

# **PERKEMBANGAN KOGNISI, BAHASA, DAN KEPRIBADIAN ANAK**

**Dr. Marselus Ruben Payong, M.Pd.  
STKIP Santu Paulus Ruteng**

## **PENDAHULUAN**

Makalah ini berbicara tentang berbagai perspektif tentang perkembangan kognisi, bahasa dan kepribadian manusia, dan implikasi bagi penyelenggaraan pendidikan dan pengajaran. Berkaitan dengan itu maka makalah ini dibagi dalam tiga bagian utama yakni bagian pertama berbicara tentang perkembangan kognitif, bagian kedua mengkaji beberapa aspek perkembangan bahasa, dan bagian terakhir berbicara tentang perkembangan kepribadian. Ketiga bagian ini sebenarnya bisa dipilah-pilah dalam bagian yang saling terpisah. Namun demikian, ketiga aspek perkembangan ini memiliki keterkaitan satu sama lain. Oleh karena itu, dengan memadukan ketiga aspek perkembangan ini dalam satu uraian yang mendalam maka akan terlihat jelas saling keterkaitannya dan mengapa perkembangan yang satu tidak boleh dilepaskan dari perkembangan lainnya. Misalnya perkembangan bahasa tidak bisa dilepaskan dari perkembangan kognitif anak karena bahasa hanyalah satu alat ekspresi kognitif. Begitupun, perkembangan kognitif tidak bisa dilepaskan dari perkembangan kepribadian karena perkembangan kognitif menentukan tingkat kematangan kepribadian seseorang, khususnya dalam menyelesaikan tugas dan persoalan hidup yang dihadapinya. Sebagaimana diketahui, kognisi hanyalah satu bagian dari kepribadian yang merupakan integrasi dari semua sifat, kemampuan, motif, temperamen, sikap, pendapat, keyakinan, tanggapan emosional, kemampuan berbahasa, pola-pola kognitif, karakter dan moral yang kita miliki. Konsep tentang kepribadian mencakup semua aspek perilaku manusia, karena itu perlu

dipahami bagaimana aspek-aspek dari kepribadian lain dari perkembangan kognisi.

Uraian dimulai dengan perkembangan kognitif yang mengkaji teori beberapa ahli yakni Piaget, Bruner dan Vygotsky. Hasil-hasil penelitian yang mendukung atau mempertanyakan keabsahan teori-teori tersebut juga disajikan berikut kritik-kritiknya. Uraian kedua adalah menyangkut perkembangan bahasa yang akan dikaji tiga tahap perkembangan bahasa. Sedangkan uraian tentang perkembangan kepribadian secara khusus dikaji teori perkembangan kepribadian Erickson yang cukup berpengaruh saat ini. Teori Erickson akan dikaji tentang bagaimana kepribadian dibentuk, suatu teori umum yang menjelaskan perkembangan kepribadian dari kelahiran sampai usia tua. Menurut Erikson, kepribadian berkembang melalui serangkaian krisis. Ia memusatkan perhatian pada krisis pada masa adolensens, yang menunjukkan bagaimana anak-anak muda mengembangkan kepercayaan, otonomi, identitas, dan inisiatif. Uraian ini kemudian dilengkapi dengan beberapa persoalan praktis seperti kreativitas, konsep diri dan kecemasan yang sering dihadapi oleh para siswa.

## **1. PERKEMBANGAN KOGNITIF**

Uraian yang koheren tentang perubahan-perubahan yang terjadi dalam fungsi intelektual ketika anak-anak berkembang sebagian besar merupakan sumbangan dari seorang psikolog Swiss Jean Piaget. Pada permulaan tahun 1920-an, ia mengamati dan mewawancarai anak-anak dan menyajikannya dalam tugas-tugas intelektual, dan mencatat jawaban mereka. Teori Piaget membantu kita memahami bagaimana satu perilaku harus berkembang agar perilaku lainnya bisa mengikutinya; bagaimana anak-anak terlibat dalam pengalamannya dengan konsepsi mereka sendiri yang sangat unik tentang dunia, bagaimana imajinasi dibentuk dan bagaimana itu berubah, bagaimana pemikiran logis berkembang; bagaimana kemampuan untuk mengelompokkan, menyimpulkan dan membedakan berdasarkan pengalaman anak-anak, dan bagaimana anak-anak belajar dengan sistem-sistem simbol.

Perkembangan kognitif juga dijelaskan oleh Bruner (1966) dan Vygotsky (1978). Seperti Bruner dan Piaget, Vygotsky juga setuju bahwa bahasa ikut memainkan peranan penting dalam perkembangan kognitif manusia. Ketika bahasa dipelajari, maka perkembangan kognitif juga ikut berubah, di mana perkembangan dari sistem simbol yang canggih ini memungkinkan terjadinya penalaran yang kompleks yang menjadi ciri khas manusia dan menjadi unsur penting dalam proses belajar.

### **1.1. Teori Perkembangan Kognitif Piaget**

Piaget melihat perkembangan intelektual manusia terdiri dari empat tahap yakni: a) sensori motor, b) praoperasional (yang dibagi menjadi praoperasional dan intuitif), c) operasional konkret, dan d) operasional formal. Penunjukan usia untuk setiap tahap hanyalah perkiraan saja. Lebih dari itu, suatu tahap tidak berakhir secara tiba-tiba. Seorang anak mungkin masih memiliki daya pikir seperti pada tahap praoperasional dalam sebagian bidang sementara dalam bidang lainnya ia sudah mulai mengembangkan pemikiran yang logis.

#### 1.1.1. Tahap-tahap Perkembangan

Piaget dalam keseluruhan karyanya menekankan bahwa perubahan-perubahan kognitif dan intelektual merupakan hasil dari suatu proses perkembangan. Hipotesis umum yang dikembangkan Piaget secara sederhana dapat dikatakan bahwa perkembangan kognitif merupakan suatu proses yang koheren dari perubahan-perubahan kualitatif struktur kognitif (skemata) secara berangsur-angsur, di mana setiap struktur dan perubahan yang menyertainya diturunkan secara logis dan selalu terkait dengan perubahan yang mendahuluinya. Skemata baru tidak menggantikan skemata yang sudah ada tetapi mereka memasukkannya, yang menghasilkan suatu perubahan kualitatif. Misalnya jika seorang anak yang mengelompokkan sapi sebagai anjing pada beberapa saat kemudian memutuskan bahwa sapi bukanlah anjing tetapi objek baru itu dinamakan “sapi”, maka ia tidak menggantikan skemata yang ada. Apa

yang mungkin ia lakukan adalah menciptakan suatu skema baru (mengakomodasi) untuk objek-objek seperti sapi, walaupun menyimpan skema yang lama, tetapi sekarang dimodifikasi, yakni skema untuk anjing. Maka suatu perubahan terjadi yang menghasilkan seperangkat skemata yang secara kualitatif superior, skemata yang terakhir menyatu dengan skemata yang sudah ada sebelumnya.

Piaget merumuskan perkembangan sebagai suatu proses yang terus berlanjut sepanjang suatu kontinum. Perubahan-perubahan dalam perkembangan intelektual terus bergerak secara perlahan-lahan dan tidak pernah berhenti. Skemata dibentuk dan direkonstruksikan (atau dimodifikasi) secara perlahan-lahan. Dari salah satu perspektif kaum Piagetian, perkembangan tepatnya dilihat sebagai suatu kontinum. Untuk tujuan mengkonseptualisasikan pertumbuhan kognitif maka perkembangan intelektual dapat dibagi ke dalam 4 tahap berikut periode dan sub-sub tahapnya.

#### *Tahap Pertama: Sensorimotor*

Tahap ini berkisar antara 0 - 2 tahun, yang dicirikan oleh pertumbuhan anak dalam kemampuan perseptual dan kegiatan-kegiatan motorik atau gerak yang sederhana. Tahap ini mencakup periode selama anak-anak berpindah dari kegiatan-kegiatan refleksif pada waktu lahir sampai kepada jenis kegiatan yang lebih terorganisir. Dalam tahap ini anak belajar: 1) melihat diri sendiri sebagai yang berbeda dari objek lain di sekitarnya, 2) mencari rangsangan cahaya dan suara di sekitarnya, 3) mencoba untuk memperpanjang pengalaman-pengalaman yang menarik, 4) mendefinisikan barang-barang dengan memanipulasinya, 5) menganggap objek sebagai yang konstan meskipun berubah-ubah lokasi atau dalam sudut tinjauan mereka sendiri.

Satu contoh perubahan perilaku pada tahap sensorimotor adalah pada anak-anak yang mencoba untuk mengisap dotnya dari bawah ketika diberikan kepadanya dari atas. Mungkin satu atau dua bulan kemudian bayi belajar untuk

mempermainkan botol dot ke samping karena ia melihat botol itu sebagai objek yang sama tanpa memperhatikan cara di mana botol itu diberikan kepadanya. Sama halnya seorang bayi pada usia 5 bulan berhenti untuk mencari sebuah bola ketika ia terguling di bawah sebuah selimut. Tetapi pada usia 8 tahun ia melanjutkan untuk mencarinya, ketika ia belajar bahwa objek itu tidak ada ketika tiba-tiba keluar dari bidang pengamatan langsungnya. Prestasi penting ini dinamakan perkembangan dari ketetapan objek (*object permanence*). Ketika Anda mengingatkannya beberapa prestasi yang luarbiasa terjadi dalam tahap sensorimotor. Anak-anak dari kelahiran sampai usia dua tahun berubah sangat besar melalui kemaangan dan belajar.

Satu alasan karya Piaget adalah unik adalah bahwa ia mengamati lebih hati-hati daripada para pendahulunya perubahan-perubahan kognitif yang luar biasa yang terjadi dalam anak-anak. Satu hal dari belajar diskriminatif yang terjadi dalam tahap sensorimotor ditemukan dalam catatan Piaget tentang anaknya sendiri, Laurent ketika ia berada diantara usia 3,5 dan 4 bulan. Piaget menulis bahwa ia mengamati adanya perubahan perasaan dalam diri sang bayi ketika dipangku oleh ayahnya dan ibunya. Ketika ia berada di pangkuan ayahnya, reaksinya hanya melihat-lihat, mengamati segala sesuatu di sekitarnya. Tetapi ketika dipangku oleh sang ibunya maka ia segera membuka mulutnya lebar-lebar, menangis dan bergerak-gerak mencari sesuatu (susu ibunya).

Pengetahuan bagi anak-anak di bawah usia 2 tahun terdiri dari repertoir mereka tentang kegiatan-kegiatan pada objek dalam lingkungannya. Apa yang dilakukan anak-anak, dirancang untuk memberikan kepada mereka penguasaan atas dunia. Sebagiannya, mereka mencapai penguasaan ini dengan membentuk representasi atau gambaran internal yang disebut skemata untuk objek-objek dan peristiwa-peristiwa-peristiwa yang mereka alami dalam dunia eksternal. Mengkaji menit-menit perkembangan dalam perilaku, memberikan kepada kita isyarat terhadap apa yang sedang dipelajari anak-anak dan bagaimana belajar

sesuai dengan yang ada di dalam juga belajar yang lebih kompleks yang mengikutinya.

Piaget dilatih sebagai seorang biolog, suatu kenyataan yang menerangkan caranya mencari bagaimana perilaku sesuai dengan yang lainnya, yang mencakup cara-cara membantu organisme untuk beradaptasi dengan lingkungannya. Jika anak-anak terlibat dalam beberapa kegiatan, kegiatan itu harus berlaku sebagai suatu fungsi. Dengan mengamati anak-anak secara teliti, kita bisa belajar bagaimana mereka sampai melihat dirinya berbeda dengan lingkungannya dan mengapa pembedaan itu penting bagi perkembangan gambaran tentang diri mereka di kemudian hari. Kita bisa belajar bagaimana dan mengapa anak-anak mencari stimulasi. Kita bisa belajar cara-cara di mana manipulasi objek-objek membantu perkembangan dari kinerja gerak terlatih mereka dan kemudian berpikir simbolis. Kita bisa belajar bahwa tanpa celoteh, anak-anak tidak akan pernah belajar untuk berbicara. Piaget sedang mencari pola-pola perilaku, bagi cara-cara di mana perilaku yang paling sederhana dari suatu organisme diorganisir dan bersifat adaptif.

#### *Tahap Kedua: Pra operasional*

Tahap ini terdiri atas dua fase yakni fase praoperasional yang berkisar antara usia 2-4 tahun dan fase intuitif yang berkisar antara usia 4-7 tahun. Pada fase praoperasional, anak-anak sibuk menggunakan bahasa untuk membantu mereka mengembangkan konsep-konsepnya. Konsep mereka sangat pribadi dan sering tidak realistik. Pengalaman merupakan hal yang penting untuk belajar bentuk-bentuk linguistik. Piaget mengatakan bahwa anak-anak perlu pengalaman yang luas untuk memahami istilah-istilah relasional yang kompleks. Karena pola-pola berpikir kita sendiri secara relatif cukup rumit maka kita menaksir terlalu tinggi kedalaman pemahaman dari anak-anak.

Pada tahap praoperasional perkembangan anak ditandai oleh beberapa ciri berikut ini:

- perilaku yang berpusat pada diri sendiri menjadi menyolok dan sering tidak mampu menyesuaikan diri dengan orang lain atau mengambil sudut pandangan orang lain dalam menerima dan merasakan dunia fisik.
- dapat mengelompokkan objek berdasarkan suatu sifat yang menyolok.
- tidak mampu melihat bahwa objek-objek sama dalam satu hal tertentu dan bisa berbeda dalam hal lainnya.
- mampu mengumpulkan hal-hal menurut suatu kriteria termasuk suatu perubahan kriteria.
- dapat mengatur benda-benda dalam suatu rangkaian tetapi tidak dapat menarik kesimpulan tentang benda-benda yang tidak berbatasan satu sama lain dalam rangkaian itu. Mereka biasanya tidak dapat menyimpulkan dari fakta-fakta misalnya jika John lebih tinggi daripada Jim dan Jim lebih tinggi daripada James maka John lebih tinggi daripada James.

Pada fase intuitif yang mencakup usia dari 4 sampai 7 tahun, anak-anak mencapai kesimpulan berdasarkan pada kesan samar-samarnya dan keputusan perseptual yang tidak diuraikan secara tepat. Semua ini memberikan dasar bagi sesuatu yang lebih logis, yakni pemahaman rasional. Persepsi tanpa kata-kata sering menghantar anak-anak kepada kekeliruan memahami peristiwa-peristiwa di dunia sekitarnya. Ketika bahasa menjadi semakin penting, maka banyak mediasi yang bisa terjadi.

Satu contoh yang baik dari kemampuan anak-anak berubah dalam periode pemikiran pra operasional diberikan oleh G. A. Miller (1962), yang melaporkan penelitian pada orang-orang Rusia. Katakanlah bahwa kita memberikan dua gambar kepada anak-anak untuk dilihat, yang satu dengan lingkaran merah yang cerah pada suatu latar kuning muda, dan yang lainnya dengan suatu lingkaran hijau pada suatu latar belakang abu-abu. Sekarang minta anak-anak untuk mengangkat tangan kanannya ketika gambar dengan latar belakang kuning muda ditunjukkan dan mengangkat tangan kirinya bila gambar dengan latar belakang abu-abu ditunjukkan.

Dengan petunjuk ini kita sudah memusatkan perhatian anak-anak pada suatu karakteristik gambar yang menonjol. Setelah mempraktekkan itu, berikan tes kepada anak-anak tersebut untuk melihat apakah mereka bereaksi terhadap latar belakang atau kepada lingkaran yang cerah.

Anak-anak yang berusia 3 tahunan memberikan perhatian kepada warna-warna yang cerah, dengan mengabaikan petunjuk verbal. Mereka mengangkat tangan kirinya. Mereka didominasi oleh bidang perseptual (apa yang mereka lihat), bukan sistem verbal (apa yang dikatakan kepada mereka). Anak usia 4 tahunan nampaknya bingung, pertama mereka melakukan sesuatu hal, kemudian hal lainnya. Sampai pada usia 5 tahunan, komando verbal akan menghasilkan suatu reorganisasi yang stabil terhadap bidang perseptualnya. Eksperimen ini menggambarkan kenyataan bahwa lama setelah seorang anak menguasai keterampilan-keterampilan dasar yang dibutuhkan untuk komunikasi sosial, masih ada perubahan penting yang sedang berlangsung dalam memodifikasi keterampilan-keterampilan linguistik dan mengontrol aspek-aspek lain dari kehidupan kognitifnya (G.A. Miller, 1962).

Secara perlahan-lahan, mungkin sampai usia 7 tahun, anak-anak belajar untuk bereaksi terhadap sistem-sistem simbol dalam suatu cara yang reliabel dan mengesampingkan kesan perseptual intuitif. Yang lebih penting, pada usia 7 tahun, anak-anak dapat menggunakan sistem simbol dan mengubah isi dari benaknya. Tetapi ini terjadi hanya jika mereka sudah mengalami pengalaman yang luas dengan dunia. Maka dalam fase perkembangan intuitif, anak-anak : 1) mampu mengubah kelas atau kategori objek, tetapi tidak menyadarinya; 2) mampu memahami hubungan logis dari hal-hal yang makin kompleks; 3) mampu bekerja dengan gagasan angka; 4) mulai mendapatkan prinsip konservasi.

Proses mental yang diperlukan untuk mengakui bahwa banyaknya zat cair adalah sama tanpa memperhatikan bentuk dari tempat yang menampungnya, atau bahwa perubahan-perubahan dalam bentuk tidak mempengaruhi beratnya. Pencapaian konsep-konsep ini memperlihatkan kepada kita bahwa anak-anak



sedang meninggalkan tahap pra operasional dan sedang memasuki tahap operasional. Dengan memperkenalkan jenis tugas ini ke dalam studi perkembangan, Piaget memperoleh pemahaman tentang pertumbuhan dari proses berpikir logis, abstrak dan ilmiah. Tujuannya adalah untuk menyelidiki aspek-aspek berpikir yang fundamental. Pendekatan Piaget sungguh melampaui suatu perhatian yang berkaitan dengan kebenaran atau kesalahan jawaban dalam menjawab soal, suatu perhatian yang mendominasi psikologi Amerika saat itu.

### *Tahap Ketiga : Operasional Konkret*

Pada tahap ini yang meliputi usia sekitar 7 - 11 tahun, anak-anak sudah memiliki kemampuan dalam berbagai operasi logis, tetapi hanya dengan hal-hal yang konkret. Operasi adalah suatu jenis tindakan - suatu manipulasi terhadap objek atau representasi internalnya. Ia membutuhkan perubahan informasi sehingga dapat digunakan secara lebih selektif. Operasi tidak perlu dengan cara coba-coba (*trial and error*) karena anak bisa berpikir melalui tindakan dan hasil-hasil dari tindakan tertentu. Berpikir operasional menggantikan lompatan impresionis dari data ke kesimpulan dengan serangkaian tahap skala kecil yang reversibel, yang masing-masingnya dapat ditetapkan sebagai masuk akal atau tidak masuk akal. Jika informasi itu konkret, maka perbandingan dapat dibuat secara akurat. Mereka dapat membayangkan operasi dan mengantisipasi hasil-hasilnya. Selama tahap ini, anak-anak mampu melakukan sistem klasifikasi dan mampu menggunakan gagasan-gagasan logis yang kompleks seperti komposisi, asosiasi, dan reversibilitas.

- Komposisi adalah gagasan bahwa bila dua unsur digabungkan maka akan menghasilkan suatu sistem tertentu. Misalnya alat transportasi terdiri dari mobil, kereta api, kapal laut, dll. Mobil terdiri dari mobil yang menggunakan bahan bakar gas, mobil yang menggunakan bahan bakar solar dan mobil yang menggunakan bahan bakar bensin.

- Asosiasi adalah gagasan bahwa jumlah bersifat independen. Misalnya mobil + kereta api + kapal laut = alat transportasi.
- Reversibilitas adalah gagasan bahwa kita tidak hanya bisa menambahkan unsur-unsur di atas tetapi juga bisa mengurangkannya.

Meskipun anak-anak dalam tahap operasional konkret dalam melakukan klasifikasi, pengelompokan, dan menata masalah-masalah namun mereka tidak menyadari prinsip-prinsip yang terdapat di dalamnya. Berpikir mereka masih pada sesuatu yang sangat tingkat tinggi. Mereka tidak terpusat pada karakteristik perseptual yang menonjol; mereka hanya berpikir melalui banyaknya masalah yang independen dari dimensi perseptual mereka. Keterbatasan mereka pada tahap ini adalah kebutuhan akan representasi konkret bagi ikatan berpikirnya. Namun demikian anak-anak usia 7-11 tahun masih memiliki masalah dalam kaitan dengan berpikir yang sangat abstrak.

#### *Tahap Keempat : Operasi Formal*

Pada tahap operasi formal, yang berkisar pada usia 11 - 14 tahun, anak-anak mulai mampu berpikir logis dengan abstraksi-abstraksi. Mereka dapat berpikir secara ilmiah, menarik kesimpulan, menawarkan penafsiran, dan mengembangkan hipotesis. Pemikiran mereka sudah fleksibel. Anak-anak pada tahap operasi formal ini dapat :

- a) Bekerja dengan semua kemungkinan-kemungkinan logis tanpa harus menentukan manakah yang sebenarnya terjadi di dunia nyata. Kemampuan ini lebih dari imajinasi sederhana dan merupakan eksposisi sistematis terhadap alternatif-alternatif logis.
- b) Melakukan suatu analisis gabungan terhadap berbagai kemungkinan. Misalnya diberikan dua buah kemungkinan penyebab (C1 dan C2) dan satu akibat (R) maka anak-anak dapat merumuskan berbagai kombinasi

kemungkinan seperti :  $(C1 \text{ atau } C2 \rightarrow R)$ , atau  $(C1 + C2 \rightarrow R)$ , atau  $(C1 \text{ atau } C2 \neq R)$ , atau  $(C1 + C2 \neq R)$ , atau  $(C1 \rightarrow R, C2 \neq R)$ , dll.

- c) Berpikir proposisional.
- d) Melakukan generalisasi berdasarkan proposisi.

Remaja yang mampu melakukan berpikir operasi formal dapat mengorganisasikan informasi dalam cara yang berbeda-beda ketika berpikir operasional sedang digunakan. Kemampuan mereka untuk berpikir operasi formal menghantar mereka untuk bisa melintasi setiap elemen satu sama lain. Mereka menggunakan suatu metode tertentu untuk menentukan hubungan kausal. Berpikir dan berbahasanya adalah pernyataan-pernyataan bersifat ilmiah dan verbal seperti “jika ..... maka.....”. dalam teori Piaget, jenis berpikir ilmiah ini tidak dapat dilakukan oleh anak-anak yang lebih muda. Hanya melalui pengalaman dan kematangan, maka jenis penalaran ini dapat berkembang.

#### 1.1.2. Proses Perkembangan

Anak-anak mengembangkan kemampuan-kemampuan intelektual yang lebih kompleks secara progresif melalui proses pencarian suatu keseimbangan antara apa yang mereka rasakan, mereka ketahui, dan mereka pahami saat ini di satu pihak dan apa yang mereka lihat dalam setiap fenomena, pengalaman atau masalah baru di pihak lainnya. Jika kondisi mereka saat ini dapat menangani situasi baru itu maka keseimbangan mereka tidak terganggu. Jika tidak maka beberapa pekerjaan intelektual perlu dilakukan guna menyeimbangkan kembali keadaan. Artinya bahwa organisme itu harus mengadaptasi cara-cara baru bagi lingkungan yang baru.

Adaptasi terjadi dalam dua bentuk yakni asimilasi dan akomodasi yang terjadi secara simultan. Asimilasi adalah proses mengubah apa yang diterima sehingga sesuai dengan struktur kognitif saat ini. Akomodasi adalah proses mengubah sistem kognitif agar menjadi sesuai dengan apa baru yang diterima. Asimilasi dan akomodasi sulit dipisahkan, mereka biasanya berlangsung secara

simultan. Dan dalam memproses gagasan-gagasan, mereka memiliki dua sisi dari mata uang yang sama, yakni proses memelihara keseimbangan antara manusia dan lingkungannya. Ketika kita membuat penafsiran, membuat konstruk, atau membentuk menstruktur, maka kita sedang mengubah hakekat dari realitas dan membuatnya cocok dengan struktur kognitif kita sendiri. Ini merupakan asimilasi. Ketika kita menyesuaikan gagasan-gagasan kita, membuat suatu kesamaan, atau analogi untuk menjelaskan realitas maka kita sedang melakukan akomodasi.

Proses asimilasi dan akomodasi memiliki pengaruh yang abadi terhadap struktur kognitif. Sebagaimana cara-cara di mana suatu organisme beradaptasi dengan lingkungan kognitifnya, mereka dapat diperbandingkan dengan proses biologis dari adaptasi yang mempengaruhi struktur dan fungsi dari tubuh suatu organisme. Oleh karena itu, skemata anak-anak yakni organisasi dan struktur kognitifnya secara perlahan-lahan berubah sebagai suatu fungsi dari pengalaman, ketika mereka melewati keempat tahap perkembangan kognitif di atas.

### 1.1.3. Kritik Terhadap Teori Piaget

Menurut Piaget, ketidakseimbangan (*disequilibrium*) terjadi ketika kita berhadapan dengan peristiwa-peristiwa baru yang tidak sesuai dengan apa yang sudah kita ketahui. Para tahun-tahun terakhir ini, para peneliti sudah menemukan banyak kekurangan dalam teori Piaget ini.

Misalnya Brainard (1978) mengatakan bahwa teori tentang pentahapan hanya bersifat deskriptif, artinya teori ini tidak menerangkan segala sesuatu. Ia mencatat kemampuan ganda yang selalu mengikuti perkembangan kemampuan, tetapi tidak satupun menganggap bahwa urutan ini memiliki asal-muasal biologis. Maka implikasi biologis dari teori tahap Piaget bisa tidak bermanfaat.

Menurut sejumlah peneliti, Piaget sering meremehkan kompleksitas dari prestasi kognitif anak-anak pada usia tertentu (Biden, 1980; Carey, 1985; Gelman, 1985). Puluhan penelitian menunjukkan bahwa anak-anak yang baru lahir dapat memperlihatkan perilaku yang lebih kompleks daripada yang diyakini oleh Piaget. Piaget juga banyak memberikan perhatian pada persepsi dan pembicaraan egosentrisme anak-anak. Tetapi banyak peneliti sekarang menemukan bahwa anak-anak dapat menjadi sangat sosial dalam pembicaraan mereka pada usia yang sangat muda dan bila diberikan petunjuk yang tepat maka mereka mampu mengambil perspektif yang berbeda dalam persepsinya. Ini merupakan karakteristik yang menurut Piaget hanya bisa terjadi ketika tahap-tahap perkembangan lanjutan.

Masalah lain adalah peranan dari pengalaman gerak dalam pertumbuhan kognitif. Bagi Piaget, aktivitas motor awal merupakan dasar bagi pertumbuhan kognitif. Namun ditemukan bahwa anak-anak cacat yang kurang memiliki pengalaman gerak pada masa kanak-kanak menunjukkan perkembangan kognitif yang normal. Dan masalah lain yang berhubungan dengan definisi Piaget tentang operasi formal. Hanya persentase kecil dari populasi umum yang nampaknya memiliki kemampuan-kemampuan operasi formal sebagaimana yang didefinisikan oleh Piaget. Kesalahan di sini nampaknya terletak pada penggunaan tugas-tugas abstrak oleh Piaget dalam meneliti berpikir operasi formal. Misalnya dalam dua tugas yang memerlukan proses logis yang sama, yang satu disajikan secara abstrak dan yang lainnya disajikan secara konkret, maka prosentase dari orang yang menunjukkan kegiatan berpikir formal berubah dari 19% menjadi 98% (Boden, 1980). Studi ini memperlihatkan peranan yang krusial dari konteks dalam keputusan manusia. Tugas-tugas, petunjuk-petunjuk, atau latar sosial yang berbeda-beda sangat mempengaruhi temuan peneliti tentang jenis proses berpikir yang berbeda-beda dalam meneliti kemampuan berpikir anak-anak (Gelman, 1985, Nagy dan Griffiths, 1982). Ini bisa terjadi karena ada kekurangan pengetahuan anak-anak dalam domain tertentu yang

membuat kita yakin bahwa mereka berpikir secara berbeda dengan orang dewasa. Menurut Carey (1985) ini merupakan masalah dan ia menyimpulkan bahwa anak-anak dan orang dewasa sesungguhnya berpikir sama, dan perbedaan dalam hal pengetahuan terjadi karena adanya perbedaan pengalaman. Maka implikasi bagi pengajaran adalah bahwa anak-anak sebenarnya bisa berlaku sebagai pemikir-pemikir yang canggih dalam bidang kurikulum tertentu karena pengalaman mereka yang banyak berkaitan dengan bidang tersebut. Perkembangan merupakan suatu fenomena yang turun naik. Proses kognitif dalam berbagai bidang kurikulum tidak berubah pada kecepatan yang sama.

Masalah yang berkaitan dengan teori Piaget telah memunculkan teori-teori alternatif tentang perkembangan berpikir anak-anak (Siegel & Brainard, 1978). Psikologi kognitif menggunakan teori pemrosesan informasi sebagai alternatif bagi teori Piaget tentang perkembangan berpikir (Case, 1978, 1985). Pandangan ini memperhatikan tuntutan-tuntutan pemrosesan informasi dari suatu tugas tertentu (seperti banyaknya bits informasi yang harus ditransfer untuk memecahkan suatu masalah, banyaknya transformasi data, jumlah dan kompleksitas dari aturan yang harus dipelajari, banyaknya item yang harus ada dalam memori kerja secara simultan, dll). Tuntutan-tuntutan ini dianggap penting dalam memproduksi pemikiran logis ketimbang struktur mental yang dibangun anak-anak melalui pengalamannya. Teori Piaget menekankan bahwa sifat dari struktur mental internal anak lebih penting daripada tuntutan dari tugas itu. Oleh karena itu teori Piaget dan teori pemrosesan informasi berbeda terutama dalam hal penekanannya terhadap akar permasalahan dalam perkembangan berpikir logis, di mana teori pemrosesan informasi lebih menekankan hakekat tugas yang harus dikuasai, sementara teori Piaget cenderung menekankan struktur dari proses berpikir individu. Teori paling akhir yang merupakan neo-Piagetian (misalnya Case & Griffin, 1990; Case, 1991) sudah menggabungkan beberapa penekanan tersebut. Gagasan utama atau struktur-struktur konseptual dalam

matematika relasi sosial, fisika, geografi, dan sebagainya ditemukan berubah-ubah sesuai dengan usia dan pengalaman. Struktur konseptual pusat ini merupakan entitas mental yang terdiri dari makna-makna, representasi, konsep dan hubungannya satu sama lain. Struktur konseptual pusat (*central conceptual structures*) ini pada dasarnya bersifat semantik, tetapi lebih dari apa yang dikatakan Piaget sebagai skema. Struktur tersebut dibentuk di luar dari pengalaman dalam suatu domain tertentu dan keadaan dari sistem pemrosesan informasi pada suatu tahap perkembangan tertentu. Maka usia 4, 6, 8, dan 10 tahun memperlihatkan kemampuan yang berbeda-beda dalam bidang yang berbeda-beda tergantung pada pengalaman mereka dan struktur konseptual pusatnya. Struktur ini berkembang dalam suatu cara yang teratur tetapi diperoleh melalui proses yang dimediasi secara sosial dan dapat diajarkan.

Meskipun demikian, dari berbagai kritik tersebut, nampaknya teori Piaget masih valid. Kritik-kritik tersebut justru memperbaharui dan memperjelas teori Piaget dan membentuk suatu teori adaptif yang lebih komprehensif.

### **1.2. Teori Pertumbuhan Kognitif Bruner**

Jerome Bruner (1966) telah mengkaji perkembangan dari fungsi-fungsi kognitif. Teorinya berkaitan dengan cara anak-anak merepresentasi dunia secara kognitif. Ia yakin bahwa setiap teori tentang proses perkembangan harus mempertimbangkan beberapa hal berikut ini:

- Pertumbuhan intelektual dicirikan oleh meningkatkan independensi tanggapan dari rangsangan. Anak-anak pada saat pertama berada di bawah kontrol rangsangan yang kaku. Dari waktu ke waktu, mereka menjadi semakin independen dari rangsangan tersebut. Ketika mereka memperoleh suatu sistem bahasa tertentu, maka mereka belajar untuk memediasi hubungan antara rangsangan dan tanggapan. Dengan mediasi itu, mereka belajar untuk menunda pemuasan, memodifikasi tanggapannya, atau menyimpan tanggapannya dengan mengubah situasi rangsangan.

- Pertumbuhan tergantung pada perkembangan dari suatu sistem pemrosesan informasi dan penyimpanan yang dapat menjelaskan realitas. Jika anak-anak tidak belajar suatu sistem simbol seperti bahasa, maka mereka tidak akan pernah mampu untuk meramalkan, mengekstrapolasi, atau membuat hipotesis tentang hasil yang baru.
- Perkembangan intelektual mencakup suatu peningkatan kapasitas dengan kata-kata atau dengan simbol-simbol yang kita gunakan, apa yang sudah kita lakukan dan apa yang akan kita lakukan. Hal ini sesungguhnya berhubungan dengan kesadaran diri (*self-consciousness*). Tanpa perkembangan kemampuan-kemampuan itu untuk menjelaskan tindakan-tindakan di masa lampau dan masa depan, maka kita tidak dapat mengarahkan perilaku analitis kita ke arah diri sendiri atau ke arah lingkungan.
- Interaksi sistematis antara tutor dan siswa adalah perlu demi perkembangan kognitif. Lebih dari itu Bruner menekankan adalah bahwa anak hendaknya diajar oleh ayah, ibu, guru, atau beberapa anggota masyarakat lainnya di dalam suatu kultur tertentu. Menurut Bruner, budaya dimana anak dilahirkan tidak cukup untuk membantu perkembangan intelektualnya. Oleh karena itu perlu ada intervensi dari mereka yang sudah terlibat di dalam kultur tersebut. Seorang guru yang ditunjuk harus menafsirkan dan membagi kultur itu dengan anak tersebut.
- Bahasa adalah kunci dari perkembangan kognitif. Adalah melalui bahasa maka orang lain dapat mengkomunikasikan persepsi mereka tentang dunia kepada kita. Juga dengan bahasa maka kita dapat mengkomunikasikan konsepsi kita tentang dunia kepada orang lain dan mempersoalkan cara dunia atau alam ini berfungsi. Yang paling penting adalah kenyataan bahwa ketika kita bertumbuh menjadi dewasa maka kita belajar menggunakan bahasa guna menyampaikan peristiwa-peristiwa dunia ini kepada orang lain. Kemampuan yang disebut mediasi linguistik ini menghubungkan satu peristiwa dengan peristiwa lainnya secara kausal, menghubungkan peristiwa yang baru dengan



yang sudah dikenal dan memungkinkan kita untuk mengenal peristiwa-peristiwa sehingga kita bisa berhubungan dengan representasi internal tersebut.

- Pertumbuhan kognitif ditandai oleh meningkatnya kemampuan untuk berhubungan dengan beberapa alternatif secara simultan, untuk melakukan kegiatan-kegiatan secara bersamaan, dan memberikan perhatian secara berurutan terhadap berbagai situasi.

Bruner mencatat ciri-ciri pertumbuhan kognitif ini ketika ia bekerja bersama dengan anak-anak menurut cara yang mirip dengan Piaget. Keduanya (Piaget dan Bruner) berhubungan dengan cara di mana informasi tentang dunia diterima, dimanipulasi, disimpan dan dipanggil kembali. Dari pengamatannya, Bruner mengidentifikasi tiga tahap pertumbuhan di mana anak-anak bisa mampu merepresentasikan pikiran mereka tentang dunia di sekitarnya. Ketiga tahap tersebut adalah sebagai berikut:

#### 1.2.1. Tahap pertama : tahap enaktif (enactive stage)

Pada tahap ini mana anak memahami lingkungannya melalui tindakannya. Misalnya ketika kita mengajar seorang anak untuk mengendarai sepeda maka kita tidak perlu banyak kata-kata atau gambar-gambar tertentu. Kita cukup melatihnya melalui gerakan-gerakan yang kita perlihatkan. Adalah pengetahuan psikomotor yang memberikan anak untuk menguasai bagaimana mengendarai sepeda. Pada tahap ini, objek adalah apa yang dilakukan anak-anak dengannya. Kemampuan pada tahap ini lebih banyak berhubungan dengan gerak badaniah (*bodily kinesthetic*, menurut Gardner dalam *Multiple Intelligence*) yakni gerakan-gerakan yang berhubungan dengan memegang, bergerak, berpindah, memukul, menggosok, menyentuh, dsb. Seorang anak yang telah menguasai kemampuan pada tahap ini bila diminta untuk memperlihatkan kemampuan itu maka ia akan ditunjukkan dengan gerak bisu. Misalnya bila Anda bertanya kepada seorang anak, di mana letak kantor pos dan giro setempat, maka anak yang mengetahui letak kantor tersebut akan menunjukkan tempatnya bukan dengan cara

memberitahukan di mana alamatnya melainkan akan menghantar Anda ke kantor pos dan giro tersebut.

#### 1.2.2. Tahap kedua : Tahap Ikonik (iconic stage)

Pada tahap ini terjadi kemajuan besar di mana informasi dibawa melalui perumpamaan atau perbandingan. Memori visual sudah cukup berkembang, tetapi anak-anak masih membuat keputusan yang didasarkan pada kesan-kesan sensorinya. Kemampuan pada tahap ini nampak dalam bentuk representasi pengetahuan yang oleh Gardner disebut sebagai inteligensi spasial. Anak yang sudah menguasai tahap ini dicirikan oleh penggunaan bahasa verbal yang jelas. Misalnya bila Anda bertanya kepada seorang anak tentang di mana letak kantor pos dan giro, maka ia bisa menunjukkan kepada Anda dengan sebuah peta, berupa nama jalan, dan letak bangunannya.

#### 1.2.3. Tahap ketiga : Tahap Simbolis (symbolic stage)

Pada tahap ini, pemahaman terhadap dunia dan lingkungan sekitar diungkapkan melalui sistem simbol. Di sini, bahasa verbal, logika, atau formula-formula matematis sangat berperan penting. Anak dapat melukiskan sesuatu melalui kata-kata, atau rumus-rumus tertentu. Kembali kepada contoh di atas, misalnya bila Anda bertanya kepada seorang anak tentang di mana letak kantor pos dan giro, maka ia akan mengatakan sebagai berikut : “Bapak ikut jalan ini sampai di perempatan, bapak belok ke kanan, di situ namanya Jl. Anggrek, tiga rumah di sebelah kanannya adalah kantor pos”.

Bruner yakin bahwa anak-anak beralih dari tahap representasi enaktif ke ikonik dan terakhir sampai kepada tahap simbolis. Ini tidak berarti bahwa orang dewasa sudah tidak memiliki kode terhadap pengalaman mereka melalui sistem enaktif atau sistem ikonik. Ini hanyalah menegaskan bahwa melalui usia dan pengalaman maka sistem-sistem simbolik biasanya akan menjadi dominan. Malah dalam profesi-profesi tertentu akan didominasi oleh salah satu dari ketiga sistem representasi di atas. Misalnya para atlit atau penari mungkin memiliki

kemampuan representasi enaktif yang menonjol. Sebaliknya pelukis atau desainer memiliki kemampuan representasi ikonik yang lebih menonjol. Wartawan atau penulis, atau ilmuwan memiliki kemampuan representasi simbolis yang lebih menonjol. Oleh karena itu ketiga tahap di atas selain menggambarkan perkembangan kognitif manusia tetapi juga merupakan pembagian akan kemampuan representasi manusia.

### **1.3. Teori Perkembangan Kognitif Vygotsky**

Psikolog yang berkebangsaan Rusia Lev Vygotsy (1978) menghubungkan peranan khusus dari perkembangan kognitif dengan lingkungan sosial anak di mana anak hidup. Ia mencatat bahwa anak-anak mulai belajar dari orang yang ada disekitarnya, yakni lingkungan sosialnya, yang menjadi sumber semua konsep, gagasan, keterampilan dan sikap-sikapnya. Dunia sosial, lingkungan budaya seseorang, menjadi penentu stimuli yang merangsang perkembangan kognitif anak. Dari pola peristiwa-peristiwa sosial yang unik, anak-anak mulai menginternalisasikan aspek-aspek terpilih tentang dunia dan alam sekitarnya. Maka perkembangan kognitif memiliki asal mulanya dalam interaksi antar manusia dalam suatu kultur tertentu sebelum proses psikologis berkembang di dalam diri anak-anak. Semua proses psikologis personal mulai sebagai proses sosial, saling memberi di antara manusia, sering antara orang dewasa dan anak-anak. Bahasa merupakan salah satu contoh yang paling jelas dari serangkaian peristiwa tersebut. Adalah interaksi sosial yang menentukan apa yang kita rasakan menyenangkan atau menyedihkan. Interaksi tersebut menentukan juga kecemasan kita. Jadi singkatnya bahwa proses psikologis personal kita mulai sebagai proses sosial yang dipolakan oleh kultur di mana kita hidup.

Penekanan Vygotsky pada peranan orang dewasa dalam mempengaruhi perkembangan kognitif anak merupakan asal dari gagasan Feuerstein tentang belajar yang dimediasi (*mediated learning*). Dalam pandangan ini, perkembangan kognitif hendaknya ditingkatkan ketika anak-anak bekerja secara

kooperatif atau kolaboratif dengan orang dewasa atau anak-anak lain. Dan perkembangan kognitif akan bergerak dari perilaku yang dikendalikan orang lain (*other-regulated behavior*) kepada perilaku yang dikendalikan sendiri (*self-regulated behavior*).

Para guru, tutor, atau orang dewasa pada masa belajar memainkan peranan ideal sebagai promotor pengaturan diri (*self-regulation*) melalui pendampingan dan pemeliharaan munculnya pengendalian diri (*self-control*), ketika mereka secara perlahan-lahan melepaskan kontrol eksternalnya. Singkatnya dalam berbagai situasi belajar, model ahli banyak membentuk kontrol atas kegiatan-kegiatan berpikir dan pemecahan masalah, kontrol yang harus diinternalisasikan orang lain ketika mereka menjadi pemikir yang berhasil dan independen atau pemecah masalah yang unggul (Campione & Armbruster, 1985).

Untuk membantu anak-anak agar keluar dari pengaruh sosial kepada keadaan psikologis personal dalam memperoleh pengetahuan maka dalam pandangan Vygotsy, ada dua hal yang perlu diperhatikan oleh orang dewasa sebagai indikatornya yakni : 1) tingkat perkembangan aktual anak dengan mempelajari kemampuan pemecahan masalahnya tanpa bantuan orang dewasa, dan 2) apa yang dilakukan anak dengan bantuan orang dewasa, ketika anak mulai bekerja secara independen, maka kita melihat perkembangan aktual dari anak tersebut. Ketika anak masih bekerja dengan orang dewasa, maka kita melihat perkembangan potensial dari anak di bahwa keadaan optimum, yakni belajar dengan seorang mediator yang kompeten dan pengasuh. Perbedaan antara kedua tingkatan fungsi tersebut yang dinamakan *zone of proximal development*.

Menurut Vygotsky, pembelajaran adalah hal yang baik, hanya jika ia membuat kemajuan perkembangan anak. Pembelajaran harus menyadarkan dan membawa kepada fungsi-fungsi kehidupan yang ada dalam proses menuju kematangan, yakni fungsi-fungsi yang ada dalam *zone of proximal development*.

Melalui cara ini maka pengawasan langsung dan bentuk-bentuk pembelajaran lainnya memainkan suatu peranan penting dalam perkembangan kognitif anak (Vygotsky, 1986).

Oleh karena itu kunci untuk memajukan perkembangan kognitif anak adalah menemukan dimensi-dimensi dari daerah (*zone*) yang hendaknya dikerjakan oleh guru. Menurut Vygotsky, sekolah-sekolah sering memberikan terlalu banyak bagi anak untuk bekerja secara independen, dan kecenderungan ini memperlambat perkembangan kognitif anak. Untuk berkembang secara menyeluruh, maka seorang anak harus dituntun secara sistematis ke dalam bidang-bidang yang lebih kompleks. Penguasaan terhadap tingkat yang lebih kompleks ini dapat berkembang dengan bantuan dari orang dewasa atau siapa saja yang mempunyai keahlian di bidang ini. Maka orang yang memiliki pengetahuan yang banyak tentang hal ini dapat menyediakan tangga intelektual (*intellectual scaffolding*) bagi anak bergerak ke tingkat penguasaan yang lebih tinggi. Dalam *zone of proximal development*, pengetahuan sosial (yakni pengetahuan yang diperoleh melalui interaksi sosial) menjadi pengetahuan individual, dan pengetahuan individual berkembang menjadi pengetahuan yang lebih kompleks. Akhirnya perkembangan itu menghantar kepada berhasilnya fungsi orang dewasa dalam suatu masyarakat tertentu.

#### **1.4. Implikasi Gagasan Piaget, Bruner, dan Vygotsky Dalam Pengajaran**

Gagasan-gagasan yang dilontarkan oleh Piaget, Bruner dan Vygotsky memiliki implikasi yang luas bagi pengajaran di sekolah secara khusus bagi apa yang seharusnya dilakukan oleh para guru. Bagaimana anak berpikir dan bagaimana perubahan-perubahan berpikirnya ketika usia mereka semakin menanjak sangat berpengaruh terhadap bagaimana mereka harus diajarkan. Disini ada beberapa implikasi untuk pengajaran yang diturunkan dari penelitian perkembangan kognitif.

#### 1.4.1. Memahami bagaimana anak berpikir

Anak-anak tidak berpikir seperti orang dewasa. Mereka berpikir menurut cara-cara yang sangat berbeda dengan orang dewasa. Mereka membuat kesalahan-kesalahan yang bagi orang dewasa sulit untuk dipahami dan diramalkan. Namun demikian para pendidik perlu melakukan usaha khusus untuk memahami operasi mental anak, untuk melihat fenomena dan masalah-masalah di mana anak berpikir dan memecahkan masalah. Ini merupakan suatu jenis empati intelektual yang cukup sulit, namun bisa dicapai melalui wawancara, pengamatan, kuesioner atau teknik-teknik penjaringan data lainnya. Pemahaman tentang proses kognitif anak akan sangat bermanfaat dalam mengajarkan anak-anak.

#### 1.4.2. Menggunakan materi yang konkret

Anak-anak, khususnya yang ada di pra sekolah dan sekolah dasar akan belajar lebih baik bila bekerja dengan objek, benda-benda, atau perilaku yang konkret. Kata-kata dan jenis-jenis simbol lainnya kurang efektif dalam mendorong pemahaman anak pada usia-usia ini. Dengan memberikan kesempatan kepada anak untuk memanipulasi, menyentuh, melihat, dan merasakan segala sesuatu maka akan membantu mereka untuk mencapai suatu pemahaman tentang konsep dan hubungan-hubungan secara lebih efektif daripada bentuk-bentuk belajar yang lebih abstrak sebagaimana yang dilakukan dengan anak-anak yang lebih tua atau remaja.

Dalam beberapa cara, jenis pemahaman berikutnya yang didasarkan pada kata-kata dan simbol-simbol menuntut adanya jenis pemahaman sebelumnya yang didasarkan pada manipulasi objek langsung dan internal. Anak-anak yang tidak memperoleh suatu pemahaman sebelumnya tentang suatu objek tertentu akan kesulitan untuk memahami hal-hal yang lebih rumit yang menyusulnya.

Pengaruh dari gagasan-gagasan Bruner dan Piaget telah mendorong belajar diskoveri dan pendekatan-pendekatan induktif lainnya dalam belajar mengajar. Dalam pendekatan-pendekatan ini, anak-anak mencapai suatu pemahaman tentang konsep dan prinsip-prinsip melalui penelusuran dan penemuan (*discovery*) pribadi.

#### 1.4.3. Mengatur Urutan Pembelajaran

Gagasan bahwa proses kognitif terus berkembang memiliki implikasi untuk mengatur urutan (*sequencing*) pembelajaran ke dalam satuan waktu tertentu seperti catur wulan, semester, dan tahunan. Pembelajaran kepada anak-anak hendaknya mulai dengan suatu tahap keterlibatan pada objek tertentu yang membentuk representasi enaktif. Atau dengan kata lain, pembelajaran hendaknya dimulai dengan benda dan objek-objek konkret sampai kepada gagasan atau konsep-konsep yang abstrak.

Setelah berkenalan dengan objek-objek konkret di atas maka bagian kedua akan memusatkan perhatian kepada pengembangan kejernihan atau kejelasan perseptual. Pada tahap ini kita hendaknya menunjukkan sifat-sifat yang menonjol dari objek atau peristiwa, bisa dengan menggunakan audiovisual, dan menyediakan objek atau hal-hal yang konkret atau piktorial daripada yang abstrak. Bagian pembelajaran ini berhubungan dengan membangun representasi ikonik tetapi dalam suatu lingkungan sosial dengan orang dewasa yang memiliki pengetahuan tertentu. Acuan-acuan konkret dan ikonik bisa dibutuhkan untuk membantu siswa bekerja dengan informasi yang lebih abstrak yang harus mereka lakukan pada tahap berikutnya dari pembelajaran yakni tahap verbal. Pada tahap ini, bahasa menjadi instrumen berpikir yang penting yang dibangun berdasarkan representasi pengetahuan dalam tahap enaktif dan ikonik. Sistem linguistik yang cukup maju dapat memungkinkan proses berpikir proposisional dan berpikir logis ilmiah baik deduktif maupun induktif.

#### 1.4.4. Memperkenalkan Pengalaman-pengalaman Baru

Pengalaman baru, apakah pengalaman sosial atau individual, selalu berinteraksi dengan struktur kognitif untuk membangkitkan minat dan mengembangkan pemahaman. Satu pengalaman baru harus sesuai dengan beberapa pengalaman yang sudah diketahui oleh anak-anak. Namun demikian itu tidak selalu sesuai secara persis sehingga mencegah ketidakseimbangan atau disequilibrium. Justru pengalaman-pengalaman baru itu harus menimbulkan ketidakseimbangan yang optimum pada skema anak sehingga bisa memacu akomodasi anak terhadap pengalaman baru tersebut.

#### 1.4.5. Menetapkan Kecepatan Belajar

Anak-anak hendaknya diarahkan untuk berkembang menurut kecepatan mereka sendiri. Mereka hendaknya memiliki kesempatan untuk mengatur belajarnya sendiri sesuai dengan kebutuhannya ketimbang dipaksa. Penekanan ini cenderung kepada pembelajaran individual daripada pembelajaran kelompok. Pembelajaran kelompok pada titik tertentu memiliki kelemahan karena menetapkan kecepatan dan waktu belajar secara sama untuk semua siswa. Padahal dalam kenyataannya, siswa memiliki perbedaan individual dalam hal kecepatan belajar. Ada anak yang cepat sekali menangkap dan mengolah informasi atau pengalaman baru, sementara yang lainnya sangat lamban. Ada yang lebih suka untuk bekerja sendirian daripada bekerja di dalam kelompok. Implikasi dari gagasan ini adalah bahwa anak-anak perlu kesempatan untuk belajar lebih banyak ketimbang diajar dengan pengajaran formal. Dengan menyediakan kesempatan, lingkungan, dan materi belajar maka para guru lebih bebas dalam membantu siswa untuk memperoleh pengetahuan dan pemahaman (Forman & Kushner, 1977).



#### 1.4.6. Sisi Sosial dari Belajar

Pandangan Vygotsky tentang perkembangan kognitif mengisyaratkan adanya dukungan sosial bagi belajar. Ini berarti bahwa sisi sosial dari belajar harus diperhatikan oleh guru. Ini terlaksana melalui interaksi dengan orang lain, dalam hal ini dengan guru atau siswa lain yang memiliki konsekuensi kognitif dan afektif. Dari segi kognitif anak-anak akan memperoleh pengalaman atau pengetahuan-pengetahuan sosial yang bermanfaat bagi kehidupan sosialnya, sedangkan dari segi afektif, anak-anak akan memperoleh pengalaman yang berhubungan dengan pembentukan sikap sosialnya. Anak-anak menerima informasi tentang bagaimana orang lain melihat dan merasakan segala sesuatu. Ini berarti belajar kelompok, belajar kooperatif sangat dibutuhkan juga dalam proses pembentukan dan perkembangan kognitif anak.

## **2. PERKEMBANGAN BAHASA**

Pada sekitar usia 2 tahun, tahap perkembangan sensorimotor, enaktif dan ikonik dimulai yang menandai permulaan dari perkembangan bahasa dalam bentuk sistem-sistem simbol. Sistem simbol ini cenderung menggantikan cara-cara memperoleh pengetahuan pra verbal. Pengaruhnya begitu cepat sehingga pada usia 4 atau 6 tahun, kemampuan berpikir manusia mengalami perkembangan yang luar biasa. Inilah hal yang membuat pengalaman manusia begitu berbeda dengan pengalaman dari binatang.

Ada beberapa bukti bahwa kemampuan untuk berbahasa bersifat bawaan (misalnya Chomsky, 1957, 1968). Alat pemerolehan bahasan ada pada kita semua dan diaktifkan melalui pengenalan dengan bahasa lisan (McNeil, 1970). Pandangan kaum rasionalis atau nativis ini mengatakan bahwa otak kita berisi suatu sistem pra konsepsi atau gagasan-gagasan umum tentang hakekat bahasa resmi di mana lewat sistem ini, data linguistik informal dari pembicaraan masyarakat kita disaring. Ketika mereka berkembang maka anak-anak yang memiliki jenis mekanisme ini dapat menentukan secara implisit aturan-aturan

apa yang sedang berlaku dalam masyarakat bahasanya. Pandangan rasionalis ini didukung oleh hubungan antara perkembangan bahasa dan perkembangan fisik-motorik (Lenneberg, 1967), analisis lintas budaya terhadap bahasa-bahasa yang menunjukkan universalitas dari sifat-sifat dan peristiwa linguistik tertentu (Slobin, 1970), dan pengamatan terhadap pencapaian struktur gramatikal secara teratur dan penggunaan aturan-aturan sintaksis oleh anak-anak (R. Brown, 1973).

Semua ahli bahasa (linguis) sepakat bahwa pengalaman dengan bahasalah yang memunculkan dan memodifikasi perilaku bahasa. Variasi di lingkungan, khususnya variasi dalam interaksi antara pengasuh dan bayi, mempengaruhi kemampuan bahasa dan berpikir (Anastasiow, Hanes & Hanes, 1982). Ketika seorang pendengar dan pembicara berinteraksi dengan pengguna bahasa yang matang, maka anak cepat belajar seperangkat aturan yang sangat kompleks.

### **2.1. Tahap Satu-Kata**

Bahasa dalam bentuk ucapan kata tunggal sering mulai setelah tahun-tahun pertama kehidupan. Pada kira-kira 15 bulan, anak diperkirakan bisa mengeja kata-kata tertentu yang familiar atau yang sering didengarnya. Sebagian besar kosa kata awal terdiri atas hal, benda atau objek yang biasa dialami, misalnya sebutan mama, papa, atau ucapan-ucapan satu dua suku kata yang belum bermakna. Ada hal-hal atau peristiwa-peristiwa tertentu di lingkungan anak yang menarik perhatian anak yang menjadi dasar perkembangan bahasa (P.S. Dale, 1976). Pembicaraan anak-anak pada awalnya juga dicirikan oleh emosi. Anak mungkin berkata sambil menangis “mam” yang berarti ia membutuhkan ibunya, atau karena ia lapar. Anak-anak pada tahap ini sibuk memberikan label kepada benda-benda yang sudah diketahui atau dirasakannya. Banyak kata-kata kerja digunakan sebagai imperatif. Anak mungkin berkata, “minum” yang berarti ia minta minum. Atau

“makan” yang berarti ia minta makan atau sedang lapar. Kadang-kadang imperatif diarahkan kepada diri sendiri.

Kata-kata pertama sering diovergeneralisasikan karena maknanya begitu sulit bagi seorang anak. Anak mungkin menyebut “anjing” untuk menamai semua binatang berkaki empat (kuda, sapi, kerbau, dll). Atau ia mungkin menyebut “bola” untuk semua benda yang berbentuk bulat. Periode over generalisasi ini berakhir ketika anak sedikit lebih besar dan mulai membedakan benda-benda secara lebih cermat.

Tidak satu orang pun yang yakin bahwa anak memiliki gagasan-gagasan tentang orang dewasa yang terinci dan terdiferensiasi. Tetapi ungkapan-ungkapan kata-kata tunggal dianggap bersifat holofrastik, yakni ungkapan satu kata terhadap gagasan-gagasan yang kompleks, yang ekuivalen dengan kalimat lengkap yang biasa dipergunakan orang dewasa. Bahkan penggunaan pertama terhadap referen, kata kerja, dan imperatif nampaknya mengisyaratkan suatu pengetahuan tentang tata bahasa yang bersifat belum sempurna.

Perbedaan dalam jenis kata-kata yang kita pelajari pertama kali nampaknya berhubungan dengan komunitas linguistik kita. Dalam suatu studi tentang lima puluh kata kosa kata awal dari anak-anak, K. Nelson (1973) menemukan bahwa anak-anak yang barusan lahir dari orang tua yang sangat berpendidikan menggunakan banyak kata dalam merujuk kepada benda-benda, sementara anak yang terlahir kemudian dari orang tua yang kurang terdidik menggunakan banyak kata-kata yang mengacu kepada diri sendiri dan orang lain. Komunitas linguistik di mana kita bertumbuh menjadi dewasa mempengaruhi apa yang kita pelajari dan kenyataan ini mempunyai implikasi bagi pendidikan. Tetapi pandangan rasionalis akan mengatana bahwa bagaimana belajar bisa terjadi tidak tergantung pada karakteristik komunitas linguistik. Maka perkembangan kognitif dan kompetensi linguistik dari semua pembicara adalah sama; ia merupakan kinerja yang membedakan pembicara yang satu dengan pembicara yang lainnya. Cazden (1966) mendefinisikan

*kompetensi* (competence) sebagai pengetahuan orang yang belajar berbicara (*speaker-learner*) tentang bahasanya - sistem aturan yang terbatas yang memungkinkan dia untuk memahami dan menghasilkan sejumlah kalimat baru yang tidak terbatas; dan *kinerja* (performance) adalah ekspresi atau realisasi dari kompetensi dalam perilaku. Kinerja dipengaruhi oleh komunitas linguistik kita, topik, setting, perhatian, ingatan, kecemasan dan masih banyak faktor lainnya. Tetapi kompetensi untuk pengembangan dari suatu pemanfaatan sistem bahasa tidaklah dipermasalahkan kecuali bagi mereka yang mengalami kerusakan otak atau memiliki gangguan mental.

## **2.2. Tahap Dua Kata**

Ungkapan satu kata memberikan anak-anak memiliki rasa kekuatan, signifikansi sosial dan pentingnya fungsional bahasa. Tentu saja dan biasanya, antara usia 18 - 24 bulan, kata-kata yang digunakan anak menjadi semakin terkombinasi. Anak mulai berbicara tentang cara yang dilakukan oleh orang dewasa seperti bagaimana mereka menulis, berjalan, makan, dsb. Anak-anak juga mulai belajar menggunakan kata-kata yang kompleks yang dengan mudah dikombinasikan dengan kata-kata lainnya. Bahkan dengan ungkapan-ungkapan awal, maka konsep-konsep yang lebih rumitpun bisa dikomunikasikan oleh anak-anak. Ini mencerminkan pertumbuhan yang luar biasa secara kognitif dan secara linguistik bagi anak-anak usia 2 - 2 ½ tahun. Pada usia ini juga penggunaan kata-kata sifat mulai berkembang di kalangan anak-anak (Cruttenden, 1979). Kata-kata sifat yang pertama digunakan anak-anak biasanya berhubungan dengan ukuran (besar, kecil), warna, dan afeksi.

## **2.3. Tahap Lebih Dari Dua Kata.**

Kemajuan yang dicapai anak-anak dalam penguasaan bahasa dari yang menggunakan kata-kata tunggal sederhana kepada kata-kata yang lebih kompleks merupakan suatu hal yang wajar sebagai ekspresi perkembangan penguasaan sintaks dan pengetahuan semantik yang kompleks. Bila rantai

“lebih dari dua kata” dibentuk maka mulailah suatu tahap perkembangan linguistik yang baru, yang ditandai dengan pengenalan perubahan nada suara (infleksi) . Dalam bahasa Inggris, infleksi merupakan akhiran dari suatu stem kata yang mengungkapkan hubungan gramatikal. Misalnya kata-kata benda jamak biasanya diikuti oleh akhiran “s” atau “es”. Atau bentuk lampau dari kata kerja beraturan biasanya diakhiri dengan akhiran “ed” atau “d”. Ketika anak-anak belajar tentang aturan-aturan infleksi demi kompleksitas semantik dan sintaksis, mereka membuat bahasanya menjadi over regularisasi (*overregularize*). Misalnya karena terpengaruh oleh aturan gramatikal bahwa kata kerja bentuk lampau harus diakhiri dengan “ed” atau “d” maka anak mengucapkan kata “come” menjadi “comed”, “break” menjadi “broke”, dll. Ini merupakan salah satu contoh over regularisasi, yang dapat dilihat sebagai perkembangan kemampuan kognitif anak, karena ia menerapkan aturan-aturan gramatikal untuk kata-kata dan ekspresi yang belum dikenalnya. Mungkin butuh waktu juga bagi anak-anak selama tahun-tahun perkembangan bahasanya untuk menggunakan aturan-aturan gramatikal tersebut secara tepat.

Kira-kira antara usia 2 - 5 tahun, anak mulai memperlihatkan kreativitasnya dalam menggunakan bahasa. Penulis Rusia Chukovsky (1968) menulis bahwa mulai pada usia 2 tahun, anak-anak sebetulnya menjadi jenius di bidang linguistik. Selama tahap ini, seorang anak suka dengan kata-kata yang tidak bermakna. Penggunaan kata-kata semacam itu dianggap sebagai suatu sumber kegembiraan tersendiri, dan itu merupakan cara untuk memainkan representasi kognitifnya tentang dunia dan sistem linguistik yang menjelaskan dunia tersebut. Sebagaimana yang dicatat Piaget, jenis permainan ini sesungguhnya merupakan pekerjaan anak-anak karena memberikan pengalaman yang mereka butuhkan untuk perkembangan selanjutnya.

Pada usia 5 atau 6 tahun, anak mulai kehilangan beberapa kreativitas linguistik ini. Tetapi mereka sudah mulai menguasai banyak hubungan sintaksis

dari orang dewasa pada usia ini, meskipun aspek perkembangan bahasa lainnya berlanjut terus sampai tahun-tahun berikutnya.

### **3. PERKEMBANGAN KEPRIBADIAN**

Sekolah memiliki tanggung jawab untuk mengembangkan tidak sekedar pengetahuan dan pemahaman anak saja tetapi lebih dari itu mereka memiliki tugas untuk mengembangkan seluruh kepribadian anak secara utuh menyeluruh. Pengetahuan dan alat yang digunakannya yakni bahasa merupakan bagian dari kepribadian, dan bagian-bagian lainnya juga berkembang sejalan dengan perkembangan usia. Ada banyak teori yang berbicara tentang kepribadian manusia, namun salah satu teori kepribadian yang cukup komprehensif karena mendeskripsikan perkembangan manusia di sepanjang perjalanan hidupnya adalah teori Erikson. Berikut ini kita akan melihat secara ringkas tahap-tahap perkembangan kepribadian menurut Erikson.

#### ***3.1. Perkembangan Kepribadian Menurut Erikson***

Erikson (1968) yakin bahwa identitas pribadi manusia muncul dari krisis-krisis tertentu dalam perkembangan psikologisnya. Krisis-krisis tersebut menimbulkan pertumbuhan dalam kepribadian atau sebaliknya menyebabkan kemunduran. Mereka mempengaruhi apakah kepribadian kita menjadi lebih terintegrasi atau sebaliknya kurang terintegrasi. Asumsi yang mendasari teori Erikson adalah bahwa ketika kita tumbuh, kita dipaksa untuk menyadari dan berinteraksi dengan suatu komunitas sosial yang lebih luas. Dalam kaitan dengan interaksi ini, pertama ketika anak-anak dan terakhir ketika kita dewasa, kita memiliki kesempatan untuk mengembangkan suatu kepribadian yang sehat yang dicirikan oleh penguasaan lingkungan, kesatuan fungsi, dan kemampuan untuk menerima dunia dan diri kita secara tepat. Ini merupakan kualitas dari individu yang teraktualisasi dirinya seperti yang dijelaskan oleh psikologi humanistik seperti Abraham Maslow dan Carl R. Rogers.

Bagi Erikson, aktualisasi diri hanya terjadi setelah penyelesaian terhadap krisis tertentu atau masalah-masalah psikososial mendasar lainnya. Krisis adalah saat di mana meningkatnya kerapuhan terhadap suatu tantangan psikososial tertentu. Setiap krisis selalu berhubungan dengan orang lain. Masing-masingnya ada dalam beberapa bentuk sebelum saat yang menentukan untuk tibanya penyelesaiannya. Dan masing-masing krisis ketika diselesaikan secara positif, akan memberikan kontribusi bagi kekuatan akhir dan kekuatan dari pertumbuhan kepribadian (Erikson, 1963).

Krisis pertama adalah krisis kepercayaan dasariah versus ketidakpercayaan yang terjadi pada masa bayi. Kualitas hidup selama masa ini, termasuk cinta, perhatian, sentuhan dan hubungan pemberian makanan, mempengaruhi perasaan dasar kepercayaan atau ketidakpercayaan anak terhadap lingkungannya. Perasaan ini merasuk ke dalam seluruh kehidupan kemudian. Bayi yang pada awalnya memiliki rasa keyakinan ini maka akan membentuk kekuatan psikososial yang menjadi dasar dari watak seperti optimisme dan pengharapan.

Krisis berikutnya adalah krisis otonomi versus rasa malu dan keraguan yang terjadi selama awal kanak-kanak. Anak menguji orang tuanya dan juga lingkungannya, belajar apa yang bisa dikontrol dan apa yang tidak bisa dikontrol. Dengan mengembangkan perasaan pengendalian diri tanpa kehilangan harga diri adalah penting untuk menumbuhkan kemauan bebasnya. Pengawasan yang berlebihan dari orang tua akan memberikan keragu-raguan anak di kemudian hari tentang kemampuannya dan juga rasa malunya terhadap keinginan atau bahkan terhadap tubuhnya. Perasaan otonomi anak tumbuh dari emansipasi awal dari ibunya. Ini tentu saja tergantung pada perkembangan kepercayaannya yang telah berkembang sebelumnya.

Krisis inisiatif versus kesalahan terjadi pada pertengahan masa kanak-kanak. Dengan rasa kepercayaan dan otonomi, maka anak dapat mengembangkan rasa inisiatif. Ia bisa menempatkan kekuatan dirinya dan

membiarkan rasa ingin tahunya berkembang. Rasa realistik atas tujuan muncul bersamaan dengan bentuk ambisi yang belum sempurna. Penyelesaian yang sehat atas tantangan-tantangan pada usia ini membawa anak kepada rasa tanggung jawab. Inilah saatnya bahwa perkembangan dari inisiatif dan pengalaman kesalahan berikutnya mulai membentuk kesadaran. Orang tua sering menunda untuk mengizinkan anak-anaknya melakukan segala sesuatu sebagai bagian dari tanggapan mereka terhadap rasa ingin tahunya yang tidak terkendali. Maka pada masa ini juga anak-anak belajar apa artinya kata “Tidak!” Ketika ia melewati larangan-larangan ini maka ia merasa bersalah. Orang tua atau guru yang terlalu mengekang inisiatif anak-anak bisa menimbulkan rasa bersalah pada anak-anak. Begitu juga orang tua atau guru yang terlalu sering memarahi anak-anak demi mengekang inisiatif dan ingin tahunya bisa menyebabkan anak yang tidak memiliki kesadaran yang dikembangkan sepenuhnya. Keseimbangan penyelesaian krisis inisiatif dan rasa bersalah ini membebaskan inisiatif anak dan rasa bermanfaat bagi tugas-tugas orang dewasa yang menjanjikan kepenuhan terhadap kemampuan seseorang. Ini dipersiapkan dalam keyakinan yang sungguh mantap dan terus-menerus berkembang (Erikson, 1968).

Krisis berprestasi versus rendah diri terjadi selama tahun-tahun antara usia taman-kanak-kanak sampai remaja. Anak harus mampu melakukan beberapa hal dengan baik atau bahkan secara sempurna. Dengan menahan perasaan berprestasi pada anak-anak akan menimbulkan perkembangan perasaan rendah diri dan tidak mampu. Para guru pada tahun-tahun ini memiliki tanggung jawab untuk menciptakan pengalaman keberhasilan bagi setiap anak, menjaga terbentuknya perasaan canggung. Ini memerlukan pengetahuan yang mendalam tentang kemampuan dari masing-masing anak dan pengawasan terhadap lingkungan kerja mereka. Satu bahaya tertentu yang dicatat oleh Erikson adalah bahwa dengan melakukan suatu pekerjaan dan menjadikan pekerjaan itu sebagai tujuannya maka akan melumpuhkan pertumbuhan anak



selanjutnya. Perasaan berharga dan berguna hanya didasarkan pada pekerjaan yang memiliki ganjaran atas keberhasilan tertentu. Penyelesaian yang sehat terhadap krisis ini menimbulkan rasa kompetensi.

Krisis identitas versus kebingungan terjadi pada masa remaja, di mana periode ini ditandai oleh badai dan stress. Masalah utama pada tahap ini adalah bagaimana menetapkan rasa identitas seseorang. Bagi remaja, ini berarti serangkaian pertanyaan untuk menjelaskan siapa diri mereka dan apa peran mereka yang harus dimainkan di dalam masyarakat. Remaja sering mencari tahu siapa mereka menurut kaca mata orang lain dan bagaimana peran dan keterampilan-keterampilan yang sudah mereka pelajari dapat sesuai dengan pola-pola yang ada di dalam masyarakat atau lingkungannya. Ketidakmampuan untuk memahami diri dapat menimbulkan kebingungan. Kegagalan untuk memecahkan krisis ini dapat berlangsung terus sampai dewasa sehingga terjadi kebingungan dalam memainkan peran orang dewasa. Di pihak lain, penyelesaian yang sehat terhadap krisis ini dapat menimbulkan rasa percaya diri dan rasa aman sehingga masa depan bakal berjalan dengan baik.

Krisis keintiman versus isolasi muncul pada masa dewasa awal setelah identitas ditetapkan secara fungsional. Ketidakmampuan untuk mengembangkan hubungan yang akrab dengan sesama dapat menimbulkan isolasi psikologis yang menghambat pergaulan seseorang. Penyelesaian yang sehat terhadap krisis ini menghasilkan kemampuan seseorang untuk secara mantap memberi dan menerima cinta.

Krisis generativitas versus stagnasi, yaitu krisis yang pada umumnya melanda orang dewasa. Generativitas mengacu kepada kreativitas, produktivitas, dan minat dalam membimbing perkembangan generasi berikutnya. Orang dewasa umumnya dianggap sebagai orang yang sudah matang secara fisik dan mental dan karena itu memiliki dorongan dan keinginan untuk membantu orang-orang muda yang belum matang ke arah kedewasaan. Kedewasaan mendorong orang untuk mengerjakan hal-hal yang berkaitan

dengan pengasuhan atau pembimbingan. Tanpa perasaan ini maka orang akan menjadi bosan, apatis, membangun intimasi yang semu dalam sebuah hubungan interpersonal, dan membangkitkan rasa stagnasi. Penyelesaian yang sehat terhadap krisis ini menghasilkan orang yang memiliki perhatian dan suka terlibat secara sosial dalam berbagai kegiatan kemasyarakatan.

Krisis integritas versus kehilangan harapan terjadi pada usia tua. Kepribadian sepenuhnya terintegrasi ketika orang mengembangkan rasa penerimaan terhadap salah satunya dan merupakan satu-satunya kesempatan terakhir bagi manusia dalam kehidupannya di muka bumi ini. Manusia dan peristiwa-peristiwa harus dihadapkan pada nilai-nilai tertentu. Pada tahap ini individu akan tiba pada rasa bermartabat sebaliknya perkembangan rasa putus asa dan kehilangan harapan, ketidakbahagiaan dengan diri sendiri dan dengan apa yang sudah dicapai dapat menimbulkan gangguan, rasa penghinaan diri, akhir kehidupan yang sangat menyedihkan.

Berkaitan dengan krisis dalam kepribadian manusia yang sejalan dengan perkembangan usia maka para guru atau orang tua hendaknya menyadari krisis tersebut dan perlu mengetahui perubahan-perubahan apa yang sedang terjadi dalam diri anak, secara khusus pada tahap krisis identitas yang dialami ketika mereka berada pada masa remaja. Kasus bunuh diri yang terjadi di kalangan remaja dewasa ini hendaknya menjadikan pelajaran bagi guru maupun orang tua untuk selalu mewaspadaai agar krisis identitas ini bisa dilewati dengan baik.

### ***3.2. Kepribadian dan Watak***

Kepribadian merupakan suatu konsep yang diturunkan dari perilaku. Kita hanya melihat perilaku-perilaku yang nampak. Tetapi kita menciptakan nama bagi perilaku-perilaku tersebut ketika kita berbicara tentang perilaku apa yang kita lihat dari seseorang. Sering kita mengatakan, orang itu cantik, orang itu jujur, agresif, kreatif, naif, dsb. Para psikolog sudah mempelajari kata-kata deskriptif tersebut untuk memahami cara kepribadian diorganisir dan dipelihara.

Watak adalah suatu aspek yang menetap dalam perilaku seseorang, umumnya konsisten pada berbagai situasi dan latar apa saja. Allport dan Odbert (1936) menemukan 17.953 kata sifat bahasa Inggris yang dapat digunakan untuk menjelaskan watak manusia. Banyak tes sudah dirancang untuk mengukur watak. Gordon misalnya menciptakan The Gordon Personal Inventory untuk mengukur kehati-hatian, berpikir orisinal, dan relasi pribadi. Namun pendekatan logis terhadap watak dan pengukurannya masih menghadapi masalah. Jika kita tidak memahami secara baik lingkungan di mana kita berurusan maka konsistensi dalam perilaku yang kita harapkan ketika kita berbicara tentang watak mungkin lebih bersifat ilusi saja. Perilaku orang yang menurut dugaan stabil dengan wataknya belum dipelajari secara cukup memuaskan dalam lingkungan yang berbeda-beda. Perilaku merupakan fungsi dari faktor kepribadian dan lingkungan.

Apakah orang berperilaku secara konsisten? Ada beberapa bukti bahwa mereka tidaklah demikian (Lihat Mischel, 1973). Banyak korelasi antara skor individu pada suatu tes objektif kepribadian tertentu pada dua saat yang berbeda-beda relatif rendah. Bagi *Roschach Inkblot Test* dan tes-tes kepribadian proyektif lainnya, reliabilitas dari waktu ke waktu bahkan semakin menurun. Konsistensi yang rendah ini bisa muncul dari karakteristik tes (seperti banyaknya item tes dan isi dari tes itu), atau dari ketidakkonsistenan asli dari waktu ke waktu dalam hal bagaimana orang memberikan respon, malah dalam tes yang identik sekalipun. Prediksi dari tes-tes watak untuk situasi perilaku sering juga tidak memuaskan. Namun demikian dalam beberapa kasus ditemukan konsistensi dalam perilaku ketika situasinya mirip.

Dari ratusan watak yang diperkirakan dimiliki oleh manusia dalam situasi yang sama atau berbeda-beda, berikut ini akan dijelaskan empat watak yang relevan dengan pengajaran yakni : kejujuran, kreativitas, konsep diri dan kecemasan.

### 3.2.1. Kejujuran

Guru dapat menilai kejujuran anak misalnya dengan mengamati perilaku mereka untuk tidak menyontek, menyembunyikan kapur, atau berbohong. Studi klasik tentang kejujuran dan penipuan pada anak-anak dilakukan oleh Hartshorne dan May (1928). Di antara tes-tes yang digunakan ada empat tes yakni : tes mengkopi, tes kecepatan, tes mengintip, dan tes mencuri. Interkorelasi antara keempat jenis tes ini positif, namun rendah. Siswa yang menyontek dengan mengubah skor IQ tidak selamanya mengintip atau mencuri. Namun korelasi ini menunjukkan beberapa konsistensi, sehingga faktor yang dinamakan kejujuran mungkin ada (Burton, 1963). Hal ini berarti bahwa konsistensi dalam watak atau sifat dari latar ke latar, tidak sebesar penggunaan istilah kejujuran seperti yang biasa dipahami setiap hari.

Berapa luasnya perilaku menyontek ini? Dalam satu tes mengintip, 79 persen dari anak laki-laki dan 85 persen anak perempuan menyontek. Pada tes lainnya menyontek diukur melalui kesenjangan antara skor yang dibuat penguji dengan skor yang dibuat siswa. Dari hasil itu, diketahui 30 persen anak laki-laki menyontek, sedangkan anak perempuan sebanyak 37 persen. Pada umumnya di sekolah dasar, anak perempuan memiliki reputasi yang tinggi dalam hal kejujuran, tetapi sebenarnya mereka menyontek lebih banyak daripada laki-laki. Penelitian yang dilakukan terakhir (Bushway dan Nash, 1977) memperlihatkan bahwa siswa sekolah menengah lebih mungkin untuk menyontek dibandingkan dengan para siswi. Dari serangkaian tes dan penelitian yang dilakukan terhadap perilaku ketidakjujuran, diketahui bahwa kurang dari 8 persen siswa yang tidak pernah menyontek, dan kira-kira 4 persen siswa yang menyontek pada setiap kesempatan. Namun demikian, penelitian juga memperlihatkan bahwa faktor lingkungan memiliki pengaruh terhadap ketidakjujuran tersebut. Bahkan pada beberapa tes kejujuran, diketahui bahwa siswa yang menyontek ternyata tidak pada semua pelajaran dan tidak pada semua kelas juga. Oleh karena itu para guru hendaknya berhati-hati dalam memberikan label ketidakjujuran ini kepada

siswa, karena bisa saja, ketidakjujuran itu bukan suatu watak bawaan melainkan karena faktor lingkungan.

### 3.2.2. Kreativitas

Kreativitas merupakan karakteristik lain yang umumnya digunakan untuk menggambarkan perilaku. Kita berbicara tentang guru yang kreatif dan anak yang kreatif. Kita memiliki tes-tes kreativitas dan program-program khusus dalam seni kreatif, musik kreatif, tulisan kreatif, dll.

Elemen-elemen penting dalam definisi kita tentang kreativitas mencakup fleksibilitas dan kelancaran dalam menghasilkan gagasan-gagasan. Tetapi inti dari gagasan tentang kreativitas adalah orisinalitas. Apa yang dimaksud dengan kreatif bisa sangat bervariasi: misalnya cara pemecahan masalah baru yang logis, alat atau proses kimia, komposisi musik, karya puisi atau fiksi, lukisan, cara penalaran menurut hukum-hukum tertentu, filsafat, atau agama; pemahaman baru terhadap masalah-masalah sosial, diagnosis atau mengobati suatu penyakit, dll. Karya kreatif adalah orisinal, pantas, valid, dan elegan, atau tepat.

#### *Kreativitas dan Inteligensi*

Apakah kreativitas sama dengan inteligensi? Torrance (1967) berdasarkan suatu tinjauan kepustakaan menyimpulkan bahwa perhitungan yang paling baik dari korelasi antara kreativitas dan inteligensi adalah kira-kira 0,20 bila ukuran IQ verbal digunakan dan 0,06 bila ukuran inteligensi non verbal digunakan. Tetapi perhitungan mungkin sudah rendah karena homogenitas dari kelompok yang diteliti (Ripple & May, 1962). Pandangan umum yang berlaku adalah bahwa kreativitas relatif independen dari inteligensi (misalnya, Getzels & Jackson, 1962; Hattie & Rogers, 1986). Pemahaman dan pengukuran klinis memperlihatkan bahwa anak-anak dalam setiap empat kombinasi kreativitas dan inteligensi memiliki karakteristik yang berhubungan (Wallach & Kogan, 1965):

- Anak-anak dengan kreativitas tinggi dan inteligensi tinggi dapat bervariasi dalam hal berapa besarnya kontrol dan kebebasan yang mereka atur untuk diri sendiri. Mereka bisa memperlihatkan perilaku seperti orang dewasa maupun anak-anak.
- Anak-anak dengan kreativitas tinggi dan inteligensi rendah berada dalam gejala konflik dengan sekolah dan sering dengan diri sendiri. Mereka merasa tidak mampu dan tidak berguna. Kinerja terbaik mereka bisa diberikan dalam lingkungan yang bebas dari ketegangan.
- Anak-anak dengan kreativitas rendah dan inteligensi tinggi ketagihan dengan kinerja sekolah. Mereka selalu berusaha keras untuk unggul dalam bidang akademis tradisional (mengejar nilai) dan mereka sangat menderita bila mereka gagal.
- Anak-anak dengan kreativitas rendah dan inteligensi rendah memanfaatkan berbagai kegiatan defensif seperti ketika mereka mencoba menyesuaikan dengan lingkungan sekolah yang pada dasarnya membingungkan.

Wallach dan Kogan yakin kedua dimensi kepribadian ini yakni inteligensi dan kreativitas pada dasarnya berbeda tetapi merupakan sumber-sumber yang melekat dalam perbedaan individual di antara anak-anak.

### *Melatih Kreativitas.*

Pada satu saat, para peneliti yakin bahwa kreativitas, seperti halnya inteligensi, merupakan suatu sifat yang relatif menetap (tidak dapat berubah), sangat konsisten dari satu situasi ke situasi lainnya. Namun, peristiwa-peristiwa lingkungan dapat mempengaruhi perilaku kreatif. Maltzman (1960) menguji proses berpikir hipotesis yang mendasari kinerja pada tes orisinalitas. Ia merancang serangkaian eksperimen di mana siswa dilatih untuk mengembangkan orisinalitas, kemudian ia mengukur efek pada orisinalitas dari tanggapan-tanggapan dalam suatu tes khusus yang tidak biasa digunakan.

Latihan terdiri dari menyajikan suatu kata kepada responden dan menanyakan suatu asosiasi, kemudian meminta responden untuk memberikan empat asosiasi atau lebih yang berhubungan dengan kata itu. Tanggapan yang berulang-ulang ini menghasilkan semakin banyak hal-hal yang tidak umum yakni semakin orisinal tanggapan itu. Siswa yang terlatih dibandingkan dengan kelompok kontrol yang tidak terlatih memiliki skor yang lebih tinggi dalam hal orisinalitasnya pada suatu tes yang baru. Maka nampaknya bahwa lingkungan yang memunculkan dan mengganjar perilaku orisinal dapat menghasilkan perilaku orisinal pada tugas yang berbeda dari sebelumnya pada orang-orang yang terlatih.

Pengajaran untuk menjadi kreatif juga nampaknya mempengaruhi pemecahan masalah kreatif. Maier (1933) yang menggunakan apa yang ia kenal sebagai pemecahan masalah kreatif, mengajar 78 siswa tentang bagaimana bernalar. Pengajarannya menekankan beberapa hal penting berikut ini :

- Cara-cara melakukan sesuatu karena kebiasaan tidak memecahkan masalah-masalah yang sulit.
- Masalah-masalah tidak akan menjadi sulit bila masalah tersebut bisa dipecahkan melalui cara-cara yang dilakukan karena kebiasaan.
- Seseorang tidak akan tinggal dalam suatu kebiasaan tetapi hendaknya membuka pikirannya terhadap makna-makna baru.
- Penyelesai masalah (*problem solver*) hendaknya mencoba untuk menempatkan suatu kesulitan dan mengatasinya.
- Jika ini gagal maka penyelesaian masalah hendaknya menempatkan masalah secara lengkap di luar dari pikirannya dan mencari suatu tantangan baru.
- Pemecahan terhadap masalah-masalah nampak secara tiba-tiba; cara pemecahannya tidak dapat dipaksakan. Penyelesai masalah hendaknya tetap membuka pikirannya dan tidak menghabiskan waktu mengikuti tuntunan-tuntunan yang terbukti tidak berhasil.

Kemudian ia menyajikan tugas-tugas. Sebuah kelompok kontrol yang terdiri dari 206 mahasiswa yang tidak diberikan kuliah juga mencoba menyelesaikan tugas itu. Tugas-tugas penalaran yang sulit memerlukan kemampuan untuk melihat hal-hal umum dalam cara-cara baru dan untuk melakukan hal-hal yang luar biasa dengan objek-objek sederhana. Maka muncul perbedaan-perbedaan yang jelas. Dan sebuah replikasi dari penelitian ini memberikan hasil-hasil yang sama.

Karya Maier dalam pemecahan masalah dan penelitian lain menunjukkan bahwa siswa dapat dibuat “lebih kreatif” dalam memecahkan masalahnya, terutama dengan mengajarkan mereka untuk tidak melakukan hal-hal yang menghambat pemecahan yang kreatif. Kita hendaknya berhati-hati terhadap kesempatan-kesempatan untuk memberikan suatu lingkungan yang mendatangkan perilaku kreatif dari siswa kita. Dan bila kita menemukan perilaku itu, maka pastikan untuk memberikan ganjarannya.

Meskipun nilai yang terungkap di dalamnya, banyak sekolah nampaknya melumpuhkan kreativitas. Dalam memberikan petunjuk-petunjuk yang bermanfaat bagi guru pemula (*beginning teachers*), satu sebuah pedoman pengajaran merekomendasikan : “bersiap-siaplah menggunakan menit-menit pertama dari waktu kelas. Jika Anda menyuruh Johni sibuk sekarang juga maka ia tidak memiliki waktu untuk mempersiapkan gagasan-gagasan yang menarik yang tidak sesuai dengan situasi kelas” (M.W. Hunt, 1969). Jenis “petunjuk yang bermanfaat” ini bisa membuat kelas menjadi bisa diatur tetapi banyak pendidik akan melihat sesuatu perlawanan dalam mengorbankan gagasan-gagasan menarik Johni demi kepentingan disiplin.

Guru bisa melakukan yang lebih baik untuk mendorong kreativitas jika mereka mengadopsi gagasan-gagasan tentang kreativitas sebagai pemecahan masalah (lihat Torrance, 1962). Kreativitas di sini menuntut: 1) adanya rasa kesenjangan atau perasaan bahwa elemen-elemen dalam suatu situasi tidak sesuai satu sama lain secara tepat. 2) membentuk hipotesis tentang pemecahan



masalah itu. 3) menguji setiap hipotesis dan mengevaluasi hasil-hasilnya. Pemecahan masalah jenis Maier mampu untuk disempurnakan dengan pengajaran. Gagasan tentang kreativitas ini sesuai dengan teknik-teknik tentang “Bagaimana Menyelesaikannya”, sebuah panduan untuk penyelesaian soal-soal matematika yang dikembangkan oleh ahli matematika Gyory Polya (1954). Juga sesuai dengan analisis pemecahan masalah oleh John Dewey (1933) dan para filsuf lainnya.

Materi pembelajaran sudah dirancang untuk mengajarkan pemecahan masalah kreatif berdasarkan gagasan-gagasan ini. Barangkali yang paling luas diteliti adalah Program Berpikir Produktif yakni pembelajaran terprogram tentang bagaimana mengakui ketidaksesuaian dan memunculkan hipotesis (Covington, Crutchfield, Davies & Olton, 1974). Program ini dikembangkan dalam bentuk 16 buku teks kartun, dan dirancang untuk mengajarkan siswa kelas 5 dan kelas 6 untuk berpikir seperti sarjana bayangan, detektif bayangan, atau ilmuwan bayangan. Program ini menyempurnakan keterampilan pemecahan masalah yang bisa diterapkan untuk tugas-tugas yang lebih luas. Penelitian Crutchfield (1966) dengan materi-materi ini menghantarnya untuk membuat hipotesis tentang suatu keterampilan yang menonjol dalam pemecahan masalah, yakni keterampilan yang membantu mengorganisir dan mengatur kegiatan-kegiatan pemecahan masalah yang penting untuk pemecahan yang produktif dan kreatif. Keterampilan yang menonjol ini memiliki banyak aspek. Ia mencakup pemahaman tentang hakekat dari jenis-jenis masalah yang berbeda-beda dan keterampilan yang cocok dibutuhkan untuk pemecahannya. Keterampilan itu mencakup serangkaian strategi umum “penyerangan masalah”, yakni penggunaan dari suatu metode perencanaan untuk memecahkan masalah ke dalam tahap-tahap urutan yang bisa diatur. Ia mencakup perasaan tentang waktu yang sangat berkembang, suatu atribut yang tidak dapat dipisahkan dari hampir semua keterampilan dan kemampuan untuk menyusun komponen-komponen keterampilan dalam suatu pola yang optimal. Ia mencakup suatu

kemampuan untuk bersifat fleksibel dan adaptif dalam penggunaan keterampilan-keterampilan seseorang yang paling sering bersaing - kemampuan intuitif, analitis, kreatif, dan kritis, mencari kompleksitas dan berusaha untuk menyederkanakannya. Di atas semuanya, ia mencakup pemahaman tentang bagaimana mengimbangi kekurangan-kekurangan dalam keterampilan tertentu yang dimiliki seseorang dan bagaimana mengeksploitasi bakat khusus seseorang tidak hanya dalam pilihan cara menghadapi masalah, tetapi juga dalam pilihan terhadap masalah-masalah untuk mempengaruhinya.

Jenis keterampilan ini sering tidak dianggap sebagai sesuatu yang dapat diajarkan. Tetapi tidak cukup bukti bahwa keterampilan ini seluruhnya bersifat bawaan, maka para guru hendaknya mempertimbangkan bahwa elemen-elemen dalam lingkungan bisa menjelaskannya. Setelah meninjau penelitian-penelitian, Mansfield, Busse, dan Krepelka (1978) menyimpulkan bahwa jenis keterampilan pemecahan masalah yang menonjol ini dapat diajarkan. Tetapi mereka mempertanyakan, apakah Program Berpikir Produktif dan delapan program lainnya memperbaiki kreativitas.

“Ini merupakan suatu pertanyaan yang sangat tidak teruji. Asumsi implisit tentang sebagian besar latihan adalah bahwa kemampuan berpikir divergen merupakan inti penting kreativitas hidup nyata. Sekurang-kurangnya di antara orang-orang dewasa profesional, ini tidak nampak untuk menjadi kasus.... Umumnya hubungan sudah terlalu kecil untuk memberikan dasar bagi optimisme bahwa meningkatkan kemampuan berpikir divergen sendiri akan mempengaruhi kreativitas hidup sesungguhnya” (p. 532).

### *Kreativitas di Kelas.*

Meskipun hubungan antara latihan kreativitas dan kreativitas hidup nyata bisa diperdebatkan, namun latihan semacam itu nampaknya bermanfaat. Torrance (1952) menawarkan saran-saran tentang bagaimana mengembangkan suatu iklim kelas di mana kreativitas dapat berkembang subur:

- Pertama-tama mengetahui apa itu berpikir kreatif. Ini berarti mengetahui definisi, contoh-contoh, dan tes terhadap orisinalitas, kelancaran, fleksibilitas, elabo-rasi, berpikir divergen, dan berpikir konvergen.
- Dengan menggunakan pengetahuan ini, berikan ganjaran terhadap ekspresi gagasan-gagasan baru atau tindakan-tindakan yang kreatif. Doronglah manipulasi objek-objek dan gagasan-gagasan dan pengujian sistematis terhadap gagasan.
- Jangan mencoba untuk memaksa solusi Anda sendiri terhadap siswa. Sebagai gantinya, sediakan suatu model keterbukaan pikiran dan fleksibilitas dalam bidang yang cocok. Tunjukkan bagaimana rasa ingin tahu dan penyelidikan dapat membantu memecahkan masalah dengan memberikan komentar tentang proses berpikir Anda ketika Anda memecahkan suatu masalah.
- Ciptakan situasi di mana kreativitas dapat muncul, bangkitkan siswa dengan gagasan-gagasan “aneh” yang tidak pantas dan nampaknya paradoks, berikan penugasan yang menyeluruh dan bersifat kontroversial.
- Pastikan bahwa siswa tidak mempertahankan artis-artis kreatif, seniman kreatif, penulis kreatif dan ilmuwan kreatif dalam perasaan terpesona sehingga kreativitas mereka sendiri menjadi lumpuh.
- Doronglah anak-anak untuk menyimpan catatan tentang gagasan mereka sendiri dengan menggunakan buku catatan, kartu gagasan dan lain-lain.

Pengamatan langsung terhadap guru pembina (*master teachers*) oleh anak-anak berbakat yang dilakukan Silverman (1980) menunjukkan bahwa para guru kurang memberikan informasi terhadap siswanya. Mereka menghabiskan waktu lebih banyak untuk bertanya kepada siswanya sebagai ganti pengajaran mereka. Mereka sering menolak untuk menjawab pertanyaan siswa, merefleksikan pertanyaan kembali kepada siswa dengan bertanya, “Bagaimana pendapat Anda?” Pertanyaan mereka sering bersifat divergen misalnya “Apa

yang terjadi bila....?” Mereka memiliki kebiasaan untuk tidak memberikan umpan balik yang bersifat keputusan. Mereka menerima tanggapan siswa, menunjukkan minat, tetapi mengaturnya pada saat yang sama. Tentu saja hasilnya adalah bahwa siswa cenderung mengevaluasinya sendiri. Para guru tersebut sesungguhnya senang dengan siswa mereka. Mereka menghabiskan waktunya sebelum dan sesudah pelajaran di kelas dengan siswanya. Mereka mengungkapkan banyak hal tentang informasi pribadi yang berhubungan dengan mereka sendiri sementara mereka mengamati dan bekerja dengan anak-anak berbakat. Singkatnya mereka bukanlah pemberi informasi yang banyak dan penilai ketika mereka menjadi konselor atau penasehat.

Nampaknya bahwa kreativitas dipelihara dengan menggunakan penasehat menurut cara yang sistematis. Torrance (1986) dalam studi longitudinal dua tahunan terhadap prestasi kreatif menemukan bahwa penasehat membuat suatu perbedaan besar dalam kehidupan anak-anak muda, khususnya siswa dari kelompok minoritas atau dari keluarga yang berpenghasilan rendah. B.S. Bloom (1985) dalam melihat kesamaan dalam asuhan dari perenang, pianis, ahli matematika, dokter ahli, dan ahli pahat mencatat peranan yang penting dari guru-penasehat dalam pengembangan bakat unik individu. Jenis penasehat yang berbeda-beda dibutuhkan pada awal, pertengahan dan akhir tahap pengembangan perenang olimpic, atau matematika kelas dunia. Tetapi dalam semua kasus keterlibatan pribadi guru yang penuh perhatian, punya pengetahuan, bisa membuat perbedaan-perbedaan besar. Temuan penasehat yang tepat untuk siswa ilmu alam berbakat, siswa berbakat matematika, seni, dan musik tidaklah mudah. Sekolah-sekolah umum sendiri biasanya tidak dapat memelihara siswa yang sangat berbakat. Sekolah-sekolah terlalu besar dan waktu guru sangat terbatas. Tetapi sumber-sumber masyarakat lainnya dapat digunakan: ilmuwan-ilmuwan yang bekerja atau pensiunan, masinis, mahasiswa perguruan tinggi, atlit atau artis berbakat. Ilmu, seni, dan klub minat khusus lainnya, dengan kelompok kecil

siswa yang sangat bermotivasi dan penasehat yang berminat yang memiliki pengetahuan, dapat juga menjadi sumber yang menyenangkan untuk belajar baik bagi siswa maupun penasehat.

### *Penghalang Untuk Kreativitas.*

Satu penghalang bagi pemecahan masalah kreatif adalah intolaransi dari siswa. Kita harus membantu para siswa ini untuk mengembangkan toleransi terhadap gagasan-gagasan yang baru, unik atau bahkan aneh. Yang lebih penting, kita harus mendorong mereka untuk menjadi penyelesaian masalah yang kreatif di antara mereka, mengerjakan implikasi gagasan-gagasan mereka sendiri. Penghalang utama kreativitas lainnya adalah cara siswa berpikir tentang dirinya sendiri. Kadang mereka berpikir negatif tentang kemampuannya (Saya tidak kreatif, saya tidak pernah melakukan hal-hal di luar dari kebiasaan, dsb). Dengan menyuruh siswa menghentikan penilaian diri yang negatif, maka kita bisa meningkatkan kreativitas mereka (Meichenbaum, 1975). Orang dapat belajar untuk mengajarkan diri sendiri untuk bertindak beda dalam situasi tertentu. Kenyataan ini memiliki implikasi bagi pengembangan berpikir kreatif, meningkatkan konsep diri, dan mengurangi kecemasan dari siswa kita.

Singkatnya, perlu diingat bahwa perilaku kreatif dan faktor lingkungan saling berhubungan sehingga perilaku dapat diubah. Sadarilah bahwa kadang-kadang kita bisa memiliki perasaan yang sangat negatif terhadap anak-anak berbakat. Cramond dan Martin (1985) yang mengulangi sebuah penelitian pertama yang dilakukan pada tahun 1960-an menemukan stabilitas selama dua puluh tahun dalam hal bagaimana kemampuan atletik di antara siswa diakui dan bagaimana kemampuan inteligensi tidak diakui. Sikap remaja, guru pemula, dan guru yang berpengalaman pada dasarnya identik dan secara konsisten melihat secara negatif siswa yang pintar, berbakat atletik alamiah. Karena bias ini maka guru memiliki tanggung jawab khusus untuk memahami diri sendiri dan apa kebutuhan dari siswa kreatifnya untuk berfungsi secara baik di sekolah.

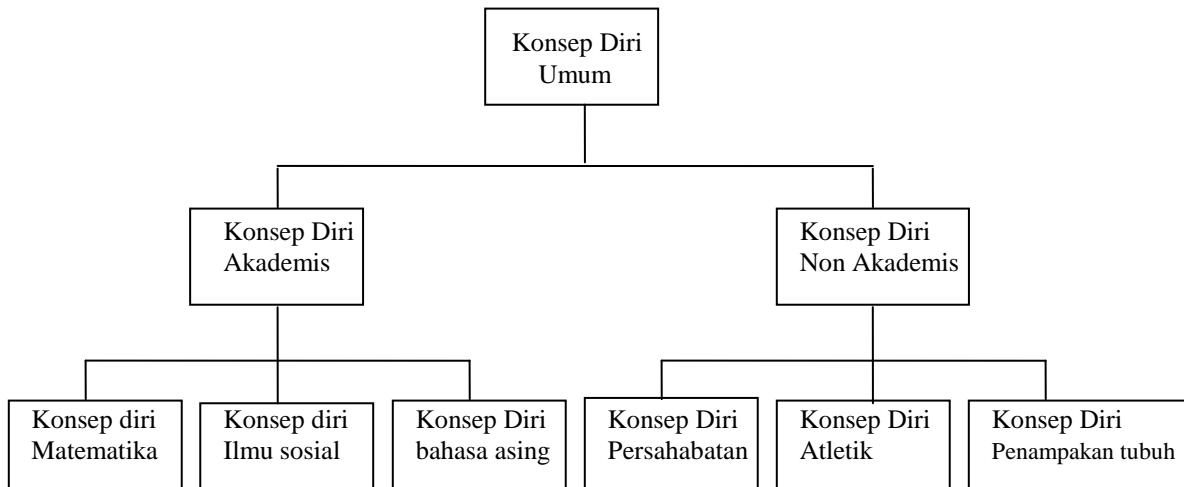
### 3.2.3. Konsep Diri

Konsep diri adalah totalitas atau keseluruhan persepsi yang kita miliki tentang diri kita sendiri, sikap kita terhadap diri kita, bahasa yang kita gunakan untuk melukiskan diri kita sendiri. Misalnya kita bisa menyimpulkan sebagian dari konsep diri dalam bidang kemampuan matematika dari jawaban seorang siswa untuk pertanyaan berikut ini:

“Bagaimana Anda menilai diri Anda sendiri dalam kemampuan matematika dibandingkan dengan teman-teman lain di kelasmu?”

- a) Saya berada di antara yang terbaik
- b) Saya berada di atas rata-rata
- c) Saya berada pada rata-rata
- d) Saya berada di bawah rata-rata
- e) Saya berada di antara yang paling jelek.

Jika kita mengubah “kemampuan matematika” dengan “kemampuan akademis umum” maka kita bisa menggunakan item yang sama untuk mengukur bagian dari konsep diri akademis pada umumnya. Konsep diri dapat dilihat sebagai suatu hirarki sebagaimana yang nampak dalam bagan berikut ini :



Gambar 1 : Hirarki Konsep Diri

Pada puncak dari hirarki ini adalah konsep diri umum, yakni serangkaian keyakinan yang kita miliki tentang diri kita, keyakinan yang relatif sulit untuk berubah. Pada tingkat berikutnya ada dua bidang konsep diri utama untuk siswa: yakni akademis dan non akademis (sosial dan fisik). Berikutnya yang terakhir adalah bidang konsep diri yang lebih spesifik yang berhubungan secara langsung dengan mata pelajaran, atau jenis kegiatan tertentu. Bidang-bidang konsep diri yang spesifik ini adalah yang paling mungkin untuk berubah ketika fungsi dari pengalaman harian kita berubah. Jika kinerja siswa dalam matematika atau bola basket diperbaiki maka sikap mereka terhadap diri sendiri dalam bidang-bidang ini juga bisa diperbaiki.

Apakah perubahan dalam perilaku lebih mudah menimbulkan perubahan dalam sikap atau sebaliknya perubahan dari sikap lebih mudah mempengaruhi perubahan dalam perilaku? Bukti-bukti menunjukkan bahwa hal itu memang demikian. Dalam mengubah konsep diri, “superioritas yang relatif dari suatu pendekatan yang berorientasi behavioral muncul dari kenyataan bahwa suatu perubahan dasar di mana seseorang merasa harga diri, percaya diri, dan bermartabat” (Bandura, 1969, p. 91).

Namun demikian, perubahan perilaku jangka pendek dalam kemampuan tidak selalu mempengaruhi konsep diri. Kenyataannya, siswa yang mencapai konsep diri yang jelek dalam beberapa bidang nampaknya menolak keberhasilan mereka sendiri pada awalnya. Agaknya mereka melakukan demikian karena pengalaman-pengalaman ini tidak sesuai dengan konsep diri mereka. Tetapi perubahan perilaku yang lama (jangka panjang) dalam bidang-bidang tertentu dapat menimbulkan perubahan dalam sikap terhadap diri.

Perubahan-perubahan dalam perilaku verbal tentang diri seseorang dapat mengubah konsep diri, seperti diilustrasikan melalui metode sederhana yang dilaporkan Homme dan Tosti (1971). Dalam kasus ini, “pengubah perilaku” (*behavior modifier*) mengidentifikasi seorang anak dengan potensi akademis yang baik tetapi konsep diri akademisnya yang jelek. Guru mengumumkan waktu istirahat dan menyuruh orang lain keluar kecuali anak ini. Anak ini diberitahu “Anda tidak boleh keluar dan bermain sampai Anda mengatakan sesuatu yang baik tentang pekerjaan Anda di sekolah sekarang ini”. Jika anak itu kemudian mengatakan sesuatu yang sama, “Sekarang saya sungguh memahami pelajaran tata bahasa Inggris”, maka ia diizinkan keluar dan bermain. Pernyataan yang positif tentang diri dan penguatan-penguatan tertentu dapat menghasilkan konsep diri yang lebih positif. Membantu siswa mematahkan pernyataan-pernyataan negatif tentang dirinya sendiri dan menggantikan pernyataan negatif tersebut dengan pernyataan yang positif bisa membantu mengubah konsep dirinya, tetapi perlu diketahui bahwa perubahan-perubahan dalam konsep diri yang mengikuti perubahan-perubahan dalam perilaku verbal hanya terjadi jika yang terakhir ini sesuai dengan kenyataan. Prosedur untuk memaksa dilakukannya perubahan terbaik dengan harapan dapat mengurangi suatu konsep diri yang rendah adalah tidak realistis. Adalah sulit, tidak bijaksana dan barangkali tidak baik untuk mencoba mengembangkan suatu konsep diri yang positif tentang daya tarik fisik atau kecerdasan bila seorang individu itu sesungguhnya kikuk atau tidak cantik.



Konsep diri nampaknya tumbuh dari interaksi dengan orang yang bermakna (*significant people*) dalam hidup kita, biasanya orang tua, guru atau teman sebaya. Bukti yang ada menunjukkan bahwa guru dapat mempengaruhi konsep diri siswanya (Davidson & Lang, 1960).

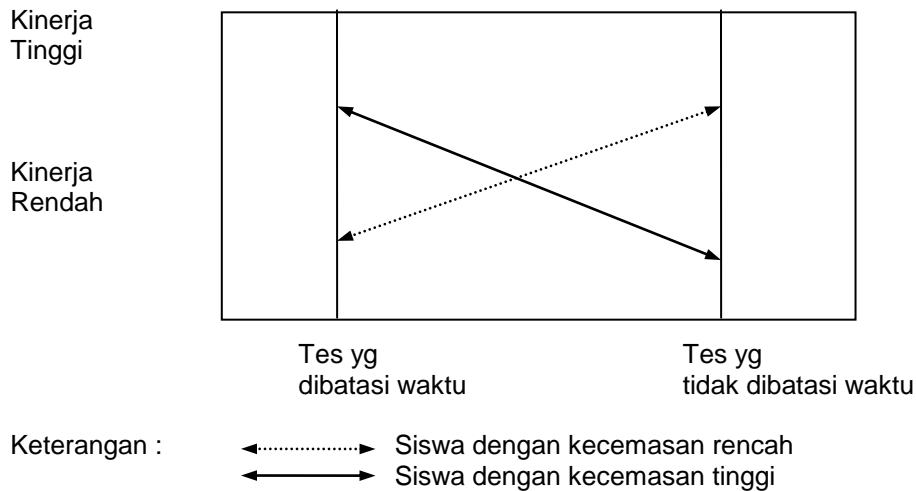
Apakah konsep diri mempengaruhi hasil pendidikan? Atau apakah hasil pendidikan mempengaruhi konsep diri? Studi korelasional menunjukkan hubungan substansial yang positif antara prestasi dan konsep diri (Byrne, 1984). Tetapi data-data ini tidak dapat berbicara kepada kita tentang manakah variabel yang mempengaruhi variabel yang lainnya. Namun demikian bukti yang terakumulasi itu menunjukkan bahwa tingkat keberhasilan sekolah, dapat meramalkan tingkat penghargaan terhadap diri dan kemampuan sendiri (Bridgeman & Shipman, 1978), sementara tingkat harga diri tidak selamanya bisa meramalkan tingkat prestasi sekolah. Implikasi dari ini adalah bahwa guru perlu memusatkan perhatian pada keberhasilan atau kegagalan akademis para siswanya. Sejarah keberhasilan dan kegagalan siswalah yang memberikan informasi kepada mereka mengenai penilaian diri mereka sendiri. Ini sejalan dengan gagasan Erikson tentang krisis prestasi versus rasa rendah diri yang terjadi selama masa sekolah dasar. Rasa tidak mampu dan rendah diri dapat muncul bila anak-anak tidak menerima pengakuan atas usaha mereka (Hamacheck, 1978). Pengakuan terhadap prestasi oleh orang tua dan guru sering menumbuhkan konsep diri yang positif.

#### **2.4. Kecemasan**

Kecemasan adalah suatu sifat (karakteristik yang relatif stabil) dan keadaan (karakteristik sementara) (Spielberger, 1966). Sebagai suatu sifat, kecemasan adalah suatu disposisi umum terhadap perasaan terancam oleh suatu kondisi yang luas. Sebagai suatu keadaan, kecemasan berhubungan dengan situasi tertentu. Misalnya seseorang pada suatu saat tertentu cemas tentang pekerjaan, pasangan, anak, atau ujian.

Sarason dan koleganya (Mandler & Sarason, 1952) yang menguji kecemasan sebagai suatu sifat, mengajukan pertanyaan berikut ini: “Apakah Anda cemas tentang kecelakaan? Apakah Anda cemas lebih daripada anak-anak lain? Mereka juga menguji kecemasan sebagai suatu keadaan khususnya kecemasan pada saat mengikuti ujian. Apakah Anda takut dengan tes-tes sekolah? Bila mengikuti tes, apakah Anda cemas bahwa Anda sedang melakukan yang jelek? Kecemasan umum (sifat) dan skala kecemasan (keadaan) berkorelasi kira-kira 0,60. Maka ada dua jenis kecemasan yang secara umum sama tetapi sebenarnya sungguh berbeda.

Bukti yang terkumpul bahwa siswa dengan kecemasan tinggi tidak dapat melakukan jenis tugas tertentu sebaik yang dilakukan oleh siswa dengan kecemasan rendah. Tugas-tugas itu dicirikan oleh tantangan, kesulitan, evaluasi kinerja dan tekanan waktu. Gambar 2 berikut ini memperlihatkan kinerja dari siswa dengan kecemasan tinggi dan kecemasan rendah pada dua tugas yang memerlukan berpikir analitis, yang satu berada di bawah kondisi tertekan (waktu), dan yang lainnya di bawah kondisi yang tidak tertekan.



Gambar 2 : Perbandingan siswa dengan kecemasan rendah dan siswa dengan kecemasan tinggi dalam mengikuti dua jenis tes (yang dibatasi waktu dan tidak dibatasi waktu).

Siswa dengan kecemasan tinggi melakukan hal yang terburuk pada tes yang dibatasi waktu sedangkan siswa dengan kecemasan rendah melakukan yang terburuk pada tes yang tidak dibatasi waktu. Interaksi ini jelasnya menunjukkan kerugian dari orang dengan kecemasan tinggi pada situasi yang bertekanan tinggi. Juga memperlihatkan pengaruh positif dari kecemasan, mendorong motivasi kuat dalam situasi yang tidak tertekan.

Jika kecemasan umum mencerminkan suatu keadaan dari motivasi tinggi maka kita bisa meramalkan bahwa dalam suatu lingkungan perguruan tinggi di mana pekerjaan atau mata kuliah sangat penuh dengan tekanan maka mahasiswa dengan kecemasan rendah akan melakukan yang lebih baik dibandingkan dengan mahasiswa dengan kecemasan tinggi. Perbedaan yang dihipotesiskan terjadi pada semua tingkat tetapi dengan derajat yang paling tinggi dan paling rendah. Pada tingkat di mana pekerjaan atau tugas di perguruan tinggi menantang mahasiswa - dalam arti tidak begitu sulit dan tidak begitu mudah - maka mahasiswa dengan tingkat kecemasan rendah akan melakukan tugas-tugas mata kuliah mereka lebih baik dibandingkan dengan

mahasiswa dengan tingkat kecemasan tinggi. Hasil ini nampaknya cocok bagi semua tingkat usia. Oleh karena itu Corno dan rekannya (1981) melaporkan bahwa kecemasan berkorelasi secara negatif dengan kemampuan mental umum ( $r = -0,26$ ), prestasi skolastik ( $r = 0,-25$ ), harga diri ( $r = -0,38$ ), dan sikap terhadap sekolah ( $r = -0,15$ ) di antara 634 siswa kelas tiga yang diteliti dalam eksperimennya.

Temuan-temuan ini berarti bahwa guru perlu menguji situasi belajar untuk siswa dengan tingkat kecemasan tinggi. Misalnya, sejauh mana program akademis yang dibentuk di berbagai kelas dan sekolah sudah menunjukkan interaksi dengan tingkat kecemasan (Dowaliby & Schumer, 1973). Lingkungan belajar yang tidak terstruktur dan metode mengajar tertentu bisa menciptakan kesulitan bagi siswa dengan tingkat kecemasan tinggi. Tobias (1979) memperlihatkan bahwa kecemasan dapat mempengaruhi cara siswa: 1) menerima informasi, 2) memproses informasi, dan 3) menarik kembali informasi itu. Untuk membantu masalah pertama, siswa yang cemas butuh untuk melihat kembali kepada inputnya (misalnya membaca ulang suatu pesan, melihat kembali catatan, dll). Untuk masalah kedua siswa butuh materi yang diorganisir lebih baik dengan tingkat kesulitan yang lebih rendah, yang memerlukan sedikit ketergantungan pada ingatan jangka panjang. Untuk mengurangi masalah ketiga, siswa yang cemas bisa dibantu dengan ujian yang dikerjakan di rumah, sebagai ganti tes yang dilakukan di sekolah, atau memperbanyak kuis singkat yang bisa membangkitkan sedikit kecemasan dibandingkan dengan suatu ujian akhir saja.

Tryon (1980) meninjau kembali usaha-usaha untuk memperlakukan tes kecemasan melalui pengurangan kepekaan (*desentization*) secara sistematis. Prosedur ini memerlukan fisik yang rileks, kemudian pemikiran tentang situasi yang menghasilkan kecemasan, dimulai dengan sesuatu yang paling rendah dalam hirarki kecemasan sampai kepada yang tertinggi yang tidak menghasilkan kecemasan. Hasil-hasil ini menuntut kita untuk membuat perbedaan antara

emosionalitas dan ketakutan, yakni dua komponen yang terpisah dari tes kecemasan (Schwarzer, 1982). Umumnya pengurangan kepekaan dapat mengurangi aspek emosional kecemasan (fisiologis dan afektif) tetapi bukan untuk komponen ketakutannya (aspek kognitif). Perlakuan melalui prosedur kognitif yang bertujuan untuk membantu siswa memusatkan perhatian pada tugas adalah efektif dalam mengurangi komponen ketakutan. Memperbaiki keterampilan belajar sendiri cenderung tidak efektif untuk siswa yang sangat cemas dengan tes jika usaha semacam itu tidak dikombinasikan dengan pengurangan kepekaan atau beberapa prosedur lainnya.

Ingatlah bahwa bantuan-bantuan ingatan, pembelajaran yang teliti, dan bagian praktek lainnya dapat membantu menghilangkan beberapa tekanan yang dirasakan oleh siswa yang memiliki kecemasan tinggi. Memberikan kesempatan kepada siswa untuk percakapan pribadi dengan dirinya sendiri di bawah kontrol tertentu juga penting. Apa yang kita katakan kepada diri kita di bawah kondisi yang berbeda-beda (misalnya, saya merasa cemas, saya bisa melakukan ini), dapat menentukan seberapa jauh kita melakukan sesuatu. Perlu diingat juga bahwa penerapan beberapa tekanan dapat meningkatkan motivasi dalam diri siswa dengan tingkat kecemasan rendah, sementara di pihak lain dapat meningkatkan kinerja mereka. Untuk mengurangi keadaan cemas yang ditimbulkan oleh tes melalui mata pelajaran tertentu atau karena latar tertentu, pengurangan kepekaan dapat digunakan oleh guru dan psikolog sekolah.

Berkaitan dengan karakteristik watak dan kepribadian perlu dihindari kecenderungan untuk berpikir tentang watak sebagai suatu disposisi yang secara relatif merupakan harga mati (*fixed*) untuk bertindak secara konsisten menurut cara-cara tertentu. Kecenderungan ini membentuk suatu atribusi atau pemberian sifat yang berlebih-lebihan terhadap konsistensi suatu perilaku dari orang lain. Seperti yang dikemukakan E.E. Jones dan R.E. Nisbett (1971), “pelaku (dalam hal ini orang yang melakukan) cenderung memberikan atribusi kepada sebab-sebab dari perilaku mereka kepada rangsangan yang inheren

dalam situasi itu sementara pengamat cenderung kepada perilaku atribut untuk disposisi yang stabil dari pelaku” (p. 8).

Distingsi di sini merupakan sesuatu yang krusial. Memberikan label kepada seorang siswa sebagai jujur, kreatif, percaya diri, cemas atau lain-lainnya, dapat menyebabkan suatu generalisasi yang salah, karena jenis-jenis perilaku ini sering bersifat spesifik bagi suatu situasi tertentu. Lebih dari itu labeling dapat berlaku sebagai nubuat pemenuhan diri (*self-fulfilling prophecy*) yang memberikan tekanan-tekanan halus kepada siswa, yang sebenarnya memaksa mereka untuk memainkan suatu peran yang diatribusikan. Sebagian besar sifat bisa berubah, tergantung pada faktor-faktor lingkungan yang menguatkan jenis-jenis perilaku yang kita identifikasi dengan nama sifat itu. Jika kita berpikir tentang suatu jenis perilaku dikatakan buruk karena berhubungan dengan prestasi seorang siswa dengan siswa lainnya dari tujuan pendidikan, kita hendaknya mencoba untuk mengubah perilaku itu sebelum kita memberikan label kepada siswa itu.

## **PENUTUP**

Pentingnya teori-teori perkembangan (Piaget, Bruner, Vygotsky, dll), bagi guru muncul karena analisisnya yang cukup cermat tentang proses berpikir pada anak-anak dan remaja. Piaget misalnya membentuk suatu teori yang kohesif dan persuasif yang mengidentifikasi empat tahap perkembangan intelektual manusia. Perilaku-perilaku penting yang terjadi pada tahap-tahap perkembangan tersebut memiliki implikasi langsung atau tidak langsung bagi kegiatan pengajaran di sekolah. Teori-teori tersebut mendorong kita untuk perlu mempertimbangkan bagaimana anak berpikir, menggunakan bahan-bahan konkret dalam mengajarkan anak-anak, dan mengurutkan pembelajaran. Teori-teori tersebut membuka pemahaman kita ke dalam cara-cara memperkenalkan materi baru dan menetapkan fase-fase belajar. Mereka juga memperkenalkan kita dengan adanya pengaruh unsur-unsur sosial dalam belajar, unsur yang

mempengaruhi proses afektif dan kognitif. Akhirnya, metode penelitian dari para ahli ini menunjukkan pentingnya menganalisis dan menafsirkan dengan seksama berbagai kesalahan yang dilakukan oleh siswa dalam mengenali konsep-konsep.

Perkembangan bahasa juga merupakan faktor yang penting dalam perkembangan kemampuan-kemampuan kognitif. Kaum rasionalis yakin bahwa kita memiliki suatu sistem bawaan yang memungkinkan kita untuk menentukan secara implisit aturan-aturan yang berlaku dalam komunitas bahasa kita. Ketika kita berinteraksi dengan orang lain dalam suatu masyarakat tertentu, ketika kita mulai mengalami apa sebenarnya bahasa itu, maka bahasa kita menjadi semakin kompleks. Meskipun perkembangan dari kompetensi dalam suatu bahasa bisa didasarkan secara biologis, namun kinerja bahasa dipengaruhi oleh pengalaman. Kemajuan dalam tahap-tahap perkembangan bahasa tercermin dalam cara di mana orang dewasa berbicara dengan anak-anak yang lebih muda.

Bila kita mengajar, kita akan melihat banyak sekali perbedaan individual dalam penggunaan bahasa. Ingatlah bahwa perbedaan-perbedaan ini tidak berarti kekurangan kemampuan, namun semua itu terletak pada karakteristik personal individu. Oleh karena itu perlu diakomodasi perbedaan-perbedaan ini, dan pada saat yang sama membantu siswa untuk memahami tuntutan bahasa tertentu yang diterapkan di kelas.

Sejalan dengan perkembangan bahasa dan kognisi, pada saat yang sama terjadi proses perkembangan kepribadian. Erikson, salah psikolog kepribadian, yakin bahwa perkembangan psikososial kita merupakan tanggapan atau krisis-krisis yang kita hadapi pada tahap kehidupan yang berbeda-beda. Cara di mana kita menyelesaikan krisis tersebut mempengaruhi kepribadian kita. Penyelesaian terhadap krisis secara tepat dapat membantu kita untuk mengembangkan kepribadian yang sehat. Dengan memahami secara komperhensif perkembangan-perkembangan kognitif, bahasa dan kepribadian

dan hubungan-hubungan keterkaitannya maka kita bisa membantu siswa kita dalam proses belajar mengajar di kelas.



## DAFTAR KEPUSTAKAAN

- Bandura, A., *Principles of Behavior Modification*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- Brainerd, C.S., *Piaget's Theory of Intelligence*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.
- Bruner, J.S., *Toward a theory of instruction*, Cambridge: Harvard University Press, 1966.
- Chomsky, N., *Language and mind*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1968.
- Erickson, E., *Identity, youth and crisis*, New York: Norton, 1968.
- Flavell, J., "The Uses of Verbal in Assessing Children's Cognitive Abilities", dalam P. Green, dkk, *Measurement and Piaget*, New York: McGraw-Hill, 1971.
- Gage. N.L. & Berliner, David C., *Educational Psychology*, Boston: Houghton Mifflin Co., 1992.
- Gallagher J., and D. Reit., *The Learning Theory of Piaget and Inhelder*, Monterey, California: Brooks-Cole, 1981.
- Hamacheck, D.E., *Encounters with the self*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.
- McNeil, D., *The acquisition of language*, New York : Harper & Row, 1970.
- Piaget, J., *The Development of Thought: Equilibrium of Cognitive Structures*, New York: Viking, 1977.
- Wadsworth, Barry, J., *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development* 3<sup>rd</sup> Edition, New York - London: Longman, 1985.
- Vygotsky, L.S., *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press, 1986.

**PERKEMBANGAN KOGNISI, BAHASA,  
DAN KEPRIBADIAN ANAK  
(Sebuah Tinjauan Teoretis)**

**Oleh:**

**Dr. Marselus Ruben Payong, M.Pd**

**SEKOLHA TINGGI KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN  
ST. PAULUS RUTENG, FLORES, NTT  
2004**

## DAFTAR ISI

<b>PENDAHULUAN .....</b>	<b>1</b>
<b>1. PERKEMBANGAN KOGNITIF .....</b>	<b>2</b>
1.1. TEORI PERKEMBANGAN KOGNITIF PIAGET .....	3
1.1.1. Tahap-tahap Perkembangan .....	3
1.1.2. Proses Perkembangan .....	11
1.1.3. Kritik Terhadap Teori Piaget .....	12
1.2. TEORI PERTUMBUHAN KOGNITIF BRUNER .....	15
1.2.1. Tahap pertama : tahap enaktif ( <i>enactive stage</i> ) .....	17
1.2.2. Tahap kedua : Tahap Ikonik ( <i>iconic stage</i> ) .....	18
1.2.3. Tahap ketiga : Tahap Simbolis ( <i>symbolic stage</i> ) .....	18
1.3. TEORI PERKEMBANGAN KOGNITIF VYGOTSKY .....	19
1.4. IMPLIKASI GAGASAN PIAGET, BRUNER, DAN VYGOTSKY DALAM PENGAJARAN... 21	
1.4.1. Memahami bagaimana anak berpikir .....	22
1.4.2. Menggunakan materi yang konkret.....	22
1.4.3. Mengatur Urutan Pembelajaran.....	23
1.4.4. Memperkenalkan Pengalaman-pengalaman Baru.....	24
1.4.5. Menetapkan Kecepatan Belajar.....	24
1.4.6. Sisi Sosial dari Belajar .....	25
<b>2. PERKEMBANGAN BAHASA .....</b>	<b>25</b>
2.1. TAHAP SATU-KATA .....	26
2.2. TAHAP DUA KATA .....	28
2.3. TAHAP LEBIH DARI DUA KATA.....	28
<b>3. PERKEMBANGAN KEPRIBADIAN .....</b>	<b>30</b>
3.1. PERKEMBANGAN KEPRIBADIAN MENURUT ERIKSON.....	30
3.2. KEPRIBADIAN DAN WATAK.....	34
3.2.1. Kejujuran.....	36
3.2.2. Kreativitas .....	37
3.2.3. Konsep Diri .....	46
2.4. KECEMASAN.....	49
<b>PENUTUP.....</b>	<b>54</b>
<b>DAFTAR KEPUSTAKAAN .....</b>	<b>57</b>