

## BAB II

### PENYUSUNAN KERANGKA TEORI DAN PENGAJUAN HIPOTESIS

#### A. Deskripsi Teoretik

##### 1. Kecerdasan Jamak

###### a. Pengertian Kecerdasan Jamak

Pembahasan tentang kecerdasan telah banyak dikemukakan oleh pakar. Diantaranya menurut Gunawan adalah Charles Spearman dengan teori *General Intelligence*, Raymond Cattell dan John Horn dengan teori *Fluid and Crystallized Intelligence*, dan Stenberg dengan teori *Triarchic Intelligence*<sup>1</sup>. Sedang Armstrong menambahkan satu teori lagi yang banyak dikaji, yaitu dari Guilford dengan teori *Structure Intelligence*<sup>2</sup>. Pada perkembangan selanjutnya muncul pakar kecerdasan, antara lain Goleman dengan teori *Emotional Intelligence* dan berikutnya Gardner dengan teori *Multiple Intelligence*<sup>3</sup>. Masing-masing pakar mengemukakan definisi kecerdasan. Dari definisi yang dikemukakan para pakar tersebut diketahui bahwa kecerdasan dinyatakan sebagai potensi yang perlu dikembangkan.

Seiring dengan perkembangan teori kecerdasan, perhatian orang terhadap pengertian kecerdasan telah bergeser dari kecerdasan sebagai

---

<sup>1</sup> Adi Gunawan, *Genius Learning Strategy*, (Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utara, 2003), hh. 218 – 222.

<sup>2</sup> Thomas Armstrong, *Menerapkan Multiple Intelligences Di Sekolah*, alih bahasa Yudhi Murtanto, (Bandung: Penerbit Kaifa PT Mizan Pustaka, 2004), h 19.

<sup>3</sup> Adi Gunawan, *Op.cit.*, h. 222.

kemampuan umum (*g* faktor) beralih kepada kecerdasan memiliki beberapa dan bahkan banyak domain. Peralihan perhatian tersebut juga menurut Semiawan kelihatan dalam pengembangan individu yang mengacu kepada pendapat yang menunjukkan bahwa perkembangan manusia diwujudkan melalui ragam aspek yang berbeda<sup>4</sup>. Hal tersebut merupakan pertanda bahwa teori kecerdasan jamak (*multiple intelligence*) mulai mendapat perhatian untuk digunakan sebagai acuan dalam berbagai aktivitas untuk memacu perkembangan manusia termasuk aktivitas pembelajaran di sekolah-sekolah.

Teori kecerdasan jamak pertama kali dikemukakan oleh Howard Gardner dalam bukunya *Frames of Mind* pada tahun 1983. Gardner mengembangkan teori kecerdasan jamak berdasarkan kriteria yang terdiri dari delapan faktor, yaitu 1) adanya pembagian wilayah kecerdasan pada struktur otak, seperti *central core*, sistem *limbik* dan *hemisfer serebral*, 2) terdapat kecerdasan yang menonjol pada orang tertentu (*savant* dan *genius*), 3) kecerdasan berkaitan dengan kebudayaan dan berkembang mengikuti pola perkembangan tertentu, 4) memiliki konteks historis, 5) memiliki hubungan dengan temuan psikometrik, 6) memiliki hubungan dengan hasil penelitian psikologi eksperimental, 7) cara kerja atau rangkaian cara kerja dasar dapat diidentifikasi, dan 8) memiliki sistem penandaan atau simbol

---

<sup>4</sup> Conny, R. Semiawan, "Perkembangan Anak Usia Dini", *makalah* disampaikan pada Seminar dan Lokakarya Nasional Pendidikan Anak Usia Dini, Kerjasama Dirjen PLSP Depdiknas dengan UNJ, Jakarta, 9 – 11 Oktober 2004.

kelas sendiri<sup>5</sup>. Kriteria yang dikemukakan Gardner tersebut sebagai bukti bahwa teori kecerdasan jamak tidak hanya dikembangkan berdasarkan hasil kajiannya sendiri, tetapi juga menggunakan dasar dan hasil kerja para pakar teori perkembangan dan kecerdasan yang muncul lebih dahulu.

Gardner mengemukakan bahwa kecerdasan adalah kemampuan yang berkaitan dengan tiga hal, yaitu kemampuan untuk 1) memecahkan masalah yang terjadi dalam kehidupan sehari-hari, 2) menghasilkan persoalan-persoalan baru untuk diselesaikan, dan 3) menciptakan sesuatu atau menawarkan jasa yang akan memberikan penghargaan dalam budaya setempat<sup>6</sup>. Dalam bukunya yang lain Gardner mendefinisikan kecerdasan sebagai potensi biopsikologi yang digunakan sebagai pengolah informasi yang dapat dikembangkan sesuai dengan lingkungan budaya untuk memecahkan permasalahan atau menciptakan sesuatu (karya) yang bermanfaat bagi lingkungannya<sup>7</sup>. Selanjutnya Gardner menjelaskan, sebagai potensi biologis kecerdasan akan meningkat sesuai dengan pertambahan usia dan mencapai puncaknya pada saat dewasa dan menurun pada saat tua, sedang kecerdasan sebagai potensi psikologis kecerdasan akan berkembang akibat terjadinya proses belajar dan terbentuknya pengalaman

---

<sup>5</sup> Howard, Gardner, *Frames Of Mind The Theory of Multiple Intelligences*, tenth-anniversary edition, (New York: Basic Books A Member of The Perseus Books Group, 1993), hh. 63 – 66.

<sup>6</sup> *Ibid*, hh. 67 – 68.

<sup>7</sup> Howard, Gardner, *Intelligence Reframed*, 1999. h. 33.

hidup pada diri individu<sup>8</sup>. Berdasarkan penjelasan yang dikemukakan Gardner tersebut dapat dinyatakan bahwa kecerdasan sebagai suatu kemampuan yang dimiliki individu yang dapat berkembang secara alami dan dapat pula dikembangkan melalui pembelajaran dan pengalaman. Ini berarti lingkungan dapat berperan dalam membantu individu untuk mengembangkan kemampuannya.

Sampels mengemukakan bahwa kecerdasan merupakan kemampuan melakukan sesuatu yang bermanfaat dalam masyarakat di lingkungan sekitar<sup>9</sup>. Sedang Gottfredson yang dikutip Elliott, dkk mengemukakan bahwa kecerdasan merupakan kemampuan mental yang bersifat umum, yang diantaranya sebagai kemampuan untuk menelaah (*to reason*), merencanakan, memecahkan masalah, berpikir abstrak, mengemukakan ide-ide, belajar cepat dan belajar dari pengalaman<sup>10</sup>. Dua pendapat tersebut menegaskan bahwa kecerdasan sebagai suatu kemampuan. Kemampuan tersebut berfungsi untuk menelaah, merencanakan, memecahkan masalah, berpikir abstrak, mengemukakan ide-ide serta yang terpenting adalah kemampuan tersebut berkaitan dengan belajar.

---

<sup>8</sup> *Ibid*, h. 45.

<sup>9</sup> Bob, Sampels, *Revolusi Belajar Untuk Anak panduan belajar sambil bermain untuk Membuka pikiran anak-anak anda*, alih bahasa Rahmani Astuti, (Bandung: Penerbit Kaifa, 2002), h. 144.

<sup>10</sup> Stephen, N. Elliott, dkk., *Educational Psychology Effective Learning third editor*, (New York: McGraw Hill, 2000), h. 489.

Pendapat lain tentang kecerdasan dikemukakan oleh Lazear yang menyatakan bahwa seseorang yang cerdas adalah 1) mereka yang dapat memecahkan permasalahan yang mereka hadapi dalam hidupnya, 2) mereka yang dapat menghadapi berbagai tantangan hidup dengan kreatif, dan 3) mereka yang dapat menghasilkan berbagai hal bermanfaat bagi dirinya dan orang lain<sup>11</sup>. Pendapat ini menunjukkan bahwa kecerdasan berkaitan dengan kemampuan untuk mengupayakan sesuatu, yaitu memecahkan masalah, menghadapi tantangan, dan menghasilkan sesuatu. Selanjutnya Lazear menambahkan dari definisi awal Gardner, bahwa kecerdasan itu adalah jalan/cara yang dapat digunakan untuk mengetahui apa-apa yang kita ketahui, pahami, pelajari, bagaimana memproses informasi, dan memperoleh knowledge<sup>12</sup>. Pendapat ini lebih memperinci bahwa kecerdasan berkaitan dengan kemampuan untuk mengetahui apa-apa yang sudah dimiliki individu sebagai suatu bentuk kemampuan.

Berkaitan dengan kemampuan, Gagne, Leslie dan Wager menyatakan bahwa kemampuan merupakan suatu daya atau kekuatan sebagai hasil belajar yang dapat diketahui<sup>13</sup>. Berarti kemampuan dapat diperoleh setelah seseorang menyelesaikan kegiatan belajar. Kemampuan tersebut sebagai bentuk hasil belajar yang dapat ditingkatkan dan diketahui.

---

<sup>11</sup> David Lazear, *Pathways of learning teaching students and parents about multiple intelligences*, (Arizona, Tucson: Zephyr Press, 2000) h. 18.

<sup>12</sup> *Ibid*, h.18.

<sup>13</sup> Robert M., Gagne, L.J. Leslie, & William W. Wager, *Principles of Instructional Design*, (Harcourt Brace Jovanovich, For Worth, 1992) h. 43.

Ini berarti, ada proses yang dapat dilakukan untuk meningkatkan dan menentukan kemampuan yang dimiliki seseorang.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas, maka dapat dinyatakan bahwa pengertian kecerdasan jamak dalam penelitian ini dibatasi pada kemampuan yang dikembangkan melalui kegiatan pembelajaran. Pembatasan ini dilakukan dengan mengacu kepada Armstrong<sup>14</sup> yang mengemukakan bahwa berbagai kegiatan dapat membantu anak untuk mengembangkan kecerdasan jamak dan Gardner<sup>15</sup> menegaskan bahwa kecerdasan jamak dapat digunakan sebagai pendekatan dan tujuan (*goal*) dalam pembelajaran. Selanjutnya Sonawat dan Gogri mengemukakan bahwa kecerdasan jamak dapat digunakan untuk membantu anak belajar dengan lebih baik<sup>16</sup>. Dengan demikian, rancangan kegiatan belajar di Taman Kanak-kanak yang memperhatikan indikator setiap aspek kecerdasan jamak dapat mengembangkan kemampuan anak sesuai dengan indikator pada setiap aspek kecerdasan jamak. Gardner berkeyakinan bahwa semua manusia memiliki bukan hanya satu kecerdasan (inteligensi) melainkan *group abilities*<sup>17</sup>. Dengan demikian dapat dinyatakan bahwa kecerdasan jamak adalah semua daya atau kemampuan yang dapat berkembang melalui

---

<sup>14</sup> Thomas Armstrong, *Multiple Intelligen*, h. 46.

<sup>15</sup> Gardner, *The Discipline* h. 188.

<sup>16</sup> Reeta Sonawat dan Purvi Gogri, *Multiple Intelligences for Preschool Children*, (Mumbai: Multi-tech Publishing co, 2008), h. 5.

<sup>17</sup> Gardner, *multiple\_intelligence*. h. 8.

pembelajaran yang terdiri dari delapan aspek kecerdasan, yaitu kecerdasan linguistik, kecerdasan logika matematis, kecerdasan spasial, kecerdasan kinestetis jasmani, kecerdasan musikal, kecerdasan interpersonal, kecerdasan intrapersonal, dan kecerdasan naturalis.

### **b. Aspek Kecerdasan Jamak**

Delapan aspek kecerdasan jamak yang dikemukakan Gardner dijelaskan berikut ini.

#### 1) Kecerdasan Linguistik (*Linguistic Intelligence*)

Gardner mengemukakan bahwa kecerdasan linguistik adalah kemampuan menggunakan bahasa untuk menyatakan gagasan tentang dirinya dan memahami orang lain serta untuk mempelajari kata-kata baru atau bahasa lain<sup>18</sup>. Selanjutnya Gardner menjelaskan bahwa ada empat aspek penting dalam bahasa, yaitu a) aspek retorik bahasa atau kemampuan untuk meyakinkan orang lain dari suatu tindakan, b) potensi untuk mengingat informasi dalam bentuk bahasa atau kemampuan untuk menggunakan bahasa dalam mengingat daftar atau suatu proses, c) kapasitas bahasa untuk memberi penjelasan suatu konsep dan makna metafora, dan d) penggunaan bahasa untuk menjelaskan dan merefleksikan bahasa atau menggunakannya dalam analisis "metalinguistik", yaitu analisis menggunakan kemampuan memilih dan menghubungkan kata atau

---

<sup>18</sup> Gardner, *op. cit.*, h. 78.

bahasa dalam berbagai konteks sehingga membentuk pemahaman bahasa yang baru<sup>19</sup>. Sedang Armstrong memerinci lebih lanjut bahwa kecerdasan linguistik meliputi kemampuan menggunakan kata-kata secara efektif, baik secara lisan (misalnya pendongeng, orator atau politisi) maupun secara tertulis (misalnya sastrawan, editor atau wartawan)<sup>20</sup>. Pendapat lain dari Lazear yang mengemukakan bahwa kecerdasan linguistik berkaitan dengan puisi, cerita (dongeng) dan pembuatannya, humor dan bermain kata, termasuk juga metafora, peribahasa dan analogi termasuk juga belajar tata bahasa dan sintak secara lisan maupun tulisan<sup>21</sup>. Dari ketiga pendapat tersebut dapat dinyatakan bahwa kemampuan linguistik tersebut diperlihatkan dalam bentuk kegiatan atau perilaku menggunakan bahasa dengan lancar, mampu mengekspresikan serta mengapresiasi dan mengapersepsi kata-kata yang bermakna kompleks. Anak yang memiliki kecerdasan linguistik menunjukkan keterampilan mendengarkan yang sangat baik dan menikmati permainan dengan bunyi dan bahasa. Mereka paling cepat belajar dengan menggunakan kata-kata atau dengan mendengar dan melihatnya. Campbell, Campbell dan Dickinson mengemukakan beberapa ciri orang-orang yang memiliki kecerdasan verbal-linguistik yang baik, yaitu a) mendengar dan merespon setiap suara, ritme, warna dan berbagai ungkapan kata; b) menirukan suara, bahasa, membaca, dan menulis dari orang lain; c) belajar

---

<sup>19</sup> *Ibid*, h. 78.

<sup>20</sup> Armstrong, *Menerapkan*, *op. cit.*, h. 2.

<sup>21</sup> Lazear, *op. cit.*, h.19.

melalui menyimak, membaca, menulis dan diskusi; d) menyimak secara efektif, memahami, menguraikan, menafsirkan dan mengingat apa yang diucapkan; e) membaca secara efektif, memahami, meringkas, menafsirkan atau menerangkan, dan mengingat apa yang telah dibaca; f) berbicara secara efektif kepada berbagai pendengar, berbagai tujuan, dan mengetahui cara berbicara secara sederhana, fasih, persuasif, atau bergairah pada waktu-waktu yang tepat; g) menulis secara efektif, memahami dan menerapkan aturan-aturan tata bahasa, ejaan, tanda baca, dan menggunakan kosa kata yang efektif; h) memperlihatkan kemampuan untuk mempelajari bahasa lainnya; i) menggunakan keterampilan menyimak, berbicara, menulis dan membaca untuk mengingat, berkomunikasi, berdiskusi, menjelaskan, mempengaruhi, menciptakan pengetahuan, menyusun makna, dan menggambarkan bahasa itu sendiri; j) berusaha untuk mengingatkan pemakaian bahasanya sendiri; k) menunjukkan minat jurnalisme, puisi, bercerita, debat, berbicara, menulis atau menyunting; l) menciptakan bentuk-bentuk bahasa baru atau karya tulis orisinal atau komunikasi oral<sup>22</sup>. Pendapat tersebut menggambarkan ciri-ciri aspek kecerdasan linguistik seseorang. Berdasarkan ciri tersebut dapat diperkirakan tingkat perkembangan kecerdasan jamak pada aspek verbal linguistik yang dimiliki seseorang.

---

<sup>22</sup> Linda Campbel, Bruce Campbel dan Dickson, *Metode Praktis Pembelajaran Berbasis Multiple Intelligences, Alih Bahasa Tim Intuisi*, (Jakarta: Intuisi Press, 2006), hh. 12-13.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas, dapat dinyatakan bahwa kecerdasan linguistik adalah kemampuan yang tergambar melalui ciri-ciri, yaitu mudah a) mendengar dan merespon setiap suara dan ungkapan kata; b) menirukan suara, bahasa, membaca, dan menulis; c) belajar melalui menyimak, membaca, menulis dan diskusi; d) menyimak, memahami, menguraikan, menafsirkan dan mengingat apa yang diucapkan; e) memahami, meringkas, menafsirkan atau menerangkan, dan mengingat apa yang telah dibaca; f) berbicara kepada berbagai pendengar, berbagai tujuan, dan mengetahui cara berbicara secara sederhana, fasih, persuasif, atau bergairah pada waktu-waktu yang tepat; g) menulis, memahami dan menerapkan aturan-aturan tata bahasa, ejaan, tanda baca, dan menggunakan kosakata; h) mempelajari bahasa lainnya; i) membuat tulisan, puisi, bercerita, debat, berbicara, menulis atau menyunting; j) menciptakan bentuk-bentuk bahasa baru atau karya tulis orisinal atau komunikasi oral.

## 2) Kecerdasan Logika Matematis (*logical mathematical intelligence*).

Gardner mengemukakan bahwa kecerdasan logika matematis adalah kemampuan untuk memahami dasar-dasar operasional yang berhubungan dengan angka dan prinsip-prinsip serta kepekaan melihat pola dan hubungan sebab akibat serta pengaruh<sup>23</sup>. Sedangkan Armstrong mengemukakan kecerdasan logika matematis berkenaan dengan kemampuan menggunakan

---

<sup>23</sup> Gardner, *op. cit.*, hh. 129 – 132.

angka dengan baik dan melakukan penalaran yang benar<sup>24</sup>. Selanjutnya Lazear mengemukakan kecerdasan logika matematis diperlihatkan sebagai pola berpikir yang bervariasi yang digunakan dalam kehidupan sehari-hari seperti pembuatan daftar, prioritas untuk menghasilkan sesuatu dan suatu perencanaan untuk masa depan<sup>25</sup>. Kemampuan tersebut ditunjukkan melalui aktivitas membuat perhitungan, mengukur, mempertimbangkan perbandingan ukuran dan hipotesis serta kemampuan memecahkan masalah matematis yang kompleks. Anak-anak yang memiliki kecerdasan ini biasanya berpikir secara numerik atau dalam konteks pola serta dalam urutan yang logis. Anak-anak tersebut biasanya terus-menerus bertanya, dan ingin tahu tentang peristiwa alam. Kemudian Armstrong mengemukakan orang yang cerdas secara logika matematis memiliki ciri sebagai berikut, yaitu a) mampu dalam penalaran, b) mengurutkan, c) berpikir dalam pola sebab akibat, d) merumuskan hipotesis, e) merumuskan keteraturan konseptual atau pola numerik dan f) memiliki pandangan hidup yang umumnya rasional<sup>26</sup>. Ciri-ciri tersebut dapat digunakan untuk mengenali perkembangan kecerdasan logika matematis seseorang.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas dapat dinyatakan bahwa kecerdasan logika matematis adalah kemampuan yang memiliki ciri-ciri, seperti mudah a) melakukan operasional angka seperti menghitung, b)

---

<sup>24</sup> Armstrong, *Menerapkan*, *op. cit.*, h. 3.

<sup>25</sup> Lazear, *op. cit.*, h.19.

<sup>26</sup> Armstrong, *Kind of Smart Menemukan dan Meningkatkan Kecerdasan*, h. 3.

membuat ulasan berdasarkan penalaran, c) mengurutkan, d) berpikir sebab akibat, e) merumuskan hipotesis, f) merumuskan keteraturan konseptual atau pola numerik dan g) merumuskan pandangan hidup yang rasional.

### 3) Kecerdasan Spasial (*Spatial Intelligence*)

Gardner menyatakan bahwa kecerdasan spasial adalah kemampuan untuk membentuk suatu gambaran mental tentang tata ruang atau menghadirkan dunia mengenai ruang secara internal di dalam pikirannya (*mind*)<sup>27</sup>. Selanjutnya Gardner menjelaskan bahwa kecerdasan spasial berkenaan dengan kemampuan untuk menikmati apa yang dilihat di sekitar, melakukan transformasi dan modifikasi berdasarkan persepsi terhadap sesuatu, dan merancang atau menghasilkan sesuatu berdasarkan pengalaman yang diperoleh melalui penglihatan walau tanpa melihat objek yang nyata<sup>28</sup>. Sedang Lazear mengemukakan bahwa kecerdasan spasial berkenaan dengan daya imajinasi yang ditunjukkan dalam bentuk lamunan (khayalan) misalnya menyatakan diri tidak dapat dilihat atau melakukan perjalanan ke suatu tempat yang sangat jauh dan besar secara mental<sup>29</sup>. Selanjutnya Amstrong mengemukakan bahwa kemampuan spasial

---

<sup>27</sup> Gardner, *op. cit.*, h. 173.

<sup>28</sup> *Ibid*, hh. 173 – 175.

<sup>29</sup> Lazear, *op. cit.*, h. 20.

berkenaan dengan kemampuan mempersepsi dunia spasial secara akurat dan mentransformasikan persepsi dunia spasial-visual<sup>30</sup>.

Tiga pendapat tersebut menunjukkan bahwa kecerdasan spasial sebagai kemampuan yang berkaitan dengan indera penglihatan secara aktif, yaitu melihat objek secara langsung ataupun tidak melihat objek. Selain itu, kecerdasan ini juga tergambar dari kemampuan membayangkan objek yang dilihat sebelumnya atau belum pernah dilihat sama sekali dan dapat memvisualisasikan suatu objek, termasuk kemampuan untuk menciptakan imajinasi mental dan gambar-gambar.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas dapat dinyatakan bahwa kecerdasan spasial adalah kemampuan yang dapat digambarkan melalui ciri-ciri, seperti mudah a) menata ruang dan menciptakan suatu tata ruang, b) membayangkan sesuatu, seperti benda, tempat, perjalanan, c) membentuk sesuatu seperti membuat pahatan, dan menciptakan karya seni, seperti menggambar, melukis, merancang tata ruang dari sesuatu yang ada di sekitarnya, d) menghasilkan pengetahuan berdasarkan suatu ilmu seperti topologi dan anatomi.

#### 4) Kecerdasan Kinestetis Jasmani (*Bodily Kinesthetic Intelligence*)

Gardner mengemukakan bahwa kecerdasan kinestetis jasmani adalah kemampuan menggunakan seluruh tubuh dan komponennya untuk

---

<sup>30</sup> Armstrong, *Menerapkan Multiple Intelligences Di Sekolah*, h. 3.

memecahkan permasalahan, membuat sesuatu atau menggunakan beberapa macam produksi, dan kordinasi anggota tubuh dan pikiran untuk menyempurnakan penampilan fisik<sup>31</sup>. Sedang Lazear menjelaskan bahwa kecerdasan kinestetis jasmani berkaitan dengan aktivitas fisik dan dapat dilihat seperti dalam kegiatan mengenderai sepeda, memarkir mobil, menangkap sesuatu benda yang dilemparkan, dan mengatur keseimbangan tubuh saat bergerak atau berjalan<sup>32</sup>. Dua pendapat tersebut menunjukkan bahwa kecerdasan kinestetik jasmani terdiri dari beberapa kemampuan yang berkaitan dengan jasmani dan gerak.

Penjelasan lain tentang kecerdasan kinestetik jasmani dikemukakan oleh Armstrong yang menyatakan bahwa kecerdasan kinestetis jasmani berkaitan dengan keahlian menggunakan seluruh tubuh untuk mengekspresikan ide dan perasaan serta keterampilan menggunakan tangan untuk menciptakan atau mengubah sesuatu<sup>33</sup>. Pendapat tersebut menekankan bahwa kecerdasan kinestetis jasmani meliputi kemampuan yang berkaitan dengan gerakan-gerakan tubuh yang spesifik, kesanggupan memanipulasi objek dan memiliki keterampilan fisik seperti koordinasi, keseimbangan, kekuatan, kelenturan dan keterampilan. Anak-anak yang memiliki kecerdasan ini sering tidak mau diam saat sedang duduk, belajar atau sedang bermain atau sedang makan, dan biasanya merekalah yang

---

<sup>31</sup> Gardner, *op. cit.*, h. 206.

<sup>32</sup> Lazear, *op. cit.*, h. 21.

<sup>33</sup> Armstrong, *loc. cit.*

nomor satu minta izin ke luar untuk bermain. Mereka memproses pengetahuan melalui sensasi tubuh. Mereka butuh kesempatan untuk belajar dengan bergerak atau memperagakan sesuatu.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas dapat dinyatakan bahwa kecerdasan kinestetis jasmani adalah kemampuan yang berkaitan dengan fisik dan gerak yang dapat digambarkan melalui ciri-ciri, seperti mudah a) bergerak dengan daya kontrol tubuh yang baik, seperti berjalan, lari, lompat, loncat, menangkap, melempar, b) menyentuh objek disekitarnya, c) memanipulasi benda, seperti kursi digunakan sebagai mobil, d) responsif terhadap lingkungan, misalnya menggerakkan tubuh atau tangan saat merasakan angin bertiup, e) berpikir mekanis, f) mengingat apa yang dilakukan, g) membuat kerajinan tangan, dan h) berolah raga.

##### 5) Kecerdasan Musikal (*Musical Intelligence*)

Gardner mengemukakan bahwa kecerdasan musik merupakan kemampuan untuk mendengar dan mengenali pola, mengingat dan bereaksi sesuai dengan musik yang didengar, serta menghasilkan musik dengan intonasi suara, irama, dan warna nada<sup>34</sup>. Sedang Lazear berpendapat bahwa kecerdasan musik berkaitan dengan aktivitas mendengar bunyi seperti suara di radio yang memunculkan senandung<sup>35</sup>. Pendapat lain dari Armstrong

---

<sup>34</sup> Gardner, *op. cit.*, h. 100.

<sup>35</sup> Lazear, *op. cit.*, h. 22.

yang menyatakan bahwa kecerdasan musikal merupakan kemampuan menangani bentuk-bentuk musikal dengan cara mempersepsi, membedakan, mengubah dan mengekspresikan<sup>36</sup>. Ketiga pendapat tersebut menunjukkan bahwa kecerdasan musikal meliputi kepekaan terhadap pola-pola bunyi, irama, warna nada dan warna suara. Anak-anak yang memiliki kecerdasan ini sering bernyanyi, bersenandung, atau bersiul soorang diri. Mereka juga peka terhadap suara-suara non-verbal di lingkungan mereka, atau di sekolah, seperti misalnya kerik jangkerik, dan dering bel di kejauhan.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas dapat dinyatakan bahwa kecerdasan musikal adalah kemampuan yang memiliki ciri-ciri, seperti mudah a) memahami dan menangkap nada, irama, dan warna nada, serta memainkan alat musik di rumah atau di sekolah, b) bereaksi terhadap alunan musik bahkan yang rumit sekalipun dan memunculkan emosi sesuai dengan musik yang didengar, c) mengingat melodi lagu, dan suka belajar apabila ada iringan musik, d) bernyanyi untuk diri sendiri atau untuk orang lain dengan mengikuti irama musik.

#### 6) Kecerdasan Intrapersonal (*Intrapersonal Intelligence*)

Gardner membahas kecerdasan intrapersonal bersamaan dengan kecerdasan interpersonal. Keduanya dikenalkan sebagai kecerdasan diri (*the personal intelligences*). Dalam uraiannya, Gardner memisahkan antara

---

<sup>36</sup> Armstrong, *op. cit.*, h. 3 – 4.

kecerdasan intrapersonal dan kecerdasan interpersonal. Kecerdasan intrapersonal menurut Gardner merupakan kemampuan memahami hal-hal yang berkaitan dengan perasaan-perasaan yang ada pada diri sendiri, seperti perasaan senang ataupun sedih, apa yang dapat ia lakukan, apa yang ingin ia lakukan, bagaimana ia bereaksi terhadap hal-hal tertentu, hal-hal yang mana yang perlu dihindari, dan hal-hal yang mana yang didekati<sup>37</sup>. Sedangkan Lazear menyatakan bahwa kecerdasan intrapersonal merupakan kemampuan introspeksi diri yang membuka peluang untuk merefleksi diri sehingga menyadari semua aspek dalam diri, seperti pengetahuan tentang perasaan sendiri, proses berpikir, refleksi diri dan rasa tentang hasrat yang dimiliki yang bertumpu pada dua hal, yaitu identitas diri dan kemampuan (*ability*) untuk mengenal kekuatan dan kelemahan diri sendiri<sup>38</sup>. Kemudian Armstrong mengemukakan bahwa kecerdasan intrapersonal merupakan kemampuan memahami diri sendiri dan bertindak berdasarkan pemahaman tersebut<sup>39</sup>. Ketiga pendapat tersebut menunjukkan bahwa kecerdasan intrapersonal berkaitan dengan pemahaman dan penyesuaian terhadap diri sendiri. Dengan kata lain, kecerdasan intrapersonal meliputi kemampuan yang berkaitan dengan keadaan manusia secara internal, seperti refleksi diri, berpikir meta-kognisi, yaitu mengkait-kaitkan informasi yang sudah ada dan

---

<sup>37</sup> Gardner, *op. cit.*, h. 239.

<sup>38</sup> Lazear, *op. cit.*, h. 24.

<sup>39</sup> Armstrong, *op. cit.*, h. 4.

yang baru diterima dalam pikiran (*mind*), serta menyadari adanya kenyataan-kenyataan spiritual.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas dapat dinyatakan bahwa kecerdasan intrapersonal adalah kemampuan mengekspresikan diri yang dapat digambarkan melalui ciri-ciri, seperti mudah a) mengetahui siapa diri mereka dan apa yang dapat mereka capai di dunia ini, b) merenung dengan cara menyendiri untuk mengetahui kebutuhannya dan mengakses sisi batiniah diri, c) sensitif terhadap nilai diri, dan menyadari perasaan diri, d) sensitif terhadap tujuan hidup, e) menyadari kekuatan dan kelemahan diri.

#### 7) Kecerdasan Interpersonal (*Interpersonal Intelligence*)

Gardner mengemukakan bahwa kecerdasan interpersonal merupakan kemampuan melihat dan memahami perbedaan mood, temperamen, motivasi dan hasrat orang lain dan bekerja sama dengan mereka<sup>40</sup>. Sedang Lazear menjelaskan bahwa kecerdasan interpersonal merupakan kemampuan (*ability*) yang digunakan untuk berkomunikasi secara verbal dan non verbal serta kemampuan yang digunakan untuk melihat perbedaan *mood*, temperamen, motivasi dan hasrat orang lain dengan diri sendiri<sup>41</sup>. Pendapat lain dikemukakan oleh Armstrong yang menyatakan bahwa kecerdasan interpersonal merupakan kemampuan mempersepsi dan

---

<sup>40</sup> Gardner, *loc.cit.*

<sup>41</sup> Lazear, *op. cit.*, h. 23.

membedakan suasana hati, maksud, motivasi serta perasaan orang lain<sup>42</sup>. Dari tiga pendapat tersebut dapat dinyatakan bahwa kecerdasan interpersonal sebagai kemampuan melihat orang lain yang meliputi kepekaan pada ekspresi wajah, suara, gerak-isyarat orang lain dan dapat berinteraksi dengan orang lain.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas dapat dinyatakan bahwa kecerdasan interpersonal adalah kemampuan berhubungan dengan orang lain yang dapat digambarkan melalui ciri-ciri, seperti mudah a) berhubungan dengan orang lain, b) berteman dan memiliki banyak teman, c) menikmati suasana ketika berada di tengah-tengah orang banyak d) membaca maksud hati orang lain, e) berkomunikasi, f) menengahi pertengkaran, g) menjadi pemimpin di sekolah ataupun di rumah.

#### 8) Kecerdasan Naturalis (*Naturalis Intelligence*)

Gardner mengemukakan bahwa kecerdasan naturalis merupakan kemampuan memahami alam sekitar, mengenali binatang dan tumbuhan di lingkungan, sensitif terhadap corak yang berkaitan dengan dunia alami seperti awan, formasi batu untuk mengenali dan mengklasifikasi sejumlah spesies flora dan fauna serta lingkungan<sup>43</sup>. Sedang Lazear menyatakan bahwa kecerdasan naturalis merupakan kemampuan untuk memahami dan

---

<sup>42</sup> Armstrong, *loc.cit.*

<sup>43</sup> Gardner, *op. cit.*, h. 125.

berinteraksi dengan kondisi-kondisi alam seperti tanaman, hewan, cuaca dan aspek-aspek alam di sekitar<sup>44</sup>. Pendapat lain dikemukakan Armstrong yang menyatakan bahwa kecerdasan naturalis merupakan kemampuan mengenali dan mengkategorisasikan spesies flora dan fauna serta kondisi dan benda-benda alam lainnya di lingkungan sekitar<sup>45</sup>. Selanjutnya, Stefanakis mengidentifikasi kecerdasan naturalis dengan ciri-ciri sebagai berikut, yaitu 1) memahami alam, 2) membedakan, mengklasifikasi, menggunakan keistimewaan (*features*) yang ada di lingkungan, dan 3) saling berinteraksi dengan pohon dan makhluk hidup lainnya<sup>46</sup>. Berdasarkan pendapat tersebut dapat dinyatakan bahwa kecerdasan naturalis berkaitan dengan kepekaan terhadap fenomena alam dan lingkungan sekitar. Fenomena alam tersebut berkaitan dengan binatang, tumbuhan, cuaca, seperti panas, dingin, hujan dan benda lainnya, seperti batuan dan tanah.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas dapat dinyatakan bahwa kecerdasan naturalis adalah kemampuan memahami dan berinteraksi dengan alam yang dapat digambarkan melalui ciri-ciri, seperti a) mudah berinteraksi dengan binatang, seperti suka merawat hewan peliharaan atau berada didekat akuarium, terarium b) mudah berinteraksi dengan tumbuhan,

---

<sup>44</sup> Lazear, *op. cit.*, h. 25.

<sup>45</sup> Armstrong, *loc.cit.*

<sup>46</sup> Evangeline Harris Stefanakis, *Multiple Intelligences and Portofolio A Window into the Learner's Mind*, (NH: Heinemann, 2002), h. 2.

seperti suka berkebun atau berada dekat kebun, c) mudah beradaptasi dengan kondisi alam.

### c. Kecerdasan Jamak Anak Taman Kanak-kanak

Membahas kecerdasan jamak anak Taman Kanak-kanak dimulai dengan melihat definisi Taman Kanak-kanak dan anak Taman Kanak-kanak. Nama Taman Kanak-kanak (*Kindergarten*) menurut Feeney, Christensen dan Moravcik pertama kali dikemukakan oleh Frobel, yaitu dengan kata *kinder* (“*child*”) yang berarti anak dan *garten* (“*garden*”) yang berarti kebun sehingga keseluruhan berarti kebun untuk anak (*garden for child*) dengan program yang diperuntukkan bagi anak usia lima tahun<sup>47</sup>. Sedang Brewer mengemukakan bahwa Taman Kanak-kanak sebagai suatu sekolah yang diselenggarakan sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan anak dari usia empat tahun sampai usia enam tahun<sup>48</sup>. Kedua batasan tersebut menunjukkan bahwa Taman Kanak-kanak sebagai suatu lembaga, yaitu sekolah dan di dalamnya terdapat anak-anak yang mengikuti kegiatan sekolah, yaitu anak yang berusia empat sampai enam tahun. Sedang Seefeldt dan Barbour mengemukakan bahwa *kindergarten* adalah tempat berlangsungnya kegiatan belajar melalui berbagai permainan untuk anak usia

---

<sup>47</sup> Stephanie Feeney, Doris Christensen dan Eva Moravcik, *Who Am I in the Lives of Children Seventh Edition*, (Columbus, Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall, 2006), h. 64.

<sup>48</sup> Jo Ann Brewer, *Introduction to Early Childhood Education Preschool Through Primary Grades sixth edition*, (New York: Pearson Education, Inc, 2007), h. 46.

empat sampai lima tahun<sup>49</sup>. Dengan demikian dapat dinyatakan bahwa anak Taman Kanak-kanak adalah anak yang berusia antara usia empat tahun sampai lima tahun. Selanjutnya Brewer menjelaskan bahwa di beberapa negara anak yang sudah berusia lima tahun wajib dimasukkan ke dalam Taman Kanak-kanak<sup>50</sup>. Penjelasan tersebut memberi gambaran bahwa anak usia lima tahun memperoleh penekanan khusus, yaitu harus segera dimasukkan ke Taman Kanak-kanak.

Kecerdasan jamak anak Taman Kanak-kanak yang menjadi fokus bahasan disertasi ini adalah anak Taman Kanak-kanak yang berusia lima tahunan (5 sampai 6 tahun). Alasan yang digunakan adalah pertama, penjelasan Brewer tentang anak usia lima tahun dapat mengikuti kegiatan di Taman Kanak-kanak. Kedua, pendapat Dewantara yang menyebutkan Taman Anak dengan nama Taman Indria diperuntukkan bagi anak usia di bawah tujuh tahun<sup>51</sup>. Kedua pendapat tersebut menggambarkan bahwa usia tertinggi anak Taman Kanak-kanak adalah enam tahun. Berarti, pada saat memasuki Taman Kanak-kanak, anak umumnya berusia lima tahun.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas dapat dinyatakan bahwa subjek penelitian ini adalah anak Taman Kanak-kanak yang berusia lima sampai enam tahun. Dalam tingkatan kelompok di Taman

---

<sup>49</sup> Carol Seefeldt, dan Nita Barbour, *Early Childhood Education*, (New York: MacMillan College Publishing Company, 1994), h.16.

<sup>50</sup> Brewer, *op. cit.*, h.47.

<sup>51</sup> Ki Hadjar Dewantara, *Karya Ki Hadjar Dewantara Bagian Pertama*, (Yogyakarta: Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa, 1977), h. 276.

Kanak-kanak anak usia lima tahun sampai enam tahun berada pada kelompok B. Dengan demikian dapat ditegaskan bahwa subjek penelitian ini adalah anak kelompok B Taman Kanak-kanak.

Perkembangan kecerdasan jamak anak kelompok B Taman Kanak-kanak atau anak usia lima sampai enam tahun dapat dideskripsi dalam bentuk kemampuan pada setiap aspek kecerdasan, yaitu kecerdasan linguistik, logika matematik, spasial, kinestetik jasmani, musikal, intrapersonal, interpersonal dan naturalis. Penjelasan masing-masing aspek dikemukakan berikut ini.

#### 1) Kecerdasan Linguistik

Gardner mengemukakan bahwa kecerdasan linguistik anak usia Taman Kanak-kanak ditunjukkan melalui kemampuan menggunakan bahasa, yaitu anak sudah mulai mampu menulis dengan mengikuti bentuk-bentuk aturan bahasa dan mulai bermakna terutama yang berhubungan dengan bahasa lisan (ucapan) anak<sup>52</sup>. Selanjutnya Gardner menjelaskan bahwa anak yang memiliki kecerdasan linguistik baik akan lebih mudah mempelajari kata-kata baru atau bahasa lainnya, anak akan senang bermain kata, membaca buku, mendengar dan bercerita serta membuat puisi<sup>53</sup>. Pendapat tersebut

---

<sup>52</sup> Gardner, *op. cit.*, h. 80.

<sup>53</sup> *Ibid.*, hh. 80 – 91.

menunjukkan bahwa kemampuan linguistik anak Taman Kanak-kanak sudah berkembang dan mulai memenuhi aturan berbahasa.

Feeney, Christensen dan Moravcik mengemukakan bahwa kecerdasan linguistik anak Taman Kanak-kanak dapat dilihat melalui terbentuknya kemampuan yang berkenaan dengan a) memahami adanya kata penghubung dan, jadi, tetapi, atau dalam kalimat, seperti 'saya ingin membeli es krim tetapi ibu melarang', b) menggunakan bahasa untuk mengemukakan gagasan, c) menggunakan aturan gramatikal yang belum sesuai dengan aturan yang dipelajari, dan d) memiliki perbendaharaan kata yang mendekati sepuluh ribu kata<sup>54</sup>. Pendapat lain dikemukakan oleh Hendrick, yaitu anak usia lima tahun dapat a) mengikuti tiga perintah yang tidak berhubungan sekaligus, b) memahami tingkat perbandingan, seperti cantik, lebih cantik, paling cantik, c) mendengarkan cerita yang panjang tetapi sering salah dalam menafsirkan fakta atau isi cerita, d) menggabungkan perintah kata kerja (verbal) kedalam aktivitas bermain, e) memahami urutan suatu kejadian atau aktivitas yang diperintahkan, seperti 'ayo kita sapu ruangan ini, kemudian susun mejanya, dan besok kita dapat menggunakan ruangan yang bersih', f) bertanya dengan menggunakan kata tanya kapan, bagaimana, dan mengapa, g) menggunakan kata kerja bantu seperti dapat, akan, dan boleh, mungkin, h) menggabung kalimat, seperti 'saya suka coklat dan susu', i) mengatakan tentang sesuatu sebab akibat dengan

---

<sup>54</sup> Feeney, Christensen dan Moravcik, *op. cit.*, h. 110.

menggunakan kata sebab dan jadi, j) membahas isi cerita meskipun bisa membingungkan<sup>55</sup>. Selanjutnya Copple dan Bredekamp mendeskripsi kemampuan bahasa anak usia lima tahun sebagai berikut, a) telah memiliki perbendaharaan kata sebanyak 5000 sampai 8000 kata. Anak menggunakan, kalimat yang lebih kompleks dan menggunakan secara bergantian dalam percakapan. Pertanyaan anak menjadi lebih relevan dengan topik yang ada. Mereka sudah menguasai struktur tata bahasa yang lebih banyak, b) Anak memperoleh kemampuan untuk menyesuaikan huruf dengan bunyinya. Beberapa anak akan mulai membaca. Keterampilan menulis bervariasi seiring dengan pengalaman mereka; kebanyakan anak-anak akan mampu menggabung beberapa huruf, menjadi kata pendek/singkat seperti bu, pak, atau nama pertama mereka sendiri. Anak-Anak sering menggunakan bentuk tulisan cakar ayam dan menulis seperti kata atau huruf, c) dengan berlatih anak dapat bercerita dan menceritakan kembali suatu cerita. Mereka menikmati pengulangan suatu cerita, syair/puisi, dan nyanyian, seperti halnya memerankan permainan atau cerita, d) Anak mengetahui kata yang terdapat dalam syair/puisi dan nyanyian serta mereka menyukai permainan dengan kata-kata<sup>56</sup>.

Berdasarkan pendapat yang telah dikemukakan dapat dinyatakan

---

<sup>55</sup> Joanne Hendrick, *The Whole Child Developmental Education for the Early Years 7<sup>th</sup> edition*, (Columbus: Merrill prentice Hall, h. 2001), h. 524.

<sup>56</sup> Carol Cople and Sue Bredekamp, *Basics Developmentally Appropriate Practice An Introduction for Teacher of Children 3 to 6*, (Washington DC: NAEYC, 2006), hh. 85 – 86.

bahwa kecerdasan linguistik anak Taman Kanak-kanak kelompok B meliputi kemampuan a) penggunaan kata penghubung, b) penggunaan keterangan objek/subjek, c) penggunaan kata kerja dasar (infinitif), d) penggunaan kata keterangan (*adverb*), e) penggunaan kalimat yang menunjukkan tingkat perbandingan, f) mendengarkan cerita yang panjang, g) pengajuan pertanyaan, h) penggunaan kata kerja bantu, i) bercerita, j) mulai membaca, dan k) mulai menulis.

## 2) Kecerdasan Logika Matematik

Gardner mengemukakan bahwa anak usia Taman Kanak-kanak yang memiliki kecerdasan logika matematik cenderung lebih mudah memahami hal-hal yang berkaitan dengan angka dan prinsip hubungan sebab akibat dan umumnya anak-anak ini menyukai tantangan dari segala sesuatu yang ada di sekitarnya<sup>57</sup>. Sedang Hendrick mengidentifikasi kemampuan logika matematik dari beberapa hal, yaitu a) bermain kata-kata, seperti mencipta sajak dengan membunyikan kata menjadi bunyi-bunyi yang sama, b) menunjuk dan memberi nama empat sampai enam warna, c) mencocokkan gambar dari objek yang sama, seperti sepatu, kaos kaki, apel, jeruk dan pisang, d) menggambar orang dengan dua sampai enam bagian yang dikenal, seperti kepala, lengan, kaki; dapat menyebutkan bagian yang digambar atau menyebutkan melalui bagian tubuh sendiri, e) menggambar,

---

<sup>57</sup> Gardner, *op. cit.*, hh. 143 – 157.

menamai, dan mendeskripsi gambar yang dikenal, f) menghitung luar kepala sampai bilangan lima meniru orang dewasa, g) mengenal posisi tempat tinggal, h) memiliki rentang perhatian yang lebih panjang, belajar melalui pengamatan dan mendengarkan orang dewasa seperti melalui eksplorasi, dan mudah beralih, i) pemahaman konsep fungsi, waktu, persahabatan secara utuh dan bagian-bagian, fungsi atau penggunaan objek yang telah ditetapkan di samping nama objek tersebut, j) memiliki konsep waktu yang semakin berkembang. Anak dapat menjelaskan tentang kemarin atau minggu yang lalu (lama waktu yang lalu), sekitar hari ini, dan tentang apa yang akan terjadi besok<sup>58</sup>. Selanjutnya Copple dan Bredekamp mengemukakan bahwa perkembangan kemampuan berpikir dapat dilihat dari a) anak sering terlibat dalam aktivitas dengan memperoleh hasil atau produk di dalam pikiran. Mereka sedang mengembangkan kemampuan untuk merencanakan masa depan, b) anak terus menikmati belajar dan menggali sendiri berbagai informasi. Keterampilan mengamati meningkat, dan mereka mulai menghubungkan-hubungkan informasi yang diperoleh, c) pemahaman anak tentang bentuk masih umum. Mereka dapat belajar dari bagian-bagian bentuk yang berbeda dan bagaimana mereka mencocokkannya, dan beberapa anak yang lebih dari lima tahun diperkirakan mampu mengetahui ciri-ciri geometris yang terpisah (misal, segi empat mempunyai empat sisi yang sama). Anak mempunyai pemahaman yang baik tentang warna dasar, d) anak dapat

---

<sup>58</sup> Hendrick, *loc.cit.*, h. 545.

berhitung menyelesaikan soal-soal misalnya tentang menghitung bilangan, yaitu penjumlahan dan pengurangan<sup>59</sup>. Feeney, Christensen dan Moravcik mengemukakan bahwa perkembangan berpikir anak Taman Kanak-kanak memiliki ciri a) mampu mengemukakan ide yang berkaitan dengan aktivitas sosial dan fisik, b) mampu membentuk simbol mental yang lebih kompleks dari suatu peristiwa atau benda, c) dapat mengelompokkan benda berdasarkan warna, ukuran, bentuk, dan fungsi, d) mudah menghitung hingga dua puluh, e) memahami penggunaan kalender dan jam dan menghubungkannya dengan kejadian atau aktivitas sehari-hari, f) mampu merancang dan memenuhi rencana yang dibuat dan dapat memprediksi apa yang akan diperoleh jika melakukan sesuatu<sup>60</sup>. Berdasarkan pendapat yang telah dikemukakan dapat dinyatakan bahwa kecerdasan logika matematika anak usia Taman Kanak-kanak dapat dilihat dari a) membedakan warna, b) memasang gambar, c) mengidentifikasi tubuh manusia, d) menghitung, e) mengidentifikasi arah, f) memberi perhatian terhadap sesuatu di sekitarnya, g) pemahaman konsep objek yang telah ditetapkan, h) pemahaman konsep persahabatan, i) menjelaskan waktu dalam rentang seminggu, j) merencanakan masa depan, k) membedakan bentuk.

---

<sup>59</sup> Copple and Bredekamp, *op. cit.*, hh. 86 – 87.

<sup>60</sup> Feeney, Christensen dan Moravcik, *op. cit.*, h. 110.

### 3) Kecerdasan Spasial

Kecerdasan spasial berkaitan dengan kemampuan berimajinasi. Gardner mengemukakan bahwa anak yang memiliki kecerdasan spasial yang baik cenderung mudah membaca peta dan menggambar, membayangkan suatu ruangan atau benda walau benda tersebut tidak ada serta membuat bentuk tertentu dari suatu benda, misalnya balok<sup>61</sup>. Sedang Seefeldt dan Barbour mengemukakan standard kemampuan visual yang dikembangkan oleh *The National Art Education Association* yang berkaitan dengan capaian (*creation*) dan ciptaan (*performance*), yaitu a) anak dapat menggunakan media seni, berbagai peralatan, teknik, dan proses berkreasi dengan cekatan, b) Anak dapat mengatur unsur-unsur tersebut berdasarkan prinsip atau struktur berkreasi, c) Anak mengkomunikasikan gagasan, sikap, dan perasaan melalui suatu bentuk seni visual dengan efektif, d) anak mengekspresikan gagasan melalui bentuk seni visual secara inovatif<sup>62</sup>. Berdasarkan pendapat tersebut dapat dinyatakan bahwa kecerdasan visual spasial dapat dilihat dari a) perolehan informasi melalui media seni, b) menggunakan berbagai peralatan seni, c) mengatur unsur-unsur dari suatu objek, dan d) berkomunikasi melalui bentuk seni visual.

---

<sup>61</sup> Gardner, *op. cit.*, hh. 173 – 177.

<sup>62</sup> Seefeldt, dan Barbour, *op. cit.*, h. 386.

#### 4) Kecerdasan Kinestetik Jasmani

Gardner mengemukakan anak usia Taman Kanak-kanak yang memiliki kecerdasan kinestik jasmani yang baik cenderung mudah mendemonstrasikan kordinasi antara anggota gerak, ekspresif dalam meraga sesuatu dengan menggunakan tubuhnya, dan sulit untuk duduk diam atau tanpa beraktivitas<sup>63</sup>. Sedang Feeney, Christensen dan Moravcik mengemukakan bahwa kinestetik jasmani anak usia Taman Kanak-kanak memiliki ciri-ciri sebagai berikut, a) kemampuan berjalan dengan ayunan yang luwes, langkah yang berirama dengan kemampuan untuk berjalan lurus, anak dapat mengatur keseimbangan sehingga berjalan dengan sempurna, b) berlari dengan dapat mengontrol mulai (*start*), berhenti dan memutar, c) dapat lompat dari tempat yang lebih tinggi, memanjat tangga yang lebih tinggi, dan mendorong sesuatu, d) mengenderai sepeda dengan hati-hati dan cepat, e) memanjat dengat cepat dan hati-hati serta menggunakan langkah yang bervariasi, dan f) melempar dengan posisi kaki horisontal dan badan berputar ke kanan dan dengan cepat melempar bola ke kiri, dan juga mulai dapat melempar dengan posisi melangkahkan kaki kanan ke depan saat bola dilemparkan, dan g) menggunakan resleting, tombol atau kancing, h) dapat memotong, menempel, menggambar, mewarnai, dan menyusun puzzle<sup>64</sup>. Batasan lain dikemukakan oleh Hendrick, yaitu kemampuan kinestetik

---

<sup>63</sup> Gardner, *op. cit.*, hh. 207 – 212.

<sup>64</sup> Feeney, Christensen dan Moravcik, *op. cit.*, h. 107.

jasmani dapat dilihat dari kemampuan anak a) berjalan mundur dengan tumit, melompat ke depan sepuluh kali tanpa jatuh, naik turun tangga sendiri, dan meroda, b) memotong bentuk-bentuk lurus, membuat tanda salib, segi empat, dan mencetak beberapa huruf besar, dan c) memotong dengan pisau makanan yang mudah dipotong, seperti sejenis pastel, hamburger, irisan tomat, dan mengikat sepatu<sup>65</sup>. Selanjutnya Copple dan Bredekamp mengemukakan kemampuan yang berkaitan dengan kinestetik dan jasmani terdiri dari a) Anak dapat melompat, berjalan mundur dan memutar dengan cepat, memiliki keseimbangan saat berjalan di atas se keping papan, melompat dari ketinggian beberapa langkah, loncat dengan berani, dan pada umumnya sudah memiliki keterampilan melempar dan menangkap, b) Anak menjadi semakin terampil dalam aktivitas seperti menggambar, memotong dan melekat, dan c) Anak dapat membantu menyiapkan dan menyusun makanan, dan mulai bisa berpakaian dan mengikat tali sepatu sendiri<sup>66</sup>. Berdasarkan pendapat yang telah dikemukakan dapat dinyatakan bahwa anak yang memiliki kecerdasan kinestetik jasmani baik cenderung memiliki ciri-ciri a) bergerak sesuai intruksi, b) melempar bola, c) menangkap bola yang dilempar, d) gerakan berpindah, e) menggunting, f) menempel, menggambar, mewarnai, g) menyusun puzzle, h) loncat, i) menyepak

---

<sup>65</sup> Hendrick, *op. cit.*, h. 542 dan h. 547.

<sup>66</sup> Copple and Bredekamp, *op. cit.*, hh. 84 – 87.

(kicking) bola, j) membuat tanda dengan menggunakan jari, k) memotong makanan yang mudah dipotong dengan pisau, l) mengikat tali.

#### 5) Kecerdasan Musikal

Gardner mengemukakan bahwa anak usia Taman Kanak-kanak yang cenderung memiliki kecerdasan musikal baik cenderung sensitif terhadap suara dan bunyi dan suka bermain dengan menggunakan peralatan musik<sup>67</sup>. Sedang Seefeldt dan Barbour mengemukakan bahwa kemampuan anak yang berkaitan dengan musik meliputi kemampuan bergerak dengan lancar dan luwes mengikuti musik dan ritme, dapat berjalan, gerakan, mencongklang, dan melompat untuk memukul dengan bertukar-tukar tempo dan intensitas<sup>68</sup>. Selanjutnya Seefeldt dan Barbour mengemukakan anak mendengarkan dan menikmati musik untuk relaksasi, melamun dan untuk kesenangan<sup>69</sup>. Selanjutnya Copple dan Bredekamp mengemukakan anak Taman Kanak-kanak yang berusia lima tahun dapat menikmati syair/puisi, dan nyanyian<sup>70</sup>. Berdasarkan pendapat tersebut dapat dikemukakan bahwa anak yang memiliki kecerdasan musikal baik cenderung memiliki a) mengikuti ritme musik, b) memperdengarkan suara dengan tempo tertentu, dan c) bernyanyi

---

<sup>67</sup> Gardner, *op. cit.*, hh. 99 – 104.

<sup>68</sup> Seefeldt, dan Barbour, *op. cit.*, h. 429.

<sup>69</sup> *Ibid.*, h. 436.

<sup>70</sup> Copple and Bredekamp, *op. cit.*, hh. 87.

## 6) Kecerdasan Intrapersonal

Gardner mengemukakan bahwa anak usia Taman Kanak-kanak yang cenderung memiliki kecerdasan intrapersonal yang baik memiliki minat yang besar terhadap sesuatu dan memiliki tujuan yang jelas, memahami dirinya dengan baik, dan fokus pada kekuatan diri serta percaya diri<sup>71</sup>. Batasan ini menunjukkan bahwa kecerdasan intrapersonal anak usia lima tahun berkaitan dengan kemampuan mengendalikan emosi. Sedang Copple dan Bredekamp mengemukakan bahwa anak Taman Kanak-kanak yang memiliki kemampuan intrapersonal yang baik memiliki ciri a) anak mulai melihat perbedaan dan persamaan antara dirinya dengan orang lain, tapi pada dasarnya masih egosentris, namun mereka memahami dunia ini dari sudut pandang mereka sendiri, dan suka berhubungan dengan jenis kelamin yang sama semakin kuat, b) menikmati kebersamaan dengan orang lain dan berusaha bersikap menyenangkan dan berempatik. c) mulai belajar bertanggung jawab, dalam batas tertentu mereka bebas, berkompeten, dan dapat dipercaya serta dapat menilai kemampuan mereka sendiri dengan tepat dan teliti, d) mulai mampu bersopan santun, mereka mulai bisa mengarahkan diri dengan lebih mengendalikan diri, dan secara umum mereka dapat menilai (*judgement*) apakah mereka dapat melakukan sesuatu atau tidak, e) mempunyai perasaan yang kuat, dan perasaan takut yang dapat meningkatkan keterampilan berimajinasi. Mereka masih bingung

---

<sup>71</sup> Gardner, *op. cit.*, h. 239.

membedakan antara fantasi dengan realita (kenyataan) dan semakin bertambahnya kesadaran mereka dapat menimbulkan realitas yang menakutkan<sup>72</sup>. Berdasarkan pendapat tersebut dapat dinyatakan bahwa anak yang memiliki kecerdasan intrapersonal yang baik cenderung memiliki kemampuan a) mengenal diri, b) membandingkan diri sendiri dan orang lain, c) memahami dunia ini dari sudut pandang mereka sendiri, d) menikmati kebersamaan dengan orang lain, e) mengarahkan diri dengan lebih mengendalikan diri, f) mulai bertambah kesadaran terhadap realita yang meningkatkan rasa takut.

#### 7) Kecerdasan Interpersonal

Gardner mengemukakan bahwa anak usia Taman Kanak-kanak yang cenderung memiliki kecerdasan interpersonal yang baik memiliki kemampuan berhubungan dengan orang lain, dapat beramah tamah dan cenderung menjadi pemimpin dalam kelompoknya<sup>73</sup>. Sedang kecerdasan interpersonal anak Taman Kanak-kanak menurut Hendrick berkaitan dengan kemampuan a) bermain bersama-sama dan berinteraksi dengan yang lain, b) lebih berkonsentrasi dalam permainan dramatis sesuai dengan rincian, waktu, dan tempat, c) bermain dengan menghias diri (berdandan), dan d)

---

<sup>72</sup> Copple and Bredekamp, *op. cit.*, hh. 88 – 89.

<sup>73</sup> Gardner, *op. cit.*, h. 239.

menunjukkan minat untuk mengetahui tentang perbedaan jenis kelamin<sup>74</sup>. Selanjutnya Copple dan Bredekamp mendeskripsi bahwa kemampuan sosial anak usia lima tahun terdiri dari a) suka bermain bersama, dalam waktu tertentu suka bergabung dengan satu atau dua orang teman khusus, menyukai permainan peran dengan yang lain, mereka juga suka mempertunjukkan peran tersebut di depan orang yang baru dikenal, bergurau dan menggoda untuk mencari perhatian orang walau kadang-kadang mereka malu-malu, b) Mereka juga dapat menjaga persahabatan, mereka selalu rindu dengan sebayanya, dan mereka juga menyadari adanya pengucilan dan mereka akan menolak orang yang tidak mereka sukai, c) Anak dapat bekerjasama dengan baik, berbagi peran walaupun masih ada anak yang tidak mau, mereka juga sangat cepat mengenali hak atau menghargai pendapat orang lain dan dapat berpihak, sangat gembira bila mereka melakukan suatu yang baik dan tidak mau mengakui bila mereka melakukan kesalahan<sup>75</sup>. Berdasarkan pendapat tersebut dapat dinyatakan bahwa kecerdasan interpersonal anak Taman Kanak-kanak dapat dilihat dari a) bermain bersama-sama dan berinteraksi, b) berkonsentrasi dalam permainan dramatis, c) bermain dengan menghias diri (berdandan), d) menunjukkan minat untuk mengetahui tentang perbedaan jenis kelamin, e) menyukai

---

<sup>74</sup> Hendrick, *op. cit.*, h. 547.

<sup>75</sup> Copple and Bredekamp, *op. cit.*, hh. 87 – 88.

permainan peran, f) menjaga persahabatan, g) berpihak pada seseorang atau sesuatu.

#### 8) Kecerdasan Naturalis

Gardner yang dikutip Feeney, Christensen dan Moravcik menyatakan kecerdasan naturalis berkaitan dengan keinginan anak untuk mengkoleksi tumbuhan dan tanaman yang ada di sekitarnya, berlama-lama di luar rumah, dan menunjukkan kemampuan yang baik untuk membedakan antar binatang dan tanaman yang berbeda, serta memiliki kemampuan mengidentifikasi benda yang diperolehnya<sup>76</sup>. Senawat dan Gogri mengemukakan anak yang memiliki kecerdasan naturalis memiliki ciri a) suka alam, menyukai hewan peliharaan, lebih suka di luar rumah, suka belajar tumbuhan dan hewan, dan suka mengamati tumbuhan dan hewan<sup>77</sup>. Berdasarkan pendapat tersebut dapat dinyatakan bahwa kecerdasan naturalis anak Taman Kanak-kanak berkaitan dengan kemampuan untuk a) menyenangkan hewan peliharaan, b) merawat hewan peliharaan, dan c) merawat tumbuhan yang ditanam.

Berdasarkan uraian tentang kecerdasan jamak dan aspek-aspek kecerdasan jamak beserta ciri-cirinya dapat dinyatakan bahwa kecerdasan jamak adalah daya atau kemampuan untuk memecahkan masalah dan

---

<sup>76</sup> Feeney, Christensen dan Moravcik, *op. cit.*, h. 119.

<sup>77</sup> Reeta dan Gogri, *op.cit.*, h. 86.

menghasilkan sesuatu yang bermanfaat bagi diri sendiri dan lingkungan yang dapat berkembang selama periode waktu tertentu berdasarkan pembelajaran yang dilakukan meliputi delapan aspek kecerdasan, yaitu kecerdasan linguistik, logika matematis, spasial, kinestetis jasmani, musikal, intrapersonal, interpersonal, dan naturalis.

## 2. Teori Pembelajaran

Istilah pembelajaran muncul sekitar tahun 1950an. Istilah tersebut menggantikan istilah kegiatan belajar-mengajar yang penggunaannya semakin memasyarakat di dunia persekolahan. Pembelajaran sebagai teori menurut Snelbecker pada awalnya dikembangkan oleh empat orang yang menjadi tokoh utama, yaitu Bruner, Skinner, Glaser dan Ausebel<sup>78</sup>. Ke empat tokoh merumuskan teori pembelajaran melalui pengkajian yang dilakukan dengan caranya sendiri. Bruner mengemukakan pentingnya teori preskriptif yang melandasi praktik, karena yang ada sebelumnya adalah teori deskriptif<sup>79</sup>. Skinner sejalan dengan Bruner tentang perlunya teori pembelajaran khusus, menghendaki penelitian langsung atas proses mengajar. Dengan memakai pendekatan induktif berupa analisis langsung atas metode pembelajaran, akan dapat disusun teori pembelajaran. Glaser

---

<sup>78</sup> Glenn, E., Snelbecker, *Learning Theory, Instructional Theory, and Psychoeducational Design*, (New York: McGraw-Hill Book Co, 1974), hh. 133 – 134.

<sup>79</sup> Yusufhadi, Miarso, *Menyemai Benih Teknologi Pendidikan*, (Jakarta: Kencana, 2004), h.112.

memakai pendekatan induktif yang sama dengan Skinner. Penelitian psikologi dapat dipakai sebagai dasar untuk mengembangkan prinsip-prinsip pembelajaran, tetapi modifikasi dan penjabaran lebih lanjut tentang prinsip-prinsip itu harus didasarkan pada data empirik. Glaser seperti yang dikutip Snelbecker<sup>80</sup>, juga mengemukakan bahwa penerjemahan pengetahuan ilmiah ke dalam praktik pembelajaran memerlukan perkembangan teknologikal. Ausubel menyatakan perlunya dikembangkan teori pembelajaran dengan bertitik tolak pada pengalaman sekolah yang berarti dan bukannya pada teori belajar. Penjelasan yang dikemukakan oleh keempat tokoh menunjukkan bahwa teori pembelajaran lahir melalui suatu pengkajian teoritik dan empirik terhadap pengajaran dan praktiknya, seperti metode pembelajaran, dan kurikulum dilengkapi dengan bidang ilmu lain yang berkaitan dengan pembelajaran, seperti psikologi dan proses empirik sehingga merumuskan prinsip-prinsip pembelajaran.

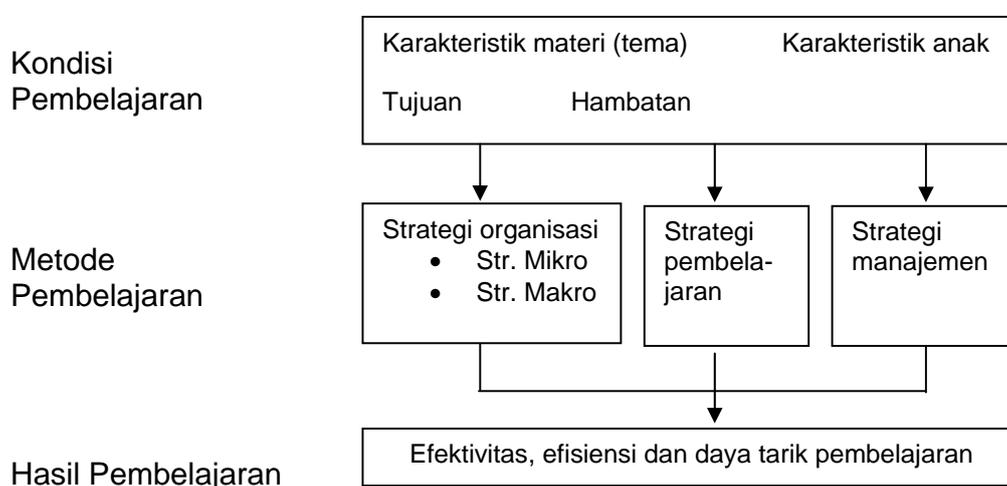
Reigeluth menjelaskan bahwa teori pembelajaran mengandung tiga variabel, yaitu variabel kondisi, metode, dan variabel hasil pembelajaran<sup>81</sup>. Hampir sama dengan Reigeluth, Cruickshank, Jenkins dan Metcalf mengemukakan bahwa terdapat tiga faktor besar yang mempengaruhi pembelajaran, yaitu karakteristik pribadi, pengalaman dan kesiapan dalam

---

<sup>80</sup> Snelbecker, *op. cit.*, h. 134.

<sup>81</sup> Charles M. Reigeluth, *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*, (London: Lawrence Erlbaum Associate, Publisher, 1983), hh. 18 – 23.

pendidikan, serta konteks pembelajaran<sup>82</sup>. Perbedaan keduanya adalah Reigeluth tidak memasukkan faktor karakteristik personal guru dalam menjelaskan pembelajaran. Dengan demikian jelaslah bahwa teori pembelajaran memiliki tiga variabel, yaitu variabel kondisi, metode, dan variabel hasil pembelajaran. Kaitan ketiga variabel yang dikemukakan Reigeluth disajikan dalam gambar 1.



Gambar 1. Pembelajaran Reigeluth

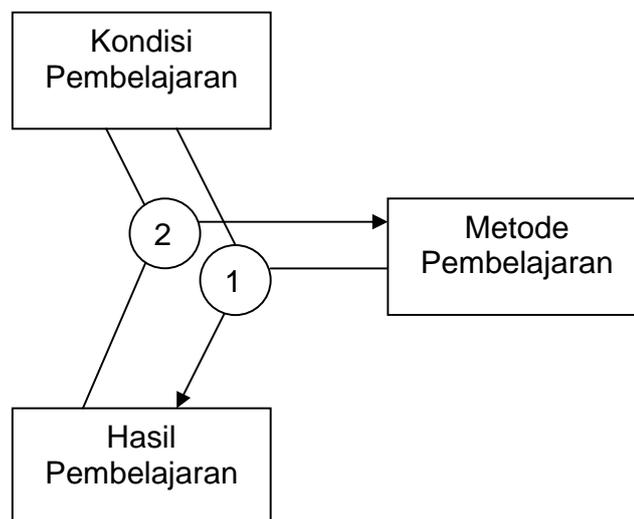
Sumber : Reigeluth, *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*, 1983, h. 19

Dari Gambar 1 dapat dikemukakan bahwa ada tiga hal penting dalam pembelajaran, yaitu kondisi pembelajaran, metode pembelajaran dan hasil pembelajaran. Aspek kondisi pembelajaran menempati urutan pertama atau sebagai penentu dalam merancang strategi untuk mencapai hasil

<sup>82</sup> Donal, R. Cruickshank, Deborah, Bainer, Jenkins dan Kim, K., Metcalf, *The Act of Teaching Fourth Edition*, (Boston: McGraw Hill, 2006), h. 3.

pembelajaran. Aspek tersebut menekankan pada komponen yang mementingkan perhatian pada karakteristik materi (tema), anak, tujuan dan hambatannya. Aspek metode pembelajaran menekankan pada komponen yang mementingkan strategi dan aspek hasil lebih dilihat dari komponen efektivitas, efisiensi, serta daya tarik pembelajaran. Bila pembelajaran memiliki daya tarik yang kuat pembelajaran akan berjalan lancar dan mencapai hasil seperti yang dirumuskan dalam tujuan.

Kerangka teori pembelajaran yang dikemukakan Reigeluth membangun dua bentuk hubungan antar variabel yang dikenal dengan teori deskriptif dan teori preskriptif. Bagaimana hubungan yang terjadi antar variabel pembelajaran dikemukakan dalam gambar 2.



Gambar 2: Tiga kategori variabel pembelajaran dan dua bentuk hubungan antara variabel

(Sumber : Charles M. Reigeluth, *Instructional-design theories and models:an Overview of their Current Status*, 1983, h.22)

Teori deskriptif (1) adalah satuan prinsip yang terintegrasi secara sistematis dan bermakna antara kondisi dan metode pembelajaran untuk menjelaskan hasil pembelajaran sedang teori preskriptif (2) adalah satuan prinsip yang terintegrasi secara sistematis dan bermakna antara kondisi dan hasil pembelajaran untuk menjelaskan metode pembelajaran<sup>83</sup>. Pendapat tersebut menunjukkan bahwa dalam teori deskriptif, hasil belajar menjadi variabel terikat yang akan dijelaskan melalui kondisi dan metode pembelajaran. Sedang dalam teori preskriptif, metode belajar menjadi variabel terikat yang dijelaskan setelah diketahui kondisi pembelajaran apa yang dimiliki dan hasil pembelajaran apa yang ingin dicapai.

Penjelasan tentang teori yang dikemukakan Reigeluth secara sederhana dapat dirumuskan dengan contoh sebagai berikut: agar para siswa yang menyandang hambatan (kondisi) dapat belajar lebih lanjut (hasil), maka perlu diberikan perlakuan yang berbeda dengan mereka yang tidak menyandang hambatan (perlakuan). Miarso mengemukakan bahwa apa bila kerangka teori pembelajaran dipetakan, maka akan dapat terlihat kaitan variabel pembelajaran seperti pada gambar 3<sup>84</sup>.

Berdasarkan pemetaan dalam gambar 3 dapat dinyatakan bahwa bila kepada sejumlah anak yang kondisinya sama dan diberikan perlakuan sama, maka hasilnya cenderung sama. Bila perlakuannya berbeda, maka

---

<sup>83</sup> Reigeluth, *op. cit.*, h. 22.

<sup>84</sup> Miarso, *op. cit.*, h. 244.

hasilnya cenderung berbeda. Kalau kondisi anak-anak berbeda dan diberikan perlakuan yang sama maka hasilnya akan berbeda. Namun, kalau anak-anak tersebut diberi perlakuan yang berbeda maka hasilnya mungkin sama.

KONDISI	PERLAKUAN	HASIL
Sama	Sama	Sama
Sama	Berbeda	Berbeda
Berbeda	Sama	Berbeda
Berbeda	Berbeda	Mungkin sama

Gambar 3. Pemetaan Kerangka Teori Pembelajaran  
 Sumber : Yusufhadi, Miarso, *Menyemai Benih Teknologi Pendidikan*, 2004, h.244

Snelbecker mengemukakan bahwa pembelajaran adalah suatu integrasi dari seperangkat prinsip yang menjelaskan tentang pedoman untuk mengatur kondisi-kondisi dalam mencapai tujuan-tujuan pendidikan<sup>85</sup>. Sedang Kemp mengemukakan bahwa pembelajaran merupakan proses yang kompleks yang terdiri dari fungsi dan bagian-bagian yang saling berhubungan satu sama lain serta diselenggarakan secara logis untuk mencapai keberhasilan belajar<sup>86</sup>. Selanjutnya Joyce dan Weil menekankan bahwa inti dari proses pembelajaran adalah pengaturan lingkungan agar siswa dapat saling berinteraksi dan belajar bagaimana seharusnya belajar<sup>87</sup>. Dari tiga pendapat tersebut dapat dinyatakan bahwa pembelajaran adalah pengaturan lingkungan agar terjadi proses belajar pada siswa atau anak.

<sup>85</sup> Snelbecker, *op. cit.*, h. 116.

<sup>86</sup> Jerrold E. Kemp, *The Instructional Design Process*, (New York: Harper and Row Publisher, 1985), h. 3.

<sup>87</sup> Bruce Joyce dan Marsh Weil, *Models of Teaching Fifth Edition*, (Boston: Allyn and Bacon, 1996), h. 11.

Slavin menyatakan bahwa pembelajaran adalah serangkaian kegiatan atau peristiwa eksternal yang mempengaruhi orang yang belajar sedemikian rupa sehingga membantu proses belajar<sup>88</sup>. Pendapat lain dari Moore yang mengemukakan bahwa pembelajaran adalah tindakan seseorang yang berusaha untuk membantu orang lain untuk mengembangkan semua potensi yang dimiliki secara maksimal<sup>89</sup>. Dari dua pendapat tersebut dapat dikemukakan bahwa pembelajaran mengandung makna proses, peristiwa eksternal, adanya komponen, dan ada yang mengelola komponen-komponen menjadi satu kesatuan yang dapat mendorong seseorang melakukan kegiatan belajar. Makna proses ditujukan pada bentuk kegiatan belajar dan mengajar. Pembelajaran sebagai peristiwa eksternal ditunjukkan melalui pengelolaan lingkungan (*setting environmental*) belajar. Pembelajaran terdiri dari komponen yang perlu disiapkan agar terjadi proses belajar pada diri anak.

Gagne, Briggs dan Wager mengembangkan pembelajaran berdasarkan pada peristiwa pembelajaran (*instructional event*) yang menunjukkan bahwa pembelajaran memiliki karakteristik, a) menarik perhatian agar siap menerima pelajaran, b) memberikan tujuan pelajaran agar anak didik tahu apa yang diharapkan dalam belajar itu, c) merangsang

---

<sup>88</sup> Robert E. Slavin, *A Model of Effective Instruction*, (<http://www.edu/provost/teaching.htm>, 2004), h. 2

<sup>89</sup> Kenneth D. Moore, *Effective Instructional Strategies From Theory to Practice*, (London: Sage Publication Ltd, 2005), h. 5.

timbulnya ingatan atas ajaran sebelumnya, d) presentasi bahan ajaran, e) memberikan bimbingan atau pedoman untuk belajar, f) membangkitkan timbulnya unjuk kerja (merespons), g) memberikan umpan balik atas unjuk kerja, h) menilai unjuk kerja, dan i) memperkuat retensi dan transfer pelajaran<sup>90</sup>. Pendapat ini menunjukkan bahwa pembelajaran dilakukan berdasarkan urutan tertentu. Urutan tersebut dimulai dari bagaimana menyiapkan anak belajar yang ditandai dengan adanya perhatian anak pada kegiatan belajar yang akan dilaksanakan sampai menilai unjuk kerja anak sebagai hasil belajar. Selanjutnya Dick and Carey mengemukakan bahwa elemen utama pembelajaran terdiri dari a) aktivitas preinstruksional yang meliputi tahap memotivasi anak (*learner*), penyampaian tujuan dengan cara lisan atau tulisan, b) pemberian informasi, yaitu melakukan upaya agar anak fokus pada isi, urutan materi dan tahap pembelajaran yang perlu dilaksanakan oleh guru dan anak untuk mencapai tujuan pembelajaran, c) partisipasi anak dalam bentuk kegiatan belajar, d) penilaian untuk melihat kemajuan anak, dan e) tindak lanjut yang dapat dilakukan dalam bentuk pengayaan dan perbaikan (remidiasi)<sup>91</sup>. Berdasarkan pendapat tersebut dapat dinyatakan bahwa pembelajaran memiliki beberapa komponen yang tersusun berdasarkan urutan tertentu. Kalau diidentifikasi urutan tersebut

---

<sup>90</sup> Robert, J. Gagne, and Leslie J. Briggs, *Principles of Instructional Design*, (New York: Holt Rinehart and Winston, 1979), hh. 155 – 165.

<sup>91</sup> Walter Dick, Lou Carey dan James O. Carey, *The Systematic Design of Instruction Sixth Edition*, (New York: Allyn Bacon Pearson, 2005), hh. 190 – 197.

dapat dikelompokkan menjadi tiga bagian yang terdiri dari pembukaan, inti dan penutup. Kegiatan pembukaan bertujuan untuk menyiapkan anak memasuki dan mengikuti pembelajaran. Kegiatan inti bertujuan menyampaikan berbagai informasi sesuai dengan topik bahasan pembelajaran agar terjadi proses belajar pada diri anak. Kegiatan penutup bertujuan untuk mengakhiri pembelajaran dengan merumuskan dan menindaklanjuti pembelajaran pada waktu berikutnya. Sedang Reigeluth mengemukakan bahwa pembelajaran berisi seperangkat komponen yang tertata dan menggambarkan suatu strategi terpadu seperti cara mengurutkan ide, penggunaan tinjauan dan rangkuman, penggunaan contoh, latihan/praktek dan penggunaan langkah kegiatan untuk memotivasi anak<sup>92</sup>. Pernyataan tersebut menegaskan bahwa komponen yang terdapat dalam pembelajaran juga berfungsi sebagai motivator bagi subjek didik (anak).

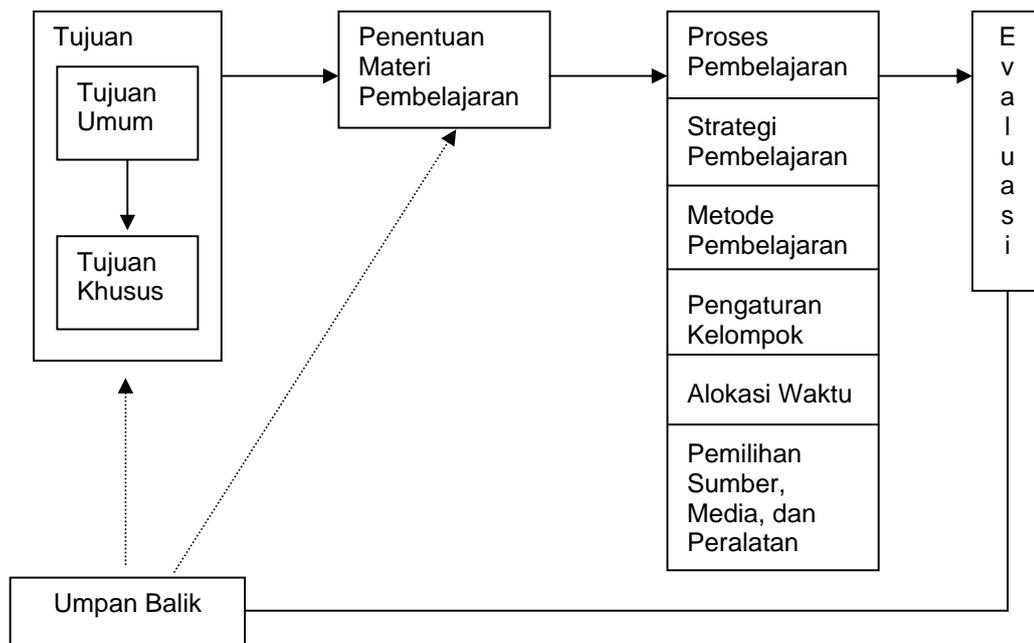
Moore berdasarkan hasil penelitiannya menjelaskan bahwa pembelajaran yang efektif ditentukan oleh pengetahuan guru tentang materi (*Subject matter*), bagaimana anak belajar, dan metode pembelajaran (*teaching methods*), serta penilaian (*asesment*) yang digunakan<sup>93</sup>. Dari pendapat Moore diketahui bahwa dalam pembelajaran terdapat dua individu yang terlibat, yaitu guru dan anak. Selain itu, dalam pembelajaran terdapat komponen materi, metode dan penilaian. Jamaris menunjukkan keterkaitan

---

<sup>92</sup> Reigeluth, *op. cit.*, h. 21.

<sup>93</sup> Moore, *op. cit.*, h. 6.

antar komponen pembelajaran dalam aplikasi desain pembelajaran seperti dalam gambar 4<sup>94</sup>.



Gambar 4 : Keterkaitan antar komponen dalam pembelajaran

Sumber: Martini Jamaris, *Perkembangan dan Pengembangan Anak Usia Taman Kanak-kanak Pedoman Bagi Orangtua & Guru*, 2006, h. 128

Berdasarkan uraian di atas, dapat dikemukakan bahwa dalam pembelajaran kelima unsur saling berinteraksi. Interaksi terjadi antara guru, anak dan unsur pembelajaran yang lainnya. Hasil interaksi dapat dilihat dari perilaku guru dan anak yang sekaligus menggambarkan perilaku pembelajaran. Dengan kata lain, perilaku pembelajaran merupakan perilaku

<sup>94</sup> Martini Jamaris, *Perkembangan dan Pengembangan anak Usia Taman Kanak-Kanak Pedoman bagi orangtua & Guru*, (Jakarta: Grasindo, 2006), h. 128.

guru dan anak sebagai hasil interaksi guru, anak dan unsur-unsur pembelajaran lainnya.

Stefanakis mengemukakan bahwa pembelajaran yang dirancang untuk mengembangkan kemampuan yang dirumuskan berdasarkan kecerdasan jamak dilakukan dengan memberi penekanan pada proses pemahaman berbagai kecerdasan dari setiap individu di dalam kelas<sup>95</sup>. Pemahaman tersebut perlu dilakukan guru dalam rangka menentukan apa yang akan diajarkan dan bagaimana cara mengajarkannya. Hal tersebut sejalan dengan keterkaitan komponen pembelajaran yang telah dikemukakan dalam Gambar 4.

Semua komponen pembelajaran berinteraksi menjadi satu kesatuan yang utuh membentuk suatu pembelajaran. Dengan demikian dapat dikemukakan bahwa pembelajaran adalah proses membangun suatu situasi dan kondisi belajar melalui penataan komponen tujuan, materi/tema, metode dan media, alokasi waktu, dan evaluasi yang mendorong timbulnya kegiatan belajar sehingga memungkinkan anak memperoleh pengalaman belajar. Dalam proses tersebut dilakukan upaya memilih kegiatan dan aspek yang penting dilanjutkan, membuat sesuatu yang sulit menjadi mudah dan membuat yang kompleks menjadi sederhana dan mudah dipahami anak.

---

<sup>95</sup> Evangeline Harris Stefanakis, *Multiple Intelligences and Portofolios A Window into the Learner's Mind*, (NH: Portsmouth: Heinemann, 2002), h. 9.

Interaksi komponen pembelajaran dapat menentukan model pembelajaran yang dilakukan.

### 3. Pembelajaran Berbasis Portofolio di Taman Kanak-kanak

#### a. Pengertian Portofolio

Kata portofolio oleh Salvia dan Ysseldyke didefinisikan sebagai tempat memajang contoh karya yang dihasilkan seseorang<sup>96</sup>. Oleh Bullock dan Hawk dijelaskan bahwa dalam dunia seni khususnya seni rupa dan fotografer, penggunaan portofolio adalah untuk merekam berbagai aktivitas dan situasi tertentu<sup>97</sup>. Seorang perupa yang akan menunjukkan hasil karyanya kepada seorang *art director* atau klien senantiasa membawa portofolio yang berisikan koleksi karya terbaiknya. Bentuk koleksi yang dimasukkan dalam portofolio kadang kala dalam bentuk foto atau *slaid*. Meskipun sang perupa telah menciptakan banyak karya, ia hanya memilih karya-karya yang terbaik<sup>98</sup>. Karya tersebut merupakan karya yang dapat menggambarkan potensi puncak. Karya itulah yang dimasukkan ke dalam portofolio.

---

<sup>96</sup> John Salvia dan J E. Ysseldyke, *Assessment Sixth Edition*, (Boston: Houghton Mifflin Company, 1995), h. 243.

<sup>97</sup> Ann Adams Bullock dan Parmalee P. Hawk, *Developing A Teaching portfolio A Guide For Preservice and Practicing Teacher*, (New Jersey, Ohio: Merrill Prectice Hall, 2001), h. 13.

<sup>98</sup> Meg Sewell, Mary Marczak, & Melanie Horn, *The Use Portfolio Assessment in Evaluation*. h. 3. 2006. (<http://ag.arizona.edu/fcs/cyfernet/cyfar/Portfo~3.htm>).

Bagi seorang fotografer, portofolio digunakan sebagai media untuk menunjukkan perkembangan kemampuannya dalam membuat foto<sup>99</sup>. Hasil bidikan kamera sang potografer akan memberikan informasi tentang kemampuannya untuk membuat forto. Selain itu, seorang fotografer dapat juga menggunakan portofolio yang dibuat tersebut untuk menunjukkan kemampuan sesuatu atau seseorang yang akan ada dalam foto tersebut sebagai upaya untuk diorbitkan sebagai bintang.

Bullock dan Hawk menyatakan bahwa portofolio adalah kumpulan dokumen yang menggambarkan perjalanan dan karya yang telah dilalui dan dicapai<sup>100</sup>. Sedang Gronlund dan Engel menegaskan bahwa portofolio sebagai suatu cara untuk mendokumentasi atau menjajagi perkembangan anak<sup>101</sup>. Keduanya menegaskan bahwa portofolio sebagai fakta atau bukti atas perkembangan seseorang. Portofolio sebagai bukti yang menunjukkan apa-apa yang telah dilakukan atau keberhasilan-keberhasilan yang diperoleh dalam perkembangan. Selanjutnya Bullock dan Hawk menambahkan bahwa portofolio digunakan sebagai bahan penilaian diri atau oleh orang lain (*review externa*)<sup>102</sup>. Dari pendapat tersebut dapat dinyatakan bahwa portofolio dapat digunakan oleh semua individu dalam berbagai bidang. Selain itu, portofolio tidak hanya berupa sekumpulan dokumen tetapi kumpulan dokumen yang

---

<sup>99</sup> *Ibid.*, h. 5.

<sup>100</sup> Bullock dan Hawk, *loc. Cit.*

<sup>101</sup> Gaye Gronlund and Bev Engel, *Focused Portfolios A Complete Assessment for the Young Child*, (USA: Published by Redleaf Press, 2001), h. 1.

<sup>102</sup> Bullock dan Hawk, *loc. Cit*

berguna sebagai sumber informasi yang dapat digunakan sebagai bahan penilaian oleh diri sendiri atau orang lain.

Menurut Bullock dan Hawk portofolio memiliki empat komponen khusus, yaitu tujuan (*purpose*), subjek sasaran (*audience*), fakta (*evidence*), dan refleksi (*reflection*)<sup>103</sup>. Tujuan portofolio sebagai upaya penyajian aktivitas dan atau hasil/karya (*work*) sebagai bahan untuk menggambarkan sesuatu yang dimiliki, yaitu pengetahuan, keterampilan dan sikap atau kepercayaan. Subjek sasaran (*audience*) merupakan gambaran siapa atau sebagai apa dirinya dan untuk orang lain yang ingin mengenali dirinya lebih jauh. Fakta (*evidence*) sebagai isi dari portofolio yang disesuaikan dengan tujuan dan subjek sasaran. Refleksi (*reflection*) sebagai tempat memberikan pemikiran berkenaan dengan fakta yang ada dalam portofolio.

Portofolio terdiri dari beberapa bentuk. Bullock dan Hawk mengidentifikasi dalam tiga bentuk, yaitu portofolio proses, portofolio produk dan portofolio pameran (*showcase*). Portofolio proses merupakan kumpulan semua fakta kemampuan seseorang dari waktu ke waktu<sup>104</sup>. Berarti ada penambahan fakta di dalam portofolio dan berhenti sampai batas waktu yang ditentukan baik oleh dirinya sendiri atau orang lain yang membutuhkan. Portofolio produk merupakan kumpulan fakta yang spesifik atau terpilih dalam

---

<sup>103</sup> *Ibid*

<sup>104</sup> *Ibid.*, h. 14.

waktu tertentu<sup>105</sup>. Berarti fakta yang dimasukkan ke dalam portofolio telah melalui proses pemilihan. Portofolio pameran merupakan kumpulan karya terbaik yang dipilih dari kumpulan fakta yang ada atau dibuat khusus untuk kepentingan tertentu<sup>106</sup>. Dari tiga batasan tersebut dapat dinyatakan bahwa terdapat tiga bentuk portofolio yang setiap bentuk memiliki ciri tertentu. Portofolio proses berisi semua fakta dari segala aktivitas yang dilakukan dalam rentang waktu tertentu, sedang portofolio hasil (produk) berisi fakta yang terpilih dan terbaik dari yang telah ada, dan portofolio pameran berisi fakta yang terbaik dan juga fakta yang dibuat khusus untuk pameran. Portofolio yang menjadi kajian dalam disertasi ini adalah portofolio proses dan portofolio produk. Kedua bentuk portofolio ini dapat digunakan langsung dalam pembelajaran yang dilakukan guru setiap hari. Pengumpulan fakta tidak perlu menambah waktu atau kegiatan khusus, tetapi dari kegiatan pembelajaran yang dirancang dapat diperoleh fakta-fakta yang dimaksudkan.

#### b. Portofolio Sebagai Pembelajaran

Penjelasan tentang definisi pembelajaran telah dikemukakan pada bagian terdahulu. Inti dari pembelajaran adalah bagaimana membuat orang belajar. Sedang portofolio diartikan sebagai proses pengumpulan dokumen yang diperoleh dari berbagai kegiatan dalam rentang waktu tertentu.

---

<sup>105</sup> *Ibid*, h. 17.

<sup>106</sup> *Ibid*, h. 18.

Portofolio sebagai pembelajaran ditunjukkan oleh Fusco, Quinn dan Hauck yang menyatakan bahwa dalam pembelajaran, portofolio diartikan sebagai gambaran berbagai penampilan kerja anak<sup>107</sup>. Selanjutnya Machado menyatakan bahwa portofolio merupakan koleksi dari berbagai pengalaman dan prestasi anak (*learner*) selama mengikuti aktivitas pembelajaran dalam rentang waktu tertentu<sup>108</sup>. Dua pendapat tersebut menunjukkan bahwa portofolio memberi peluang kepada anak untuk melihat hasil yang dicapai dari satu kegiatan ke kegiatan yang lain. Proses melihat ini memberi peluang terjadi refleksi.

Danielson dan Abrutyn mengemukakan bahwa penggunaan portofolio dalam pembelajaran selain sebagai fakta dari aktivitas dan keberhasilan belajar anak juga digunakan untuk mendiagnosa kekuatan dan kelemahan belajar anak<sup>109</sup>. Sedang Slavia dan Ysseldyke mengemukakan bahwa terjadi kerjasama antara guru dan anak dalam menghasilkan portofolio<sup>110</sup>. Kerjasama tersebut direalisasi dalam bentuk konsultasi atau diskusi tentang kriteria karya yang akan dihasilkan, proses penyelesaian tugas, menentukan karya yang ditentukan sebagai bahan portofolio dan lainnya. Proses konsultasi atau diskusi akan membuka peluang bagi anak

---

<sup>107</sup> Esther Fusco, Mary C, Quinn, dan Marjorie Hauck. *The Potfolio Assessment A Practical Guide for Implementing and Organizing Portfolio Evaluation.*, (New York: Berrent Publications Inc., 1993), h. vii.

<sup>108</sup> Franssico Machado. *Portfolio Based Learning (PBL)*, h. 1, 2002 (<http://www.wsu.edu/provost/teaching.htm>).

<sup>109</sup> Charlotte Danielson dan Lesley Abrutyn, *An Introduction Portfolios in the Classroom*, (Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997), h. 2

<sup>110</sup> Salvia dan Ysseldyke, *op. cit.*, h. 245.

untuk melakukan kegiatan-kegiatan belajar, seperti berpikir, mengerjakan tugas atau mengemukakan pendapat. Selanjutnya Slavia dan Ysseldyke menambahkan bahwa proses kerjasama juga akan mendorong terjadinya proses penilaian diri sendiri (*self-evaluations*) dan berpikir reflektif. Proses tersebut mendorong anak untuk mencapai hasil yang lebih baik lagi dalam kegiatan belajar.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas, dapat dinyatakan bahwa portofolio sebagai fakta yang menunjukkan terjadinya proses belajar pada diri anak. Selain itu, portofolio juga sebagai fakta dari berbagai proses dan aktivitas belajar yang dilakukan anak. Herman, Gearhart dan Aschbacher menegaskan bahwa penggunaan portofolio dalam pembelajaran mempunyai dua fungsi, yaitu digunakan sebagai bentuk penilaian belajar sekaligus sebagai teknik pembelajaran yang akan membantu kesempurnaan dalam pembelajaran<sup>111</sup>. Dengan demikian dapat dinyatakan bahwa portofolio sebagai pembelajaran berfungsi sebagai pengarah munculnya berbagai bentuk kegiatan pembelajaran.

### c. Portofolio Sebagai Penilaian

Istilah penilaian yang berasal dari kata *assessment* banyak digunakan dalam pembelajaran saat ini. Penggunaan istilah penilaian

---

<sup>111</sup> Joan Herman, Maryl Gearhart dan Pamela R. Aschbacher. *Portfolio for Classroom Assessment: Design and Implementation Issues*. (Los Angeles: University of California CRESST UNCLA Graduate School of Education and Information Studies, 1995), hh. 2 – 5.

(*assessment*) di samping kata evaluasi dan pengukuran (*measurement*) seringkali menjadi perdebatan. Popham menyatakan pengukuran dan evaluasi berbeda. Pengukuran dalam bidang pendidikan diartikan sebagai tindakan menentukan sejauhmana (*the degree to which*) seseorang memiliki suatu atribut tertentu, sedang evaluasi merupakan keseluruhan proses untuk menilai sesuatu baik atau tidak, bermanfaat atau tidak, dan seterusnya<sup>112</sup>. Jadi pengukuran adalah status *determination*, sedangkan evaluasi adalah *worth determination*.

Evaluasi dan pengukuran berkaitan dengan asesmen. Sehubungan dengan hal itu, Popham menyatakan bahwa asesmen seringkali dimaksudkan sama dengan evaluasi, yakni kata asesmen dianggap lebih 'ramah' dibandingkan dengan kata evaluasi. Selanjutnya Popham menjelaskan bahwa asesmen adalah suatu upaya formal untuk menentukan status anak dalam berbagai aspek yang dinilai<sup>113</sup>. Sedang Nitko mengemukakan bahwa asesmen merupakan suatu proses mendapatkan data yang digunakan untuk pengambilan keputusan mengenai anak, program pendidikan, dan kebijakan pendidikan<sup>114</sup>. Ross menambahkan bahwa asesmen dalam konteks belajar sebagai suatu proses pengumpulan data yang digunakan untuk memahami dan memprediksi keberhasilan belajar

---

<sup>112</sup> W. James Popham, *Educational Evaluation*, (New Jersey: Prentice Hall Inc, 1975), h. 9.

<sup>113</sup> W. James Popham, *Classroom*, h. 3.

<sup>114</sup> Anthony J. Nitko, *Educational Assessment of Student. 2 nd Edition*, (New Jersey: Merrill, 1996), h. 4.

harus dilakukan dengan menggunakan metode dan teknik pengumpulan data yang menyeluruh<sup>115</sup>. Pendapat lain dari Cizek yang mendefinisikan asesmen sebagai proses terencana untuk mengumpulkan dan mensintesa informasi yang relevan untuk maksud-maksud 1) menemukan dan mendokumentasikan kekuatan dan kelemahan anak, 2) merencanakan dan mengembangkan pembelajaran, dan 3) mengevaluasi dan mengambil keputusan tentang anak<sup>116</sup>. Selanjutnya Goodwin dan Goodwin yang dikutip Wortham menyatakan bahwa penilaian (*assessment*) dapat berarti banyak hal. Selanjutnya ia menjelaskan bahwa penilaian sebagai suatu proses penentuan melalui pengamatan atau pengujian, perilaku atau ciri perorangan, suatu karakteristik program, atau kelebihan/keunggulan pada beberapa bagian, dan selanjutnya memberikan angka, penilaian, atau skor untuk menentukan sesuatu itu<sup>117</sup>. Pendapat lain dikemukakan oleh Jamaris, yaitu asesmen pendidikan anak usia dini merupakan suatu proses kegiatan yang dilaksanakan dengan bertujuan untuk mengumpulkan data atau bukti-bukti tentang perkembangan dan hasil belajar yang berkaitan dengan perkembangan anak usia dini<sup>118</sup>.

---

<sup>115</sup> Wayne, Ross, *The Role of Portfolio Evaluation in The Elementary School Theory into Action*, (New York: Longman Publisher, 1996), h. 89.

<sup>116</sup> G.J. Cizek, *Innovation or Enervation? Performance Assessment in Perspective*. (Phi Delta Kappan, 72, 2000), h. 16.

<sup>117</sup> Sue C. Wortham. *Assessment in Early Childhood Education third edition*, (Columbus, Ohio, New Jersey: Upper Saddle River, 2001), h. 3.

<sup>118</sup> Martini Jamaris, "Asesmen Pendidikan Anak Usia Dini", 2004

Berdasarkan pendapat yang telah dikemukakan di atas dapat dinyatakan bahwa asesmen memiliki karakteristik yang memungkinkan guru dapat mengungkap hasil belajar yang sebenarnya dan menyeluruh pada diri anak melalui berbagai cara. Di samping itu, asesmen sebagai upaya guru untuk mengetahui tingkat perkembangan dan belajar anak, dan dapat meningkatkan kesadaran diri anak serta apresiasi terhadap dirinya.

Asesmen dapat dilakukan dengan menggunakan berbagai cara. Dari pelaksanaan asesmen tersebut, Krulik dan Rudnick menyatakan bahwa pelaksanaan asesmen secara garis besar dapat dikelompokkan menjadi dua, yaitu *ongoing tasks* dan *snapshot tasks*<sup>119</sup>. *Ongoing tasks* merupakan asesmen berdasarkan tugas-tugas yang diberikan secara berkelanjutan dalam rentang waktu yang luas, misalnya satu bulan, satu semester atau lainnya untuk menggambarkan suatu kemajuan (*progress*) tentang pemahaman dan pengetahuan anak pada topik yang telah ditentukan. Sedang *snapshot tasks* merupakan asesmen berdasarkan tugas yang diberikan pada waktu dan topik tertentu untuk mengungkapkan seluruh pengetahuan dan pemahaman anak berkenaan dengan topik-topik yang telah diberikan. Dengan kata lain, penilaian dapat dilakukan setiap melakukan pembelajaran secara berkelanjutan dan hanya pada waktu tertentu saja.

---

<sup>119</sup> Stephen Krulik dan Jesse A. Rudnick, *Assessing Reasoning and Problem Solving A Sourcebook for Elementary School Teacher*, (Boston: Allyn and Bacon A Viacom Company, 1998), h. 5.

Penilaian dilakukan dengan menggunakan berbagai instrumen. Krulik dan Rudnick mengemukakan bahwa penilaian yang termasuk dalam *ongoing tasks* terdiri dari portofolio, jurnal, catatan anak dan observasi informal sedang yang termasuk dalam penilaian *snapshot task* terdiri observasi formal, interviu, proyek, respon dengan pilihan tertentu (*forced-choice responses*) seperti pilihan berganda dan benar salah, respon jawaban terbatas (*formulated responses*) seperti isian<sup>120</sup>. Dari batasan tersebut diketahui bahwa portofolio merupakan salah bentuk penilaian yang bersifat *ongoing*.

Seiring dengan perkembangan konsep pembelajaran, portofolio juga mulai digunakan dalam pembelajaran. Hal ini diketahui dari Stefanakis yang menyatakan bahwa untuk menggambarkan hasil belajar berdasarkan kecerdasan jamak dapat digunakan asesmen portofolio<sup>121</sup>. Pendapat lain berasal dari Moore yang mengemukakan bahwa portofolio sebagai alat penilaian merupakan teknik dari penilaian autentik yang banyak digunakan untuk mengungkap berbagai bentuk hasil belajar<sup>122</sup>. Ketiga pendapat tersebut menunjukkan bahwa penggunaan portofolio dalam pembelajaran sebagai instrumen penilaian dimungkinkan dan bahkan dapat mengungkap beberapa aspek kemampuan sebagai hasil belajar.

---

<sup>120</sup> *Ibid.*, h. 5.

<sup>121</sup> Stefanakis, *Loc. Cit.*

<sup>122</sup> Moore, *op. cit.*, h. 205.

Cole, Ryan dan Kick mengemukakan bahwa penggunaan portofolio sebagai asesmen sangat bervariasi, namun dapat dikelompokkan menjadi dua, yaitu penilaian portofolio sebagai proses dan portofolio sebagai produk<sup>123</sup>. Sedang Bullock dan Hawk mengemukakan bahwa portofolio sebagai alat penilaian adalah cara guru untuk melihat kekuatan, kelemahan, dan perubahan yang terjadi dalam pembelajaran<sup>124</sup>. Selanjutnya Bullock dan Hawk mengidentifikasi portofolio dalam tiga tipe, yaitu portofolio proses, produk dan *showcase*. Penilaian portofolio sebagai proses merupakan upaya pengumpulan karya sebagai dokumen yang tumbuh terus menerus hingga mencapai suatu tujuan yang telah dirumuskan. Penilaian portofolio seperti itu berfungsi sebagai penilaian formatif<sup>125</sup>. Penilaian portofolio sebagai produk merupakan upaya menentukan salah satu karya yang akan digunakan sebagai dokumen yang sesuai dengan kriteria yang telah ditentukan. Penilaian portofolio seperti itu berfungsi sebagai penilaian sumatif<sup>126</sup>.

Penggunaan penilaian portofolio tidak hanya untuk memberikan nilai, juga sebagai bukti terlaksananya aktivitas belajar. Pernyataan tersebut sejalan dengan pendapat Wyatt III dan Looper yang mendefinisikan portofolio sebagai *a very personal collection of artifacts and reflection about one's accomplishments, learning, strengths, and best works* (suatu koleksi

---

<sup>123</sup> D.J. Cole, C.W. Ryan, & F. Kick, *Portfolios Across the Curriculum and Beyond*, (CA Thousand Oaks: Corwin Press, 1995), h. 69.

<sup>124</sup> Bullock dan Hawk, *op. cit.*, h. 13.

<sup>125</sup> Cole, Ryan, & Kick, *op. cit.*, h. 71.

<sup>126</sup> *Ibid.*, h. 72.

personal yang berisi bukti-bukti karya (*artifacts*) serta refleksi anak tentang pencapaian, perkembangan, kekuatan, dan karya terbaik sebagai hasil belajar)<sup>127</sup>. Pendapat lain dikemukakan oleh Wortham yang menyatakan bahwa portofolio adalah kumpulan data dari karya anak dan data yang diberikan guru yang berasal dari asesmen informal dan asesmen kemampuan (*performance*) untuk menilai capaian perkembangan dan hasil belajar anak<sup>128</sup>. Selanjutnya Surapranata dan Hatta mengemukakan bahwa secara umum portofolio diartikan sebagai kumpulan *evidence* atau hasil belajar atau karya peserta didik yang menunjukkan usaha, perkembangan, prestasi belajar peserta didik dari waktu ke waktu dan dari satu mata pelajaran ke pelajaran yang lain<sup>129</sup>. Dari empat pendapat tersebut dapat dinyatakan bahwa berbagai aspek dapat dinilai dengan menggunakan portofolio. Kumpulan tersebut digunakan sebagai fakta (*evidence*) dari program belajar yang dilaksanakan dalam satu waktu tertentu. Dari kumpulan tersebut akan dapat dilihat perjalanan perkembangan orang yang dinilai. Puckett dan Black mengemukakan bahwa portofolio merupakan salah satu metode yang efektif untuk mengumpulkan dan mengorganisir hasil kerja dan data penilaian<sup>130</sup>. Dari pendapat tersebut dapat dinyatakan bahwa portofolio

---

<sup>127</sup> Robert L. Wyatt III & Sandar Looper, *So You Have to Have A Portfolio, A Teacher's Guide to Preparation and Persentation*, (California: Corwin Press Inc., 1999), h. 2.

<sup>128</sup> Wortham. *op. cit.*, h. 223.

<sup>129</sup> Sumarna, Surapranata dan Muhammad Hatta, *Penilaian Portofolio Implementasi Kurikulum 2004*, (Bandung: PT Remaja Rosdakarya, 2004), h. 27 – 28.

<sup>130</sup> Margaret B. Puckett and Janet K. Black, *Authentic Assessment of Young Child Celebrating Development and Learning*, (New York: Merrill, an imprint of Macmillan College Publishing

tidak diragukan tingkat efektivitasnya sebagai sebagai penilaian pembelajaran.

Berdasarkan uraian di atas, dapat dikemukakan bahwa penilaian portofolio dapat dilihat dari sisi proses dan produk. Dari sisi proses, penilaian portofolio menekankan bagaimana anak menghasilkan karya dari satu waktu ke waktu yang lain dalam pembelajaran. Dari sisi produk, lebih melihat bagaimana kualitas karya anak yang dihasilkan anak. Kedua-duanya memberikan informasi tentang aktivitas belajar yang terjadi sekaligus sebagai bukti atas aktivitas belajar anak.

Elliott, dkk mengemukakan bahwa Penilaian portofolio adalah suatu proses menghasilkan dokumen dan pengumpulannya dalam bentuk karya yang menunjukkan kemampuan dan ketrampilan anak<sup>131</sup>. Karya tersebut dapat berbentuk gambar, komentar anak, catatan guru, tes-tes di kelas, test yang distandardisasi, presentasi dengan *videotaped*, gambaran dari proyek, rekaman membaca yang diproduksi oleh anak.

Penggunaan penilaian portofolio dalam pembelajaran menurut Ross menggunakan asumsi teori belajar fleksibilitas kognitif dari Shapiro yang memfokuskan pada hakikat belajar yang kompleks dan tidak terstruktur<sup>132</sup>. Selanjutnya ia mengemukakan bahwa teori tersebut menggariskan belajar menghasilkan kemampuan secara spontan dalam melakukan restrukturisasi

---

Company, 1994), hh. 198 – 199.

<sup>131</sup> Elliott, et.al., *op. cit.*, h. 456.

<sup>132</sup> Ross, *op. cit.*, h. 69.

pengetahuan yang telah dimiliki guna merespon perubahan atau kenyataan yang dihadapi atau tuntutan situasi seketika. Teori ini menekan pada proses belajar yang tidak pernah berakhir karena selalu menyesuaikan dengan situasi yang berubah-ubah. Oleh karena itu, asesmen harus dilakukan sesuai dengan konsep belajar tersebut.

Berbagai pandangan tentang penilaian portofolio akhirnya menempatkan penilaian portofolio menjadi sesuatu yang spesial dalam kerangka penilaian. Ada ahli yang mencoba menempatkannya dalam jenis asesmen tertentu. Sementara ahli lain menyebutnya sebagai asesmen alternatif atau asesmen otentik seperti pendapat O'Malley dan Valdes Pierce<sup>133</sup> maupun Nitko<sup>134</sup> yang sama-sama menyatakan asesmen portofolio dapat dikategorikan sebagai asesmen alternatif, otentik, maupun kinerja. Penilaian portofolio sebagai asesmen alternatif dimaksudkan sebagai pilihan untuk mengganti maupun melengkapi jenis asesmen lain yang telah banyak digunakan. Puckett dan Black mengutip Paulson, Paulson dan Meyer yang mengemukakan bahwa portofolio adalah suatu koleksi karya anak yang bermakna yang dapat dilihat anak dan orang lain sebagai suatu usaha yang telah dilakukan, kemajuan atau prestasi dalam kegiatan belajar yang dilakukan anak, yang mempersyaratkan adanya partisipasi anak dalam

---

<sup>133</sup> J.M. O'Malley dan Valdez I. Pierce, *Authentic Assessment for English Language Learner*, (New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1996) h. 4.

<sup>134</sup> Anthony J. Nitko, *Educational Assessment of Student. 2 nd Edition*, (New Jersey: Merrill, 1996), h. 4.

menyeleksi isi portofolio, menetapkan kriteria untuk seleksi, kriteria untuk kesesuaian (*Criteria for judging merit*), dan dan refleksi diri.<sup>135</sup> Pendapat lain dikemukakan oleh Wortham yang mengemukakan bahwa portofolio dapat digunakan untuk asesmen dan evaluasi, penilaian diri (*self-assesment*) dan refleksi, serta untuk laporan kemajuan anak. Ini berarti penilaian portofolio memiliki tiga hal, yaitu mengumpulkan (*collect*), memilih (*select*), dan refleksi (*reflect*)<sup>136</sup>. Dalam penggunaannya guru dapat menentukan untuk apa portofolio digunakan, apakah hanya sebagai asesmen dan evaluasi, penilaian diri (*self-assesment*) dan refleksi, atau untuk laporan kemajuan anak atau ketiga-tiganya.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan dapat dinyatakan bahwa sebagai asesmen otentik, portofolio mengandung pengertian penilaian yang di dalamnya terdapat pemberian tugas-tugas yang secara langsung bermakna. Sebagai asesmen kinerja, penilaian portofolio dapat digunakan sebagai bukti pencapaian anak dalam satu kegiatan belajar yang telah dilakukannya. Hal ini sejalan dengan Jamaris yang mengemukakan bahwa penggunaan portofolio bertujuan untuk ; 1) membantu guru untuk merangkai berbagai bukti nyata dari hasil belajar yang ditampilkan anak dalam berbagai karya; 2) mendorong anak mengambil manfaat dari hasil belajar yang dicapainya; 3) membantu guru untuk memahami profil perkembangan anak

---

<sup>135</sup> Puckett and Black, *op. cit.*, h. 198.

<sup>136</sup> Wortham. *op. cit.*, h. 223.

secara lebih lengkap dalam berbagai bidang perkembangannya; 4) memberikan gambaran tentang perkembangan dan hasil belajar anak dari waktu ke waktu; dan 5) merupakan sarana evaluasi hasil belajar anak secara interaktif<sup>137</sup>.

Penggunaan portofolio sebagai penilaian pembelajaran menurut Catron dan Allen dapat diorganisasi dengan berbagai cara, seperti melalui area isi (*content area*), tema, atau daerah pengembangan.<sup>138</sup> Sedang Moskal dan Laydens menyatakan bahwa ada langkah yang harus diikuti, yaitu 1) tahap persiapan, 2) tahap pelaksanaan, dan 3) tahap penilaian.<sup>139</sup> Pada tahap persiapan perlu merumuskan tujuan pembelajaran yang akan dinilai dengan menggunakan portofolio, menjelaskan kepada peserta didik apa-apa yang harus dilakukan dalam pembuatan portofolio, dan mendiskusikan kriteria yang akan digunakan dalam penilaian portofolio. Pada tahap pelaksanaan melakukan aktivitas seperti memotivasi peserta didik agar berusaha maksimal dalam melaksanakan kegiatan dan menyelesaikan semua karya dalam batas waktu yang telah disepakati. Pada tahap penilaian menerapkan kriteria yang telah disepakati guru dan peserta didik, melaksanakan penilaian baik oleh guru, teman sebaya dan oleh peserta didik sendiri. Pendapat lain dari Wortham yang mengemukakan bahwa portofolio

---

<sup>137</sup> Martini Jamaris, *Asesmen Perkembangan Anak Usia*, 2005, h. 19.

<sup>138</sup> Carol E. Catron and Jan Allen, *Early Childhood Curriculum a Creative-Play Model Second edition*, (Columbus: Merrill, an imprint of Prentice-Hall, 1999), h.167.

<sup>139</sup> Barbara, M., Moskal dan Laydens, J.A., *Asoring Rubric Development: Validity and Reliability. Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (10). 2004. h. 5 . Available On-line: (<http://ericae.net/pare/getn.asp?v=7&n=10>).

dilakukan dengan tahapan 1) merumuskan tujuan, 2) menentukan format, 3) memilih sistem penyimpanan, 4) mengidentifikasi komponen portofolio, 5) mengumpul dan menyusun karya, dan 6 menyusun penilaian portofolio<sup>140</sup>. Dari pendapat tersebut dapat dinyatakan bahwa penilaian portofolio merupakan suatu proses asesmen yang didalamnya terkandung atau tergambar kegiatan-kegiatan yang harus dilakukan sebagai kegiatan pembelajaran.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas, dapat dinyatakan bahwa dalam portofolio penilaian mengandung komponen pokok, yaitu 1) adanya tujuan yang jelas, dan dapat mencakup lebih dari satu ranah, 2) kualitas hasil (outcome), 3) bukti-bukti otentik dari pembelajaran yang mencerminkan dunia nyata dan bersifat multi sumber, 4) kerjasama anak dengan anak, dan anak dengan guru, 5) penilaian yang integratif dan dinamis karena mencakup multi aspek, 6) adanya kepemilikan (*ownership*) melalui refleksi diri dan evaluasi diri, 7) perpaduan penilaian dengan pembelajaran.

#### d. Pembelajaran Berbasis Portofolio

Di atas telah dikemukakan bahwa portofolio dalam pembelajaran berfungsi sebagai penilaian dan juga sebagai teknik pembelajaran. Arter menyatakan bahwa tujuan pembelajaran dengan portofolio adalah

---

<sup>140</sup> Sue C. Wortham. *Assessment in Early Childhood Education third edition*, (Columbus, Ohio, New Jersey: Upper Saddle River, 2001), h. 223.

meningkatkan prestasi dalam belajarnya dengan melakukan refleksi terhadap hasil-hasil pekerjaannya<sup>141</sup>. Pendapat tersebut menunjukkan bahwa sebagai teknik pembelajaran, portofolio digunakan untuk memperbaiki cara belajar agar kemampuan belajar meningkat dan sebagai penilaian direalisasi melalui refleksi terhadap pekerjaan yang dilakukan dan hasil yang diperoleh.

Implementasi portofolio dalam pembelajaran menurut Barton dan Collins yang dikutip Sewell, Marczak dan Horn ditentukan oleh tiga hal, yaitu tujuan, kriteria penilaian dan bentuk karya<sup>142</sup>. Tujuan menjadi perhatian utama dalam mendesain dan mengembangkan portofolio. Tujuan yang dimaksud misalnya, apakah penggunaan penilaian portofolio untuk melaporkan kemajuan, menginformasikan pengembangan program, mengidentifikasi permasalahan belajar, atau sebagai pertanggungjawaban program. Hal ini perlu jelas karena tujuan sebagai arah dari pelaksanaan penilaian portofolio. Kriteria penilaian perlu dirumuskan oleh guru bersama-sama dengan anak. Kriteria tersebut berguna untuk menentukan keberhasilan anak dalam kegiatan belajar tersebut. Dengan demikian rumusan kriteria harus jelas dan terukur. Bentuk karya berkaitan dengan bagaimana anak menghasilkan karya, sumber apa saja yang dapat digunakan anak dan bagaimana penggunaan karya dalam penilaian tersebut.

---

<sup>141</sup> Judith A. Arter, dkk., *Portfolios for Assessment and Instruction*, h. 2, 2003, (<http://www.oxford.anglican.org/portfolio/whatis.shtml>).

<sup>142</sup> Meg Sewell, Mary Marczak, & Melanie Horn, *The Use Portfolio Assessment in Evaluation*, 2006, (<http://ag.arizona.edu/fcs/cyfernet/cyfar/Portfo~3.htm>,).

Selanjutnya Moskal dan Layden mengemukakan bahwa implementasi penilaian portofolio dalam pembelajaran melalui tahapan berikut, yaitu persiapan, pelaksanaan dan penilaian<sup>143</sup>. Tahap persiapan terdiri dari beberapa aktivitas, yaitu 1) merumuskan tujuan pembelajaran yang akan dinilai dengan menggunakan portofolio, 2) mengemukakan kepada anak (peserta didik) apa-apa yang harus dilakukan dalam pembuatan portofolio, dan 3) mendiskusikan kriteria yang akan digunakan dalam penilaian portofolio. Pada tahap pelaksanaan dilakukan aktivitas seperti berikut, 1) memotivasi peserta didik agar berusaha maksimal dalam melaksanakan kegiatan, dan 2) menyelesaikan semua karya dalam batas waktu yang telah disepakati. Pada tahap penilaian dilakukan 1) menerapkan kriteria yang telah disepakati guru dan peserta didik, 2) dan melaksanakan penilaian baik oleh guru, orangtua, teman sebaya dan oleh peserta didik sendiri<sup>144</sup>. Langkah yang dikemukakan tersebut menjadi bagian dalam kegiatan pembelajaran yang dirancang guru. Dengan kata lain, langkah tersebut sebagai strategi dalam pembelajaran berbasis portofolio.

Wyaatt III dan Looper mengemukakan bahwa implementasi penilaian portofolio dalam pembelajaran dapat dilakukan dengan menggunakan model CORP, yang meliputi 1) *collecting*, yaitu pengumpulan data seperti karya-

---

<sup>143</sup> Barbara, M., Moskal dan Laydens, J.A., *Asoring Rubric Development: Validity and Reliability. Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (10). h. 2, 2006  
(<http://ericae.net/pare/getn.asp?v=7&n=10>)

<sup>144</sup> *Ibid*

karya serta dokumen-dokumen lain termasuk draf, 2) *organizing*, yaitu proses penyusunan dan pemilihan data menurut aturan yang diinginkan, 3) *reflection*, yaitu refleksi terhadap kegiatan belajar yang telah dilakukan serta evaluasi atas karya sendiri, dan 4) *presenting*, yaitu menampilkan semua hasil seleksi dan refleksi dalam satu dokumen yang disebut folder portofolio<sup>145</sup>. Berarti ada empat hal yang harus kelihatan dalam pembelajaran dengan penilaian portofolio, yaitu mengumpulkan (*collecting*), menyusun (*organizing*), merefleksi (*reflection*), dan mempersentasikan (*presenting*). Namun, sebelum keempat langkah tersebut dipenuhi, terlebih dahulu dilakukan persiapan seperti yang dikemukakan oleh Barton dan Collins serta Moskal dan Layden.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas, dapat dinyatakan bahwa pelaksanaan pembelajaran berbasis portofolio berisi kegiatan sebagai berikut, yaitu 1) merumuskan tujuan pembelajaran yang akan dinilai dengan menggunakan portofolio, 2) menjelaskan kepada peserta didik apa-apa yang harus dilakukan dalam pembuatan portofolio, 3) mendiskusikan kriteria yang akan digunakan dalam penilaian portofolio, 4) memotivasi peserta didik agar berusaha maksimal dalam melaksanakan kegiatan, 5) menyelesaikan semua karya dalam batas waktu yang telah disepakati, 6) mengumpulkan semua data tentang kegiatan belajar yang dilakukan, 7) menyusun data sesuai dengan aturan yang diinginkan atau

---

<sup>145</sup> Wyatt III & Looper, *op. cit.*, hh. 8 – 9.

disepakati, 8) menilai dengan cara melakukan refleksi terhadap kegiatan belajar yang telah dilakukan serta evaluasi atas karya sendiri, dan 9) menampilkan data hasil refleksi.

Di samping itu, pembelajaran dengan menggunakan portofolio menurut Fusco, Quinn dan Hauck memiliki ciri-ciri seperti berikut, yaitu 1) adanya hubungan guru dengan peserta didik dalam bentuk: guru memiliki multi peran yaitu sebagai pendorong, pendengar, dan penilai, bertindak objektif, sebagai pembimbing, membantu menulis, pengajaran timbal balik; belajar aktif, diskusi kelas, dan belajar kolaboratif, sering berkomunikasi, dan menciptakan lingkungan menulis; 2) hubungan dengan anak dengan anak: bermain bersama (*team players*), belajar kolaborasi, dan sering berkomunikasi<sup>146</sup>. Selanjutnya Winter memperjelas bahwa ciri yang mendasari penyusunan dan pengkajian dokumen portofolio, antara lain adalah 1) menunjukkan pengertian tingkat tinggi dalam pembelajaran dengan menggabungkan antara pengalaman-pengalaman praktis dengan masalah-masalah teoritis, 2) berisikan gagasan atau ide dan argumentasi yang berkenaan dengan pendidikan disertai dengan hasil penilaian yang kritis, 3) dapat memberikan sumbangan terhadap masalah-masalah pendidikan dengan mendiskusikan tentang kekuatan dan batasan-batasan dari topik yang dikaji, 4) menunjukkan masalah dalam pendidikan yang berhubungan

---

<sup>146</sup> Esther Fusco, Mary C. Quinn, dan Marjorie Hauck, *The Portfolio Assessment, A Practical Guide for Implementing and Organizing Portfolio Evaluating*, (New York: Berrent Publications Inc., 1993), h. vii.

dengan lembaga pendidikan lainnya selain hubungan antara guru dan peserta didik saja, 5) menunjukkan kritik dan pemikiran tentang satu aspek pendidikan yang dijadikan kajian, dan 6) menunjukkan standard dari suatu ciri pengakajian secara tertulis dengan kemurnian ekspresi, konsistensi logis dan struktural material dalam kerangka kerja yang terorganisasi secara nyata<sup>147</sup>. Dari dua pendapat tersebut dapat dikemukakan bahwa ciri pembelajaran berbasis portofolio, dapat dilihat dari dua sisi, yaitu hubungan guru dan anak serta kegiatan pembelajaran. Pada aspek hubungan guru anak lebih ditekankan terjadinya interaksi dalam bentuk kolaborasi sehingga anak menghasilkan suatu karya sebagai bukti kemampuan atau aktivitas yang telah dilakukan anak. Pada aspek pembelajaran lebih ditekankan pada bentuk aktivitas perilaku yang mendorong terjadinya belajar dan pengalaman sebagai upaya pembentukan kemampuan.

Implementasi pembelajaran berbasis portofolio di Taman Kanak-kanak disesuaikan dengan pelaksanaan kegiatan belajar untuk anak Taman Kanak-kanak. Sejalan dengan pernyataan tersebut Essa mengemukakan bahwa pembelajaran di Taman Kanak-kanak dilakukan dengan melaksanakan berbagai kegiatan, seperti bernyanyi, cerita (*storytelling*), bermain balok, puzzle, membersihkan ruangan (*clean-up*), makan (*lunch*),

---

<sup>147</sup> Richard Winter, *Learning from Experience : Principles and Practice in Action Research*, (Philadelphia: The Falmer Press, 1989), h. 128 – 129.

dan menggambar<sup>148</sup>. Sedang Brewer mengemukakan bahwa pembelajaran di Taman Kanak-kanak dapat dilakukan dengan melaksanakan beberapa kegiatan, misalnya bila topiknya serangga, maka anak dapat melakukan kegiatan menyusun *puzzle* membangun rumah serangga, mengamati serangga yang ada dalam kotak kaca, membaca buku tentang serangga, menggambar dan bercerita tentang kehidupan serangga serta bernyanyi<sup>149</sup>. Dari kedua pendapat tersebut dapat dinyatakan bahwa terdapat beberapa kegiatan yang dapat dilakukan anak dalam pembelajaran di Taman Kanak-kanak. Selanjutnya Essa<sup>150</sup> dan Brewer<sup>151</sup> mengemukakan bahwa dalam pelaksanaan pembelajaran dengan menggunakan beberapa kegiatan, perlu diperhitungkan waktu peralihan (*transitions*) dari satu kegiatan ke kegiatan lain yang disusun dari mulai menyiapkan anak untuk belajar (*preparation*) hingga mengakhiri kegiatan dalam bentuk tindak lanjut (*follow up*). Waktu peralihan adalah kesempatan yang diberikan kepada anak untuk melakukan persiapan berpindah dari satu kegiatan ke kegiatan yang lain. Tujuan pemberian waktu peralihan adalah agar anak dapat dengan mudah mengikuti kegiatan belajar yang akan dilakukan atau kegiatan berikutnya. Sedang tahap persiapan dimaksudkan agar anak mengetahui kegiatan apa yang akan dilakukan dan tujuan yang akan dicapai. Tahap tindak lanjut dimaksudkan

---

<sup>148</sup> Essa, *op. cit.*, hh. 208 – 212.

<sup>149</sup> Brewer, *op. cit.*, h. 129.

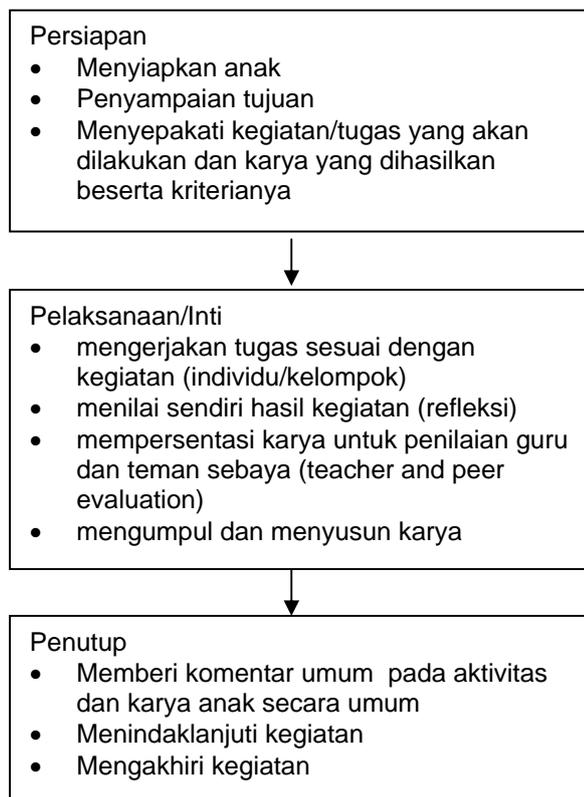
<sup>150</sup> Essa, *op. cit.*, hh. 411 – 412.

<sup>151</sup> Brewer, *op. cit.*, h. 132.

agar anak mengingat kembali (*review*) apa yang baru dilakukan dan diperoleh serta kemungkinan apa yang perlu dilakukan berikutnya.

Komponen, tahapan, pengaturan anak dan waktu pembelajaran berinteraksi menjadi satu kesatuan yang utuh membentuk suatu pembelajaran. Jadi yang dimaksud dengan pembelajaran berbasis portofolio di Taman Kanak-kanak adalah proses membangun suatu situasi dan kondisi belajar melalui penataan komponen yang dapat mendorong timbulnya kegiatan belajar sehingga memungkinkan anak memperoleh pengalaman belajar yang ditunjukkan dalam tahapan pembelajaran sebagai berikut. Pertama, tahap persiapan yang berisi kegiatan a) menyiapkan anak, b) penyampaian tujuan, dan c) menyepakati kegiatan/tugas yang akan dilakukan dan karya yang dihasilkan beserta kriterianya. Kedua, tahap pelaksanaan/inti yang berisi kegiatan a) mengerjakan tugas sesuai dengan kegiatan (individu/kelompok), b) menilai sendiri hasil kegiatan (refleksi, c) mempersentasi karya untuk penilaian guru dan teman sebaya (*teacher and peer evaluation*), d) mengumpulkan dan menyusun karya dalam folder. Ketiga, penutup sebagai kegiatan mengakhiri seluruh kegiatan yang berisi kegiatan a) memberi komentar umum pada aktivitas dan karya anak secara umum, b) menindaklanjuti kegiatan dan d) mengakhiri kegiatan. Visualisasi pembelajaran berbasis portofolio dikemukakan dalam Gambar 5. Selanjutnya tahapan pembelajaran berbasis portofolio di Taman Kanak-kanak dituangkan

ke dalam rencana pembelajaran yang dikenal dengan nama satuan kegiatan harian (SKH).



Gambar 5

#### Tahapan Model Pembelajaran Berbasis Portofolio

Sumber : Adaptasi dari Essa, *Intruduction to Early Childhood Education 4<sup>th</sup> Edition*, (Australia :Thomson Delmar Learning, 2003), dan Brewer, *Intruduction to Early Childhood Education Preschool through Primary Grades Sixth Edition*,(Boston : Allyn and Bacon Pearson, 2007)

#### 4. Pembelajaran Berbasis *Snapshot* di Taman Kanak-kanak

##### a. Pengertian Penilaian *Snapshot*

Kata *snapshot* diartikan Krulik dan Rudnick sebagai upaya merekam dan menjelaskan seluruh tugas siswa (anak) yang berkaitan dengan

asesmen<sup>152</sup>. Dalam kaitannya dengan tugas siswa/anak, penggunaan kata *snapshot* dipasangkan dengan kata *tasks* yang akhirnya menjadi *snapshot tasks*. Selanjutnya *Krulik dan Rudnick* mengemukakan bahwa inti dari *snapshot tasks* adalah tugas anak yang digunakan untuk merekam dan sekaligus mengungkapkan pengetahuan dan pemahaman anak tentang topik yang diberikan dalam rentang waktu tertentu<sup>153</sup>. Berkaitan dengan pernyataan tersebut, *snapshot* berfungsi sebagai alat penilaian atau asesmen. Hal ini sejalan dengan pernyataan *Krulik dan Rudnick* yang menyatakan bahwa data yang diperoleh dari *snapshot* ini digunakan untuk menentukan nilai anak secara individual dan atau kelompok.

Morrison, dkk. menyatakan bahwa penilaian *snapshot* dapat dilakukan dengan menggunakan bentuk instrumen pengumpulan data<sup>154</sup>. Selanjutnya *Krulik dan Rudnick* menjelaskan bahwa data yang diperoleh dari satu atau sejumlah instrumen yang digunakan seperti pedoman observasi, pedoman wawancara, dan pemberian tugas digunakan guru sebagai bahan untuk menggambarkan karakteristik anak<sup>155</sup>. Dua pendapat tersebut menegaskan bahwa penilaian *snapshot* dilakukan dengan menggunakan alat pengumpul data seperti inventori, pedoman observasi, pedoman wawancara,

---

<sup>152</sup> Krulik dan Rudnick, *op. cit.*, h. 5.

<sup>153</sup> *Ibid.*, h. 11.

<sup>154</sup> Elizabeth H. Morrison, dkk., The On-line Clinical Teaching Perception Inventory:® A "Snapshot" of Medical Teachers, *Journal Family Medicine*, Vol 37 no 1, Januari 2005, hh. 48 – 53.

<sup>155</sup> Krulik dan Rudnick, *op. cit.*, h. 11 – 19.

dan pemberian tugas. Data yang diperoleh digunakan guru untuk menetapkan karakteristik belajar anak.

Berdasarkan uraian di atas dapat dinyatakan bahwa penilaian *snapshot* merupakan proses pengumpulan data dengan menggunakan alat-alat penilaian untuk menentukan karakteristik atau nilai seseorang. Proses penentuan nilai melalui penilaian *snapshot* hanya melibatkan anak atau subjek didik yang didik sampai pada tahap penyelesaian tugas dengan menggunakan alat penilaian yang digunakan. Proses pemberian nilai sepenuhnya dikerjakan oleh penilai atau guru.

#### b. Pembelajaran Berbasis *Snapshot*

Berkenaan dengan pembelajaran, Krulik dan Rudnick mengemukakan bahwa *snapshot tasks* lebih menekankan pada aktivitas guru untuk memperoleh informasi tentang belajar anak<sup>156</sup>. Berarti, pertama *snapshot tasks* berkaitan dengan penilaian. Kedua, guru cenderung lebih memegang kendali dalam kegiatan perolehan informasi belajar anak. Implementasi *snapshot tasks* dalam pembelajaran memberi arah bahwa aktivitas guru akan menciptakan kondisi yang memungkinkan anak melakukan kegiatan belajar seperti yang dicontohkan guru untuk memperoleh pengalaman yang membentuk kemampuannya.

---

<sup>156</sup> *Ibid.*, h. 5.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas, dapat dinyatakan bahwa pembelajaran berbasis *snapshot* merupakan upaya membelajarkan peserta didik untuk mencapai berbagai kemampuan berdasarkan pengarahan guru. Pembelajaran seperti itu menurut Doyle yang dikutip Elliot, dkk. diatur dan dilakukan dengan arahan guru yang lebih ketat<sup>157</sup>. Pendapat ini menunjukkan bahwa guru cenderung dominan mengarahkan pembelajaran dan anak cenderung melakukan kegiatan mengikuti arahan guru. Dengan kata lain, Jacobsen, Eggen dan Kauchak menyebutkan sebagai pembelajaran yang berpusat kepada guru (*teacher centered*), yaitu guru menjadi sumber dan pemberi informasi utama<sup>158</sup>. Selanjutnya Rose mengemukakan bahwa yang terpenting dalam pembelajaran adalah penyajian informasi terkini dari guru dan guru memonitor aktivitas belajar berdasarkan rancangan pembelajaran yang telah ditetapkan guru<sup>159</sup>. Dari pendapat yang telah dikemukakan dapat dinyatakan bahwa pembelajaran berbasis *snapshot* dilakukan dengan mempersiapkan untuk menerima apa yang diberikan guru. Anak melakukan tugas berdasarkan aktivitas dan tugas yang didemonstrasikan atau diperagakan guru. Misalnya, guru melakukan pembelajaran dengan tema alam sekitar dan sub tema gunung berapi dan guru ingin anak memperoleh pengalaman

---

<sup>157</sup> Elliot, dkk. *op. cit.*, h. 385.

<sup>158</sup> David Jacobsen, Paul Eggen dan Donald Kauchak. *Methods for Teaching: A Skill Approach*, (Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company, 1999), h. 166.

<sup>159</sup> M. Annette Rose, *Model for Teaching and Learning*, h. 1, 2004.  
(<http://www.bsu/web/aerose/BSUCourses/ITEDU.699/LP/model.03.htm>).

tentang gunung meletus, maka guru mendemonstrasikan dan menjelaskan bagaimana gunung meletus dan anak-anak berkeliling melihat demonstrasi tersebut. pembelajaran berbasis *snapshot* seperti itu banyak dilakukan guru di Taman Kanak-kanak.

pembelajaran berbasis *snapshot* diikuti dengan penilaian yang juga cenderung didominasi oleh guru<sup>160</sup>. Guru meminta anak melakukan kegiatan sesuai dengan rancangan yang disusun dan anak melaksanakan sesuai dengan ketentuan yang diberikan guru. Anak kurang dan hampir tidak dilibatkan dalam memilih kegiatan pembelajaran. Demikian pula halnya dalam penilaian. Guru sendiri lah yang menilai kemampuan yang harus dimiliki anak dalam kegiatan belajar tersebut. Guru melakukan penilaian dengan mengamati aktivitas hasil karya anak.

pembelajaran berbasis *snapshot* menurut Elliot, dkk. terdiri dari empat komponen yang berurutan, yaitu 1) mempersiapkan situasi dan tempat, 2) menyajikan materi, 3) aktivitas anak, dan 4) menilai pemahaman anak terhadap materi yang disajikan<sup>161</sup>. Pendapat tersebut menunjukkan bahwa pada tahap satu, dua dan empat merupakan kegiatan guru dan tahap ketiga kegiatan anak. Saat guru melakukan kegiatan anak memperhatikan dan begitu pula saat anak melakukan kegiatan guru lah yang memperhatikan aktivitas anak.

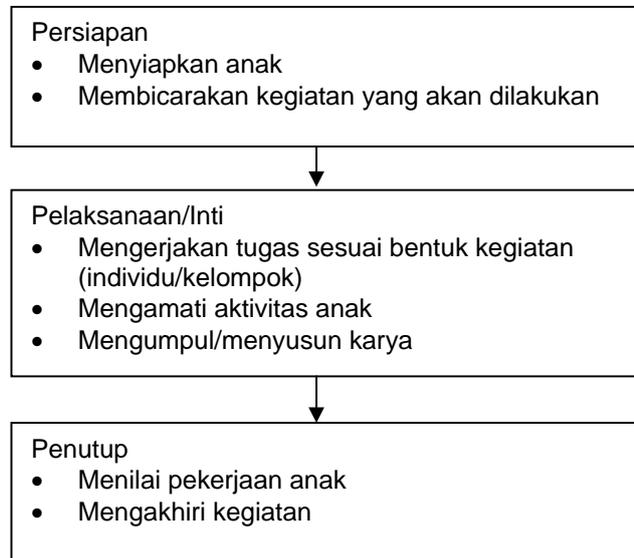
---

<sup>160</sup> Krulik dan Rudnick, *op. cit.*, hh. 11 – 19.

<sup>161</sup> Elliot, dkk. *op. cit.*, h. 386.

Implementasi pembelajaran *snapshot tasks* di Taman Kanak-kanak dilakukan dengan memperhatikan pelaksanaan pembelajaran di Taman Kanak-kanak seperti yang telah dikemukakan pada bagian terdahulu, yaitu pembelajaran dilakukan dengan menggunakan waktu peralihan (*transition time*), yaitu tahap persiapan, pelaksanaan (inti) dan penutup.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas dapat dinyatakan bahwa pembelajaran berbasis *snapshot* di Taman Kanak-kanak adalah proses membangun suatu situasi dan kondisi belajar melalui penataan komponen yang dapat mendorong timbulnya kegiatan belajar sehingga memungkinkan anak memperoleh pengalaman belajar yang ditunjukkan dalam tahapan pembelajaran sebagai berikut. Pertama, tahap persiapan yang terdiri dari dua kegiatan, yaitu a) menyiapkan anak untuk memulai pembelajaran dan b) membicarakan kegiatan yang akan dilakukan. Kedua, tahap pelaksanaan/inti yang terdiri dari kegiatan a) mengerjakan tugas sesuai bentuk kegiatan (individu/kelompok), b) mengamati aktivitas anak, dan c) mengumpul/menyusun karya. Ketiga, tahap penutupan terdiri dari kegiatan a) menilai pekerjaan anak, dan b) mengakhiri kegiatan belajar. Tahapan-tahapan tersebut dituang ke dalam rancangan persiapan pembelajaran yang disebut dengan Satuan Kegiatan Harian (SKH). Visualisasi pembelajaran berbasis *snapshot* dikemukakan dalam Gambar 6.



Gambar 6

### Tahapan Model Pembelajaran Berbasis *Snapshot*

Sumber : Adaptasi dari Essa, *Intruduction to Early Childhood Education 4<sup>th</sup> Edition*, (Australia :Thomson Delmar Learning, 2003), dan Brewer, *Intruduction to Early Childhood Education Preschool through Primary Grades Sixth Edition*,(Boston : Allyn and Bacon Pearson, 2007)

#### c. Perbandingan antara Pembelajaran Berbasis Portofolio dan *Snapshot Tasks*

Berdasarkan komponen kegiatan pembelajaran secara umum, yaitu urutan tujuan, materi, metode, media dan penilaian, serta tahapan yang dilakukan dalam pembelajaran berbasis portofolio dan pembelajaran yang menggunakan penilaian *snapshot* menunjukkan adanya perbedaan. Perbedaan tersebut terdapat pada kegiatan belajar, peran guru, dan metode yang digunakan. Perbedaan yang dimaksud dikemukakan pada Tabel 1.

Tabel 1  
Perbandingan antara Pembelajaran Berbasis Portofolio  
dan Pembelajaran Berbasis *Snapshot*

Pembelajaran Berbasis Portofolio	Pembelajaran Berbasis <i>Snapshot</i>
A. Urutan Kegiatan Pembelajaran	
<p>I. Tahap Persiapan/Pembukaan</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Guru menyiapkan anak untuk mengikuti pembelajaran sesuai dengan strategi yang telah ditetapkan</li> <li>2) Guru menjelaskan tujuan pembelajaran dengan menunjukkan contoh apa-apa yang harus dilakukan anak</li> <li>3) Menyepakati dan menentukan tugas/karya yang harus dikerjakan beserta kriterianya</li> </ol> <p>II. Tahap Pelaksanaan (Inti)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Anak dan guru sama-sama melakukan aktivitas sesuai dengan strategi yang telah ditetapkan</li> <li>2) Anak dan guru menilai/memberi</li> </ol>	<p>I. Tahap Persiapan/Pembukaan</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Guru menyiapkan anak untuk mengikuti pembelajaran sesuai dengan strategi yang telah ditetapkan</li> <li>2) Guru menginformasikan tujuan pembelajaran dengan menunjukkan contoh apa-apa yang harus dilakukan anak</li> </ol> <p>II. Tahap Pelaksanaan (Inti)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Anak melakukan aktivitas sesuai dengan strategi yang telah ditetapkan</li> <li>2) Anak mengumpulkan karya</li> </ol>

<p>komentar pada aktivitas dan karya anak</p> <p>3) Anak mempersentasikan karya sebagai hasil aktivitas dalam pembelajaran di depan kelas/teman-temannya</p> <p>4) Anak dan guru mengumpul/ menyusun semua karya/catatan dalam pembelajaran</p> <p>III. Tahap Penutup</p> <p>1) memberi catatan/ komentar secara umum pada aktivitas pembelajaran yang baru selesai dan menginformasikan tindak lanjut dari kegiatan itu</p>	<p>yang dihasilkan</p> <p>III. Tahap Penutup</p> <p>1) mengumpulkan semua pekerjaan anak</p>
<p>B. Situasi Pembelajaran</p>	
<p>1) Kegiatan terfokus pada anak</p> <p>2) Belajar berlangsung dengan multi aktivitas dan multi arah sesuai dengan arah minat anak</p> <p>3) Hubungan anak-guru sebagai mitra dalam pembelajaran</p>	<p>1) Kegiatan terfokus pada guru dan anak</p> <p>2) Belajar berlangsung dengan satu aktivitas yang ditetapkan guru</p> <p>3) guru berperan sebagai pengarah bagi anak dalam melaksanakan kegiatan</p>

## 5. Konsep Diri

### a. Pengertian Konsep Diri

Setiap individu memiliki beberapa komponen diri yang saling berkaitan dan yang secara keseluruhan akan menggambarkan siapa dirinya. Gambaran tersebut dalam terminologi psikologi disebut dengan konsep diri (*self-concept*). Para pakar telah mengemukakan berbagai teori tentang konsep diri. Salah satu pakar yang mengemukakan *self concepts* secara sistematis adalah William James. Menurut James inti dari konsep diri adalah “Me” dan “I”. *Me* berkaitan dengan diri pribadi sebagai objek atau yang disebut sebagai *categorical self* dan “I” sebagai subjek yang berkaitan dengan pengalaman yang diperoleh<sup>162</sup>. Selanjutnya Vasta, Haith dan Miller menjelaskan bahwa keduanya saling berinteraksi dan tidak dapat dipisahkan<sup>163</sup>. *Me* sebagai diri pribadi yang kemunculannya melalui pikiran subjek *I*. Keterkaitan keduanya misalnya dalam pikiran “saya seorang guru”. Saya sebagai *I* dan guru sebagai *Me* yang sekaligus sebagai bentuk empiris dari konsep diri.

Di samping itu, menurut Morgan konsep diri berasal dari bahasa Inggris *self-concept* yang terdiri dari dua kata, yaitu *self* dan *concept*<sup>164</sup>. Dalam psikologi, kata *self* mengandung arti, yaitu a) sebagai objek yang

<sup>162</sup> Vasta, Haith dan Miller, *op. cit.*, h. 488.

<sup>163</sup> *Ibid.*

<sup>164</sup> Clifford, Morgan, T., et.al. *Introduction to Psychologi*. (Singapore: McGraw-Hill Company, 1998), hh. 598 – 599.

mengacu pada apa yang dipikirkan seseorang tentang dirinya, dan b) sebagai proses merupakan suatu kesatuan dari keseluruhan proses. Pengertian tersebut memiliki kesamaan dengan konsep yang diajukan oleh James. Makna proses menunjukkan pada perolehan pengalaman yang membentuk siapa diri atau dengan kata lain membentuk konsep diri. Kata *concept* menurut Vasta, Haith dan Miller berarti gagasan atau pemahaman yang membentuk gambaran mental yang terbentuk melalui informasi yang tersusun tentang satu atau lebih objek, peristiwa, ide atau proses sehingga membentuk susunan informasi yang memungkinkan individu untuk membedakan fakta atau keterangan dari objek tersebut antara satu dengan yang lainnya serta dapat menghubungkannya dengan kelompok yang sesuai<sup>165</sup>. Berarti konsep diri mengandung makna adanya pemahaman tentang diri sebagai subjek dan objek.

Konsep diri menurut Hurlock adalah gambaran yang dimiliki seseorang tentang dirinya yang merupakan gabungan dari keyakinan tentang dirinya sendiri, karakter fisik, psikologis, sosial, emosional, dan prestasi<sup>166</sup>. Sedang Atwater yang dikutip Brendt mengemukakan bahwa konsep diri adalah seluruh pengetahuan tentang diri sendiri, yang terdiri dari semua persepsi, perasaan, keyakinan, dan nilai-nilai yang dihubungkan dengan diri

---

<sup>165</sup> Vasta, Haith dan Miller, *op. cit.*, h. 487.

<sup>166</sup> Elizabeth, Hurlock, B. *Personality Development*. (New York: McGraw-Hill Company, Inc., 1974), h. 372.

sendiri baik sebagai subjek maupun sebagai objek<sup>167</sup>. Pendapat lain dari Carlson dan Buskist yang dikutip Markus mengemukakan bahwa konsep diri merupakan pengetahuan, perasaan, dan pemikiran seseorang terhadap dirinya sendiri<sup>168</sup>. Dari ketiga pendapat dapat dikemukakan bahwa konsep diri merupakan pengetahuan seseorang tentang dirinya yang berkaitan dengan karakteristik fisik, dan perasaan serta lingkungan sekitarnya.

Markus mengemukakan bahwa konsep diri merupakan berbagai *scheme* (struktur/bagan) diri sendiri, atau kepercayaan tentang diri sendiri atau pengetahuan tentang diri sendiri yang mengorganisir dan mengarahkan proses pembentukan diri berdasarkan informasi yang relevan<sup>169</sup>. Batasan tersebut menunjukkan bahwa konsep diri meliputi *scheme*, yaitu informasi tentang diri yang tersimpan dalam pikiran. Selanjutnya Markus menambahkan bahwa konsep diri tidak hanya meliputi *scheme* tentang siapa diri ini tetapi juga tentang menjadi siapa diri kita nanti<sup>170</sup>. Batasan ini menunjukkan bahwa konsep diri berkaitan dengan struktur atau cara berpikir seseorang. Konsep diri tidak hanya berkaitan dengan berpikir siapa kita tetapi juga sebagai pemandu aktivitas untuk menjadi apa atau siapa kelak berdasarkan pengetahuan tentang diri di masa lalu dan kemungkinan di masa depan.

---

<sup>167</sup> Thomas J., Brandt, *Child Development second edition*. (London: Brown & Benchmark Publishers, 1997), h. 524.

<sup>168</sup> Markus, E.J., *The Self Concepts: Theory, measurement development and behavior*, (Jakarta: Penerbit Arcan, 1993), h. 59.

<sup>169</sup> *Ibid.*

<sup>170</sup> *Ibid.*

Berndt mengemukakan bahwa konsep diri adalah gagasan kita tentang ketrampilan fisik, kemampuan mental, ciri kepribadian, dan karakteristik yang lain<sup>171</sup>. Hendrick juga mengemukakan bahwa konsep diri mengacu pada suatu pendapat individu yang menunjukkan siapa dirinya ... pendapat tentang ketrampilan fisik mereka, kemampuan mental, dan ciri kepribadian<sup>172</sup>. McCrae dan Costa yang dikutip Feist dan Feist mengemukakan bahwa konsep diri adalah pengetahuan, pandangan, dan evaluasi tentang diri<sup>173</sup>. Tiga pendapat tersebut menunjukkan bahwa konsep diri dapat dilihat dari bagaimana pemahaman dan pendapat seseorang tentang keterampilan fisik, kemampuan mental, dan sifat diri yang dimiliki.

Berdasarkan penjelasan yang telah dikemukakan di atas dapat dinyatakan bahwa konsep diri merupakan pendapat seseorang tentang siapa dirinya dan akan menjadi apa kelak ia nanti. Pendapat tersebut akan menggambar diri yang berkaitan dengan fisik, mental dan ciri-ciri kepribadian yang lain.

McGraw mengemukakan dengan lebih rinci tentang konsep diri, yaitu konsep diri adalah suatu kepercayaan, fakta, persepsi dan pendapat tentang diri sendiri yang menggambarkan perjalanan kehidupan dalam berbagai

---

<sup>171</sup> Berndt, *op. cit.*, h. 525.

<sup>172</sup> Hendrick, *op. cit.*, h. 160.

<sup>173</sup> Jess, Feist dan Gregory, J., Feist. *Theories of Personality*, Edisi ke enam, diterjemahkan oleh Yudi Santoso, (Yogyakarta: Penerbit Pustaka Pelajar, 2008), h. 366.

kegiatan sehari-hari<sup>174</sup> Batasan tersebut menunjukkan bahwa konsep diri dapat dilihat dari empat hal, yaitu kepercayaan, fakta, persepsi dan pendapat yang berkenaan dengan diri sendiri. Defenisi lain tentang konsep diri dikemukakan oleh Hult, yaitu konsep diri dapat digambarkan sebagai suatu keseluruhan yang kompleks, tertata, dan sebagai suatu sistem yang dinamis tentang kepercayaan, pendapat dan sikap yang dipelajari dari setiap orang yang terpaut dengan keberadaannya sebagai individu<sup>175</sup>. Batasan tersebut menunjukkan bahwa dalam konsep diri terbentuk melalui pengalaman dan belajar. Fromm (1956) yang dikutip Hult menyatakan bahwa konsep diri sebagai sesuatu yang disadari seseorang menjadi bagian dirinya<sup>176</sup>. Berarti dalam konsep diri terdapat unsur yang lain lagi, yaitu kesadaran terhadap diri.

Konsep diri dapat diidentifikasi dari sisi yang lain. Reynold mengemukakan bahwa konsep diri merupakan sesuatu yang relatif stabil, sekalipun persepsi diri yang dipengaruhi oleh interaksi sosial dapat berubah, baik berkaitan dengan diri idial, identitas sosial dan harga diri. Masing-masing elemen memiliki peran yang penting dalam memahami konsep diri.<sup>177</sup> Selanjutnya Alwisol mengemukakan konsep *self* itu mencakup gambaran

---

<sup>174</sup> Phillip C. McGraw, *Self Matters; Creating Your Life from the Inside Out* (New York: Free Press, 2001), h. 69.

<sup>175</sup> Author w. Hultt, *Educational Psychology Interactive: Self-concept and self-esteem*, h. 1, 2002, (<http://www.valdosta.peachnet.edu/~whuitt/psy702/regsys/self.html>.)

<sup>176</sup> *Ibid.*

<sup>177</sup> Jeanne Wrasman Reynold, *Student Self-concept*, h. 1, 2002 (<http://www.aets.usf.edu/music/rpme/rpmereyn.html>).

siapa dirinya, siapa seharusnya dirinya dan siapa kemungkinan dirinya<sup>178</sup>. Sedang Hultt<sup>179</sup> menjelaskan konsep diri berkaitan dengan citra diri (*self esteem*) walaupun menurut Hendrick<sup>180</sup> citra diri dan konsep diri berhubungan erat. Selanjutnya Handrick menjelaskan bahwa konsep diri mengacu pada suatu gagasan individu tentang siapa dia, dan harga diri menjadi bagian dari konsep diri, yaitu pada saat seseorang bereaksi terhadap penilaian (*judges*) tentang dirinya sebagai bentuk antisipasi terhadap penerimaan atau penolakan dirinya<sup>181</sup>. Dari empat pendapat tersebut dapat dikemukakan bahwa konsep diri (*self-concept*) berkaitan dengan *self-ideal*, *self-image*, dan *self-esteem*. Bahkan ketiganya merupakan komponen-komponen dari konsep diri. Masing-masing komponen memiliki fungsi sendiri yang mengarahkan diri dalam melakukan sesuatu.

#### 1) Diri Idial (*Self Ideal*)

Individu akan melakukan sesuatu seperti apa gambaran dirinya melakukan sesuatu itu. Gambaran tersebut berfungsi sebagai pengarah dalam melakukan sesuatu untuk memperoleh yang diinginkan. Gambaran diri tersebut menurut Markus sebagai diri idial (*self-ideal*)<sup>182</sup>. Dari pendapat tersebut dapat dikemukakan bahwa diri idial dapat diartikan sebagai

---

<sup>178</sup> Alwisol, Psikologi Kepribadian, (Malang: Penerbit Universitas Muhammdiyah Malang, 2005), h. 340.

<sup>179</sup> Hultt, *op. cit.*, h. 2.

<sup>180</sup> Hendrick, *op. cit.*, h. 160.

<sup>181</sup> *Ibid.*

<sup>182</sup> Markus, E.J., *The Self Concepts: Theory, measurement development and behavior*, Jakarta: Penerbit Arcan, 1993), h. 79.

gambaran diri di masa yang akan datang nanti, seperti ingin menjadi apa kelak. Dengan demikian dapat dinyatakan bahwa diri idial memiliki unsur keinginan dari dalam diri untuk menjadi apa dirinya nanti. Dengan kata lain orang tersebut telah memiliki potret tentang dirinya pada masa yang akan datang.

## 2) Citra Diri (*Self Image*)

Citra diri (*self-image*) sering juga disebut sebagai “cermin diri”. Markus mengidentifikasi citra diri sebagai pengetahuan tentang diri saat ini<sup>183</sup>. Citra diri berkaitan dengan cara pandang seseorang melihat dirinya sendiri dan berpikir mengenai dirinya sendiri sekarang. Seseorang menggunakan citra diri ini untuk mengetahui bagaimana ia berperilaku pada saat tertentu. Seseorang akan bertindak dan bersikap sesuai dengan apa yang muncul pada cermin dirinya. Misalnya bila seseorang melihat dirinya di dalam cermin diri sebagai orang yang tenang, dan merasa mampu belajar dengan baik maka setiap kali belajar orang tersebut akan merasa tenang, bahagia dan mampu melakukan aktivitas belajar dengan baik. Orang tersebut juga akan meraih hasil belajar yang baik pula. Kalau pun belum mencapai hasil yang memuaskan orang tersebut melihat sebagai suatu kondisi yang bersifat sementara dan di lain waktu ia merasa akan meraih yang terbaik. Dengan demikian dapat dinyatakan bahwa citra diri memiliki unsur penilaian seperti

---

<sup>183</sup> Markus, *op. cit.*, h. 79.

apa dirinya saat ini atau siapa aku yang dipandu oleh pengetahuan tentang dirinya dan menentukan apa-apa yang harus dilakukan selanjutnya agar menjadi seperti yang diinginkan (diri idial).

### 3) Harga Idial (*Self Esteem*)

Harga diri (*self-esteem*) merupakan kecenderungan seseorang memandang dirinya. Seberapa berharga atau seberapa besar seseorang menyenangi dirinya itulah sebagai harga dirinya. Semakin seseorang menyukai, menerima, dan menghormati dirinya maka semakin tinggi harga diri yang dimiliki orang tersebut. Hart yang dikutip Hendrick menyatakan bahwa harga diri merupakan kecenderungan untuk memandang diri sendiri sebagai pribadi yang mampu dan memiliki kekuatan untuk menghadapi tantangan hidup atau kondisi seberapa kesukaan individu terhadap dirinya sendiri<sup>184</sup>. Batasan tersebut menunjukkan bahwa harga diri membuat seseorang berbeda dari yang lain, membuat lebih kuat, dan lebih berharga yang akan menempatkan seseorang di tempat yang spesial dan membuatnya gembira. Harga diri yang dimiliki berperan sebagai penentu dalam mencapai keberhasilan.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas, dapat dikemukakan bahwa konsep diri memiliki tiga komponen, yaitu diri idial, citra diri dan harga diri. Masing-masing komponen memiliki unsur-unsur yang

---

<sup>184</sup> Hendrick, *op. cit.*, h. 159.

menunjukkan seberapa besar masing-masing komponen dimiliki individu. Diri idial memiliki unsur keinginan untuk menjadi seperti apa dirinya, citra diri memiliki unsur penilaian seperti apa dirinya saat ini dan harga diri memiliki unsur penghargaan dan kesukaan pada dirinya. Harga diri akan ditentukan oleh hubungan antara diri idial dan citra diri. Semakin konsisten kegiatan sehari-hari dengan keinginan akan menjadi apa seseorang akan semakin tinggi harga diri. Harga diri tersebutlah yang membangun konsep diri. Dengan demikian dapat dinyatakan konsep diri dapat dinyatakan sebagai kemampuan individu menunjukkan kepercayaan, fakta, pendapat dan persepsi tentang penampilan fisik, tindakan yang khas, dan apa-apa yang dapat dan ingin dilakukan serta menjadi miliknya. Dengan demikian dapat dinyatakan bahwa konsep diri adalah pemahaman individu tentang dirinya yang menunjukkan kepercayaan, fakta, pendapat dan persepsi tentang penampilan fisik, tindakan yang khas, dan apa-apa yang dapat dan ingin dilakukan serta menjadi miliknya.

#### b. Konsep Diri Anak Taman Kanak-kanak dan Klasifikasi Konsep Diri

Konsep diri yang dimiliki anak berkaitan dengan perkembangan dirinya. Erikson yang membagi perkembangan individu dalam delapan tahap menunjukkan bahwa anak Taman Kanak-kanak, yaitu anak yang berusia lima sampai enam tahun berada pada tahap keempat perkembangan, yaitu tekun

dan rendah diri (*industry versus inferiority*)<sup>185</sup>. Pada masa ini perkembangan anak lebih tertuju pada pengembangan kemampuan. Anak suka mengerjakan sesuatu dan penuh imajinasi<sup>186</sup>. Pada masa ini anak mulai mengerahkan energi mereka pada penguasaan pengetahuan dan keterampilan intelektual. Menurut Santrock ada hal yang berbahaya dalam proses ini yaitu munculnya perasaan tidak berkompeten dan tidak produktif<sup>187</sup>. Apa lagi bila lingkungan, yaitu orang tua atau orang lain bereaksi dengan memberi label dengan kata-kata negatif seperti malas, bodoh, jelek maka akan dapat memunculkan perasaan rendah diri dan akhirnya akan mengembangkan konsep diri yang jelek<sup>188</sup>. Sebaliknya jika yang digunakan kata-kata positif yang dapat membuat anak semangat melakukan sesuatu maka anak akan tekun melakukan sesuatu dan ini akan memberi pengaruh positif pada pengembangan konsep diri<sup>189</sup>. Pendapat lain dikemukakan oleh Feeney, Christensen dan Moravcik bahwa konsep diri dipengaruhi oleh lingkungan dan lingkungan yang positif akan membentuk konsep diri yang positif pula<sup>190</sup>. Pendapat tersebut menunjukkan bahwa pembentukan konsep diri dipengaruhi oleh lingkungan. Lingkungan yang positif akan membentuk konsep diri positif.

---

<sup>185</sup> Essa, *op. cit.*, h. 119.

<sup>186</sup> John W. Santrock, *Life Span Development Perkembangan Masa Hidup edisi kelima jilid 1*. Alih Bahasa Achmad Chusairi dan Juda Damanik, (Jakarta: Penerbit Erlangga, 1995), h. 42.

<sup>187</sup> *Ibid*

<sup>188</sup> Gunawan, *op. cit.*, hh. 26 – 30.

<sup>189</sup> *Ibid*

<sup>190</sup> Feeney, Christensen dan Moravcik, *op. cit.*, h. 262.

Perkembangan konsep diri menurut Burn dimulai dengan penerimaan diri positif dari diri sendiri sejalan dengan penerimaan diri positif dari orang lain<sup>191</sup>. Pada mulanya, keduanya saling tergantung. Berikutnya, saat penerimaan diri dari diri sendiri tidak tergantung lagi (*independent*) dari penerimaan diri dari orang lain maka pada saat itulah orang tersebut mencapai penerimaan diri positif. Dengan kata lain pada saat itu orang tersebut memiliki konsep diri positif.

Seorang anak yang takut melompati parit (got) diminta ibunya untuk lompat dengan kata-kata seperti berikut “anak pintar pasti bisa melompat, ayo tunjukkan kepada ibu kamu bisa melompat.” Kata-kata ibunya mempengaruhi anak sehingga anak dapat melupakan ketakutannya untuk melompat dengan harapan memperoleh pujian dari ibunya. Saat ia dapat melompat dan menerima pujian dari ibunya ada rasa kepuasan karena kebutuhan penerimaan positif dari orang lain diperoleh. Penerimaan diri positif terbentuk saat anak dapat melepaskan diri dari pengaruh ibunya, yaitu saat anak yakin ia bisa melompat dan ia benar-benar dapat melompat tanpa diminta ibunya. Jika anak tidak berhasil melepaskan diri dari pengaruh ibunya maka akan berkembang penerimaan diri negatif dan memiliki konsep diri negatif.

Konsep diri merupakan unsur yang penting dalam meraih keberhasilan termasuk keberhasilan belajar. Anak yang memiliki konsep diri positif mengetahui apa yang ingin dicapainya, sehingga ia melakukan

---

<sup>191</sup> R.B. Burn, *The Self: Theory, Measurement and Behavior*, (London: Longman, 1979), h. 45.

kegiatan dengan senang dan bersemangat serta. Individu dan juga anak yang menyenangkan dirinya akan melakukan sesuatu dengan baik baik pula sehingga hasil yang diperoleh juga maksimal.

Anak Taman Kanak-kanak yang berusia lima tahun menurut Berndt mengidentifikasi konsep diri melalui penampilan fisik (*physical appearance*), tindakan yang khas (*typical actions*), kepemilikan (*possessions*), kemampuan (*competence*)<sup>192</sup>. Anak dapat menyatakan saya mempunyai mata hitam, saya pergi ke sekolah, saya memiliki boneka, saya mencuci tangan sendiri. Menurut Vasta, Haith dan Miller<sup>193</sup> anak usia lima tahun memiliki perkembangan konsep diri yang ditandai dengan telah dapat memisahkan bagian-bagian yang berhubungan dengan psikologis dari perilaku dan kepercayaan yang dipikirkan dan dapat dikendalikan. Anak juga percaya bahwa perasaan dan pemikiran yang dalam secara langsung dapat diwakili melalui penampilan fisik dan perilaku, jadi orang dapat mengetahui diri seseorang melalui pengamatan pada pernyataan-pernyataannya dan tindakan orang tersebut. Berdasarkan penjelasan tersebut dapat dinyatakan bahwa konsep diri anak Taman Kanak-kanak yang berusia lima sampai enam tahun dapat dilihat dari kemampuan anak menunjukkan kepercayaan, fakta, pendapat dan persepsi tentang penampilan fisik, tindakan yang khas, kepemilikan, dan kemampuan. Penampilan fisik nama, ciri fisik, usia dan ciri

---

<sup>192</sup> Brandt, *op. cit.*, h. 525.

<sup>193</sup> Vasta, Haith dan Miller, *op. cit.*, h. 490.

keluarga, tindakan yang khas berkaitan dengan aktivitas yang disukai, aktivitas yang paling sering dilakukan, dan aktivitas yang ingin dilakukan, kepemilikan berkaitan dengan teman sebaya, tokoh idola, hewan peliharaan, tumbuhan yang disukai, benda kesayangan, dan kesukaan terhadap lingkungan, serta kemampuan yang terdiri dari mengurus diri sendiri, melakukan aktivitas di rumah, melakukan aktivitas bersama dengan sebaya dan aktivitas yang dilakukan di sekolah<sup>194</sup>. Feeney, Christensen dan Moravcik menyatakan bahwa indikator yang dikemukakan di atas dapat digunakan untuk memperkirakan kecenderungan konsep diri anak. Dengan kata lain, konsep diri dapat diidentifikasi dari indikator yang terdapat dalam konsep diri tersebut. Semakin banyak ciri yang terkandung dalam konsep diri dimiliki dan diterima anak maka dapat dinyatakan bahwa anak memiliki konsep diri positif dan sebaliknya jika ciri yang dimiliki dan diterima anak semakin sedikit maka dapat dinyatakan anak memiliki konsep diri negatif.

Konsep diri anak usia lima tahun dapat diukur dengan mengajukan dua puluh pertanyaan. Berndt mengemukakan bahwa mengukur konsep diri anak dapat dilakukan dengan menggunakan pertanyaan sebanyak dua puluh butir<sup>195</sup>. Berkenaan dengan penelitian ini maka konsep diri anak akan diukur dengan menggunakan pertanyaan yang dikembangkan dengan cara mengadopsi pertanyaan yang digunakan Brendt.

---

<sup>194</sup> Brandt, *op. cit.*, h. 525.

<sup>195</sup> *Ibid*

Berdasarkan uraian yang dikemukakan di atas dapat dinyatakan bahwa konsep diri adalah pengetahuan individu tentang dirinya yang berkaitan dengan fakta, pendapat, kepercayaan, dan persepsi tentang penampilan fisik, tindakan yang khas, dan apa-apa yang dapat dan ingin dilakukan serta menjadi miliknya.

## **B. Hasil Penelitian Yang Relevan**

Penelitian Cauley and Tyler yang dikutip Hendrick tentang hubungan antara konsep diri positif anak dengan tingkah laku prososial dalam bentuk menghargai, membantu, dan bekerjasama ternyata ditemukan hanya satu yang berhubungan dengan konsep diri. Anak yang memiliki konsep diri positif lebih sedikit memiliki kebutuhan untuk berinteraksi kompetisi dan lebih banyak berkeinginan untuk bekerjasama.<sup>196</sup> Baume mengemukakan bahwa penilaian portofolio efektif merangsang, mendukung, mengintegrasikan dan menaksir hasil belajar peserta didik.<sup>197</sup> Hasil penelitian Jiang, Prosser, & Hawkins menyimpulkan bahwa anak dengan konsep diri positif dapat menikmati berbagai kegiatan yang berbeda yang dilaksanakan atas dasar kesenangan (*fun*), kenikmatan (*enjoyment*) dan kepuasan (*satisfaction*). Selain itu juga ditemukan bahwa anak yang memiliki konsep diri yang lebih tinggi memperoleh kepuasan dalam belajar matematika dan memperoleh

---

<sup>196</sup> Hendrick, *op. cit.*, h. 159.

<sup>197</sup> David, Baume, *Portfolios, Learning, and Assessment*, 2002  
(mailto: [david.innovation@recordingachievement.org](mailto:david.innovation@recordingachievement.org))

hasil belajar matematika yang lebih baik dibanding anak yang memiliki konsep diri lebih rendah. Anak-anak yang memiliki konsep diri yang berkaitan dengan kemampuan fisik lebih tinggi lebih menyukai dan menikmati mata pelajaran olah raga dari pada anak yang memiliki konsep diri yang berkaitan dengan kemampuan fisik yang lebih rendah.<sup>198</sup> Hasil penelitian Jamaris, dkk menunjukkan bahwa kecerdasan jamak anak Taman Kanak-kanak dapat dikembangkan melalui pembelajaran terpadu.

### **C. Kerangka Berpikir**

1. Perbedaan kecerdasan jamak antara anak yang mengikuti pembelajaran berbasis portofolio dan anak Taman Kanak-kanak yang mengikuti pembelajaran berbasis *snapshot*

Kecerdasan jamak merupakan kemampuan untuk memecahkan masalah dan menghasilkan sesuatu yang bermanfaat bagi diri sendiri dan lingkungan yang diperoleh melalui suatu rangkaian kegiatan belajar dalam pembelajaran yang dirancang oleh guru selama kurun waktu tertentu. Kemampuan tersebut menyebar dalam delapan aspek kecerdasan.

Pembelajaran berbasis portofolio dirancang dengan memasukkan langkah-langkah pelaksanaan portofolio sebagai pembelajaran dan penilaian dalam tahapan pembelajaran. Pembelajaran memberi peluang kepada anak

---

<sup>198</sup> Xiaoli Jiang, Laurie Prosser, and Ken Hawkins, *How Do Children with Different Levels of Self-Concept Perceive Their School Activities?*, Australia, Email: [x.jiang@ballarat.edu.au](mailto:x.jiang@ballarat.edu.au)

untuk aktif terlibat dalam kegiatan pembelajaran. Anak berpeluang melakukan berbagai bentuk dan jenis aktivitas belajar. Anak diberi peluang bercakap-cakap dan bercerita, anak ikut bernyanyi, menggunakan buku dan, membentuk menyusun dan menghitung, bergerak, menyentuh dan merasakan benda-benda yang ada di sekitarnya, bersama dengan teman dan guru serta mereview kegiatan yang telah dilakukan. Hal yang penting selama anak melakukan aktivitas belajar adalah terbentuknya pengenalan yang mengasah berbagai aspek kecerdasan melalui kegiatan tersebut sehingga terjadi peningkatan kecerdasan jamak. Apa lagi anak juga aktif terlibat dalam kegiatan penilaian yang selama ini hanya dilakukan guru. Keterlibatan tersebut memberi peluang yang besar bagi anak untuk melakukan penilaian terhadap diri sendiri (*self assessment*). Selain itu, aktivitas yang dilakukan dalam pembelajaran akan menghasilkan catatan dan karya anak.

Pembelajaran dengan penilaian *snapshot* dibatasi oleh dominasi guru dalam merancang kegiatan dan aktivitas yang dilakukan anak dalam pembelajaran. Anak melakukan kegiatan dan aktivitas yang telah dirancang guru. Dalam kegiatan penilaian anak sama sekali belum memperoleh kesempatan untuk terlibat memberi nilai atas pekerjaannya sendiri dan pekerjaan temannya. Situasi tersebut belum memberi kesempatan kepada anak untuk melakukan refleksi terhadap apa-apa yang telah dilakukannya dalam pembelajaran. Keterbatasan tersebut membuat anak kurang memperoleh pengalaman yang menyebabkan beberapa aspek kecerdasan

belum memperoleh stimulus yang maksimal sehingga aspek kecerdasan jamak belum dapat berkembang maksimal. Dengan kata lain dapat dinyatakan bahwa peningkatan kecerdasan jamak tidak maksimal.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan di atas dapat dinyatakan bahwa diduga anak yang mengikuti pembelajaran berbasis portofolio akan memiliki kecerdasan jamak yang lebih tinggi dibanding dengan kecerdasan jamak anak yang mengikuti pembelajaran berbasis *snapshot*.

## 2. Perbedaan kecerdasan jamak anak yang memiliki konsep diri positif berdasarkan pembelajaran

Anak yang memiliki konsep diri positif adalah anak yang memiliki gambaran yang jelas tentang dirinya dan mengetahui apa yang ingin dilakukan serta mengetahui apa yang ingin dicapai dari suatu kegiatan yang dilakukannya termasuk kegiatan belajar. Pemahaman tersebut dapat mendorong anak untuk melakukan berbagai aktivitas. Dengan senang hati anak melakukan aktivitas yang variatif sebagai upaya untuk memperoleh dan memahami informasi yang terdapat di lingkungannya.

Dalam pembelajaran, konsep diri merupakan salah satu karakteristik anak yang berpengaruh terhadap capaian belajar. Oleh karena itu, konsep diri perlu menjadi pertimbangan dalam penentuan rancangan pembelajaran.

Pada pembelajaran berbasis portofolio, anak memperoleh peluang dan dituntut untuk aktif melakukan berbagai aktivitas belajar. Berbagai bentuk kegiatan belajar akan dilalui sehingga banyak informasi yang terdapat dalam pembelajaran dapat terserap. Aktivitas belajar tersebut dapat menghasilkan karya sebagai bukti otentik yang menunjukkan anak memiliki kemampuan tertentu. Aktivitas tersebut dilakukan selama pembelajaran berlangsung, yaitu dari awal hingga akhir pembelajaran. Aktivitas belajar tersebut akan maksimal jika anak memahami apa yang ingin dilakukan dan dicapai. Dengan kata lain, aktivitas belajar akan berjalan maksimal kalau anak memiliki konsep diri positif. Proses yang dilalui untuk menghasilkan karya tersebut dapat menyentuh aspek-aspek kecerdasan jamak. Sentuhan-sentuhan tersebut akan mendorong meningkatnya kecerdasan jamak yang dimiliki anak.

Berdasarkan pemikiran tersebut maka anak yang memiliki konsep diri positif akan memiliki pencapaian perkembangan kecerdasan jamak yang lebih tinggi bila mengikuti pembelajaran berbasis portofolio. Dengan kata lain, pembelajaran berbasis portofolio merupakan pembelajaran yang tepat diterapkan pada anak yang memiliki konsep diri positif. Dengan demikian dapat diduga bahwa untuk anak yang memiliki konsep diri positif, kecerdasan jamak anak yang belajar dalam pembelajaran berbasis portofolio lebih tinggi dari pada anak yang belajar dalam pembelajaran berbasis *snapshot*.

3. Perbedaan kecerdasan jamak anak yang memiliki konsep diri negatif berdasarkan pembelajaran

Anak yang memiliki konsep diri negatif cenderung kurang memahami apa-apa yang ada pada dirinya, termasuk kurang mengetahui apa yang perlu dilakukan. Dalam kegiatan belajar anak kurang mengetahui apa-apa yang perlu dikerjakan. Anak memerlukan arahan, petunjuk dan dorongan yang lebih banyak untuk melaksanakan kegiatan belajar. Situasi tersebut, mengakibatkan anak masih terbatas melakukan kegiatan belajar. Mereka hanya melakukan apa yang disuruh dan diminta guru.

Pembelajaran yang memberikan peluang kepada guru untuk menentukan aktivitas belajar anak terdapat dalam pembelajaran berbasis *snapshot*. Guru lebih banyak menentukan bentuk dan jenis kegiatan belajar anak. Pada umumnya anak akan melakukan aktivitas sesuai dengan instruksi guru. Kondisi pembelajaran seperti ini, akan membantu anak yang memiliki konsep diri negatif melakukan aktivitas belajar yang dapat mengembangkan kecerdasan jamaknya.

Berdasarkan uraian di atas, dapat dinyatakan bahwa anak yang memiliki konsep diri negatif, kecerdasan jamaknya akan lebih baik berkembang jika anak belajar dalam pembelajaran berbasis *snapshot*. Dengan demikian dapat diduga bahwa pembelajaran berbasis *snapshot* lebih tepat untuk anak yang memiliki konsep diri negatif. Dengan kata lain dapat

dinyatakan bahwa kecerdasan jamak anak yang memiliki konsep diri negatif akan lebih tinggi jika belajar dalam pembelajaran berbasis *snapshot*.

#### 4. Pengaruh interaksi antara pembelajaran dengan konsep diri terhadap kecerdasan jamak di Taman Kanak-kanak

Pembelajaran terjadi melalui suatu bentuk interaksi antara guru dan anak serta komponen pembelajaran lainnya yang direalisasi dalam bentuk kegiatan-kegiatan yang dilakukan guru dan anak. Rangkaian pembelajaran yang dipilih dan dirancang guru dimaksudkan untuk membuat anak senang, gembira dan bersemangat dalam belajar. Ini menunjukkan pembelajaran sebagai proses eksternal belajar anak.

Konsep diri sebagai gambaran diri yang mencakup pikiran, perasaan serta penilaian yang berkaitan dengan kualitas fisik, psikologis dan sosial yang dimiliki seseorang. Anak akan melakukan aktivitas belajar bila dalam pembelajaran muncul merasa senang dan gembira. Perasaan tersebut membuat anak semangat beraktivitas. Proses tersebut sebagai proses internal belajar.

Pembelajaran yang digunakan guru dan karakteristik anak akan menentukan hasil belajar anak. Hasil belajar akan maksimal bila pembelajaran sesuai dengan karakteristik anak. Dengan demikian guru perlu merancang pembelajaran berdasarkan karakteristik anak. Berarti, pembelajaran sebagai peristiwa eksternal menjadi salah satu variabel yang

dapat digunakan guru dengan memperhatikan konsep diri sebagai variabel atribut yang menunjukkan proses internal belajar anak untuk membantu perkembangan kecerdasan jamak.

Berdasarkan uraian yang telah dikemukakan dapat dinyatakan bahwa eksternal dalam penelitian ini, yaitu pembelajaran terhadap proses internal anak, yaitu konsep diri terhadap kecerdasan jamak. Dengan demikian dapat diduga terdapat interaksi antara pembelajaran dengan konsep diri terhadap kecerdasan jamak.

#### **D. Pengajuan Hipotesis Penelitian**

Berdasarkan kajian teoritik dan kerangka berpikir mengenai kecerdasan jamak, pembelajaran berbasis portofolio dan *snapshot*, serta konsep diri, maka dapat dirumuskan hipotesis penelitian ini sebagai berikut:

1. Terdapat perbedaan yang signifikan pada skor kecerdasan jamak antara anak yang mengikuti pembelajaran berbasis portofolio dengan anak yang mengikuti pembelajaran berbasis *snapshot*. Skor kecerdasan jamak anak yang belajar dalam pembelajaran berbasis portofolio lebih baik dari pada skor kecerdasan jamak anak yang mengikuti pembelajaran berbasis *snapshot*.
2. Terdapat perbedaan yang signifikan pada skor kecerdasan jamak anak yang memiliki konsep diri positif, skor kecerdasan jamak anak yang belajar dalam pembelajaran berbasis portofolio lebih baik dari pada skor

kecerdasan jamak anak yang belajar dalam pembelajaran berbasis *snapshot*.

3. Terdapat perbedaan yang signifikan pada skor kecerdasan jamak anak yang memiliki konsep diri negatif, skor kecerdasan jamak anak yang belajar dalam pembelajaran berbasis portofolio lebih rendah dari pada kecerdasan jamak anak yang belajar dalam pembelajaran berbasis *snapshot*.
4. Terdapat pengaruh interaksi antara pembelajaran dan konsep diri terhadap skor kecerdasan jamak.