

DUKUNGAN GURU, REGULASI DIRI, DAN MODAL PSIKOLOGIS SISWA: MENEMUKAN KUNCI KEBERHASILAN DI SEKOLAH DASAR

Helda Apriani Lestari¹, Sri Tiatri² & Fransisca Iriani R. Dewi³

¹Program Studi Magister Psikologi, Universitas Tarumanagara, Jakarta
Email: helda.717221009@stu.untar.ac.id

²Fakultas Psikologi, Universitas Tarumanagara, Jakarta
Email: sri.tiatri@untar.ac.id

²Fakultas Psikologi, Universitas Tarumanagara, Jakarta
Email: fransiscar@fpsi.untar.ac.id

Masuk : 17-10-2023, revisi: 06-11-2023, diterima untuk diterbitkan : 06-11-2023

ABSTRACT

Contemporary students face challenges in adapting to the post-COVID-19 pandemic changes. The high rate of decline in student participation at primary schools in Indonesia in 2022 needs to be promptly anticipated to avoid impacting the future quality of Indonesian education graduates. Several studies confirm that self-regulation abilities can be an appropriate solution for students. When applied to learning, self-regulation refers to proactive student processes involving setting learning goals, actively monitoring progress, and managing cognition, motivation, and behavior to achieve learning objectives (Pintrich, 2000). According to Connell and Wellborn (1991), teacher support encompasses teacher behaviors as a social context that influences students' basic psychological needs for relatedness, competence, and autonomy. Meanwhile, psychological capital refers to the positive psychological development of individuals, characterized by hope, efficacy, resilience, and optimism (Luthans et al., 2007). This study predicts that when students perceive support from their teachers, they are more likely to accumulate personal resources in the form of psychological capital, which subsequently aids them in self-regulation. The participants in this study consisted of 276 fourth to sixth-grade students from X Elementary School in Jakarta. A quantitative approach with a correlational method was employed for this research. Data collection was conducted using self-regulation questionnaires (MSLQ), teacher support (TASC), and psychological capital (PCQ), adapted into the Indonesian language. Teacher support contributed 4.6% to student self-regulation. The variable of psychological capital was found to fully mediate the relationship between teacher support and student self-regulation at X Elementary School in Jakarta. The combined contribution of the teacher support and psychological capital variables in explaining student self-regulation was 24.9%.

Keywords: *Self-regulation, teacher support, psychological capital, elementary school*

ABSTRAK

Siswa masa kini menghadapi tantangan untuk beradaptasi dengan perubahan pasca pandemi COVID-19. Jumlah anak yang berpartisipasi mengikuti kegiatan sekolah sebagai siswa Sekolah Dasar di Indonesia pada tahun 2022 mengalami penurunan signifikan dibanding jenjang pendidikan lainnya. Hal ini perlu diantisipasi segera agar tidak berdampak pada kualitas lulusan pendidikan Indonesia di masa depan. Sejumlah studi mengkonfirmasi bahwa kemampuan regulasi diri bisa menjadi solusi tepat bagi siswa. Regulasi diri ketika diterapkan pada pembelajaran mengacu pada proses proaktif siswa yang terdiri dari menetapkan tujuan pembelajarannya, memantau kemajuannya secara aktif, dan mengatur kognisi, motivasi, dan perilakunya untuk mencapai tujuan pembelajarannya (Pintrich, 2000). Menurut Connell & Wellborn (1991), dukungan guru adalah perilaku guru sebagai konteks sosial yang mempengaruhi pemenuhan kebutuhan psikologis dasar siswa akan keterkaitan, kompetensi, dan kemandirian. Sementara itu, modal psikologis adalah keadaan perkembangan psikologis positif individu dan ditandai dengan adanya harapan, efikasi, resiliensi, dan optimisme (Luthans, et al., 2007). Penelitian ini memprediksi bahwa ketika siswa merasakan dukungan dari guru, mereka cenderung mengakumulasi sumber daya pribadi dalam bentuk modal psikologis yang kemudian membantu siswa melakukan regulasi diri dengan lebih baik. Partisipan penelitian ini berjumlah 276 siswa kelas 4 sampai 6 Sekolah Dasar X di Jakarta. Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan metode korelasional. Pengumpulan data dilakukan menggunakan kuesioner regulasi diri (MSLQ), dukungan guru (TASC) dan modal psikologis (PCQ) yang diadaptasi ke dalam Bahasa Indonesia. Dukungan guru berkontribusi terhadap regulasi diri siswa sebesar 4,6%. Variabel modal psikologis terbukti memediasi sempurna hubungan antara dukungan guru terhadap regulasi diri siswa di Sekolah Dasar X di Jakarta. Kontribusi variabel dukungan guru dan modal psikologis dalam menjelaskan variabel regulasi diri siswa sebesar 24,9%.

Kata Kunci: Regulasi diri, dukungan guru, modal psikologis, sekolah dasar

1. PENDAHULUAN

Siswa masa kini menghadapi tantangan baru dalam beradaptasi dengan pembelajaran sebagai akibat dari perubahan besar yang terjadi di bidang pendidikan pasca pandemi COVID-19. Pergeseran dari Pembelajaran Tatap Muka (PTM) ke Pembelajaran Jarak Jauh (PJJ) telah memicu institusi pendidikan untuk dapat memanfaatkan teknologi secara lebih luas (Putra, 2022; Sinaga, 2023). Namun demikian, respon siswa terhadap perubahan ini belum sesuai dengan harapan. Siswa jenjang Sekolah Dasar mengalami penurunan angka partisipasi sekolah yang terbesar dibanding jenjang pendidikan lainnya di tahun 2022 (Sadya, 2022), diikuti dengan pemberitaan mengenai penyalahgunaan fasilitas internet oleh siswa (Media, 2022). Selain itu, penurunan sikap dan kedisiplinan belajar siswa setelah Pembelajaran Tatap Muka (PTM) kembali dilaksanakan pasca pandemic COVID-19 (Marfuah, 2022) adalah fenomena yang perlu diantisipasi segera agar tidak berdampak pada kualitas lulusan pendidikan Indonesia di masa depan.

Regulasi diri adalah salah satu elemen dalam standar kompetensi lulusan (Profil Pelajar Pancasila) dari Kurikulum Merdeka. Menurut Kemdikbud (2022), siswa memerlukan kemampuan regulasi diri untuk dapat mencapai tujuan dan meningkatkan kualitas hidupnya. Sejumlah studi mengindikasikan bahwa kemampuan regulasi diri bisa menjadi solusi yang tepat bagi siswa untuk dapat beradaptasi dengan tantangan dalam pembelajaran, mulai dari mempengaruhi kesiapan bersekolah di jenjang TK (Imai-Matsumura & Schultz, 2022), meningkatkan kemampuan membaca, menulis dan matematika di jenjang SD dan SMP (Elhousseini, et al., 2023) sampai memprediksi kemampuan belajar dan mengingat hingga 30 tahun berikutnya (Nurmi, et al., 2023). Sementara itu, siswa yang kurang mampu meregulasi diri sering mengalami kesulitan untuk menentukan tujuan dan mengikutinya (Butler & Schnellert, 2015) serta sulit mengenali kapan mereka membutuhkan bantuan dan mencari orang yang tepat untuk memberi bantuan (Dunn, et al., 2014). Tingkat regulasi diri yang lebih rendah berhubungan dengan tingkat agresi dan masalah dalam hubungan teman sebaya yang lebih tinggi (Ringoot, 2022). Kurangnya kemampuan regulasi diri disertai tingginya keinginan mencari sensasi berkaitan dengan perilaku kenakalan remaja (Murray, et al., 2021).

Bandura (1991) mendefinisikan regulasi diri sebagai kemampuan individu untuk mengontrol, mengelola, dan mengatur perilaku, emosi, dan pikiran mereka demi mencapai tujuan yang diinginkan. Menurut Zimmerman (2011), regulasi diri adalah cara mengatur proses belajar individu secara mandiri melalui perencanaan, pengaturan dan pencapaian tujuan. Regulasi diri ketika diterapkan pada pembelajaran mengacu pada proses proaktif siswa yang terdiri dari menetapkan tujuan pembelajarannya, memantau kemajuannya secara aktif, dan mengatur kognisi, motivasi, dan perilakunya untuk mencapai tujuan pembelajarannya (Pintrich, 2000). Menurut Zimmerman (dalam Schunk & Greene, 2017), individu dengan kemampuan regulasi diri akan mampu mengendalikan pikiran dan perilakunya serta menyesuaikan diri dengan perubahan untuk mencapai tujuan.

Penelitian terdahulu menemukan bahwa guru adalah *role model* yang penting dalam pembelajaran regulasi diri siswa (Thomas et al., 2022). Guru yang memiliki pemahaman yang baik tentang pembelajaran regulasi diri dan menganggapnya penting dalam proses pembelajaran cenderung lebih fokus pada pengembangan keterampilan regulasi diri siswa dan memberikan dukungan yang tepat dalam mencapai tujuan belajar mereka. Perkembangan regulasi diri siswa dalam belajar juga terbukti berkaitan positif dengan aspek-aspek dukungan guru yang diberikan yaitu dukungan otonomi, penyediaan struktur, dan keterlibatan guru dalam pembelajaran siswa (Opdenakker, 2022). Dalam penelitian ini, Opdenakker mengukur perkembangan regulasi diri siswa dalam belajar

secara longitudinal melalui masa transisi dari pendidikan dasar ke pendidikan menengah dan selama beberapa bulan di awal tahun pertama mereka di pendidikan menengah.

Menurut Bandura (1991) perilaku individu dipengaruhi interaksi antara faktor personal, perilaku, dan lingkungannya. Selain dukungan guru yang mewakili faktor lingkungan, kemampuan regulasi diri siswa juga dipengaruhi oleh sumber daya psikologis yang dimiliki siswa, atau disebut juga modal psikologis. Melalui penelitian Finch (2020) pada 486 sampel siswa kelas 4 sampai 7 berusia 9 - 14 tahun ditemukan bahwa konstruk modal psikologis adalah prediktor yang lebih kuat daripada konstruk harapan, efikasi diri, resiliensi, dan optimism diukur secara terpisah dalam memprediksi hubungan negatif dengan gejala kesehatan mental (kecemasan dan depresi) dan hubungan positif dengan kesejahteraan (kemakmuran) pada anak-anak usia sekolah. Hasil penelitian Siu (2021) pada 451 siswa kelas 4 sekolah dasar di Hongkong menunjukkan bahwa modal psikologis memiliki dampak positif pada kesejahteraan, prestasi akademik, dan perilaku di kalangan siswa sekolah dasar.

Modal psikologis menurut Luthans (2007) adalah seperangkat sumber daya psikologis yang dimiliki individu, yang meliputi keyakinan diri (*self-efficacy*), optimisme (*optimism*), harapan (*hope*), dan ketahanan (*resilience*). Modal psikologis ini mempengaruhi cara individu menghadapi tantangan, mengatasi hambatan, dan beradaptasi dengan situasi yang sulit. Dalam konteks pendidikan, modal psikologis akademik siswa dapat mengacu pada: (a) keyakinan (*self-efficacy*) untuk berusaha maksimal demi keberhasilan dalam tugas-tugas akademik yang menantang; (b) atribusi positif (*optimism*) terkait dengan keberhasilan dalam peristiwa akademik saat ini dan di masa depan; (c) ketekunan dalam mencapai tujuan akademik dan mengubah jalur menuju tujuan (*hope*) jika diperlukan; dan (d) ketahanan, bangkit kembali, dan pertumbuhan ketika dihadapkan pada kesulitan (*resilience*) dalam mencapai keberhasilan akademik (Martínez, et al., 2019; Siu, et al., 2014). Modal psikologis telah diidentifikasi sebagai prediktor kinerja akademik (Carmona-Halty et al., 2019), penyesuaian akademik (Hazan Liran & Miller, 2019), kesejahteraan psikologis (Finch, 2020) dan grit (Luthans et al., 2019). Modal psikologis akademik memfasilitasi proses yang diperlukan untuk fokus, interpretasi, dan retensi ingatan siswa yang positif dan konstruktif yang kondusif untuk kesejahteraan dan kinerja yang baik (Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

Sebagian besar penelitian mengenai modal psikologis di bidang pendidikan dilakukan pada populasi siswa sekolah jenjang menengah ke atas. Namun demikian, dua studi pada populasi siswa usia sekolah dasar (Finch, 2020 dan Siu, 2021) telah menunjukkan hasil yang menjanjikan. Selain itu, hasil penelitian lainnya juga menjelaskan bagaimana dukungan sosial (dari guru, orang tua, dan rekan sebaya) bersama dengan modal psikologis menjadi sumber daya sosial dan pribadi yang penting bagi siswa sekolah dasar untuk meningkatkan keterlibatan dalam belajar dan pemecahan masalah yang berfokus pada solusi, yang pada gilirannya dapat meningkatkan kesejahteraan mereka. Tak hanya itu, secara khusus dukungan sosial dari guru juga terbukti berhubungan dengan regulasi diri siswa dilihat dari sudut pandang guru (Thomas, et al., 2022) dan sudut pandang siswa (Opdenakker, 2022).

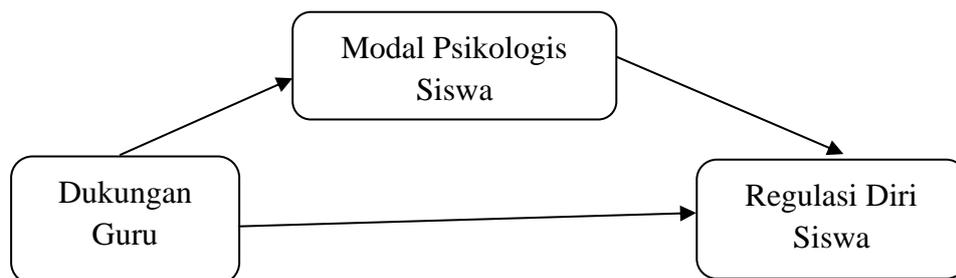
Dari paparan di atas, peneliti tertarik mengadakan penelitian lanjutan yang mempertimbangkan sudut pandang siswa SD kelas atas (4 sampai 6 SD) mengenai dukungan guru yang dirasakan, gambaran regulasi diri siswa dari dimensi-dimensi lainnya serta sejauh mana modal psikologis siswa berkontribusi dalam hubungan antara dukungan guru dan regulasi diri siswa. Pertanyaan yang ingin dijawab melalui penelitian ini adalah: (a) Apakah dukungan guru yang dirasakan siswa SD kelas 4 sampai 6 berhubungan positif dengan regulasi dirinya?; dan (b) Apakah modal psikologis

siswa SD kelas 4 sampai 6 berperan sebagai mediator dalam hubungan antara dukungan guru yang dirasakan dengan regulasi diri siswa?

Dari pertanyaan penelitian yang dijelaskan sebelumnya, peneliti menyusun hipotesis sebagai berikut: (a) H₁: Dukungan guru yang dirasakan siswa berhubungan positif dengan regulasi diri siswa; dan (b) H₂: Modal psikologis siswa berperan sebagai mediator dalam hubungan antara dukungan guru yang dirasakan siswa dengan regulasi diri siswa secara signifikan.

Gambar 1

Model Hubungan Persepsi Dukungan Organisasi terhadap Kesiapan Menghadapi Perubahan dengan Modal Psikologis sebagai Mediator



Secara keseluruhan, penelitian ini mengasumsikan bahwa ketika siswa merasa mendapat dukungan dari guru, mereka akan cenderung mengakumulasi sumber daya pribadi dalam bentuk modal psikologis yang dapat membantu mereka melakukan regulasi diri dengan lebih baik. Dengan demikian, jika modal psikologis siswa tinggi, maka pengaruh dukungan guru terhadap regulasi diri siswa dapat lebih kuat. Sementara jika modal psikologis siswa rendah, pengaruh dukungan guru terhadap regulasi diri siswa dapat menjadi lebih lemah. Dalam konteks ini, dukungan guru dapat berperan sebagai faktor pendorong yang mempengaruhi bagaimana siswa menggunakan modal psikologis mereka untuk mengatur diri. Misalnya, seorang siswa dengan modal psikologis yang tinggi mungkin lebih mampu menggunakan dukungan guru untuk mengembangkan keterampilan regulasi diri yang lebih baik, sedangkan siswa dengan modal psikologis yang rendah mungkin membutuhkan lebih banyak dukungan dari guru untuk mengembangkan keterampilan tersebut.

2. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif korelasional. Penelitian ini bersifat non-eksperimental. Desain penelitian yang digunakan adalah *cross-sectional study* karena pengukuran dilakukan satu kali di setiap jenjang kelasnya. Populasi penelitian ini adalah siswa kelas 4 sampai 6 Sekolah Dasar (SD) X di Jakarta. Kelompok partisipan ini dipilih karena angka partisipasi sekolah siswa usia SD mengalami penurunan terbesar di tahun 2022 dibanding kelompok umur lainnya (Sadya, 2022). Selain itu dalam studi terkait regulasi diri diketahui bahwa secara umum siswa SD kelas awal dan usia prasekolah lebih kesulitan dalam menerapkan strategi kognitif dan metakognitif (Paris & Newman, 1990; Zimmerman, 1990) sehingga sebagian besar penelitian tentang pembelajaran regulasi diri lebih cocok dilakukan pada siswa SD kelas atas sampai perguruan tinggi (Perry et al., 2004). Jumlah populasi siswa kelas 4 sampai 6 SD X pada tahun pelajaran 2022/2023 sebanyak 319 siswa. Teknik pengambilan sampel yang digunakan adalah *purposive sampling*. Kriteria partisipan penelitian ini adalah siswa kelas 4 sampai 6 SD yang aktif bersekolah di sekolah X pada tahun pelajaran 2022/2023. Peneliti menggunakan rumus Slovin untuk menentukan jumlah minimal sampel penelitian dengan rumus sebagai berikut:

$n = \frac{N}{1 + Ne^2}$ dengan N = jumlah populasi penelitian dan e adalah 0,05.

Dari rumus tersebut, dengan N adalah 319 dan e adalah 0,05, didapatkan jumlah minimal sampel penelitian sebanyak 177 orang. Dari hasil penyebaran kuesioner, peneliti mendapatkan sampel penelitian sebanyak 276 orang, terdiri dari 81 (29,3%) siswa kelas 4, 92 (33,3%) siswa kelas 5, dan 103 (37,3%) siswa kelas 6. Siswa laki-laki berjumlah 134 orang (48,6%) dan siswa perempuan 142 orang (51,4%). Partisipan berada dalam rentang usia 9 tahun hingga 12 tahun.

Pengumpulan data dalam penelitian dilakukan dengan menggunakan instrumen kuesioner elektronik. Validitas konten ketiga instrumen alat ukur telah dipastikan melalui proses *expert judgment* dari 2 orang ahli. Pengolahan data menggunakan program *Statistical Product and Services Solutions (SPSS) 29.0 for Windows*. Pengolahan data penelitian ini menggunakan teknik regresi linear (*causal step*).

Dukungan guru yang dirasakan siswa diukur menggunakan kuesioner *Teacher as Social Context (TASC)* (Belmont et al., 2018). *TASC* mengukur 3 dimensi yaitu keterlibatan, struktur, dan dukungan kemandirian. Instrumen terdiri dari 24 butir dan disusun dalam skala Likert 4 poin mulai dari 1 (sangat tidak benar) hingga 4 (sangat benar). Skoring dilakukan dengan menjumlahkan nilai dari tiap butir dalam suatu dimensi kemudian dibagi dengan jumlah butirnya. Butir pernyataan yang negatif diskoring secara terbalik. Contoh butir *TASC* yaitu “Guru saya mendengarkan ide-ide saya”. Instrumen ini telah memenuhi syarat reliabilitas ($\alpha=0,814$). Dari total 24 butir soal yang ada dalam instrumen, sebanyak 23 butir telah memenuhi kriteria konsistensi internal butir ($n>200$, r hitung $>0,138$).

Regulasi diri siswa diukur menggunakan alat ukur *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Pintrich & De Groot, 1990) yang telah diadaptasi. *MSLQ* didesain modular, setiap dimensi dapat digunakan bersama-sama atau sendiri-sendiri dan dapat digunakan sesuai dengan kebutuhan peneliti atau instruktur. Penelitian ini akan mengukur bagian strategi pembelajaran regulasi diri dengan total 50 butir, yang mencakup 5 dimensi penggunaan strategi kognitif dan metakognitif (latihan, elaborasi, organisasi, berpikir kritis, regulasi diri metakognitif) dan 4 dimensi manajemen sumber daya (waktu dan lingkungan belajar, regulasi usaha, pembelajaran teman sebaya, dan pencarian bantuan). Siswa menilai diri mereka pada skala Likert tujuh poin dari "sangat tidak sesuai dengan diri saya" sampai "sangat sesuai dengan diri saya". Skoring dilakukan dengan menjumlahkan nilai dari tiap butir dalam suatu dimensi kemudian dibagi dengan jumlah butirnya. Butir pernyataan yang negatif diskoring secara terbalik. Contoh butir *MSLQ* misalnya “Ketika belajar, saya membaca catatan kelas dan bacaan sekolah saya berulang-ulang”. Instrumen ini telah memenuhi syarat reliabilitas ($\alpha=0,899$). Dari total 50 butir soal yang ada dalam instrumen, sebanyak 49 butir telah memenuhi kriteria konsistensi internal butir ($n>200$, r hitung $>0,138$).

Modal psikologis siswa diukur menggunakan skala *Psychological Capital Questionnaire (PCQ)* berjumlah 24 butir yang mengukur 4 dimensi modal psikologis, yaitu harapan, efikasi, resiliensi, dan optimisme (Luthans & Yousef, 2007). Penelitian ini menggunakan versi singkat yang berisi 12 butir yang diadaptasi agar sesuai untuk bidang pendidikan dan dijawab dengan 6 poin skala Likert. Skoring dilakukan dengan menjumlahkan nilai dari tiap butir dalam suatu dimensi kemudian dibagi dengan jumlah butirnya. Contoh butir *PCQ* adalah “Saya merasa yakin saya mampu mempresentasikan tugas saya dalam diskusi kelas”. Instrumen ini telah memenuhi syarat

reliabilitas ($\alpha = 0,798$). Kedua belas butir pernyataan seluruhnya memenuhi konsistensi internal butir ($n > 200$, $r_{hitung} > 0,138$).

Pengumpulan data dilakukan pada tanggal 30 Mei, 31 Mei dan 2 Juni 2023 di Sekolah X di Jakarta disesuaikan dengan jadwal siswa membawa gawai ke sekolah. Alat-alat yang digunakan oleh peneliti adalah *parental consent* elektronik, *informed consent* elektronik, instrumen kuesioner elektronik, laptop, program SPSS, alat tulis, dan buku catatan. Formulir *parental consent* elektronik telah disebarkan seminggu sebelumnya kepada orang tua. Siswa mengisi kuesioner elektronik di ruang kelas selama kurang lebih satu jam setelah mendapatkan penjelasan dan mengisi *informed consent* dari peneliti. Dari 319 orang calon partisipan, sejumlah 43 orang siswa tidak mendapatkan *parental consent*, tidak ingin berpartisipasi dalam penelitian, atau tidak masuk di hari pengambilan data sehingga total siswa yang berpartisipasi berjumlah 276 orang.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Informasi tentang ketiga variabel penelitian ini dan dimensi-dimensinya diperoleh dengan menganalisis data menggunakan statistik deskriptif menggunakan aplikasi SPSS Statistics 29. Rincian statistik deskriptif dari semua variabel dan dimensi dapat ditemukan dalam Tabel 1.

Tabel 1

Analisis Descriptive Statistic Variabel Dukungan Guru, Regulasi Diri Siswa, dan Modal Psikologis Siswa

	Min.	Max.	Mean	Kategori	Std. Deviation
Dukungan Guru (TASC)					
Kemandirian	15.00	28.00	21.909	Sedang	2.516
Struktur	14.00	32.00	24.271	Tinggi	3.134
Keterlibatan	12.00	32.00	23.699	Sedang	3.611
Regulasi Diri Siswa (MSLQ)					
Latihan	6.00	28.00	17.467	Sedang	4.966
Elaborasi	7.00	42.00	26.888	Sedang	6.828
Organisasi	4.00	28.00	16.043	Sedang	4.977
Berpikir Kritis	8.00	35.00	22.098	Sedang	5.189
Regulasi Diri Metakognitif	19.00	80.00	52.322	Sedang	9.623
Waktu dan Lingk. Belajar	21.00	52.00	35.525	Sedang	5.112
Regulasi Usaha	9.00	28.00	17.384	Sedang	3.353
Pembelajaran Rekan Sebaya	3.00	21.00	12.101	Sedang	3.630
Pencarian Bantuan	9.00	28.00	19.475	Sedang	3.664
Modal Psikologis Siswa (PCQ)					
Efikasi	3.00	18.00	12.750	Sedang	2.945
Harapan	9.00	24.00	18.297	Tinggi	2.864
Resiliensi	3.00	18.00	12.402	Sedang	2.612
Optimisme	3.00	12.00	8.975	Tinggi	1.830

Note. Pedoman kategori skor TASC: 8-16 (rendah), 16,1-24 (sedang), 24,1-32 (tinggi). Pedoman kategori skor MSLQ: dimensi latihan, organisasi, regulasi usaha, dan pencarian bantuan: 8-12 (rendah), 12,1-20 (sedang), 20,1-28 (tinggi); dimensi elaborasi: 6-18 (rendah), 18,1-30 (sedang), 30,1-42 (tinggi); dimensi berpikir kritis: 5-15 (rendah), 15,1-25 (sedang), 25,1-35 (tinggi); dimensi regulasi diri metakognitif: 12-36 (rendah), 36,1-60 (sedang), 60,1-84 (tinggi); dimensi waktu dan lingkungan belajar: 8-24 (rendah), 24,1-40 (sedang), 40,1-56 (tinggi); dimensi pembelajaran rekan sebaya: 3-9 (rendah), 9,1-15 (sedang), 15,1-21 (tinggi). Pedoman kategorisasi PCQ: dimensi efikasi dan resiliensi: 3-8 (rendah), 8,1-13 (sedang), 13,1-18 (tinggi); dimensi harapan: 4-10, 6 (rendah), 10,7-17,3 (sedang), 17,4-24 (tinggi); dimensi optimisme: 2-5,4 (rendah), 5,5-8,7 (sedang), 8,8-12 (tinggi).

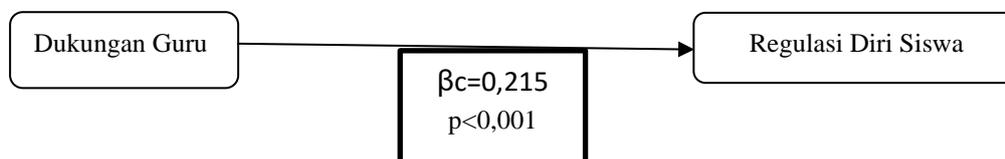
Dukungan guru paling tinggi dirasakan siswa pada dimensi struktur, sementara pada kedua dimensi lain dukungan guru yang dirasakan tergolong sedang. Regulasi diri siswa tergolong sedang pada semua dimensi. Selain itu, dalam hal modal psikologis siswa umumnya memiliki harapan dan optimisme yang tinggi, serta efikasi diri dan resiliensi yang tergolong sedang.

Peneliti kemudian melakukan uji asumsi klasik regresi, yaitu uji normalitas, linearitas, heteroskedastisitas, dan multikolinearitas. Berdasarkan uji normalitas dengan metode *Kolmogorov-Smirnov*, variabel menunjukkan nilai signifikansi sebesar 0,2 (>0.05), maka dapat disimpulkan bahwa data berdistribusi normal. Sementara itu, hasil uji linearitas menunjukkan nilai *Sig. deviation from linearity* sebesar 0.125 dan 0.454 (>0.05). Maka dapat disimpulkan bahwa terdapat hubungan yang linear antara regulasi diri dan dukungan guru maupun antara regulasi diri dan modal psikologis. Selanjutnya, hasil uji heteroskedastisitas menggunakan grafik *scatterplot* menunjukkan penyebaran titik tidak beraturan di atas dan di bawah sumbu 0 pada sumbu Y sehingga tidak membentuk pola tertentu. Maka dapat disimpulkan tidak terdapat gejala heteroskedastisitas. Selain itu, dari uji multikolinearitas diketahui bahwa nilai VIF sebesar 1.268, artinya lebih kecil dari 10. Sementara itu, nilai *tolerance* tercantum sebesar 0.788, artinya lebih besar dari 0.10. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa tidak terjadi multikolinearitas pada data penelitian ini. Maka uji analisis regresi linear dapat dilakukan untuk menguji hipotesis. Hasilnya disajikan dalam Tabel 2 dan Gambar 2.

Tabel 2
Hasil Uji Analisis Regresi Linear Tanpa Mediator

Variabel Independen	Variabel Dependen	Beta	Koefisien Determinasi (R^2)	Sig.
Dukungan Guru	Regulasi Diri Siswa	0,215	0,046	<0,001

Gambar 2
Hasil Analisis Regresi Tanpa Mediator



Kontribusi variabel dukungan guru dalam menjelaskan variabel regulasi diri siswa sebesar 4,6% sedangkan sisanya yaitu 95,4% diprediksi oleh variabel lain. Nilai regresi kedua variabel tersebut adalah $F=13,331$ dengan taraf signifikansi $p = <0.001$ (< 0.05), maka dapat dikatakan bahwa hipotesis 1 (H1) terbukti, yaitu dukungan guru yang dirasakan siswa berhubungan positif dan signifikan dengan regulasi diri siswa.

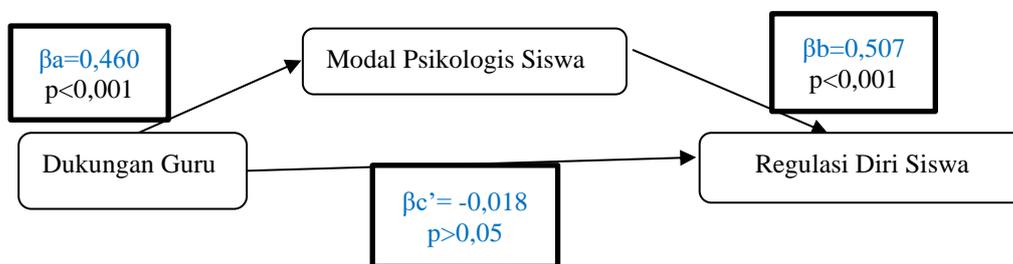
Peneliti kemudian menguji hipotesis kedua yaitu modal psikologis sebagai mediator antara dukungan guru dengan regulasi diri siswa, yang dapat dilihat dalam tabel berikut:

Tabel 3
Hasil Uji Analisis Regresi Linear Dengan Mediator

Variabel Independen	Variabel Dependen	Beta	Koefisien Determinasi (R ²)	Sig.
Dukungan Guru	Modal Psikologis	0,460	0,212	<0,001
Modal Psikologis	Regulasi Diri Siswa	0,507	0,248	<0,001
Dukungan Guru dan Modal Psikologis	Regulasi Diri Siswa	-0,018	0,249	p>0,05

Gambar 3

Hasil Analisis Regresi dengan Mediator



Pengujian menggunakan regresi linear antara dukungan guru dengan modal psikologis memiliki nilai koefisien determinasi sebesar 0,212. Dapat dikatakan bahwa kontribusi dari variabel dukungan guru dalam menjelaskan variabel modal psikologis sebesar 21,2% sedangkan sisanya yaitu 78,8% diprediksi oleh variabel lain. Nilai regresi kedua variabel tersebut adalah $F=73,542$ dengan taraf signifikansi $p = 0.001 (< 0.05)$, maka dapat dikatakan bahwa dukungan guru berhubungan signifikan dengan modal psikologis.

Selanjutnya, pengujian menggunakan regresi linear antara modal psikologis siswa dengan regulasi diri siswa, nilai koefisien determinasi sebesar 0,248. Dapat dikatakan bahwa kontribusi dari variabel modal psikologis siswa dalam menjelaskan variabel regulasi diri siswa sebesar 24,8% sedangkan sisanya yaitu 75,2% diprediksi oleh variabel lain. Nilai regresi kedua variabel tersebut adalah $F=90,602$ dengan taraf signifikansi $p = 0.001 (< 0.05)$ sehingga dapat dikatakan bahwa modal psikologis siswa berhubungan signifikan dengan regulasi diri siswa.

Peran variabel dukungan guru terhadap regulasi diri siswa terlihat dari nilai koefisien regresi $\beta = -0.018$ dengan taraf signifikansi $p = 0.001 (< 0.05)$, artinya dukungan guru berperan secara negatif dan signifikan terhadap regulasi diri siswa. Hasil analisis juga menunjukkan bahwa peran variabel modal psikologis terhadap regulasi diri siswa memiliki nilai koefisien regresi $\beta = 0,507$ dengan taraf signifikansi $p = 0.001 (< 0.05)$ artinya modal psikologis berperan positif dan signifikan terhadap regulasi diri siswa.

Sementara itu hasil analisis regresi linear yang dilakukan secara bersama-sama antara dukungan guru dan modal psikologis siswa dengan regulasi diri siswa memperoleh nilai koefisien determinasi sebesar 0,249. Dapat dikatakan bahwa kontribusi dari variabel dukungan guru dan modal psikologis siswa dalam menjelaskan variabel regulasi diri siswa sebesar 24,9% sedangkan sisanya yaitu 75,1% diprediksi oleh variabel lain. Nilai regresi kedua variabel tersebut adalah

$F=45,195$ dengan taraf signifikansi $p = 0.001 (< 0.05)$ sehingga dapat dikatakan bahwa dukungan guru dan modal psikologis secara simultan berhubungan signifikan dengan regulasi diri siswa.

Dari Gambar 2 dan Gambar 3 dapat diketahui juga efek total dukungan guru ke regulasi diri siswa (jalur c) sebesar 0,215, efek langsung dukungan guru ke regulasi diri siswa (jalur c') sebesar 0,018 dan efek tidak langsung dukungan guru ke regulasi diri siswa (jalur axb) sebesar $0,460 \times 0,507 = 0,233$. Efek total merupakan penjumlahan dari efek langsung ditambah efek tidak langsung ($c = c' + ab$). Dengan demikian, hipotesis 2 (H2) terbukti.

Hasil analisis menunjukkan bahwa modal psikologis adalah mediator yang sempurna dalam hubungan antara dukungan guru terhadap regulasi diri siswa. Alasannya adalah ketika variabel modal psikologis siswa dimasukkan ke analisis, efek dukungan guru ke regulasi diri siswa menjadi tidak signifikan. Selain itu, hasil analisis juga mengungkapkan bahwa dukungan guru hanya berkontribusi sebesar 4,6% terhadap regulasi diri siswa. Kontribusi ini meningkat menjadi 24,9% ketika dukungan guru dimediasi oleh modal psikologis siswa dalam hubungannya dengan regulasi diri siswa.

Dibandingkan hasil penelitian sebelumnya mengenai modal psikologis yang masih jarang dilakukan di bidang pendidikan dan pada sampel partisipan siswa Sekolah Dasar, hasil penelitian ini menambahkan perbendaharaan pengetahuan mengenai modal psikologis sebagai variabel yang berhubungan dengan dukungan guru dan regulasi diri siswa Sekolah Dasar kelas 4 sampai 6. Hasil penelitian ini juga mengkonfirmasi penelitian Thomas et al., (2022) yang dilakukan pada partisipan guru, bahwa menurut siswa dukungan guru yang mereka rasakan memang berhubungan dengan pengembangan regulasi diri siswa dalam belajar. Selain itu, penelitian ini juga mendukung hasil penelitian Siu (2021) yang menemukan bahwa modal psikologis siswa memediasi hubungan antara dukungan sosial yang dirasakan siswa (dari keluarga, guru dan teman sebaya) dengan kesejahteraan, kinerja akademik, dan perilaku siswa.

4. KESIMPULAN DAN SARAN

Berdasarkan hasil penelitian ini, modal psikologis terbukti memberikan pengaruh sebagai mediator dari dukungan guru terhadap regulasi diri siswa kelas 4 sampai 6 di Sekolah Dasar X di Jakarta. Adapun kontribusi yang diberikan yaitu sebesar 24,9% sedangkan 75,1% dipengaruhi oleh variabel lain. Sementara sebelum terdapat variabel mediator kontribusi yang diberikan oleh variabel dukungan guru terhadap regulasi diri siswa hanya sebesar 4,6% sedangkan 95,4% dipengaruhi variabel lain.

Hal ini membuktikan bahwa modal psikologis siswa menjadi mediator dalam hubungan dukungan guru yang dirasakan siswa terhadap regulasi diri siswa dalam belajar. Artinya, ketika siswa merasa mendapat dukungan dari guru, mereka akan cenderung mengakumulasi sumber daya pribadi dalam bentuk modal psikologis yang dapat membantu mereka melakukan regulasi diri dengan lebih baik. Dalam konteks ini, dukungan guru dapat berperan sebagai faktor pendorong yang mempengaruhi bagaimana siswa menggunakan modal psikologis mereka untuk melakukan regulasi diri.

Hasil penelitian ini memberikan kontribusi pada pengembangan teori dan konsep terkait regulasi diri, dukungan guru, dan modal psikologis siswa. Di samping itu, hasil penelitian ini dapat dimanfaatkan secara praktis antara lain untuk: a) memberikan panduan bagi pengambil kebijakan pendidikan dan praktisi dalam mengembangkan kebijakan dan praktik pendidikan yang memperkuat dukungan guru terhadap regulasi diri siswa; b) mengarahkan pada peningkatan interaksi antara guru dan siswa di sekolah dasar. Guru dapat menggunakan temuan penelitian ini

untuk meningkatkan praktik pengajaran yang mendorong regulasi diri siswa; c) memberikan wawasan praktis tentang bagaimana mendukung regulasi diri siswa dalam konteks pembelajaran di sekolah dasar, misalnya dengan merancang strategi pembelajaran yang efektif dan mendukung pemenuhan kebutuhan dan karakteristik individu siswa; d) hasil penelitian ini dapat digunakan untuk mengembangkan program pembinaan siswa yang fokus pada pengembangan modal psikologis dan regulasi diri.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan antara lain saat pengambilan data di salah satu kelas, sinyal internet sempat mati sehingga memicu suasana yang kurang kondusif dan berpotensi mengganggu konsentrasi partisipan dalam mengisi kuesioner. Bagi peneliti selanjutnya yang ingin menggunakan instrumen secara elektronik untuk diisi oleh partisipan di waktu dan tempat yang sama perlu mempertimbangkan kestabilan sinyal internet. Keterbatasan yang lain adalah teknik pengumpulan data pada penelitian ini hanya menggunakan instrumen kuesioner. Alangkah baiknya jika hasil pengukuran kuantitatif dapat diperkuat dengan teknik wawancara atau observasi siswa dan guru di sekolah. Hal lain yang perlu dipertimbangkan setelah mengukur variabel dukungan guru terhadap regulasi diri siswa adalah mengukur dukungan sosial dari orang tua maupun teman sebaya terhadap regulasi diri siswa karena dukungan sosial yang diperlukan siswa dalam belajar tidak terbatas hanya bisa diberikan oleh guru saja. Selain itu, peneliti lain juga dapat mempertimbangkan untuk melakukan pengembangan alat ukur modal psikologis yang lebih relevan untuk digunakan dalam bidang pendidikan, mengingat alat ukur modal psikologis yang digunakan selama ini umumnya masih berakar dari pemahaman di bidang PIO sementara potensi kebermanfaatan variabel modal psikologis terus meluas.

Ucapan Terima Kasih (*Acknowledgement*)

Penulis mengucapkan terima kasih kepada pihak-pihak yang telah menunjang penelitian ini. Terima kasih juga kami sampaikan kepada pihak-pihak yang telah memberikan dukungan terhadap terlaksananya penelitian ini. Penulis juga mengucapkan apresiasi dan terima kasih kepada pihak Sekolah Dasar X yang telah memberikan izin untuk melakukan penelitian di sekolah tersebut, serta setiap partisipan yang bersedia meluangkan waktu untuk mengikuti penelitian ini.

REFERENSI

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L).
- Belmont, M., Skinner, E. A., Wellborn, J., & Connell, J. (2018). *Teacher as social context questionnaire*. PsycTESTS Dataset.
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2015). *Success for students with learning disabilities: What does self-regulation have to do with it?* (T. Cleary, Ed.). American Psychological Association Press.
- Butler, Deborah L., & Schnellert, L. (2015). *Success for students with learning disabilities: What does self-regulation have to do with it?* In *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being* (pp. 89–111). American Psychological Association.
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., & Salanova, M. (2019). Satisfaction of basic psychological needs leads to better academic performance via increased psychological capital: A three-wave longitudinal study among high school students. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02113>.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Dunn, K. E., Rakes, G. C., & Rakes, T. A. (2014). Influence of academic self-regulation, critical thinking, and age on online graduate students' academic help-seeking. *Distance Education, 35*(1), 75–89. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891426>.
- Finch, J., Farrell, L. J., & Waters, A. M. (2020). Searching for the HERO in youth: Does psychological capital (PsyCap) predict mental health symptoms and subjective wellbeing in Australian school-aged children and adolescents? *Child Psychiatry and Human Development, 51*(6), 1025–1036. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01023-3>.
- Hair, J. F. (2009). *Multivariate data analysis*. Kennesaw State University.
- Hazan Liran, B., & Miller, P. (2019). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies, 20*(1), 51–65. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9933-3>.
- Imai-Matsumura, K., & Schultz, D. (2022). Development of the START program for academic readiness and its impact on behavioral self-regulation in Japanese kindergarteners. *Early Childhood Education Journal, 50*(5), 855–866. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01213-1>.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology, 60*(3), 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4*(1), 339–366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>.
- Luthans, K. W., Luthans, B. C., & Chaffin, T. D. (2019). Refining grit in academic performance: The mediational role of psychological capital. *Journal of Management Education, 43*(1), 35–61. <https://doi.org/10.1177/1052562918804282>.
- Marfuah, S. (2022, August 22). *Tantangan pendidik pasca pandemi covid-19*. Kompasiana.com. <https://www.kompasiana.com/sururunmarfuah4183/630334095c392b4c595793b5/tantangan-pendidik-pasca-pandemi-covid-19?page=all>.
- Martínez, I.M., Meneghel, I., Carmona-Halty, M. *et al.* Adaptation and validation to Spanish of the psychological capital questionnaire–12 (PCQ–12) in academic contexts. *Current Psychology, 40*(7), 3409–3416. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00276-z>.
- Media, K. C. (2022, November 16). *Saat program internet gratis jakwifl dipakai anak-anak untuk main game online*. Kompas. <https://megapolitan.kompas.com/read/2022/11/16/20415301/saat-program-internet-gratis-jakwifl-dipakai-anak-anak-untuk-main-game?page=all>
- Murray, A. L., Zhu, X., Mirman, J. H., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2021). An evaluation of dual systems theories of adolescent delinquency in a normative longitudinal cohort study of youth. *Journal of Youth and Adolescence, 50*(7), 1293–1307. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01433-z>.
- Nurmi, A., Pulkki-Råback, L., Salo, P., Pahkala, K., Juonala, M., Hutri-Kähönen, N., Kähönen, M., Lehtimäki, T., Jokinen, E., Keltikangas-Järvinen, L., Laitinen, T. P., Tossavainen, P., Taittonen, L., Viikari, J. S. A., Raitakari, O. T., & Rovio, S. P. (2023). The associations of childhood psychosocial factors with cognitive function in midlife-The young finns study. *Neuropsychology, 37*(1), 64–76. <https://doi.org/10.1037/neu0000877>.
- Opendakker, M.-C. (2022). Developments in early adolescents' self-regulation: The importance of teachers' supportive vs. undermining behavior. *Frontiers in Psychology, 13*, 1021904. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1021904>.
- Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist, 25*(1), 87–102. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_7.

- Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1854–1878. <https://doi.org/10.1177/016146810410600909>.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning,” in *Handbook of self-regulation* (M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, Eds.). Academic Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>.
- Putra, R. P. (2022, July 21). *Pembelajaran tatap muka bergawai*. detikcom. <https://news.detik.com/kolom/d-6190495/pembelajaran-tatap-muka-bergawai>.
- Ringoot, A. P., Jansen, P. W., Kok, R., van IJzendoorn, M. H., Verlinden, M., Verhulst, F. C., Bakermans-Kranenburg, M., & Tiemeier, H. (2022). Parenting, young children’s behavioral self-regulation and the quality of their peer relationships. *Social Development (Oxford, England)*, 31(3), 715–732. <https://doi.org/10.1111/sode.12573>.
- Sadya, S. (2022, November 21). *Angka partisipasi sekolah indonesia cenderung menurun pada 2022*. dataindonesia. <https://dataindonesia.id/ragam/detail/angka-partisipasi-sekolah-indonesia-cenderung-menurun-pada-2022>.
- Schunk, D. H. (2017). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (D. H. Schunk & J. A. Greene, Eds.). Routledge.
- Sinaga, T. M. (2023, January 31). *Momentum membangun budaya digital di sekolah*. Kompas. <https://www.kompas.id/baca/humaniora/2023/01/31/momentum-membangun-budaya-digital-di-sekolah>
- Siu, O. L., Lo, B. C. Y., Ng, T. K., & Wang, H. (2023). Social support and student outcomes: The mediating roles of psychological capital, study engagement, and problem-focused coping. *Current Psychology*, 42(4), 2670–2679. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01621-x>.
- Thomas, V., Peeters, J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2022). Determinants of self-regulated learning practices in elementary education: a multilevel approach. *Educational Studies*, 48(1), 126–148. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1745624>.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, Eds.). Routledge.
- Kemdikbud (2022). *Merdeka mengajar*. Kemdikbud. <https://pusatinformasi.guru.kemdikbud.go.id/hc/en-us/articles/14145044257945-Pengertian-Profil-Pelajar-Pancasila>.