematok harga \$2.000, sepuluh kali lipat dari biaya yang dia butuhkan untuk membuat obat tersebut. Suami wanita yang sakit itu, Heinz, mendatangi setiap orang yang dia kenal untuk meminjam uang, tetapi dia hanya dapat mengumpulkan sekitar setengah dari harga obat tersebut. Dia berkata kepada ahli obat tersebut bahwa isterinya sedang sekarat dan memintanya menjual obat itu lebih murah atau membolehkannya membayar kemudian. Tetapi ahli obat itu berkata, "Tidak." Suami tersebut merasa putus asa dan merampok toko pria itu untuk mencuri obat tadi untuk isterinya. Apakah suami itu harus melakukan hal tersebut? Mengapa? (1969, hal. 379).

Berdasarkan jawaban yang dia terima, Kohlberg berpendapat bahwa orang melewati rangkaian enam tahap penilaian atau penalaran moral. Tingkat dan tahap Kohlberg diringkaskan ke dalam Tabel 2.4. Dia mengelompokkan keenam tahap ini menjadi tiga tingkat: prakonvensi, konvensi, dan pasca-konvensi. Ketiga tingkat ini dibedakan oleh cara anak atau orang dewasa mendefinisikan apa yang dia pahami sebagai sesuatu yang benar atau perilaku moral. Seperti teori tahap lain, masing-masing tahap lebih canggih dan

lebih rumit daripada tahap sebelumnya, dan kebanyakan orang melewatinya dalam urutan yang sarna (Colby & Kohlberg, 1984). Sama seperti Piaget, Kohlberg tidak begitu tertarik dengan jawaban anak tersebut, melainkan dengan penalaran di baliknya. Usia pada saat anak-anak dan remaja menjalani tahap-tahap dalam label 2.4 mungkin saja sangat berbeda-beda; bahkan, orang yang sama mungkin saja berperilaku menurut tahap yang satu dalam beberapa lama dan menurut tahap lain pada saat-saat lain. Namun, kebanyakan anak beralih dari tingkat prakonvensi ke konvensi pada usia 9 tahun (Kohlberg, 1969).

Tahap 1, yang berada pada tingkat moralitas prakonvensi, mempunyai bentuk dan isi yang sangat mirip dengan tahap moralitas heteronom Piaget. Anak-anak hanya mematuhi sosok yang berwenang demi menghindari hukuman.

Pada Tahap 2, kebutuhan dan keinginan sendiri anak menjadi penting, namun mereka sadar akan kepentingan orang lain. Dalam pengertian konkret, mereka menimbang-nimbang kepentingan semua pihak ketika melakukan penilaian moral, tetapi mereka masih "menjadikan diri sendiri sebagai nomor satu".

Tingkat moralitas konvensi mulai pada Tahap 3. Di sini moralitas didefinisikan berdasar kerja sama dengan teman sebaya tepat seperti yang terjadi pada tahap moralitas otonom ini adalah tahap ketika anak-anak mempunyai keyakinan yang tidak dapat dipertanyakan bahwa seseorang seharusnya "berbuat kepada orang lain seperti yang Anda inginkan mereka berbuat kepada Anda". Karena berkurangnya egosentrisme yang menyertai

kegiatan konkret, anak-anak secara kognisi sanggup menempatkan diri ke dalam keadaan orang lain Mereka dapat mempertimbangkan perasaan orang lain ketika mengambil keputusan moral. Mereka tidak lagi hanya melakukan apa yang tidak akan mengakibatkan mereka dihukum (Tahap 1) atau apa yang membuat mereka merasa bahagia (Tahap 2).

Pada Tahap 4, peraturan dan hukum masyarakat menggantikan peraturan dan hukum kelompok sebaya. Keinginan untuk memperoleh persetujuan sosial tidak lagi menentukan penilaian moral. Hukum ditaati tanpa pertanyaan dan pelanggaran hukum tidak akan pernah dapat dibenarkan. Kebanyakan orang dewasa mungkin berada pada tahap ini. Tahap 5 menandakan pintu masuk ke tingkat moralitas pascakonvensi. Fingkat penalaran moral ini diperoleh kurang dari 25 persen orang dewasa, menurut Kohlberg. Di sini terdapat kesadaran bahwa hukum dan nilai masyarakat agak berubah-ubah dan hanya berlaku khusus bagi masyarakat

Hukum dipandang perlu untuk mempertahankan tatanan sosial dan untuk memastikan hak-hak dasar kehidupan dan kebebasan. Dalam Tahap 6, prinsip-prinsip etika seseorang dipilih sendiri dan didasarkan pada konsep abstrak, seperti keadilan, kesetaraan, dan nilai hak asasi manusia. Hukum yang melanggar prinsip-prinsip ini dapat dan seharusnya tidak ditaati karena "keadilan berada di atas hukum". Belakangan dalam hidupnya, Kohlberg (1978, 1984) berpendapat bahwa Tahap 6 sesungguhnya tidak terpisah dari Tahap 5 dan menyarankan agar keduanya digabungkan.

Kohlberg (1969) percaya bahwa dilema moral dapat digunakan

untuk memajukan tingkat penalaran moral anak, tetapi hanya setahap demi setahap. Dia ber teori bahwa cara anak-anak melangkah dari satu tahap ke tahap berikut ialah lewat interaksi dengan orang lain yang penalarannya berada satu atau paling tinggi dua tahap di atas tahap mereka. Guru dapat membantu siswa melangkah dalam penalaran moral dengan memasukkan pembahasan keadilan dan masalah moral ke dalam pelajaran mereka, khususnya untuk menanggapi peristiwa yang terjadi di ruang kelas atau di masyarakat yang lebih luas (Nucci, 1987).

Kohlberg menemukan bahwa tahap-tahap kemampuan penalaran moralnya terjadi pada urutan yang sama dan pada usia yang kira-kira sama di Amerika Serikat, Meksiko, Taiwan, dan Turki. Riset lain di seluruh dunia pada umumnya telah menemukan urutan tahap – tahap yang sama (Eckensberger, 1994), walaupun jelas ada pengaruh budaya yang kuat pada penalaran moral dan juga perilaku moral (Navaez, Getz, rest & Thoma, 1999)

3. Kritik terhadap Teori Kohlberg

Salah satu kelemahan karya Kohlberg ialah bahwa karya tersebut kebanyakan melibatkan anak laki-laki. Suatu riset tentang penalaran moral anak perempuan menemukan pola yang agak berbeda dari pola yang disodorkan Kohlberg. Jika penalaran moral anak laki-laki terutama berskisar di seputar masalah keadilan, anak perempuan lebih tertarik pada masalah kepedulian dan tanggung jawab terhadap orang lain (Gilligan, 1982; Gilligan & Attanucci, 1988; Haspe & Baddeley, 1991). Carol Gilligan berpendapat, misalnya,

bahwa pria dan wanita menggunakan kriteria moral yang berbeda: fokus penalaran moral pria difokuskan pada hal individual orang, sedangkan penalaran moral wanita difokuskan lebih pada tanggung jawab masing-masing bagi orang lain. Itulah sebabnya mengapa, demikian dia berpendapat, wanita cenderung menyarankan altruisme dan pengorbanan diri bukannya hak dan aturan sebagai jalan keluar atas dilema moral (Gilligan, 1982). Kohlberg (Levine, Kohlberg & Hower, 1985) kemudian hari merevisi teorinya tentang dasar kritik ini. Namun, kebanyakan riset tidak berhasil menemukan satu pun perbedaan pria-wanita di bidang kematangan moral (Bee & Boyd, 2007; Jaffee & Hyde, 2000; Thoma & Rest, 1999); juga tidak ada bukti yang meyakinkan bahwa wanita lebih peduli, kooperatif, atau suka membantu daripada pria (Turiel, 1998; Walker, 1991).

Kritik lain terhadap karya Piaget maupun Kohlberg ialah bahwa anak-anak kecil sering dapat bernalar tentang situasi moral dengan cara yang lebih canggih daripada tahap yang disebutkan dalam teori (Rest, Edwards & Thoma, 1997). Misalnya, walaupun anak-anak kecil sering mempertimbangkan konsekuensi lebih penting daripada maksud ketika mengevaluasi perilaku, dalam lingkungan tertentu anak-anak usia 3 dan 4 tahun pun menggunakan maksud untuk menilai perilaku orang lain (Bussey, 1992). Anak-anak yang berusia 6 hingga 10 tahun pada tahap moralitas heteronom juga telah ditemukan membuat perbedaan antara aturan yang dibenarkan untuk dibuat dan ditegakkan oleh orang tua dan aturan yang berada dalam yurisdiksi pribadi dan teman sebaya (Laupa, 1991; Tisak &

Tisak, 1990). Akhirnya, Turiel (1998) berpendapat bahwa anak-anak kecil membuat perbedaan di antara aturan-aturan moral, seperti tidak boleh berdusta dan mencuri yang didasarkan pada prinsip keadilan, dan aturan konvensi sosial, seperti tidak boleh mengenakan piyama ke sekolah, yang didasarkan pada konsensus dan etiket sosial. Riset mendukung pandangan Piaget, yang memperlihatkan bahwa anak-anak usia 2½ hingga 3 tahun membuat perbedaan antara aturan moral dan aturan konvensi sosial.

Kelemahan terpenting teori Kohlberg ialah bahwa teori tersebut berkaitan dengan penalaran moral bukannya dengan perilaku aktual (Arnold, 2000). Banyak orang pada tahap yang berbeda berperilaku dengan cara yang sama, dan orang pada tahap yang sama sering berperilaku dengan cara yang berbeda (Walker & Henning, 1997). Selain itu, konteks dilema moral berperan penting. Misalnya, studi Emmons (1998) menemukan bahwa remaja menggunakan tingkat penalaran moral yang jauh lebih rendah ketika dilema moral melibatkan selebriti daripada ketika melibatkan tokoh rekaan seperti Heinz. Sama halnya, kaitan antara penalaran moral dan perilaku moral anak-anak mungkin tidak jelas (Thoma & Rest, 1999). Misalnya, studi oleh Murdock, Hale, dan Weber (2001) menemukan bahwa menyontek di kalangan siswa sekolah menengah pertama dipengaruhi oleh banyak faktor, termasuk motivasi di sekolah, keberhasilan, dan hubungan dengan guru, yang hanya sedikit terkait dengan tahap-tahap perkembangan moral.

BAB III

PERKEMBANGAN MANUSIA DAN HUBUNGANNYA DENGAN PSIKOLOGI PENDIDIKAN

A. Pengantar

Mengapa pendidik seharusnya mengetahui karakteristik perkembangan anak-anak yang lebih kecil dan anak-anak yang lebih tua dari siswa yang mereka ajar. Pendidik harus mengetahui teori-teori utama tentang perkembangan kognisi, sosial, dan moral yang disajikan dalam Bab 2 sehingga mereka memahami bagaimana orang yang masih muda tumbuh dari waktu ke waktu dalam masing-masing wilayah ini (Comer, 2005). Namun, guru biasanya berhadapan dengan siswa dalam rentang usia tertentu. Guru prasekolah perlu mengetahui seperti apa siswa prasekolah. Guru sekolah dasar tertarik dengan masa anak-anak pertengahan Guru sekolah dasar, sekolah menengah pertama, dan sekolah menengah atas tertarik dengan usia remaja. Bab ini menyajikan karakteristik fisik, sosial, dan kognisi siswa pada masing-masing tahap perkembangan (lihat Bee & Boyd, 2007; Berk, 2006; Cook & Cook, 2007). Bab ini membahas bagaimana prinsip perkembangan yang disajikan dalam Bab 2 berlaku bagi anak-anak dari berbagai usia dan menambah informasi tentang perkembangan fisik, perkembangan bahasa, dan konsep diri. Gambar 3.1 mengidentifikasi tema-tema pokok atau penekanan dalam perkembangan selama masa anak-anak awal, masa anak-anak pertengahan, dan masa remaja.

B. Perkembangan Anak Selama Masa Prasekolah

Anak-anak dapat disebut usia *prasekolah* ketika mereka berumur antara 3 dan 5 tahun. ini adalah masa perubahan pesat Dalam semua bidang perkembangan. Anak-anak menguasai kebanyakan kemampuan motorik pada akhir periode ini dan dapat menggunakan kemampuan fisiknya untuk mencapai berbagai jenis tujuan. Secara kognisi, mereka mulai mengembangkan pemahaman tentang kelompok dan hubungan serta menyerap banyak informasi tentang dunia sosial dan fisik mereka. Pada usia 6 tahun, anak-anak menggunakan pembicaraan yang hampir seluruhnya matang hanya untuk mengungkapkan keinginan dan kebutuhannya, tetapi juga berbagi gagasan dan pengalamannya. Secara sosial, anak-anak mempelajari perilaku dan aturan yang tepat dan makin terampil berinteraksi dengan anak lain.

Ketika masing-masing aspek perkembangan ini dibahas, ingatlah tingkat kerumitan perkembangan tersebut dan bagaimana semua segi pertumbuhan anak tersebut saling terkait. Walaupun perkembangan fisik, kognisi, dan sosial dapat ditempatkan ke dalam bagian-bagian yang terpisah dalam satu buku, dalam kehidupan nyata semua itu tidak hanya saling terjalin tetapi juga dipengaruhi oleh lingkungan yang menjadi tempat anak-anak tumbuh.

1. Perkembangan Fisik

Perkembangan fisik menjelaskan perubahan penampilan fisik anak-anak dan juga kemampuan motoriknya. Selama masa prasekolah,

sangat dini dan, pada usia 3 tahun, anak-anak sudah menjadi pembicara yang terampil. Pada akhir masa prasekolah, anak-anak dapat menggunakan dan memahami kalimat dalam jumlah yang hampir tidak tertingga, dapat melakukan percakapan, dan tabu tentang bahasa tertulis.

Walaupun ada perbedaan masing-masing orang menyangkut tingkat kecapaian anak-anak menguasai kemampuan bahasa, urutan pencapaiannya mirip bagi semua anak. Pada usia 1 tahun, anak-anak menghasilkan ucapan satu kata seperti "da da da" dan "bu bu bu." Katakata ini biasanya melambangkan benda dan peristiwa yang dianggap penting oleh anak tersebut. Sepanjang kehidupan tahun kedua, anak-anak mulai menggabungkan kata-kata menjadi kalimat dua kata (misalnya, "Magi susunya"). Selama masa prasekolah, perbendaharaan kata anak-anak bertambah, bersama pengetahuan mereka tentang aturan bahasa lisan. Pada waktu mereka mulai sekolah, anak-anak telah menguasai kebanyakan aturan gramatika bahasa, dan perbendaharaan kata mereka terdiri atas ribuan kata.

b. Bahasa Lisan

Perkembangan bahasa lisan, atau bahasa yang diucapkan, tidak hanya mengharuskan untuk mempelajari kata-kata, tetapi juga mempelajari aturan pembentukan kata dan kalimat (Hoff, 2003). Misalnya, anak-anak mempelajari aturan tentang cara membentuk kata jamak sebelum mereka memasuki taman kanak-kanak. Berko (1985) memperlihatkan kepada anak-anak prasekolah gambar burung tiruan, yang

mengungkapkan pemikiran yang agak rumit, meskipun kalimat mereka mungkin masih belum mempunyai kata-kata seperti "su a tu," Pengetahuan dan kemampuan penguasaan bahasa apa saja yang kemungkinan dan "tersebut." Kemudian, anak-anak dimiliki anak-anak ini pada saat mereka memasuki taman kanak-kanak? Anak terus memperluas kemampuan Sebagai guru, pendekatan umum pengajaran membaca dan menulis formal apa mereka mengungkapkan dan saja yang dapat Anda gunakan untuk menambah pengetahuan dan kemampuan mereka? memahami kalimat yang rumit. Namun, mereka masih mengalami kesulitan dengan aspek bahasa tertentu sepanjang masa prasekolah dan sekolah dasar awal. Misalnya, Carol Chomsky (1969) memperlihatkan kepada anak-anak boneka yang matanya ditutup dan bertanya, "Apakah boneka ini mudah dilihat atau sulit dilihat?" Hanya 22 persen anak yang berusia 5 tahun dapat menjawab dengan benar; sebelum usia 9 tahun, semua subjek penelitiannya telah dapat menjawab pertanyaan tersebut dengan tepat. Banyak siswa rancu dengan kata-kata seperti "bertanya" dan "memberitahukan" serta "mengajar" dan "belajar" bahkan hingga memasuki sekolah dasar.

Anak-anak prasekolah sering bermain-main dengan bahasa atau bereksperimen dengan pola dan aturannya (Garvey, 1990). Eksperimen ini sering melibatkan perubahan bunyi, pola, dan makna. Seorang anak yang berusia 3 tahun diberitahu oleh orang tuanya yang jengkel, "*You arc impossible!*" Dia menjawab, "*No, I'm impopsicle!*" Anak yang sama mengatakan bahwa adiknya yang masih bayi, Benjamin, adalah laki-laki karena dia bernama "*Benja-*

sekolah dengan pengetahuan yang banyak tentang membaca dan bahwa pengetahuan ini mempunyai andil bagi keberhasilan pengajaran membaca formal. Misalnya, anak-anak kecil sering telah mempelajari konsep-konsep tulisan seperti bahwa huruf diatur dari kiri ke kanan, bahwa spasi antara kata-kata mempunyai makna dan bahwa buku dibaca dari depan ke belakang. Banyak anak prasekolah dapat "membaca" buku dari awal hingga akhir dengan menafsirkan gambar-gambar pada masing-masing halaman. Mereka mengerti tentang alur cerita dan sering dapat memperkirakan apa yang akan terjadi berikutnya ke dalam cerita yang sederhana. Mereka dapat mengenali logo pada toko dan produk yang sudah tidak asing lagi; misalnya, anak-anak kecil sering mengetahui bahwa M adalah singkatan McDonald's. Anak-anak mempunyai kemampuan bahasa yang rumit yang sangat berperan penting dalam membaca. Anak-anak dari keluarga yang mempunyai sedikit kegiatan yang terkait dengan kemelekhurufan dapat mempelajari konsep tulisan, alur cerita, dan konsep pra-baca lain jika mereka mengikuti prasekolah atau taman kanak-kanak yang menekankan kegiatan membaca dan mendiskusikan buku di kelas (Purcell-Gates, McIntyre & Freppon, 1995; Whitehurst et al. 1994, 1999). Sama halnya, anak-anak yang masih muda dapat diajari mendengarkan bunyi tertentu dalam kata-kata (kemampuan yang disebut kesadaran fonem, dan hal ini mempunyai andil bagi keberhasilan membaca kemudian hari (Anthony & Lonigan, 2004; Byrne, Fielding-Barnsley & Ashler. 2000; Cavanaugh, Kim, Wanzek & Vaughn, 2004).

d. Menulis

Kemampuan menulis anak-anak mengikuti urutan perkembangan. Kemampuan ini muncul dari coretan sebelumnya dan pada awalnya tersebar acak di seluruh halaman. Karakteristik ini mencerminkan pemahaman yang tidak lengkap tentang batas-batas kata dan juga ketidakmampuan menciptakan baris ke dalam pikiran untuk menempatkan huruf. Anak-anak menemukan ejaan dengan melakukan penilaian tentang bunyi dan dengan menghubungkan bunyi yang mereka dengar dengan huruf yang mereka kenal. Dalam mencoba menunjukkan apa yang mereka dengar, mereka biasanya menggunakan nama huruf bukannya bunyi huruf; vokal pendek sering dihilangkan karena tidak langsung berhubungan dengan nama huruf (Snow et al. 1998). Misalnya, seorang murid taman kanak-kanak menamai gambar dinosaurus sebagai "DNSR."

3. Perkembangan Sosioemosi

Kehidupan sosial anak-anak kecil berkembang dengan cara yang relatif dapat diprediksi (lihat Cummings et al., 2003; McHale et al., 2003). Jaringan sosial tumbuh dari hubungan yang intim dengan orang tua atau pengasuh lain yang juga meliputi anggota keluarga lain, orang dewasa yang bukan anggota keluarga, dan teman sebaya. Interaksi sosial meluas dari rumah ke tetangga dan dari lembaga prasekolah atau penitipan anak lain ke sekolah formal. Teori Erik Erikson tentang perkembangan pribadi dan sosial mengatkan bahwa, selama masa prasekolah, anak-anak harus menuntaskan krisis kepribadian antara inisiatif versus rasa bersalah. Keberhasilan anak menuntaskan tahap ini menghasilkan rasa inisiatif dan

ambisi yang diperkuat oleh pemahaman yang masuk akal tentang apa yang dibolehkan. Pendidik anak usia dini dapat mendorong penuntasan ini dengan member kesempatan kepada anak-anak untuk mengambil inisiatif, ditantang, dan berhasil.

a. Hubungan Teman Sebaya

Selama masa prasekolah, teman sebaya (anak-anak lain yang mempunyai usia yang sama dengan seorang anak) mulai memainkan peran yang makin penting dalam perkembangan sosial dan kognisi anak-anak (Hay, Payne & Chadwick, 2004). Hubungan anak-anak dengan teman sebaya mereka berbeda-beda dalam beberapa hal dari interaksi mereka dengan orang dewasa. Permainan dengan teman sebaya memungkinkan anak-anak berinteraksi dengan orang-orang lain yang tingkat perkembangannya mirip dengan tingkat perkembangan mereka sendiri. Ketika teman sebaya bertengkar di antara mereka sendiri, mereka harus memberikan pengakuan dan harus bekerja sama menyelesaikannya jika permainan itu ingin dilanjutkan; berbeda dengan pertengkaran orang dewasa-anak, dalam pertengkaran dengan teman sebaya tidak seorang pun dapat menyatakan diri mempunyai otoritas tertinggi. Konflik dengan teman sebaya juga memungkinkan anak-anak melihat bahwa orang lain mempunyai pemikiran, perasaan, dan sudut pandang yang berbeda dari mereka sendiri. Konflik juga mempertinggi kepekaan anak-anak mengenai akibat perilaku mereka terhadap orang-orang lain. Dengan cara ini, hubungan teman sebaya membantu anak-anak kecil mengatasi egosentrisme yang dijelaskan Piaget sebagai karakteristik pemikiran

sebaya terjadi selama permainan (Hughes, 1995). Namun, kadar permainan yang melibatkan anak-anak lain meningkat selama masa prasekolah (Howes & Matheson, 1992). Dalam studi klasik tentang anak-anak prasekolah, Mildred Parten (1932) mengidentifikasi empat kategori permainan yang mencerminkan peningkatan kadar dan kecanggihan interaksi social. Permainan soliter adalah permainan yang terjadi sendirian, sering dengan mainan, dan tidak bergantung pada apa yang sedang dilakukan anak lain. Permainan paralel melibatkan anak-anak bersangkutan turut serta ke dalam kegiatan yang sama dan secara berdampingan tetapi dengan interaksi atau pengaruh satu sama lain yang sangat sedikit. Permainan asosiatif adalah sangat menyerupai permainan paralel, tetapi dengan kadar interaksi yang meningkat dalam bentuk saling berbagi, bergiliran, dan minat bersama pada sesuatu yang sedang dilakukan orang lain. Permainan kooperatif terjadi ketika anak-anak bergabung untuk mencapai tujuan bersama, seperti membangun benteng besar dengan masing-masing anak membangun bagian-bagian gedung tersebut. Misalnya, Howes dan Matheson (1992) memelajari sekelompok anak selama 3 tahun, dengan mengamati permainan mereka ketika mereka berusia 1 hingga 2 tahun dan melanjutkannya hingga mereka berusia 3 hingga 4 tahun. Peneliti tersebut menemukan bahwa anak-anak terlibat ke dalam tipe permainan yang lebih rumit ketika mereka tumbuh makin dewasa, dengan beralih dari bentuk permainan paralel yang sederhana menjadi permainan pura-pura yang rumit di mana anak-anak bekerja sama merencanakan dan melaksanakan sejumlah kegiatan (Roopnarine et al., 1992; Verba, 1993).

Permainan berperan penting bagi anak-anak karena hal itu melatih kemampuan bahasa, kognisi, dan sosial mereka dan memberi bagi perkembangan kepribadian umum mereka. Anak-anak menggunakan pikiran mereka ketika bermain, karena mereka berpikir dan bertindak seolah-olah mereka adalah orang lain. Ketika mereka melakukan perubahan seperti itu, mereka melangkah satu tahap ke arah pemikiran abstrak dalam arti bahwa mereka membebaskan pemikiran mereka dari fokus pada objek konkret. Permainan juga dikaitkan dengan kreativitas, khususnya kemampuan untuk berpikir yang tidak begitu kaku lagi dan lebih fleksibel. Permainan mempunyai peran penting dalam teori perkembangan Vygotsky, karena hal itu memungkinkan anak-anak dengan bebas menjajaki cara berpikir dan bertindak yang berada di atas tingkat fungsi mereka saat ini. Vygotsky (1978) menulis, "Dalam permainan, seorang anak selalu berada di atas usia rata-ratanya, di atas perilakunya sehari-hari; dalam permainan, dia seolah-olah menjadi orang yang satu kepala lebih tinggi daripada dirinya sendiri" (hal. 102).

Permainan anak-anak prasekolah tampak jelas dipengaruhi oleh berbagai faktor. Misalnya, interaksi anak-anak prasekolah dengan teman sebaya terkait dengan bagaimana mereka berinteraksi dengan orang tua mereka (Ladd & Hart, 1992). Anak-anak tiga tabu', yang mempunyai hubungan yang hangat dan menyenangkan dengan orang tua lebih mungkin terlibat ke dalam permainan pura-pura sosial dan menyelesaikan konflik dengan teman sebaya daripada anak-anak yang mempunyai hubungan yang kurang aman

dengan orang tua mereka (Howes & Rod ning, 1992). Anak-anak juga bermain dengan lebih baik bersama teman sebaya yang sudah dikenal dan teman sebaya dengan jenis kelamin yang sama (Poulin et al., 1997). Penyediaan mainan dan kegiatan bermain yang sesuai dengan usia juga dapat mendukung perkembangan kemampuan bermain dan berinteraksi dengan teman sebaya.

d. Jenis Program Pendidikan Anak Usia Dini

Di hampir semua negara di dunia ini, anak-anak mengawali sekolah formal mereka pada usia kira-kira 6 tahun, waktu ketika mereka biasanya telah memperoleh kemampuan kognisi dan sosial yang mereka butuhkan untuk kegiatan belajar terorganisir. Namun terdapat jauh lebih sedikit kesepakatan tentang jenis sekolah mana, jika memang ada, yang dibutuhkan anak-anak di bawah usia 5 tahun, dan ada sangat banyak keragaman jenis pengalaman yang dimiliki anak-anak kecil sebelum memasuki sekolah (Fitzgerald, Mann, Cabrera & Wong, 2003; Goelman et al., 2003). Muncul program penitipan anak berkelompok untuk anak-anak dari usia bayi ke atas, dan program prasekolah yang terorganisir kadang-kadang menerima anak bahkan mulai-usia. 2 tahun. Sebagian karena ibu-ibu memasuki dunia kerja, maka keberadaan prasekolah telah menjamur; 60 persen anak yang berusia empat tahun dan 40 persen anak yang berusia tiga tahun mengikuti prasekolah, dan setengah di antaranya didanai oleh pemerintah (Barnett & Ackerman, 2007). Ketika program untuk anak-anak yang masih sangat kecil bertambah banyak, kualitas sejumlah pengalaman anak telah makin tinggi. Pendidikan masa anak-anak

awal telah menjadi fokus utama kebijakan nasional (Barnett & Ackerman, 2007; Carnegie Corporation of New York, 1994, 1996; National Education Goals Panel, 1997; Stipek, 2006).

e. Program Penitipan Anak

Program penitipan anak eksis terutama untuk menyediakan layanan pengasuhan anak bagi orang tua yang bekerja. Program tersebut berkisar mulai dari pengasuhan bayi di mana seorang dewasa merawat beberapa anak hingga program prasekolah yang terorganisir. Riset memperlihatkan bahwa kualitas perawatan anak usia dini dapat mempunyai dampak yang berlangsung lama (Carnegie Corporation of New York, 1994; NICHD Early Child Care Research Network, 2002; Vandell, 2004), khususnya bagi anak-anak dari keluarga yang tidak beruntung (Scarr, 1998). Sayangnya, riset menemukan bahwa kualitas layanan penitipan anak yang diberikan bagi anak-anak yang tidak beruntung biasanya jauh lebih rendah daripada yang disediakan bagi anak-anak kelas menengah (Sachs, 2000).

C. Pendidikan Prasekolah

Perbedaan utama antara program penitipan anak dan prasekolah ialah bahwa prasekolah lebih mungkin menyediakan program terencana yang dirancang untuk menumbuhkan perkembangan sosial dan kognisi anak-anak kecil. Kebanyakan prasekolah adalah program setengah hari, dengan dua atau tiga orang dewasa yang mengawasi satu kelas yang

terdiri atas 15 hingga 20 anak. Fokus utama pendidikan prasekolah adalah pelatihan kesiapan: Siswa mempelajari kemampuan yang diharapkan untuk menyiapkan mereka bagi pengajaran formal kemudian hari, seperti cara mengikuti pengarahan, berpegang teguh pada tugas, bekerja sama dengan orang lain, dan memperlihatkan sikap yang pantas. Anak-anak juga didorong agar tumbuh secara emosi dan berkembang konsep dirinya yang positif serta meningkat kemampuan otot besar dan kecil mereka. Hari-hari prasekolah biasanya terdiri atas berbagai kegiatan yang agak terstruktur, yang berkisar mulai dari proyek seni, diskusi kelompok, hingga permainan di dalam ruang dan luar ruang yang tidak terstruktur. Kegiatan ini sering diorganisasikan berdasar tema tertentu. Misalnya, bab mata pelajaran tentang binatang dapat saja meliputi kegiatan membuat gambar binatang, memerankan perilaku binatang, mendengar cerita tentang binatang, dan melakukan perjalanan ke kebun binatang.

1. Program Prasekolah Alternatif

Program prasekolah alternatif untuk anak-anak dari latar belakang yang kurang beruntung diperkenalkan dalam skala besar sebagai bagian dari keseluruhan program Head Start federal, yang dimulai pada tahun 1965. Head Start adalah bagian dari perang Presiden Lyndon Johnson melawan kemiskinan, upaya untuk memutus siklus kemiskinan. Gagasannya ialah memberikan kepada anak-anak yang kurang beruntung, yang terancam (sebagai kelompok) oleh kegagalan sekolah (McLoyd, 1998; Stipek & Ryan, 1997),

kesempatan untuk memulai sekolah formal mereka dengan kemampuan praakademis dan sosial yang sama dengan yang dimiliki anak-anak kelas menengah. Lazimnya, Head Start meliputi program pendidikan masa anak-anak awal yang dirancang untuk meningkatkan kesiapan sekolah. Namun, program tersebut juga sering mencakup layanan kesehatan dan gigi bagi anak-anak, setidaknya sekali menyantap hidangan panas per hari, dan layanan sosial bagi orang tua.

Riset tentang Head Start pada umumnya menemukan dampak positif pada kemampuan kesiapan anak-anak dan pada banyak hasil lain (Bracey & Stellar, 2003). Dampaknya pada kemampuan kesiapan akademis di temukan paling besar pada program Head Start yang menekankan pencapaian akademis (Abbott-Shim, Lambert & McCarry, 2003), yaitu program yang menyediakan hubungan keluarga yang kuat (Mantzicopoulos, 2003), dan program yang mempunyai kualitas yang lebih tinggi (Clifford et al., 1999). Riset yang memelajari anak-anak yang kurang beruntung yang berpartisipasi ke dalam beberapa program seperti itu menemukan bahwa siswa ini berkinerja lebih baik sepanjang masa sekolah mereka daripada siswa serupa yang tidak berpartisipasi ke dalam program tersebut. Misalnya, 67 persen siswa dalam satu program, Prasekolah Perry akhirnya lulus dari sekolah menengah atas, dibandingkan dengan 49 per-siswa dalam kelompok kontrol yang tidak mengikuti prasekolah (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993). Dampak partisipasi masa anak-anak awal masih dapat dideteksi pada usia 27 tahun (Schweinhart & Weikart, dan pada usia 40

tahun (Noyes, Belfield, Barnett & Schweinhart, 2005). Namun program prasekolah itu sendiri jauh kurang efektif daripada program prasekolah yang ditindaklanjuti oleh program bermutu tinggi di kelas-kelas awal sekolah dasar (Conyers, Reynolds & Ou, 2003; Ramey & Ramey, 2003; Reynolds, Temple, Robertson & Mann, 2002). Riset tentang pendidikan masa anak-anak awal kompensasi mungkin tampak menunjukkan bahwa program prasekolah sangat berperan bagi semua siswa. Namun, banyak peneliti (misalnya, Sachs, 2000) mengajukan hipotesis bahwa program prasekolah lebih berperan penting bagi anak-anak kelas sosial rendah daripada bagi anak-anak kelas sosial menengah, karena banyak di antara pengalaman yang disediakan prasekolah biasanya ditemukan dalam keluarga kelas menengah tetapi mungkin tidak ada dalam keluarga yang berstatus sosioekonomi kelas rendah.

Walaupun riset mendukung keseluruhan keefektifan Head Start, pertanyaan telah diajukan tentang mutu program Head Start saat ini. Karena riset menemukan dampak yang berlangsung lama hanya bagi program intensif yang bermutu tinggi (Ramey & Ramey, 1998), perbaikan mutu program Head Start mulai lebih diutamakan daripada peningkatan jumlah anak yang dilayani Head Start (Neuman, 2003).

2. Intervensi Dini

Kebanyakan program prasekolah alternatif, termasuk Head Start, telah mulai bekerja sama dengan anak-anak dan orang tua mereka ketika anak-anak tersebut berusia 3 atau 4 tahun. Namun,

banyak peneliti percaya bahwa intervensi lebih dini perlu bagi anak-anak yang berisiko terbesar gagal sekolah (Carnegie Corporation of New York, 1994; Powell, 1995). Banyak program intervensi dini telah dikembangkan untuk dimulai pada anak-anak sejak usia 6 bulan. Salah satunya adalah program di permukiman tengah kota Milwaukee bagi anak-anak yang ibunya mengalami keterlambatan mental. Program intensif stimulasi bayi, prasekolah bermutu tinggi, dan pelayanan keluarga memungkinkan anak-anak berkinerja memadai selama sekolah dasar; hampir semua anak dalam kelompok pembandingan ditempatkan ke dalam program pendidikan khusus (Garber, 1988). Beberapa program intervensi dini lain juga mempunyai pengaruh yang kuat terhadap siswa yang bertahan lama bersekolah sesudah sekolah dasar (Campbell & Ramey, 1995; Ramey & Ramey, 1998; Reynolds, 1998).

3. Program Pendidikan Taman Kanak-kanak

Kebanyakan siswa mengikuti taman kanak-kanak setahun sebelum mereka masuk kelas satu. Namun, beberapa negara bagian masih tidak mengharuskan anak mengikuti taman kanak-kanak (NCES, 2001). Tujuan semula taman kanak-kanak ialah menyiapkan siswa mengikuti pengajaran formal dengan mendorong perkembangan kemampuan sosial mereka, tetapi pada tahun-tahun belakangan ini fungsi tersebut telah makin diambil oleh program prasekolah. Taman kanak-kanak telah makin banyak berfokus pada masalah akademis, dengan menekankan kemampuan dini membaca dan matematika dan juga perilaku yang pantas di sekolah (seperti mengangkat tangan,

berbaris, dan bergiliran). Di beberapa distrik sekolah, program taman kanak-kanak akhirnya sudah mirip dengan program yang dulu lazim di kelas sate (Bodrova & Leong, 2005; deVise, 2007), kecenderungan yang ditentang kebanyakan pakar perkembangan anak (Stipek, 2006). Limapuluh enam persen siswa taman kanak-kanak mengikuti program sehari penuh dan sisanya mengikuti program setengah hari (Watson & West, 2004). Riset tentang taman kanak-kanak menunjukkan bahwa siswa dengan status sosioekonomi yang lebih rendah memperoleh lebih banyak manfaat dari program taman kanak-kanak sehari penuh yang terstruktur dengan baik daripada program setengah hari (Ackerman, Barnett & Robin, 2005; Watson & West, 2004). Intervensi membaca di taman kanak-kanak, khususnya pelatihan kesadaran fonem yang dirancang untuk membantu anak-anak mempelajari cara penggabungan bunyi ke dalam kata-kata, pada umumnya terbukti mempunyai dampak positif jangka panjang (Canavaugh et al., 2004).

4. Praktik Pendidikan yang Sesuai dengan Perkembangan

Konsep yang akhirnya makin dianggap penting dalam pendidikan masa anak-anak awal adalah *praktik yang sesuai dengan perkembangan*. Ini adalah pengajaran yang didasarkan pada karakteristik dan kebutuhan masing-masing siswa, bukan usia mereka (Bowman, 1993; Elkind, 1989). *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) (2004) telah menjelaskan praktik yang sesuai dengan perkembangan bagi siswa yang berusia 5 hingga 8 tahun sebagai berikut.

Tiap-tiap anak dipandang sebagai orang yang unik dengan pola dan waktu pertumbuhan masing-masing. Kurikulum dan pengajaran tanggap terhadap perbedaan masing-masing kemampuan dan minat. Tingkat kemampuan, perkembangan, dan gaya belajar yang berbeda-beda harus diperkirakan, diterima, dan digunakan untuk merancang kurikulum. Anak-anak dimungkinkan maju dengan kecepatan mereka sendiri dalam mempelajari kemampuan penting, yang mencakup kemampuan menulis, membaca, mengeja, matematika, ilmu sosial, ilmu alam, seni, musik, kesehatan, dan kegiatan jasmani. Misalnya harus diterima bahwa tidak setiap anak akan belajar cara membaca pada usia 6 tahun. Kebanyakan anak akan belajar pada usia 7 tahun, tetapi beberapa orang akan membutuhkan keterpaparan intensif pada pengalaman kemelekhuru fan yang tepat untuk belajar membaca pada usia 8 atau 9 tahun.

NAEYC dan para pendukung lain praktik yang sesuai dengan perkembangan menganjurkan banyak peppgunaan proyek, permainan, penjajakan, kerja kelompok, pusat belajar dan semacam itu, dan pengurangan penekanan pada pengajaran yang diarahkan guru, pembacaan tingkat pemula, dan buku kerja (Vandell, 2004). Namun, studi yang berlangsung lama terhadap anak-anak yang mengikuti program lain yang sesuai dengan perkembangan atau prasekolah menemukan sedikit perbedaan yang bertahan hingga kelas-kelas awal sekolah dasar (Van Horn & Ramey, 2003).

D. Perkembangan Anak Selama Masa Sekolah Dasar

Anak-anak yang memasuki kelas satu berada dalam periode transisi dari pertumbuhan pesat masa anak-anak awal ke tahap perkembangan yang lebih bertahap. Perubahan perkembangan mental maupun sosial menjadi ciri khas masa sekolah awal. Beberapa tahun kemudian, ketika anak-anak mencapai kelas-kelas sekolah dasar yang lebih tinggi, mereka mendekati akhir masa anak-anak dan memasuki masa praremaja. Keberhasilan anak-anak di sekolah sangat berperan penting selama masa sekolah awal, karena pada kelas-kelas sekolah dasarlah mereka terutama mendefinisikan diri sebagai siswa (Carnegie Corporation of New York, 1996).

1. Perkembangan Fisik

Ketika anak-anak melewati kelas-kelas sekolah dasar, perkembangan fisik mereka mengalami perlambatan jika dibandingkan dengan masa anak-anak awal. Anak-anak berubah relatif sedikit ukuran tubuhnya selama masa sekolah dasar. Anak perempuan lazimnya sedikit lebih pendek dan lebih ringan daripada anak laki-laki hingga sekitar usia 9 tahun, ketika tinggi dan bobot badan kira-kira sama untuk anak laki-laki dan anak perempuan. Perkembangan otot dikalahkan perkembangan tulang dan kerangka. Hal ini dapat menyebabkan rasa sakit yang umumnya dikenal sebagai *growing pains* (rasa sakit anak-anak yang sedang mengalami pertumbuhan). Juga, otot yang sedang tumbuh membutuhkan banyak olahraga (Pellegrini & Bohn, 2005), dan kebutuhan ini mungkin saja mempunyai andil bagi ketidakmampuan anak

sekolah dasar berdiam diri dalam waktu yang lama. Pada saat anak-anak memasuki sekolah dasar, mereka telah mengembangkan banyak kemampuan motorik dasar yang mereka butuhkan untuk menyeimbangkan badan, berlari, melompat, dan melempar. Selama bagian terakhir kelas empat, banyak anak perempuan memulai dorongan pertumbuhan utama yang tidak akan berhenti hingga masa puber. Dorongan ini mulai dengan pertumbuhan pesat lengan dan kaki. Pada saat ini tidak ada perubahan ukuran bagian dada yang menyertainya. Hasilnya ialah penampilan yang kurus atau yang seluruhnya terdiri atas lengan dan kaki. Karena pertumbuhan tulang ini terjadi sebelum perkembangan otot dan tulang rawan terkait, anak-anak pada tahap pertumbuhan ini untuk sementara kehilangan koordinasi dan kekuatan.

Pada awal kelas lima, hampir semua anak perempuan telah memulai dorongan pertumbuhan mereka. Selain itu, pertumbuhan otot dan tulang rawan anggota tubuh mulai terjadi dalam diri wanita yang mengalami kedewasaan lebih dini, dan mereka mendapatkan kekuatan dan koordinasi tubuh mereka. Pada akhir kelas lima, anak perempuan biasanya akan lebih tinggi, lebih berat, dan lebih kuat daripada anak pria berada 12 hingga 18 bulan di belakang wanita dalam pertumbuhan fisik, sehingga anak laki-laki yang mengalami kedewasaan dini sekalipun tidak memulai dorongan pertumbuhan mereka hingga usia 11 tahun. Karena itu, pada awal kelas enam, kebanyakan anak perempuan akan mendekati puncak dorongan pertumbuhan mereka, dan semua anak laki-laki yang mengalami kedewasaan dini akan melanjutkan

pertumbuhan yang lambat dan menetap masa anak-anak akhir. Anak perempuan biasanya akan memulai periode menstruasi mereka pada usia 13 tahun. Bagi anak laki-laki, akhir masa praremaja dan permulaan masa remaja awal diukur oleh ejakulasi pertama, yang terjadi antara usia 13 dan 16 tahun.

2. Perkembangan Kognisi

Antara usia 5 dan 7 tahun, proses pemikiran anak-anak mengalami perubahan penting (Siegler, 1998). Ini adalah periode peralihan dari tahap pemikiran praoperasi ke tahap operasi konkret. Seperti yang dijelaskan dalam Bab 2, perubahan ini memungkinkan anak-anak melakukan secara mental sesuatu yang sebelumnya dilakukan secara fisik. Tidak semua anak mengalami peralihan ini pada usia yang sama, dan tidak satu pun anak berubah dari tahap satu ke tahap berikut dengan cepat. Anak-anak sering menggunakan perilaku kognisi yang merupakan ciri khas dua tahap perkembangan pada saat yang sama. Ketika masing-masing melangkah dari satu tahap ke tahap berikut, karakteristik tahap sebelumnya di pertahankan ketika perilaku kognisi tahap yang lebih tinggi berkembang.

Selain memasuki tahap operasi konkret, anak-anak usia sekolah dasar dengan pesat mengembangkan kemampuan daya ingat dan kognisi, termasuk kemampuan meta-kognisi, yaitu kemampuan memikirkan pemikiran mereka sendiri dan mempelajari cara belajar.

3. Perkembangan Sosioemosi

Pada saat anak-anak memasuki sekolah dasar, mereka telah mengembangkan kemampuan pemikiran, tindakan, dan pengaruh sosial yang lebih rumit. Hingga saat ini, anak-anak pada dasarnya bersikap egosentris dan dunia mereka adalah dunia rumah, keluarga, dan mungkin prasekolah dan pusat penitipan anak. Masa sekolah dasar awal biasanya akan dihabiskan untuk melewati tahap keempat Erikson (1963), kemegahan versus inferioritas. Dengan asumsi bahwa anak telah mengembangkan kepercayaan selama masa bayi, otonomi selama tahun-tahun pertama, dan inisiatif selama masa prasekolah, pengalaman anak itu di sekolah dasar dapat memberi andil bagi rasa kemegahan dan pencapaiannya. Selama tahap ini, anak-anak mulai mencoba membuktikan bahwa mereka "tumbuh dewasa"; bahkan, hal ini sering digambarkan sebagai tahap saya-dapat-melakukannya-sendiri. Pekerjaan menjadi mungkin. Ketika kekuatan konsentrasi anak-anak tumbuh, mereka dapat menghabiskan lebih banyak waktu untuk tugas-tugas yang mereka pilih, dan mereka sering merasa senang menyelesaikan proyek. Tahap ini juga meliputi pertumbuhan tindakan mandiri, kerja sama dengan kelompok, dan tampil dengan cara yang dapat diterima secara sosial dengan perhatian pada tindakan yang adil (McHale, Dariotis & Kauh, 2003)

Konsep Diri dan Harga Diri Bidang-bidang perkembangan pribadi dan sosial yang penting bagi anak-anak sekolah dasar adalah konsep diri dan harga diri (Swann, Chang-Schneider & McClarty, 2007). Kedua aspek perkembangan anak-anak ini akan sangat dipengaruhi

oleh pengalaman dalam keluarga, di sekolah, dan dengan teman sebaya. Konsep diri meliputi cara kita memahami kekuatan, kelemahan, kemampuan, sikap, dan nilai kita. Perkembangannya dimulai pada saat lahir dan terus dibentuk oleh pengalaman. Harga diri merujuk ke proses kita mengevaluasi keterampilan dan kemampuan kita.

Ketika anak-anak melewati masa anak-anak pertengahan, cara pikir mereka menjadi kurang konkret dan lebih abstrak. Kecenderungan ini juga tampak jelas dalam perkembangan konsep diri mereka. Anak-anak prasekolah memikirkan diri berdasar karakteristik fisik dan materi mereka, yang mencakup ukuran tubuh, jenis kelamin, dan milik. Sebaliknya, pada masa sekolah dasar awal, anak-anak mulai terfokus pada sifat yang lebih abstrak dan internal seperti kecerdasan dan kebaikan hati pada saat menggambarkan diri. Mereka dapat juga menjelaskan perbedaan antara diri pribadi dan batin mereka dan diri eksternal dan umum mereka. Hal ini menjadi sangat jelas terlihat ketika mereka lebih banyak bergantung pada maksud dan motif dan lebih sedikit pada perilaku objektif atas penjelasan mereka tentang tindakan mereka sendiri dan orang lain.

Selama masa anak-anak pertengahan, anak-anak juga mulai mengevaluasi diri lewat perbandingan dengan anak-anak lain. Seorang anak perempuan prasekolah mungkin akan menggambarkan diri dengan mengatakan, "Saya suka dengan bisbol," sedangkan beberapa tahun kemudian anak yang sama mungkin akan mengatakan, "Saya lebih suka dengan bisbol daripada Sally." Ruble,

Eisenberg dan Higgins (1994) berpendapat bahwa anak-anak yang lebih muda menggunakan perbandingan sosial terutama untuk belajar tentang norma sosial dan kelayakan jenis perilaku tertentu. Ketika usia anak-anak bertambah, mereka juga cenderung menggunakan perbandingan sosial untuk mengevaluasi dan menilai kemampuan mereka sendiri (Borg, 1998).

Kecenderungan menggunakan informasi perbandingan sosial untuk mengevaluasi diri tampak jelas berkaitan dengan perubahan perkembangan harga diri akademis. Anak-anak prasekolah dan anak-anak kecil cenderung menilai diri dengan sangat positif, berdasar hal yang tidak mempunyai kaitan dengan kinerja sekolah mereka atau faktor objektif lain (Cole, 1991). Namun, pada saat kelas dua atau tiga, anak-anak yang mengalami kesulitan di sekolah cenderung mempunyai konsep diri yang lebih buruk (Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000). Hal ini memulai kecenderungan penurunan. Siswa yang berkinerja buruk di sekolah dasar mempunyai risiko membangun konsep diri akademis yang buruk dan kinerja yang buruk sesudahnya pada kelas-kelas sekolah dasar yang lebih tinggi dan sekolah menengah pertama (Guay, Marsh & Boivin, 2003; Ma & Kishor, 1997; Marsh & Yeung, 1997).

Sekolah dasar memberi kesempatan pertama kepada banyak anak membandingkan diri dengan anak lain dan bekerja dan bermain di bawah panduan orang dewasa di luar keluarga mereka. Orang-orang dewasa ini harus menyediakan pengalaman yang memungkinkan anak-anak berhasil, merasa bangga dengan diri sendiri, dan mempertahankan antusiasme dan kreativitas mereka

Di kelas-kelas sekolah dasar tingkat rendah, kelompok sebaya biasanya terdiri atas anak-anak sesama jenis kelamin yang mempunyai usia yang kira-kira sama. Kecenderungan ini mungkin terjadi karena keragaman kemampuan dan minat di antara anak-anak kecil. Namun, pada kelas enam, siswa sering membentuk kelompok yang mencakup anak laki-laki maupun anak perempuan. Apa pun komposisinya, kelompok sebaya tersebut memungkinkan anak-anak membandingkan kemampuan dan keterampilan mereka dengan anak lain. Anggota kelompok sebaya juga saling mengajari tentang dunia mereka yang berbeda. Anak-anak mempelajari melalui sikap dan nilai yang saling dibagikan ini cara memilah-milah dan membentuk sikap dan nilai mereka sendiri.

5. Persahabatan pada Masa Anak-anak Pertengahan

Selama masa anak-anak pertengahan, pemahaman anak-anak tentang persahabatan juga menjadi dewasa. Persahabatan adalah hubungan sosial terpenting antara teman-teman sebaya selama masa anak-anak, dan hal itu mengalami serangkaian perubahan sebelum masa dewasa (Hartup, 1996). Dengan menggunakan tahap-tahap perkembangan Piaget dan kemampuan anak-anak mempertimbangkan sudut pandang orang lain sebagai dasar, Selman (1981) menjelaskan bagaimana pemahaman anak-anak tentang persahabatan berubah dari tahun ke tahun. Antara usia 3 dan 7 tahun, biasanya anak-anak memandang teman sebagai rekan bermain sementara. Anak-anak usia ini mungkin akan pulang ke rumah dari sekolah dengan berteriak, "Saya mempunyai teman baru hari ini! Jamie menceritakan bonekanya

kepada saya," atau "Bill bukan teman saya lagi karena dia tidak mau bermain balok dengan saya." Komentar ini mengungkapkan pandangan persahabatan anak tersebut sebagai hubungan sementara yang didasarkan pada situasi tertentu bukannya minat atau keyakinan bersama. Ketika anak-anak memasuki masa anak-anak pertengahan, persahabatan menjadi lebih stabil dan timbalbalik. Pada usia ini, teman sering digambarkan berdasar sifat-sifat pribadi ("Teman saya Mary adalah orang baik") dan persahabatan didasarkan pada dukungan satu sama lain, kepedulian, kesetiaan, dan sikap saling memberi dan menerima.

Persahabatan dianggap penting oleh anak-anak karena beberapa alasan. Selama masa sekolah dasar, teman adalah sahabat untuk bergembira dan melakukan sesuatu. Mereka juga berperan sebagai sumber daya emosi penting dengan memberikan kepada anak-anak rasa keamanan dalam situasi baru dan ketika muncul persoalan keluarga atau persoalan lain. Teman adalah juga sumber daya kognisi ketika mereka mengajarkan atau mencontohkan kemampuan intelektual tertentu. Norma sosial untuk bertindak, kemampuan berinteraksi sosial, dan bagaimana menyelesaikan konflik dengan sukses juga dipelajari dalam konteks persahabatan (McHale et al., 2003).

6. Penerimaan Teman Sebaya

Salah satu aspek penting hubungan sebaya pada masa anak-anak pertengahan ialah penerimaan atau status dalam kelompok sebaya (McCallum & Bracken, 1993). Anak-anak yang populer adalah

orang yang paling sering disebut teman sebaya mereka sebagai orang yang mereka sukai dan paling jarang sebagai orang yang mereka benci. Sebaliknya, anak-anak yang ditolak adalah orang yang paling sering disebut oleh teman sebaya mereka sebagai orang yang mereka benci dan paling jarang sebagai orang yang mereka sukai. Anak-anak juga dikelompokkan sebagai orang yang diabaikan; anak-anak ini tidak sering disebut sebagai orang yang disukai atau tidak sering disebut sebagai orang yang dibenci. Anak-anak yang kontroversial sering disebut sebagai orang yang disukai tetapi juga sering disebut sebagai orang yang dibenci. Anak rata-rata adalah orang yang disebut sebagai orang yang disukai dan dibenci dengan tidak terlalu sering.

Anak-anak yang tidak diterima dengan baik atau yang ditolak oleh teman sebaya mereka di sekolah dasar mempunyai risiko yang tinggi (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Wentzel, Barry & Caldwell, 2004). Anak-anak ini lebih mungkin putus sekolah, terlibat perilaku nakal, dan mempunyai masalah emosi dan psikologis pada masa remaja dan dewasa daripada teman sebaya mereka yang lebih diterima (lihat juga Kupersmidt & Coie, 1990; Morrison & Masten, 1991). Beberapa anak yang ditolak cenderung sangat agresif; anak-anak lain cenderung sangat pasif dan menarik diri, dan anak-anak ini mungkin adalah korban gertakan (Pallegrini & Bartini, 2000). Anak-anak yang ditolak, agresif, dan menarik diri tampaknya mempunyai risiko paling tinggi untuk mengalami masalah (Hymel, Bowker & Woody, 1993).

Banyak karakteristik tampaknya terkait dengan penerimaan teman sebaya, termasuk daya tarik fisik (Kennedy, 1990) dan kemampuan kognisi (Wentzel et al., 2004). Studi juga menemukan

kaitan gaya perilaku dengan penerimaan teman sebaya (lihat Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990). Anakanak yang diterima dengan baik dan populer cenderung bekerja sama, suka membantu dan memberi perhatian, dan jarang mengganggu atau agresif. Anak-anak yang dibenci oleh teman sebayanya cenderung sangat agresif dan tidak memiliki kemampuan prososial dan penyelesaian konflik. Anakanak yang diabaikan dan kontroversial memperlihatkan gaya perilaku yang kurang jelas dan sering berubah status dalam kurun waktu yang singkat (Newcomb & Bagwell, 1998).

E. Perkembangan Anak Selama Masa Sekolah Menengah

Pertama dan Menengah Atas

Periode perkembangan remaja dimulai dengan pubertas. Periode pubertas atau masa remaja awal adalah waktu perkembangan fisik dan intelektual yang pesat. Masa remaja pertengahan adalah periode penyesuaian dan pengintegrasian perubahan masa remaja awal yang lebih stabil. Masa remaja akhir ditandai oleh peralihan ke tanggung jawab, pilihan, dan kesempatan masa dewasa. Dalam bagian ini, kita akan mengkaji perubahan utama yang terjadi ketika anak tersebut menjadi remaja, dan kita akan mempelajari bagaimana perkembangan remaja memengaruhi struktur pengajaran, kurikulum, dan struktur sekolah.

1. Perkembangan Fisik

Pubertas adalah serangkaian perubahan fisiologis yang mengakibatkan organisme yang tidak matang sanggup melakukan

reproduksi. Hampir setiap organ dan sistem tubuh dipengaruhi oleh perubahan ini. Anak pra-puber dan remaja pasca-puber berbeda penampilan luar karena perubahan tinggi badan dan proporsi tubuh dan perkembangan ciri-ciri seks primer dan sekunder (Susman, Dorn & Schiefelbein, 2003).

Walaupun urutan kejadian pada masa pubertas umumnya berlangsung sama bagi masing-masing orang, waktu dan kecepatan kejadian tersebut berlangsung sangat beragam. Wanita rata-rata biasanya memulai perubahan pubertas 1 hingga 2 tahun lebih awal daripada pria rata-rata. Namun, dalam masing-masing jenis kelamin, rentang usia permulaan yang lazim adalah kira-kira 6 tahun. Sama seperti usia permulaan, kecepatan perubahan juga sangat beragam. Beberapa orang hanya membutuhkan 18 hingga 24 bulan untuk mengalami perubahan pubertas menuju kematangan reproduksi; yang lain mungkin memerlukan 6 tahun untuk melewati tahap yang sama. Perbedaan ini berarti bahwa orang dapat saja benar-benar sudah dewasa sebelum orang lain dengan usia yang sama memulai pubertas sekalipun. Usia keragaman maksimum adalah 13 tahun untuk pria dan sekitar 11 tahun untuk wanita. Perbandingan yang dilakukan anak-anak di antara diri mereka, dan juga kecenderungan yang dengan tinggi menghargai kedewasaan, dapat menjadi masalah bagi orang yang kurang dewasa (Ge, Longer & Elder, 2001). Di pihak lain, orang yang lebih dulu dewasa juga kemungkinan akan mengalami rasa tidak nyaman sementara karena mereka menonjol di antara mayoritas orang yang kurang dewasa. Misalnya, anak-anak perempuan yang mengalami

kedewasaan dini lebih mungkin akan terlibat kenakalan dan menghadapi masalah sekolah daripada anak-anak perempuan lain (Stice, Presnell & Bearman, 2001), dan anak laki-laki yang mengalami kedewasaan dini juga lebih mungkin terlibat perilaku yang nakal (Ge et al., 2001).

2. Perkembangan Kognisi

Ketika seluruh bagian tubuh lain berubah pada masa pubertas, otak dan fungsi lain juga berubah, dan waktu perubahan intelektual sangat berbeda-beda bagi seluruh individu. Salah satu indikasinya ialah bahwa nilai ujian inteligensia yang diperoleh selama beberapa tahun dari orang yang sama paling banyak berfluktuasi selama kurun waktu mulai usia 12 hingga 15 tahun. Pada usia ini, beberapa peneliti menyebutnya "dorongan pertumbuhan intelektual" (Andrich & Styles, 1994). Dalam teori perkembangan kognisi Piaget, masa remaja adalah tahap peralihan dari penggunaan penalaran operasi konkret ke penerapan operasi formal. Remaja mulai menyadari keterbatasan pemikiran mereka. Mereka bergumul dengan konsep yang dihilangkan dari pengalaman mereka sendiri. Inhelder dan Piaget (1958) mengakui bahwa perubahan otak pada masa pubertas mungkin perlu untuk kemajuan kognisi masa remaja. Namun, mereka menegaskan bahwa pengalaman dengan masalah yang rumit, tuntutan pengajaran formal, dan pertukaran serta kontradiksi gagasan dengan teman sebaya juga perlu agar penalaran operasi formal berkembang. Remaja yang mencapai tahap ini (tidak semua mencapainya) telah memperoleh

tingkat penalaran dewasa. Perkembangan kognisi remaja lebih dicirikan oleh pertumbuhan pemahaman dan kemampuan yang terus-menerus (Eccles, Wigfield & Byrnes, 2003).

3. Penalaran Hipotetis-Deduktif

Salah satu karakteristik yang menandai perkembangan pemikiran operasi formal adalah penalaran hipotetis-deduktif, yang muncul pada saat anak-anak berusia kira-kira 12 tahun (Atwater, 1996; Flavell et al., 1993). Sebelum operasi formal, pemikiran pada hakikatnya bersifat operasi konkret. Piaget menemukan bahwa penggunaan operasi formal bergantung pada ketidakasingan pelajar dengan mata pelajaran tertentu. Ketika siswa merasa tidak asing lagi dengan suatu mata pelajaran, mereka lebih mungkin menggunakan operasi formal. Ketika mereka merasa asing dengan suatu mata pelajaran, siswa mengalami kemajuan dengan lebih lambat, cenderung menggunakan pola penalaran konkret, dan jarang menggunakan kemandirian. Riset kemudian hari memperkuat pengamatan Piaget bahwa penggunaan pemikiran operasi formal berbeda-beda menurut tugas, pengetahuan latar belakang, dan perbedaan individu (Cobb, 1995). Tidak semua remaja berkembang pemikiran operasi formalnya, tetapi ada bukti bahwa remaja yang belum mencapai tingkat ini dapat diajari untuk menyelesaikan masalah yang memerlukan tingkat pemikiran ini (Vasta & Liben, 1996).

4. Perkembangan Sosioemosi

Pada masa remaja, anak-anak juga mengalami perubahan penting dalam kehidupan sosial dan emosi mereka. Sebagian besar akibat dari struktur fisik dan kognisi mereka yang sedang berubah, anak-anak pada kelas-kelas akhir sekolah dasar berupaya tampil lebih dewasa. Mereka menginginkan orang tua mereka memperlakukan mereka dengan berbeda, walaupun banyak orang tua tidak bersedia memandang mereka dengan berbeda. Mereka juga melaporkan bahwa, walaupun mereka percaya bahwa orang tua mereka menyayangi mereka, mereka tidak berpendapat orang tua mereka memahami mereka. Bagi anak laki-laki maupun perempuan pada kelas-kelas akhir sekolah dasar, kenggotaan kelompok cenderung meningkatkan rasa harga diri. Penolakan dapat menimbulkan persoalan emosi yang serius. Di sinilah terletak penyebab utama perubahan hubungan praremaja dengan orang tua. Hal itu terjadi bukan karena anak-anak praremaja tidak begitu peduli dengan orang tua mereka. Hal itu terjadi hanya karena teman mereka dirasakan lebih penting daripada sebelumnya. Kebutuhan akan penerimaan oleh teman sebaya ini membantu menjelaskan mengapa anakanak praremaja sering berpakaian serupa (Baumeister & Leary, 1995). Cerita tentang anting Sam Stevens pada awal bab ini mengilustrasikan bagaimana remaja awal mengungkapkan hubungan akrab mereka dengan anggota kelompok sebaya lain melalui pakaian atau perilaku yang jelas.

Masa sekolah menengah pertama sering juga membawa perubahan hubungan antara anak dan guru mereka. Di sekolah dasar, anak-anak dengan mudah menerima dan bergantung pada

guru. Selama masa sekolah dasar akhir, hubungan ini menjadi lebih rumit (lihat Roeser, Eccles & Sameroff, 2000). Kadang-kadang siswa akan menceritakan kepada guru informasi pribadi yang tidak mau mereka ceritakan kepada orang tua mereka. Beberapa anak praremaja bahkan memilih guru sebagai panutan. Namun, pada saat yang sama, beberapa praremaja membantah guru dengan cara yang belum pernah mereka pikirkan beberapa tahun sebelumnya, dan beberapa menantang guru secara terbuka. Anak-anak lain menjadi sangat terasing dari sekolah, dengan memulai pola yang dapat mengarah ke kenakalan dan putus sekolah (Murdock, 1999).

5. Perkembangan Identitas

Salah satu tanda pertama masa remaja awal ialah kehadiran daya refleksi, yaitu kecenderungan memikirkan apa yang terjadi ke dalam benak sendiri dan mempelajari diri sendiri. Remaja mulai memandang diri sendiri dengan lebih dekat dan mendefinisikan diri secara berbeda. Mereka mulai menyadari bahwa terdapat perbedaan antara apa yang mereka pikirkan serta rasakan dan bagaimana mereka berperilaku. Dengan menggunakan kemampuan intelektual yang sedang berkembang, yang memungkinkan mereka mempertimbangkan sejumlah kemungkinan, remaja cenderung merasa tidak puas dengan diri sendiri. Mereka mengkritik sifat-sifat pribadi mereka, membandingkan diri sendiri dengan orang lain, dan mencoba mengubah cara mereka tampil.

Remaja mungkin juga merenungkan apakah orang lain melihat dan memikirkan dunia ini sama seperti mereka (Phelan, Yu & Davidson,

1994). Mereka akhirnya makin sadar dengan keterpisahan mereka dari orang lain dan dengan keunikan mereka. Mereka belajar bahwa orang lain tidak dapat sepenuhnya mengetahui apa yang mereka pikirkan dan rasakan. Persoalan tentang siapa dan apa "sesungguhnya" seseorang mendominasi perkembangan kepribadian pada masa remaja. Menurut Erikson, tahap tersebut ditentukan selama masa remaja karena kekhawatiran besar tentang identitas seseorang.

Berdasarkan karya Erikson, James Marcia (1991) mengidentifikasi empat status identitas melalui wawancara yang mendalam dengan remaja. Status tersebut mencerminkan sejauh mana remaja telah melakukan komitmen yang kuat terhadap nilai agama dan politik dan juga terhadap pekerjaan pada masa mendatang. Nilai-nilai tersebut adalah sebagai berikut:

- a. ***Penutupan dini***: Orang-orang dalam keadaan penutupan dini (*foreclosure*) belum pernah mengalami krisis identitas. Sebaliknya, mereka sebelum waktunya telah membentuk identitas berdasarkan pilihan orang tua mereka bukannya pilihan mereka sendiri. Mereka telah membuat komitmen pekerjaan dan ideologi, tetapi komitmen ini lebih banyak mencerminkan penilaian tentang apa yang dapat dilakukan orang tua mereka atau sosok yang mempunyai otoritas daripada proses penilaian diri yang otonom. Penutupan dini menunjukkan sejenis "identitas palsu" yang pada umumnya terlalu tetap dan kaku sehingga tidak dapat berperan sebagai landasan menghadapi krisis kehidupan pada masa mendatang.
- b. ***Difusi identitas***: Remaja yang mengalami difusi identitas belum

menemukan arah pekerjaan maupun komitmen ideologi jenis apa pun, dan mereka hanya melakukan sedikit kemajuan ke tujuan ini. Mereka mungkin telah mengalami krisis identitas tetapi, meskipun demikian, mereka tidak sanggup menyelesaikannya.

- c. *Moratorium*: Remaja dalam keadaan moratorium adalah orang yang telah mulai bereksperimen dengan pilihan pekerjaan dan ideologi, tetapi masih belum membuat komitmen yang definitif terhadap keduanya. Remaja ini berada langsung di tengah-tengah krisis identitas dan pada saat ini sedang memelajari pilihan kehidupan lain.
- d. *Pencapaian identitas*: Pencapaian identitas menandakan keadaan konsolidasi identitas di mana remaja telah mengambil keputusan mereka sendiri dengan sadar dan jelas tentang pekerjaan dan ideologi. Orang tersebut yakin bahwa keputusan ini diambil secara otonom dan bebas, dan bahwa hal itu mencerminkan kodrat dan komitmen sejati batinnya yang mendalam.

Pada masa remaja akhir (usia 18 hingga 22 tahun), kebanyakan orang telah berkembang status pencapaian identitasnya. Namun, perkembangan emosi remaja tampak terkait dengan status identitas mereka. Misalnya, tingkat kecemasan cenderung paling tinggi bagi remaja dalam moratorium dan paling rendah bagi remaja dalam penutupan dini (Marcia, 1991). Harp diri juga berbeda-beda, dengan remaja dalam pencapaian identitas dan moratorium melaporkan tingkat tertinggi dan remaja dalam penutupan dini dan difusi identitas melaporkan tingkat terendah (Marcia, 1991; WallaceBroschius, Serafica & Osi pow, 1994).

Pada umumnya, remaja perlu bereksperimen dan tetap bersikap fleksibel jika mereka ingin berhasil menemukan identitas mereka sendiri. Dengan mencoba sejumlah cara untuk menjadi diri sendiri, kemudian menguji dan mengubahnya, remaja dapat memilih karakteristik yang paling dirasakan nyaman dan membuang yang lain. Untuk melakukan hal ini, remaja harus mempunyai kepercayaan diri untuk bereksperimen dan menyatakan eksperimen tertentu sudah selesai; mengubah perilaku; dan membuang karakteristik yang tidak sesuai, sekalipun karakteristik tersebut didukung oleh orang lain. Hal itu akan membantu mempunyai sekumpulan orang tua, guru, dan teman sebaya yang tetap dan dapat diterima, yang akan menanggapi eksperimentasi seseorang dengan positif.

6. Konsep Diri dan Harga Diri

Konsep diri dan harga diri juga berubah ketika anak-anak memasuki dan menjalani masa remaja. Perubahan ke arah gambaran yang lebih abstrak yang dimulai pada masa anak-anak pertengahan berlanjut, dan gambaran diri remaja sering meliputi sifat-sifat pribadi (ramah, menjengkelkan), emosi (tertekan, ketakutan), dan keyakinan pribadi (liberal, konservatif) (Harter, 1998). Selain itu, konsep diri menjadi lebih terdiferensiasi atau terbedakan dari yang lain. Karya Susan Harter telah mengidentifikasi delapan aspek konsep diri remaja yang berbeda: kompetensi sekolah, kompetensi kerja, kompetensi atletik, penampilan fisik, penerimaan sosial, persahabatan erat, daya tarik romantis, dan perilaku (Harter, 1998).

Marsh (1993) mengidentifikasi lima konsep diri yang berbeda: verbal akademis, matematis akademis, hubungan orang tua, jenis kelamin yang sama, dan jenis kelamin yang berbeda.

Harga diri juga mengalami fluktuasi dan perubahan selama masa remaja. Harga diri mencapai titik terendah ketika anak-anak memasuki sekolah menengah pertama atau sekolah menengah atas dan ketika awal pubertas (Jacobs et al., 2002). Anak perempuan yang mengalami kedewasaan dini cenderung menderita penurunan harga diri yang paling dramatis dan berlangsung lama. Pada umumnya, anak-anak perempuan remaja mempunyai harga diri yang lebih rendah daripada anak laki-laki (Jacobs et al., 2002). Harga diri atau perasaan umum tentang nilai diri tampaknya dipengaruhi paling kuat oleh penampilan fisik dan kemudian oleh penerimaan sosial teman sebaya.

7. Hubungan Sosial

Ketika anak-anak memasuki masa remaja, perubahan hakikat persahabatan juga terjadi. Pada umumnya, jumlah waktu yang dihabiskan bersama teman meningkat tajam; remaja menghabiskan lebih banyak waktu bersama teman sebaya mereka daripada bersama anggota keluarga atau sendirian (Ambert, 1997). Remaja yang mempunyai persahabatan yang memuaskan dan harmonis juga melaporkan tingkat harga diri yang lebih tinggi, kurang merasa kesepian, mempunyai kemampuan sosial yang lebih matang, dan berkinerja lebih baik di sekolah daripada remaja yang tidak mempunyai persahabatan yang mendukung (Kerr, Stattin,

baik cenderung memperlihatkan penyelesaian konflik dan kemampuan akademis yang positif, perilaku prososial dan sifat kepemimpinan, sedangkan anak-anak yang ditolak dan kurang diterima cenderung memperlihatkan perilaku agresif dan antisosial dan tingkat kinerja akademis yang rendah (Parkhurst & Asher, 1992; Wentzel & Erdley, 1993; Zettergren, 2003). Anak-anak yang ditolak lingkungan sosial ini tampaknya berisiko tinggi mengalami persoalan akademis dan sosial kemudian hari (Pope & Bierman, 1999). Namun, Wentzel dan Asher (1995) menemukan bahwa anak-anak sekolah menengah pertama yang ditolak tetapi tunduk secara sosial tidak memperlihatkan masalah serupa yang terkait dengan sekolah seperti rekan mereka yang agresif yang ditolak tersebut. Temuan ini menyiratkan bahwa penolakan teman sebaya dan perilaku negatif secara bersama-sama mengakibatkan anak-anak ini berisiko.

Persahabatan dengan teman sebaya pada masa remaja juga telah dipelajari berdasar klik dan pertemanan akrab yang merupakan tempat remaja menghubungkan diri (Barber, Eccles & Stone, 2001). Klik (*clique*) adalah kelompok yang agak kecil dan akrab yang ditentukan oleh minat, kegiatan, dan persahabatan anggota-anggotanya. Sebaliknya, pertemanan akrab (*crowd*) adalah kelompok yang lebih besar yang ditentukan oleh reputasinya. Kesetiaan pada klik atau pertemanan akrab lazim ditemukan selama masa remaja tetapi tidak selalu berjangka panjang atau berlangsung stabil. Walaupun tekanan untuk patuh dapat dirasakan sangat kuat dalam kedua kelompok ini, hanya remaja yang bermotivasi tinggi untuk menjadi anggota tampaknya sangat di pengaruhi oleh norma-

untuk menyadari bahwa emosi dan ketakutan ini adalah bagian alami pertumbuhan. Orang dewasa harus membiarkan mereka berbicara tentang emosi dan ketakutan ini, sekalipun hal itu terlibat tidak realistis bagi orang dewasa. Rasa bersalah sering timbul ketika terdapat konflik antara tindakan anak-anak (berdasarkan nilai kelompok sebaya) dan nilai-nilai orang tua mereka. Kemarahan adalah emosi umum pada usia ini dan diperlihatkan dengan intensitas yang lebih tinggi dari pada banyak emosi lain. Selain sering mengatakan kepada anak-anak praremaja mereka agar mereka jangan takut, orang tua sering mengatakan kepada mereka agar mereka jangan marah. Sayangnya, ini adalah harapan yang tidak realistis, bagi orang dewasa sekalipun.

10. Masalah-masalah Masa Remaja

Masa remaja dapat menjadi saat yang berisiko besar bagi banyak orang karena anak-anak usia belasan tahun kini dapat untuk pertama kali terlibat ke dalam perilaku atau mengambil keputusan yang mempunyai konsekuensi negatif jangka panjang (Dryfoos, 1998; National Research Council, 1995).

Gangguan Emosi Guru sekolah dasar seharusnya peka terhadap tekanan yang dihadapi remaja dan menyadari bahwa gangguan emosi adalah sesuatu yang lazim (Catalano, 2003). Mereka seharusnya memahami bahwa perilaku yang tertekan, putus asa, atau marah tanpa alasan dapat menjadi petunjuk bahwa remaja tersebut membutuhkan bantuan, dan mereka seharusnya mencoba mengajak siswa seperti itu menghubungi pembimbing sekolah atau orang

dewasa yang memiliki pelatihan psikologi lain (Fisher, 2006).

Bullying ejekan, pelecehan, dan serangan terhadap teman sebaya yang lebih lemah atau yang tidak mempunyai teman terjadi pada semua tingkat usia, tetapi dapat menjadi sangat serius ketika anak-anak memasuki masa remaja awal (Juvonen, Nishina & Graham, 2000; Pellegrini & Bartini, 2000; San Antonio & Salzfass, 2007).

a. Putus Sekolah

Putus sekolah pada sekolah menengah pertama dapat memasukkan remaja ke dalam risiko yang sangat besar, karena orang yang putus sekolah pasti akan memperoleh pekerjaan rendah, menganggur, dan menderita kemiskinan (Bracey, 2006). Tentu saja, faktor yang mengakibatkan putus sekolah dimulai sejak dini dalam karier sekolah siswa; kegagalan sekolah, tinggal kelas (tidak naik), penempatan ke pendidikan khusus, dan kehadiran yang jelek pada umumnya merupakan alat prediksi putus sekolah (Battin-Pearson et al., 2000; Goldschmidt & Wang, 1999; Pallas, 2002). Tingkat putus sekolah pada umumnya telah menurun, khususnya di kalangan siswa keturunan Afrika, walaupun keturunan Afrika masih berada dalam risiko yang sangat tinggi (Balfanz & Legters, 2004; Mishel & Roy, 2006). Namun, bagi siswa keturunan Latin, tingkat putus sekolah tetap sangat tinggi (Secada et al., 1998). Tingkat putus sekolah di kalangan siswa yang berisiko dapat dikurangi besar-besaran oleh program yang memberi perhatian pada masing-masing siswa, peran yang berstatus tinggi, dan bantuan terkait kekurangan di bidang akademis (Burt, Resnick & Novick, 1998; Slavin & Fashola, 1998).

Siswa di sekolah menengah atas yang berukuran lebih kecil dan lebih terfokus secara akademis cenderung tidak begitu sering putus sekolah jika dibandingkan dengan siswa lain (Lee & Burkam, 2003).

b. Penyalahgunaan Obat-obatan dan Alkohol

Penggunaan zat tersebar secara luas terus terjadi di kalangan remaja (Perkins & Borden, 2003). Delapan puluh persen kelas tiga sekolah menengah atas menenggak alkohol, dan 31 persen telah mencoba mariyuana (Johnson et al., 2001). Penyalahgunaan obat-obatan dan alkohol sangat terkait dengan kegagalan sekolah (Bryant & Zimmerman, 2002).

c. Kenakalan Remaja (*Juvenile Delinquency*)

Salah satu masalah yang paling berbahaya pada masa remaja ialah permulaan kenakalan serius (*juvenile delinquency*). Masalah tersebut jauh lebih umum ditemukan di kalangan pria daripada perempuan. Anak-anak nakal biasanya adalah orang yang berprestasi rendah yang diberi sedikit alasan untuk percaya bahwa mereka dapat berhasil dengan mengikuti jalur yang ditentukan bagi mereka oleh sekolah (Hawkins et al., 2000). Kenakalan pada masa remaja (*juvenile delinquency*) sangat banyak merupakan fenomena kelompok; tindakan yang paling nakal dilakukan dalam kelompok atau dengan dukungan aktif subkelompok yang nakal (Branch, 1998; Farmer et al., 2002; Perkins & Borden, 2003).

d. Risiko Kehamilan

Kehamilan dan kelahiran anak adalah masalah yang serius di kalangan semua kelompok remaja wanita, tetapi khususnya di kalangan remaja wanita dari keluarga yang berpenghasilan lebih rendah (Coley & Chase Landsdale, 1998 Susman, Dorn & Schiefelbein, 2003). Seperti pria remaja sering terlibat ke dalam perilaku nakal untuk mencoba membangun kemerdekaan mereka dari kendali orang dewasa, perempuan remaja sering terlibat ke dalam seks, dan dalam banyak kasus mempunyai anak, untuk memaksa dunia memandang mereka sebagai orang dewasa. Karena melahirkan dini menyebabkan sulit bagi wanita remaja melanjutkan sekolah mereka atau memperoleh pekerjaan, hal ini menjadi penyebab utama siklus kemiskinan yang terus berlanjut, yang merupakan tempat banyak ibu yang masih remaja sendiri tadinya dilahirkan (Hoffman, Foster & Furstenberg, 1993). Tentu saja, sisi lain kehamilan remaja adalah ayah yang masih remaja. Ayah remaja juga mengalami masalah perilaku dan akademis di sekolah (Hanson, Morrison & Ginsburg, 1989). Ada banyak program yang dimaksudkan untuk menunda perisetubuhan dan mengurangi kehamilan. Riset tentang program ini menemukan bahwa program pendidikan seks di Amerika yang menekankan larangan hubungan seks maupun anjuran penggunaan kondom dan metode pencegahan kelahiran lain lebih berhasil daripada program yang hanya menekankan larangan hubungan seks (Kirby, 2000).

e. Risiko Penyakit Menular Seksual

Yang memperparah risiko kegiatan seksual dini tradisional adalah peningkatan AIDS dan penyakit menular seksual lain (Kalichman, 1996). AIDS masih sangat jarang ditemukan selama masa remaja, dan tingkat penularan telah berkurang (CDC, 1998). Namun, karena AIDS yang berkembang penuh dapat membutuhkan 10 tahun untuk terlihat, seks tanpa pelindung, penggunaan bersama jarum suntik, dan perilaku berisiko tinggi lain di kalangan remaja adalah hal-hal yang sering menyebabkan tingginya tingkat AIDS di kalangan orang dewasa muda (Hein, 1993). Kehadiran AIDS telah mengakibatkan kebutuhan pendidikan seks dini -yang eksplisit sangat penting, yang berpotensi sebagai masalah hidup atau mati. Namun, pengetahuan saja tidaklah cukup (Woodring, 1995); remaja Amerika yang aktif melakukan hubungan seks harus mempunyai akses ke kondom dan ajakan yang realistis dan canggih secara psikologis untuk menggunakannya (Aronson, 1995).

f. Identitas Seksual

Orang mulai menjajaki identitas seksual mereka selama masa remaja, termasuk orang muda yang mulai menyadari dirinya berorientasi homoseksual atau lesbian. Kesadaran Baru ini dapat menyebabkan tekanan berat bagi remaja dan bagi orang tuanya. Kesadaran itu juga dapat mengakibatkan ketegangan dengan kelompok sebaya, yang dapat mempunyai norma yang kuat menentang homoseksualitas dan dapat terlibat ke dalam penghinaan, penolakan, atau bahkan perilaku kejam terhadap

DAFTAR PUSTAKA

- Anita E. Woolfolk, *Educational Psychology: Active Learning Edition, Bagian Pertama*, Pustaka Pelajar, Yogyakarta, 2009.
- Daniel Muijs, & David Reynold, *Effective Theaching: Teori dan Aplikasi*, Pustaka Pelajar, Yogyakarta, 2008.
- Jeanne Ellis Ormrod, *Psikologi Pendidikan: Membantu Siswa Tumbuh Kembang, Jilid 1*, Penerbit Erlangga, Jakarta, 2008.
- John W. Santrock, *Psikologi Pendidikan*, Kencana, Jakarta, 2007.
- Robert E. Slavin, *Psikologi Pendidikan: Teori dan Praktek, Jilid 1, Indeks*, Jakarta, 2008.
- Sukadji, *Psikologi Pendidikan dan Psikologi Sekolah*, LPSP3 Universitas Indonesia, Jakarta, 2000.
- Sumadi Suryabrata, *Psikologi Pendidikan*, Rajawali Pers, Jakarta, 2004.