

DINAMIKA MOTIVASI, EMOSI, DAN KOGNITIF DALAM PEMBELAJARAN

SUGIYO

SUNAWAN

YULI KURNIAWATI SP

2018

Hak Cipta © pada penulis dan dilindungi Undang-Undang Penerbitan
Hak Penerbitan pada UNNES PRESS
• Jl. Kelud raya No. 2 Semarang 50232
Telp/Fax.(024)8415032

Dilarang mengutip sebagian atau seluruh buku ini dalam bentuk apapun
tanpa izin dari penerbit

**DINAMIKA MOTIVASI, EMOSI, DAN KOGNITIF DALAM
PEMBELAJARAN**

SUGIYO
SUNAWAN
YULI KURNIAWATI SP

Editor:

Wagiran

Penyunting:

Surahmat

Desain Cover dan Layout:

M.Iqbal Fathudin
Hasan Septia Saputra

**DINAMIKA MOTIVASI, EMOSI, DAN KOGNITIF DALAM
PEMBELAJARAN**

SUGIYO
SUNAWAN
YULI KURNIAWATI SP

+68 Halaman, 25.7 cm

ISBN: 978-623-7263-85-2

DAFTAR ISI

DAFTAR ISI	iii
A. Kinerja kognitif	1
B. Tinjauan Umum Emosi Akademik	2
C. Proses Afeksi Dan Kognitif Dalam Konteks Pendidikan	3
1. Terminologi Dan Konseptual	4
2. Fungsi dasar Adaptif	8
3. Bukti Empiris Menghubungkan Mood Ke Cognition, Perilaku, Dan Motivasi: Dampak Positif Dan Suasana Negatif Terhadap Belajar	13
a. <i>Penelitian terdahulu</i>	13
b. Emosi Akademik sebagai Mediator antara Motivasi dan Kinerja Kognitif	16
D. Organisasi Memori Sebagai Kunci Untuk Pembelajaran Yang Efektif	21
1. <i>Emosi dan autobiografikal memori</i>	22
2. Emosi dan flashbulb memori	24
3. Emosi dan memori pada kejadian traumatis	26
E. Organisasi memori sebagai kunci pembelajaran efektif	28
Efek Mood-Kongruensi	31
F. Relasi Antara Mood Dan Kreativitas	33
Kreativitas	34
Mood	38
Mood dan kreativitas	41
G. Persistence, Upaya Pengeluaran, Tujuan Pesona	43
H. Perbaikan Mood: Regulasi Diri atas Afeksi	54
<i>Regulasi emosi</i>	56
I. <i>Model hipotetik sensitivitas emosional versus regulasi emosi</i>	57
Priming, Signaling, Dan Kunci Afeksi Minimal	62
PENUTUP	67
DAFTAR PUSTAKA	71

A. Kinerja kognitif

Kinerja kognitif merupakan capaian yang dihasilkan dari pengalokasian dan pemanfaatan sumber daya kognitif yang bersifat terbatas. Dalam penelitian ini, prestasi dan beban kognitif dijadikan parameter untuk mengukur kinerja kognitif. Prestasi ditunjukkan dengan kemampuan responden menjawab benar soal-soal tes setelah mempelajari konten tertentu. Semakin banyak jumlah jawaban benar, maka kinerja kognitif semakin bagus.

Beban kognitif adalah proses mempelajari tugas kognitif yang kompleks, di mana pelajar sering menghadapi sejumlah elemen informasi yang perlu diproses secara simultan sebelum belajar yang bermakna terjadi (Paas, van Gog, & Sweller, 2010). Terdapat tiga macam beban kognitif, yakni *intrinsic load*, *extraneous load*, dan *germane load* (Sweller, 2010ab). *Intrinsic load* berkaitan dengan kompleksitas elemen informasi itu sendiri yang perlu diproses. *Extraneous load* berkaitan dengan elemen informasi yang tidak relevan yang ikut diproses dalam memori kerja. *Germane load* berkaitan dengan usaha yang dilakukan individu dalam memproses elemen informasi sehingga informasi menjadi bermakna. Agar kinerja belajar siswa optimal, maka baik dalam pembelajaran kelas tradisional ataupun pembelajaran berbasis media, *intrinsic load* penting untuk dikelola, *extraneous load* harus diturunkan sampai dalam jumlah

terendah, serta *germane load* dimaksimalkan (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011).

B. Tinjauan Umum Emosi Akademik

Emosi adalah multi-komponen, proses yang terkoordinasi dari sub-sistem psikologis termasuk proses afektif, kognitif, motivasi, ekspresi, dan fisiologis (Pekrun, 2006). Emosi akademik merupakan emosi yang muncul dalam situasi belajar, mengikuti pelajaran di kelas, maupun mengambilites (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011). Emosi akademik dibagi ke dalam dua jenis, yaitu emosi aktivitas (*activity emotions*) dan emosi hasil (*outcome emotions*) (Pekrun, 2006). Emosi aktivitas merupakan emosi yang muncul saat proses belajar, sedangkan emosi hasil merupakan emosi yang berkaitan dengan prediksi hasil belajar (*prospective outcome emotions*) atau emosi yang berkaitan dengan hasil belajar yang telah dicapai (*retrospective outcome emotions*). Emosi aktivitas meliputi kesenangan (*enjoyment*), marah (*anger*), frustrasi (*frustration*), dan kebosanan (*boredom*). Emosi hasil prospektif (*prospective outcome emotions*) meliputi kesenangan yang antisipatoris (*anticipatory joy*), harapan (*hope*), tidak ada harapan (*hopeless*), dan kecemasan (*anxiety*). Emosi hasil retrospektif meliputi kesenangan (*joy*), bangga (*pride*), kesedihan (*sadness*), malu (*shame*), dan marah (*anger*).

Dari jenis-jenis emosi tersebut, penelitian ini fokus pada empat jenis emosi, yaitu kesenangan, kemarahan, kecemasan dan kebosanan

C. Proses Afeksi Dan Kognitif Dalam Konteks Pendidikan

Berdasarkan pernyataan dari Klaus Fiedler dan Susanne Beier, manajemen pendidikan penuh pengalaman afektif, kecemasan dan kesenangan, frustrasi dan kepuasan, kekecewaan dan kebanggaan. Hubungan antara pengaruh dan kognisi adalah *bidirectional*. Di satu sisi, emosi adalah hasil penilaian keberhasilan akademik dan kegagalan serta pengalaman pribadi dan sosial yang menyenangkan atau tidak menyenangkan di lingkungan pendidikan.

Di sisi lain, emosi peserta berenergi tetapi juga membatasi pencapaian dan motivasi berprestasi. Dalam dua dekade pertama kehidupan kebanyakan orang, pendidikan pengaturan adalah salah satu sumber pengalaman afektif paling penting. Demikian pula, kondisi afektif guru dipengaruhi oleh keberhasilan dan kegagalan dalam mengajar. Kondisi-kondisi ini mengubah evaluasi dan atribusi mereka secara moderat dan memengaruhi perilaku mengajar. Meskipun memengaruhi dan kognisi dapat memengaruhi satu sama lain di kedua arah, sebagian besar studi terkait prihatin dengan pengaruh keadaan emosional pada

fungsi kognitif dan motivasi. Bukti untuk pengaruh terbalik dari operasi kognitif tions pada hasil emosional sebagian besar terbatas pada bukti korelasional pada penilaian pengaruh, yang merupakan topik dari Bab 6 dan 7 (Graham & Taylor, 2014; Pekrun & Perry, 2014). Meski demikian, minat yang berkembang dalam penyelidikan memengaruhi regulasi, dipahami sebagai interaksi dialektis dari proses mental dan emosional dan perilaku hasil, menyoroti kebutuhan untuk mempelajari semua fungsi yang ditopang oleh emosi dalam pendidikan pengaturan tional, baik itu sebagai variabel independen, dependen, atau mediasi.

1. Terminologi Dan Konseptual

Afek-kognisi dapat didekati dari perspektif berbeda, di mana domain pendidikan dapat didefinisikan dengan cara yang lebih atau kurang membatasi. Lebih khusus lagi, istilah pendidikan dapat merujuk pada proses kognitif pembelajaran dan akuisisi pengetahuan. Pengakuan: Penelitian dan karya ilmiah yang mendasari bab ini didukung oleh Hibah Koselleck dari Deutsche Forschungsgemeinschaft yang diberikan kepada penulis pertama (Fi 294 / 23-1) di sekolah dan di lingkungan akademik. Jauh lebih umum, meskipun pendidikan juga bisa dikonseptualisasikan dalam arti luas, mengacu pada semua jenis mekanisme pembelajaran sosial dan sosialisasi yang bersama-sama membentuk proses sosialisasi, termasuk akuisisi norma, sikap, dan kebiasaan moral, sosial, dan budaya.

Penelitian tentang pengaruh dan kognisi telah menghasilkan banyak bukti dan wawasan berharga di kedua tingkat pendidikan, yang disebut sebagai pembelajaran akademik dan sosialisasi.

Berkenaan dengan terminologi yang digunakan untuk menunjukkan keadaan afektif, sekarang ada kesepakatan luas untuk membedakan antara emosi tertentu dan keadaan *mood* yang menyebar. Emosi terikat pada rangsangan khusus yang memikat dan dicirikan oleh penilaian khusus situasi fungsi. Misalnya, rasa malu adalah emosi yang ditimbulkan oleh pengalaman kegagalan atau wahyu rahasia rahasia tetapi tidak sesuai dengan situasi yang membuat frustrasi atau provokatif. Akibatnya, emosi terikat pada konteks stimulus spesifik dan karenanya tidak mungkin untuk terbawa ke banyak konteks stimulus lain. *Mood*, sebaliknya, tidak spesifik. *Mood* merupakan tipe kondisi afektif yang cukup permanen, dengan asal-usul yang tak tentu. Ketika orang-orang berada dalam *mood* gembira atau melankolis, pengalaman asal atau pengalaman sering tidak diketahui, dan mungkin dikaitkan dengan penyebab yang salah. Karena tidak terbatas, stimulus bersifat independen. Keadaan *mood* lebih mungkin untuk menyamaratakan dari waktu ke waktu dan situasi dan lebih sulit untuk menghindari atau mengendalikan daripada emosi yang berbeda. Sebagian besar penelitian tentang suasana hati terbatas pada perbandingan satu dimensi dari positif dan negative. Lebih banyak

dimensi diperlukan untuk mewakili kontras yang berbeda secara kualitatif yang menjadi fokus penelitian emosi.

Topik yang menonjol dalam penelitian terbaru tentang metakognisi (Schwarz & Clore, 2007) dan perwujudan (Niedenthal, 2007) adalah perasaan. Keadaan afektif ini dapat dicirikan sebagai isyarat nonproposisional atau sinyal yang memengaruhi fungsi regulasi. Misalnya, kelancaran adalah perasaan kognitif yang menandakan aliran dan tidak adanya rintangan atau kesulitan, sedangkan ketidakberfungsian sinyal masalah atau sumber resistensi yang perlu ditangani (Oppenheimer, 2008). Studi empiris tentang perasaan menyoroti fakta bahwa afektif halus isyarat, atau bilangan prima, dan dapat berfungsi sama pentingnya untuk pengaturan perilaku sebagai suasana hati intensif atau reaksi emosional akut, terutama dalam domain pembelajaran dan pendidikan (Koriat & Bjork, 2005). Akhirnya, istilah memengaruhi digunakan sebagai aturan lebih tinggi yang mencakup semua kondisi eksperimental, non-netral, hedonis atau sarat nilai atau rangsangan. Pratinjau bab memberikan tinjauan komprehensif tentang literatur besar tentang pengaruh dan kognisi melebihi ruang lingkup bab ini. Tujuannya adalah untuk menyajikan sesuatu yang masuk akal dengan ikhtisar selektif tentang temuan yang harus memenuhi dua kriteria. Bukti yang dilaporkan harus praktis dan berguna secara teoretis. Dengan tidak adanya suara kerangka teoretis untuk menjelaskan bukti yang dilaporkan, tidak mungkin untuk

mengevaluasi validitas, batas, dan nilai praktis dari setiap temuan empiris. Oleh karena itu, tujuan dari bagian berikutnya adalah untuk menguraikan kerangka teoretis dasar di mana interaksi proses emosional dan kognitif dapat dipahami. Sementara garis besar teoritis ini akan menggambarkan contoh-contoh perilaku pendidikan yang ilustratif, bagian lain akan dikhususkan untuk peninjauan lebih luas dari bukti konvergen. Bagian utama ini akan dibagi menjadi beberapa subbagian yang berhubungan secara lebih spesifik dengan topik penelitian. Dimulai dengan ikhtisar dampak suasana hati positif versus negatif pada pembelajaran dan ingatan, kami kemudian akan memeriksa *trade-off* antara reproduksi (konservatif) dan fungsi kognitif produktif (kreatif), serta menjelaskan secara singkat fungsi penilaian yang berbeda dan konsekuensi kognitif dari emosi yang lebih spesifik di luar perbedaan hanya dari suasana positif dan negatif (untuk yang lebih komprehensif, perlakuan cermat terhadap fungsi penilaian dan teori penilaian, pembaca dirujuk ke Bab 6 dan 7; Graham & Taylor, 2014; Pekrun & Perry, 2014.) Bagian terakhir akan menyoal regulasi perilaku afektif, menyoroiti wawasan dasar bahwa tidak ada keadaan emosi tertentu yang secara umum optimal untuk pembelajaran, pendidikan, dan kesejahteraan subjektif. Perilaku adaptif merupakan panggilan untuk berbagai strategi kognitif dan kontras emosi daripada sekadar optimalisasi strategi konstan dan kondisi hedonis.

2. Fungsi dasar Adaptif

Dua Fungsi Dasar Adaptif: Akomodasi dan Asimilasi. Pusat untuk memahami interaksi antara pengaruh dan kognisi adalah analisis perilaku adaptif dalam hal dua fungsi adaptif yang berbeda. Akomodasi dan asimilasi merupakan istilah yang dipinjam dari teori perkembangan kognitif Piaget (1954). Akomodasi mengacu pada penyesuaian adaptif dari representasi internal individu untuk kendala eksternal yang dikenakan oleh lingkungan stimulus. Asimilasi mengacu pada proses komplementer penyesuaian (mengasimilasi) dunia eksternal ke struktur internal individual. Akomodasi dapat dicirikan sebagai stimulus proses yang bertujuan memberikan reaksi sesensitif mungkin terhadap lingkungan baru, yaitu sinyal, ancaman, tantangan, dan peluang dari tugas-tugas adaptasi yang sedang berlangsung. Sebaliknya, asimilasi adalah proses *top-down* yang digerakkan oleh pengetahuan di mana indikator individual bergantung pada teorinya sendiri dalam melampaui data stimulus yang diberikan untuk memprediksi, menjelaskan, dan mengendalikan dunia luar. Dengan kata lain, akomodasi pada dasarnya reproduktif dan konservatif, sedangkan asimilasi produktif dan generatif. Kedua fungsi ini bukan mode pemrosesan yang eksklusif, melainkan saling melengkapi aspek yang secara bersama-sama terlibat dalam semua perilaku adaptif. Setiap tugas sosial atau intelektual panggilan untuk beberapa tingkat kepatuhan terhadap kendala situasi dan stimulus masukan (akomodasi) tetapi juga beberapa transformasi kreatif dari masukan yang diberikan ke

dalam beberapa keluaran baru, atau solusi, berdasarkan pada pengetahuan, motif, dan repertoar perilaku (asimilasi). Untuk memecahkan suatu tugas matematika berarti menjaga instruksi tugas dan teks input dan data dalam memori, sebagai prasyarat untuk setiap respons sonable yang mungkin mengubah tugas input menjadi beberapa solusi output kreatif. Bahkan tugas yang tampaknya reproduksi seperti membaca melibatkan *decoding* yang didorong stimulus teks tertulis dan pembuatan inferensi berbasis pengetahuan dan pengujian hipotesis. Namun, sementara kedua fungsi adaptif bersifat universal dan saling melengkapi dan membatasi satu sama lain, kontribusi relatif dari akomodasi dan asimilasi dapat bervariasi di seluruh tugas. Ketika tugas konservatif atau reproduksi memanggil penilaian *bottom-up* yang memuaskan dari semua rincian stimulus, berpegang pada fakta-fakta yang diberikan secara eksternal dan menahan diri dari kesimpulan yang tidak pasti, penekanannya adalah pada akomodasi. Sebaliknya, sukses pada tugas-tugas kreatif atau produktif tergantung pada interpretasi inovatif, konstruksi- menarik kesimpulan top-down, dan pengayaan kreatif dari informasi yang diberikan, dengan demikian mengandalkan sangat mengandalkan asimilasi.

Penting memahami peran pengaruh dalam pembelajaran dan pendidikan. Isyarat afektif negatif dan suasana hati mendukung akomodasi, sedangkan positif memengaruhi mendukung fungsi asimilasi.

Aturan umum ini mendapat dukungan dari banyak orang yang melakukan studi empiris. Kondisi afektif yang negatif telah secara teratur ditunjukkan untuk memfasilitasi secara hati-hati pemrosesan stimulus (Forgas, 1998), perhatian selektif terhadap rangsangan yang relevan dengan tugas (Rowe, Hirsh, Anderson, & Smith, 2007), penghindaran kesalahan yang ceroboh (Sinclair & Mark, 1995), representasi konkret dan terperinci (Beukeboom & Semin, 2006), diskriminasi argumen kuat dan lemah (Bless, Bohner, Schwarz, & Strack, 1990), dan kepatuhan terhadap norma sosial dan moral (Forgas, 1999). Sebaliknya, kondisi afektif positif memfasilitasi inferensi struktural (Storbeck & Clore, 2005), efek *priming* dan penilaian heuristik (Storbeck & Clore, 2008), pemecahan masalah kreatif (Isen, Daubman, & Nowicki, 1987), *stereotyping* (Bodenhausen, 1994), representasi fleksibel (Huntsinger, Clore, & Bar-Anan, 2010), dan perilaku spontan dan norma independen (Forgas, 1999). Sementara *mood* dapat memengaruhi jumlah sumber daya kognitif yang tersedia (Pekrun, 2006), pengaruh ini juga dapat beroperasi di kedua arah: konsumsi keadaan *mood* positif (Mackie & Worth, 1989) dan administrasi *mood* negatif (Ellis & Ashbrook, 1988).

Konsekuensinya, tidak ada jawaban satu sisi terhadap pertanyaan yang sering diajukan tentang positif-negatifnya emosi pada pembelajaran umum. Jawaban bergantung pada jenis tugas belajar. Sebagai aturan umum, *performance* dapat diharapkan untung dari keadaan negatif pada

(*conservative stimulus - driven bottom-up*) tugas akomodatif dan dari kondisi-kondisi positif pada tugas-tugas asimilatif (pengetahuan kreatif yang digerakkan dari atas ke bawah). Apalagi, pembelajaran dan pengembangan yang sukses dalam jangka panjang adalah fungsi dari variasi optimal antara kedua tahap kreatif siklus (Fiedler, 1988, 2001a; Kelly, 1955). Di satu sisi, tahapan "melonggarkan" fungsi asimilasi untuk memperluas repertoar perilaku seseorang melalui eksplorasi dan penciptaan ide-ide baru, serupa dengan peran variasi (acak) dalam evolusi. Selanjutnya di sisi lain, tahap "pengetatan" melaksanakan fungsi akomodatif untuk memilih dan mempertahankan jumlah paling efektif dan paling tidak salah. Kondisi afektif berfungsi sebagai variabel independen yang memotivasi dan memfasilitasi proses belajar. Ia juga muncul sebagai variabel dependen yang mencerminkan keberhasilan versus kegagalan, atau hasil pembelajaran yang menyenangkan dan tidak menyenangkan. Memang, (dugaan) umpan balik kinerja merupakan sarana efektif untuk eksperimen induksi kondisi *mood* positif atau negatif (Alter & Forgas, 2007). Maka dari itu, penolakan dan pengucilan sosial (Ostracism; Williams & Nida, 2011) telah terbukti menjadi sebab potensial dari *mood* negatif, sedangkan persetujuan dan dukungan sosial mendorong kebahagiaan dan kepuasan hidup (Kasprzak, 2010). Salah satu implikasi menarik dari kerangka kerja adaptif adalah perilaku *bidirectional*. Hubungan sebab-akibat antara pengaruh afektif pada pembelajaran dan

pembelajaran tentang pengaruh biasanya menghasilkan siklus regulasi. Efek asimilasi dari *mood* positif (misalnya, eksplorasi giat, ketidaksopanan, kesimpulan konstruktif) sering meningkatkan kemungkinan kesalahan, konsekuensi yang tidak diinginkan, dan reaksi sosial negatif yang akan menurunkan suasana hati ke keadaan lebih negatif. Sebaliknya, strategi akomodatif, karakteristik keadaan negatif (misalnya, pemantauan stimulus hati-hati, kepatuhan terhadap norma, menahan diri dari idiosyncrasies), berkontribusi terhadap perbaikan suasana hati dan regulasi ke atas. Jadi, adalah sebuah ironi saat gaya eksploratif dan kreatif yang dipupuk oleh suasana positif mengandung potensi untuk gangguan suasana hati, dan gaya hati-hati dan sesuai dalam suasana hati negatif memerlukan potensi untuk perbaikan suasana hati (Fiedler, 1988). Yang pasti, hal ini bukan berarti semua putaran umpan balik akan membalikkan suasana hati.

3. Bukti Empiris Menghubungkan Mood Ke Cognition, Perilaku, Dan Motivasi: Dampak Positif Dan Suasana Negatif Terhadap Belajar

a. Penelitian terdahulu

Penelitian mendasar tentang pembelajaran dan ingatan dalam pengaturan laboratorium mengungkapkan bahwa, dibandingkan dengan mood positif, mood negatif mengarah ke peningkatan akurasi (Forgas, Goldenberg, & Unkelbach, 2009), menanggapi dengan hati-hati (Sinclair, 1988), dan mengurangi kesalahan heuristik (Bodenhausen, 1994; Koch & Forgas, 2012; Park & Banaji, 2000). Kelebihan ini adalah terbukti pada tugas akomodatif menuntut disiplin dan pengolahan stimulus yang hati-hati. Sebaliknya, keuntungan relatif dari mood positif terlihat pada tugas asimilatif panggilan untuk solusi kreatif (Isen et al., 1987), organisasi berbasis pengetahuan (Bless, Hamilton, & Mackie, 1992), kesimpulan yang dihasilkan sendiri (Fiedler, Nickel, Asbeck, & Pagel, 2003), dan selektif melupakan sebagai prasyarat dari akuisisi yang dikendalikan baru pengetahuan (Bäuml & Kuhbandner, 2007). Pola dasar yang sama diperoleh dalam pengaturan belajar akademik yang sebenarnya atau dalam tugas-tugas eksperimental yang menyerupai situasi pembelajaran pendidikan. Konsisten dengan Gagasan bahwa isyarat afektif positif dan negatif berfungsi seperti berhenti dan pergi sinyal (Clore, Schwarz, & Conway, 1994), beberapa penelitian menemukan bahwa orang dalam

suasana hati yang positif membuat lebih banyak kesalahan daripada orang-orang dalam suasana hati negatif pada tugas yang menyesatkan dengan tingkat tinggi pra-respons yang matang. Menggunakan tugas penalaran standar, seperti Menara London dan Tugas seleksi Wason, Oaksford, Morris, Grainger, dan Williams (1996) menunjukkan hal itu keadaan mood umumnya mengganggu kapasitas memori yang bekerja. Namun, hasilnya penekanan kinerja lebih kuat untuk suasana hati positif daripada negatif, seperti yang diwujudkan dalam bias konfirmasi yang lebih jelas untuk merespon positif terhadap solusi yang salah itu seharusnya ditolak.

Secara konseptual, hasil yang sangat mirip telah diperoleh dalam paradigma memori-palsu (Forgas, Laham, & Vargas, 2005; Storbeck & Clore, 2005). Menggunakan tugas yang dibuat oleh Roediger dan McDermott (1995), peserta disajikan dengan daftar kata yang beragam kata-kata (misalnya, tempat tidur, bantal, istirahat, bangun, mimpi) terkait dengan yang penting (tidur) yang, bagaimanapun, tidak termasuk. Dalam tes memori berikutnya, umpan-umpan kritis ini biasanya diingat sama baiknya atau bahkan lebih baik daripada rangsangan yang sebenarnya disajikan. Storbeck dan Clore (2005) menemukan lebih banyak efek memori palsu dalam suasana hati yang positif dan, karenanya, semakin tinggi akurasinya. Kecewa dalam suasana hati negatif. Namun, ketidakakuratan pada tugas semacam itu hanya mencerminkan lebih

dalam pengolahan asimilasi dari daftar stimulus oleh orang-orang dalam suasana hati yang positif, yang memiliki ories juga dapat diartikan sebagai kenangan yang kuat untuk informasi yang dihasilkan sendiri. Konsisten dengan interpretasi ini, apa yang disebut efek generasi — yaitu, meningkatkan memori untuk dihasilkan sendiri dibandingkan dengan informasi yang disediakan secara eksternal, berulang kali terbukti lebih kuat di bawah suasana hati positif daripada negatif (Bless & Fiedler, 2006; Fiedler, 2001a). Dalam serangkaian percobaan oleh Fiedler et al. (2003), bahagia dan sedih peserta yang telah terkena klip film lucu atau sedih, masing-masing, diterima daftar panjang kata-kata positif dan negatif. Ini baik muncul dalam format lengkap dan hanya harus dibaca atau dalam format terdegradasi dengan beberapa huruf yang hilang, sehingga arti kata harus dihasilkan secara aktif. Seperti biasa dalam paradigma ini, yang menyoroti peran penting dari pengkodean aktif untuk pembelajaran akademik (Bjork, 1994; Metcalfe, 2009), ingatan gratis berikutnya lebih tinggi untuk dihasilkan daripada hanya kata-kata yang dibaca. Namun, yang terpenting, keunggulan generasi secara sistematis lebih kuat secara positif daripada di nega- mood tive, rupanya karena ingatan sangat untung dari durasi elaborasi assimilative belajar. Dalam pembuluh darah yang terkait, suasana hati positif ditunjukkan untuk memfasilitasi pembentukan pengetahuan- memori berbasis untuk perilaku scripted disajikan dalam narasi (Bless, Clore, Schwarz, Goli- sano, Rabe, & Wolk, 1996), untuk

daftar yang dikategorikan dengan ketat dan terkoordinasi (Fiedler, Pamppe, & Scherf, 1986), dan untuk pembelajaran kategori spontan (Nadler, Rabi, & Minda, 2010). Itu penulis yang terakhir beralasan bahwa peningkatan fleksibilitas orang dalam suasana hati yang positif juga terjadi. berhubungan dengan korteks prefrontal dan korteks cingulate anterior. Karena kedua lokasi otak tersebut memainkan peran penting dalam pemilihan aturan, penulis menginstruksikan peserta dalam positif, netral, atau keadaan mood negatif untuk belajar kategori berbasis aturan atau nonrule set. Konsisten dengan hipotesis mereka dan dengan gagasan bahwa suasana hati positif memfasilitasi pengujian hipotesis top-down kreatif, Nadler et al. (2010) menemukan bahwa peserta dalam suasana hati positif dilakukan lebih baik daripada subjek dalam suasana netral atau negatif di sifying stimuli dari kategori yang dideskripsikan berdasarkan aturan, tetapi tidak dari sewenang-wenang, yang tidak bergantung pada aturan kategori.

b. Emosi Akademik sebagai Mediator antara Motivasi dan Kinerja Kognitif

Baik teori nilai-kontrol tentang emosi akademik (Pekrun 2006) maupun teori kognitif-afektif mengenai belajar dengan media (Moreno, 2006) menjelaskan bahwa emosi akademik memiliki peran sebagai mediator antara motivasi dan kinerja kognitif. Penjelasan tersebut selaras dengan

temuan berbagai penelitian. Pengalaman emosi yang menyenangkan memprediksi secara positif prestasi siswa (Putwain, Sender & Larkin, 2010) dan juga berpengaruh terhadap beban kognitif (Chen & Chang, 2009; Sunawan, dkk., 2017; Sunawan & Xiong, 2017).

Di sisi lain, orientasi tujuan diprediksi mempengaruhi emosi akademik dan kinerja akademik. Studi meta analisis yang dilakukan Huang (2011) menunjukkan bahwa orientasi tujuan penguasaan berhubungan secara positif dengan emosi positif, orientasi tujuan kinerja-penghindaran berkorelasi positif dengan emosi negatif, sedangkan orientasi tujuan kinerja-pendekatan berhubungan secara positif dan negatif dengan emosi positif. Selanjutnya, penelitian Pekrun, Elliot dan Maier (2009) telah menunjukkan bahwa berbagai emosi akademik (kesenangan, kebisanan, kemarahan, harapan, kebanggaan, kecemasan, keputusasaan, malu) memediasi hubungan antara orientasi tujuan dengan prestasi belajar. Namun demikian, dampak jenis emosi yang spesifik terhadap setiap jenis beban kognitif masih perlu dieksplorasi lebih lanjut (Plass & Kaplan, 2016).

Penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi: (1) prediksi orientasi tujuan dan efikasi diri terhadap emosi akademik; (2) prediksi emosi akademik terhadap beban kognitif; dan (3) peran emosi akademik dalam memediasi orientasi tujuan dengan beban kognitif. Selaras dengan tujuan tersebut, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa orientasi tujuan memprediksi emosi akademik dan, pada gilirannya, emosi akademik

memprediksi beban kognitif. Prediksi orientasi tujuan terhadap beban kognitif dimediasi oleh emosi akademik. Orientasi tujuan berimbas terhadap emosi akademik dalam mengikuti perkuliahan statistik. Individu dengan orientasi tujuan penguasaan cenderung merasakan kesenangan secara lebih tinggi dan mengadopsi emosi kemarahan, kecemasan, dan kebosanan dalam tingkatan yang rendah. Namun, individu dengan orientasi tujuan kinerja, baik orientasi tujuan kinerja-pendekatan maupun orientasi tujuan kinerja-penghindaran memiliki tingkat emosi kesenangan yang cenderung rendah, tetapi memiliki emosi kemarahan, kecemasan, dan kebosanan yang cenderung tinggi selama mengikuti perkuliahan statistik. Temuan tersebut selaras dengan hasil penelitian yang dilakukan oleh Pekrun, Elliot dan Maier (2009). Penelitian tersebut menunjukkan bahwa orientasi tujuan (orientasi tujuan penguasaan, kinerja-pendekatan, kinerja-penghindaran) memprediksi emosi akademik, termasuk kesenangan, kemarahan, kebosanan dan kecemasan. Menariknya, hasil penelitian ini berhasil menunjukkan prediksi yang signifikan antara semua jenis orientasi tujuan dengan kesenangan, kemarahan, kecemasan, dan kebosanan. Sebagai contoh, dalam penelitian Pekrun, Elliot dan Maier, kesenangan hanya diprediksi secara positif tetapi kebosanan diprediksi secara negatif oleh orientasi tujuan penguasaan. Sementara kemarahan dan kecemasan diprediksi secara positif oleh orientasi tujuan kinerja-penghindaran. Penelitian ini sukses dalam membuktikan bahwa orientasi

tujuan yang diadopsi siswa memiliki dampak emosi akademik selama mengikuti proses pembelajaran. Orientasi tujuan penguasaan cenderung memberikan dampak terhadap emosi yang positif, sementara orientasi tujuan kinerja memberikan dampak terhadap kemungkinan kemunculan emosi yang negatif.

Hasil penelitian ini juga menunjukkan bahwa jenis emosi akademik tertentu berdampak terhadap beban kognitif individu dalam mengikuti perkuliahan statistik. Kesenangan dan kecemasan memprediksi secara positif intrinsic load. Kemarahan dan kebosanan yang dialami siswa cenderung meningkatkan extraneous load siswa selama mengikuti pembelajaran matematika. Sementara kesenangan akan mendorong siswa untuk mengoptimalkan pemanfaatan germane load dalam mengikuti pembelajaran matematika. Penelitian sebelumnya yang dilakukan Chen dan Chan (2009) dan Fraser dan kawan-kawan (2012) juga menunjukkan dampak emosi akademik terhadap beban kognitif. Namun, kedua penelitian tersebut tidak membuktikan dampak emosi terhadap setiap jenis beban kognitif. Dengan kata lain, beban kognitif hanya diteliti sebagai konstruk tunggal. Penelitian ini berhasil menegaskan jenis emosi akademik tertentu yang berdampak terhadap setiap jenis beban kognitif.

Emosi akademik juga ditemukan mampu menghubungkan kesalingterkaitan antara motivasi (yaitu orientasi tujuan dan efikasi diri)

dengan beban kognitif. Kesenangan dan kecemasan memediasi secara signifikan hubungan antara orientasi tujuan dengan intrinsic load. Meski kesenangan dan kecemasan mampu menjadi mediator yang signifikan, tetapi kesenangan mampu menjadi mediator yang lebih baik secara sangat signifikan dibandingkan kecemasan dalam menghubungkan antara orientasi tujuan dengan intrinsic load. Baik kemarahan dan kecemasan memediasi hubungan antara semua jenis orientasi tujuan dengan extraneous load. Kedua jenis emosi tersebut memiliki kemampuan memediasi hubungan orientasi tujuan dengan extraneous load dalam tingkatan yang sama. Adapun hubungan antara orientasi tujuan dengan germane load hanya dimediasi emosi kesenangan.

Hasil penelitian ini membuktikan bahwa kesenangan memiliki peran yang strategis dalam mengoptimalkan hubungan antara motivasi dengan pengoptimalan sumber daya kognitif untuk memproses informasi belajar selama perkuliahan. Jika dalam pembelajaran diharapkan siswa dapat mengoptimalkan germane load dan mengelola intrinsic load (Sweller, 2010ab), maka kesenangan mampu memediasi hubungan antara motivasi dengan intrinsic dan germane load secara positif. Artinya, hubungan antara orientasi tujuan semakin optimal ketika individu senang dalam mengikuti perkuliahan. Sebagai implikasi praktik, penting bagi guru atau dosen khususnya dalam pembelajaran untuk selalu mendorong siswa mengembangkan emosi akademik yang positif, yakni kesenangan.

Dengan adanya emosi senang dalam mengikuti kegiatan pembelajaran, para siswa akan terstimulasi untuk mengalokasikan germane load dalam porsi yang tinggi sehingga pembelajaran matematika yang diikutinya menjadi optimal.

Akhirnya, dalam penelitian ini ditemukan bahwa kebosanan tidak berhubungan sama sekali dengan beban kognitif. Hal ini tidak mengejutkan mengingat individu dengan kebosanan cenderung enggan memanfaatkan sumber daya kognitifnya untuk memproses informasi yang disajikan selama proses perkuliahan.

D. Organisasi Memori Sebagai Kunci Untuk Pembelajaran Yang Efektif

Kenangan orang-orang dari peristiwa masa lalu memiliki perbedaan karakteristik kualitatif, termasuk kejelasan secara keseluruhan. Peristiwa tertentu diingat dengan kejelasan yang tinggi dan besar tingkat detail, sedangkan acara lainnya hampir tidak ada ingat. Penelitian tentang efek emosi memori telah menunjukkan bahwa emosi dapat memainkan peranan penting peran dalam menentukan perbedaan dalam mengingat. Positif, emosi negatif, dan netral dapat mempengaruhi apakah suatu peristiwa atau informasi akan kaya dan jelas yg dpt diingat. Investigasi emosi dan memori telah memasukkan studi tentang emosi dan otobiografi

umum kenangan, saksi mata, flashbulb kenangan, dan kenangan untuk peristiwa traumatis. Ini entri memeriksa masing-masing topik ini.

1. *Emosi dan autobiografikal memori*

Acara yang menyenangkan sering diproses lebih dalam tingkat dan, dengan demikian, mengingat lebih akurat dan lebih cepat dari acara yang tidak menyenangkan. Karena lebih jelas citra yang terkait dengan barang-barang yang menyenangkan, memori untuk informasi positif lebih mudah diakses, tahan lama, dan sering daripada memori untuk informasi negatif.

Margaret Matlin mengusulkan bahwa fenomena ini bagian dari Prinsip Pollyanna. Aspek lain dari Prinsip Pollyanna adalah bias yang memudar mempengaruhi, yang menyatakan bahwa kenangan yang tidak menyenangkan memudar lebih cepat daripada menyenangkan kenangan, karena emosi yang terkait dengannya peristiwa yang tidak menyenangkan melemahkan intensitas lebih dari yang emosi yang terkait dengan kejadian yang menyenangkan. Jadi, secara keseluruhan, orang memiliki kecenderungan untuk fokus pada kehidupan yang positif pengalaman dan termotivasi untuk melihat kehidupan mereka Peristiwa sebagai relatif menyenangkan.

Namun, Prinsip Pollyanna sepertinya tidak berlaku untuk orang dengan kecenderungan depresi. Individu yang depresi cenderung fokus pada negatif

peristiwa, dan sebagai hasilnya, emosi yang tidak menyenangkan tidak memudar lebih cepat daripada emosi yang menyenangkan. Dengan mendalam rasa putus asa, individu yang depresi kenangan otobiografi bias terhadap ketidaknyamanan.

Orang-orang ini sering mengingat suasana hati-kongruen bahan; artinya, mereka memiliki kecenderungan untuk mengingat lebih negatif daripada materi positif karena negatif materinya selaras dengan suasana hati mereka saat ini.

Depresi terkait dengan pengambilan yang kurang spesifik positif kenangan. Misalnya, investigasi pasien yang baru-baru ini mencoba mengungkapkan bunuh diri bahwa kenangan otobiografi terakhir mereka terdiri sebagian besar episode negatif. Selanjutnya ada penundaan kemampuan pasien untuk mengambil positif kenangan. Individu yang berisiko mengalami depresi suasana hati memiliki negatif dan depresif otomatis bias, sementara juga mencoba untuk menekan negatif mereka kecenderungan untuk menghambat pengaruh depresi bias. Sebagai akibat dari konflik ini, mereka sering menjadi relatif tidak pasti tentang

makna ambigu informasi, dan ingatan mereka untuk informasi semacam itu tercemar.

2. Emosi dan flashbulb memori

Fenomena menarik lainnya dalam mempelajari emosi dan memori pertama kali disebut sebagai flashbulb memori oleh Roger Brown dan James Kulik. Ini peneliti mengusulkan agar memori individu untuk Kejadian yang mengejutkan dan baru, seperti pembunuhan John F. Kennedy, sering kelihatannya dilestarikan dalam sebuah foto bentuk yang mengandung banyak hal tidak langsung detail yang tahan terhadap lupa. Brown dan Kulik menyarankan bahwa jenis memori ini diproses melalui mekanisme otak khusus yang disebut Now Print, di mana lampu kilat otak, seperti lampu kilat kamera membekukan momen saat kejadian yang tidak biasa terjadi, dan, akibatnya, memori untuk acara tersebut disimpan dengan kejelasan menusuk dan detail yang tepat. Namun, elemen kunci yang menentukan apakah Sekarang Mekanisme cetak diaktifkan adalah konsekuensialitas dari acara. Kejadian mengejutkan yang memiliki pribadi yang tinggi keterlibatan dan signifikansi lebih mungkin memicu memori flashbulb. Misalnya, menurut temuan penelitian, lebih banyak orang Amerika Afrika daripada Eropa Orang Amerika melaporkan memiliki memori flashbulb pembunuhan Martin Luther King, Jr., dan Orang California menunjukkan lebih banyak memori flashbulb itu akurat dan terperinci untuk gempa tahun 1989 di Indonesia Loma Prieta (dekat San

Francisco) dari penduduk Atlanta yang mendengar tentang acara dari berita.

Peneliti lain berpendapat menentang Brown dan Pandangan Kulik bahwa memori flashbulb terbentuk melalui mekanisme otak khusus, karena penelitian

telah mengungkapkan bahwa memori flashbulb cenderung terlupakan dari waktu ke waktu, seperti kenangan biasa acara. Kenangan orang-orang sangat mengejutkan peristiwa publik yang didorong emosi, seperti Challenger ledakan, pemboman Irak pada tahun 1991, dan putusan persidangan O. J. Simpson, sering mengandung distorsi dan bisa sangat tidak akurat. Seiring waktu berlalu, orang lupa atau menjadi bingung tentang keadaan di mana mereka pertama kali mendengar tentang acara, dan, dengan demikian, kenangan mereka untuk acara bisa menunjukkan tingkat kerusakan dan memudar yang substansial.

Namun demikian, ingatan memori flashbulb palsu sering disertai dengan tingkat kepercayaan diri yang tinggi oleh individu. Dengan kata lain, meski tidak akurat ingat, individu cenderung sangat percaya diri ingatan palsu mereka menjadi benar, mengarah pada ketidakcocokan antara perasaan kepercayaan subjektif dan ketepatan objektif dari rekoleksi.

Meskipun ingatan flashbulb bisa memudar dan menghasilkan kesalahan rekonstruksi dari waktu ke waktu, kadang-kadang lebih tahan lama dan

akurat diingat daripada banyak kenangan dari kejadian biasa. Flashbulb hidup ini ingatan-ingatan sepertinya akan diperkuat diskusi berulang dan latihan. Orang-orang berbicara dan pikirkan tentang peristiwa mengejutkan berulang kali untuk perpanjangan waktu setelah acara, menghasilkan peningkatan memori untuk acara tersebut. Secara keseluruhan, intens emosi dan kepentingan pribadi yang terkait dengan menyebabkan acara untuk mengingat lebih akurat dan jelas acara karena elemen-elemen ini membuat acara berbeda dan kejadian frommundane yang berbeda.

3. Emosi dan memori pada kejadian traumatis peristiwa traumatis akurat, jelas, dan terperinci. Meskipun seringkali benar bahwa memori untuk emosi Acara traumatis yang sarat itu sudah dipelihara dengan baik tidak terkecuali untuk menemukan kesalahan dan distorsi yang mencolok dalam ingatan orang-orang dari peristiwa kehidupan traumatis di masa lalu.

Sebagai contoh, telah ditunjukkan bahwa ingatan tentang anak-anak yang telah melalui traumatis tertentu peristiwa, seperti diculik di bawah todongan senjata atau sedang diserang oleh sniper di sekolah, sering mengandung yang signifikan jumlah ketidakakuratan, meskipun ingatan

mereka tampak hidup dan penuh detail. Distorsi kenangan traumatik bisa menjadi hasil persepsi kesalahan karena stres yang dialami selama syok episode. Melihat kumis di wajah penyerang saat itu penyerang tidak memiliki rambut wajah adalah contohnya kesalahan perseptual yang disebabkan oleh tingkat emosi yang tinggi selama acara. Kenangan traumatis juga bisa berubah dari waktu ke waktu dan, dengan demikian, mengandung kesalahan karena retrospektif bias. Memori suatu peristiwa dapat direkonstruksi kemudian dengan cara menyesuaikan emosi seseorang saat ini menyatakan setelah beberapa waktu berlalu. Misalnya, orang dengan penurunan tingkat stres pasca trauma cenderung mengingat peristiwa traumatis yang asli sebagai kurang mengancam dari ingatan asli mereka dari acara tersebut dibandingkan dengan mereka dengan tingkat stres pasca trauma yang tinggi.

Anak-anak lebih rentan terhadap pengaruh misinformasi dan lebih cenderung membingungkan sumber pengetahuan mereka daripada orang dewasa, sehingga keliru memasukkan informasi yang tidak akurat ke dalam mereka memori atau gagal membedakan antara yang dibayangkan dan acara yang sebenarnya. Namun, kenangan yang tidak akurat peristiwa traumatis juga telah ditunjukkan dalam orang dewasa yang selamat dari beberapa peristiwa traumatis yang brutal seperti kamp konsentrasi Nazi.

Jadi, bahkan ekstrim trauma tidak bisa menangkal kemungkinan erosi memori waktu. Demikian pula, kilas balik tempur, sering dilaporkan oleh veteran perang, dapat secara visual intens seolah-olah individu menghidupkan kembali momen pertarungan yang sebenarnya episode. Namun, di bawah pemeriksaan ketat, tipe ini kilas balik sering merupakan kombinasi dari kenangan nyata peristiwa dan konstruksi peristiwa yang dibayangkan. Orang-orang yang mudah terhipnotis dan memiliki kecenderungan untuk terlibat dalam kegiatan berbasis imajinatif dan fantasi kemungkinan besar untuk mengklaim memiliki kilas balik traumatis pengalaman masa lalu. Keaslian dan kebenaran kilas balik seperti itu, bagaimanapun, sangat tinggi dipertanyakan oleh para peneliti.

E. Organisasi memori sebagai kunci pembelajaran efektif

Jadi, apakah suasana hati negatif atau positif menghasilkan pembelajaran yang lebih baik tergantung pada sejauh mana yang diberikan baik asosiasi atau organisasi baru adalah kunci untuk belajar yang baik dan kinerja (lih. Mandler, 2011). Hati-hati menanggapi dan menghindari respons yang salah pada tingkat permukaan, atau laporan

rinci tinggi kesetiaan pasti dapat untung dari strategi hati-hati egies yang menang dalam mood negatif. Namun, kapan pun kriteria untuk berhasil belajar tergantung pada organisasi aktif dan integrasi bahan stimulus yang kompleks, seperti yang khas untuk belajar akademis tingkat tinggi, manfaat positif-suasana hati yang diucapkan bisa diharapkan. Dalam studi seminal oleh Mandler dan Pearlstone (1966), peserta dalam kelompok bebas, siapa secara konsisten menggunakan kategori yang ditentukan sendiri untuk memilah 52 contoh stimulus berbagai macam, jelas menunjukkan daya ingat unggul dibandingkan dengan peserta dalam terkendala kelompok di mana kategori kelompok bebas dikenakan. Pengkodean kategori yang ditentukan sendiri menyebabkan lebih sedikit kesalahan, lebih sedikit waktu yang dibutuhkan per percobaan, dan pembelajaran yang lebih efisien daripada proses belajar dan pengambilan yang ditentukan lainnya (lihat juga Bäuml & Kuhbandner, 2003; Rundus, 1973). Berkaitan dengan latar belakang teoritis ini, telah terbukti bahwa positif mood memfasilitasi organisasi dan pengelompokan dalam memori (Bless et al., 1992; Fiedler & Stroehm, 1986; Lee & Sternthal, 1999). Terlebih lagi, menyematkan foto-foto terisolasi dalam diri cerita gambar yang dihasilkan telah terbukti sangat meningkatkan hasil perulangan yang dihasilkan mance (Fiedler, 1990)

Memori abadi tidak hanya bergantung pada asimilasi informasi baru untuk eksis- ing skema dan struktur pengetahuan tetapi juga pada

melupakan strategis tua dan Rangsangan usang yang dapat mengganggu informasi baru yang masuk. Temuan yang menarik Dalam konteks ini adalah bahwa penghapusan yang diinduksi oleh daftar item yang terisolasi hanya bekerja dalam suasana positif tetapi tidak negatif (Bäuml & Kuhbandner, 2007). Dengan demikian, aktif supresi (kontrol penghambatan) dari item pembelajaran tanpa pengawasan, yang berfungsi untuk melindungi menghadiri item dari gangguan, difasilitasi melalui asimilasi dalam suasana hati yang positif. Temuan ini dapat dijelaskan dengan asumsi bahwa suasana positif mendorong hubungan pengolahan tional yang seharusnya meningkatkan interferensi dari konten memori yang bersaing. Suasana negatif, sebaliknya, mendorong pemrosesan barang-spesifik, yang pada gilirannya mengurangi interferensi dan retrieval-induced melupakan materi yang bersaing. Mungkin, ini bukti konvergen untuk organisasi top-down dan proses relasional- ing sebagai prinsip penting dari memori (Mandler, 2011) tidak boleh dibesar-besarkan, dan Pentingnya pengolahan bottom-up khusus barang secara hati-hati tidak boleh diremehkan. Namun demikian, di luar bidang memori episodik untuk daftar sewenang-wenang, dalam arti lingkungan yang bermasalah, bukti yang ada menekankan peran penting organisasi tion dan pengkodean generatif. Sebagai contoh, banyak tugas matematika biasa tidak bisa dipecahkan hanya dengan menghafal asosiasi. Mengandalkan analogi dan kesimpulan yang diturunkan dari

pengetahuan terorganisir tidak dapat dihindari untuk datang ke solusi. Dengan wawasan ini dalam pikiran, tidak mengherankan bahwa kinerja matematika juga ditemukan untung dari mood positif (Bryan & Bryan, 1991).

Efek Mood-Kongruensi

Salah satu konsekuensi yang paling menonjol dari gaya pengolahan asimilatif adalah kongruensi suasana hati (Bower, 1981; Clore, Schwarz, & Conway, 1994; Forgas, 1995) —yaitu, memproses keuntungan informasi suasana hati kongruen. Dalam suasana hati yang positif, informasi yang menyenangkan jatah lebih siap dihadapi, dirasakan, dikodekan, dipelajari, diambil, dan disimpulkan, dan suasana hati yang positif menimbulkan penilaian yang lebih positif dan keputusan optimis. Sebaliknya, mood negatif menghasilkan keuntungan pemrosesan relatif untuk stimulus negatif informasi. Meskipun kongruensi suasana hati sering diperlakukan sebagai fenomena terpisah, itu tapi kasus khusus asimilasi. Karena itu, efek kongruensi secara simultan tidak simetris untuk mood positif dan negatif.

Memori atau penilaian yang sesuai suasana hati berarti bahwa nilai afektif dari rangsangan target diasimilasikan dengan keadaan afektif internal individu. Untuk mengilustrasikan, dalam penelitian tersebut oleh Fiedler et al. (2003) tentang suasana hati dan efek generasi, kata-kata

yang dihasilkan sendiri tidak hanya diingat lebih baik, terutama ketika orang-orang berada dalam suasana hati yang baik, sebaliknya, keunggulan generasi ini datang dengan ditandai bias untuk mengingat kata-kata yang lebih mood-kongruen. Keuntungan kongruensi ini hampir sepenuhnya terbatas pada ingatan kata-kata yang dihasilkan sendiri oleh peserta dalam kondisi mood positif. Seperti yang dirangkum dalam model infus yang memengaruhi Forgas (1995), sebagian besar bukti efek mood-kongruensi adalah khas untuk tugas-tugas asimilatif yang meninggalkan banyak derajat kebebasan untuk pemrosesan yang konstruktif (Forgas, 1992, 1995). Dalam pengaturan pendidikan, efek kongruensi dimanifestasikan dalam dua phe konsekuensial nomena, penilaian self-efficacy dan evaluasi prestasi. Kedua fenomena itu penting untuk motivasi prestasi siswa dan atribusi diri, yang pada gilirannya mempengaruhi pencapaian masa depan mereka.

Pertama, beberapa penelitian menunjukkan bahwa mood positif meningkatkan self-efficacy, dipahami sebagai penilaian optimis dan percaya diri yang dapat dikuasai seseorang tugas yang ada jika seseorang memobilisasi bakat dan motivasi seseorang (Kavanagh & Bower, 1985; Thelwell, Lane, & Weston, 2007). Sebagai akibatnya, pengaturan aspirasi dan self- percaya diri mendapat keuntungan dari semacam penilaian diri mood-kongruen ini. Kedua, keyakinan yang meningkat dan sikap optimis peserta didik secara positif sebagai yang menentang status afektif negatif

mencerminkan gaya pengaitan diferensial mereka. Dur- ing kondisi gembira mengikuti penerimaan umpan balik kinerja, peserta dalam penelitian yang dilakukan oleh Brown (1984) cenderung mengaitkan keberhasilan yang dialami (yang disebabkan oleh bogus umpan balik) untuk penyebab yang lebih stabil daripada selama keadaan negatif yang sebelumnya disebabkan oleh kegagalan umpan balik. Secara umum, penilaian peserta yang gembira bias dalam meningkatkan diri arah setelah sukses, sedangkan hasil kinerja yang dimanipulasi tidak berpengaruh pada atribusi kausal peserta yang sementara diinduksi untuk merasa tertekan.

F. Relasi Antara Mood Dan Kreativitas

Sebuah kerangka kerja teoritis dan empiris membuktikan minat yang tajam dalam bagaimana keadaan afektif memengaruhi kognisi dan perilaku kerja (Forgas & George, 2001). Domain yang sangat diperhatikan adalah hubungan antara pengaruh dan kreativitas. Penekanan saat ini bahwa banyak perusahaan menempatkan pada peningkatan kreativitas, kunci untuk efektivitas organisasi dan keunggulan kompetitif (Amabile, 1996; Woodman, Sawyer, & Grif fi n, 1993), adalah dorongan kuat untuk penelitian kreativitas. Lebih lanjut, ada kesepakatan umum bahwa tugas berpikir kreatif adalah sensitif terhadap suasana hati. Sayangnya, apakah suasana positif atau negatif memfasilitasi atau menghambat kreativitas

adalah perdebatan yang sedang berlangsung dalam literatur. Di satu sisi, sejumlah penelitian mendukung pandangan yang mengutamakan kebaikan untuk memfasilitasi kreativitas di berbagai tugas (misalnya, Forgas, 2000; Hirt, 1999; * Isen, Daubman, & Nowicki, 1987) yang mengarahkan beberapa peneliti untuk menyimpulkan bahwa "suasana hati yang menyenangkan mendorong pemikiran orisinal." (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). Di sisi lain, temuan kontradiktif pada mood positif dan kreativitas, pada beberapa penelitian dilaporkan suasana hati positif dapat menghambat kreativitas dan suasana hati negatif justru dapat memfasilitasi kreatifitas (George & Zhou, 2002; Kaufmann & Vosburg, 2002). Akibatnya, Kaufmann, 2003 berpendapat bahwa generalisasi-mood-mempromosikan-kreativitas adalah prematur; sebaliknya, peneliti harus mengadopsi pandangan kontingensi yang menggabungkan karakteristik dan kondisi kontekstual yang cenderung memoderasi hubungan mood-kreativitas.

Kreativitas

Ketika mendiskusikan kreativitas, penting untuk membedakan hasil kreatif dari proses kreatif. Amabile (1983, 1996) dan lain-lain mendefinisikan kinerja kreatif dalam hal hasil kreatif: "Kreativitas berarti kemampuan seseorang untuk menghasilkan ide-ide baru atau orisinal, wawasan, restrukturisasi, penemuan, atau objek artistik, yang diterima

oleh para ahli sebagai bagian dari saintifik, estetika, sosial, atau nilai teknologi (Vernon, 1989, hal. 94). "Definisi ini menggambarkan kreativitas dalam hal hasil, yang dinilai berdasarkan standar ganda (1) kebaruan atau keunikan dan (2) kegunaan atau nilai. Meskipun standar untuk mengenali hasil kreatif sangat penting, pertanyaan yang jelas tetap "proses apa yang menghasilkan hasil kreatif?" Runco dan Chand (1995) menempatkan model pemikiran mekanis dua tingkat dari pemikiran kreatif yang mungkin berguna untuk memahami proses-proses ini.

Itu tingkat utama mencakup tiga komponen pengendali pemikiran kreatif: penemuan masalah, ideasi, dan evaluasi. Pengetahuan (deklaratif dan prosedural) dan motivasi (intrinsik dan ekstrinsik) adalah komponen yang terdiri dari tingkat sekunder. Akibatnya, pengetahuan dan motivasi dilihat sebagai faktor yang berkontribusi daripada mengendalikan dalam berpikir kreatif. Runco dan Chand menyerahkan pengetahuan dan motivasi karena masing-masing dapat bergantung pada faktor-faktor utama. Misalnya, motivasi intrinsik sering bergantung pada penilaian atau penilaian tertentu (Lazarus, 1991). Meskipun demikian, Runco dan Chand menganggap motivasi dan pengetahuan sangat penting untuk berpikir kreatif dan menyarankan bahwa penelitian empiris dapat "memperlakukan mereka sebagai berdampingan atau sejajar dengan komponen utama (p. 246). "Sehubungan dengan tingkat utama, masalah Temuan melibatkan mengidentifikasi, mendefinisikan, dan bekerja

menuju solusi untuk masalah. Identifikasi masalah dan definisi masalah adalah subproses yang sangat penting. Yang pertama menyiratkan bahwa individu mengakui ada rintangan atau tantangan untuk diatasi, sementara yang terakhir dalam proses menemukan dan menghasilkan akhir dari rongga yang memungkinkan solusi. Tiga tugas: (produksi ide), orisinalitas (keunikan ide), dan fleksibilitas (berbagai ide) yang bergantung pada komponen ideasi ini muncul secara luas dalam penelitian mood-keaktivitas: pemikiran yang berbeda, kategorisasi dan tugas-tugas asosiasi terpencil. Tugas berpikir yang berbeda menekankan kefasihan, keaslian, dan fleksibilitas, sedangkan tugas kategorisasi terutama berurusan dengan fleksibilitas kognitif. Sebagai contoh, tugas kategorisasi sering membutuhkan penyortiran konsep ke dalam kategori atau daftar persamaan dan perbedaan antar konsep (misalnya, * Hirt, Melton, McDonald, & Harackiewicz, 1996; * Murray, Sujan, Hirt, & Sujan, 1990). Akhirnya, Remote Associates Test (RAT; Mednick, 1962), prototypical remote associate task, mengukur kemampuan untuk membedakan hubungan antara ide remote. Mengingat banyak penelitian kreativitas bergantung pada tes pemikiran yang berbeda (Runco & Chand, 1995), perlu disebutkan bahwa nilai pemikiran yang divergen tunduk pada perdebatan yang intens. Menentang pandangan perspektif berpikir yang berbeda baik sebagai identik dengan atau sama sekali tidak terkait dengan kreativitas. Di antara kamp-kamp ini, beberapa peneliti mencirikan

pemikiran yang berbeda sebagai perkiraan potensi kreativitas. Sebagian besar, tugas-tugas berpikir yang berbeda menangkap standar kebaruan, tetapi mengabaikan kriteria kegunaan yang dianut oleh para ahli teori. Hal-hal baru yang menarik ini mungkin menyumbang banyak kritik yang melingkupi tugas-tugas ini.

Menurut Runco dan Chand (1995) evaluasi atau penilaian adalah komponen kreativitas yang paling diabaikan dan disalahpahami. Yang menarik, komponen ini memberikan hubungan penting dengan standar kegunaan. Runco dan Chand berpendapat bahwa evaluasi bekerja bersama-sama dengan ideasi untuk memastikan bahwa ide-ide itu asli dan bermanfaat atau tidak. Kritik ini mengandung beberapa tugas pemecahan masalah yang kreatif seperti Masalah Lilin Duncker (Duncker, 1945) dan Masalah Dua String Maier (Maier, 1931). Pentingnya masalah pandangan terang ini adalah bahwa tugas-tugas tersebut mendekati standar untuk kinerja kreatif: kebaruan dan kegunaan. Artinya, individu dapat menawarkan pendekatan unik untuk solusi masalah tanpa benar-benar memecahkan masalah, tetapi hanya pendekatan yang memecahkan masalah yang merupakan kinerja kreatif. Masuk akal bahwa evaluasi atau penilaian sangat penting untuk tugas-tugas pemecahan masalah karena individu harus menentukan apakah ide-ide yang dihasilkan berguna, atau setidaknya memiliki potensi untuk memecahkan

masalah. Singkatnya, kreativitas dapat dijelaskan dalam hal penemuan masalah, ideasi, dan proses evaluasi. Langkah-langkah pemikiran yang berbeda atau proses asosiatif, yang sangat mirip dengan penelitian kreatifitas, sebagian besar merefleksikan komponen ideasi kreativitas (yaitu, efektivitas, fleksibilitas, dan orignitas). Perbandingan, wawasan, pemecahan masalah tugas-tugas cenderung menggabungkan komponen-komponen ideasi dan evaluasi dari kreativitas dalam upaya-upaya moral untuk mencapai standar-standar baru dan kegunaan.

Mood

Mood adalah fenomena yang mencakup konsep-konsep suasana hati dan emosi. Menurut Frijda (1994) ada dua basis utama yang di atasnya seseorang dapat membedakan fenomena afektif: apakah fenomena itu mengimplikasikan suatu hubungan dengan objek tertentu dan apakah itu merujuk pada keadaan respons atau disposisi abadi. Perbedaan lainnya termasuk spesifikasi, intensitas, dan durasi pengalaman afektif. Dalam prakteknya, mendefinisikan konsep suasana hati melibatkan membedakan suasana dari emosi. Untuk memulai, emosi biasanya melibatkan hubungan dengan beberapa objek atau peristiwa di lingkungan individu yang mengarahkan perhatian dan mendorong tindakan. Selain itu, banyak emosi spesifik ada di alam dan masing-

masing terkait dengan rentang respons yang relatif sempit. Jadi, seseorang marah pada seseorang, senang tentang sesuatu, atau takut pada seseorang. Sebaliknya, suasana hati lebih menyebar atau keadaan afektif umum yang biasanya tidak diarahkan pada objek atau peristiwa tertentu. Selain itu, sebagian besar teoretisi melihat suasana hati sebagai biasanya kurang intens daripada emosi (Morris, 1989). Kurangnya spesifikasi, karakteristik yang mendefinisikan untuk beberapa peneliti (mis., Isen, 1993), menunjukkan fungsi pengaturan diri di mana suasana hati menyampaikan informasi yang sedang berlangsung tentang keadaan umum seseorang. Sejalan dengan fungsi pengaturan diri ini, studi empiris sering menemukan dua dimensi independen dan luas dari pengalaman afektif, positif dan negatif. Meskipun beberapa peneliti telah mengemukakan parameter tambahan dan struktur yang lebih rumit, hierarkis yang memiliki kualitas yang lebih tinggi yang bersarang di bawah kepekaan positif (yaitu, perasaan riang, perhatian, dan rasa percaya diri) dan negatif (yakni rasa takut, rasa bersalah, dan permusuhan), mayoritas literatur mood-kreativitas menerapkan perspektif dua faktor (Hullett, 2005). Beberapa peneliti berpendapat bahwa suasana hati dialami dalam periode yang lebih lama daripada emosi (misalnya, Watson & Clark, 1994). Misalnya, episode yang marah dapat berlangsung beberapa detik hingga beberapa menit, sedangkan suasana hati yang terganggu dapat bertahan selama beberapa jam atau beberapa hari. Namun, Lazarus (1994)

berpendapat bahwa durasi mungkin tidak menjadi dasar yang cocok untuk membedakan suasana hati dan emosi. Sebagai contoh, beberapa suasana hati dapat dialami sebagai episode singkat atau cepat dan emosional dapat bertahan dari waktu ke waktu dengan fase yang lebih akut dan kurang akut dari pengalaman afektif yang saling menggantikan satu sama lain. Menerapkan kriteria durasi rumit oleh fakta bahwa emosi dan suasana hati dapat saling mempengaruhi satu sama lain. Misalnya, emosi sukacita yang kuat dapat memperpanjang dirinya dan menciptakan suasana hati yang positif selama beberapa hari. Demikian pula, suasana hati yang mudah marah dapat mempengaruhi seseorang untuk bereaksi dengan marah terhadap frustrasi kecil. Tidak diragukan lagi, memutuskan kapan sebuah emosi berakhir dan suasana hati mulai bermasalah. Selanjutnya, suasana hati serta episode emosional dapat diperpanjang. Singkatnya, durasi pengalaman afektif adalah kriteria umum, tetapi tidak sempurna untuk membedakan suasana hati dan emosi. Gagasan bahwa suasana hati dialami dalam jangka waktu yang lebih lama mengingatkan kita pada suasana hati sebagai disposisi atau sifat. Secara umum, keadaan emosional (misalnya, kecemasan-kondisi) telah didefinisikan sebagai tanggapan atau perasaan sementara; sedangkan sifat-sifat emosional (misalnya, sifat-kecemasan) mengacu pada perbedaan individu yang stabil dalam kemungkinan bahwa siung akan mengalami perasaan-perasaan emosional tertentu. Pembicaraan, suasana hati, dan

emosi yang keras harus dianggap sebagai keadaan respons (Lazarus, 1994). Namun demikian, penelitian empiris membuktikan perbedaan individu yang signifikan dalam kecenderungan untuk mengalami suasana hati negatif atau positif.

Mood dan kreativitas

Kreativitas memberikan konsekuensi berpengaruh lain dari gaya pemrosesan asimilasi. Kreativitas dapat dicirikan sebagai proses top-down dimana stimulus input yang diberikan lus diubah dan diperkaya dengan struktur pengetahuan internal yang diaktifkan (Fiedler, 2001b) dan alat inferensi analogis atau heuristik. Riset yang relevan menunjukkan bahwa bahagia suasana hati mengarah ke asosiasi yang lebih tidak biasa (Isen, Johnson, Mertz, & Robinson, 1985), memfasilitasi pemecahan masalah, termasuk menggabungkan material dengan cara yang baru dan tidak biasa (Ashby, Isen, & Turken, 1999; Isen et al., 1987), dan kategorisasi yang lebih fleksibel (Isen & Daubmann, 1984). Semua efek ini mencerminkan pengaruh suasana pada kreativitas, operasional-ized sebagai kemampuan seseorang untuk menghasilkan ide-ide baru, berpotensi berguna dan orisinal, wawasan, dan penemuan (Amabile, 1983).

Bukti meta-analitik menunjukkan bahwa kreativitas paling ditingkatkan dengan mengaktifkan suasana positif, memupuk motivasi pendekatan, sebagaimana adanya kasus dalam contoh kebahagiaan (Baas, De Dreu,

& Nijstad, 2008). Namun, mood positif tidak selalu mengarah pada kinerja yang lebih baik pada gen-gen kreatif. tugas erasi. Merasa-sebagai pendekatan informasi (mis., Schwarz, 1990) berasumsi bahwa suasana negatif menandakan situasi yang bermasalah, dan — sejalan dengan strategi akomodasi— menyarankan individu untuk berinvestasi lebih banyak usaha kognitif tetapi juga mencegah mereka mengambil risiko atau menggunakan alternatif baru. Sebaliknya, suasana hati yang positif menunjukkan bahwa situasi aman dan dengan demikian — sejalan dengan strategi asimilatif — mendorong individu untuk mencari rangsangan dan insentif. Berdasarkan asumsi teoritis ini, Friedman, Förster, dan Denzler (2007) menganalisis kinerja dalam tugas generasi kreatif yang baik dibingkai sebagai konyol dan menyenangkan atau sebagai serius dan penting, sehingga membuat tugas secara motivasi compatible dengan mood positif atau negatif, masing-masing. Mereka menemukan peningkatan upaya untuk tugas-tugas yang sesuai dengan status afektif subjek.

Dengan demikian, subjek dalam suasana hati negatif menunjukkan upaya yang ditingkatkan untuk tugas-tugas yang dibingkai sebagai penting tetapi dalam suasana hati positif untuk tugas-tugas yang dibingkai sebagai menyenangkan. Semua penelitian ini menunjukkan bahwa setiap siswa dapat dianggap berpotensi kreatif (Isen et al., 1987) dan, tergantung pada kondisi situasional yang menguntungkan dan kerangka kerja yang

tepat, penyok dapat meningkatkan kinerja mereka pada masalah kreatif secara signifikan.

G. Persistence, Upaya Pengeluaran, Tujuan Pesona

Terkait dengan studi yang disebutkan oleh Friedman et al. (2007), Martin, Ward, Achee, dan Wyer (1993) menunjukkan bahwa pengaruh pengaruh pada persistensi orang-orang di Berkenaan dengan mengerjakan tugas tergantung pada framing tugas. Lebih tepatnya, kapan orang-orang diperintahkan untuk terus mengerjakan tugas sampai mereka tidak lagi menikmatinya, mereka menunjukkan kegigihan yang lebih tinggi dalam kondisi baik dibandingkan dengan suasana hati yang buruk. Ketika mereka diperintahkan untuk terus bekerja sampai mereka merasa mendapatkan informasi yang cukup, Namun, efek suasana sebaliknya muncul. Suasana hati yang baik membuat mereka berhenti lebih awal dari suasana hati yang buruk. Dalam kedua kasus, temuan ini sejalan dengan gagasan bahwa suasana hati digunakan sebagai informasi tentang apakah atau tidak untuk terus mengerjakan tugas, meskipun dengan berbeda implikasi berasal dari isyarat afektif positif dan negatif, tergantung pada fram- pertanyaan yang diajukan. Sebaliknya, seberapa banyak usaha yang dihabiskan untuk suatu tugas juga dapat

mempengaruhi tingkat dan kekuatan dari efek suasana hati yang dihasilkan.

Menurut model infus mempengaruhi (Forgas, 1995), efek suasana hati pada penilaian bervariasi tergantung pada strategi pemrosesan dominan dalam tugas yang diberikan situasi. Model ini membedakan antara empat strategi pemrosesan yang sifatnya terized oleh (a) variasi dalam motivasi dan usaha yang tinggi versus rendah yang dikeluarkan dalam tugas dan (B) variasi apakah tugas panggilan untuk pencarian informasi tertutup atau terbuka dan konstruktif. Empat strategi yang dihasilkan adalah (1) akses langsung (usaha rendah, pencarian informasi tertutup), (2) pemrosesan termotivasi (pencarian informasi yang tinggi dan tertutup), (3) heuristik pengolahan (pencarian informasi dengan usaha rendah dan terbuka), dan (4) pemrosesan konstruktif (Pencarian informasi yang tinggi dan terbuka). Strategi apa yang dipilih tergantung pada keakraban tugas, fitur orang yang membuat penilaian, dan fitur situasional.

Ada banyak dukungan empiris untuk pengaruh afektif yang lebih kuat ketika tugas membutuhkan pencarian informasi tanpa akhir, terlepas dari pengeluaran usaha. Artinya, mood influ- ences yang terkuat untuk strategi pengolahan heuristik dan konstruktif dibandingkan dengan pemrosesan termotivasi dan akses langsung (Fiedler, 2001b; Forgas, 1995). Persistensi dan upaya pengeluaran, dua prasyarat penting dari prestasi akademik mance, terkait dengan tujuan siswa. Kinerja meningkat lebih

keras daripada sasaran yang lebih mudah dan untuk sasaran yang menantang dengan pengaturan yang ditentukan secara jelas, dibandingkan dengan tujuan yang tidak spesifik (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981). Kelas kondisi afektif terkait dengan struktur tujuan siswa dan penerapan pencapaian khusus mereka orientasi tujuan. Adopsi dari tujuan penguasaan — yaitu, tujuan untuk belajar dan bawah- berdiri (Dweck & Legget, 1988) —berkaitan dengan peningkatan emosi positif seperti kenikmatan belajar serta penurunan emosi negatif seperti kebosanan (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006). Mengadopsi tujuan pendekatan kinerja — yaitu, tujuan yang akan dicapai lebih baik dari yang lain (Elliot, 1999) - ditemukan berhubungan dengan emosi positif kebanggaan. Sebaliknya, pengadopsian tujuan penghindaran kinerja — yaitu, tujuan untuk tidak melakukannya tampak tidak kompeten, bodoh, atau kurang informasi dibandingkan dengan yang lain — secara konsisten terkait dengan kecemasan tes emosi negatif (Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997) dan ditemukan berhubungan dengan emosi negatif tertentu seperti kecemasan dan harapan- kurang (Pekrun et al., 2006). Namun, hubungan antara tujuan dan pengaruh mungkin tidak menjadi searah tetapi timbal balik seperti yang diusulkan dalam Linnenbrink dan Pintrich (2002) model dua arah. Dengan demikian, kondisi afektif juga dapat mempengaruhi tujuan siswa mengadopsi. Sejalan dengan asumsi ini adalah temuan bahwa siswa yang mengalami positif mempengaruhi

kemudian lebih mungkin untuk melihat ruang kelas mereka sebagai fokus pada tujuan untuk belajar dan memahami (Kaplan & Midgley, 1999). Salah satu aktivitas kognitif spesifik yang dapat mengganggu prestasi akademik adalah dalam fantasi positif yang tidak realistis. Fantasi adalah gambar yang divisualisasikan secara bebas dan pemikiran tentang kehidupan dan pencapaian masa depan seseorang, yang sebagian besar terpisah dari pengalaman masa lalu yang sebenarnya (Klinger, 1990; Oettingen & Mayer, 2002). Oettingen dan Mayer berpendapat bahwa fantasi positif ini memungkinkan orang untuk mengalami masa depan yang menyenangkan saat ini sementara menutupi upaya yang diperlukan seseorang harus berinvestasi untuk benar-benar nyata ize masa depan yang ideal. Fantasi tersebut berkorelasi dengan pengeluaran usaha yang lebih rendah dan prestasi akademik (Kappes, Oettingen, & Mayer, 2012; Oettingen & Mayer, 2002). Namun, Langens dan Schmalt (2002) berpendapat bahwa khusus untuk orang yang memiliki tinggi takut gagal, terlibat dalam fantasi positif mungkin tidak mengarah pada pengaruh positif karena suatu pengalaman antisipatif masa depan yang menyenangkan. Para penulis ini berasumsi bahwa orang-orang tinggi takut gagal mengalami emosi negatif seperti depresi ketika mereka terlibat dalam positif fantasi. Karena harapan keberhasilan yang rendah, fantasi positif mungkin membuat potensi tidak adanya hasil yang diantisipasi di masa depan sangat jelas. Sejalan dengan ini Asumsi, penulis

menunjukkan perasaan depresi yang lebih tinggi setelah terlibat fantasi positif tentang pencapaian sasaran pribadi agen dan, mungkin dimotivasi oleh upaya untuk memperbaiki perbaikan suasana hati negatif ini, melepaskan diri dari tujuan ini. Fungsi Penilaian yang Berbeda dan Konsekuensi Emosi Spesifik Dalam pengaturan pendidikan, siswa mengalami berbagai emosi. Kecemasan adalah salah satunya emosi yang paling sering dialami oleh siswa. Namun, emosi positif mengalaminya sesering yang negatif (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Pergi di luar perbedaan luas suasana hati positif dan negatif, itu layak dipertimbangkan berbagai emosi spesifik, seperti kebosanan, kecemasan, dan kenikmatan belajar, dan hubungan mereka dengan penilaian situasional tertentu serta pengaruhnya pada kognitif hasil pemrosesan dan akademik. Kami memilih emosi ini karena mereka mewakili emosi berbeda yang mewakili positif (kesenangan) dan negatif (kebosanan, kecemasan) sebagai serta mengaktifkan (kenikmatan, kecemasan) dan menonaktifkan (kebosanan) emosi penting dalam konteks pendidikan (Goetz, Frenzel, Pekrun, & Hall, 2006). Teori penilaian umumnya mengasumsikan hubungan antara penilaian lingkungan dan yang diperoleh emosi. Akibatnya, emosi yang dialami dibentuk oleh interpretasi kognitif situasi (Smith & Ellsworth, 1885). Emotion Appraisal dalam Pengaturan Pendidikan Smith dan Ellsworth (1987), misalnya, mengilustrasikan bahwa emosi yang berbeda timbul sebelum dan

sesudah mengambil ujian tengah semester perguruan tinggi dikaitkan dengan appraisal yang berbeda als dari situasi itu. Misalnya, pengalaman marah sebelum atau sesudah ujian diprediksi oleh penilaian situasi sebagai tidak adil, pengalaman ketakutan oleh penilaian ketidaknyamanan, dan pengalaman kebahagiaan, sebaliknya, oleh penilaian situasi sebagai hal yang menyenangkan. Harapan dan tantangan pengalaman sebelum atau sesudah ujian diprediksi oleh penilaian upaya diantisipasi dalam hal situasi tes, dan pengalaman apatis oleh penilaian lembaga selain diri sendiri. Dalam konteks pendidikan, penilaian kegiatan belajar dan pencapaian yang terkait ikatan adalah relevansi utama untuk menentukan pencapaian spesifik berikutnya emosi — yaitu, emosi yang terkait dengan kegiatan atau hasil pencapaian (Pekrun, 2006) —sangat berpengalaman. Lebih tepatnya, Pekrun (2006) mengasumsikan nilai kontrolnya teori emosi prestasi yang dirasakan kontrol pembelajaran dan subse- nilai hasil serta nilai subyektif dari kegiatan pencapaian dan hasil datang sangat penting dalam konteks ini. Misalnya, kenikmatan belajar dicirikan oleh perasaan subjektif kontrol dan menilai pembelajaran secara positif kegiatan dan hasil, kecemasan dalam hal tes ditandai oleh subjek- rendah Kontrol tive dipasangkan dengan nilai subjektif tinggi dari hasil tes, dan kebosanan adalah ditandai dengan kontrol subjektif tinggi atau rendah dipasangkan dengan kurangnya nilai subjektif (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010). Karena

emosi spesifik berpengalaman dalam konteks pencapaian sangat dipengaruhi oleh penilaian khusus dalam situasi ini, maka pengalaman emosi siswa adalah domain spesifik (Pekrun, 2006). Goetz dkk. (2006) menguji asumsi ini untuk emosi pengalaman dalam hal domain matematika, Latin, Jerman, dan Inggris dari stu penyok di kelas tujuh hingga kelas sepuluh. Untuk emosi yang diteliti, kesenangan akademik, kecemasan, dan kebosanan, hasilnya menunjukkan bahwa organisasi emo- domain spesifik tions dengan kesenangan akademik menunjukkan organisasi spesifik domain tertinggi. Itu hubungan antara emosi yang berbeda dalam domain yang sama terkait lebih kuat daripada pengalaman emosi tertentu di seluruh domain. Para penulis ini menyimpulkan bahwa siswa mungkin karena itu terutama mendapat manfaat dari konseling dan intervensi khusus domain di Berkenaan dengan pengalaman emosional mereka di sekolah. Kebosanan Kebosanan adalah emosi spesifik yang sangat dialami oleh siswa dalam pendidikan pengaturan tetapi belum sepenuhnya diteliti dalam konteks ini. Ini ditandai dengan kurangnya stimulasi dalam kombinasi dengan rangsangan rendah (Harris, 2000; Pekrun et al., 2010). Di barisan dengan teori kontrol-nilai emosi prestasi (Pekrun, 2006), Pekrun et al. (2010) menunjukkan bahwa perasaan bosan sebagian besar waktu berhubungan dengan persepsi kurangnya kontrol dan kurangnya nilai kegiatan pencapaian. Terutama penting dalam pengaturan pendidikan, penulis ini juga menunjukkan bahwa kebosanan

diprediksi kinerja akademik yang lebih rendah. Konsekuensi kognitif mengalami kebosanan adalah gangguan perhatian. Siswa memiliki masalah berkonsentrasi ketika mereka bosan dan lebih rentan terganggu oleh tugas yang tidak relevan. Sebagai emosi negatif, membosankan-dom berhubungan negatif dengan strategi penanganan tugas assimilative seperti elaborasi. Namun, kebosanan kemungkinan besar tidak mendorong penggunaan akomodatif, berulang strategi belajar, tetapi strategi rehearsive ini dapat menimbulkan kebosanan. Sesuai dengan dengan fungsi adaptasi emosi yang telah dibahas sebelumnya, kebosanan mengarah ke yang lebih rendah motivasi intrinsik, usaha, dan, pada akhirnya, kecenderungan untuk melarikan diri dari situasi yang membosankan. Berusaha memberi siswa lebih banyak tugas yang sesuai dengan kemampuan atau panduan mereka mereka mengatur sendiri kegiatan belajar mereka untuk membuat mereka merasa lebih dapat mengendalikan diri membantu mengurangi kebosanan mereka dan sebagai konsekuensinya untuk menghindari motivasi negatif dan konsekuensi terkait kinerja yang terkait dengan kebosanan (Pekrun et al, 2010). Uji Kecemasan Kecemasan siswa — khususnya, menguji kecemasan — adalah salah satu pencapaian yang paling baik diteliti emosi, dan telah dibahas dalam lebih dari 1.000 penelitian (Pekrun et al., 2010). Sejalan dengan teori kontrol-nilai, variabel kelas yang terkait dengan penilaian terhadap aspek-aspek yang terkait dengan kontrol dan

nilai-nilai hasil pencapaian dan kegiatan ikatan (misalnya, hukuman setelah kegagalan, harapan prestasi tinggi, dan komitmen ruang kelas petitif) berkorelasi dengan kecemasan tes siswa (Pekrun et al., 2002). Itu membangun kecemasan uji telah dibedakan dalam penelitian sebelumnya, dan komponen khawatir tentang kegagalan dan konsekuensi negatif, reaksi emosional otomatis untuk menguji situasi, kognisi mengganggu dan mengganggu, dan kepercayaan rendah dibedakan. Komponen-komponen ini berbeda terkait dengan gaya coping yang berbeda. Untuk wanita siswa, misalnya, khawatir dikaitkan dengan persiapan penghindaran lebih banyak dan rendah mengatasi, dan untuk siswa laki-laki dan perempuan, hubungan ini dihormati karena interfe- komponen ence (Stöber, 2004). Konsekuensi kognitif dari kecemasan tes adalah pengurangan kapasitas memori yang bekerja, yang, akibatnya, merusak kinerja pada akademik tugas. Secara umum, kecemasan tes dikaitkan dengan kinerja akademik yang lebih rendah. Dalam hal untuk variabel motivasi, uji kecemasan berkorelasi negatif dengan intrinsik dan secara keseluruhan motivasi ekstrinsik. Namun, kecemasan tes secara positif terkait dengan upaya untuk menghindari kegagalan (motivasi penghindaran ekstrinsik; Pekrun et al., 2002). Meta-analitis Bukti menunjukkan bahwa skor yang lebih tinggi dalam kecemasan tes dikaitkan dengan adopsi tujuan kinerja — khususnya, tujuan penghindaran kinerja (Huang, 2011). Kenikmatan Belajar Kenikmatan

belajar adalah kesenangan yang dialami siswa saat melakukan pembelajaran kegiatan (Ainley & Ainley, 2011). Siswa mengalami kesenangan dalam pembelajaran khusus situasi dan terbiasa mengasosiasikan level tertentu dari emosi ini dengan kegiatan belajar secara umum. Sementara rata-rata, kenikmatan belajar berada pada level positif, siswa mengalami rience penurunan emosi ini dengan meningkatnya tahun sekolah (Hagenauer & Hascher, 2011). Sejalan dengan teori kontrol-nilai (Pekrun, 2006), nilai sains siswa memprediksi kesenangan mereka belajar di domain sekolah ini. Juga, para siswa senang- terkait erat dengan minat mereka untuk belajar lebih banyak tentang topik sains (Ainley & Ainley, 2011). Berkenaan dengan motivasi siswa, pengalaman menikmati pembelajaran berhubungan positif dengan motivasi intrinsik dan ekstrinsik mereka serta diri mereka sendiri. laporan tentang upaya akademis. Bukan hanya emosi positif ini yang terkait dengan manfaat variabel motivasi, tetapi pengalaman menikmati pembelajaran juga memprediksi lebih tinggi prestasi akademik (Pekrun et al., 2002). Sebagai emosi positif, kesenangan terkait strategi pembelajaran asimilatif, seperti elaborasi, berpikir kritis, dan strategi metakognitif (Pekrun et al., 2002). Mirip dengan temuan ini, Goetz, Hall, Frenzel, & Pekrun (2006) menunjukkan bahwa siswa menggunakan strategi pembelajaran, seperti belajar mandiri, belajar- ing dari kesalahan, dan mencoba untuk menangani tugas-tugas akademik dengan cara yang

kreatif dan fleksibel berkorelasi positif dengan kesenangan mereka dalam belajar. Peraturan Perilaku Afektif Memberikan suasana hati itu menyatakan dan emosi tertentu mencerminkan dan mempengaruhi sosial dan pembelajaran akademis, hubungan dua arah antara emosi dan kognisi. *tute a regulatory cycle*, di mana perkembangan longitudinal dapat dipahami. Seperti telah disebutkan sebelumnya, interaksi adaptif dari strategi akomodatif dan asimilatif gies yang mencirikan kondisi afektif yang berbeda secara intrinsik diatur sendiri. Hati-hati dan strategi akomodasi menyeluruh (misalnya, hati-hati, meminimalkan kesalahan) menghalangi pengabadian kondisi-kondisi negatif dan mendukung pembentukan kembali kondisi-kondisi positif. Sebaliknya, strategi asimilasi yang riang dan riang (mis., Terlalu percaya diri, tidak sopan-ness) memiliki potensi untuk mencegah kondisi-kondisi positif dari pengabadian dan kembali ke lebih banyak gaya negatif. Rupanya, siklus peraturan seperti itu memiliki beberapa yang diinginkan dan disesuaikan. konsekuensi tive yang idealnya mendukung motivasi individu, potensi belajar tial, dan kesejahteraan. Variasi yang dihasilkan dalam mempengaruhi, kognisi, dan perilaku seharusnya menjadi obat habituasi dan kejenuhan dan menyediakan individu dengan con berharga pengalaman trast, kebijaksanaan yang berhubungan dengan pengaruh, dan kecerdasan emosional (Salovey & Grewal, 2005). Sering bergeser dalam strategi adaptif yang berhubungan dengan lingkungan yang selalu

berubah pengaturan, tugas belajar, dan situasi sosial dapat berfungsi untuk mendorong pengembangan individu opment dan pematangan. Perkembangan abnormal dan patologis, seperti depresi atau kehilangan antisosial quency, tampaknya mencerminkan anomali dalam proses pengaturan siklik. Biasa untuk a depresi, misalnya, tampaknya ketidakmampuan untuk memperbaiki suasana hati seseorang yang tertekan dan untuk membangun kembali keadaan afektif positif, harga diri, dan optimisme bahwa karakter- kecenderungan asimilatif.

H. Perbaikan Mood: Regulasi Diri atas Afeksi

Pengalaman afektif tertentu itu sendiri dapat memicu motivasi untuk mengatur keadaan afektif seseorang sendiri. Hipotesis perbaikan suasana hati mengklaim bahwa orang berusaha untuk mempertahankan suasana hati yang positif karena nilai hedonisnya dan untuk menghindari suasana negatif yang dialami sebagai permusuhan atau tidak menyenangkan (Isen, 1984; Taylor, 1991). Dengan demikian, diasumsikan bahwa orang yang disengaja- mencoba untuk memperbaiki suasana hati mereka dan bahwa pengalaman yang tidak menyenangkan dan menyenangkan suasana hati adalah isyarat penting yang mendorong perbaikan suasana hati. Namun, seperti Erber dan Erber (2001) miliki diringkas, bukti empiris menunjukkan bahwa perbaikan mood yang efektif

bergantung pada keduanya pada motivasi dan keterampilan yang sesuai. Kedua kondisi ini dibentuk oleh situasional kendala. Misalnya, pengalaman kebahagiaan siswa, yang ingin menghibur teman karena nilai buruk, dibatasi oleh situasi ini yang memotivasi siswa untuk mengatur perasaan kebahagiaannya. Erber and Erber (2001) berasumsi dalam social- model kendala bahwa pencapaian tujuan memberi prinsip yang paling penting bagi masyarakat pengaturan suasana hati yang dikendalikan sendiri. Pengalaman suasana hati tertentu, bahkan jika itu negatif satu, bukan alasan memotivasi utama untuk apakah orang terlibat dalam perbaikan suasana hati, menurut temuan yang dirangkum oleh penulis ini. Tanpa batasan situasional membuat pengaturan suasana hati sendiri yang diperlukan, orang tidak menunjukkan regulasi suasana hati dan mempertahankan suasana hati positif atau negatif mereka saat ini. Namun, jika berada dalam suasana bahagia, misalnya, mengalihkan perhatian siswa dari fokus pada tugas belajar karena mengganggu pemikiran tentang rencana akhir pekan yang menyenangkan, maka mereka mungkin ingin mengatur bahagia mereka keadaan mood dan mencoba untuk mencapai keadaan mood yang lebih netral yang lebih sesuai dengan mereka tujuan pembelajaran dan pencapaian.

Regulasi emosi

Dalam regulasi emosi, orang berusaha mengarahkan kembali aliran spontan emosi mereka. Emosi dipahami di sini sebagai reaksi bervalensi orang (positif atau negatif) terhadap peristiwa yang mereka anggap relevan dengan kekhawatirannya yang sedang berlangsung. Emosi dalam konsepsi ini terdiri dari beberapa komponen yang mencakup pemikiran dan perasaan spesifik, bersama dengan respon perilaku dan fisiologis (Cacioppo, Berntson, & Klein, 1992; Frijda, 2006; Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm, & Gross, 2005). Tak terelakkan, ada tumpang tindih antara regulasi emosi dan konstruksi terkait seperti pengaturan suasana hati, mengatasi stres, dan memengaruhi regulasi. Definisi regulasi emosi kita karena itu luas dan inklusif, dan subsumes regulasi emosi tertentu seperti kemarahan atau ketakutan, bersama dengan keadaan mood global, stres, dan semua jenis tanggapan afektif. Hampir semua stimulus atau aktivitas apa pun yang dapat menyebabkan perubahan dalam keadaan emosi seseorang dapat direkrut dalam regulasi emosi. Dengan demikian, orang dapat menarik dari sejumlah besar strategi yang berbeda dalam mengelola kehidupan emosional mereka. Namun di bawah keragaman ini, beberapa pola luas dapat dilihat dalam jenis respons emosi yang ditargetkan dalam regulasi emosi. Beberapa peneliti telah berusaha untuk mengungkap pola-pola luas ini melalui metode data didorong seperti analisis faktor (Thayer, Newman, & McClain, 1994) atau

pemilahan rasional (Parkinson & Totterdell, 1999). Pendekatan-pendekatan ini secara umum gagal menghasilkan seperangkat dimensi yang dapat ditiru dan siap interpretasi, dan telah diganggu oleh kesulitan-kesulitan dalam memastikan kelengkapan dari serangkaian strategi pengaturan emosi yang diselidiki (Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003). Akibatnya, tampaknya lebih produktif untuk memulai dengan mengembangkan logika teoritis koheren untuk menganalisis proses-proses dasar yang mendasari berbagai jenis kegiatan regulasi emosi.

1. Model hipotetik sensitivitas emosional versus regulasi emosi

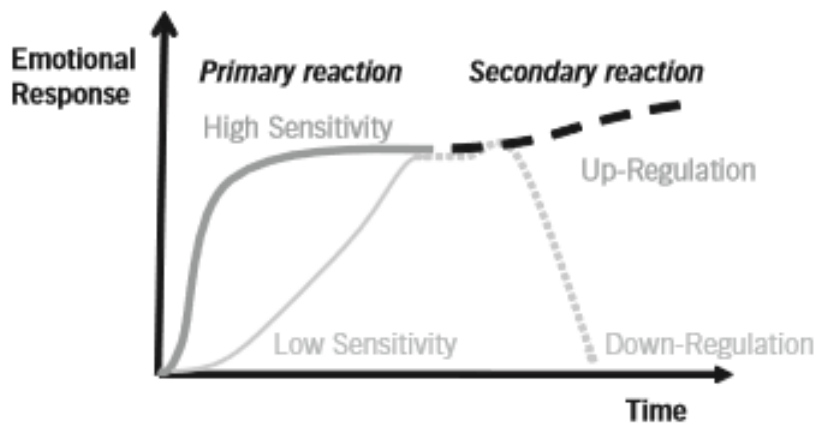
Cara pertama untuk memahami jenis-jenis proses emosi yang ditargetkan dalam regulasi emosi adalah dengan menanyakan apakah ada sesuatu yang istimewa tentang regulasi emosi relatif terhadap jenis pemrosesan emosi lainnya. Sebagaimana dicatat oleh ahli teori emosi terlambat Larazus (1991), yang membuat beberapa pengamatan yang mendalam terkait dengan masalah ini, tanggapan emosional utama seseorang terhadap suatu situasi dapat secara kualitatif berbeda dari respons emosional sekundernya. Respons emosional utama berhubungan dengan tanggapan langsung orang-orang terhadap peristiwa-peristiwa yang

relevan dengan emosi. Tanggapan sekunder terkait dengan kemampuan orang untuk mengatasi respons emosional utama mereka (Baumann, Kaschel, & Kuhl, 2007). Pengamatan Lazarus dengan demikian membantu untuk menggambarkan bagaimana regulasi emosi berbeda dari proses emosi lainnya. Respons emosional utama orang-orang mewakili tanggapan emosional langsung mereka yang tidak diatur. Tanggapan utama ini digantikan oleh respon emosional sekunder, yang didorong oleh regulasi emosi. Transisi dari emosi primer ke sekunder

merespons dapat terjadi begitu cepat sehingga orang tidak menyadarinya. Dengan demikian, dapat menantang secara empiris untuk memisahkan tanggapan emosional utama orang-orang dari proses regulasi emosi selanjutnya. Namun, pada tataran konseptual, perbedaan antara pembentukan emosi primer dan regulasi emosi berikutnya sangatlah mudah. Untuk mengilustrasikan perbedaan ini, Gambar 2.1 menampilkan bagaimana respon emosional prototipikal terbentang pada waktunya. Agar semuanya tetap sederhana, kami berfokus pada satu respons emosional dengan kekuatan maksimum tunggal. Respons emosional primer seseorang diwakili oleh gradien masuk, atau kecuraman, yang dengannya respons emosional mencapai kekuatan penuhnya. Tanggapan utama ini dapat dianggap sebagai kepekaan emosional, atau kemudahan yang membuat orang masuk ke keadaan emosional tertentu.

Sensitivitas emosional ditentukan oleh variabel apa pun yang memengaruhi respons emosi awal seseorang terhadap situasi, termasuk kualitas rangsangan yang dihadapi orang (misalnya, rangsangan yang sangat menggiurkan cenderung memicu emosi lebih cepat daripada rangsangan yang sedikit membangkitkan), karakteristik orang (misalnya, sangat individu neurotik dapat memasuki keadaan negatif lebih cepat daripada individu yang kurang neurotik), dan situasi yang lebih luas (misalnya, selama krisis ekonomi, pikiran yang mengancam dapat muncul ke pikiran dengan lebih mudah). Offset respon emosional digambarkan pada Gambar 2.1 sebagai gradien keluar, atau kecuraman dengan mana respon emosional kembali ke baseline netral. Pengembalian ke baseline ini dapat terjadi tanpa upaya pengaturan yang sadar, dalam proses yang dikenal sebagai habituasi (Rankin, 2009). Habituasi adalah bentuk adaptasi psikologis yang sangat mendasar yang terjadi pada tingkat yang berbeda dalam sistem saraf. Bentuk habituasi rudimenter sudah dapat diamati pada hewan seperti siput laut, yang hanya memiliki beberapa ratus neuron (LeDoux, 2002). Meskipun pembiasaan dapat terjadi tanpa pemrosesan tingkat tinggi, hal ini memberikan pengaruh yang penting pada gradien keluar dari respons emosional. Dengan demikian, habituasi dapat menjadi salah satu proses paling dasar yang dapat direkrut orang dalam regulasi emosi. Ketika strategi self-regulatory yang lebih kompleks gagal, orang mungkin masih mampu meninggalkan keadaan emosional

yang tidak diinginkan dengan beralih ke proses pembiasaan dasar. Selama evolusi, manusia akhirnya mendapatkan kapasitas untuk bentuk regulasi emosi yang lebih kognitif. Agaknya, proses yang lebih canggih ini meningkatkan efisiensi dan fleksibilitas regulasi emosi. Mirip dengan



Model hipotetik sensitivitas emosional versus regulasi emosi. Dari Koole (2009). Hak Cipta 2009 oleh Taylor & Francis Group. Dicitak ulang dengan izin

kepekaan emosional, regulasi emosi ditentukan oleh kualitas rangsangan yang dihadapi orang tersebut (misalnya, rangsangan yang muncul pada interval yang tidak teratur mungkin lebih sulit untuk menyesuaikan daripada rangsangan yang muncul secara berkala), karakteristik orang tersebut (misalnya, ruminator mungkin tinggal pada pengalaman negatif lebih dari non-juru rawat), dan situasi yang lebih luas (misalnya, ketika di rumah dan di antara teman-teman, orang-orang dapat menurunkan tekanan emosional lebih cepat daripada ketika mereka sendirian di negara asing). Meskipun regulasi emosi mengacu pada kemudahan orang keluar dari keadaan emosional tertentu, ini tidak boleh dianggap bahwa regulasi emosi selalu berfungsi untuk mempercepat proses keluar ini. Memang, sementara beberapa bentuk regulasi emosi ditujukan untuk mengurangi intensitas respon emosional (down-regulation), bentuk lain dari regulasi emosi melibatkan pengaturan atau pemeliharaan respons emosional. Dalam kasus-kasus terakhir, regulasi emosi bertujuan untuk meningkatkan intensitas respons emosional (up-regulasi) atau menjaga intensitas respons emosional yang stabil dari waktu ke waktu (pemeliharaan). Umum untuk semua contoh regulasi emosi, bagaimanapun, adalah bahwa mereka mengubah kecuraman gradien keluar, dan dengan demikian menentukan berapa lama (atau pendek) aktivasi respon emosional berlangsung dari waktu ke waktu

Priming, Signaling, Dan Kunci Afeksi Minimal

Regulasi tidak bergantung pada kondisi afektif yang intensif atau hedonis penting. Halus dan bahkan petunjuk afektif subliminal dapat menandakan perubahan lingkungan, ancaman, atau peluang menyerukan reaksi adaptif dan strategi yang tepat. Banyak penelitian memiliki menyatakan bahwa perawatan emosional tidak perlu tajam atau intensif untuk melakukan sistematis efek. Menemukan sepeser pun dalam mesin Xerox (Isen & Levin, 1972), aktivitas otot wajah yang mensimulasikan senyum (Stepper & Strack, 1993), atau perasaan halus kelancaran asosiasi- Didapat dengan tugas mental (Schwarz, 1990) adalah contoh isyarat afektif halus yang mencukupi untuk menginduksi efek mood kongruensi atau strategi kognitif mood-specific. Sebaliknya, mengalami perasaan kesulitan atau mensimulasikan wajah yang mengerut sudah cukup untuk memicu reaksi yang terkait dengan situasi permusuhan.

Afektif Priming

Satu paradigma yang relevan di sini adalah landasan afektif (Fazio, 2001). Waktu yang dibutuhkan untuk egorize stimulus target baik sebagai positif atau negatif berkurang ketika valensi dari sebelum prima cocok dengan valensi dari target berikutnya untuk dievaluasi. Keselarasan ini Efek ity dalam priming afektif sangat mirip dengan efek kongruensi yang

diperoleh dalam penarikan kembali gratis dan penilaian sosial. Seperti kelas temuan terakhir, kesesuaian dalam afektif priming secara asimetris lebih kuat untuk bilangan prima positif daripada bilangan negatif, dan affec- bilangan prima tive tidak perlu intensif atau menonjol. Jika ada, dasar afektif (seperti semantik priming) pada umumnya ditemukan menurun atau bahkan hilang ketika terlalu kuat dan mencolok bilangan prima dihadiri dan secara sadar dialami sebagai entitas yang berbeda, jelas terpisah dari target (Fiedler, Bluemke, & Unkelbach, 2011). Fenomena ini analog ke hilangnya kongruensi suasana hati ketika suasana hati dapat dikaitkan dengan eksternal asal-usul (Schwarz & Clore, 1983). Salah satu cara untuk memahami analogi antara kongruensi mood dan congru- priming ity adalah untuk mengasumsikan bahwa bilangan afektif merupakan perawatan mood minimal yang telah ada terkait dengan perawatan suasana hati yang lebih kuat dalam sejarah pembelajaran individu, sangat mirip rangsangan kondisional telah dikaitkan dengan rangsangan tanpa syarat. Asumsi ini menawarkan penjelasan sederhana tentang dampak kuat dari isyarat afektif halus pada pengaturan perilaku.

Kelancaran Dalam bidang pembelajaran dan pendidikan, misalnya, isyarat peraturan yang berpengaruh adalah kelancaran. Perasaan kelancaran, seperti, misalnya, disebabkan oleh teka-teki yang mudah dipecahkan, tinggi kontras warna teks tertulis, atau rotasi mental sederhana, tidak hanya dialami sebagai secara hedonis menyenangkan

tetapi juga menginduksi perasaan percaya diri, kebenaran, dan ilusi pembelajaran (Koriat & Bjork, 2005; Unkelbach, 2006; Winkielman, Schwarz, Fazendeiro, & Reber, 2003). Sebaliknya, perasaan ketidakberdayaan atau ketidaknyamanan, karena diinduksi oleh sulit untuk memecahkan teka-teki, kontras warna tidak cukup, atau rotasi mental yang sulit, biasanya dialami sebagai tidak menyenangkan dan berfungsi untuk mengurangi kepercayaan diri dan kebenaran subjektif. Adap- jelas Fungsi tive dari fluency cue adalah untuk membedakan situasi yang mudah dan tidak bermasalah dari yang sulit dan bermasalah. Sedangkan kefasihan tinggi mendorong organisme untuk terus melakukan tindakan yang sedang berlangsung, kefasihan rendah menandakan kebutuhan untuk mengatasi beberapa hambatan dan untuk mengubah strategi saat ini. Ketidاكلancaran dan Refleksi Kognitif Konsekuensi ironis yang menarik dari mekanisme pengaturan ini adalah bahwa flu yang dialami ency dapat melemahkan usaha pengeluaran dan motivasi persistensi setiap kali isyarat kefasihan menciptakan ilusi pembelajaran dan pemahaman yang tidak realistis (Koriat & Bjork, 2005). Sebaliknya, perasaan tidak enak yang hedonis tidak menyenangkan dapat memicu upaya ekstra dan upaya yang disengaja untuk mencoba strategi baru dan solusi masalah. Orang yang baik hati konsekuensi ketidاكلancaran telah diamati baru-baru ini di beberapa studi eksperimental. Alter, Oppenheimer, Epley, dan Eyre (2007) memanipulasi

kelancaran dengan menghadirkan Frederick (2005) tes refleksi kognitif (CRT) dicetak baik dalam Myriad Web yang mudah dibaca Font 12-titik atau font 10-baris berwarna font Myriad Web 10-point yang sulit dibaca

Peserta dalam kondisi (fasih) sebelumnya sering memilih yang paling intuitif opsi jawaban yang salah tetapi salah. Peserta dalam kondisi yang terakhir (disfluent) sebaliknya terlibat dalam pemikiran kedua dan dengan demikian lebih mungkin menemukan solusi yang tepat. Dalam percobaan lain, kelancaran dimanipulasi oleh umpan balik proprioseptif dari otot-otot wajah yang diinstruksikan pada peserta untuk membelai pipi mereka (fasih dition) atau untuk mengerutkan alis mereka (kondisi buruk). Perasaan ketidakberdayaan yang dihasilkan membantu peserta mengatasi apa yang disebut pengabaian tarif dasar (yaitu, kegagalan memperhitungkan tarif dasar ketika menilai profesi orang target yang dijelaskan dalam sketsa). Menurut Alter et al. (2007), perasaan kesulitan atau ketidakberdayaan tugas mengurangi bahaya dari penilaian prematur, heuristik, ketergantungan yang tidak direfleksikan pada yang menyesatkan isyarat perifer, dan malah memfasilitasi penalaran lebih dalam dan lebih analitik. Ketidakpercayaan Dalam vena terkait, Schul, Mayo, dan Burnstein (2008) memanipulasi ketidakpercayaan dalam beberapa hal cara-cara, seperti dengan menghadirkan wajah yang telah diuji untuk menyampaikan tingkat yang berbeda kecurigaan. Mirip dengan kecacatan, ketidakpercayaan memimpin peserta untuk menghindari

strategi rutin dan untuk mencoba strategi baru dan tidak biasa. Misalnya, orang yang terpapar ketidakpercayaan menginduksi wajah memecahkan masalah batang korek api yang lebih sulit daripada orang-orang yang terpapar dengan wajah yang dapat dipercaya dan aman.

Dengan demikian, ketidakpercayaan terbukti menguntungkan kinerja pada tugas-tugas yang memanggil untuk strategi inovatif yang non-rutin. Prestasi Priming Selain pengaruh tidak langsung dari bilangan afektif pada pembelajaran dan pencapaian tujuan, penelitian lain telah mengungkapkan pengaruh langsung dari isyarat terkait prestasi. Untuk Misalnya, dalam serangkaian studi oleh Hart dan Albarracín (2009), prestasi - menunjukkan kata bilangan prima berhasil digunakan untuk meningkatkan kinerja tugas yang dilaporkan sendiri dan kembalinya tugas setelah interupsi. Namun, prestasi belajar hanya efektif pada peserta dengan motivasi prestasi tinggi yang kronis. Bilangan prima yang sama menghambat tujuan untuk mencapai dan malah mengaktifkan tujuan menyenangkan pada orang dengan pencapaian rendah- motivasi ment.

PENUTUP

Untuk meringkas, berkenaan dengan kedua domain pendidikan, pembelajaran formal dan sosialisasi. Dengan demikian, peninjauan-pengembangan yang didorong oleh teori dari hubungan kognisi-emosi mengarah ke jenderal yang sama kesimpulan. Rekapitulasi Wawasan Dasar Pertama, berguna untuk membedakan antara dua fungsi adaptif komplementer akomodasi dan asimilasi. kondisi afektif negatif meningkatkan individu upaya akomodatif untuk mengatasi kendala lingkungan, membina hati-hati pemrosesan yang digerakkan oleh stimulus dalam domain pembelajaran dan strategi penyesuaian norma di domain sosial. Strategi ini, pada gilirannya, memerlukan potensi perbaikan suasana hati dan variasi dalam mempengaruhi dan strategi yang terkait. kondisi afektif positif akan memberikan individu yang mendukung untuk strategi asimilatif, dicirikan oleh pengetahuan-driven perilaku kreatif dan eksploratif dalam domain pembelajaran dan kemandirian eksternal norma dalam domain sosial. Sekali lagi, konsekuensi dari ini inovatif dan tidak pasti strategi memerlukan potensi gangguan mood. Seiring waktu, sebagai konsekuensi dari ini interaksi dialektik dari kedua fungsi adaptif, individu harus berhadapan dengan kontras pengalaman afektif dan untuk memperoleh repertoar strategi yang kaya, yang pada gilirannya memfasilitasi Mengikat pendidikan dan pengembangan yang sukses dalam jangka panjang. Regulasi tidak

berfungsi (Ketidakmampuan untuk menurunkan-mengatur strategi asimilatif; kegagalan perbaikan suasana hati) bisa menjadi sumber perkembangan patologis. Kedua, sehubungan dengan konsekuensi lain dari proses pengaturan siklik ini, tersedia Bukti yang ada menunjukkan bahwa jawaban satu sisi yang disederhanakan untuk pertanyaan apakah itu pencapaian dan motivasi keuntungan dari mood positif atau negatif tidak tepat. Sebagai aturan umum, semua hal seperti motivasi atau kapasitas memori kerja sama, neg- suasana hati yang atif meningkatkan kinerja pada tugas-tugas akomodatif yang menuntut stimulasi terperinci penilaian lus sesuai dengan ketentuan yang disediakan secara eksternal. Suasana positif, sebaliknya, manfaat kinerja pada tugas-tugas asimilatif yang bergantung pada eksplorasi dan kreatif kemampuan untuk melampaui input stimulus yang diberikan. Meskipun tugas dan pengembangan belajar- tugas-tugas dari kedua jenis itu penting bagi pertumbuhan dan kedewasaan individu, sepertinya dibenarkan untuk menyimpulkan bahwa fungsi intelektual ordo yang lebih tinggi dari organisasi memori serta perilaku yang ditentukan sendiri dan emansipasi pada dasarnya adalah fungsi asimilatif. Ketiga, penting untuk dicatat bahwa kondisi afektif tidak perlu bertahan, intensif, atau secara biologis signifikan untuk mengerahkan pengaruh sistematis pada pencapaian, motivasi, dan pengaturan perilaku. Isyarat afektif halus sering terbukti cukup untuk menginduksi asimilasi dan efek akomodasi, termasuk bias

kesesuaian suasana hati, terbukti dari berbagai eksperimen menggunakan rangsangan afektif dan rangsangan simbolis terkait dengan pengaturan selera dan permusuhan. Relevansi khusus dengan pendidikan di sini adalah peran kelancaran untuk belajar dan motivasi. Perasaan mengalir atau subjektif kemudahan, yang menandakan fungsi yang tepat dan kurangnya rintangan, telah terbukti membuat ilusi pembelajaran yang dapat melemahkan motivasi dan usaha pengeluaran. Sebaliknya, perasaan kesulitan dan gangguan sebenarnya merupakan pembelajaran yang baik dan bersamaan transfer pembelajaran yang efektif (Bjork, 1994). Sekolah memainkan peran utama untuk pengembangan kemampuan untuk mengatur emosi dan untuk memperhitungkan mereka untuk pemrosesan informasi (McLaughlin, 2008). Seperti sudah disebutkan dalam pendahuluan, dalam dua dekade pertama kehidupan sebagian besar orang, ada tidak banyak sumber yang sama pentingnya dari pengalaman afektif yang sebanding dengan pendidikan pengaturan. Saat berinteraksi dengan siswa dan guru, yang mungkin dalam beberapa kasus bahkan melayani sebagai model peran paling penting di samping model peran dari keluarga, anak-anak belajar bagaimana berhubungan secara emosional dengan orang lain dan dengan diri mereka sendiri (McLaughlin, 2008). Dalam hal sosial seperti itu lingkungan sekolah yang menantang dan kaya secara emosional, menuntut pengalaman yang berbeda dengan kedua fungsi adaptif

asimilasi dan akomodasi, persyaratan psikologis sebaiknya ditemui untuk pembelajaran yang efektif, regulasi, dan pertumbuhan pribadi

DAFTAR PUSTAKA

- Ainley, M., & Ainley J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, 36,4–12.
- Alter, A. L., & Forgas, J. P. (2007). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43 , 947–954. Downloaded By: 10.3.98.166 At: 03:59 17 Jul 2018; For: 9780203148211, chapter3, 10.4324/9780203148211.ch3
- Alter, A. L., Oppenheimer, D. M., Epley, N., & Eyre, R. N. (2007). Overcoming intuition: Metacognitive difficulty activates analytic reasoning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136, 569–576.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357–376.
- Ashby, F., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106, 529–550.

- Baas, M., De Dreu, C.K.W., & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134, 779–806.
- Bäuml, K.-H., & Kuhbandner, C. (2003). Retrieval-induced forgetting and part-list cueing in associatively structured lists. *Memory & Cognition*, 31, 1188–1197.
- Bäuml, K.-H., & Kuhbandner, C. (2007). Remembering can cause forgetting—but not in negative moods. *Psychological Science*, 18, 111–115.
- Beukeboom, C. J., & Semin, G. R. (2006). How mood turns on language. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 553–566.
- Bjork, R. A. (1994). Memory and metamemory considerations in the training of human beings. In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 185–205). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bless, H., Bohner, G., Schwarz, N., & Strack, F. (1990). Mood and persuasion: A cognitive response analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 331–345.
- Bless, H., Clore, G. L., Schwarz, N., Golisano, V., Rabe, C., & Wolk, M. (1996). Mood and the use of scripts: Does a happy mood really

lead to mindlessness? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 665–679.

Bless, H., & Fiedler, K. (2006). Mood and the regulation of information processing and behavior. In J. P. Forgas (Ed.), *Affect in social thinking and behavior* (pp. 65–84). New York, NY: Psychology Press.

Bless, H., Hamilton, D. L., & Mackie, D. M. (1992). Mood effects on the organization of person information. *European Journal of Social Psychology*, 22, 497–509.

Bodenhausen, G. (1994). Emotions, arousal, and stereotypic judgments: A heuristic model of affect and stereotyping. In D. Mackie & D. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception* (pp. 13–37). San Diego, CA: Academic Press.

Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129–148.

Brown, J. (1984). Effects of induced mood on causal attributions for success and failure. *Motivation and Emotion*, 8, 343–353.

Bryan, T., & Bryan, J. (1991). Positive mood and math performance. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 490–494.

- Clore, G. L., Schwarz, N., & Conway, M. (1994). Affective causes and consequences of social information processing. In R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition*, Vol. 1: Basic processes; Vol. 2: Applications (2nd ed; pp. 323–417). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 149–169.
- Ellis, H. C., & Ashbrook, P. W. (1988). Resource allocation model of the effects of depressed mood states on memory. In K. Fiedler & J. P. Forgas (Eds.), *Affect, cognition, and social behavior* (pp. 25–43). Toronto, Canada: Hogrefe.
- Erber, M. W., & Erber, R. (2001). The role of motivated social cognition in the regulation of affective states. In J. P. Forgas (Ed.), *Affect and social cognition* (pp. 275–290). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fazio, R. H. (2001). On the automatic activation of associated evaluations: An overview. *Cognition and Emotion*, 15, 115–141.

Fiedler, K. (1988). Emotional mood, cognitive style, and behavior regulation. In K. Fiedler & J. P. Forgas (Eds.), *Affect, cognition, and social behavior* (pp. 100–119). Toronto, Canada: Hogrefe.

Fiedler, K. (1990). Mood-dependent selectivity in social cognition . In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* . New York, NY: Wiley.

Fiedler, K. (2001a). Affective states trigger processes of assimilation and accommodation. In L. L. Martin and G. L. Clore (Eds.), *Theories of mood and cognition: A user's guidebook* (pp. 85–98). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fiedler, K. (2001b). Affective influences on social information processing. In J. P. Forgas (Ed.), *Affect and social cognition* (pp. 163–185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Downloaded By: 10.3.98.166 At: 03:59 17 Jul 2018; For: 9780203148211, chapter3, 10.4324/9780203148211.ch3

Fiedler, K., Bluemke, M., & Unkelbach, C. (2011). On the adaptive flexibility of evaluative priming. *Memory and Cognition*, 39 , 557–572.

Fiedler, K., Nickel, S., Asbeck, J., & Pagel, U. (2003). Mood and the generation effect. *Cognition and Emotion*, 17, 585–608.

- Fiedler, K., Pampe, H., & Scherf, U. (1986). Mood and memory for tightly organized social information. *European Journal of Social Psychology*, 16, 149–164.
- Fiedler, K., & Stroehm, W. (1986). What kind of mood influences what kind of memory: The role of arousal and information structure. *Memory and Cognition*, 14 (2), 181–188.
- Forgas, J. P. (1992). On mood and peculiar people: Affect and person typicality in impression formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 863–875.
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: The affect infusion model (AIM). *Psychological Bulletin*, 117, 39–66.
- Forgas, J. P. (1998). On being happy and mistaken: Mood effects on the fundamental attribution error. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 318–331.
- Forgas, J. P. (1999). On feeling good and being rude: Affective influences on language use and request formulations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 928–939.
- Forgas, J. P., Goldenberg, L., & Unkelbach, C. (2009). Can bad weather improve your memory? An unobtrusive field study of natural mood

effects on real-life memory. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 254–257.

Forgas, J. P., Laham, S. M., & Vargas, P. T. (2005). Mood effects on eyewitness memory: Affective influences on susceptibility to misinformation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 574–588.

Frederick, S. (2005) Cognitive reflection and decision making. *Journal of Economic Perspectives*, 19 , 25–42.

Friedman, R. S., Förster, J., & Denzler, M. (2007). Interactive effects of mood and task framing on creative generation. *Creativity Research Journal*, 19, 141–162.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education*, 75, 5–29.

Goetz, T., Hall, N. C., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2006). A hierarchical conceptualization of enjoyment in students. *Learning and Instruction*, 16, 323–338.

Graham, S., & Taylor, A. Z. (2014). An attributional approach to emotional life in the classroom. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.),

International handbook of emotions in education (pp. 96–119).
New York, NY: Taylor & Francis.

Hagenauer, G., & Hascher, T. (2011). Schulische Lernfreude in der Sekundarstufe 1 und deren Beziehung zu Kontroll- und Valenzkognitionen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 63–80.

Harris, M. B. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 576–598.

Hart, W., & Albarracín, D. (2009). The effects of chronic achievement motivation and achievement primes on the activation of achievement and fun goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 1129–1141.

Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359–388.

Huntsinger, J. R., Clore, G. L., & Bar-Anan, Y. (2010). Mood and global–local focus: Priming a local focus reverses the link between mood and global–local processing. *Emotion*, 10, 722–726.

Isen, A. M. (1984). Toward understanding the role of affect in cognition. In R. S. Wyer, Jr. & T. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (pp. 179–236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Isen, A.M., & Daubman, K. A. (1984). The influence of affect on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1206–1217.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122–1131.
- Isen, A. M., Johnson, M.M.S., Mertz, E., & Robinson, G. F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1413–1426.
- Isen, A. M., & Levin, P. F. (1972). Effect of feeling good on helping: Cookies and kindness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21 (3), 384–388.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11, 187–212.
- Kappes, H. B., Oettingen, G., & Mayer, D. (2012). Positive fantasies predict low academic achievement in disadvantaged students. *European Journal of Social Psychology*, 42, 53–64. Downloaded

By: 10.3.98.166 At: 03:59 17 Jul 2018; For: 9780203148211,
chapter3, 10.4324/9780203148211.ch3

Kasprzak, E. (2010). Perceived social support and life-satisfaction. *Polish Psychological Bulletin*, 41, 144–154.

Kavanagh, D. J., & Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 507–525.

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Vol. 1. A theory of personality. Vol. 2. Clinical diagnosis and psychotherapy. Oxford, England: W. W. Norton.

Klinger, E. (1990). *Daydreaming: Using waking fantasy and imagery for self-knowledge and creativity*. Los Angeles, CA: Jeremy P. Tarcher.

Koch, A. S., & Forgas, J. P. (2012). Feeling good and feeling truth: The interactive effects of mood and processing fluency on truth judgments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 481–485.

Koriat, A., & Bjork, R. A. (2005). Illusions of competence in monitoring one's knowledge during study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31, 187–194.

- Langens, T. A. & Schmalt, H.-D. (2002). Emotional consequences of positive daydreaming: The moderating role of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1725–1735.
- Lee, A. Y., & Sternthal, B. (1999). The effects of positive mood on memory. *Journal of Consumer Research*, 26 , 115–127.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69–78.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 1, 125–152.
- Mackie, D. M., & Worth, L. T. (1989). Processing deficits and the mediation of positive affect in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 27–40.
- Mandler, G. (2011). From association to organization. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 232–235.
doi:10.1177/0963721411414656
- Mandler, G., & Pearlstone, Z. (1966). Free and constrained concept learning and subsequent recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 126–131.

- Martin, L. L., Ward, D. W., Achee, J. W., & Wyer, Jr. R. S. (1993). Mood as input: People have to interpret the motivational implications of their moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 317–326.
- McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: A critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36, 353–366.
- Metcalfe, J. (2009). Metacognitive judgments and control of study. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 159–163.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718.
- Nadler, R. T., Rabi, R., & Minda, J. P. (2010). Better mood and better performance: Learning rule described categories is enhanced by positive mood. *Psychological Science*, 21, 1770–1776.
- Niedenthal, P. M. (2007). Embodying emotion. *Science*, 316, 1002–1005.
- Oaksford, M., Morris, F., Grainger, B., & Williams, J.M.G. (1996). Mood, reasoning, and central executive processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22, 477–493.

- Oettingen, G., & Mayer, D. (2002). The motivating function of thinking about the future: Expectations versus fantasies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1198–1212.
- Oppenheimer, D. M. (2008). The secret life of fluency. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 237–241.
- Park, J., & Banaji, M. R. (2000). Mood and heuristics: The influence of happy and sad states on sensitivity and bias in stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1005–1023.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531–549.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105. Downloaded By: 10.3.98.166 At: 03:59 17 Jul 2018; For: 9780203148211, chapter3, 10.4324/9780203148211.ch3

Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120–141). New York, NY: Taylor & Francis.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York, NY: Free Press.

Roediger, H., & McDermott, K. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 803–814.

Rowe, G. G., Hirsh, J. B., Anderson, A. K., & Smith, E. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 383–388.

- Rundus, D. (1973). Negative effects of using list items as recall cues. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 43–50.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281–285.
- Schul, Y., Mayo, R., & Burnstein, E. (2008). The value of distrust. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44 (5), 1293–1302.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour* (Vol. 2, pp. 527–561). New York, NY: Guilford Press.
- Schwarz, N., & Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 513–523.
- Schwarz, N., & Clore, G. L. (2007). Feelings and phenomenal experiences. In A. W. Kruglanski & E. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (2nd ed.) (pp. 385–407). New York, NY: Guilford Press.
- Sinclair, R. C. (1988). Mood, categorization breadth, and performance appraisal: The effects of order of information acquisition and

affective state on halo, accuracy, information retrieval, and evaluations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 42, 22–46.

Sinclair, R. C., & Mark, M. M. (1995). The effects of mood state on judgmental accuracy: Processing strategy as a mechanism. *Cognition and Emotion*, 9, 417–438.

Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.

Smith, C. A., & Ellsworth, P. C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 813–838.

Smith, C. A., & Ellsworth, P. C. (1987). Patterns of appraisal and emotion related to taking an exam. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 475–488.

Stepper, S., & Strack, F. (1993). Proprioceptive determinants of emotional and nonemotional feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 211–220.

- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress and Coping*, 17, 213–226.
- Storbeck, J., & Clore, G. L. (2005). With sadness comes accuracy; with happiness, false memory: Mood and the false memory effect. *Psychological Science*, 16, 785–791.
- Storbeck, J., & Clore, G. L. (2008). The affective regulation of cognitive priming. *Emotion*, 8, 208–215.
- Taylor, S. E. (1991). The asymmetrical effects of positive and negative events: The mobilization-minimization hypothesis. *Psychological Bulletin*, 110, 67–85.
- Thelwell, R. C., Lane, A. M., & Weston, N. V. (2007). Mood states, self-set goals, self-efficacy and performance in academic examinations. *Personality and Individual Differences*, 42 (3), 573–583.
- Unkelbach, C. (2006). The learned interpretation of cognitive fluency. *Psychological Science*, 17, 339–345.
- Williams, K. D., & Nida, S. A. (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions In Psychological Science*, 20, 71–75.
- Winkielman, P., Schwarz, N., Fazendeiro, T., & Reber, R. (2003). The hedonic marking of processing fluency: Implications for evaluative

judgment. In J. Musch & K. C. Klauer (Eds.), *The psychology of evaluation: Affective processes in cognition and emotion* (pp. 189–217). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.