

Beberapa Bentuk Perilaku *Underachievement* dari Perspektif Teori *Self Regulated Learning*

Sunawan

Abstract: Underachievement is generally caused by factors related to student's behaviors which do not support their learning. This article discusses some behaviors leading to underachievement, namely amotivation, learned helplessness, self handicapping, and defensive pessimism. It is suggested that special educational activities be developed to overcome such behaviors.

Kata-kunci: *underachievement*, teori *self-regulated learning*, *amotivation*, *learned helplessness*, *self handicapping*, *defensive pessimism*.

Pendidikan merupakan proses pengembangan diri siswa sesuai dengan potensi dan kemampuan yang dimilikinya (Semiawan, 2000). Siswa yang memiliki bakat yang tinggi di bidang mekanik dan tingkat inteligensi cerdas, misalnya, diharapkan dapat menciptakan prestasi yang bagus dalam bidang mekanik selaras dengan potensi dan kemampuannya tersebut. Oleh karena itu, dalam proses pendidikan senantiasa diperhatikan keunikan potensi pribadi individu, sehingga siswa benar-benar dapat berprestasi secara optimal sesuai dengan potensinya tersebut.

Kenyataannya, tidak semua siswa yang memiliki kemampuan dalam suatu bidang dapat berprestasi sesuai dengan kemampuannya tersebut. Siswa yang berprestasi di bawah kemampuannya inilah selanjutnya dikenal sebagai siswa yang *underachievement* (Munandar, 1999). Hasil penelitian Achir (da-

Sunawan adalah Dosen Program Studi Bimbingan dan Konseling FIP IKIP PGRI Madiun

lam Munandar, 1999) menunjukkan bahwa di Jakarta pada tahun 1990 terdapat sekitar 39% siswa SMU yang diidentifikasi berdasarkan tes inteligensi dan tes kreativitas termasuk *underachievers*. Banyaknya *underachievers* ini merupakan salah satu kerugian bagi masyarakat yang membutuhkan orang yang mampu berprestasi dan mencipta suatu inovasi. Lembaga pendidikan merupakan lembaga yang paling bertanggungjawab untuk mengatasi masalah ini.

Pemahaman mengenai bentuk perilaku yang mengarah pada *underachievement* diharapkan dapat memberikan implikasi bagi penanganan kasus *underachievement* di sekolah. Bentuk-bentuk perilaku tersebut meliputi: *self handicapping*, *defense pesimism*, *learned helplessness*, dan *amotivation*. Guna pemfokusan pembahasan, perilaku-perilaku tersebut dikaji dari sudut pandang teori *self regulated learning*. Pemilihan pembahasan dari teori *self regulated learning* karena teori ini mampu secara langsung diadaptasikan dalam praktik pendidikan (Smith, 2001). Pertama, *self regulated learning* memfokus pada *setting* pendidikan formal. Kedua, tujuan *self regulated learning* untuk memperbaharui keterampilan, mencari pengetahuan baru, dan memecahkan permasalahan baru yang ada dalam kehidupan; hal ini merupakan karakter yang harus dimiliki siswa berbakat agar mampu mengembangkan kemampuannya (tidak menjadi *underachiever*). Akhirnya, teori *self regulated learning* telah mampu memberikan gambaran yang spesifik dari berbagai komponen yang berpengaruh terhadap kesuksesan.

UNDERACHIEVEMENT DAN SELF-REGULATED LEARNING: TINJAUAN KONSEPTUAL

Underachievement

Underachievement atau prestasi belajar di bawah kemampuan terjadi pada siswa apabila terdapat ketidaksesuaian antara prestasi sekolah yang dicapai siswa dengan indeks kemampuannya sebagaimana nyata dari tes inteligensi, tes bakat, kreativitas, atau dari data observasi, sehingga tingkat prestasi sekolah yang dicapai lebih rendah dibandingkan dengan kemampuan anak (Munandar, 1999). Prestasi belajar yang dicapai siswa pada dasarnya merupakan sinergi dari faktor potensi (inteligensi dan bakat) dengan faktor kepribadian (motivasi, minat, dan sikap) (Anastasi & Urbina, 1997). Kedua faktor tersebut selanjutnya berinteraksi dengan lingkungan. Prestasi rendah yang dimiliki siswa yang berbakat (*underachiever*) umumnya disebabkan oleh faktor kepribadian siswa yang tidak mendukung untuk belajar, di antaranya motivasi yang rendah, sikap negatif terhadap guru, orang tua atau suatu mata pelajaran,

harga diri (*self esteem*) yang rendah, ketidakyakinan akan kemampuannya, dan lain-lain. Faktor kepribadian yang tidak mendukung untuk belajar ini merupakan hasil dari interaksi antara individu dengan lingkungannya. Siswa memiliki harga diri yang rendah karena setiap kali mereka menciptakan suatu prestasi tidak ada satupun orang penting di sekitarnya yang memberikan penghargaan atas prestasi tersebut.

Self-Regulated Learning

Zimmerman (1989) mendefinisikan *self regulated learning* sebagai tingkatan partisipan (siswa) secara aktif melibatkan aspek metakognisi, motivasi dan perilaku dalam proses belajar. Metakognisi berkaitan dengan pengetahuan tentang cara berpikir dan kemampuan untuk memonitor proses kognitifnya seperti belajar, mengingat, dan berpikir (McCown dkk., 1996). Strategi mendasar dari aspek metakognisi adalah: (1) mengaitkan informasi baru untuk membentuk suatu pengetahuan, (2) memilih strategi berpikir, dan (3) merencanakan, memonitor, dan mengevaluasi proses berpikir (Blakey & Spence, 1990).

Motivasi berkaitan dengan sumber pendorong yang mengarahkan perilaku untuk belajar. Motivasi yang dimaksud dalam konteks *self regulated learning* adalah *self motivation* (Smith, 2001); suatu motivasi yang bersumber dari dalam diri individu. Akhirnya, aspek perilaku berkaitan dengan perilaku yang tampak yang selalu mengarah pada aktivitas belajar seperti mendengarkan pelajaran dari guru, mencatat, berkonsentrasi, dan lain-lain.

Self regulated learning dilaksanakan dalam tiga fase, yakni fase pemikiran masa mendatang (*forethought*), kinerja (*performance*), dan refleksi diri (*self reflection*) (Zimmerman dalam Schunk & Ertmer, 1999). Semua fase tersebut dipengaruhi oleh efikasi diri (Pajares, 2002a), yakni keyakinan individu akan kemampuannya dalam menyelesaikan suatu tugas (Bandura, 1997). Siswa yang memiliki efikasi diri yang tinggi dalam suatu tugas cenderung akan bekerja lebih giat, bertahan dalam menghadapi tugas dengan lebih lama, menggunakan strategi kognitif yang lebih bervariasi, tidak mempedulikan prestasi atau kemampuannya sebelumnya, dan gigih dalam menghadapi tantangan.

Fase pemikiran masa mendatang dilakukan dengan mengembangkan orientasi tujuan, perencanaan strategi kognitif dan kegiatan belajar. Orientasi tujuan pada dasarnya merupakan sesuatu yang hendak dicapai oleh individu (Locke dalam Kreitner & Kinicki, 2001). Orientasi tujuan ini berfungsi sebagai

pemandu bagi individu dalam mengarahkan perilakunya. Orientasi tujuan itu sendiri memiliki hierarki. Cropanzano (dalam Brett & VandeWalle, 1999) menjelaskan bahwa orientasi tujuan tersusun secara hierarkis dari orientasi yang abstrak (analog dengan sikap) yang berada di atas, kemudian diturunkan ke sesuatu yang lebih konkret, tujuan perilaku. Orientasi tujuan yang abstrak biasanya merupakan orientasi tujuan jangka panjang (*distal goal orientation*), sedangkan orientasi tujuan yang konkret merupakan orientasi tujuan jangka pendek (*proximal goal orientation*). Orientasi tujuan jangka pendek dan konkret inilah yang sangat berpengaruh terhadap motivasi individu dan memberikan panduan bagi individu untuk mencapainya (Bandura dalam Zimmerman, 1989; Alderman dalam Elliot dkk., 1999; Schunk & Ertmer, 1999). Pemilihan orientasi tujuan pada individu sangat dipengaruhi oleh ekspektasi-nilai dan atribusi; dan pengaruh tersebut dimediasi oleh efikasi diri (Bandura, 1997; 1999). Individu, sebagai contoh, tidak akan bertujuan untuk mendapatkan nilai 8 jika mereka tidak yakin mampu untuk mencapainya (efikasi diri rendah).

Pengembangan perencanaan strategi dan kegiatan belajar sangat dipengaruhi oleh kemampuan metakognisi, pengetahuan tentang strategi belajar (Zimmerman, 1989), dan pemahaman mengenai konteks tempat dia akan belajar (Butler, 1996). Semakin efektif siswa dalam mengembangkan perencanaan strategi pengelolaan diri (*personal*), perilaku dan lingkungannya maka semakin tinggi tingkat regulasi diri (*self regulation*) siswa tersebut.

Fase kinerja dilakukan dengan penstrukturan lingkungan (*environmental structuring*) dan pemantauan usaha pencapaian tujuan (*self monitoring*). Kegiatan penstrukturan lingkungan dilakukan karena individu memiliki kesadaran akan sumber daya (*resourcefulness*), yakni kemampuan untuk mengontrol lingkungan fisik di sekitarnya untuk mengurangi distraktor yang mengganggu usaha belajar, dan mencari serta menggunakan referensi dan keahlian yang diperlukan untuk belajar (Smith, 2001). Melalui penstrukturan lingkungan siswa dapat memilih lingkungan belajar yang tepat bagi dia, mencari bantuan dalam belajar, memilih waktu belajar, dan yang lainnya. Kemampuan individu dalam menstruktur lingkungan juga sangat berpengaruh terhadap efektivitas penerapan strategi belajar, karena strategi belajar yang disusun dalam fase regulasi diri sebelumnya harus diterapkan dalam berbagai konteks lingkungan. Pemantuan diri dilakukan untuk mengawasi penerapan strategi belajar yang direncanakan dan kemajuannya dalam mencapai tujuan belajarnya (Bandura, 1999; Wolters dkk., 2003; Zimmerman, 1989). Melalui pemantauan diri, siswa dapat mengetahui apakah usaha yang dilakukan sudah cukup atau

perlu ditingkatkan; mengetahui hambatan-hambatan yang ada di lingkungan dalam belajar dan berusaha menanggulangnya.

Fase refleksi diri dilakukan dengan mengadakan penilaian diri (*self judgement*) dan reaksi diri (*self reaction*). Penilaian diri merupakan proses perbandingan antara hasil dari kinerja yang dilakukan dengan tujuan atau standar yang telah disusun (Zimmerman, 1989). Hasil dari penilaian diri kemudian direaksi atau dijadikan bahan untuk melaksanakan proses regulasi diri berikutnya (Bandura, 1999, 2000). Keputusan reaksi diri yang dibuat meliputi perubahan orientasi tujuan dan hasil yang diinginkan, perubahan strategi pencapaian tujuan dan hasil, penggantian latar tujuan dan hasil, peningkatan maupun penurunan efikasi diri.

Fase pertama ini merupakan dasar motivasi bagi proses regulasi diri, sedangkan fase kedua dan ketiga merupakan inti dari proses regulasi diri. Teori *self regulated learning* memandang bahwa pengembangan motivasi dalam belajar melibatkan proses atribusi, ekspektasi-nilai, efikasi diri dan orientasi tujuan (Zimmerman dalam Elliot dkk., 1999). Adapun efikasi diri merupakan aspek kunci dari aspek motivasi tersebut (Pajares, 2002a; 2002b). Atribusi merupakan cara pandang individu dari penyebab suatu hasil (Heider dalam Smith, 2002). Ekspektasi-nilai berkaitan dengan harapan bahwa suatu perilaku tertentu akan menghasilkan hasil tertentu dan kemenarikan hasil (Bandura, 1997). Adapun efikasi diri adalah keyakinan individu akan kemampuannya dalam menyelesaikan suatu tugas (Bandura, 1997; Pajares, 2002b).

AMOTIVATION

Amotivasi adalah suatu kondisi individu yang tidak memiliki intensi untuk bertindak (Deci & Ryan, 2000a; 2000b; 2000c). Individu, dalam kondisi amotivasi, tidak memiliki keinginan atau hanya memiliki sedikit keinginan untuk membuat suatu prestasi meski dia mampu untuk melakukannya. Individu dalam kondisi ini tidak melakukan suatu proses regulasi diri apapun untuk mencapai suatu prestasi.

Deci dan Ryan (2000c) menjelaskan bahwa amotivasi ini dikarenakan (1) aktivitas atau objek berprestasi tidak bermakna, (2) merasa tidak berkompeten untuk melakukan sesuatu (berprestasi), dan (3) tidak yakin akan mencapai hasil yang diinginkan. Meski memiliki bakat numerikal yang tinggi, seorang siswa mungkin tidak akan berusaha menciptakan suatu prestasi yang tinggi di bidang matematika karena dia menganggap bahwa prestasi di bidang matematika itu tidak bermakna; tidak berbeda bagi dia memiliki prestasi yang

tinggi ataupun rendah dalam belajar matematika. Seorang siswa yang pandai dalam pelajaran IPS juga tidak berusaha untuk belajar IPS dengan sungguh-sungguh jika tidak yakin bahwa bekal kepandaianya itu cukup untuk berprestasi dalam pelajaran IPS atau tidak yakin dapat mencapai nilai yang tinggi seperti yang diharapkan.

Proses-proses regulasi diri yang berkaitan dengan kondisi amotivasi meliputi ketiadaan intensi (*nonintentional*), ketidak-berhargaan (*nonvaluing*), tidak kompeten (*incompetence*) dan ketiadaan kontrol (*lack of control*) (Deci & Ryan, 2000b). Berdasar proses regulasi tersebut dapat dipahami bahwa individu dalam kondisi amotivasi tidak memiliki intensi untuk mengarahkan usahanya dalam mencapai suatu prestasi dalam suatu bidang, alih-alih berusaha berprestasi untuk mendapatkan penghargaan (*reinforcement*).

Individu dengan amotivasi dikarenakan tidak memiliki ekspektasi-nilai (*expectacy-value*) terhadap suatu tugas, efikasi diri yang rendah dan tidak memiliki orientasi tujuan yang ingin dicapai. Bagi individu dengan amotivasi insentif dari suatu tugas tidak menarik atau berharga. Oleh karena itu mereka tidak tertarik untuk terlibat dengan tugas tersebut.

Di samping dikarenakan tidak memiliki ekspektasi-nilai, kemungkinan amotivasi juga disebabkan efikasi diri yang rendah. Karena individu yang memiliki efikasi diri yang rendah merasa tidak memiliki keyakinan bahwa mereka dapat menyelesaikan suatu tugas, maka dia berusaha menghindari tugas tersebut. Berbagai studi menunjukkan bahwa efikasi diri berpengaruh terhadap motivasi, keuletan dalam menghadapi kesulitan dari suatu tugas, dan kinerja atau prestasi (Bandura, 1997; Pajares, 2002b). Efikasi diri yang rendah tidak hanya dialami oleh individu yang tidak memiliki kemampuan untuk belajar, tetapi memungkinkan dialami juga oleh individu berbakat (Bandura, 1997). Individu berbakat tetapi merasa tidak mampu menyelesaikan suatu tugas membuat dia memiliki efikasi diri yang rendah. Rendahnya efikasi diri dipengaruhi oleh pengalaman keberhasilan dan kegagalan sebelumnya, pengalaman orang lain, persuasi pribadi, dan kondisi fisiologis.

Ketiadaan ekspektasi-nilai dan rendahnya efikasi diri membuat individu dengan amotivasi tidak mengembangkan orientasi tujuan bagi dirinya. Mereka tidak mengembangkan suatu standar yang hendak dicapai dari suatu jenis tugas. Oleh karena orientasi tujuan merupakan standar dan panduan untuk melaksanakan proses regulasi diri dalam belajar, maka ketiadaan orientasi tujuan membuat individu dengan amotivasi sama sekali tidak melakukan proses regulasi diri dalam kegiatan belajarnya.

LEARNED HELPLESSNESS

Learned helplessness atau ketidakberdayaan yang dipelajari adalah suatu kondisi individu merasa semua yang dilakukannya tidak akan menghasilkan sesuatu yang diinginkan (Durkin, 1995; McCown, 1996). Individu dalam kondisi *learned helplessness* merasa tidak berdaya untuk mencapai tujuan yang diinginkan. Mereka merasa semua yang dilakukan tidak akan berpengaruh terhadap pencapaian tujuan. Pendek kata, individu dalam kondisi *learned helplessness* merasa tidak berdaya dan berkuasa untuk mencapai tujuannya.

Oleh karena merasa tidak dapat melakukan sesuatu untuk mencapai tujuannya, maka orang yang merasa *learned helplessness* tidak memiliki motivasi yang cukup untuk berprestasi. Hal inilah yang menyebabkan orang dengan perasaan *learned helplessness* akhirnya memiliki prestasi yang lebih rendah dari kemampuan dirinya. Pada kondisi yang demikian, individu yang merasa *learned helplessness* biasanya memiliki perasaan yang negatif dan mengalami depresi (Durkin, 1995; Elliot dkk., 1999).

Individu yang mengalami *learned helplessness* cenderung mengembangkan atribusi yang tidak tepat atas tindakan dan hasil yang diperolehnya. Mereka umumnya memahami bahwa keberhasilan dan kegagalan yang diperolehnya dikarenakan faktor kebetulan atau keberuntungan (Durkin, 1995). Atribusi inilah yang menyebabkan mereka tidak bermotivasi, merasa tidak berkompeten, mengurangi usaha, dan membuat tujuan yang rendah. Pengaruh atribusi tersebut dimediasi oleh efikasi diri (Bandura, 1997). Pada dasarnya, meski individu mengembangkan atribusi “keberuntungan”, jika memiliki efikasi diri yang tinggi, mereka cenderung mengembangkan usaha, motivasi, tujuan, dan strategi untuk menyelesaikan suatu tugas.

Atribusi keberuntungan itu dapat direduksi bila lingkungan memberikan konsekuensi yang konsisten dari perilaku. Ketika lingkungan (guru, orangtua, orang dewasa lainnya, ataupun teman sebaya) memberikan konsekuensi yang tidak konsisten dan tidak dapat diprediksi, maka akan menyebabkan individu cenderung merasa *learned helplessness* (McCown dkk., 1996). Individu, dalam lingkungan yang tidak konsisten dan tidak dapat diprediksi, akan mengembangkan ekspektasi yang rendah dan akan mengembangkan pemahaman bahwa kegagalannya merupakan dampak dari ketidakmampuannya, sedangkan keberhasilan merupakan faktor keberuntungan.

Oleh karena individu yang mengalami *learned helplessness* merasa tidak mampu mengontrol konsekuensi dari perilakunya (atribusi keberuntungan) dan efikasi diri yang rendah, maka semenarik apapun hasil dari suatu perilaku

atau tindakan tidak akan mampu mengembangkan motivasi. Mereka cenderung tidak melakukan regulasi diri yang optimal dalam menghadapi tugas tersebut, alih-alih memilih strategi secara seksama untuk menyelesaikan suatu tugas dan mengevaluasi efektivitas strategi tersebut.

SELF HANDICAPPING

Pencacatan diri atau *self handicapping* adalah perlindungan citra diri (*self image*) dan harga diri (*self worth*) seseorang dengan perilaku yang dapat mendatangkan pemakluman atau pemaafan dari orang lain dengan mudah atas kegagalan di masa mendatang (Covington dalam Martin dkk., 2001; Myers, 2002). Individu, melalui mekanisme *self handicapping* dapat mendapatkan pemakluman dan penerimaan atas kegagalan yang dilakukannya sekaligus citra diri dan harga dirinya masih tetap baik di mata orang lain. Si A, misalnya, karena dia tidak yakin kalau bisa mendapatkan nilai 8 di akhir semester pada mata pelajaran bahasa Inggris, maka dia membolos, tidak mengerjakan PR, dan waktu belajar di rumah digunakan untuk bermain. Ketika di akhir semester dia memang mendapatkan nilai 6 untuk mata pelajaran Bahasa Inggris, lalu dia bercerita kepada orangtua, teman, dan gurunya bahwa dia mendapatkan nilai di akhir semester ini karena dia tidak bersungguh-sungguh dalam belajar Bahasa Inggris. Melalui mekanisme tersebut, si A dapat meyakinkan kepada orang lain bahwa kegagalannya dalam belajar Bahasa Inggris bukan karena kebodohan atau ketidakmampuannya melainkan karena kemalasannya. Dengan demikian citra diri bahwa si A adalah orang yang pandai akan dapat tetap terjaga.

Hasil penelitian telah menunjukkan bahwa *self handicapping* berkorelasi positif dengan kegagalan dalam belajar, kinerja dan prestasi yang buruk, dan perasaan negatif (Midgley dkk., 1996, Rhodewalt & Davison, 1986 dalam Martin dkk., 2001). Hasil tersebut dapat dipahami karena guna melindungi citra dirinya (mampu untuk belajar) maka individu harus melakukan tindakan yang harus berlawanan dengan tindakan yang dapat menunjukkan ketidakmampuannya, seperti membolos, tidak belajar, dan lain-lain. Adapun perilaku belajar dengan sungguh-sungguh, jika menghasilkan kegagalan maka akan menjatuhkan citra dirinya (orang bodoh). Myers (2002) mendokumentasikan beberapa mekanisme yang dilakukan dalam *self handicapping* dari hasil penelitian yang meliputi: (a) mengurangi persiapan (latihan atau belajar) dalam menghadapi even penting (seperti ujian, lomba, dan lain-lain); (b) melakukan hal-hal yang bertentangan dengan sesuatu yang menguntungkan (seperti bermain,

tidak belajar, dan lain-lain sebelum menghadapi ujian); (c) melaporkan bahwa ia merasa tertekan; (d) menunjukkan kinerja yang jelek di awal tugas agar tidak mencapai harapan yang sulit dicapai; dan (e) tidak berusaha sekuat mungkin dalam menghadapi tugas.

Individu yang melakukan *self handicapping* memiliki ekspektasi-nilai bahwa ketidakmampuannya dalam menyelesaikan suatu tugas akan memberikan dampak yang tidak menyenangkan, yakni dianggap sebagai orang yang tidak mampu. Anggapan ini mengancam harga diri (*self worth*) yang telah dikembangkan. Anggapan tidak mampu dalam menyelesaikan suatu tugas juga mengancam *self esteem* (Martin dkk., 2001).

Selain dipicu oleh ekspektasi-nilai untuk melindungi *self worth* dan *self esteem*, individu ini juga memiliki atribusi eksternal terhadap kegagalan atau keberhasilannya (Martin dkk., 2001). Individu yang memiliki atribusi eksternal memandang bahwa keberhasilan atau kegagalan yang diperolehnya bukanlah bersumber dari kinerja atau prestasinya melainkan ditentukan oleh faktor dari luar dirinya (Durkin, 1995) seperti keberuntungan, soal yang mudah, dan lain-lain.

Ekspektasi nilai untuk melindungi *self worth* dan atribusi eksternal yang memicu kecenderungan untuk mengembangkan efikasi diri yang rendah. Efikasi diri ini ditandai dengan keyakinan bahwa dia tidak mampu mengontrol dan menyelesaikan tugas yang dibebankan. Oleh karena itu dalam proses regulasi berikutnya individu ini berusaha untuk mengembangkan orientasi tujuan kinerja (Martin dkk., 2001). Individu dengan orientasi tujuan kinerja menyandarkan kriteria keberhasilannya pada standar atau patokan normatif yang telah digunakan dalam belajar dan bukannya penguasaan materi atau kemajuan dalam belajar (Ames & Archer, 1988). Mereka cenderung mengembangkan orientasi tujuan kinerja karena mereka tidak yakin untuk mampu menguasai materi dan keinginan untuk melindungi *self esteem* dan *self worth* cukup tinggi. Minat dan kesenangan yang merupakan sumber motivasi intrinsik pada individu ini biasanya rendah (Harackiewicz dkk., 2000).

Perspektif teori orientasi tujuan majemuk (*multiple goal orientation*) menjabarkan bahwa orientasi tujuan kinerja meliputi orientasi tujuan kinerja-pendekatan dan orientasi tujuan kinerja-penghindaran (Elliot & McGregor, 2001). Orientasi tujuan kinerja-pendekatan merupakan orientasi tujuan kinerja dengan valensi positif. Pencapaian kompetensi dengan didasarkan standar normatif dengan disertai keinginan untuk mencapai kriteria keberhasilan setinggi-tingginya. Adapun orientasi tujuan kinerja merupakan orientasi tujuan kinerja dengan didasari valensi yang negatif; pencapaian kompetensi didasari-

kan standar yang normatif dengan disertai keinginan hanya untuk mencapai keberhasilan minimal (cukup untuk memenuhi persyaratan lulus). Individu yang melakukan *self handicapping* cenderung untuk mengembangkan orientasi tujuan kinerja-penghindaran karena mereka merasa tidak mampu untuk mengontrol penyelesaian tugas, sedangkan individu dengan orientasi tujuan kinerja-pendekatan cenderung diadopsi oleh individu yang memiliki sikap positif terhadap tugas dan keyakinan akan kemampuan untuk mengontrol penyelesaian suatu tugas (Midgley dkk., 2001).

DEFENSIVE PESSIMISM

Sama seperti *self handicapping*, *defensive pessimism* dilakukan guna melindungi citra diri dan harga diri, tetapi *defensive pessimism* dilakukan dengan mengembangkan standar yang rendah dalam tujuan yang hendak dia capai (Martin dkk., 2001). Melalui pengembangan standar yang rendah, individu yang melakukan *defensive pessimism* berharap ketika mengalami kegagalan tetap dapat diterima dan dimaklumi oleh lingkungan atas kegagalannya tersebut. Di samping tetap dapat menjaga citra diri dihadapan orang lain bahwa kegagalan bukan dikarenakan ketidakmampuannya untuk belajar melainkan karena ia sendiri mengembangkan standar yang rendah terhadap prestasi yang hendak dicapainya.

Terdapat dua komponen yang mendasari proses *defensive pessimism*, yakni: ekspektasi pertahanan (*defensive expectations*) dan reflektivitas (*reflectivity*) (Martin dkk., 2001). Ekspektasi pertahanan dilakukan dengan membuat pernyataan-pernyataan dan pemikiran-pemikiran tentang kegagalan. Reflektivitas dilakukan dengan mengembangkan pemikiran-pemikiran untuk meyakinkan diri mengembangkan standar yang rendah agar tidak terlalu mengalami kecemasan dalam mencapai standar tersebut. Sebagai contoh, karena takut tidak akan mampu mendapatkan nilai 8 dalam mata pelajaran Biologi, maka si A selalu menyatakan kepada orang lain bahwa bagi dia mendapatkan nilai 5 untuk pelajaran Biologi sudah lebih dari cukup (ekspektasi pertahanan) dan sepanjang belajar dia selalu meyakinkan pada diri-sendiri bahwa kalau mengembangkan standar yang tinggi maka akan menyebabkan kecemasan karenanya lebih baik mengembangkan standar yang rendah dalam belajar sehingga kalau gagal dia tidak terlalu kecewa dan lebih membuat diri menjadi nyaman.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa individu dengan *defensive pessimism* memiliki prestasi yang lebih rendah daripada individu yang optimis (Norem & Cantor, 1990 dalam Martin dkk., 2001). Penelitian ini juga menun-

jukkan bahwa *defensive pessimist* memiliki kecenderungan untuk mengalami stres dalam kehidupan dan gangguan psikologis yang lebih sering serta kepuasan hidup yang lebih rendah dibandingkan dengan individu dengan rasa optimis yang tinggi. Tegasnya dapat disimpulkan bahwa apabila mekanisme *defensive pessimism* dilakukan oleh individu berbakat maka akan menyebabkan individu tersebut mengarah pada *underachievement*.

Individu dengan *defensive pessimism* cenderung mengembangkan ekspektasi-nilai bahwa kegagalan dalam menyelesaikan suatu tugas akan menimbulkan kekecewaan dan depresi serta menurunkan *self worth*. Oleh karena itu, individu ini senantiasa berusaha menghindari kegagalan.

Sama seperti *self handicapping*, atribusi yang dikembangkan adalah atribusi eksternal (Martin dkk., 2001). Mereka tidak meyakini kalau keberhasilan merupakan dampak dari kinerjanya, melainkan hasil atau dampak dari hal-hal yang tidak dapat mereka kontrol, seperti faktor kebetulan, tugas yang mudah, keberuntungan, dan lain-lain.

Ketakutan akan kegagalan dan atribusi eksternal ini selanjutnya menurunkan tingkat efikasi diri. Mereka menjadi tidak yakin apakah mampu untuk menyelesaikan suatu tugas atau tidak. Disebabkan ketidakyakinannya inilah selanjutnya *defensive pessimist* mengembangkan kriteria yang rendah dalam orientasi tujuannya bagi keberhasilan yang hendak dicapainya. Diharapkan dengan kriteria yang rendah ini mereka tidak terlalu kecewa bila gagal dan orang lain bisa menerima tingkat keberhasilan yang dicapainya. Orientasi tujuan yang relevan bagi *defensive pessimist* adalah orientasi tujuan kinerja (Ames & Archer, 1988), khususnya orientasi tujuan kinerja-penghindaran (Midgley dkk., 2001). Hal ini seperti yang dijelaskan Ames dan Archer (1988) bahwa individu dengan orientasi tujuan kinerja cenderung memandang kegagalan sebagai sumber dari kecemasan.

PENUTUP: IMPLIKASI BAGI PENDIDIKAN

Underachievement pada dasarnya disebabkan adanya faktor kepribadian, yakni motivasi yang tidak mendukung individu untuk melaksanakan tugas-tugas dalam belajar. Menurut perspektif teori regulasi diri dalam belajar, pengembangan motivasi merupakan landasan awal (fase pertama) bagi terlaksananya regulasi diri dalam pelaksanaan kegiatan belajar (Zimmerman dalam Schunk & Ertmer, 1999). Apabila kondisi awal, yakni motivasi, tidak dikembangkan (atau dikembangkan secara tidak tepat), maka hal inilah yang membawa siswa menjadi memiliki prestasi di bawah potensi atau bakatnya (*underachieve-*

ment), sebab siswa cenderung tidak melakukan regulasi diri yang tepat dalam belajar. Dengan kata lain, siswa melakukan regulasi diri dalam belajar dalam tingkatan yang rendah.

Dipahami pula bahwa bentuk perilaku yang menyebabkan *underachievement* ternyata bermacam-macam; tidak cukup hanya dijelaskan dengan konsep rendahnya atau kurangnya motivasi. Perbedaan jenis perilaku yang menyebabkan *underachievement* membuat guru atau konselor perlu untuk memberikan perlakuan (*intervention*) yang berbeda pula agar siswa dapat melaksanakan regulasi diri dalam proses belajarnya. Siswa amotivasi cenderung tidak melakukan regulasi diri untuk menyelesaikan tugas dalam belajarnya karena dia merasa bahwa tugas atau pelajaran yang diberikan tidak bermanfaat bagi dia atau karena dia merasa tidak memiliki kemampuan untuk menyelesaikan tugas (efikasi diri rendah). Oleh karena itu, kepada siswa ini hendaknya guru mengembangkan pemahaman kepada siswa mengenai pentingnya (makna) dari suatu pelajaran bagi dirinya. Di samping itu, kepada siswa yang merasa tidak mampu, guru hendaknya mengembangkan pengalaman berhasil sehingga dia merasa mampu untuk belajar.

Learned helplessness lebih disebabkan oleh efikasi diri yang rendah dan pemahaman akan penyebab keberhasilannya (atribusi) diperoleh karena faktor keberuntungan; dia merasa tidak mampu mengontrol atau mengusahakan keberhasilan bagi dirinya. Siswa dengan *learned helplessness* ini perlu untuk dikembangkan efikasi dirinya, di antaranya dengan memberikan pengalaman akan keberhasilan, menunjukkan contoh-contoh pribadi yang berhasil dan penguatan yang diperolehnya (*vicarious reinforcement*), dan persuasi (Bandura, 1997; Pajares, 2002b). Di samping itu, pemberian balikan yang konsisten dan pelatihan pengembangan atribusi keberhasilan yang tepat juga dapat mengganti atribusi keberuntungan yang dikembangkannya (McCown dkk., 1996).

Self handicapping dan *defensive pessimism* dilakukan siswa yang memiliki efikasi diri yang rendah tetapi ingin melindungi *self worth*-nya, yakni ketidakmampuan atau kegagalan di masa mendatang. Intervensi yang dapat dilakukan kepada mereka adalah dengan mengembangkan efikasi diri melalui kegiatan pembelajaran dan memberikan iklim lingkungan belajar yang berorientasi pada pengembangan orientasi tujuan penguasaan (*mastery goal orientation*). Ames dan Archer (1988) mengidentifikasi bahwa iklim lingkungan tujuan penguasaan merupakan yang mendasarkan kesuksesan pada kemajuan atau peningkatan kemampuan yang dimiliki siswa secara individual bukan pada nilai yang diperoleh, penghargaan pada usaha belajar, mengembangkan

kepuasaan dari tantangan dan kerja keras, bertoleran kepada kesalahan sebagai bagian dari belajar, orientasi pada cara siswa belajar dan bukan pada nilai atau kinerja siswa, mengembangkan alasan belajar untuk mempelajari hal baru dan bukan untuk mendapatkan nilai bagus semata, dan norma evaluasi adalah kemajuan tiap individu (absolut).

DAFTAR RUJUKAN

- Ames, C. & Archer, J. 1988. Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Process. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3): 206-267.
- Anastasi, A. & Urbina, S. 1997. *Psychological Testing*. Edisi ke-7. Diterjemahkan Hariono & Imam. Jilid 1. Jakarta: PT. Prehallindo.
- Bandura, A. 1997. *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. 1999. A. Social Cognitive Theory of Personality. Dalam L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of Personality*. New York: Guilford Publication.
- Bandura, A. 2000. Cultivate Self Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. Dalam E.A. Locke (Ed.), *Handbook of Principles of Organization Behavior*. Oxford: Blackwell.
- Blakey, E. & Spence, S. 1990. Developing Metacognition. *Eric Digest*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 447 985).
- Brett, J.F. & VandeWalle, D. 1999. Goal Orientation and Goal Context as Predictors of Performance. *Journal of Applied Psychology*, 84 (6): 863-873.
- Butler, D.L. 1996. *The Strategic Content Learning Approach to Promoting Self Regulated Learning: An Introduction to Coordinated Symposium*. Paper presented at the meeting of American Educational Research Association in New York, New York, April 1996.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000a. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4): hal. 227-268.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000b. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 54-67.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000c. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1): 68-78.
- Durkin, K. 1995. *Developmental Social Psychology: From Infancy to Old Age*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc.
- Elliot, A.J. & McGregor, H.A. 2001. A 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3): 501-519.

- Elliot, S.N., Kratochwill, T.R., Littlefield, J. & Travers, J.F. 1999. *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning*. Madison: Brown & Benchmark Publisher.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M. & Elliot, A.J. 2000. Short Term and Long Term Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance over Time. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2): 316-330.
- Kreitner, R. & Kinicki, A. 2001. *Organizational Behavior*. Boston: McGraw Hill Companies, Inc.
- Martin, A.J., Marsh, H.W. & Debus, R.L. 2001. Self Handicapping and Defensive Pessimism: Exploring a Model of Predictor and Outcome from a Self Protection Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1): 87-102.
- McCown, R., Driscoll, M. & Roop, P.G. 1996. *Educational Psychology: A Learning-Centered Approach to Classroom Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Midgley, C., Middleton, M. & Kaplan, A. 2001. Performance-Approach Goals: Good for What, for Whom, under What Circumstances, and at What Cost?. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1): 77-86.
- Munandar, S.C.U. 1999. *Kreativitas dan Keberbakatan: Strategi Mewujudkan Potensi Kreatif dan Bakat*. Jakarta: Penerbit PT. Gramedia Pustaka Utama.
- Myers, D.G. 2002. *Social Psychology*. Edisi ke-7. Boston: McGraw Hill Companies, Inc.
- Pajares, F. 2002a. Gender and Perceived Self-Efficacy in Self Regulated Learning. *Theory into Practice*, 41 (2): 116-125.
- Pajares, F. 2002b. *Self-efficacy Beliefs in Academic Contexts: An outline*. (Online), (<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efftalk.html>., diakses 17 Februari 2004).
- Schunk, D.H. & Ertmer, P.A. 1999. Self Regulatory Process During Computers Skill Acquisition: Goal and Self Evaluative Influence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2): 251-260.
- Semiawan, C.R. 2000. Relevansi Kurikulum Pendidikan Masa Depan. Dalam Sindhu-nata (Ed.), *Membuka Masa Depan Anak-anak Kita: Mencari Kurikulum Pendidikan Abad XXI*. Yogyakarta: Penerbit Kanisius.
- Smith, P.A. 2001. Understanding Self Regulated Learning and Its Implications for Accounting Educators and Research. *Issues in Accounting Education*, 16 (4): 663-667.
- Wolters, C.A. 2003. Understanding Procrastination From a Self-Regulated Learning Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1): 179-187.
- Wolters, C.A., Pintrich, P.R. & Karabenick, S.A. 2003. *Assesssing Academic Self Regulated Learning*. Paper prepared for the Conference on Indicator of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity, National Institutes of Health, March 2003.

- Zimmerman, B.J. 1989. A Social Cognitive View of Self Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3): 329-339.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. 1988. Construct Validation of Strategy Model of Student Self Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (2): 284-290.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. 1990. Students Defferences in Self Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1): 51-59.