

**LEMBAGA PENDIDIKAN TINGGI TENAGA
KEPENDIDIKAN (LPTK) DALAM TANTANGAN:
KONVERGENSI ILMU PENDIDIKAN DENGAN
PSIKOLOGI SOSIAL SERTA HIKMAH
PEMBELAJARAN LINTAS BUDAYA
DALAM MERAJUT PROSES PENDIDIKAN
BERKARAKTER DAN BERBUDAYA**

Juneman, S.Psi., C.W.P.

University of Bhayangkara Jakarta Raya, Dept. of Psychology
juneman@socialpsychologist.org

Abstract

The purpose of this paper is to deliver the understanding about the importance and urgency of educational science and social psychology convergence for character-and-cultural-based educational concept and practice. This approach is beyond the individual approach which has been widely-known. The writer of this paper used comprehensive literature review on empirical research findings, during the last decade. First of all, the writer explained the basic issues about the philosophy, terms usage, and methods on character-and-cultural-based education. Operationally, the writer tried to re-examine the construct of “character-and-cultural-based education” based on research findings on education and social psychology. The reexaminations shows the followings: The character-and-cultural-based education needs to (1) consider multiple values and goals brought by the students, (2) be aware of and exclude the “popular” criterions which encourage aggressive behaviour and deliver forgiving coping skills to students, (3) to pay attention to primary and secondary discourse which are competing within minority students’ groups, (4) to avoid bad effect of “big fish in a little pond” through social comparison knowledge, (5) to be aware of power conflict at school and use social influence equally and flexibly, and (6) to understand students’ cheating attribution and to develop teachers’ pedagogic competence and students’ constructive guilty feeling. These findings were further explained in the paper. Based on Brouwer’s concepts and spiritual journey (2004), the writer then made a dynamic summary of cross-cultural learning points which are related to concept and practice of character-and-cultural-based education. Finally, the writer concluded that social process of global and local culture is a factor that highly influence character-and-cultural-based education. The writer’s suggestions are that the stakeholders of the Higher Education Institute for Education Workforce, need to (1) do more empirical research on optimal convergence of educational science and social psychology, (2) to concentrate more on the relationship between science and social identity in order to overcome character-and-cultural-based educational crisis in Indonesia.

Keywords: character-based education, cultural-based education, educational science, social psychology, global wisdom, local wisdom, convergence approach, educational crisis

Pengantar

Di muka tulisan ini, penulis mengungkapkan tiga catatan awal penulis terkait dengan studi-studi maupun pemikiran-pemikiran mengenai konstruk “pendidikan yang berkarakter dan berbudaya”, masing-masing berkenaan dengan filosofi, istilah dan penjelasan, serta metode.

Tiga profesor psikologi, Tom Pyszczynski, Sheldon Solomon, dan Jeff Greenberg (2002) mengemukakan Teori Manajemen Teror (TMT/*Terror Management Theory*) yang pada prinsipnya hendak menjawab pertanyaan bagaimanakah manusia mengelola fakta yang bersifat pasti bahwa dirinya akan mati. Teori psikologi ini memiliki proposisi bahwa “teror eksistensial” rutin berupa konsen mortalitas pada diri seseorang akan membangkitkan sikap dan tingkah laku psikoantropologis-budaya yang bersifat meneguhkan keyakinan orang terhadap pandangan dunia kulturalnya. Sementara itu, Komaruddin Hidayat (2006: 13) dalam bukunya *Psikologi Kematian* menyatakan bahwa, “Segala sesuatu yang pasti (misalnya, kematian) akan terjadi, berarti dekat (ungkapan Arab)... Coba dan raihlah kenikmatan dunia dengan perjuangan yang benar, tetapi walaupun gagal, kemenangan di akhirat sudah pasti menunggu.” Berdasarkan pernyataan Greenberg, Pyszczynski, Solomon serta Hidayat di atas, penulis dalam makalah ini menyampaikan pemikiran bahwa “*Kematian, atau setidaknya-tidaknyanya pemikiran tentang kematian, merupakan etos filosofis pertumbuhan karakter seseorang.*” Dengan demikian, aktivitas terkait dengan kematian, seperti upacara kematian kultural, baik dialami maupun dipelajari, mampu memfasilitasi peserta didik mengalami nilai-nilai luhur yang pantas dikejar manusia dan menempatkannya secara integral dalam keseluruhan hidup bersama orang lain (esensi pendidikan karakter). Dengan begitu, karakter bangsa Indonesia yang bersifat *in statu nascendi* (Latin = “*in magic momentum of creation, development and innovation*”) atau membuka peluang kombinasi sifat-sifat mulia yang unik (Brouwer, 2004), menurut penulis dapat dibangun melalui medium pembelajaran dan/atau pengalaman seperti dalam upacara kematian dari beragam kultur.

Selanjutnya, mengenai hal kedua (istilah), peneliti dan praktisi harus menyatakan secara gamblang apa yang dimaksudkannya ketika menggunakan peristilahan tertentu. Mengapa? Sebab, apabila tidak jelas, kita tidak dapat mengenali fenomena yang kita bicarakan atau selidiki itu setepat-tepatnya. Kejelasan yang diperlukan pertama-tama adalah *kejelasan secara logis dan kebahasaan*. Terkait istilah pendidikan berkarakter dan berbudaya, pengertian-pengertian sebagai berikut perlu dipahami. Montessori (dalam Langeveld, 1921; sebagaimana dikutip Mardiatmadja, 1986) menyatakan bahwa pendidikan memperkenalkan cara dan jalan kepada peserta didik untuk membina dirinya sendiri. Selanjutnya, Langeveld menyatakan bahwa pendidikan merupakan pemberian bimbingan dan bantuan rohani bagi yang masih memerlukan. Karakter (atau watak) merupakan kepribadian/personaliti yang dievaluasi, sedang keperibadian adalah “apa orang itu sesungguhnya”; jadi karakter mengandung muatan normatif (pe-nilai-an), sedangkan personaliti itu deskriptif (Suryabrata, 2002). Norma itu sangat terkait dengan nilai (*values*). Driyarkara (1966) menyatakan bahwa nilai merupakan hakikat suatu hal, yang menyebabkan hal itu pantas dikejar oleh manusia demi peningkatan kualitas manusia. Mengintegrasikan seluruh pengertian di atas, Lickona (1991) mendefinisikan pendidikan karakter dengan tepat, bahwa “*Character education is everything that a school does that influences the character of their students, and includes the school’s*

deliberate effort to help people understand, care about, and act upon core ethical values.”

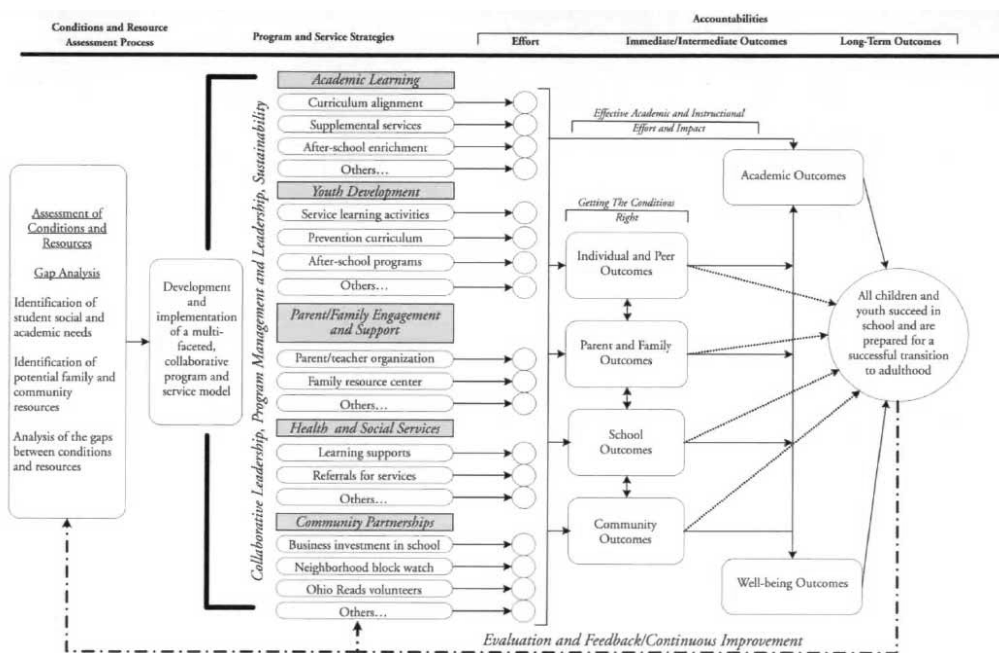
Berkenaan dengan *proses pendidikan karakter*, Mardiatmadja (1986) mengungkapkan bahwa karena nilai berkenaan dengan hakikat manusia, maka pendidikan harus *mulai* dengan membantu peserta didik untuk mengenal manusia dalam kemandiriannya (kebebasan, kemerdekaan) yang otentik. Selanjutnya, nilai kebersamaan juga amat penting. Kebebasan/kemandirian manusia dalam relasi dengan “yang lain” itu terjalin dalam rangkaian “pedoman-pedoman” yang masuk akal. Selanjutnya peserta didik perlu dibantu untuk menangkap bahwa nilai harus dikejar dan dicapai. Untuk itu, pengetahuan (*knowledge, cognitive*, pikir) saja tak cukup. Manusia harus mengambil sikap (*attitude, affective*, rasa) dan berteguh hati memperjuangkan (*behavioural*, karsa) nilai-nilai. Akhirnya, pendidikan karakter dan berbudaya mencakup pula diciptakannya *mekanisme* dan *struktur-struktur* hidup, yang memungkinkan pencapaian nilai secara bersama tanpa harus terlalu tegang dalam mengusahakan penyadaran.

Mengenai hal *ketiga* (metode), pantas diingatkan pernyataan Aristoteles (1822) dalam karangannya *Ethika Nikomacheia*, bahwa pelajaran tentang kebaikan hanya dapat diberikan kepada orang yang sudah tahu apa itu “baik”. Hal ini memang paradoksal, karena hal yang mau dipelajari sudah harus diketahui sebelumnya, baru bisa dipelajari. Analoginya, orang yang buta warna percuma kita beri penjelasan tentang perbedaan antara warna merah dan hijau. Orang sudah harus tahu apa yang dimaksud dengan dua warna itu, baru perbedaan dapat dibicarakan. Apabila Aristoteles betul, maka usaha pembinaan watak moral orang melalui ceramah, kuliah, wejangan, atau penataran adalah percuma (Magnis-Suseno, 1999). Mengapa? Karena “*Kereta api sudah lama berangkat*”. “Kepribadian moral” seseorang sudah terbentuk jauh sebelumnya, yaitu waktu ia masih anak yang kecil, pada tahap sosialisasi dasar, melalui interaksi dengan orang-orang yang paling dekat, yang merupakan titik acuan dasar, model identifikasi dan pengantar realitas baginya. Hal itu tidak berarti bahwa kepribadian moral seseorang sekali terbentuk tidak mengalami perubahan lagi. Sebaliknya, kesadaran moral kita, superego kita, pandangan dan keyakinan moral kita terus berkembang, dirangsang oleh lingkungan kita. Akan tetapi jelas bahwa metode wejangan dan penataran justru tidak dapat mencapai tujuan itu. Yang dapat disampaikan melaluinya hanyalah pengetahuan. Yang tidak dapat disampaikan oleh wejangan atau ceramah, tetapi yang justru menentukan, adalah motivasi.

Menurut Magnis-Suseno, ada tiga syarat objektif kalau mau mengupayakan pengembangan sikap moral seseorang, yakni (1) harus diciptakan kondisi-kondisi objektif yang menunjang etos positif, (2) harus ada kepemimpinan yang memadai, dan (3) perlu diciptakan kondisi-kondisi sistemis yang menghukum kelakuan yang menyeleweng dari etos kerja yang diharapkan dan mengganjari kelakuan yang sesuai. Menurut penulis, ketiga kondisi objektif ini bersesuaian dengan konsep-konsep (1) psikologi medan (*field psychology*) dari Kurt Lewin, yang menyatakan bahwa perilaku (*behaviour*) merupakan fungsi dari person dan *lingkungan*; (2) psikologi kepemimpinan Ki Hajar Dewantara, yang berbunyi *Ing ngarsa sung tulada*; (3) psikologi behavioristik Skinner dengan konsepsinya tentang *reward and punishment*. Sekolah juga harus menciptakan semacam mekanisme kontrol. Mekanisme kontrol yang dimaksud bukanlah audit internal. Melainkan, harus ada pengawasan dari luar, dari pihak yang kritis dan berkepentingan

terhadap hasil sebuah sekolah. Sekolah harus dapat dan bersedia diselidiki, dikritik, termasuk dilaporkan oleh pers; apabila di dalamnya terjadi peristiwa yang tidak sejalan dengan karakter dan budaya bangsa.

Salah satu model terbaik yang paling komprehensif dan lengkap untuk menjelaskan komponen sebuah konsep “pendidikan yang berkarakter dan berbudaya” adalah *Model Ohio tentang Kolaborasi Komunitas dalam rangka Peningkatan Sekolah* (Anderson-Butcher, Lawson, Bean, Boone, Kwiatkowski, Cash, Stetler, Rush, & Beitzel, 2004), sebagai Gambar 1.



Gambar 1:
Model Ohio

Tulisan ini lebih menekankan pada tema-tema psikologi sosial. “Psikologi sosial” di sini mengikuti definisi Shaw dan Costanzo (1970), yakni “*Ilmu pengetahuan yang mempelajari tingkah laku individu sebagai fungsi dari rangsang-rangsang sosial.*” Tema-tema psikologi sosial yang dibahas antara lain: budaya, perilaku agresif, perkembangan identitas, perbandingan sosial, pengaruh sosial, dan atribusi. Demikianlah struktur pembahasan dalam tulisan ini menggunakan tema-tema psikologi sosial sebagai sub-judul dan isinya merupakan aplikasinya dalam pembentukan dan pengelolaan pendidikan yang berkarakter dan berbudaya.

Budaya (Culture)

Arief Darmanegara Liem dan Youyan Nie (2008) meneliti hubungan antara nilai (*values*) dan tujuan untuk berprestasi serta motivasi berprestasi (yang berorientasi individu dan sosial) di kalangan siswa-siswi sekolah menengah di Indonesia dan China. Penelitian ini menemukan bahwa dibandingkan dengan siswa-siswi China, siswa-siswi Indonesia

lebih kuat menyetujui nilai-nilai keamanan (*security*), konformitas, tradisi, motivasi berprestasi yang berorientasi sosial, serta tujuan-tujuan yang bersifat mendekati kinerja (*performance-approach*---yang menekankan penunjukkan superioritas seseorang di atas orang lain) dan menghindari penguasaan (*mastery-avoidance*---yang menekankan *penghindaran hilangnya* kemampuan dan kompetensi). Sebaliknya, siswa-siswi China lebih menganggap penting nilai-nilai pengarahan-diri (*self-direction*) dan hedonisme, motivasi berprestasi yang berorientasi sosial, serta tujuan-tujuan yang bersifat mendekati penguasaan (*mastery-approach*---yang menekankan *pembelajaran* pengetahuan baru dan *peningkatan* keterampilan seseorang).

Oleh karena siswa-siswi Indonesia cenderung untuk mengagungkan nilai-nilai yang menekankan konformitas dan kebersamaan, mereka akan merasa aman apabila mereka dapat mencapai tujuan-tujuan akademis yang ditentukan oleh guru atau orangtua mereka (orientasi sosial). Implikasinya bagi pendidikan yang berkarakter dan berbudaya adalah bahwa guna mengembangkan motivasi para siswanya agar adaptif, para guru hendaknya memiliki kesadaran tentang dan mempertimbangkan secara serius fakta bahwa siswa-siswi membawa nilai-nilai dan tujuan-tujuan yang beragam kedalam kelas, khususnya dalam *setting* kelas multibudaya. Apresiasi terhadap pluralisme menjadi kata kunci.

Perilaku Agresif

Pemuda yang agresif namun populer (mengalami *social rewards*) mengambil keuntungan jangka pendek, yakni dominansi sosial. Menurut *teori dominansi sosial* (Pellegrini, dkk., 2004, dalam Walcott, dkk., 2008), tindakan agresif digunakan utamanya sebagai alat untuk membangun dominansi (kekuasaan). Sekali dominansi sosial sudah terbangun, dan pelakunya sudah memperoleh status dan hierarki sosial yang tinggi yang diharapkannya, perilaku agresifnya akan berkurang. Kendati demikian, keuntungan jangka panjangnya masih belum jelas. Cillessen and Rose (2005, dalam Walcott, dkk., 2008) memberikan penjelasan alternatif: Sejumlah pemuda yang populer (terkenal karena agresif) tersebut menyeimbangkan diri antara keterampilan agresif dan keterampilan prososialnya; namun sejumlah pemuda yang lain tidak. Pemuda yang terakhir ini berisiko mengalami kesulitan penyesuaian, khususnya bila mereka pindah ke konteks sosial yang baru atau sebaliknya kehilangan ketenaran sosial (*social prominence*) mereka. Implikasinya bagi pendidikan yang berkarakter dan berbudaya adalah bahwa sekolah perlu menargetkan intervensi terhadap konteks kelompok sebaya yang lebih luas, dengan berupaya menggeser keluar “kriteria popularitas” dari dalam kelompok yang bersifat menghadiah (*awarding*) agresi. Praktisi pendidikan yang berkarakter dan berbudaya juga hendaknya menunjukkan kepedulian terhadap korban agresi oleh teman sebayanya yang populer, karena konsekuensi sosial dari viktimisasi korban dapat diperburuk oleh dominansi sosial agresor.

Di samping itu, pendidikan berkarakter juga perlu membekali para siswanya dengan strategi *coping* berupa pemaafan (*forgiving*). Egan dan Todorov (2009) berargumen bahwa berdasarkan riset-riset sebelumnya, diketahui bahwa *bullying* sulit untuk diperangi, seringkali tak terhindarkan, dan bahkan intervensi terbaik pun memiliki keberhasilan yang terbatas. Oleh karenanya, salah satu sumber *coping* yang efektif yang disarankan oleh peneliti adalah *proses pemaafan*, dan hal ini perlu dibekali kepada

seluruh siswa yang merupakan potensi korban. Proses pemaafan ini memungkinkan korban *bullying* untuk mengganti emosi-emosi negatif yang dihasilkan oleh *bullying* dengan emosi-emosi positif yang berfokus pada hal di luar *bullying*. Emosi-emosi positif ini mencakup empati, simpati, *compassion*, cinta romantis, dan cinta altruistis. Pemaafan dalam konteks ini masih memungkinkan proses menuntut pelaku *bullying* untuk bertanggungjawab atas “kejahatan antarpribadi” yang dilakukannya. Sebuah hasil riset menunjukkan bahwa hal ini dapat mempromosikan konsep bahwa dunia itu adil (BJW = *belief in a just world*), yang berfungsi dalam diri individu sebagai sumberdaya untuk menghadapi stres serta mengembangkan orientasi aksi sehari-hari (dalam konotasi positif *subjective well-being*) (Maes & Kals, 2002). Pemaafan *tidaklah* mencakup proses menyangkal (*denying*), mengabaikan (*ignoring*), mengecilkan (*minimizing*), membiarkan (*tolerating, condoning, excusing*), atau melupakan (*forgetting*) peristiwa. Melainkan, pemaafan memungkinkan korban *bullying* untuk *mengakui* seluruh pengaruh dan kesalahan dari *bullying* namun pada saat yang sama *mengatasi* luka/sakit emosional yang dihasilkan.

Perkembangan Identitas (*Identity Development*)

Penelitian-penelitian terakhir menunjukkan bahwa siswa yang memperoleh skor tinggi dalam tes-tes dan ukuran-ukuran lain di sekolah menunjukkan motivasi intrinsik (motivasi dari dalam diri sendiri) untuk membaca. Siswa ini seringkali membaca secara rutin di luar sekolah (*independent reading*). Faktor-faktor motivasional lainnya adalah kebiasaan membaca (*reading aloud*) bersama orang tua, ketersediaan materi membaca, dan bentuk-bentuk dukungan lain dari orangtua terhadap kegiatan membaca, serta kemampuan membaca siswa. Namun, riset-riset juga menunjukkan bahwa kegiatan membaca mandiri (*independent reading*) ini secara signifikan menurun dalam tahun-tahun SMP, antara lain khususnya pada kaum minoritas. Salah satu faktor yang mungkin menyebabkan hal ini adalah hubungan sebaya (*peer relationships*) dan perkembangan identitas (*identity development*). Faktor inilah yang diselidiki lebih lanjut oleh Knoester (2009), dengan menggunakan *teori Diskursus primer dan sekunder* dari J.P. Gee (1996, dalam Knoester, 2009).

Teori Gee menyatakan bahwa semua orang memiliki banyak identitas. Identitas ini dapat bersifat latar-depan (*foreground*) maupun latar-belakang (*background*), bergantung pada situasi dan pada identitas (atau, identitas majemuk) khusus yang dipilih individu. Teori identitas Gee menggunakan konsep Diskursus/Wacana. Diskursus merupakan cara-cara orang berada di dunia, atau bentuk-bentuk kehidupan (*forms of life*) seseorang yang mengintegrasikan kata-kata, tindakan-tindakan, nilai-nilai, keyakinan-keyakinan, sikap-sikap, dan identitas-identitas sosial, serta gestur-gestur, posisi-posisi badan, dan pakaian-pakaian. Sebuah Diskursus merupakan suatu jenis perlengkapan identitas, yang menjadi komplit/lengkap dengan “kostum yang tepat” mengenai cara bertindak, berbicara, menulis, serta mengambil peran sosial khusus yang akan dikenali orang lain. Gee berteori tentang aspek-aspek pertumbuhan dan perkembangan identitas-identitas, dengan menunjukkan dua variasi Diskursus, yakni primer dan sekunder. *Diskursus primer* adalah diskursus yang dipraktikkan pada awal-awal kehidupan sepanjang sosialisasi primer seseorang sebagai anggota keluarga tertentu dalam konteks sosial-budaya tertentu. Diskursus primer menyusun identitas sosial kita yang pertama, juga

menyusun semacam basis yang kita gunakan nantinya untuk memperoleh atau pun menolak Diskursus-diskursus selanjutnya. Diskursus primer menyusun pengertian awal kita mengenai *siapa* kita dan *siapa* orang-orang yang “menyukai kita”, juga hal-hal apa yang dilakukan—diberi nilai—diyakini oleh kita (dan “orang-orang yang menyukai kita”) ketika kita tidak berada dalam situasi “publik”. Diskursus sekunder merupakan diskursus yang dipraktikkan seseorang sebagai bagian dari sosialisasi mereka dalam berbagai kelompok lokal, regional, nasional serta lembaga-lembaga di luar sosialisasi primer awal (misalnya, masjid, geng, sekolah, kantor). Diskursus sekunder menyusun kedapatdikenalian (*recognizability*) dan makna dari tindakan-tindakan “publik” kita yang lebih formal. Gee berteori tentang dua pendekatan dalam hal mana individu menjadi bagian dari Diskursus sekunder baru, yang ia definisikan sebagai “akuisisi” dan “belajar”. “Akuisisi” sebagian besar bersifat prasadar (*subconscious*) dan terjadi dalam lingkungan alamiah tanpa pengajaran formal, misalnya: bagaimana anak-anak mengetahui bahasa pertama mereka, bagaimana sejumlah siswa memperoleh pengetahuan mengenai literasi dengan membaca di rumah bersama orangtua mereka. Sebaliknya, “belajar” melibatkan pengetahuan sadar yang diperoleh melalui pengajaran (*teaching*), sekolah (*schooling*). Berdasarkan konsep ini, *kebiasaan membaca mandiri* merupakan suatu hal kritis yang penting, karena praktik ini memungkinkan siswa untuk memperoleh (mengakuisisi) Diskursus sekunder.

Teori Gee juga memperlihatkan bahwa sejumlah siswa mungkin mengalami “pertarungan” dalam diri yang disebabkan oleh ketegangan (*tension*) antara (1) Diskursus primer (rumah, komunitas), dan (2) pembelajaran/akuisisi Diskursus baru dan (mungkin) tidak nyaman, misalnya di sekolah. Namun, adakah hal yang membuat siswa menukarkan Diskursus primernya dengan Diskursus sekunder? Apakah siswa akan kehilangan kekuatan sosial (*social power*) dan persahabatannya (Diskursus primer) apabila ia memeluk Diskursus sekunder? Penelitian Knoester (2009) menemukan bahwa (1) *kebiasaan membaca mandiri* merupakan bagian dari identitas publik dan bersifat sosial, (2) kebiasaan ini dapat berkonflik dengan Diskursus primer siswa, bahkan sekalipun bila orangtua mendukung dan secara aktif mendorong kebiasaan membaca.

Berdasarkan teori Gee, pendidikan yang berkarakter dan berbudaya dapat mengambil langkah-langkah yang dapat mengurangi ketegangan antara identitas-identitas yang saling bersaing dalam diri (*competing identities*) siswa, yakni antara Diskursus primer (persahabatan, komunitas, dsb) dan Diskursus sekunder (kebiasaan membaca mandiri, keseriusan bersekolah, yang dihargai di sekolah, dsb). Bagaimana caranya? Kelompok siswa minoritas harus disambut untuk hadir dalam Diskursus dominan yang dihargai di sekolah dan dihargai dalam literasi, serta diberikan kesempatan untuk sukses. Delpit (1995, dalam Knoester, 2009) menemukan bahwa dalam banyak kelas, siswa-siswi minoritas menolak literasi karena mereka merasa bahwa sekolah menolak mereka. Bagi mereka, “penolakan dari sekolah” itu berbentuk ketiadaan representasi hadirnya “diri” mereka dalam buku-buku dan topik-topik di sekolah. Dengan demikian, strategi pengajaran di sebuah sekolah yang menganut pendidikan berkarakter akan memasukkan satuan-satuan tematis pembelajaran yang juga berfokus pada figur-figur terpelajar dan sukses dari kaum minoritas etnis, kaum miskin, kaum difabel, kaum berkebutuhan khusus, dan sebagainya. Dengan perkataan lain, ketidakadilan yang dipersepsikan sebelumnya oleh kaum minoritas dikonfrontasikan (ditunjukkan ketidakbenarannya)

dalam kurikulum. Metode lain yang bisa digunakan adalah dengan meminta kaum minoritas ini membuat sebuah portofolio mengenai delapan subyek bacaan dan harus mempertahankan portofolio ini di depan sebuah panel, yang terdiri dari dua guru, orangtua, anggota komunitas, dan siswa yang lebih muda. Apabila siswa minoritas ini berhasil menyelesaikan dan mempertahankan di depan publik portofolionya, maka hal ini akan menjadi jalan yang mumpuni bagi siswa untuk mempublikasikan identitas pribadinya, yang mengombinasikan aspek-aspek identitas-identitas rumah dan sekolah, sementara pada saat yang sama menggunakan unsur-unsur kritis dari Diskursus sekunder dan akademis. Dengan demikian, siswa minoritas tersebut dapat mengatakan, “*Siapa saya? Saya adalah seorang siswa, seorang pembaca, seorang penulis!*” dan kebiasaan membaca mandiri (*independent reading*)-nya pun bertahan.

Perbandingan Sosial (*Social Comparison*)

Perbandingan sosial (*social comparison*) merupakan sarana penting yang digunakan seseorang untuk membandingkan dirinya dengan orang lain (standar). Cara kita memandang dan merasa tentang diri kita bergantung pada satu atau lebih standar perbandingan (Baron, Branscombe, & Byrne, 2008). Ada dua macam perbandingan sosial: (1) perbandingan sosial ke atas (*upward social comparison*), yaitu perbandingan diri dengan orang yang lebih baik (lebih pandai, lebih kaya, lebih tampan, dsb), (2) perbandingan sosial ke bawah (*downward social comparison*), yakni perbandingan diri dengan orang yang lebih buruk (lebih bodoh, lebih miskin, dsb). Festinger (1954, dalam Dai & Rinn, 2008) menjelaskan bahwa kita secara aktif membandingkan diri kita dengan orang lain karena adanya kebutuhan untuk menilai diri sendiri (*self-evaluation*) mengenai performa dan kompetensi diri kita. Kondisi yang menyebabkan kita terlibat dalam perbandingan sosial adalah perasaan tidak pasti dan ambigu (rancu) mengenai diri sendiri dalam suatu ranah tertentu.

Dalam kaitannya dengan perbandingan sosial, terdapat fenomena dalam dunia pendidikan yang disebut “efek ikan besar dalam kolam kecil” (BFLPE = *big-fish-little-pond effect*). Menurut BFLPE, konsep diri akademis (ASC = *academic self-concept*) siswa secara positif dipengaruhi oleh prestasi akademis orang itu (“*Makin pandai saya, makin tinggi konsep diri akademis saya.*”). Namun, ASC dipengaruhi secara negatif oleh tingkat kemampuan teman-teman di satu kelas atau di satu sekolah yang sama (“*Makin pandai teman-teman saya, makin rendah konsep diri akademis saya.*”). Berdasarkan teori BFLPE, anak-anak yang berpartisipasi dalam program pendidikan anak cerdas istimewa (*gifted education*) atau kelas akselerasi (percepatan) merupakan “ikan besar” (anak yang memiliki kepandaian lebih) dalam “kolam kecil” (kelas yang dihuninya sebelum masuk kelas *gifted*/akselerasi). Namun “ikan besar” ini berubah menjadi “ikan tengah” (*median fish*) atau “ikan kecil” ketika ditempatkan dalam sebuah “kolam besar” dengan banyak “ikan besar” bahkan banyak “ikan yang lebih besar”. Akibatnya, konsep diri akademis (ASC) anak-anak ini menurun. Inilah sebabnya, pendidikan yang berkarakter tidak akan menggebu-gebu mengelompokkan anak-anak cerdas istimewa dalam satu kelas. Lagipula, Bembenutty (2009) menyatakan bahwa terdapat sedikit bukti (dan sedikit alasan untuk percaya) bahwa pengelompokan kemampuan (*ability grouping*)—dengan atau tanpa pengalaman pengayaan (*enrichment experiences*)—memiliki pengaruh positif terhadap konsep diri akademis dan prestasi akademis anak cerdas istimewa.

Kendati demikian, Dai dan Rinn (2008) mengingatkan pula bahwa proses-proses dan konsekuensi perbandingan sosial jauh lebih kompleks dari efek BFLP. Buktinya adalah temuan Burleson, dkk. (2005, dalam Dai & Rinn, 2008) yang menunjukkan bahwa anak yang semata-mata berada dalam kelas yang sama dengan sebaya yang lebih berbakat/cerdas istimewa tidak otomatis mengalami penurunan konsep diri akademis yang berkaitan. Yang terpenting dalam hal ini (sebagai mediator) adalah cara bagaimana individu mengolah informasi perbandingan sosial yang diperolehnya. Orang yang dijadikan standar *upward social comparison* dapat dipandang sebagai sumber inspirasi (efek positif) atau sumber perasaan rendah diri (efek negatif) bagi anak. Anak-anak yang terakhir ini (yang menjadi inferior) merupakan anak-anak yang rentan terhadap efek BFLP. Hasil ini dapat digeneralisasikan.

Pengaruh Sosial (*Social Influence*)

Pengaruh sosial merupakan upaya-upaya yang dilakukan orang guna mengubah sikap, keyakinan, persepsi, atau perilaku dari satu atau lebih orang lain (Baron, Branscombe, & Byrne, 2008). Alderman dan Craver (1998, dalam Francis, 2008) mengemukakan empat jenis kekuatan sosial (*social power*) yang dapat digunakan seorang guru di dalam kelas guna memengaruhi cara-cara bagaimana siswa berperilaku, yakni: (1) Pengaruh langsung (*direct influence*), yang diekspresikan dalam bentuk struktur dan aturan-aturan kelas. Guru menggunakan pengaruh langsung bilamana mereka memberikan arahan, memberikan penguatan (*reinforcement*) pada perilaku yang tepat, atau menahan hadiah karena ketidaktepatan perilaku kelas. Contoh pengaruh sosial adalah seorang guru yang mengatakan kepada siswa; (2) Pengaruh tak langsung (*indirect influence*), dengan (a) memberikan siswa sejumlah pilihan, (b) menggunakan kedekatan (proksimitas) fisik, (c) berfokus pada hal-hal positif dari siswa, (d) mengubah nada suara; (3) Pengaruh pemecahan-masalah (*problem-solving influence*), yang menolong para siswa untuk belajar mengelola situasi-situasi yang sulit. Guru dapat mendorong para siswa untuk berbicara mengenai perasaan mereka, serta untuk belajar strategi-strategi pemecahan masalah; (4) Pengaruh menyenangkan (*likeability*), yang tidak hanya melibatkan karisma pribadi guru, tetapi juga menggunakan upaya-upaya guru untuk mengakrabi siswanya, misalnya mengingat hari-hari ulangtahun para siswa, menggunakan humor, dan berbagi persoalan bersama.

Dalam pendidikan yang berkarakter dan berbudaya, para gurunya menyeimbangkan keempat pendekatan di atas. Guru tidak hanya mengandalkan secara buta salah satu jenis dari pengaruh sosial di atas. Seorang guru yang hanya mengandalkan pengaruh langsung dapat mengalami kesulitan dalam bertugas ketika siswanya memiliki kecenderungan untuk melakukan pertarungan kekuasaan (*power struggles*) dengan orang dewasa (termasuk guru). Sehubungan dengan ini, Moscovici (1976) mengatakan, “*If people have power, they do not need influence; and if they can influence effectively, they need not resort to power.*” *Power* di sini bersinonim dengan pengaruh langsung (*direct influence*). Guru yang hanya mengandalkan pengaruh menyenangkan (*likeability*) pada gilirannya suatu saat akan berhadapan dengan siswa yang tidak menyukainya, dan guru tersebut mungkin akan sulit untuk menjalin hubungan (*connecting*) dengan siswanya dan memotivasinya. Seorang guru yang terlalu banyak menggunakan pengaruh tak langsung akan mengalami kesulitan ketika bertugas dengan sejumlah siswa yang memerlukan

harapan-harapan yang jelas didefinisikan dan eksplisit. Guru yang membatasi dirinya pada pengaruh pemecahan-masalah akan bergumul dengan siswa yang menggunakan negosiasi sebagai alat agar dapat menghindari dari penyelesaian tugas-tugas akademis.

Di samping itu, guru juga perlu menggunakan pengaruh sosial secara luwes/fleksibel. Setiap guru memiliki gaya edukasional alamiahnya (yang merupakan kekuatannya). Namun, guru juga harus mampu memodifikasikan gayanya sesuai dengan siswa atau situasi tertentu. Sebagai contoh, guru dapat memberikan pengaruh sosial langsung ketika memulai tahun akademik baru. Namun, seiring berjalannya waktu, guru dapat mengindividualisasikan penggunaan pengaruh sosialnya. Misalnya, dengan cara mengenali siswa-siswa mana saja yang berespons baik terhadap pengaruh tak langsung, siswa-siswa mana saja yang cocok dengan pengaruh pemecahan-masalah ketika dirinya dilanda frustrasi.

Penjelasan Perilaku (*Attribution*)

Salah satu masalah terbesar dalam dunia pendidikan adalah ketidakjujuran akademis (*academic dishonesty, academic cheating*). Yang paling mudah dijumpai sehari-hari adalah perilaku menyontek dalam ujian, atau menyontek hasil pekerjaan orang lain. Prevalensi (angka kejadian) ketidakjujuran akademis memiliki tren meningkat dari tahun ke tahun, dan hal ini menurut Callahan (2005, dalam Murdock, Beauchamp, & Hinton, 2008) merupakan cermin dari perubahan yang besar dalam norma-norma kultural menyangkut toleransi terhadap perilaku tidak jujur dalam banyak bidang kehidupan, dalam hal mana orang membenarkannya sebagai sarana yang sah (*legitimate means*) untuk mencapai tujuan ketika situasi dan kondisi—seperti kompetisi atau ketidakadilan (yang menguntungkan orang lain) yang dipersepsikan—membuat diri sulit untuk mencapai tujuan melalui cara-cara yang jujur.

Murdock, Beauchamp, dan Hinton (2008) melakukan penelitian terhadap fenomena tersebut dengan menggunakan perspektif atribusi (*cheating attributions*). Atribusi merupakan hasil akhir dari proses menjelaskan perilaku yang nampak untuk mencapai keputusan mengenai alasan atau penyebab dari perilaku—sebuah keputusan yang menyatakan alasan mengapa seseorang telah berperilaku dalam cara-cara yang kita saksikan (atau kita dengar, kita bayangkan, dan sebagainya) (Moskowitz, 2005).

Dalam riset-riset sebelumnya diketahui bahwa siswa sebenarnya mengetahui bahwa *cheating* itu salah secara moral. Namun demikian, sebagian siswa memiliki tendensi umum untuk melakukan rasionalisasi (netralisasi) untuk membenarkan perilaku, dengan cara menempatkan penyebab perilaku itu di luar diri individu (eksternalisasi), misalnya “gurunya payah” atau “tugas yang diberikan terlalu banyak dan (bila dikerjakan dengan jujur) tidak mungkin diselesaikan.” Hasil penelitian Murdock, Beauchamp, dan Hinton (2008) mengonfirmasi bahwa siswa yang memiliki tendensi melakukan eksternalisasi berhubungan dengan tingginya tingkat atribusi yang bersifat menyalahkan guru (*teacher blame*). Para siswa ini mengatakan bahwa siswa berbuat curang (*cheating*) karena “guru tidak adil”, “guru tidak kompeten (secara pedagogis/ilmu mendidik)”, “perilaku guru tidak mengundang rasa hormat siswa”, “guru tidak serius mengajar”. Salah satu penjelasannya adalah bahwa pemikiran mengenai guru yang demikian membuat siswa frustrasi karena tidak dapat belajar dengan baik, sehingga mereka “terpaksa” berbuat tidak jujur.

Selanjutnya, diketahui pula bahwa tendensi eksternalisasi tidak hanya berhubungan dengan faktor konteks (guru), tetapi juga berkaitan dengan faktor disposisi/sifat siswa yang kurang memiliki kecenderungan rasa bersalah (rendahnya *guilt-proneness*). Sebagai gambaran, ciri-ciri orang yang memiliki *guilt-proneness* yang cukup tinggi adalah merasa bertanggungjawab atas tindakannya, menerima penyalahan (*blame*) dari orang lain atas perilakunya sebagai jalan untuk membantu perkembangan diri, menunjukkan penyesalan atas perbuatan yang dianggap keliru, memiliki gaya *coping* yang lebih konstruktif, memiliki empati yang tinggi (karena orang ini mengerti bahwa setiap orang terkadang melakukan hal-hal yang tidak diinginkan), serta memiliki harga diri yang tinggi (karena mereka tidak memandang kegagalan mereka sebagai kecacatan karakter yang permanen), berperilaku adaptif dan normatif. Dalam sebuah penelitian terhadap anak-anak kelas lima sampai dengan remaja, tingginya *guilt-proneness* berhubungan dengan rendahnya perilaku maladaptif seperti percobaan bunuh diri dan penggunaan napza (Tangney & Dearing, 2002, dalam Murdock, Beauchamp, & Hinton, 2008).

Implikasi bagi pendidikan yang berkarakter adalah bahwa sekolah dapat mengurangi angka kejadian ketidakjujuran akademis dengan meningkatkan dan memerlihatkan kompetensi pedagogis guru-gurunya. Sayangnya, yang terjadi di Indonesia adalah bahwa kita terjebak aneka masalah teknis sertifikasi dan belum secara nyata melangkah pada pewujudan konsepsi guru profesional secara menyeluruh (Suwignyo, 2009). Di samping itu, dalam pendidikan yang berkarakter dan berbudaya, guru-guru menunjukkan bahwa perilakunya mengundang respek siswa. Juga, guru menanamkan rasa tanggungjawab personal siswa yang tinggi apabila siswa berbuat tidak jujur, serta mendorong siswa untuk memiliki perasaan bersalah yang konstruktif atas perilaku yang tidak benar.

Epilog

Berdasar atas seluruh uraian di atas, nampak nyata bahwa problematika dalam dunia pendidikan dan upaya untuk menyusun bangunan konseptual mengenai “pendidikan yang berkarakter dan berbudaya” tidak terlepas dari proses sosial dan nilai-nilai sosial (sebagian pakar menyebutnya sebagai “kurikulum tersembunyi”, *hidden curriculum*). Rekomendasi tulisan ini bagi Lembaga Pendidikan Tinggi Tenaga Kependidikan adalah (1) melakukan penelitian sistematis-empiris psikologi sosial dalam dunia pendidikan, bukan hanya sekadar dalam telaah spekulatif atau wacana (diskursus) atau heuristik saja, (2) menemukan relasi-relasi dan penciptaan makna-makna baru antara pengetahuan dan identitas sosial sebagai masyarakat warga bangsa yang berkarakter dan berbudaya, karena krisis pendidikan pertama-tama berarti *krisis dalam kehidupan publik* di Indonesia; terlebih lagi saat ini kita hidup dalam situasi anomik dan kultur narkotik.

Sebagai penutup dan bahan diskusi konferensi internasional ini, penulis memaparkan pernyataan-pernyataan yang merupakan ekstraksi pengalaman perjalanan spiritual Martinus Antonius Weselinus Brouwer (2004) yang berkaitan dengan pendidikan karakter:

1. Kalau kita mengunjungi suatu negara, bagaimana kita tahu apakah bangsa itu mempunyai jiwa demokratis? Ada dua gejala yang penting. Kalau di salah satu negeri orang sering berbisik-bisik, itulah bukti bahwa mereka tidak bebas dan tidak demokratis. Juga kalau pemerintah menghapuskan humor, hal itu suatu gejala lain yang penting [h. 14]

2. *Don't Step on the Underdog!* Jangan menyepak orang yang sudah setengah mati! Jangan mengisap darah orang yang darahnya sudah habis. Jangan menindas orang yang tidak berdaya. Jangan melarang orang kecil melihat film seks, sedang orang kaya boleh ke Miraca Sky. Jangan mencuri obat rakyat kecil, sedang yang mampu boleh berobat di Tokyo [h. 21].
3. Salah satu faktor penting ialah pendidikan mulai dari pesantren dan SD di kampung dan desa. Anak-anak tidak boleh dididik seperti biri-biri yang hanya ikut-ikutan saja. Banyak pemimpin agama, pemerintah dan kebudayaan mempunyai kecenderungan menjadi pastor, suatu istilah yang berarti gembala. Banyak gembala berarti banyak biri-biri. Banyak biri-biri berarti bapakisme dan yesmanisme. Itu memang komunikasi tanpa umpan balik [h. 26].
4. Simone de Beauvoir dalam buku *Le Longue Marche* melukiskan bagaimana ideologi Kung Fu Tse dipakai oleh tingkat tinggi Tionghoa Kuno untuk menindas kaum kecil. Dewa sering diperalat oleh kementerian agama, oleh rektor universitas atau orangtua untuk mempertahankan *status quo* dalam negara, sekolah, atau keluarga [h. 45].
5. Orang Yahudi disiksa Hitler. Tujuh juta orang dibunuh. Dan, Himmler serta Eichmann tidak mengerti bahwa itu salah karena pembunuhan itu diperintahkan. Itulah akibatnya kalau orang tidak kritis dan berlutut di muka otoritas [h. 56].
6. Dalam semua dongeng, kata Chesterton, dijanjikan kebahagiaan dengan syarat, engkau akan menjadi cantik, muda dan kaya ASAL tidak memakai kunci perak ini. Engkau akan mendapat seluruh dunia ASAL engkau tidak memetik bunga ini. Engkau akan kawin dengan putra mahkota ASAL pulang dari pesta sebelum pukul dua belas. Kata ASAL, ASAL, ASAL banyak sekali digunakan oleh mereka yang kaya. Yang kaya bisa beli kehakiman, politik dan ilmu, agama dan kebudayaan. Mereka sangat manis sangat baik. Bersedia memberi *fellowship*, subsidi, *grant*, bantuan, bersedia memberi uang supaya pejuang-pejuang pergi ke luar negeri.... ASAL. ASAL. ASAL [h. 71].
7. Aku ingat perkataan De Gaulle: Hanya yang berjuang dengan tangan sendiri, yang makan roti kering dan air busuk dari penjara berhak bicara tentang perjuangan bagi rakyat [h. 76].

Rujukan

- Anderson-Butcher, D., Lawson, H. A., Bean, J., Boone, B., Kwiatkowski, A., Cash, S., Stetler, G., Rush, M. L., & Beitzel, M. (2004): *Implementation guide: The Ohio Community Collaboration Model for School Improvement*. Ohio Department of Education, Columbus.
- Baron, R. A., Branscombe, N. R., & Byrne, D. (2008): *Social psychology* (Edisi ke-12). Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Bembenutty, H. (2009, Spring). "The last word: An interview with Herbert W. Marsh: A leading voice on self-concept, teaching effectiveness, and a force in quantitative analysis (Part I)". *Journal of Advanced Academics*, Vol. 20, No. 3, pp. 536-544.
- Brouwer, M. A. W. (2004): *Post Festum: Demokrasi dan Kesetaraan*. Penerbit Buku Kompas, Jakarta.

- Dai, D., & Rinn, A. (2008, September): "The Big-Fish-Little-Pond effect: What do we know and where do we go from here?" *Educational Psychology Review*, Vol. 20, No. 3, pp. 283-317.
- Driyarkara, N. (1966): *Percikan filsafat*. PT Pembangunan, Jakarta.
- Egan, L. A., & Todorov, N. (2009, Februari): "Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: Theoretical and empirical discussion". *Journal of Social & Clinical Psychology*, Vol. 28, No. 2, pp. 198-222.
- Francis, G. (2008, Desember): "Balance of power: Applying social influence in the classroom". *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, Vol. 24, No. 12.
- Hidayat, K. (2006): *Psikologi kematian*. Hikmah, Bandung.
- Knoester, M. (2009, Mei): "Inquiry into urban adolescent independent reading habits: Can Gee's theory of discourses provide insight?" *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 52, No. 8, pp. 676-685.
- Lickona, T. (1991): *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books, New York.
- Liem, A. D., & Nie, Y. (2008, Oktober): "Values, achievement goals, and individual-oriented and social-oriented achievement motivations among Chinese and Indonesian secondary school students". *International Journal of Psychology*, Vol. 43, No. 5, pp. 898-903.
- Maes, J., & Kals, E. (2002, September). "Justice beliefs in school: Distinguishing ultimate and immanent justice". *Social Justice Research*, Vol. 15, No. 3, pp. 227-244.
- Magnis-Suseno, F. (1999). *Berfilsafat dari konteks*. Gramedia Pustaka Utama, Jakarta.
- Mardiatmadja, B. S. (1986): *Tantangan dunia pendidikan*. Kanisius, Yogyakarta.
- Moscovici, S. (1976): *Social influence and social change*. Academic Press, London.
- Moskowitz, G. B. (2005). *Social cognition: Understanding self and others*. Guilford Press, New York.
- Murdock, T. B., Beauchamp, A. S., Hinton, A. M. (2008, Desember): "Predictors of cheating and cheating attributions: Does classroom context influence cheating and blame for cheating?" *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 23, No. 4, pp. 477-492.
- Pyszczynski, T., Solomon, S., & Greenberg, J. (2002): *In the wake of 9/11: The psychology of terror*. American Psychological Association, New York.
- Shaw, M. E., & Costanzo, P. R. (1970): *Theories of social psychology*. McGraw-Hill, New York.
- Suryabrata, S. (2002): *Psikologi kepribadian*. RajaGrafindo Persada, Jakarta.
- Suwignyo, A. (2009, 25 November). *Ilmuwan yang guru, masihkah diperjuangkan? Kompas*.
- Walcott, C. M., Upton, A., Bolen, L. M., & Brown, M. B. (2008, Juli): "Associations between peer-perceived status and aggression in young adolescents". *Psychology in the Schools*, Vol. 45, No. 6, pp. 550-561.