

Intervensi Kemampuan Regulasi Diri

Editor:
Dr. Fransisca Iriani Roesmala Dewi, M.Si.

Intervensi Kemampuan Regulasi Diri

Editor:

Dr. Fransisca Iriani Roesmala Dewi, M.Si.

Diterbitkan atas Kerja Sama:



PENERBIT ANDI[®]



UNTAR
Universitas Tarumanagara

INTERVENSI KEMAMPUAN REGULASI DIRI

Oleh: Dr. Fransisca Iriani Roesmala Dewi, M.Si.

Hak Cipta ©2019 pada Penulis.

Editor : Dr. Fransisca Iriani Roesmala Dewi, M.Si.

Co-Editor : Erang Risanto

Desain Cover : Irwan

Setter : Andika Sundoro Aji

Korektor : Skolastika Cynthia

Hak Cipta dilindungi undang-undang.

Dilarang memperbanyak atau memindahkan sebagian atau seluruh isi buku ini dalam bentuk apa pun, baik secara elektronik maupun mekanis, termasuk memfotokopi, merekam atau dengan sistem penyimpanan lainnya, tanpa izin tertulis dari Penulis.

Diterbitkan oleh Penerbit ANDI (Anggota IKAPI)

Jl. Beo 38-40, Telp. (0274) 561881 (Hunting), Fax. (0274) 588282 Yogyakarta 55281

Percetakan: CV ANDI OFFSET

Jl. Beo 38-40, Telp. (0274) 561881 (Hunting), Fax. (0274) 588282 Yogyakarta 55281

Dewi, Fransisca Iriani Roesmala

INTERVENSI KEMAMPUAN REGULASI DIRI / Fransisca Iriani Roesmala Dewi

– Ed. I. – Yogyakarta: ANDI;

28 – 27 – 26 – 25 – 24 – 23 – 22 – 21 – 20 – 19

hlm vi + 186; 16 x 23 Cm.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

ISBN: 978 - 979 - 29 - 9850 - 4

I. Judul

1. Character Development

DDC'23 : 155.25



PRAKATA

Regulasi diri adalah kemampuan seseorang mengatur diri sendiri dengan cara merencanakan, mengarahkan, *monitoring*, serta mengevaluasi perilaku demi mencapai prestasi belajar. Regulasi diri dalam belajar (*self-regulated learning*) telah menjadi topik populer dalam dunia psikologi pendidikan. Hal ini berdasarkan tujuan fundamental, yaitu mempromosikan peserta didik untuk menggunakan strategi belajar yang efektif, tepat, dan mandiri. Faktor yang memengaruhi proses regulasi diri adalah faktor internal dan eksternal dari diri sendiri maupun lingkungan, meliputi guru, orang tua, dan teman sebaya.

Buku ini hadir dengan tujuan agar pembaca, baik akademisi dan praktisi, memahami peran regulasi diri untuk menghadapi permasalahan dalam bidang pendidikan. Meliputi pendidikan tingkat dasar, menengah, maupun perguruan tinggi. Buku ini juga menyajikan berbagai hasil penelitian tentang regulasi diri (secara spesifik regulasi diri dalam belajar), meliputi faktor-faktor pembentuk maupun dampak-dampak yang dihasilkan melalui berbagai program intervensi.

Akhir kata, kami mengakui masih banyak kekurangan dalam penulisan buku ini dan dengan kerendahan hati, kami mengharapkan saran dan masukan dari pembaca untuk penyempurnaan pada masa datang. Kami sangat berterima kasih kepada semua pihak yang terlibat dalam terbitnya buku ini, yaitu para peneliti dan Fakultas Psikologi Universitas Tarumanagara, Jakarta. Semoga bermanfaat.

Jakarta, Februari 2019

Editor



Penelitian ANDI



DAFTAR ISI

PENGANTAR	iii
DAFTAR ISI	v
I REGULASI DIRI: SEBUAH PENGANTAR	1
Fransisca Iriani R. Dewi	
II <i>SELF-REGULATION</i> ANAK PRASEKOLAH DITINJAU DARI POLA ASUH ORANG TUA (IBU)	7
Wining Rohani, Sri Tiatri, & P. Tommy Y. S. Suyasa	
III PENGARUH INTERVENSI SRL DALAM MENINGKATKAN KEMAMPUAN <i>SELF-REGULATED LEARNING</i> PADA SISWA SMP	23
Esther K. Wirawan, Sri Tiatri, & Riana Sahrani	
IV HUBUNGAN ANTARA PERSEPSI TERHADAP GAYA <i>AUTONOMY SUPPORTIVE</i> GURU DENGAN REGULASI DIRI DALAM BELAJAR	41
Yacintha Amelia Budisantoso, Fransisca Iriani R. Dewi, & Naomi Soetikno	
V PENGARUH KONSELING TEMAN SEBAYA TERHADAP PENINGKATAN REGULASI DIRI PADA MAHASISWA SKRIPSI	75
Yuli Asmi Rozali, Sri Tiarti, & Niken Widiastuti	

VI	EFEKTIVITAS PELATIHAN REGULASI DIRI PADA SISWA SMP KELAS VII	97
	Laura Megasari Yuliawan Budiarti	
VII	HUBUNGAN MOTIVASI AKADEMIK DENGAN <i>ACADEMIC SELF-REGULATED LEARNING</i> PADA MAHASISWA TINGKAT PERTAMA	113
	Yekhonya Vannesa Delima	
VIII	PENERAPAN <i>BACKWARD CHAINING</i> DALAM PENGUASAAN MENYIKAT GIGI PADA ANAK DENGAN DISABILITAS INTELEKTUAL TINGKAT SEDANG	125
	Kirani Herlambang	
IX	PENGARUH PELATIHAN TIGA FASE <i>SELF-REGULATION</i> TERHADAP KEMAMPUAN <i>SELF-REGULATED LEARNING</i> (STUDI TERHADAP SISWA SMP X YANG GEMAR BERMAIN <i>GAME</i>).....	147
	Nikolas Leonard	
X	PERAN PELATIHAN STRATEGI SMART DALAM MENINGKATKAN <i>SELF-REGULATED LEARNING</i> PADA SISWA SMP YANG MEMILIKI NILAI DI BAWAH KRITERIA KETUNTASAN MINIMAL	165
	Krishervina Rani Lidiawati, Sri Tiatri, & Ninawati	
	TENTANG PENULIS	185

I

REGULASI DIRI: SEBUAH PENGANTAR

Fransisca Iriani R. Dewi

Masa remaja adalah masa transisi dari masa kanak-kanak ke masa dewasa, yang ditandai dengan perubahan dan kematangan secara mental, emosional sosial, dan fisik (Calon dalam Monks, 1994). Batasan usia remaja terbagi ke dalam tiga tahap, yaitu masa remaja awal, masa remaja pertengahan, dan masa remaja akhir. Masa remaja berlangsung antara umur 12 tahun sampai dengan umur 21 tahun untuk wanita dan dari umur 13 tahun sampai dengan umur 22 tahun untuk pria (Papalia *et al.*, 2009; Santrock, 2010).

Perubahan fisik yang terjadi pada remaja tampak saat masa pubertas, yaitu meningkatnya tinggi, berat badan, dan kematangan sosial. Perubahan fisik secara pesat (berat dan tinggi badan bertambah) memiliki pengaruh besar untuk perkembangan jiwa remaja. Perkembangan fisik adalah perubahan-perubahan pada tubuh, otak, kapasitas sensoris, dan keterampilan motorik. Perubahan pada tubuh ditandai dengan penambahan tinggi dan berat tubuh, perubahan proporsi tubuh, pertumbuhan tulang dan otot, serta kematangan organ seksual dan fungsi reproduksi. Tubuh remaja mulai beralih dari tubuh kanak-kanak yang ditandai dengan pertumbuhan tubuh orang dewasa bercirikan kematangan.

Seorang remaja tidak lagi terbatas pada hal-hal aktual serta pengalaman yang benar-benar terjadi. Dengan mencapai tahap operasi formal, remaja dapat berpikir dengan fleksibel dan kompleks. Berbeda

dengan seorang anak yang baru mencapai tahap operasi konkret, di mana mereka hanya mampu memikirkan satu penjelasan untuk suatu hal. Hal ini memungkinkan remaja berpikir secara hipotetis (penalaran hipotesis-deduktif) serta mampu memikirkan situasi yang masih berupa rencana atau bayangan (Santrock, 2010).

Remaja dapat memahami bahwa tindakan yang dilakukan saat ini dapat memiliki efek pada masa datang. Dengan demikian, seorang remaja mampu memperkirakan konsekuensi dari tindakannya, termasuk kemungkinan yang dapat membahayakan dirinya. Kemampuan untuk berpikir abstrak juga memiliki konsekuensi emosional. Awalnya, seorang anak dapat menyayangi orang tua dan membenci teman sekelas. Kini remaja dapat mencintai kebebasan atau membenci eksploitasi. Kemungkinan dan hal-hal ideal menarik bagi pemikiran dan perasaan. Remaja mampu mengekspresikan idealisme dan harapannya di masa depan.

Pada tahap remaja, mereka sudah mampu berspekulasi tentang sesuatu. Remaja sudah mulai membayangkan sesuatu yang diinginkan di masa depan. Perkembangan kognitif yang terjadi pada remaja juga dapat dilihat dari kemampuan seorang remaja untuk berpikir lebih logis. Anak dalam tahap formal operasional mulai mampu memecahkan masalah dengan membuat perencanaan kegiatan terlebih dahulu dan berusaha mengantisipasi berbagai macam informasi yang diperlukan untuk memecahkan masalah tersebut. Namun demikian, menurut Elkind (dalam Papalia, *et al.*, 2009), cara berpikir remaja tampak tidak matang dalam beberapa hal. Remaja tampak kasar kepada orang dewasa, memiliki masalah dalam menentukan pakaian yang akan dipakai setiap hari, serta berperilaku seakan-akan dunia berputar hanya untuknya. Perilaku tersebut berakar dari usaha remaja yang tidak berpengalaman menuju pemikiran operasional formal.

Menurut Piaget (dalam Santrock, 2011) pemikiran operasional formal berlangsung antara usia 11 sampai 15 tahun. Pemikiran operasional formal lebih abstrak, idealis, dan logis daripada pemikiran operasional konkret. Secara lebih nyata, mereka mengaitkan suatu

gagasan dengan gagasan lain. Mereka bukan hanya mengorganisasikan pengamatan dan pengalaman, tetapi juga menyesuaikan cara berpikir untuk menyertakan gagasan baru karena informasi tambahan membuat pemahaman lebih mendalam.

Remaja berpikir lebih abstrak dibandingkan anak-anak, misalnya mereka dapat menyelesaikan persamaan aljabar abstrak. Remaja juga lebih idealistis dalam berpikir, seperti memikirkan karakteristik ideal dari diri sendiri, orang lain, dan dunia. Remaja berpikir secara logis dan mulai berpikir seperti ilmuwan. Remaja menyusun berbagai rencana untuk memecahkan masalah, kemudian menguji cara pemecahan masalah yang terpikirkan secara sistematis. Dalam perkembangan kognitif, remaja tidak terlepas dari lingkungan sosial. Hal ini menekankan pentingnya interaksi sosial dan budaya dalam perkembangan kognitif remaja.

Santrock (2011) mengungkapkan bahwa pada transisi sosial, remaja mengalami perubahan hubungan individu dengan manusia lain dalam konteks emosi, kepribadian, dan peran dari konteks sosial dalam perkembangan. Membantah orang tua, serangan agresif terhadap teman sebaya, perkembangan sikap asertif, kebahagiaan remaja dalam peristiwa tertentu, serta peran gender dalam masyarakat merefleksikan peran proses sosial-emosional dalam perkembangan remaja.

Menurut Hurlock (dalam Ormrod 2008, Papalia *et al.* 2009), masa remaja adalah masa bermasalah, karena pada umumnya, remaja mengalami kesulitan menyelesaikan masalah yang dihadapi. Hal ini disebabkan remaja belum berpengalaman menghadapi hidup. Masa remaja adalah masa mencari identitas, sehingga mereka membutuhkan arahan dari individu yang telah dewasa agar mereka dapat mengatur dan mengendalikan diri sendiri (*self-regulated*).

Konsep *self-regulation* dikemukakan pertama kali oleh Bandura dalam teori belajar sosial. Menurut Bandura (1986), individu memiliki kemampuan untuk mengontrol cara belajarnya dengan mengembangkan langkah-langkah mengobservasi diri, menilai diri, dan memberikan respons bagi dirinya sendiri. Sementara Markus dan Wurf (1987)

mendefinisikan *self-regulation* sebagai cara-cara yang digunakan oleh individu untuk mengontrol dan mengarahkan tindakannya sendiri.

Dari paparan tersebut dapat disimpulkan, *self-regulation* adalah proses belajar peserta didik dalam mengaktifkan pikirannya (*cognition*), perasaannya (*affect*), dan perilaku (*behavior*) secara sistematis, yang diharapkan dapat mencapai tujuan khusus pendidikan.

Self-Regulated Learning terdiri dari tiga fase, yaitu *forethought phase*, *performance phase* dan *self-reflective phase* (Schunk & Zimmerman, 2012; Zimmerman & Schunk, 2001). Fase yang pertama (*forethought phase*), yaitu siswa menganalisis tugas belajar dan membuat tujuan secara spesifik untuk menyelesaikan tugasnya. Tahap ini melibatkan dua subproses, yaitu *task analysis* dan *self-motivation beliefs*. Dalam *task analysis* terdapat strategi untuk mencapai tujuan, yaitu dengan membuat *goal setting* dan *strategic planning*. Kemudian dilanjutkan dengan menaikkan *self-efficacy*, *outcome expectancies*, *task interest/value* dan *goal orientation*.

Fase *performance* terdapat dua subproses, yaitu *self-control* dan *self-observation*. *Self-control* memiliki beberapa strategi, yaitu *task strategies*, *volition strategies*, *self-instruction*, *imagery*, *time management*, *environmental structuring*, *help seeking*, *interest enhancement*, dan *self-consequences*. Dalam fase ini, peserta didik juga belajar untuk melakukan observasi pada diri mereka dengan *metacognitive monitoring* dan *self-recording*.

Sementara itu, fase *self-reflective* terdiri dari *self-judgment* dan *self-reaction*. Dalam *self-judgment* dapat dilakukan evaluasi diri dan atribusi kausal. *Self-reaction* terdiri dari *self-satisfaction* dan *adaptive* (Schunk & Zimmerman, 2011).

Setiap fase memiliki peran dalam proses pembentukan kemampuan pengaturan diri. Misalnya, pada fase kedua (*performance phase*) siswa membuat strategi untuk membuat peningkatan dalam tugas belajar dan membuat pengawasan yang efektif sebagai strategi yang dapat dijadikan motivasi pada tugas selanjutnya dalam mencapai tujuan tugas belajar mereka. Sementara pada fase yang terakhir (*reflective phase*), siswa mengevaluasi hasil belajar dan memilih strategi yang efektif bagi

dirinya. Fase refleksi diri ini memiliki pengaruh pada individu untuk membuat tujuan yang akan datang dan memulai ketiga fase tersebut kembali.

Cobb (2003) menyatakan bahwa *self-regulated learning* dipengaruhi beberapa faktor, yaitu *self-efficacy*, motivasi, dan tujuan. Faktor *self-efficacy* merupakan penilaian individu terhadap kemampuan atau kompetensinya untuk melakukan suatu tugas, mencapai tujuan, atau mengatasi hambatan belajar (Bandura dikutip dalam Cobb, 2003; Zimmerman & Schunk, 2011). *Self-efficacy* dapat memengaruhi peserta didik dalam memilih suatu tugas, usaha, ketekunan, dan prestasi. Menurut Cobb (2003) faktor kedua adalah motivasi. Motivasi yang dimiliki peserta didik berhubungan secara positif dengan *self-regulated learning*. Motivasi dibutuhkan peserta didik untuk melaksanakan strategi yang memengaruhi proses belajar.

Peserta didik cenderung lebih efisien mengatur waktunya dan efektif dalam belajar apabila memiliki motivasi belajar. Motivasi yang berasal dari dalam diri seseorang (intrinsik) cenderung berdampak positif dalam proses belajar dan meraih prestasi yang baik. Motivasi ini akan lebih kuat dan lebih stabil/menetap apabila dibandingkan dengan motivasi yang berasal dari luar diri (*extrinsic*). Meskipun demikian, bukan berarti motivasi dari luar diri (*extrinsic*) tidak penting. Kedua jenis motivasi ini sangat berperan dalam proses belajar. Peserta didik kadang termotivasi belajar oleh keduanya, misalnya mereka mengharapkan pemenuhan kepuasan atas keingintahuannya dengan belajar giat, tetapi mengharapkan ganjaran (*reward*) dari luar atas prestasi yang mereka capai.

Faktor ketiga, *goal*, merupakan penetapan tujuan yang hendak dicapai seseorang. *Goal* merupakan kriteria yang digunakan peserta didik untuk memonitor kemajuan belajar. *Goal* memiliki dua fungsi dalam *self-regulated learning*, yaitu menuntun peserta didik untuk memonitor dan mengatur ke arah yang lebih spesifik. Selain itu, *goal* merupakan kriteria bagi peserta didik untuk mengevaluasi performa mereka.

DAFTAR PUSTAKA

- Cobb, R. 2003. The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses. (Doctoral dissertation, Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10919/26469>.
- Monks F.J., Koers A.M.P., & Haditono S.R. 1994. *Psikologi Perkembangan: Pengantar dalam Berbagai Bagiannya*, Edisi kesepuluh. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press.
- Ormrod, J. E. 2008. *Educational psychology* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. 2009. *Human development* (10th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. 2009. *Human development* (10th ed.) New York, NY: McGraw-Hills.
- Santrock, J. W. 2010. *Adolescence* (11th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. 2011. *Educational psychology*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. 2012. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and application*. New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. 2001. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.

II

SELF-REGULATION ANAK PRASEKOLAH DITINJAU DARI POLA ASUH ORANG TUA (IBU)

*Wining Rohani, Sri Tiatry, & P. Tommy Y. S.
Suyasa*

Keberhasilan seseorang tidak hanya ditentukan oleh tingkat inteligensi yang dimiliki, tetapi juga dibutuhkan kemampuan meregulasi dirinya (Susanto, 2006). Selanjutnya, Susanto (2006) mengatakan melalui proses pendidikan, seseorang belajar untuk meregulasi dirinya, misalnya dalam hal membagi waktu belajar dan bermain, merencanakan jadwal belajar, serta mempersiapkan diri untuk menghadapi ulangan. Namun, banyak anak-anak yang hampir menyelesaikan sekolah dasar belum memiliki *self-regulation* yang baik, hingga orang tua mengalami kesulitan dalam menghadapi anak-anak sendiri.

Kurniasih (2008) mengungkapkan, orang tua banyak mengalami kesulitan dalam memotivasi anak untuk belajar. Orang tua perlu mengingatkan berkali-kali agar anak bersedia membaca buku dan mengulang pelajaran di rumah. Peringatan-peringatan tersebut kadang tidak diacuhkan oleh anak sehingga orang tua perlu melakukan usaha lain supaya anak mau belajar. Misalnya dengan menjanjikan hadiah sampai memberi hukuman.

Hasil survei yang dilakukan Yayasan Kesejahteraan Anak Indonesia terhadap 306 siswa kelas IV sampai kelas VI di Jakarta, menunjukkan bahwa pada tahun 1997, rata-rata anak-anak menonton televisi 26 jam per minggu. Pada tahun 2001 meningkat menjadi 35 jam per minggu

atau sama dengan 5-6 jam per hari. Sebanyak 50 persen responden menyadari bahwa mereka terlalu banyak menghabiskan waktu di depan televisi sehingga cenderung lupa untuk belajar (Susanto, 2006).

Hasil pengamatan yang dilakukan oleh penulis terhadap anak-anak Kelompok Bermain di Sanggar Kreativitas Bona menunjukkan bahwa rata-rata anak-anak belum menunjukkan *self-regulation* yang baik, terutama pada bulan-bulan awal setiap tahun ajaran. Masalah-masalah yang sering terjadi, antara lain anak tidak sabar menunggu pelayanan dari guru atau asisten, anak belum dapat berbagi mainan dengan anak lain, anak menyerobot antrean saat mencuci tangan, anak belum bersedia mengikuti kegiatan di kelas, anak harus dimotivasi dalam mengerjakan tugas, dan lain sebagainya. Guru harus terus-menerus melakukan upaya keras yang membutuhkan waktu berbulan-bulan bahkan sampai akhir semester satu untuk mengatasi persoalan ini.

Menurut Erikson (dikutip oleh Santrock, 2008), anak mulai menyadari bahwa perilaku yang dilakukan adalah milik dirinya sendiri pada usia dua tahun. Anak menunjukkan minat untuk melakukan sesuatu sendiri. Sementara pada usia tiga tahun, anak mulai memperluas lingkungan sosialnya dan menjadi lebih tertantang dari masa sebelumnya. Anak perlu lebih aktif dan melakukan perilaku yang bertujuan. Pada sisi lain, Eisenberg (2005) mengatakan masa *toddler* dan prasekolah merupakan masa yang temperamental. Pada masa ini, ada usaha mengontrol diri yang muncul secara tiba-tiba dan menyediakan dasar munculnya *self-regulation*. *Self-regulation* menjadi sesuatu yang mendesak karena memiliki pengaruh terhadap kualitas interaksi sosial anak dan kapasitas untuk belajar. Orang dewasa mengharapkan anak untuk memiliki *self-regulation* yang baik, hingga orang dewasa cenderung merespons negatif terhadap anak yang tidak mengembangkan *self-regulation*. *Self-regulation* merupakan aset internal anak prasekolah dan merupakan nilai-nilai positif yang memungkinkan seorang anak prasekolah dapat mengidentifikasi, mengatur, dan mengontrol perilakunya dengan cara-cara yang sehat. Untuk mencapai hal tersebut, dibutuhkan dukungan dari orang dewasa terutama pada situasi yang menekan (Search Institute, 2005).

Selanjutnya, Perry (2008) mengatakan *self-regulation* yang sehat berhubungan dengan kapasitas untuk menahan perasaan stres ketika suatu kebutuhan tidak dapat dipenuhi pada saat itu. Ketika anak belajar memberi respons tepat terhadap suatu ketidaknyamanan, ia menjadi lebih mampu bersabar terhadap tanda-tanda awal ketidaknyamanan yang berhubungan dengan stres, rasa lapar, kelelahan, dan frustrasi. Selain itu, ketika seorang anak mempelajari untuk bertahan dari berbagai kecemasan, ia akan lebih sedikit reaktif dan impulsif, karena anak akan terlebih dahulu berpikir sejenak sebelum bertindak. Pada kondisi tersebut, anak dapat menggunakan waktu berpikir untuk memikirkan suatu rencana bertindak yang tepat untuk memberi respons terhadap tantangan yang terjadi.

Blair (2003) menjelaskan *self-regulation* yang baik merupakan hal penting untuk kesiapan sekolah anak pada waktu memasuki taman kanak-kanak. Anak yang memiliki *self-regulation* akan mampu melakukan hal berikut, (a) mengomunikasikan kebutuhan, keinginan dan pikirannya secara verbal; (b) memiliki ketahanan untuk tetap memperhatikan dan antusias serta memiliki rasa ingin tahu terhadap aktivitas baru; (c) menahan impuls dan mengikuti arahan; serta (d) menunggu giliran dan peka terhadap perasaan anak lain. Sementara itu, anak-anak yang tidak memiliki *self-regulation* yang baik akan memiliki masalah saat mengikuti kegiatan di taman kanak-kanak, seperti kurang memperhatikan, kesulitan mengikuti instruksi, dan kesulitan menahan tindakan yang tidak tepat.

Anak-anak yang memiliki *self-regulation* baik akan memiliki keuntungan sepanjang hidupnya. Mereka cenderung disukai teman, memiliki kepercayaan diri yang cukup, menjadi lebih mandiri, memiliki keterampilan kognitif dan sosial yang baik, mengerjakan tugas akademis dengan lebih baik, menjadi lebih baik dalam menangani stres dan frustrasi selama masa remaja, serta memiliki karier sukses pada masa dewasa (LeFebvre, 2003).

Penelitian senada menunjukkan bahwa anak yang dapat "menunda" waktu lebih lama di prasekolah, pada saat remaja menjadi lebih dapat

memperhatikan secara penuh, dapat berkonsentrasi, kompeten, penuh perencanaan, dan cerdas. Mereka juga memiliki kontrol diri yang baik, dapat menghindari berbagai godaan, tidak mudah frustrasi dan dapat mengatasi stres dengan matang (Sethi, Mischel, Aber, Shoda & Roddriguez, 2000).

Selanjutnya, Susanto (2006) mengatakan *self-regulation* anak tidak berkembang dengan sendirinya. Anak membutuhkan lingkungan kondusif agar *self-regulation*-nya berkembang. Lingkungan baik untuk mengembangkan *self-regulation* didapat dari orang tua, teman sebaya, dan guru-guru di sekolah. Kemampuan anak untuk mengatur dirinya ini juga dapat dilatih oleh orang tua sejak batita. Bila hal ini sudah terbentuk menjadi kebiasaan, anak tersebut bisa dikatakan mulai memiliki *self-regulation*. Selanjutnya, apabila bergabung dalam kegiatan kelompok bermain, anak akan cepat mengikuti aturan dan dapat berpartisipasi secara aktif (Kurniasih, 2008).

Pada masa prasekolah, orang tua memainkan peran dasar dalam mengembangkan *self-regulation* anak. Orang tua perlu membangun hubungan karib dengan anak terlebih dulu sebelum akhirnya membantu anak untuk mengatur emosi dan juga tindakan anak. Salah satu kesempatan emas untuk melatih anak memiliki *self-regulation* yang baik adalah saat berinteraksi dengan anak melalui bermain. Misalnya orang tua yang bersedia terlibat aktif dalam bermain pura-pura, dapat memberikan arahan dengan cara yang menyenangkan hingga anak dengan mudah bersedia mengikutinya. Contoh lain, orang tua dapat menunjukkan cara menyisir rambut boneka atau menyikat giginya. Begitu juga saat bermain peran. Ketika orang tua mengajaknya bermain peran menjadi ayah, anak dengan sendirinya mengelaborasi aturan main sebagai seorang ayah yang harus mencium anak sebelum pergi bekerja (Parents as teachers, 2008).

Serangkaian tindakan dan interaksi orang tua dengan anak yang bertujuan meningkatkan perkembangan anak seperti contoh di atas disebut pengasuhan. Peran orang tua dalam mengasuh anak adalah memelihara, melindungi, serta membantu anak tumbuh menjadi

orang dewasa yang kompeten. Untuk mencapai hal tersebut, orang tua memiliki beberapa tugas, yaitu menjamin kelangsungan hidup anak secara fisik, mengajar kebiasaan-kebiasaan baik, memuaskan kebutuhan anak, serta memberi stimulasi di semua segi dengan menyediakan berbagai pengalaman (Brooks, 1999).

Baumrind (dikutip oleh Darling, 1999) membedakan pola asuh menjadi empat, yaitu otoritatif, otoritarian, permisif, dan *uninvolved*. Pola asuh otoritatif memiliki ciri adanya kesamaan hak dan kewajiban orang tua dan anak. Meskipun orang tua otoritatif memiliki tuntutan tinggi terhadap anak, tetapi juga memiliki kehangatan yang tinggi. Pola asuh otoritarian menekankan sifat orang tua yang menuntut anak untuk memiliki ketaatan dan kepatuhan. Pola asuh permisif memandang anak sebagai seorang pribadi hingga diperbolehkan untuk mengatur tingkah lakunya sendiri. Sementara itu, pola asuh *uninvolved* adalah pola asuh yang rendah dalam tuntutan maupun kehangatan. Orang tua dengan pola asuh *uninvolved* cenderung mengabaikan anak.

Menurut Maccoby dan Martin (dikutip oleh Gray & Steinberg, 1999), literatur secara konsisten menunjukkan bahwa penerimaan orang tua, disiplin, praktik hukuman yang bukan tindakan menghukum, serta kekonsistenan dalam pengasuhan anak masing-masing berasosiasi dengan hasil perkembangan yang positif dalam diri anak. Anak yang dibesarkan dalam rumah yang otoritatif akan memiliki skor tinggi dalam hal berbagai macam pengukuran kompetensinya, perkembangan sosialnya, persepsi diri, dan kesehatan mentalnya.

Li-Grining (2007) mengatakan bahwa pengasuhan optimal orang tua dapat memprediksi rendahnya masalah perilaku dan kompetensi sosial yang baik, dalam konteks saat anak mengalami musibah. Sementara itu, penelitian Rohner, Kean, dan Cournoyer (dikutip oleh Demo & Cox, 2000), menemukan bahwa hukuman fisik oleh orang tua secara substansial dapat merusak penyesuaian psikologis anak, terutama jika hukuman itu sering dilakukan dan berupa hukuman berat. Hal ini memberi kontribusi besar timbulnya rasa ditolak oleh orang tua.

Pengasuhan oleh ibu masih mendominasi pengasuhan pada anak-anak prasekolah. Cara ibu mengasuh berpengaruh kepada perkembangan anak. Ibu yang hangat, merawat anak secara individual, serta berkonsentrasi pada kesejahteraan anak, biasanya menghasilkan anak yang baik dan penolong (Brooks, 2004). Sementara itu, ibu yang menggunakan strategi kehangatan, *responsiveness*, konsisten, serta dapat mengontrol diri dalam mengasuh anak, menjadi model bagi anak untuk berperilaku yang diharapkan oleh lingkungan. Hal ini selanjutnya dapat mengurangi timbulnya masalah perilaku anak-anak prasekolah (Koblinsky, Kuvalanka & Randolph, 2006).

Mengacu pada hasil-hasil penelitian di atas, terlihat bahwa sikap orang tua, terutama ibu, dalam berinteraksi memengaruhi berbagai aspek kehidupan anak. Berdasarkan hal tersebut, penulis bermaksud melakukan penelitian untuk melihat pengaruh pola asuh orang tua, khususnya ibu, terhadap *self-regulation* anak prasekolah dengan cara melihat perbedaan *self-regulation* anak prasekolah dari pola asuh otoritatif, otoritarian, permisif, dan *uninvolved*.

Self-Regulation

Self-regulation adalah mekanisme internal individu yang di dalamnya terdapat kontrol dan *monitoring* kognitif. Hal itu memungkinkan seorang anak menggunakan kesadaran, kehati-hatian, perencanaan, serta kebijaksanaan dalam berperilaku, sehingga perilakunya dapat mencapai tujuan atau menghasilkan respons yang diminta oleh lingkungan.

Self-regulation memiliki dua dimensi, yaitu dimensi *self-inhibition* dan *self-assertion*. Dimensi pertama adalah *self-inhibition*. Ada empat aspek dalam *self-inhibition*, yaitu (a) menunda *gratification* (kegembiraan), misalnya menunggu hadiah, berbagi mainan dengan anak lain, menunggu giliran; (b) tunduk mengikuti arahan orang dewasa, menahan diri untuk tidak membuat kekacauan, serta taat pada aturan kelas; (c) toleransi frustrasi, yaitu kontrol terhadap *negative feeling* seperti

marah, bosan, dan kekecewaan; dan (d) kesabaran, yaitu ketekunan dalam mengerjakan tugas, kemampuan menghadapi kritikan/kecaman dalam level sedang.

Dimensi kedua adalah *self-assertion*. *Self-assertion* muncul sebagai dimensi kemandirian yang merupakan kompetensi behavioral anak. *Self-assertion* meliputi (1) *self assertiveness* secara verbal; (2) ekspresi diri dalam cara-cara yang kreatif; dan (3) partisipasi positif dalam kelompok.

Perkembangan *self-regulation* anak mulai terlihat pada usia 12-18 bulan. Pada periode tersebut anak mulai menyadari adanya *social demands*, kemudian anak dapat memenuhinya. Misalnya anak bersedia makan ketika orang tua menyorongkan sesendok makanan ke mulutnya. Selanjutnya saat berusia 24 bulan, anak mulai mengembangkan kontrol diri, yaitu kemampuan untuk menahan perilakunya dan mengatur perilakunya jika orang tua atau pengasuhnya tidak ada. Misalnya anak dapat bermain sendiri, mengambil makan dengan tangan sendiri, dan lain-lain. Perkembangan *self-regulation* semakin terlihat ketika anak berusia 36 bulan. Pada periode ini anak mulai mampu mengatur dirinya, untuk mencapai memenuhi tuntutan sosial. Misalnya memberitahu pengasuh saat mau buang air, bersedia menunggu saat pengasuh membuatkan susu dan lain-lain.

Pola Asuh Orang Tua

Pola asuh orang tua merupakan pengategorian sikap, keyakinan, dan pertimbangan orang tua dalam berinteraksi dengan anak untuk mendidik, membimbing, serta mengajar anak dalam rangka meningkatkan berbagai perkembangan anak. Pola asuh ini terdiri dari *demandingness* dan *responsiveness*. Kombinasi tinggi rendahnya kedua aspek tersebut menghasilkan empat macam pola asuh, yaitu otoritatif, otoritarian, permisif, serta *uninvolved* yang disebut juga *rejecting-neglecting*. Hal ini selanjutnya menciptakan suasana emosional tertentu di dalam rumah serta menghasilkan akibat-akibat tertentu bagi anak. Sementara itu, tiga faktor pembentuk pola asuh orang tua, yaitu hubungan orang tua dengan orang tuanya sendiri, sosiohistoris, dan aspek kultural.

Pengasuhan Anak Prasekolah

Masalah yang sering terjadi selama prasekolah adalah ketidakpatuhan pada perintah, *temper tantrum*, ketidakrapian saat makan, serta seringnya menyela pembicaraan (Sanders, 1992). Menurut Marotz (dikutip oleh Charlesworth, 1992), hal lain yang harus diwaspadai orang tua, yaitu anak prasekolah memiliki kemungkinan besar mengalami kecelakaan, seperti jatuh dari sepeda, terkena api, tenggelam, jatuh, atau keracunan. Sementara itu, mayoritas penyebab kecelakaan yang terjadi selama aktivitas bermain adalah memanjat (33%), bermain ayunan (34%), tergelincir (21%), dan peralatan yang kurang memadai (12%). Sementara itu, batasan usia prasekolah pada anak berada dalam transisi dari *toddlerhood* ke arah *childhood*, dengan usia antara 3-6 tahun.

Tugas perkembangan anak prasekolah:

- a. Mencapai pola kemandirian dan ketergantungan yang sesuai, yaitu membiasakan diri dengan mengurangi perhatian pada diri sendiri serta menjadi mandiri secara fisik walau masih memiliki ketergantungan secara emosi.
- b. Memberi dan menerima kasih sayang yang sesuai, yaitu membangun kemampuan untuk memberi kasih sayang dan berbagi kasih sayang.
- c. Berinteraksi dengan teman sebaya dan menyesuaikan diri dengan harapan keluarga.
- d. Belajar mengenai benar salah.
- e. Belajar peran gender secara *psikososiobiologi*, yaitu peran orang dewasa pria dan wanita.
- f. Menerima dan menyesuaikan perubahan tubuh, yaitu menerima peran gender dan menyesuaikan diri dengan harapan-harapan yang muncul seiring bertambahnya kemampuan *muscular*.
- g. Mengatur gerakan tubuh dan mempelajari pola gerakan baru, yaitu mengatur serta mengoordinasi gerakan motorik kasar dan motorik halus.

- h. Belajar memahami dan mengontrol dunia sekitarnya, yaitu menyesuaikan keinginan orang dewasa tentang batasan eksplorasi serta manipulasi dalam memperluas lingkungannya.
- i. Mengembangkan kemampuan dalam memahami konsep dan sistem simbol yang sesuai, yaitu penguasaan sistem simbol dan mengelaborasi pola-pola konseptual.
- j. Membangun hubungan dengan alam semesta, yaitu membangun kesadaran sederhana mengenai kedudukan seseorang di alam semesta.

Pada masa prasekolah, anak menjadi lebih kurus dan tumbuh dengan cepat. Mereka memerlukan sedikit tidur dibanding sebelumnya serta lebih banyak bermasalah dengan persoalan tidur. Beberapa negara seperti suku Gusii di Kenya dan suku Jawa di Indonesia, tidak memiliki waktu tidur yang tetap. Anak diizinkan untuk tetap terjaga sampai anak mengantuk. Sebaliknya, pada suku Hare di Kanada, anak tidak tidur siang sejak usia tiga tahun, tetapi setelah makan malam mereka tidur sampai pagi.

Anak prasekolah membuat loncatan besar dalam pemakaian bahasa untuk memudahkan interaksi sosialnya. Mereka dapat membujuk orang lain untuk melakukan apa yang mereka ingin lakukan (Charlesworth, 1992). Anak prasekolah menjadi sensitif dengan suara yang diucapkan orang lain. Selain itu, anak prasekolah mulai memperhatikan irama, menikmati puisi, membuat kata-kata lucu tentang suatu benda, dan bertepuk tangan dengan suku kata yang berirama.

Area emosi yang dirasakan anak prasekolah meliputi perasaan cemas, takut, sedih, marah, bahagia, cinta, dan afeksi. Anak prasekolah memiliki keakuratan dalam memahami hubungan antara perasaan dan kejadian, serta interaksi sosial yang dihasilkan. Mereka juga sudah memiliki kepekaan terhadap kebutuhan orang lain serta dapat berbagi dengan teman dalam suasana nyaman dan optimis. Pada masa prasekolah, anak membutuhkan perhatian spesial dari orang dewasa untuk mengembangkan keterampilan sosialnya.

Indikator perkembangan sosial emosional anak usia prasekolah, antara lain anak dapat mempertahankan benda yang dipegang apabila diambil oleh orang lain, terbiasa menggunakan toilet, tidak menangis jika berpisah dengan orang tua, dapat memilih kegiatan sendiri, menunjukkan ekspresi wajar saat marah sedih atau takut, membereskan mainan setelah selesai bermain, mengenal aturan, mengerti akibat jika melakukan kesalahan, memiliki kebiasaan teratur, terbiasa dengan berbagi, menjadi pendengar dan pembicara yang baik, serta mampu mengikuti instruksi sederhana (Jamaris, 2004).

Orang Tua Anak Prasekolah

Orang tua memiliki peran kritis dalam mengasuh anak. Ada dua aspek yang perlu diperhatikan, yaitu (a) interaksi dengan anak melalui kehidupan anak sehari-hari; dan (b) menetapkan lingkungan fisik yang aman serta memungkinkan anak untuk melakukan berbagai aktivitasnya. Orang tua harus mendukung anak mengembangkan kemampuan berpikir dan memecahkan masalah, dengan cara mengajukan pertanyaan kalimat terbuka serta mengajak anak berdiskusi dalam menyelesaikan masalah.

Orang tua juga harus memberi nutrisi yang baik, merawat kesehatan anak, serta memiliki kesabaran dalam melatih anak supaya mandiri. Selain itu juga perlu menyediakan berbagai sarana agar anak dapat beraktivitas. Menjadi ibu adalah peran sosial, bukan peran biologis. Seorang ibu tidak boleh hanya menekankan perkembangan fisik anak saja, tetapi juga harus meningkatkan perkembangan fisik dan emosi, karena keduanya adalah aktivitas yang sama pentingnya.

Anak yang mengalami kehangatan dan kepekaan dari orang tua lebih bisa mengatur dan memusatkan perhatian pada tuntutan perkembangan. Orang tua yang menunjukkan sikap kehangatan, menerima anak, dan memungkinkan anak berinteraksi dengan nyaman akan meningkatkan *self-regulation* anak. Anak yang baik dan penolong biasanya memiliki ibu yang hangat, merawat anak secara individual, dan konsentrasi pada kesejahteraan anak. Pengasuhan ibu memberi kontribusi signifikan terhadap kemampuan anak untuk mengontrol diri sendiri. Semakin hangat seorang ibu, kemungkinan anak untuk melakukan arahan ibu makin besar.

Perbedaan pola asuh diduga turut memengaruhi tinggi rendahnya *self-regulation* anak. Anak dari ibu yang menjalankan pola asuh otoritarian, akan memiliki *self-regulation* yang lebih tinggi dari pada anak dengan pola asuh permisif dan *uninvolved*.

Untuk menentukan kategori pola asuh subjek penelitian, peneliti membuat norma terlebih dahulu. Dari *total score* per dimensi, dihitung *mean* dan deviasi standarnya. Selanjutnya, setiap *raw score* ditransformasikan menjadi *standard score (Z-score)*. Apabila nilai subjek pada suatu dimensi di atas titik tengah, nilai subjek pada dimensi tersebut disebut tinggi. Apabila nilai subjek pada suatu dimensi di bawah titik tengah, nilai subjek pada dimensi tersebut disebut rendah.

Selanjutnya peneliti mengategorikan pola asuh menjadi (a) otoritatif, apabila *demandingness* tinggi dan *responsiveness* tinggi; (b) otoritarian, apabila *demandingness* tinggi dan *responsiveness* rendah; (c) permisif, apabila *demandingness* rendah dan *responsiveness* tinggi; dan (d) *uninvolved* apabila *demandingness* rendah dan *responsiveness* rendah.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa orang tua, dalam hal ini ibu, yang memiliki pola asuh otoritatif sebanyak 42 orang (41,6 %), disusul oleh pola asuh *uninvolved* sebanyak 30 orang (29,7%), pola asuh permisif sebanyak 19 orang (18,8 %), serta pola asuh otoritarian sebanyak 10 orang (9,9 %).

Pengolahan data dilakukan menggunakan teknik deskriptif terhadap 101 subjek yang memberikan gambaran *self-regulation* pada anak prasekolah. Dimensi *self-inhibition* lebih tinggi dibanding rata-rata skor *self-regulation* dimensi *self-assertion*, yang berarti *self-regulation* lebih dipengaruhi oleh *self-inhibition*. Pengolahan data dilakukan dengan membandingkan *self-regulation* secara keseluruhan dengan pola asuh orang tua (ibu). Hasilnya tidak ada pengaruh pola asuh orang tua (ibu) terhadap *self-regulation* anak. Hal ini menunjukkan bahwa bagaimanapun pola asuh yang diterapkan pada anak, *self-regulation* anak relatif sama. Efek pola asuh ibu terhadap *self-regulation* dimensi *self-inhibition* anak tergolong kecil. Artinya pola asuh memiliki peranan yang kecil dalam pembentukan *self-regulation* anak pada dimensi *self-inhibition*.

Penelitian ini menunjukkan bahwa tidak terdapat perbedaan *self-regulation* anak-anak ditinjau dari pola asuh orang tua (ibu) yang

berbeda-beda. *Self-regulation* anak lebih dipengaruhi oleh faktor-faktor jumlah anak dalam keluarga, pendidikan ibu, jenis kelamin, dan usia anak. Apabila saat ini orang tua masih menggunakan pola asuh otoritarian, disarankan untuk meluangkan waktu di antara berbagai kesibukan dengan lebih banyak memberikan kehangatan dan respons yang baik terhadap anak sehingga anak merasa nyaman berinteraksi dengan orang tua. Sementara itu, apabila pada saat ini orang tua masih menggunakan pola asuh permisif, disarankan untuk menyusun daftar tuntutan yang diberikan kepada anak, supaya anak berkembang dengan baik dan dapat mengendalikan diri.

SIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa tidak terdapat perbedaan *self-regulation* anak-anak ditinjau dari pola asuh orang tua (ibu) yang berbeda-beda. Namun, kajian lebih lanjut terhadap dimensi-dimensi dalam *self-regulation*, menunjukkan terdapat perbedaan *self-inhibition* berdasarkan pola asuh orang tua (ibu). *Self-inhibition* tinggi diperoleh anak-anak yang orang tuanya (ibu) menggunakan pola asuh otoritatif dan pola asuh *uninvolved*.

Telaah lain terhadap dimensi-dimensi pola asuh dengan dimensi-dimensi *self-regulation* menunjukkan hubungan antara *self-regulation* dimensi *self-assertion* dengan *demandingness* orang tua (ibu). Semakin tinggi *demandingness* dari orang tua (ibu), semakin tinggi pula *self-regulation* dimensi *self-assertion* yang dimiliki anak.

Penelitian ini juga menunjukkan bahwa dengan dikontrolnya variabel pendidikan ayah, ada perbedaan *self-assertion* berdasarkan pola asuh orang tua (ibu). *Self-assertion* tinggi diperoleh anak yang orang tuanya (ibu) menggunakan pola asuh otoritarian dan pola asuh otoritatif. Sementara itu, tidak ada perbedaan signifikan pada dimensi *self-inhibition* anak ditinjau dari pola asuh orang tua (ibu) yang berbeda-beda.

Penelitian ini juga menunjukkan beberapa hasil penelitian tambahan yang menarik. Pertama, ada perbedaan *self-regulation* berdasarkan dimensinya dan rata-rata skor dimensi *self-inhibition* anak lebih tinggi dibanding rata-rata skor dimensi *self-assertion*.

Kedua, ada perbedaan jumlah anak keluarga terhadap *self-regulation* anak pada dimensi *self-inhibition* maupun *self-assertion*. Subjek dengan jumlah anak dalam keluarga dua orang memperoleh skor paling tinggi pada dimensi *self-inhibition*. Subjek dengan jumlah anak satu orang dalam keluarga memperoleh skor paling tinggi pada *self-assertion*.

Ketiga, tingkat pendidikan ibu berpengaruh terhadap *self-regulation* dimensi *self-inhibition* dan *self-regulation* dimensi *self-assertion* anak. Semakin tinggi tingkat pendidikan ibu, semakin tinggi pula *self-regulation*, baik pada dimensi *self-inhibition* maupun dimensi *self-assertion* anak.

Keempat, terdapat perbedaan *self-regulation* dimensi *self-inhibition* berdasarkan jenis kelamin subjek. Anak dengan jenis kelamin perempuan menunjukkan *self-regulation* dimensi *self-inhibition* lebih tinggi dibanding laki-laki.

Terakhir, ada hubungan positif antara umur dengan *self-regulation* dimensi *self-assertion*. Artinya, dengan bertambahnya usia anak, *self-regulation* dimensi *self-assertion* juga cenderung semakin tinggi.

DAFTAR PUSTAKA

- Aspin. 2007. *Hubungan gaya pengasuhan orangtua authoritarian dengan kemandirian emosional remaja (studi remaja madya dalam perspektif psikologi perkembangan pada siswa negeri I Punggaluku Kabupaten Konawe Selatan Sulawesi Tenggara* (Unpublished master's thesis). Universitas Padjajaran, Bandung.
- Baumrind. D. 1991. "The influence of parenting style on adolescent competence and substance use". *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Blair, C. 2003. *Self-regulation and school readiness: Eric digest*. Retrieved from <http://ericece.org>.
- Bradley, R.H., & Corwyn, R. F. 2005. "Productive activity and prevention of behavior problem". *Journal of Developmental Psychology*, 41(1), 89-98.
- Brooks, J. B. 1999. *The process of parenting* (6th ed). New York: McGraw-Hill.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. 2008. "Developing self-regulation in kindergarten: Can we keep all the crickets in the basket?" *Young*

- Children*, 63(2), 56-58. Retrieved from www.journal.naeyc.org/about/permissions.asp.
- Bodrova E. 2003. *Developing self-regulation: The Vygotskian view*. Retrieved from <http://www.thefreelibrary.com/Developing+selfregulation+view>
- Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. J., & Gombly, D. 2005. *Preschool policy brief: Promoting children's social and emotional development through preschool education*. New Jersey, NJ: National Institute for Early Education Research The State of New Jersey. Retrieved from <http://www.nieer.org>.
- Chandra, R. 2006. *Perbedaan resiliensi berdasarkan pola asuh (Studi pada anak tunarungu)* (Unpublished undergraduate's thesis). Fakultas Psikologi Universitas Tarumanagara, Jakarta.
- Charlesworth, R. 1992. *Understanding child development* (3th ed.). New York, NY: Delmar Publisher.
- Coltrane, S., & Collins, R. 2001. *Sociology of marriage and the family: Gender, love, and property*. Canada: Nelson Thomson Learning.
- Darling, N. 1999. Parenting style and its correlates: *Eric digest*. Retrieved from <http://ericece.org>
- Demo, D. H., & Cox, M. J. 2000. "Family with young children: A review of research in the 1990s". *Journal of Marriage and Family*, 62, 876-895.
- Dennis, T. 2006. "Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities". *Journal of Developmental Psychology*, 42(1), 84-97.
- Eiden, R. D., Edwards E. P., & Leonard, K. E. 2007. "A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: Role of parenting and children's self-regulation". *Journal of Developmental Psychology*, 43(5), 1187-1201.
- Eisenberg, N. 2005. "Temperamental effortful control (self-regulation). In M. K. Rothbart (Ed.)". *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 15-18). Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/temperament.pdf>
- Elmes, D. L., Kantowitz, & B. H., Roediger, H. L. 2006. *Research method in psychology* (8th ed.). California, CA: Thomson Higher Education.

- Farah. A. D. 1999. *Perbedaan kemandirian anak usia pra sekolah yang pernah dititipkan di tempat penitipan anak dengan yang tidak pernah dititipkan di tempat penitipan anak* (Unpublished undergraduate's thesis). Universitas Indonesia, Depok.
- Gray, M. R., & Steinberg, L. 1999. "Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct". *Journal of Marriage and Family*, 61, 574-587.
- Gunarsa, S. D. 2003. *Dasar dan teori perkembangan anak*. Jakarta: BPK Gunung Mulia.
- Hamner, T. J. 2001. *Parenting in contemporary society*. Massachusetts, MA: Pearson Education Company.
- Helping your child learn self-regulation through play. 2008. Retrieved from www.parentsateachers.org.uk/site/pp.asp?c=ekIRLcMZJ
- Hetherington, E. M., & Parke, R. D. 1999. *Child psychology: A contemporary viewpoint* (5th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Karreman A. 2006. *Within-family dynamics and self-regulation in preschoolers* (Unpublished doctoral dissertation). Universiteit Utrecht, Nederlands.
- Jamaris. M. 2004. *Asesmen pendidikan anak usia dini*. Penelitian dipresentasikan pada Seminar dan Lokakarya Nasional Pendidikan Anak Usia Dini: Menyongsong Kurikulum Pendidikan Anak Usia Dini Berbasis Kecerdasan Jamak di Masa Depan oleh Direktorat Pendidikan Luar Sekolah dan Pemuda Departemen Pendidikan Nasional dan Universitas Negeri Jakarta, Jakarta.
- Karreman, A., Tuijl, C. V., Aken, M. A. G. V., & Decović, M. 2008. "Parenting, coparenting, and effortful control in pre-schoolers". *Journal of Family Psychology*, 2(1), 30-40.
- Koblinsky S. A., Kuvalanka K. A., & Randolph S. M. 2006. "Social skills and behavior problems of urban, African American preschoolers: Role of parenting practices, family conflict and maternal depression". *Journal of Orthopsychiatry*, 76(4), 554-563.
- Kurniasih. D. 2008. "Melatih anak mandiri dan berprestasi". *Nakita*, 11 October, 479, 14-15.
- LeFebvre J. E. 2003. *Parenting the preschooler: Self-regulation*. Retrieved from <http://www.uwex.edu/ces/flp/pp/>

- Li-Grining, C. P. 2007. "Effortful control among low-income preschoolers in three cities: Stability, change, and individual differences". *Journal of Developmental Psychology*, 43, 208-221.
- Maddux, J. E. 2005. "Self efficacy the power of believing you can. In C. R Snyder, & S. J. Lopez (Eds.)". *Handbook of positive psychology* (pp.277-287). New York, NY: Oxford University Press.
- McBurney, D. H., & White, T. L. 2004. *Research methods*. Singapore: Thomson Learning.
- McClelland, M. M., Connor, C. M., Jewkes, A. M., Cameron, C. E., Farris, C. L., Morrison, F. J. 2007. "Link between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills". *Journal of Developmental Psychology*, 43(4), 947-959.
- Olson. S. L., & Kashiwagi. K. 2000. "Teacher rating of behavioral self-regulation in preschool children: A Japanese/US comparison". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(6), 609-617.
- Papalia, D. E., Wendkos-Olds, S. W., & Duskin-Feldman, R. D. 2007. *Human development* (10th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Pellegrini. A. D., & Boyd. B. 1993. "The role of play in early childhood development and education: Issues in definition and function. In B. Spodek (Ed.)". *Handbook of research on education of young children* (pp 105-121). New York, NY: Macmillan Publishing Company
- Perry, B. D. 2008. *Self-regulation: The second core strength*. Retrieved from <http://teacher.scholastic.com/profesional/bruceperry/self-regulation.htm>.
- Sander, M. R. 1992. *Every parent: A positive approach to children's behavior*. Sydney: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Santrock, J. W. 2008. *Educational psychology* (3th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Sethi, A., Mischel, W., Aber, J. L., Shoda, Y., & Roddriguez, M. L. 2000. "The role of strategic attention deployment in development of self-regulation: Prediction preschoolers' delay of gratification from mother-toddler interactions". *Journal of Developmental Psychology*, 36(3), 767-777.
- Susanto. H. 2006. "Mengembangkan kemampuan self-regulation untuk meningkatkan keberhasilan akademik siswa". *Jurnal Pendidikan Penabur*, 7(5), 64-71.

III

PENGARUH INTERVENSI SRL DALAM MENINGKATKAN KEMAMPUAN *SELF- REGULATED LEARNING* PADA SISWA SMP

Esther K. Wirawan, Sri Tiatri, & Riana Sahrani

Kegiatan belajar mengajar di sekolah sangat diperlukan oleh generasi penerus bangsa. Semakin tinggi taraf perkembangan masyarakat, diperlukan pula waktu dan proses belajar dengan mutu yang lebih baik sehingga akan tercipta generasi muda yang berkualitas dalam menghadapi globalisasi dunia. Setiap siswa memiliki kemampuan dan potensi berbeda-beda dalam menerima dan memahami materi yang diajarkan guru di sekolah. Kecepatan belajar, pemusatan perhatian kepada pelajaran, konsentrasi dalam mengerjakan tugas-tugas, minat belajar, serta cara siswa mengolah tugas-tugas dan merumuskan jawaban juga tidak sama. Ketidaksamaan faktor-faktor tersebut, menyebabkan nilai (prestasi) yang setiap siswa peroleh tidak sama (Sukmadinata, 2003).

Self-regulated learning telah menjadi topik populer dalam dunia psikologi pendidikan. Hal ini karena adanya tujuan fundamental, yaitu mempromosikan siswa untuk menggunakan strategi belajar secara efektif, tepat, dan mandiri (Paris, Byrne, & Paris, 2001). *Self-regulated learning* mengacu pada pembelajaran yang dihasilkan dari dalam diri siswa, melalui pikiran dan perilaku yang secara sistematis berorientasi ke arah pencapaian tujuan (Zimmerman, 2001).

Schunk dan Emmer (dalam Schunk, 2009) menyatakan bahwa telah banyak penelitian yang menunjukkan *self-regulated learning* dapat dipelajari oleh siswa dan hal tersebut berdampak positif pada prestasi belajar. Penggunaan keterampilan *self-regulated learning*, yang mampu meningkatkan pembelajaran dan keterampilan ini, akan mempertahankan kemampuan belajar siswa dari waktu ke waktu serta menjadi kebiasaan baik dalam belajar, sehingga meningkatkan prestasi.

Zimmerman (2001) menyatakan salah satu fitur umum dalam *self-regulated learning* adalah penekanan siswa untuk bersikap proaktif dalam proses belajar dan mampu mengontrol lingkungan dengan maksimal. Siswa yang memiliki kemampuan SRL baik akan bersikap proaktif, mencari informasi untuk membangun keterampilan dan menentukan strategi, memantau kemajuan belajar, serta mengubah strategi saat mereka merasa strategi tersebut kurang efektif.

Schunk (2009) menyatakan bahwa *self-regulated learning* tidak terjadi secara otomatis, tetapi merupakan proses yang berorientasi pada tujuan yang ingin dicapai. Oleh sebab itu, siswa akan semakin mahir jika menggunakannya secara teratur. Untuk itulah intervensi *self-regulated learning* diberikan dengan tujuan membantu siswa meningkatkan prestasi belajarnya.

Self-regulated learning merupakan kemampuan penting individu untuk meningkatkan prestasi (Schunk, 2009). Selain itu, *self-regulated learning* merupakan aspek penting dalam pencapaian prestasi dan performa akademik siswa di kelas (Hoffer, Yu, & Pintrich, 2008).

Berbagai penelitian fokus pada peningkatan teknik belajar sebagai strategi dalam belajar. Seperti penelitian yang dilakukan oleh Sawyer, Graham, dan Harris pada tahun 1992. Mereka melaksanakan penelitian selama kurang lebih tiga minggu dengan meneliti dampak dari kemampuan *self-regulated learning* ketika dikombinasikan dengan instruksi strategi kognitif. Intervensi ini berhasil membuat siswa memiliki skema dalam mengarang dan membantu mereka ketika mendapatkan tugas.

Penelitian tentang intervensi *self-regulated learning* juga dilakukan oleh Azevedo dan Cromley (2004). Pelatihan *self-regulated learning* dilakukan kepada 131 mahasiswa di Maryland. Pelatihan ini memberikan lembar kepada subjek yang berisi tabel tahapan dan area *self-regulated learning*. Lembaran tabel ini dirumuskan berdasarkan variabel-variabel dalam *self-regulated learning*. Pelatihan dilakukan untuk menguji efektivitas pelatihan *self-regulated learning* dalam memfasilitasi proses belajar mahasiswa dengan *hypermedia*. Berdasarkan hasil penelitian, tampak bahwa *hypermedia* dapat digunakan untuk meningkatkan pemahaman siswa pada topik belajar yang kompleks, terutama jika siswa dilatih untuk memiliki kemampuan *self-regulated learning*. Hal ini secara empiris membuktikan bahwa pelatihan *self-regulated learning* efektif dalam memfasilitasi siswa saat belajar.

Selain penelitian Sawyer *et al.* (1992) dan Azevedo *et al.* (2004), terdapat pula penelitian oleh Cornelia Glaser dan Joachim C. Brunstein (2003). Pada tahun 2003, Glaser dan Brunstein mengembangkan penelitian tentang bagaimana *self-regulated learning* mampu meningkatkan efektivitas strategi menulis pada siswa kelas 4. Penelitian dilakukan selama lima minggu setelah instruksi pada semua kelompok. Setelah lima minggu, didapat hasil bahwa siswa yang mendapatkan gabungan pelatihan strategi komposisi dan prosedur *self-regulated learning* mampu menulis lebih lengkap dan secara kualitatif lebih baik daripada kelompok lainnya. Hal ini menunjukkan bahwa proses pelatihan *self-regulated learning* yang dilakukan mampu meningkatkan kemampuan menulis siswa kelas 4.

Sementara itu, penelitian ini dilakukan oleh seseorang yang lima tahun terakhir bekerja sebagai konselor tingkat SMP dan SMA sekolah swasta (selanjutnya disebut sekolah "B") di kota Tangerang. Berdasarkan pengalamannya menjadi konselor, peneliti sering kali menghadapi siswa dengan permasalahan akademik dan permasalahan di luar akademik. Salah satu permasalahan akademik yang dihadapi setiap tahun adalah prestasi belajar siswa. Peneliti menemukan, setiap tahunnya sebanyak kurang lebih 27% dari keseluruhan siswa,

memperoleh nilai yang mengakibatkan siswa tersebut tidak naik kelas. Karena nilainya berada di bawah KKM (Kriteria Ketuntasan minimal).

Sebagai konselor, peneliti telah melakukan penelitian awal untuk mencari penyebab permasalahan tersebut. Penelitian awal menemukan berbagai penyebab rendahnya prestasi siswa, antara lain rendahnya motivasi belajar (15%), rendahnya kemampuan mengatur waktu (20%), adanya masalah keluarga (perceraian, kurang harmonis) (12%), orang tua yang cenderung permisif (14%), *self-efficacy* yang rendah (10%), dan tidak adanya kemampuan *self-regulated learning* (29%).

Dalam membantu proses belajar di rumah, beberapa siswa (kurang lebih 45% siswa) mendapatkan les, baik berkelompok maupun individual, melalui guru les yang diundang orang tua untuk membantu siswa belajar. Namun, beberapa siswa lain mengaku belajar sendiri tanpa bantuan siapa pun. Berdasarkan data tersebut, peneliti sebagai konselor mengembangkan penelitian awal untuk melihat secara mendalam kegiatan sehari-hari siswa yang memiliki prestasi kurang baik.

Berdasarkan hasil wawancara maupun daftar kegiatan sehari-hari yang dituliskan siswa dengan prestasi kurang baik, diperoleh informasi bahwa hampir secara keseluruhan siswa tersebut tidak memiliki manajemen waktu yang tepat dalam belajar. Mereka cenderung belajar satu hari sebelum ujian dan beberapa belajar di pagi harinya, bahkan ada yang tidak belajar sama sekali karena tidak mengetahui ada ulangan. Keseharian mereka sepulang sekolah adalah bermain, baik bermain fisik maupun permainan *online*; menonton televisi; tidur; dan mengikuti les di luar mata pelajaran. Beberapa siswa diketahui memiliki jam khusus belajar, tetapi belum mendapatkan prestasi yang baik. Hal ini karena ditemukan adanya kekurangan dalam efektivitas belajar. Siswa tersebut memiliki kecenderungan belajar sambil sibuk dengan alat elektronik, sehingga materi yang dipelajari kurang dipahami dengan baik.

Salah satu syarat kenaikan kelas di Sekolah “B”, yaitu nilai maksimal di tiga mata pelajaran, harus di atas kriteria ketuntasan minimal (KKM). Kelompok siswa yang mendapatkan nilai di bawah

KKM lebih dari tiga mata pelajaran akan mendapatkan penanganan khusus, baik dari guru yang bersangkutan melalui program remedial dan ulangan perbaikan, maupun kelas motivasi atau konseling bersama konselor (bekerja sama dengan orang tua). Berdasarkan hasil belajar siswa di semester satu tahun ajaran 2011-2012, terdapat sejumlah 50 siswa atau kurang lebih 23% siswa memperoleh nilai di bawah KKM lebih dari tiga mata pelajaran. Setelah melalui proses konseling dan pemberian motivasi selama setengah semester, kurang lebih 7 siswa telah berhasil memperbaiki nilai dan menunjukkan peningkatan prestasi saat ujian mid-semester. Perbaikan prestasi ini ditunjukkan dengan nilai-nilai rapor bayangan siswa yang meningkat dan memperoleh nilai di atas KKM.

Peneliti mencoba mencari tahu faktor keberhasilan tersebut dengan melakukan wawancara dengan tujuh siswa yang bersangkutan. Hasil wawancara menunjukkan, lima dari tujuh siswa telah mengubah pola belajar mereka dengan lebih teratur dan terarah. Mereka memperbaiki diri dengan berusaha menghindari gangguan saat belajar, misalnya kooperatif menitipkan ponsel ke orang tua. Sementara saat di sekolah, siswa tersebut memperhatikan dengan sungguh-sungguh dan menentukan prioritas pengerjaan tugas, membuat agenda belajar, berusaha mendisiplinkan diri menjalankan agenda tersebut, bertanya kepada guru saat menghadapi materi yang sulit, serta secara kooperatif langsung mendatangi guru dan melakukan perbaikan saat mendapatkan nilai rendah. Sementara itu, dua dari tujuh siswa menunjukkan kemajuan karena adanya respons dari orang tua yang secara tegas mendisiplinkan anak, termasuk dengan *punishment*, berupa pengambilan barang (secara paksa) yang dianggap mengganggu belajar siswa.

Peneliti tertarik pada perilaku kelima siswa yang berhasil, karena tidak langsung mereka telah melaksanakan prinsip-prinsip *self-regulated learning*. Kemampuan untuk menghindarkan diri dari pengganggu saat belajar diawali dengan proses perenungan (*forethought*) yang mereka rasakan selama ini. Contohnya menghindari salah satu penyebab dari tidak konsentrasi pada saat belajar dan tidak memilih bermain

hingga larut malam, yang menyebabkan tidak dikerjakannya tugas dengan tepat waktu dan maksimal. Kemudian pada saat di kelas, siswa memutuskan untuk mengerjakan sesuatu sesuai prioritas. Misalnya, walaupun memiliki keinginan untuk mengobrol, mereka memilih untuk tetap berkonsentrasi pada pelajaran dan memperhatikan guru. Hal ini merupakan bagian dari kemampuan untuk menghindari dari hal-hal yang mengganggu belajar serta usaha untuk bertahan hingga mencapai tujuan yang ingin dicapai (*volitional*). Pada proses perbaikan nilai, siswa secara kooperatif mendatangi guru untuk mengikuti remedial dan mencari penjelasan lebih dalam tentang materi yang sulit. Hal ini merupakan bagian dari proses belajar regulasi diri.

Berdasarkan fenomena tersebut, peneliti bermaksud mengetahui apakah intervensi SRL yang dirancang untuk diterapkan kepada siswa berprestasi rendah. Nantinya dapat meningkatkan kemampuan *self-regulated learning* yang berdampak pada peningkatan prestasi akademik mereka. Keterampilan *self-regulated learning* memiliki pengaruh pada peningkatan prestasi siswa, karena itu muncul pertanyaan, “Apakah program intervensi SRL akan mampu meningkatkan keterampilan *self-regulated learning*?”

Subjek penelitian ini adalah 16 siswa SMP swasta Kota Tangerang (selanjutnya disebut sebagai sekolah “B”), yang disaring berdasarkan hasil belajar semester satu tahun ajaran 2011-2012. Dengan ketentuan siswa yang memiliki nilai kurang dari KKM pada lebih dari tiga mata pelajaran. Atas pertimbangan kesempatan dan padatnya agenda siswa di kelas 7 dan 9, sampel hanya untuk kelas 8 yang berjumlah 16 siswa.

Subjek penelitian adalah remaja usia 13-14 tahun yang sedang bersekolah di tingkat SMP kelas 8. Ditinjau dari usia, subjek penelitian terbagi menjadi dua tingkat usia, yaitu 13 dan 14 tahun dari seluruh peserta. Subjek usia 12 memiliki frekuensi yang sama (sebanyak 9 siswa), sedangkan 7 siswa sisanya adalah subjek usia 14 tahun (sebanyak 7 siswa).

Self-Regulated Learning

Bandura (dalam Schunk, 2009) mengajukan teori sosial kognitif yang menyatakan bahwa kepribadian manusia merupakan hasil dari interaksi timbal balik antara faktor-faktor pribadi, yaitu kognisi emosi, perilaku, dan kondisi lingkungan. Sesuai dengan gagasan ini, *Self-Regulated Learning* (SRL) yang dilakukan dengan alasan faktor pribadi, perilaku, serta kondisi lingkungan, akan berubah selama belajar dan harus dipantau. *Self-Regulated Learning* mengacu pada pembelajaran yang dihasilkan dari dalam diri siswa, serta berasal dari kemampuan berpikir dan berperilaku secara sistematis yang mengarah pada pencapaian tujuan (Zimmerman, 2001).

Self-Regulated Learning menjadi aspek penting untuk menentukan hasil akademik dan prestasi di sekolah. Asumsi dasar dari *self-regulated learning* adalah siswa mampu melakukan regulasi kognitif, motivasi, serta perilaku mereka secara aktif untuk mencapai tujuan dan tampil lebih baik (Pintrich, 2008). *Self-Regulated Learning* merupakan kombinasi keterampilan belajar akademik dan pengendalian diri sehingga mampu membuat pelajaran terasa lebih mudah dan siswa menjadi lebih termotivasi (Glyn, Aultman, Owens, 2005).

Zimmerman (2001) menyatakan bahwa teori kognitif dari *self-regulated learning* pada dasarnya memiliki fitur umum yang salah satunya adalah penekanan siswa untuk bersikap proaktif pada proses belajar dan mampu mengontrol lingkungan dengan maksimal. Siswa yang memiliki *self-regulated learning* baik akan bersikap proaktif, mencari informasi untuk membangun kemampuan atau keterampilan, serta menentukan strategi yang tepat untuk mereka. Siswa akan mentransformasikan kemampuan mentalnya menjadi keterampilan dan strategi akademik.

Schunk (2009) menyatakan *self-regulated learning* merupakan proses di mana siswa mampu menetapkan tujuan, melaksanakan strategi, memantau kemajuan belajar, serta mengubah strategi saat mereka merasa strategi tersebut kurang efektif. Pada prinsipnya, Schunk (2009) menyatakan bahwa proses SRL tidak muncul secara otomatis. Proses

pembentukan SRL pada dasarnya melalui proses yang semakin mahir dalam meregulasi diri terus dengan baik.

Berdasarkan definisi di atas dapat disimpulkan *self-regulated learning* adalah kemampuan seseorang untuk berpikir, berperilaku secara sistematis dengan menetapkan tujuan, melaksanakan strategi, memantau kemajuan, serta mengubah strategi ketika dirasa kurang efektif yang mengarah pada pencapaian tujuan.

Siklus dalam *Self-Regulated Learning*

Zimmerman (dalam Aldermann, 2009) menyatakan bahwa SRL mengacu pada belajar mandiri melalui metakognisi, motivasi, dan perilaku. Hal tersebut terdiri dari tiga fase yang bekerja dalam suatu siklus, yaitu *forethought*, *volitional control*, dan *self-reflection*.

Fase pertama disebut dengan *forethought-planning*. Fase ini mengacu pada perencanaan, penentuan tujuan, keyakinan yang dimiliki sebelumnya, serta mengatur level dan awalan. Hal ini termasuk keyakinan positif dalam diri bahwa dirinya mampu menyelesaikan tugas dan nilai intrinsik sebuah tugas.

Fase kedua disebut dengan *performance* atau *volitional control* yang merupakan proses selama pembelajaran untuk membantu peserta didik tetap pada tugas. Hal ini termasuk *self-monitoring*, strategi pemusatan perhatian, dan instruksi diri. *Volition* menjadi komponen penting dalam *self-regulation* karena menjadi bentuk dari kontrol tindakan yang menekankan tentang bagaimana mempertahankan fokus dan usaha untuk mencapai tujuan, meski terdapat gangguan potensial. Dalam kehidupan sehari-hari, *volition* disampaikan dalam kata-kata tersirat “kemauan, keinginan yang kuat, disiplin, pengendalian diri, dan *resourcefulness*”. Carno (dalam Aldermann, 2002) mengemukakan bahwa *volitional* merupakan sebuah strategi untuk mengontrol perilaku individu dan mengarah pada kebiasaan kerja yang efektif.

Volitional merupakan strategi yang dilakukan untuk mempertahankan tujuan dengan mengatur dan mengontrol salah satu energi

terhadap mereka. Hal yang pertama dilakukan adalah merancang atau menentukan tujuan serta melihat hambatan yang mungkin ada. Sikap menentukan bagaimana menghadapi tindakan inilah yang kemudian dinamakan strategi *volitional*. *Volitional* bertanggung jawab untuk memastikan bahwa *goal* tetap berlaku. Hal ini biasanya dilakukan dengan fokus pada perhatian, memprioritaskan pada pencapaian tujuan, menangani gangguan, dan mengelola usaha.

Sementara itu, fase yang ketiga adalah *reflection*. Fase ini merupakan proses evaluasi hasil tugas yang mampu memengaruhi, mengembalikan, dan mengevaluasi pemikiran.

Ketiga fase di atas merupakan fase yang membentuk siklus dalam *self-regulated learning*. Kemampuan menjalankan ketiga fase tersebut di atas akan membawa individu mampu meregulasi diri dengan baik dalam belajar.

Dimensi dalam *Self-Regulated Learning*

Zimmerman (2001) menyatakan bahwa SRL terbagi dalam dimensi khusus, seperti pada Tabel 1.

Tabel 1 Dimensi dalam *Self-Regulated Learning*

Domain	<i>Subprocesses</i>
Why	Self-efficacy – Self-goals
How	Strategi yang digunakan atau rutinitas
When	Manajemen waktu
What	Observasi diri, penilaian diri, dan respons diri
Where	Berhubungan dengan kondisi lingkungan
With Whom	Upaya untuk mencari bantuan

Selain dimensi-dimensi di atas, beberapa pakar mengungkapkan dimensi lain dari SRL yang terangkum dalam *Handbook of Self-regulated Learning*. Penjelasananya adalah sebagai berikut.

Dimensi pertama adalah *Goal Setting*, yaitu tahap penentuan tujuan dengan menentukan tujuan akhir yang diinginkan (Locke & Lantham, 1990).

Dimensi kedua, *Task Strategies*, yang mengacu pada analisis tugas, mengidentifikasi secara spesifik, dan penggunaan strategi, serta *imagery* yang merupakan proses regulasi diri dengan menciptakan atau mengingat suatu imajinasi (Snead, 1989; Wallace & Pear, 1977).

Dimensi ketiga adalah *Self-Instruction*. *Self-Instruction* merupakan penggunaan verbalisasi untuk membimbing kinerja yang sering digunakan untuk mengendalikan emosi atau mempertahankan *mood* sehingga dapat tetap fokus dan memotivasi diri sendiri. Dimensi ini mengacu pada kemampuan “*self-directed talk*” untuk mengontrol pikiran dan perilaku. *Self-instruction* merupakan proses berbicara dengan diri sendiri (Meichenbaum, 1977; Loehr, 1991; Murray, 1990). Dalam proses SRL, *Self-instruction* dapat dilakukan dengan enam bentuk, keenam bentuk ini dapat membantu siswa untuk memahami tugas, menghasilkan strategi untuk menyelesaikan tugas, mengelola kecemasan, dan mengevaluasi perkembangan. Berikut adalah enam bentuk dari *Self-instruction*, yaitu (a) *Problem definition statements*. Contoh, “*Aku mendapatkan nilai D di ulangan pertamaku, apa yang bisa kulakukan? Bagaimana saya belajar kemarin? Dapatkah saya tingkatkan?*” (b) *Focusing attention dan planning*. Contoh, “*Saya harus mencari cara lebih baik untuk belajar, bacaan ini sulit untuk saya, jadi saya harus menemukan cara untuk mengerti bacaan ini.*” (c) *Statement strategy*. Contoh, “*Saya akan mencoba teknik yang diberikan guru.*” (d) *Self-evaluation and error correction statements*. Contoh, “*Saya telah mencoba menyimpulkan apa yang saya baca namun masih belum mengerti. Saya perlu menghubungi salah satu teman dan mencari tahu bagaimana dia mengerjakan ini.*” (e) *Coping and self-control statement help students overcome difficulties or failure* merupakan pernyataan untuk mengatasi dan pengendalian diri untuk membantu siswa menghadapi kesulitan atau kegagalan. Contoh, “*Meskipun aku tidak mengerti, aku tidak perlu panik aku bisa bertanya pada guru.*” (f) *Self-reinforcement* (penguatan diri). Contoh, “*Teman menanyakan sesuatu padaku, aku tidak bisa menjawab, aku tetap siap untuk test ini.*” (Aldermann, 2009).

Dimensi keempat adalah *Time Management*. *Time Management* merupakan kemampuan untuk mengestimasi dan mengalokasikan waktu yang dibutuhkan dalam suatu pekerjaan. (Murray, 1990; Erricson, 1997).

Dimensi kelima adalah *Self-Monitoring*. *Self-Monitoring* merupakan kemampuan melakukan pengamatan dan penilaian kinerja *versus* yang dihasilkan. Proses ini sangat bermanfaat untuk membentuk daftar istilah pada saat siswa belajar untuk ulangan. Siswa akan membandingkan jawabannya menggunakan *Self-Recording*. *Self-Monitoring* mensyaratkan siswa melakukan kegiatan secara selektif, spesifik seperti tugas atau proses tugas yang harus dilakukan. *Self-Monitoring* terdiri atas dua komponen yang berjalan berdampingan. Dua komponen tersebut adalah *self-recording* dan *self-evaluation* (Zimmerman dalam Aldermann, 2009). Dimensi *Self-Evaluation*, mengacu pada penggunaan standar untuk menilai diri, seperti membandingkan jawaban siswa dengan teman yang lain. Pada *Self-Evaluation* ini perlu ditentukan standar, sehingga dalam mencapai tujuan, siswa dapat terhindar dari frustrasi karena standar yang tidak realistis (Murray, 1990; Nicklaus, 1992).

Sementara itu, dimensi *Environmental Structuring* mengacu pada pemilihan dan pengaturan lingkungan yang efektif untuk belajar. Contohnya, siswa mencari lokasi yang tenang untuk belajar (Abt, 2001).

Dimensi yang terakhir adalah *Help-Seeking*, yang mengacu pada inisiatif siswa untuk mencari bantuan pada guru, individu, atau literatur dalam membantu memahami materi. *Help-Seeking* terbagi menjadi tiga, yaitu inisiatif diri, fokus, dan durasi yang terbatas dalam mencari bantuan. Pada umumnya siswa yang tidak menggunakan regulasi diri dalam belajar memilih untuk tidak bertanya, karena pertimbangan kekhawatiran mengenai konsekuensi sosial yang merugikan dalam permintaan tersebut. Hal ini berbeda dari siswa yang menerapkan prinsip regulasi diri dalam belajar. Mereka mampu mengetahui dengan siapa mereka bertanya dan menanyakan apa (Newman, 1994; Jack Nicklaus, 1992).

Intervensi *Self-Regulated Learning*

Intervensi dalam rangka meningkatkan kemampuan *self-regulated learning* pada prinsipnya telah dilakukan oleh beberapa peneliti. Berikut beberapa contoh intervensi dalam meningkatkan kemampuan *self-regulated learning* yang telah dilakukan.

Sawyer, Graham, dan Harris pada tahun 1992 melakukan penelitian selama kurang lebih tiga minggu dengan meneliti dampak kemampuan *self-regulated learning* ketika dikombinasikan dengan instruksi strategi kognitif. Mereka membantu enam siswa kelas enam dengan *learning disabilities* untuk membaca dan menggunakan lima langkah strategi dalam menulis karangan cerita. Adapun lima strategi yang digunakan adalah (1) melihat gambar sebagai stimulus cerita; (2) biarkan pikiran Anda bebas; (3) tuliskan pengingat untuk tiga bagian cerita; (4) tuliskan tiga ide cerita pada setiap bagian; dan (5) tuliskan ceritamu. Intervensi ini berhasil membuat siswa memiliki skema dalam mengarang dan membantu mereka ketika mendapatkan tugas.

Penelitian intervensi *self-regulated learning* juga dilakukan oleh Azevedo dan Cromley (2004). Pelatihan *self-regulated learning* dilakukan kepada 131 mahasiswa di Maryland dengan memberikan lembaran kepada subjek yang berisi tabel tahapan dan area *self-regulated learning*, yang dirumuskan berdasarkan variabel-variabel dalam *self-regulated learning*. Variabel yang digunakan dalam pelatihan ini di antaranya (a) perencanaan (perancangan rencana, sub-goal, pengaktifan pengetahuan sebelumnya); (b) pemantauan (kemampuan memahami, *judgement of learning*, *self-questioning*, evaluasi isi, dan identifikasi kelengkapan informasi); (c) strategi (pemilihan sumber informasi baru, membuat ringkasan, membaca ulang, dan elaborasi pengetahuan); (d) tingkat kesulitan tugas, dan tuntutan; (e) minat.

Pelatihan tersebut dilakukan untuk menguji efektivitas pelatihan *self-regulated learning* dalam memfasilitasi mahasiswa belajar *hypermedia*. Mahasiswa dibagi menjadi dua kelompok secara acak, yaitu kelompok eksperimen dan kelompok kontrol dalam menggunakan lingkungan

hypermedia untuk mempelajari sistem peredaran darah. Siswa yang tergabung dalam kelompok eksperimen mendapatkan pelatihan untuk mendapatkan pemahaman konseptual tentang *self-regulated learning* selama 30 menit pada waktu yang telah ditentukan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa *hypermedia* dapat digunakan untuk meningkatkan pemahaman siswa pada topik belajar yang kompleks, terutama jika siswa dilatih untuk memiliki kemampuan *self-regulated learning*. Secara empiris, hal ini membuktikan bahwa pelatihan *self-regulated learning* efektif dalam memfasilitasi siswa saat belajar.

Selain kedua penelitian yang dilakukan Sawyer *et al.* (1992) dan Azevedo *et al.* (2004), terdapat penelitian yang dilakukan oleh Glaser dan Brunstein (2003). Pada tahun 2003, Glaser dan Brunstein mengembangkan penelitian tentang bagaimana *self-regulated learning* mampu meningkatkan efektivitas strategi menulis pada siswa kelas 4. Pada penelitian ini siswa mendapatkan pelatihan strategi komposisi yang digabungkan dengan pelatihan prosedur *self-regulated learning*. Hal ini dibandingkan dengan (a) siswa yang diajarkan dengan strategi sama, tetapi tidak ada instruksi prosedur *self-regulated learning* dan (b) siswa yang menerima pelajaran didaktik dalam komposisi. Penelitian dilakukan selama lima minggu setelah instruksi pada semua kelompok. Setelah lima minggu, didapatkan hasil bahwa siswa yang mendapatkan gabungan pelatihan strategi komposisi dan prosedur *self-regulated learning* mampu menulis lebih lengkap dan secara kualitatif lebih baik daripada kelompok lain. Hasil tersebut menunjukkan bahwa proses pelatihan *self-regulated* yang dilakukan menggunakan tiga prosedur khusus, yaitu (a) *self-monitoring of strategic planning*; (b) *self-assessment of writing performance*; (c) *self-monitoring of revision activities*; dan yang terakhir (d) *criterion setting and procedural goals*, yang mampu meningkatkan kemampuan menulis siswa kelas 4.

Lee, Hamma, Douglas, Lee, dan Charles (2007) menyatakan bahwa seseorang yang memiliki kemampuan *self-regulation learning* menunjukkan prestasi akademik yang lebih baik. Hal ini didukung oleh beberapa pakar yang memercayai bahwa kinerja akademik terbaik

bergantung pada tingkat kemampuan melaksanakan dimensi dalam *self-regulation learning* (Linder & Haris, 1993; Winne 1995; Zimmerman, 2000). Dengan kata lain, siswa yang memiliki prestasi menggunakan strategi *self-regulated learning* lebih banyak, daripada siswa dengan prestasi rendah (Risemberg & Zimmerman, 1992). Hal ini karena seseorang yang memiliki kemampuan *self-regulation learning*, pada dasarnya memiliki motivasi yang sangat tinggi, menggunakan strategi dalam belajar, dan secara akademis lebih berhasil dan melihat masa depan lebih optimis.

Penggunaan intervensi SRL mampu meningkatkan kemampuan *self-regulated learning* sehingga berdampak positif terhadap prestasi akademik. Hal ini mengindikasikan bahwa intervensi yang dilakukan telah berhasil. Intervensi terdiri dari tiga proses utama dan lima sesi menggunakan prinsip tiga siklus yang dikemukakan oleh Zimmerman (2001). Tiga siklus utama ini mampu membantu siswa dalam memperbaiki pola kebiasaan belajar yang sebelumnya menjadi lebih efektif. Proses *forethought* membantu siswa untuk selalu peka menentukan target yang ingin dicapai, menyadari level awal dalam belajar, dan menumbuhkan keyakinan dalam diri bahwa diri mampu.

Siswa yang telah melakukan perenungan akan menyadari bahwa nilai mereka yang rendah dalam semester satu, lebih banyak disebabkan karena tidak ada kemampuan manajemen waktu. Selain itu juga muncul kesadaran bahwa nilai buruk bukan disebabkan ketidakmampuan proses berpikir, tetapi karena tidak belajar, malu bertanya untuk materi yang kurang dipahami, tidak adanya target yang ingin dicapai, ketidakmampuan mengendalikan gangguan dari lingkungan, serta kurangnya konsentrasi dan manajemen waktu yang kurang baik. Itulah beberapa hal yang menyebabkan siswa mendapatkan nilai buruk.

Keadaan tersebut sesuai dengan pendapat yang dikemukakan oleh beberapa pakar, yaitu seseorang yang memiliki kemampuan *self-regulated learning* sadar akan kekuatan dan keterbatasan yang ada dalam dirinya. Secara personal, hal ini mengarah pada tujuan dalam diri dan strategi penyelesaian tugas, memiliki kemampuan mengubah strategi belajar

saat dibutuhkan, memantau perilaku mereka terhadap tujuan, serta merefleksikan untuk meningkatkan efektivitas (Pintrich & DeGroot, 1990; Winne, 1995; Zimmerman, 2002).

Berdasarkan hasil yang didapatkan, intervensi SRL memiliki pengaruh positif dengan kemampuan *self-regulated learning*, yang berdampak pada peningkatan hasil belajar. Siswa diharapkan dapat terus mengembangkan kemampuan *self-regulated learning*. Hal ini sesuai dengan pendapat Schunk (2009), yang menyatakan bahwa proses *self-regulated learning* tidak muncul secara otomatis, tetapi merupakan keahlian yang membutuhkan proses. Schunk dan Emmer (2009) juga menyatakan bahwa keterampilan *self-regulated learning* dianggap mampu meningkatkan prestasi ketika dipertahankan oleh siswa dari waktu ke waktu dan menjadi kebiasaan yang baik dalam belajar.

SIMPULAN

Intervensi SRL memiliki pengaruh untuk meningkatkan kemampuan *self-regulated learning* pada siswa, yang memiliki dampak positif dalam peningkatan prestasi siswa. Kemampuan siswa dalam mengevaluasi hasil belajar yang diperoleh, membuat perencanaan, menentukan target menjadi, dan memiliki keyakinan positif bahwa dirinya mampu mencapai tujuan, merupakan modal awal untuk mencapai prestasi belajar. Selain itu, siswa juga memiliki kemampuan untuk melakukan manajemen diri dengan baik, mampu mempertahankan fokus, mengontrol diri, serta menentukan strategi untuk belajar efektif, termasuk menghadapi hambatan.

Proses intervensi yang disertai proses pengaplikasian selama tujuh hari terbukti mampu meningkatkan kemampuan siswa dalam melakukan regulasi belajarnya. Hal ini dilakukan dengan mengarahkan siswa dalam meningkatkan kemampuan metakognisi untuk terus melakukan *self-monitoring* terhadap perilaku belajarnya. Perilaku ini menjadi motivasi intrinsik yang mampu mempertahankan siswa untuk tetap pada jalur mencapai target yang dituju serta memberikan dampak pada keberhasilan siswa mendapatkan prestasi yang baik.

Akhirnya, ketika siswa merasakan perubahan hasil belajar saat kemampuan *self-regulated learning*-nya meningkat, hal tersebut tentu akan menjadi pengalaman keberhasilan dalam diri siswa. Selain itu juga meningkatkan kepercayaan diri bahwa mereka mampu dan aktif mempertahankan pola *self-regulated learning* dalam proses belajar selanjutnya.

DAFTAR PUSTAKA

- Aldermann, M. K. 2008. *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. New York, NY: Routledge.
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. 2004. "Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?" *Journal of Educational Psychology*, 96, 523-535.
- Burney, V. H. 2008. "Applications of social cognitive theory to gifted education". *Roeper Review*, 30, 130-139.
- Erricson, L. M., & Himmelberger, D. U. 1997. What'how much of the time' means to patients in different cultures. *Quality of Life Research*, 658-658.
- Graham, S., & Harris, K. R. 1989. "Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy". *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353-361.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. 2003. "Enhancing third grade students' mathematical problem solving with self-regulated learning strategies". *Journal of Educational Psychology*, 95, 306-315.
- Glaser, C., & Brunstein, J. C. 2007. "Improving fourth-grade students' composition skills: Effect of strategy instruction and self-regulated procedures". *Journal of Educational Psychology*, 99, 297-310.
- Glynn, S.M, Aultman, L.P & Owens, A.M. (2005). Motivation to learn in general education programs. *The Journals of General of Education*. 54 (2), 150-170.

- Hofer, B. K., Yu, S-L., & Pintrich, P. R. 1998. "Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.)". *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational application* (pp. 57-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Karabenick, S. A. 2004. "Perceived achievement goal structure and college help seeking". *Journal of Educational Psychology*, 96, 569-581.
- Lee, P.-L., Hamman, D., & Lee, C. C. 2007. "The relationship of family closeness with college students' self-regulated learning and school adjustment". *College Student Journal*, 41(4, Pt A), 779-787.
- Lodewick, K. R., Winne, P. H., & Noel, D. L. J. 2008. "Implications of task structure on self-regulated learning and achievement". *Educational Psychology*, 29, 1-25.
- Murray, C A. & Field, F. 1990. *The emerging british underclass*. London: IEA Health and Welfare Unit.
- Newman, R. 1994. Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 283-301.
- Nicklaus, H. E. J. 1992. *Relationship of a wellness residence hall environment and student sense of competence and academic achievement*.
- Radovan, M. 2011. "The relation between distance students motivation, their use of learning strategies, and academic success". *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 216-222.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. 1990. "Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. 2004. "A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students". *Educational Psychology Review*, 16, 358-407.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. 1992. "Self-regulated learning in gifted students". *Roeper Review*, 15, 98-101

- Sawyer, R. J., Graham, S., & Harris, K. R. 1992. "Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation learning: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities". *Journal of Educational Psychology*, 84, 340-352.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. 2000. *Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 631-649). Academic Press.
- Wolters, C.A. 2003. "Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective". *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.

IV

HUBUNGAN ANTARA PERSEPSI TERHADAP GAYA *AUTONOMY SUPPORTIVE* GURU DENGAN REGULASI DIRI DALAM BELAJAR

Yacintha Amelia Budisantoso, Fransisca Iriani R. Dewi, & Naomi Soetikno

Belajar merupakan bagian dari proses pendidikan (Nasution, 2004). Kegiatan belajar-mengajar merupakan salah satu kegiatan yang sangat penting dalam proses pendidikan di sekolah. Pendidikan akan melahirkan manusia-manusia yang berkualitas (Sagal, 2009). Dengan kata lain, perwujudan masyarakat berkualitas tersebut menjadi tanggung jawab pendidikan, terutama dalam mempersiapkan peserta didik menjadi subjek yang semakin berperan menampilkan keunggulan dirinya yang tangguh, kreatif, mandiri, dan profesional pada bidangnya masing-masing.

Perwujudan manusia yang berkualitas diperoleh melalui keberhasilan proses belajar (Muslim, 2009). Keberhasilan proses belajar tiap individu ditentukan oleh kemandirian belajar siswa (Sukmadinata, 2003). Banyak faktor yang memengaruhi kemandirian belajar siswa, yaitu (a) faktor internal, seperti kemampuan, minat, persepsi, dan konsep diri (Sumarmo, 2010); (b) faktor eksternal, seperti guru, orang tua, kurikulum, sarana-prasarana sekolah, serta lingkungan belajar.

Selain itu, guru juga merupakan faktor yang sangat dominan dan penting dalam pendidikan formal. Bagi siswa, guru sering dijadikan tokoh teladan, bahkan menjadi tokoh identifikasi diri (Sagala, 2009).

Oleh sebab itu, guru seyogianya memiliki perilaku dan kemampuan yang memadai untuk mengembangkan siswanya secara utuh. Untuk melaksanakan tugasnya secara baik sesuai dengan profesi yang dimilikinya, guru perlu menguasai berbagai hal sebagai kompetensi yang dimilikinya.

Dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, dijelaskan bahwa, "Kompetensi adalah seperangkat pengetahuan keterampilan dan perilaku yang harus dimiliki, dihayati, dan dikuasai oleh guru atau dosen dalam melaksanakan tugas keprofesionalannya". Komponen guru merupakan perpaduan antara kemampuan personal, keilmuan, teknologi, serta sosial dan spiritual yang secara menyeluruh membentuk kompetensi standar profesi guru. Hal ini mencakup penugasan materi, pemahaman terhadap peserta didik, pembelajaran yang mendidik, serta mengembangkan pribadi dan profesionalisme (Nasution, 2010). Dalam mengelola proses pembelajaran di kelas, seorang guru dituntut untuk memiliki kepribadian yang matang dengan menaati dasar-dasar ilmu kependidikan, sehingga mampu membangun suasana pembelajaran yang produktif, kreatif, dan inovatif. Gaya interpersonal guru dalam melakukan kontrol terhadap proses belajar siswa turut menentukan peningkatan motivasi belajar, yang merupakan salah satu dimensi regulasi diri siswa dalam belajar (Reeve & Jang, 2006).

Dalam proses belajar-mengajar, guru bertindak sebagai pelaku yang memberikan pelajaran dan siswa sebagai pelaku yang menjalankan proses belajar (Iskandar, 2009). Proses belajar terjadi ketika terbentuk pengaruh yang relatif permanen atas perilaku, pengetahuan, dan keterampilan berpikir, yang diperoleh melalui pengalaman (Santrock, 2008). Proses belajar mengajar melibatkan guru dan siswa sebagai pelaku pembelajaran (Iskandar, 2009). Sementara itu, kemandirian belajar merupakan hal yang diharapkan oleh setiap pelaku pembelajaran karena menentukan keberhasilan proses belajar (Sukmadinata, 2003). Kemandirian belajar dapat tercapai jika ada regulasi diri siswa dalam belajar atau *self-regulated learning* (Bell & Kozlowski, 2008).

Regulasi diri siswa dalam belajar memberikan kontribusi terhadap pencapaian belajar siswa (Bandura *et al.*, 2008). Pola pikir guru dalam mengajar menentukan pencapaian hasil akademik siswa. Pola pikir guru yang memberi kesempatan kepada siswa terhadap kemampuan mereka sendiri untuk mengontrol dan mengatur kegiatan belajar mengajar atau *self-regulated learning*, akan memberi pengaruh pada kelanjutan proses belajar ke jenjang yang lebih tinggi dan pencapaian akademik (Bandura *et al.*, 2008).

Kebutuhan akan hubungan pengasuhan atau *nurturing relationship* guru dan siswa untuk mencapai kemandirian belajar ditentukan oleh karakteristik interpersonal guru. Gaya interpersonal guru mendorong terbentuknya regulasi diri siswa dalam belajar, sehingga tercapai perkembangan akademik siswa (Bandura *et al.*, 2008). Penelitian menunjukkan, ketika siswa mampu mengontrol tugas-tugas belajarnya akan meningkatkan pencapaian akademik dan memberi kesempatan untuk memiliki rasa tanggung jawab sendiri terhadap proses belajar (Reeve, Bolt, & Yi Cai, 1999).

Bandura (dalam Zimmerman, 1995) mendefinisikan regulasi diri siswa dalam belajar sebagai kemampuan memantau perilaku sendiri dan hal ini merupakan kerja keras personalitas manusia. Selanjutnya, Bandura menyarankan tiga langkah melaksanakan regulasi diri siswa dalam belajar, yaitu (a) mengamati dan mengawasi diri sendiri; (b) membandingkan posisi diri dengan standar tertentu; dan (c) memberikan respons sendiri (respons positif dan respons negatif). Sementara itu, strategi regulasi diri siswa dalam belajar meliputi kegiatan mengevaluasi diri, mengatur dan mentransformasi, menetapkan tujuan dan rancangan, mencari informasi, mencatat dan memantau, menyusun lingkungan, mencari konsekuensi sendiri, mengulang dan mengingat, serta mencari bantuan sosial dan mengulang catatan.

Demikian pula Hargis (dalam Sumarmo, 2010), melaporkan bahwa siswa yang memiliki regulasi diri dalam belajar cenderung (a) belajar lebih baik dalam pengawasannya sendiri dari pada dalam pengawasan program; (b) mampu memantau, mengevaluasi, dan mengatur

belajarnya secara efektif; (c) menghemat waktu dalam menyelesaikan tugasnya; serta (d) mengatur belajar dan waktu secara efisien.

Schunk dan Zimmerman (1998) mendefinisikan regulasi diri siswa dalam belajar sebagai proses belajar yang terjadi karena pengaruh pemikiran, perasaan, strategi, dan perilaku sendiri yang berorientasi pada pencapaian tujuan. Menurut Schunk dan Zimmerman (1998), pembentukan regulasi diri dalam belajar memiliki tiga fase, yaitu merancang belajar, memantau kemajuan belajar selama menerapkan rancangan, serta mengevaluasi hasil belajar secara lengkap.

Langkah-langkah dalam proses membentuk regulasi diri siswa dalam belajar dapat dicapai dengan stimulasi yang efektif dari pola asuh orang tua dan pendidikan di sekolah (Stronge, 2007). Oleh karena itu, sekolah harus menjadi pusat pengalaman anak untuk mengembangkan proses pembentukan regulasi diri dalam belajar. Tahap perkembangan usia *adolescence*, yaitu usia sebelas sampai dengan dua puluh tahun, yang juga tahap anak pada jenjang pendidikan Sekolah Menengah Pertama hingga perguruan tinggi. Dengan stimulasi yang tepat dari sekolah, diharapkan anak memiliki karakteristik regulasi diri dalam belajar, di mana hal ini dapat terpenuhi pada tahap perkembangan usia *adolescence*, yaitu usia 13 sampai dengan 14 tahun. Menurut Wood (1997) anak pada usia 13 sampai dengan 14 tahun sudah dapat mencapai area kognitif dan sosial yang memiliki *self-awareness* kebiasaan belajar rutin, *self-evaluation*, dan *self-critical* terhadap apa yang sudah dikerjakan.

Istilah regulasi diri siswa dalam belajar berkaitan dengan kemandirian belajar (dalam Sumarmo, 2010). Kesamaan karakteristik yang termuat dalam istilah tersebut antara lain mencakup proses perancangan serta pemantauan proses kognitif dan afektif ketika seseorang menyelesaikan tugas akademiknya. Kemandirian belajar dalam proses belajar-mengajar para siswa di kelas ditentukan oleh tipe interpersonal guru (Reeve *et al.*, 1999). Karakter guru memberi pengaruh terhadap motivasi sekolah, kemandirian belajar, dan prestasi akademik siswa. Dua tipe interpersonal guru, yaitu (a) *controlling teacher* dan (b) *autonomy supportive teacher*. *Controlling teacher* adalah guru yang

memiliki tujuan mengontrol perilaku siswa. Proses belajar-mengajar yang dilakukan *controlling teacher* bertujuan mencapai pola berpikir, perasaan, dan perilaku para siswa dengan cara memberi hadiah dan konsekuensi ekstrinsik. Sementara itu, *autonomy supportive teacher* memiliki target pengajaran dan pemberian motivasi siswa dengan cara mengidentifikasi minat siswa dan menumbuhkan internalisasi nilai-nilai sekolah terhadap para siswa.

Sistem pendidikan di Indonesia masih mengacu pada *teacher centered approach* atau *controlling teacher* (Akunafis, 2009). Dalam sistem pendidikan tersebut, guru memegang kontrol dalam proses pembelajaran di kelas. Cara mempelajari gaya tersebut adalah dengan mendengar dan membaca. Siswa dituntut memahami permasalahan dengan satu cara, yaitu cara atau metode dari guru. Hal tersebut menyebabkan terjadinya beberapa hal, yaitu memenjarakan energi pada kegiatan yang terbatas, membatasi stimulasi indra, membatasi interaksi sosial, membatasi pengalaman-pengalaman di kelas, serta memomorduakan inisiatif terhadap hal lainnya. Situasi tersebut dapat dipastikan berdampak fatal pada pribadi anak, terutama yang memiliki preferensi gaya belajar berbeda. Selain itu, gaya belajar tersebut juga menimbulkan kecemasan, frustrasi, kebosanan, ketegangan, dan penurunan motivasi anak (Isjoni, 2010).

Hasil survei kepada 81 ribu siswa Sekolah Menengah Atas dan Sekolah Menengah Pertama di 26 provinsi menunjukkan, sebesar 2% mengatakan tidak pernah merasa bosan di sekolah. Sebanyak 20% *drop out* dengan alasan, dan sebanyak 61% mengatakan “*Saya tidak menyukai guru dan cara guru mengajar*” dengan pertanyaan bagaimana caranya mendorong guru agar bisa menciptakan suasana belajar yang menyenangkan (Wahyudi, 2007).

Pada masa sekarang, pendidikan di Indonesia sudah memperlihatkan pergeseran. Ditandai dengan adanya sekolah-sekolah yang menerapkan gaya guru *autonomy supportive*. Para pemerhati pendidikan di Indonesia mengajak untuk memikirkan perubahan sistem pendidikan yang mengarah kepada *student-centered approach* dengan penerapan gaya guru

autonomy supportive (Novanirizki, 2009). Gaya tersebut diharapkan mampu mengubah iklim belajar dunia pendidikan Indonesia menuju ke arah yang lebih kreatif, mandiri, dan inovatif (S. Sugiharto, komunikasi personal, 12 September 2009).

Beberapa sekolah di Jakarta yang menerapkan gaya guru *autonomy supportive* mendapatkan otorisasi dari *The International Baccalaureate Program*. *The International Baccalaureate Program* menawarkan program pendidikan unik, yaitu mendorong siswa di seluruh dunia menjadi pembelajar yang aktif, empatik, dan sepanjang hidupnya memahami bahwa orang lain memiliki hak yang sama meskipun berbeda (Fuller, 2006). Kurikulum dan program pendidikan yang ditawarkan oleh sekolah dengan otorisasi *International Baccalaureate* didukung oleh guru-guru yang terlatih dan berpengalaman dengan gaya mengajar *autonomy supportive* (F. Chia, komunikasi personal, 10 November 2009). Gaya pengajaran yang *autonomy supportive* merupakan stimulasi yang baik untuk menghasilkan anak-anak mandiri dan disiplin dalam belajar, mampu berkomunikasi dengan baik, ingin mencari tahu tentang banyak hal, serta kemampuan berpikir maupun bekerja sama dengan orang lain (Fuller, 2006).

Berdasarkan data *International Baccalaureate Asia Pacific Regional office* tahun 2010, 31 sekolah bertaraf internasional di Indonesia menawarkan program pengajaran dengan gaya guru *autonomy supportive*. Pengajaran dengan gaya guru *autonomy supportive* memiliki beberapa kelebihan, antara lain murid menjadi lebih kreatif, mandiri, aktif, dan penuh percaya diri, yang menjadikan pengajaran lebih inovatif dan interaktif. Selain itu, suasana kelas menjadi lebih fleksibel sehingga para siswa senang bersekolah dan memiliki semangat tinggi untuk belajar (Novanirizki, 2009). Dari hasil angket yang diadakan oleh pihak sekolah, orang tua yang anak-anaknya bersekolah di sekolah berstandar *International Baccalaureate* mengakui bahwa anak-anak mereka terbiasa membuat *daily schedule* untuk mengatur waktu belajar, waktu bermain, dan waktu istirahat, yang akan dimonitor oleh orang tua. Anak-anak juga lebih memiliki rasa percaya diri untuk tampil dan melakukan *problem solving* (R. Liana, komunikasi personal, 14 Desember 2009)

Prinsip *autonomy supportive* adalah proses belajar-mengajar yang ditujukan kepada siswa sebagai pembelajar aktif (Smith, 2004). Sebuah studi menunjukkan bahwa persepsi murid terhadap lingkungan pembelajaran yang positif dan hubungan interpersonal yang baik dengan guru merupakan faktor paling penting dalam memperkuat kemandirian murid (d'Ailly, 2003). Menurut Solso (2005), persepsi merupakan interpretasi yang melibatkan fungsi kognitif yang serta oleh kelengkapan informasi dari lingkungan dalam bentuk pengalaman maupun pengetahuan. Jadi, persepsi siswa terhadap gaya mengajar guru dapat diartikan sebagai pemahaman dan pandangan kognitif siswa terhadap guru yang diperoleh melalui pengalaman belajar-mengajar. Gaya mengajar guru menjadi informasi siswa dalam membentuk pengetahuan terhadap gaya guru. Berdasarkan studi d'Ailly (2003), persepsi siswa yang positif terhadap gaya mengajar guru akan meningkatkan kemandirian belajar siswa. Jika siswa memahami dengan baik dan benar bahwa guru telah menerapkan gaya mengajar *autonomy supportive*, regulasi diri siswa dalam belajar akan meningkat, termasuk motivasi belajar, *self-efficacy*, dan inisiatif.

Gambaran pendidikan di Indonesia pada masa sekarang telah menunjukkan perkembangan sekolah yang menerapkan gaya guru *autonomy supportive*. Gaya ini memfasilitasi siswa untuk mendapatkan berbagai pengalaman belajar yang aktif secara langsung (Djiwandono, 2006). Penerapan *student centered approach* dilakukan dengan menggunakan gaya guru, *autonomy supportive*, yang meliputi dimensi (a) menumbuhkan sumber-sumber motivasi intrinsik siswa; (b) menggunakan bahasa yang informal dan yang tidak mengontrol; (c) mengomunikasikan nilai dalam berbagai kegiatan dan mengembangkan nilai-nilai rasional; serta (d) mengakui dan menerima ekspresi siswa yang memberikan pengaruh yang negatif (Reeve *et al.*, 1999).

Penelitian *autonomy supportive* sudah dilaksanakan di Amerika, yang mengungkapkan bahwa regulasi diri siswa dalam belajar dapat distimulasi oleh gaya guru dalam mengontrol proses belajar siswa. Hasil penelitian tersebut menunjukkan adanya korelasi antara penerapan

autonomy supportive guru terhadap regulasi diri siswa dalam belajar (Reeve *et al.*, 1996). Oleh karena itu, penulis ingin meneliti lebih dalam tentang keterkaitan persepsi siswa terhadap gaya *autonomy supportive* guru dengan regulasi diri, khususnya sekolah di Indonesia yang telah menerapkan gaya mengajar *autonomy supportive*. Dengan kultur yang berbeda serta paradigma pendidikan yang masih dalam proses transisi dari metode pengajaran *controlling teacher* ke gaya *autonomy supportive* guru, penerapan gaya *autonomy supportive* yang baik dan benar diharapkan dapat meningkatkan regulasi diri siswa dalam belajar.

Persepsi terhadap Gaya *Autonomy Supportive* Guru

Bagian ini akan menguraikan pengertian persepsi dari berbagai pendekatan yang akan membantu memahami definisi dari persepsi gaya *autonomy supportive* guru. Pemahaman persepsi yang dimiliki oleh siswa terhadap gaya mengajar guru akan membantu menentukan karakteristik partisipan penelitian. Persepsi melibatkan fungsi kognitif yang lebih tinggi dalam menginterpretasikan stimulus yang diterima dari luar. Interpretasi juga dipengaruhi oleh kelengkapan informasi yang diperoleh dari lingkungan dalam bentuk pengalaman maupun pengetahuan (Solso, 2005).

Menurut Gibson (dalam Sekuler & Blake, 1994), persepsi merupakan proses aktif yang bekerja dalam mengatur tingkah laku dan menstimulasi lebih banyak aktivitas. Persepsi merupakan penerimaan dan pemrosesan informasi sensoris dengan tujuan untuk melihat, mendengar, merasakan objek di dunia. Persepsi juga melibatkan kesadaran akan objek dan peristiwa.

Sementara menurut Schiffman (1996), persepsi melibatkan interpretasi dan pemberian arti terhadap apa yang dirasakan oleh organ tubuh. Persepsi merupakan akibat dari proses psikologis di mana arti, hubungan, konteks, penilaian, pengalaman masa lalu dan memori memegang peranan penting.

Persepsi juga merupakan proses kerja otak dalam mengorganisasikan dan menginterpretasi informasi sensoris untuk memberikan suatu arti.

Persepsi juga merupakan suatu proses penerimaan informasi yang diperoleh dari organ sensoris seperti mata, telinga dan hidung. Informasi yang diperoleh digunakan sebagai dasar dalam membuat perkiraan, interpretasi dan juga keadaan di luar lingkungan (Santrock, 2003).

Menurut pendekatan proses informasi, persepsi merupakan proses representasi informasi dari lingkungan secara internal. Sedangkan menurut pendekatan ekologis, persepsi mempunyai fungsi, yaitu membawa organisme dalam berhubungan dengan lingkungan dan meningkatkan adaptasi organisme tersebut (Santrock, 2003).

Jadi, dapat disimpulkan bahwa persepsi merupakan proses yang melibatkan penerimaan dan pemrosesan informasi sensoris dalam membuat perkiraan, interpretasi, dan keadaan di luar lingkungan.

Dengan demikian, persepsi terhadap gaya *autonomy supportive* guru merupakan proses pemahaman atau interpretasi siswa terhadap gaya mengajar guru yang menerapkan *autonomy supportive*, yang diperoleh dan dibentuk melalui pengalaman belajar mengajar di sekolah.

Gaya Guru Gaya Pengajaran Guru

Dalam proses pembelajaran, siswa memperoleh arahan serta pengawasan dari guru. Guru dapat menerapkan berbagai gaya pengajaran sebagai metode pembelajaran. Berbagai gaya pengajaran dari berbagai pendekatan dapat dipilih oleh guru untuk membimbing para siswa dalam proses pengajaran.

Proses belajar-mengajar di kelas ditentukan oleh tipe interpersonal guru yang bervariasi (Deci, Schwartz, Sheiman, & Ryan 1981). Karakter guru memberi pengaruh terhadap motivasi sekolah, emosi, dan pencapaian akademik para siswa. Dua tipe interpersonal guru, yaitu *controlling teacher*, dan *autonomy supportive teacher*. *Controlling teacher* adalah guru yang memiliki tujuan untuk mengontrol perilaku siswa. Proses belajar-mengajar *controlling teacher* bertujuan mencapai pola berpikir, perasaan, dan perilaku dari para siswa dengan cara memberi bonus dan konsekuensi ekstrinsik. *Autonomy supportive teacher*

memiliki target pengajaran dan pemberian motivasi siswa dengan cara mengidentifikasi minat siswa dan menumbuhkan internalisasi nilai-nilai sekolah terhadap para siswa.

Secara teori, guru dapat memilih dua gaya pengajaran, yaitu *controlling teacher* dan *autonomy supportive teacher*. Gaya *controlling* guru menekankan metode pengajaran yang terpusat pada guru, sedangkan gaya *autonomy supportive* menerapkan proses pembelajaran yang terpusat kepada siswa sebagai pelaku pembelajaran yang aktif.

Definisi Gaya *Autonomy Supportive* Guru

Sesuai dengan topik/masalah yang akan dibahas, bagian ini akan menguraikan pengertian dari gaya *autonomy supportive* guru dari berbagai perspektif yang merupakan refleksi dari penelitian yang telah dilakukan. Guru dengan gaya interpersonal *autonomy supportive* mengajar dan memberi motivasi kepada para siswa dengan cara mengidentifikasi dan mendukung minat siswa, serta mendukung internalisasi dari nilai-nilai pembelajaran dan agenda sekolah (Reeve *et al.*, 1999).

Guru *autonomy supportive* yang menghargai perbedaan individu para murid harus memiliki minat, motivasi, dan prestasi mengajar yang tinggi (Reeve, 1996). Gaya guru *autonomy supportive* memiliki ciri sebagai berikut (a) *relatedness* yang difasilitasi dengan keterlibatan guru, yaitu *care* dan *acceptance*; (b) *competence*, yaitu *optimal challenge* dan *performance feedback*; dan (c) *self-determination*, yaitu pilihan dan pembagian peran pengambilan keputusan.

Seorang guru *autonomy supportive* cenderung menempatkan siswa dalam kegiatan belajar yang membangun motivasi intrinsik serta menentukan aturan dalam proses belajar (O'Donnel, Reeve, & Smith, 2009). Suasana belajar yang *autonomy supportive* tercipta ketika hubungan interpersonal antara guru dan siswa saling melibatkan, menyuluhkan, dan memuaskan kebutuhan siswa akan otonomi. Kualitas instruksi yang diberikan guru menentukan suasana hati dan regulasi diri dalam belajar siswa (deCharms, 1976).

Gaya *autonomy supportive* guru dapat dideskripsikan sebagai gaya interpersonal guru dalam proses pembelajaran, yang menekankan penghargaan atas keunikan individu setiap siswa dari aspek minat dan potensi yang dimiliki. Penerapan *autonomy supportive* guru juga diharapkan mampu menciptakan hubungan interpersonal yang baik antara guru dan siswa dalam proses pembelajaran sehingga mampu meningkatkan motivasi dan kemandirian belajar siswa.

Dimensi Gaya *Autonomy Supportive* Guru

Setelah mengetahui definisi dari gaya *autonomy supportive* guru, bagian ini akan membahas dimensi-dimensi dari gaya *autonomy supportive* guru secara rinci. Pemahaman dimensi dari gaya tersebut memberikan gambaran yang lebih rinci dari penerapan gaya *autonomy supportive* guru.

Guru *autonomy supportive* memiliki tujuan mendukung minat siswa dan menghargai pendidikan. Tipe guru dalam mengajar sangat penting karena turut memengaruhi motivasi, emosi, dan performa sekolah (Deci & Ryan, 1987). Siswa yang dididik oleh guru *autonomy supportive* akan menunjukkan (a) kemampuan akademik yang lebih baik; (b) suka bersekolah; dan (c) kreativitas yang baik (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997)

Siswa mendapatkan banyak manfaat dari gaya guru *autonomy supportive*. Berdasarkan teori *self-determination*, penerimaan akan guru *autonomy supportive* dalam proses belajar mengajar menghasilkan siswa yang memiliki (a) tantangan yang optimal; (b) pemahaman konsep yang lebih baik; (c) emosi yang positif; (d) motivasi intrinsik akademik yang lebih tinggi; (e) kemampuan akademik yang lebih baik; dan (f) prestasi akademik yang lebih tinggi (Reeve & Hamm, 2003). Penelitian yang dilakukan oleh Reeve & Hamm (2003) menunjukkan bahwa siswa memerlukan dan menerima banyak manfaat dari gaya guru *autonomy supportive* yang memberi dorongan intrinsik perilaku termasuk siswa dengan kebutuhan khusus.

Variasi gaya *autonomy supportive* guru memiliki empat dimensi, yaitu (a) menumbuhkan sumber-sumber intrinsik motivasi siswa; (b) menggunakan bahasa yang informal dan yang tidak mengontrol; (c) mengomunikasikan nilai dalam berbagai kegiatan dan mengembangkan nilai-nilai rasional; serta (d) mengakui dan menerima ekspresi siswa yang memberikan pengaruh yang negatif (Reeve *et al.*, 1999).

Autonomy supportive dari guru dapat dikarakteristikan dengan perilaku guru sebagai berikut.

- a. Mengidentifikasi keperluan psikologis dan mengintegrasikan dalam pelajaran sehari-hari, misal guru menanyakan apa yang diinginkan siswa.
- b. Guru melibatkan minat siswa untuk menentukan proses pembelajaran. Contohnya, guru memberikan siswa waktu untuk bekerja.
- c. Guru memberikan penghargaan untuk kegiatan pembelajaran di kelas, misal guru memfasilitasi dengan penjelasan peraturan yang berlaku (Deci *et al.*, 1987).

Berdasarkan studi, siswa dengan guru *autonomy supportive* memiliki kesadaran otonomi dan mendapatkan manfaat positif. Khususnya dalam keterlibatan di kelas, kesejahteraan psikologis, pemahaman konsep, emosi, kreatifitas, prestasi akademik, dan ketahanan bersekolah (Reeve *et al.*, 2006)

Dimensi gaya *autonomy supportive* guru diaplikasikan melalui metode belajar yang terpusat kepada siswa untuk menumbuhkan inisiatif dan motivasi intrinsik siswa. Hal ini dalam rangka mencapai kemandirian belajar dengan bimbingan guru yang terarah, bukan terkontrol.

Penerapan Gaya *Autonomy Supportive* Guru

Dalam menerapkan gaya *autonomy supportive*, guru melakukan bermacam hal berdasarkan pengertian dan dimensi dari gaya interpersonal *autonomy supportive*. Penerapan gaya *autonomy supportive*

melibatkan aspek profesionalisme sebagai guru dan kepribadian guru sebagai manusia.

Seorang guru yang menggunakan gaya *autonomy supportive* dalam proses belajar-mengajar, melakukan beberapa hal sebagai berikut (a) pertumbuhan sumber-sumber motivasi intrinsik siswa; (b) penggunaan bahasa yang informal dan yang tidak mengontrol; (c) komunikasi nilai dalam berbagai kegiatan dan pengembangan nilai-nilai rasional; serta (d) pengakuan dan penerimaan ekspresi siswa yang memberikan pengaruh negatif sebagai reaksi wajar atas keterbatasan sebagai manusia (O'Donnel *et al.*, 2009).

Guru menumbuhkan sumber-sumber motivasi intrinsik siswa dengan cara merancang aktivitas-aktivitas yang melibatkan minat dan kesukaan, serta memberikan kebahagiaan, tantangan, dan pilihan bagi para siswa. (Reeve *et al.*, 2003). Guru tidak melibatkan siswa pada kegiatan yang bergantung pada aturan-aturan luar, seperti insentif, konsekuensi atau penghargaan, arahan, tugas, maupun perintah.

Pertumbuhan sumber-sumber motivasi intrinsik siswa dapat dilakukan dengan (a) *time listening* dan (b) *asking what the student want*.

- a. *Time listening*. Dalam berinteraksi dengan siswa, guru memperhatikan secara saksama pernyataan siswa dengan memberikan tanggapan secara lisan maupun *nonverbal*. Guru harus mau mendengarkan siswa, tidak hanya menuntut didengar oleh siswa. Guru juga harus mampu memberikan tanggapan secara lisan dan *nonverbal* sebagai bentuk perhatian guru terhadap siswa.
- b. *Asking what the student want*. Guru juga diminta untuk menanyakan secara khusus kepada siswa tentang apa yang diinginkan oleh siswa. Dengan mengetahui apa yang diinginkan, guru melibatkan siswa dalam proses pembelajaran. Keterlibatan siswa dalam pengambilan keputusan proses belajar akan meningkatkan partisipasi siswa dalam belajar.

Dalam menerapkan *autonomy supportive*, guru juga diharapkan untuk mengomunikasikan peraturan dan kesempatan melalui pesan atau bahasa yang tidak berkesan mengontrol siswa, tetapi informal

dan fleksibel. (Reeve, *et al.*, 2006). Guru sebaiknya tidak melakukan komunikasi yang kaku dan mengkritik untuk memberi kesan adanya tekanan dari pihak guru terhadap siswa.

Penggunaan bahasa informal yang tidak terkontrol dalam proses penerapan *autonomy supportive* dilakukan dengan (a) *time allowing student to work in own way*; (b) *time student talking*; dan (c) *seating arrangement*.

- a. *Time allowing student to work in own way*. Guru memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengerjakan tugas akademis dan penyelesaian masalah atau *problem solving* secara mandiri. Guru bertindak sebagai fasilitator dalam proses kegiatan belajar sehingga guru menyediakan fasilitas siswa untuk belajar serta melakukan peran supervisi terhadap proses pembelajaran yang berlangsung. Siswa tetap memiliki porsi untuk menentukan cara yang mereka ingin gunakan dalam mengerjakan tugas belajar. Sementara itu, dalam menyelesaikan masalah atau *problem solving*, guru tetap menempatkan diri sebagai penengah yang mendampingi siswa dalam menyelesaikan masalah. Siswa tetap sebagai pelaku aktif untuk mencari jalan keluar dari permasalahan.
- b. *Time student talking*. Guru memberikan waktu dan kesempatan kepada siswa untuk berbicara atau menyampaikan pendapat. Proses pembelajaran adalah proses komunikasi dua arah yang melibatkan guru dan siswa dalam membentuk pengetahuan.
- c. *Seating arrangement*. Pengaturan posisi duduk turut menentukan suasana belajar dan tersedianya alat bantu mengajar dapat menumbuhkan minat siswa dalam belajar. Kesepakatan guru dan siswa dalam pengaturan posisi duduk di kelas sebaiknya mempertimbangkan kebutuhan dan bentuk kegiatan belajar.

Penerapan *autonomy supportive* oleh guru dilakukan untuk memberikan motivasi kepada siswa dalam kegiatan-kegiatan pembelajaran. Ketika guru meminta siswa untuk terlibat dalam sebuah kegiatan, guru memfasilitasi siswa dengan penjelasan yang rasional terhadap pelajaran atau kegiatan belajar yang dilakukan. Penjelasan diberikan dengan menekankan kepada kegunaan, kepentingan, nilai,

serta pesan atau makna tersirat dari yang dipelajari oleh siswa. Guru sebaiknya menghindari komunikasi yang menceritakan tentang pelajaran itu (Reeve, *et al.*, 2006)

Komunikasi nilai dan pengembangan nilai-nilai rasional dalam setiap kegiatan belajar dilakukan dengan (a) *praise as informal feedback*; (b) *offering encouragements*; dan (c) *offering hints*.

- a. *Praise as informal feedback*. Guru memberikan pujian sebagai bentuk tanggapan informal terhadap proses belajar siswa. Pemberian pujian sebagai bentuk penghargaan guru terhadap perbaikan hasil belajar maupun keberhasilan siswa sebagai prestasi belajar.
- b. *Offering encouragements*. Guru menjalankan peran sebagai motivator yang senantiasa memberikan semangat dan dorongan kepada siswa untuk mencapai hasil maksimal. Dorongan dan semangat yang diberikan oleh guru dalam bentuk lisan maupun tindakan yang selalu menguatkan siswa untuk bekerja keras dalam proses belajar.
- c. *Offering hints*. Guru juga diharapkan memberi saran yang mengarahkan siswa untuk mencapai target, terutama ketika siswa dalam kesulitan atau kondisi putus asa. Saran dan pendampingan guru untuk mendampingi siswa dalam masa sulit akan menuntun siswa pada perubahan yang lebih baik.

Guru juga harus mengakui dan menerima ekspresi perasaan atau pengaruh negatif siswa, sebagai respons terhadap permintaan maupun aturan yang dibuat oleh guru (Reeve, *et al.*, 2006). Guru sebaiknya tidak membalas atau memberikan respons terhadap ekspresi negatif siswa dengan perdebatan akan perilaku yang tidak dapat diterima.

Pengakuan dan penerimaan ekspresi siswa yang memberikan pengaruh negatif, sebaiknya dianggap sebagai reaksi yang wajar terhadap keterbatasan sebagai manusia. Hal ini ditunjukkan dengan cara (a) *being responsive to student-generated questions* dan (b) *communicating perspective-taking statements*.

- a. *Being responsive to student-generated questions*. Guru dapat memberikan pernyataan atau ungkapan untuk mendorong siswa menghasilkan pernyataan-pernyataan yang benar. Siswa perlu mendapat stimulasi

dari guru untuk memahami konsep atau menghasilkan ide dari proses pembelajaran.

- b. *Communicating perspective-taking statements*. Sebagai seorang manusia, guru juga dapat menunjukkan sisi manusiawi dengan mengekspresikan empati jika murid dalam kondisi sulit. Ekspresi perhatian guru terhadap siswa menunjukkan rasa dan sikap empati kepada siswa.

Penerapan gaya *autonomy supportive* guru meliputi aplikasi dari gaya interpersonal guru dalam pembinaan hubungan baik antara guru dan siswa untuk menciptakan suasana belajar yang kondusif. Dengan penerapan gaya *autonomy supportive* oleh guru, siswa diharapkan memiliki motivasi belajar untuk mencapai kemandirian dalam belajar.

Karakteristik Guru dengan Gaya *Autonomy Supportive*

Menurut Reeve, Jang, Carrell, Barch & Jeon (2004), guru dengan gaya *autonomy-supportive* memiliki karakteristik yang mampu memberikan pengasuhan kepada siswa dengan mengembangkan sumber-sumber motivasi intrinsik siswa. Guru dengan gaya *autonomy supportive* melakukan interaksi memakai bahasa yang dapat dimengerti oleh siswa. Bahasa yang dipakai sederhana (tetapi tetap baku) dan tidak terpaku pada bahasa yang formal. Selain itu, guru juga mampu menumbuhkan nilai-nilai serta memberikan makna dari setiap tindakan dan kejadian yang terjadi. Guru juga memiliki karakteristik dapat memahami dan menanggapi dengan bijaksana segala perasaan maupun tindakan negatif siswa.

Regulasi Diri Siswa dalam Belajar

Regulasi diri dalam belajar merupakan bentuk dari belajar efektif secara akademis, yang melibatkan metakognisi, motivasi intrinsik, dan tindakan strategis yang bersifat mandiri (Vermunt, 1987). Menurut Ormrod (2006), regulasi diri dalam belajar adalah perilaku mengontrol dan mengatur proses kognitif diri agar dapat belajar dengan sukses.

Sementara menurut Niemczyk dan Savenye (2005), regulasi diri dalam belajar adalah perilaku yang digunakan siswa untuk memperoleh informasi atau kemampuan yang diinginkan. Ridley, McCombs, dan Taylor (1994) mengatakan bahwa regulasi diri dalam belajar adalah proses tanpa henti. Hal ini membuat siswa mengerti arti dari tugas belajar, menciptakan tujuan dan strategi, serta menerapkan perilaku yang telah dirancang untuk mencapai tujuannya dalam konteks pembelajaran (Pintrich, 2000).

Regulasi diri siswa dalam belajar adalah kegiatan belajar yang terjadi pada siswa untuk mengembangkan perilaku dan kognisinya secara sistematis. Kegiatan ini dilakukan dengan memperhatikan instruksi, proses dan integrasi pengetahuan, mengulang kembali informasi untuk diingat, mengembangkan dan mempertahankan keyakinan positif terhadap kemampuan belajarnya, serta dan mengantisipasi hasil-hasil dari perilakunya sendiri (Schunk *et al.*, 1989).

Regulasi diri dalam belajar juga merupakan elemen dari teori belajar sosial kognitif. Teori ini menyatakan bahwa perilaku belajar, motivasi dan aspek lingkungan belajar memberikan pengaruh terhadap pencapaian hasil belajar (Bandura *et al.*, 2008). Regulasi diri dalam belajar adalah cara yang digunakan banyak orang untuk mengatur proses kognisi (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

Zimmerman (1989) mengatakan bahwa regulasi diri dalam belajar melibatkan unsur pengawasan (*monitoring*) dan kontrol (*controlling*) dari dalam diri ketika melakukan kegiatan belajar. Regulasi diri dalam belajar menentukan bagaimana siswa secara pribadi mengaktifkan, mengubah, dan mempertahankan kegiatan belajar mereka

Menurut Zimmerman, siswa yang mampu mengatur diri sendiri dalam belajar, dapat bertanggung jawab dan merintis usaha untuk memperoleh keterampilan dan pengetahuan dari luar. Dengan mengutamakan kontrol dari dalam diri, dibandingkan regulasi dari luar diri (Zimmerman, 1989).

Kesimpulan dari berbagai pengertian regulasi diri dalam belajar, yaitu sebuah proses belajar yang dialami siswa untuk menentukan dan mengontrol strategi dalam belajar sehingga tercapai kemandirian dalam belajar.

Dimensi Regulasi Diri dalam Belajar

Regulasi diri dalam belajar meliputi beberapa dimensi. Dimensi regulasi diri dalam belajar merupakan strategi-strategi yang dilakukan oleh siswa dalam proses pembentukan regulasi diri dalam belajar.

Penelitian Purdie, Hattie & Douglas (1996) telah memodifikasi dimensi regulasi diri dalam belajar dari Zimmerman dan Martinez-pons menjadi tujuh dimensi, yaitu (a) *self-evaluation*; (b) *organizing and transforming*; (c) *environmental structuring*; (d) *rehearsing and memorizing*; (e) *seeking social assistance*; (f) *reviewing records*; dan (g) *nonstrategic*.

Dari tujuh dimensi yang merupakan hasil modifikasi dari Purdie dan Hattie (1996), dibagi secara rinci menjadi 24 strategi regulasi diri dalam belajar. Berikut adalah penjelasan dari strategi-strategi regulasi diri siswa dalam belajar.

- a. Dimensi pertama adalah *self-evaluation*, yang memiliki tiga subdimensi, yaitu *self-check*, *other check*, dan *self-test*. *Self-check*, yaitu memeriksa kembali kualitas dari tugas atau pekerjaan yang telah dikerjakan. Strategi *self-check* meliputi mengerjakan kembali tugas atau pekerjaan yang telah diselesaikan, membacanya kembali, dan menggunakan berbagai macam metode untuk memecahkan masalah. Hal ini untuk mengetahui bahwa jawaban yang telah dibuat tetap sama, kemudian memperbaikinya dan merefleksikan diri, apakah tindakan yang telah dilakukan telah sesuai dengan pekerjaan yang dilakukan. Subdimensi kedua adalah *other-check*, yaitu menggunakan sumber lain untuk memeriksa hasil pekerjaan, misalnya dengan bantuan komputer atau orang lain. Strategi *other-check* adalah membandingkan hasil pekerjaan dengan hasil pekerjaan yang telah dibuat teman, kunci jawaban, atau dari buku lain, kemudian meminta orang lain memeriksa seluruh hasil

pekerjaannya. Subdimensi ketiga adalah *self-test*, yaitu menguji sejauh mana kemampuan dan pengetahuan yang telah dikuasai dalam menyelesaikan pekerjaannya. Strategi *self-test* adalah melakukan kemampuan pengujian bagi dirinya sendiri, menyusun kuis, dan meminta bantuan orang lain untuk memberi pertanyaan untuk dirinya.

- b. Dimensi kedua adalah *organizing and transforming* yang terbagi menjadi tujuh subdimensi, yaitu *summarize/note*, *outline/draft*, *highlight/underline*, *organize notes/files*, *goal setting and planning*, *seeking information*, dan *keeping records*. Strategi *summarize/note* dilakukan dengan membuat rangkuman atau catatan kecil, seperti merangkum catatan penting, membuat daftar materi-materi yang penting, dan membuat catatan kecil ketika sedang membaca. Strategi berikutnya adalah *outline/draft*, yaitu membuat kerangka pekerjaan atau garis besar dari pekerjaan yang akan dikerjakan. Strategi lainnya *highlight/underline*, yaitu menggarisbawahi atau menandai bagian-bagian penting atau ide pokok dari materi yang dipelajari. Strategi selanjutnya *organize notes/files* adalah menyusun dan merapikan pekerjaan, catatan-catatan, atau salinan dari pekerjaan yang telah disesuaikan. Kemudian, strategi *goal-setting and planning*, yaitu menetapkan tujuan akademik peserta didik, perencanaan serta aktivitas yang dilakukan sehubungan dengan tujuan yang telah ditetapkan. Selanjutnya, strategi *seeking information*, yaitu usaha yang dilakukan peserta didik untuk mencari informasi yang dibutuhkan dalam mengerjakan tugas dari sumber-sumber nonsosial. Strategi terakhir, *keeping records*, yaitu usaha yang dilakukan oleh peserta didik dalam merekam peristiwa atau hasil yang telah dicapai.
- c. Dimensi ketiga adalah *environmental structuring* yang memiliki tiga subdimensi, yaitu *physical environment*, *self-environmental*, dan *self-consequences*. *Physical environment*, yaitu mengatur lingkungan atau keadaan sehingga menciptakan suasana belajar menjadi lebih mudah atau mendukung. Selanjutnya, *self-environment*, yaitu membuat diri sendiri merasa nyaman ketika belajar. Terakhir,

- self-consequences*, yaitu pemberian *reward* sebagai konsekuensi dari keberhasilan dan *punishment* sebagai konsekuensi dari kegagalan.
- d. Dimensi keempat adalah *rehearsing and memorizing* yang terbagi menjadi dua subdimensi. Terdiri dari *memorize* dan *do practice exercise*. *Memorize*, yaitu mempelajari suatu materi secara berulang hingga materi tersebut dapat dikuasai. Kemudian *do practice exercise*, yaitu melatih diri sendiri untuk meningkatkan kemampuan atau pemahaman. Ciri dari hal tersebut, yaitu melakukan latihan dengan mengerjakan contoh soal yang berkaitan dengan materi yang sedang dipelajari.
 - e. Dimensi kelima adalah *seeking social assistance* yang memiliki tiga subdimensi, yaitu *peer assistance*, *teacher assistance*, dan *adult assistance*. *Peer assistance*, yaitu usaha peserta didik dalam memperoleh bantuan dari teman. *Teacher assistance*, yaitu usaha peserta didik dalam memperoleh bantuan dari para pengajar. Sementara *adult assistance*, yaitu usaha peserta didik dalam memperoleh bantuan dari teman dan orang dewasa lainnya di luar sekolah.
 - f. Dimensi keenam adalah *reviewing records* yang terbagi menjadi tiga subdimensi, yaitu *reviewing notes*, *reviewing tasks/completed work*, dan *reviewing textbooks*. *Reviewing notes* adalah usaha peserta didik membaca ulang buku catatannya. Selanjutnya, *reviewing tasks/completed work* merupakan usaha peserta didik membaca hasil ujian atau pekerjaan yang pernah diikutinya. Sementara *reviewing textbooks* adalah usaha membaca ulang buku pelajaran.
 - g. Dimensi ketujuh adalah *nonstrategic*, yaitu usaha peserta didik untuk menyelesaikan pekerjaannya berkat inisiatif orang lain. Dimensi ini memiliki tiga subdimensi, yaitu *use willpower*, *cheat*, dan *others*. *Use willpower* adalah menyemangati diri atau bertekad atas kemampuan diri sendiri untuk menyelesaikan suatu pekerjaan. *Cheat*, yaitu melakukan kecurangan yang memiliki ciri menyelesaikan sebuah pekerjaan dengan meniru hasil pekerjaan orang lain secara keseluruhan. Sementara *others*, yaitu perilaku belajar yang ditunjukkan sebagai hasil dari adanya inisiatif dari orang lain, seperti guru dan orang tua.

Pemahaman terhadap regulasi diri dalam belajar menuntun siswa untuk melalui berbagai tahapan atau fase dalam proses pembentukan regulasi diri dalam belajar. Pembahasan berikutnya akan menguraikan fase yang dilalui seseorang dalam proses belajar untuk membentuk regulasi diri dalam belajar.

Siswa dari kelas yang menerapkan gaya guru *autonomy supportive* akan difasilitasi dengan berbagai kegiatan belajar serta pengaturan dan pengawasan yang aktual. Tipe kelas tersebut memberikan otonomi dan tanggung jawab kepada siswa. Siswa juga diberikan berbagai pilihan untuk mengawasi dan mengatur hal yang kontekstual (Bacino, 1999). Mengatur waktu dan rencana adalah aktivitas yang merupakan bagian dari pengawasan perilaku. Siswa yang memiliki regulasi diri dalam belajar sudah memiliki keterlibatan dalam berbagai proses kegiatan belajar, seperti membuat keputusan dan menentukan tujuan dari usaha dan intensitas belajar. Penelitian menemukan bahwa siswa yang mampu mengatur diri dalam belajar, sudah tahu kapan, mengapa, dan kepada siapa harus meminta bantuan dalam proses belajar (Pintrich & de Groot, 1990).

Regulasi diri dalam belajar adalah bagaimana siswa secara metakognitif memonitor kegiatan belajar dan bagaimana mereka mengadaptasi strategi pembelajaran, serta menciptakan strategi baru dalam proses belajar (Winne, 2004). Tokoh Pintrich (2000) memberikan kontribusi empat fase regulasi diri dalam belajar, yaitu (a) *forethought, planning* dan *activation*; (b) *monitoring*; (c) *control*; dan (d) *reaction and reflection*. Setiap fase yang dilalui menunjukkan peningkatan kemampuan siswa dalam menentukan rencana, proses pelaksanaan, dan kontrol dari setiap kegiatan belajar yang dilakukan. Dimensi regulasi diri dalam belajar merupakan strategi-strategi yang dilakukan siswa untuk mencapai tahapan regulasi diri dalam belajar. Banyak strategi-strategi yang dapat dilakukan siswa dalam proses belajar untuk pembentuk regulasi diri dalam belajar.

Karakteristik Individu yang Memiliki Regulasi Diri dalam Belajar

Menurut Bacino (1999), individu yang berhasil menginternalisasi teori dan nilai regulasi diri dalam belajar atau *self-regulated learning* harus menunjukkan atribusi sebagai berikut (a) memiliki motivasi intrinsik untuk mencapai tujuan; (b) memiliki harapan bahwa usaha untuk belajar akan memberikan hasil yang positif; (c) memiliki kepercayaan diri akan kemampuan untuk dapat menyelesaikan suatu tugas akademik dengan baik; (d) melakukan pengawasan pribadi terhadap proses pembelajaran untuk meraih tujuan; dan (e) memiliki manajemen waktu yang baik.

Siswa yang memiliki *self-regulated learning* mengatur tujuan akademik bagi diri mereka sendiri, belajar lebih efektif, dan mencapai peringkat tertinggi di kelas. Ketika siswa mengejar tujuan akademis, yang dilakukan siswa tersebut adalah menetapkan tujuan, membuat perencanaan belajar, memfokuskan perhatian, memotivasi diri, menggunakan strategi pembelajaran dengan fleksibel sesuai tujuan, memonitor diri, serta meminta bantuan orang lain jika diperlukan dan evaluasi diri (Ormrod, 2006). Selain itu, Zimmerman (1998) mengatakan bahwa individu yang memiliki *self-regulated learning* belajar untuk merencanakan perilaku dan mengatur tujuan akademik yang spesifik agar tujuan mereka dapat tercapai. Individu yang memiliki *self-efficacy* tinggi juga mampu memonitor kemajuan akademik dan membuat hal-hal yang dapat memfasilitasi penampilan belajarnya. Proses *self-regulatory* dan *self-motivational* peserta didik berhubungan dengan prestasi dan penampilan akademik yang tinggi.

Tahap Perkembangan Usia Siswa dalam Regulasi Diri dalam Belajar

Bagian ini menjelaskan proses pembentukan regulasi diri belajar siswa yang disesuaikan dengan tahap perkembangan usia. Teori perkembangan menjelaskan karakteristik anak pada setiap usia perkembangan. Hal ini untuk menentukan tahap perkembangan usia yang paling sesuai untuk proses pencapaian regulasi diri dalam belajar.

Perkembangan anak pada usia sebelas sampai dengan dua puluh tahun memasuki tahap perkembangan *adolescence* (Papalia, Olds, & Feldman, 2007). Pada tahap perkembangan *adolescence*, anak menjalani tahap pendidikan tingkat Sekolah Menengah Pertama hingga perguruan tinggi. Ciri-ciri anak pada tahap perkembangan kognitif *adolescence* adalah (a) memiliki kemampuan untuk berpikir abstrak serta menggunakan alasan bersifat ilmu pengetahuan; (b) pemikiran yang belum matang yang tercermin pada sikap dan perilaku; dan (c) pendidikan yang terfokus kepada persiapan perguruan tinggi and kejuruan.

Perkembangan psikologi sosial pada tahap perkembangan *adolescence* memasuki tahap (a) pencarian identitas diri dengan perhatian terhadap identitas seksual; (b) hubungan dengan orang tua atau orang lebih tua yang baik; (c) pengaruh lingkungan dan teman sebaya yang sangat kuat. Sementara itu, sekolah merupakan pusat pengalaman dalam tahap perkembangan anak *adolescence* (Papalia *et al.*, 2007). Pada masa ini ditawarkan berbagai kesempatan untuk belajar, menguasai keterampilan baru sekaligus memperkuat keterampilan yang sudah ada. Tahap perkembangan ini memperluas cakrawala intelektual dan sosial anak. Pada satu sisi, pengalaman bersekolah dalam tahap perkembangan *adolescence* dapat memberikan kesempatan anak untuk berkembang, tetapi pada sisi lain juga dapat menjadi hambatan menuju ke tahap *adulthood*.

Kualitas pola asuh orang tua, pengaruh teman sebaya, dan sekolah memberikan pengaruh terhadap motivasi, gaya belajar serta pencapaian belajar siswa di sekolah pada tahap *adolescence* (Papalia *et al.*, 2007). Pola asuh yang *authoritative* dapat meningkatkan *self-efficacy* untuk membantu siswa dalam menentukan gaya belajar, kemandirian belajar, dan prestasi belajar siswa.

Menurut Wood (1997), anak usia 13 tahun sudah dapat mencapai area kognitif, yang ditandai dengan (a) pertumbuhan kebiasaan belajar pada siswa dengan kegiatan belajar rutin; (b) *self-evaluation* terhadap hasil kerjanya sendiri berdasarkan evaluasi dari guru; dan (c) kemampuan

memikirkan segala sesuatu dari berbagai aspek, khususnya dalam proses *problem solving*. Dalam area sosial, anak usia 13 tahun sudah mampu memberikan kritik terhadap pendapat guru dan memikirkan tujuan dari setiap kegiatan belajar yang akan dilakukan (Wood, 1997).

Menurut Wood (1997), perkembangan kognitif anak usia 14 tahun memiliki ciri sebagai berikut (a) suka berusaha untuk memperbaiki diri dan memiliki *self-critical* terhadap apa yang sudah dikerjakan; (b) mampu mengerjakan tugas belajar yang membutuhkan waktu lama; dan (c) senang melakukan penelitian serta pembuatan laporan penelitian. Pada anak usia 14 tahun, aspek sosial yang dicapai adalah (a) sangat menyukai tantangan, namun tidak ingin diketahui oleh orang lain dan (b) memiliki harapan yang tinggi untuk memenuhi target pembelajaran dari diri sendiri maupun guru dan orang tua.

Jadi, dapat disimpulkan bahwa tahap perkembangan *adolescence* usia 13 sampai 14 tahun merupakan tahap yang paling sesuai untuk melihat proses pembentukan regulasi diri dalam belajar. Pada tahap ini, kualitas pola asuh, teman sebaya, dan pola pengajaran di sekolah turut memengaruhi motivasi dan sikap belajar siswa.

International Baccalaureate

Sesuai dengan permasalahan yang akan diuji, bagian ini akan menguraikan pembahasan tentang *International Baccalaureate*. Program pendidikan internasional ini memberikan otorisasi bagi sekolah bertaraf internasional yang akan dijadikan subjek penelitian. *International Baccalaureate* merupakan program pendidikan internasional yang menawarkan pendidikan berkelanjutan dengan kualitas tinggi. Hal ini untuk mendorong anak memiliki orientasi internasional yang terbuka dan sikap belajar yang positif (Fuller, 2006). Program *International Baccalaureate* memiliki program berkelanjutan dalam tiga jenjang, yaitu (a) *The Primary Years Programme* untuk siswa usia 3 sampai dengan 12 tahun; (b) *The Middle Years Programme* untuk siswa usia 11 sampai dengan 16 tahun; dan (c) *The Diploma Program* untuk siswa usia 16 sampai dengan 19 tahun.

Pendidikan berkualitas tinggi merupakan komitmen dari program *International Baccalaureate* yang sudah bertahan lebih dari 35 tahun. Kurikulum program yang mereka pakai mewakili kurikulum terbaik dan dapat diterapkan di berbagai negara. Kualitas pendidikan dijaga dengan dukungan guru berkualitas dan terlatih dengan gaya mengajar *autonomy supportive*, yang mendapatkan otorisasi dan penilaian dari *International Baccalaureate*.

Program pendidikan yang ditawarkan sekolah dengan standar *International Baccalaureate* mengarahkan siswa pada tahap *international mindness* dan *positive attitude to learning*. *International mindness* artinya pada tahap awal pembelajaran siswa harus mengembangkan pemahaman akan identitas dan budaya nasional. Selanjutnya, siswa mengembangkan kemampuan dan keterampilan untuk hidup dan bekerja dengan orang lain secara internasional sebagai persiapan untuk menjalani kehidupan di abad 21 ini.

Dengan gaya guru *autonomy supportive*, siswa diarahkan untuk memiliki *positive attitude to learning* yang tercermin dari sikap kritis dengan pertanyaan yang penuh tantangan, sikap refleksi diri, motivasi untuk mengembangkan keterampilan dalam bidang penelitian, dan belajar bagaimana untuk belajar atau *learn how to learn*. *International Baccalaureate* merupakan program pendidikan internasional yang memberikan otorisasi pada sekolah-sekolah di dunia untuk melaksanakan kurikulum dan metode pembelajaran dengan standar internasional. Program ini berharap mampu menghasilkan siswa berkualitas yang memiliki sikap belajar positif dan kemampuan akademik berstandar internasional.

Proses belajar di sekolah melibatkan siswa dan guru sebagai pelaku pembelajaran. Selain itu, proses belajar di sekolah juga melibatkan aspek fisiologis dan aspek psikologis, yang bersumber dari diri siswa maupun dari luar diri siswa atau lingkungannya dan turut memengaruhi kuantitas serta kualitas perolehan pembelajaran. Sementara itu, kualitas guru merupakan faktor eksternal yang memengaruhi hasil belajar. Kualitas guru dapat dilihat dari gaya guru dalam menyajikan bahan pelajaran, baik secara individual maupun secara kelompok.

Tujuan pembelajaran aspek akademis adalah mencapai hasil belajar yang baik. Tujuan akademik tersebut dapat dicapai dengan regulasi diri siswa dalam belajar. Regulasi diri siswa dalam belajar merupakan tahap kemandirian kegiatan belajar seorang siswa. Pada tahap ini, siswa diharapkan mampu melakukan pengawasan dan kontrol diri untuk melakukan kegiatan belajar-mengajar. Siswa dapat menciptakan strategi-strategi dalam proses belajar yang memberikan kontribusi demi mencapai cara belajar yang baik. Selain itu, siswa juga diharapkan dapat menentukan tujuan pembelajaran serta membuat berbagai keputusan bagaimana usaha dan intensitas belajar.

Proses pembentukan regulasi diri siswa dalam belajar membutuhkan peran guru di sekolah, selain pola asuh orang tua. Gaya mengajar guru merupakan faktor eksternal yang dapat memberikan stimulasi terhadap kemandirian belajar siswa. Stimulasi yang efektif dari guru dalam bentuk penyajian bahan pelajaran maupun sikap interpersonal, diharapkan mampu memberikan persepsi atau interpretasi positif siswa terhadap guru. Persepsi positif siswa terhadap gaya mengajar guru juga diharapkan mampu memberi efek yang baik bagi regulasi diri siswa dalam belajar, di mana hal ini akan memengaruhi hasil pembelajaran.

Dari dua tipe gaya mengajar seorang guru, gaya mengajar *autonomy supportive* mampu memahami perbedaan individu serta menekankan proses belajar atau *learning process oriented*. Gaya ini diharapkan mampu meningkatkan regulasi diri siswa dalam belajar. Guru yang menerapkan gaya *autonomy supportive* akan mampu mendorong siswa serta melibatkan siswa untuk belajar mandiri. Kemandirian belajar siswa akan tercermin dengan sikap regulasi diri dalam belajar.

Penerapan gaya guru *autonomy supportive* sudah diaplikasikan pada beberapa sekolah di Jakarta yang mendapat otorisasi *International Baccalaureate*. Oleh karena itu, para siswa di sekolah tersebut seharusnya sudah memiliki persepsi terhadap gaya *autonomy supportive* guru. Penelitian ini akan melihat apakah persepsi positif siswa terhadap gaya *autonomy supportive* guru dapat meningkatkan regulasi diri siswa

dalam belajar atau tidak. Hal ini karena siswa di sekolah tersebut telah mendapat stimulasi dari metode pembelajaran *autonomy supportive*.

Partisipan penelitian ini adalah siswa di Sekolah Menengah Pertama yang menerapkan metode pengajaran gaya guru *autonomy supportive* dengan standar *International Baccalaureate Program*. Karakteristik partisipan adalah siswa dalam tahap perkembangan *adolescence*, yaitu usia 13 sampai dengan 14 tahun. Pemilihan partisipan dilakukan berdasarkan berbagai pertimbangan, antara lain kajian perkembangan remaja yang menyatakan bahwa usia 13-14 tahun merupakan tahap perkembangan *adolescence* tanpa pembatasan kelompok jenis kelamin.

Populasi sasaran penelitian adalah siswa Sekolah Menengah Pertama X dan Y di wilayah Jakarta yang bersedia menjadi tempat penelitian. Sampel penelitian ini adalah siswa antara usia 13 sampai dengan 14 tahun dari populasi penarikan contoh. Menurut Loewenthal (2001), minimum partisipan penelitian dengan teknik korelasi berjumlah 85 partisipan.

Sampel sebanyak 107 subjek untuk penelitian ini diambil dari siswa Sekolah Menengah Pertama X dan Y dengan usia antara 13 sampai dengan 14 tahun.

Sekolah Menengah Pertama X dan Y menerapkan metode pengajaran dengan gaya guru *autonomy supportive* dengan standar *International Baccalaureate Program*.

SIMPULAN

Berdasarkan hasil perhitungan korelasi *Pearson* untuk menguji hipotesis, menunjukkan bahwa ada hubungan antara persepsi siswa terhadap gaya *autonomy supportive* guru di sekolah X dan Y dengan regulasi diri belajar siswa, meskipun tingkat hubungan rendah. Semakin positif persepsi siswa terhadap gaya *autonomy supportive* guru, regulasi diri siswa dalam belajar semakin tinggi. Sebaliknya, semakin negatif persepsi siswa terhadap gaya *autonomy supportive*, regulasi diri siswa dalam belajar cenderung semakin rendah.

Gambaran persepsi siswa terhadap gaya *autonomy supportive* guru di sekolah X dan Y yang rendah dengan regulasi diri siswa dalam belajar, memberi gambaran terjadinya beberapa kemungkinan. Tingkat persepsi siswa terhadap gaya *autonomy supportive* guru yang sedang, menggambarkan belum maksimalnya pemahaman siswa dalam memersepsikan gaya mengajar guru yang menerapkan gaya *autonomy supportive*. Dengan kata lain, guru belum menerapkan gaya mengajar *autonomy supportive* secara maksimal.

Pemahaman siswa yang belum maksimal dapat disebabkan karena siswa tidak terbiasa dengan pola pengajaran *autonomy supportive*, yang melibatkan siswa mengambil keputusan dalam proses belajar-mengajar. Guru juga belum menerapkan pola pengajaran *autonomy supportive* secara holistik, karena proses transisi perubahan paradigma dari proses pengajaran yang mereka peroleh pada masa lalu, yaitu *teacher control*. Kesulitan juga dialami guru karena penerapan gaya mengajar *autonomy supportive* tidak hanya membutuhkan konsistensi dukungan dari pola pengasuhan di rumah, tetapi juga di masyarakat. Terutama untuk menerapkan proses belajar yang merangkul siswa dalam setiap proses pembelajaran.

Gambaran pembentukan regulasi diri siswa dalam belajar di sekolah X dan Y cenderung rendah. Semakin negatif persepsi terhadap gaya mengajar *autonomy supportive*, semakin rendah regulasi diri siswa dalam belajar. Regulasi diri dalam belajar ditentukan oleh faktor pola asuh di rumah dan pola pengajaran di sekolah. Ketika penerapan gaya *autonomy supportive* belum diterapkan secara maksimal, proses pembentukan regulasi diri siswa dalam belajar cenderung rendah. Pembentukan regulasi diri dalam belajar pada diri siswa harus distimulasi melalui pola pengajaran guru di sekolah serta pola pengasuhan di rumah dan masyarakat.

Studi ini hanya menemukan tiga dimensi dari tujuh dimensi regulasi diri dalam belajar. Tiga dimensi yang sudah tercapai dan cenderung positif, yaitu *reviewing records*, *non-strategic*, dan *seeking social assistance* pada tahap usia 13 tahun sampai dengan 14 tahun. Hal tersebut

menunjukkan pembentukan *self-regulated learning* merupakan proses yang melalui beberapa fase. Selain itu, dimensi *rehearsing memorizing* memperlihatkan kecenderungan negatif, karena gaya guru *autonomy supportive* tidak menstimulasi pola belajar dengan cara menghafal.

Studi ini juga menemukan beberapa analisis tambahan berdasarkan jenis kelamin. Kelompok siswa laki-laki memiliki persepsi terhadap gaya *autonomy supportive* guru yang berbeda dengan persepsi kelompok siswa perempuan. Kelompok siswa laki-laki juga memiliki tingkat regulasi diri dalam belajar yang berbeda dengan kelompok siswa perempuan. Hasil studi ini menunjukkan kelompok siswa perempuan memiliki persepsi terhadap gaya *autonomy supportive* guru yang lebih positif. Regulasi diri belajar kelompok siswa perempuan juga cenderung lebih positif dari pada kelompok siswa laki-laki.

Aplikasi dimensi gaya *autonomy supportive* juga harus dilakukan secara holistik (tidak secara parsial). Penerapan secara holistik dimensi-dimensi gaya *autonomy supportive* memberikan kontribusi yang tidak terlalu banyak atau kurang dari 10% dalam membentuk regulasi diri belajar siswa. Hal ini karena terdapat faktor lain yang berkontribusi membentuk regulasi diri siswa dalam belajar.

Simpulan uji hipotesis dari studi ini yaitu terdapat korelasi positif antara persepsi terhadap gaya *autonomy supportive* guru dengan regulasi diri siswa dalam belajar. Namun, belum semua dimensi regulasi diri dalam belajar dapat terbentuk melalui stimulasi dari penerapan gaya *autonomy supportive* guru.

DAFTAR PUSTAKA

- Akunafis. 2009. *Revolusi pendidikan Indonesia*. Jakarta: Gaung Persada Press .
- Bacino, J. 1999. "The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning". *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 51-59.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G.M., & Barbaranelli, C. 2008. "Longitudinal analysis

- of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement". *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534.
- Bell, B.S., & Kozlowski, S.W.J. 2008. "Active learning: Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning and adaptability". *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 296-316.
- d'Ailly, H. 2003. "Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan". *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 84-96.
- deCharms, R. 1976. *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York, NY: Irvington
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. 1987. "The support of autonomy and the control of behaviour". *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024- 1037.
- Deci, E.L., Schwartz, A., Sheiman, L., & Ryan, R.M. 1981. "An instrument to assess adlts' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence". *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Djiwandono, S.E. 2006. *Psikologi pendidikan*. Jakarta: Grasindo.
- Fuller, K. 2006. *International baccalaureate organization*. Retrieved from <http://www.ibo.org>.
- Isjoni. 2010. *Cooperative learning*. Bandung: Alfabeta.
- Iskandar. 2009. *Psikologi pendidikan*. Jakarta: Gaung Persada Press.
- Loewenthal, K. M. 2001. *An introduction to psychological tests and scales* (2nd ed.). East Sussex: Psychological Press.
- Muslim, S.B. 2009. *Supervisi pendidikan meningkatkan kualitas profesionalisme guru*. Bandung: Alfabeta.
- Nasution, S. 2003. *Metode research (Penelitian ilmiah)*. Jakarta: Bumi Aksara .
- Nasution, S. 2004. *Sosiologi pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Niemczyk, M., & Savenye, W. 2005. Self-regulation in computer literacy course. *Computers and Composition*, (18), 371-385.

- Nisfiannoor, M. 2009. *Pendekatan statistika modern untuk ilmu sosial*. Jakarta: Salemba Humanika.
- Novanirizki. 2009. *Gaya interpersonal guru*. Surabaya: Bina Ilmu
- O'Donnell, A. M., Reeve, J., & Smith, J. K. 2009. *Educational psychology reflection for action* (2nd ed.). Massachusetts, MA: John Wiley & Sons, Inc.
- Ormrod, J., E. 2006. *Education psychology, developing learners* (5th ed.). New Jersey, NJ: Prantice Hall.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. 2007. *Human development* (9th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Pintrich, P. R. 2000. "The role of motivation in self-regulated learning". *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. 1990. "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-50.
- Purdie, N., & Hattie, J. 1996. "Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning". *American Educational Research Journal*, 33(4), 845-871.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. 1996. "Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison". *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 87-100.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. 2001. "Models of self-regulated learning: A review". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-287.
- Reeve, J. 1996. *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Massachusetts, MA: Allyn & Bacon.
- Reeve, J., Bolt, E., & Yi Cai. 1999. "Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students". *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Reeve, J., & Jang, H. 2006. "What teacher say and do to support students' autonomy during a learning activity". *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. 2004. "Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support". *Journal of Motivation and Emotion*, 26, 183-207.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. 2003. "The experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice". *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-392.
- Ridley, D. S., McCombs, B., & Taylor, K. 1994. "Walking the talk: Fostering self-regulated learning in the classroom". *Middle School Journal*, 26(2), 52-57.
- Sagala, S. 2009. *Konsep dan makna pembelajaran*. Bandung: Alfabeta.
- Santrock, J. W. 2003. *Psychology* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. 2008. *Educational psychology* (3rd ed.). Boston, MA: McGraw Hill.
- Schiffman, H. R. 1996. *Sensation and perception: An integrated approach* (4th ed.). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). 1998. *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Sekuler, R., & Blake, R. 1994. *Perception* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Smith, R. 2004. *Conscious classroom management: Unlocking the secrets of great teaching*. California, CA: Conscious Teaching Publication.
- Soemanto, W. 2006. *Psikologi Pendidikan: Landasan Kerja Pemimpin Pendidikan*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Solso, R. L. 2005. *Cognitive psychology* (7th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Stronge, J. H. 2007. *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD Publication.
- Sukmadinata, N. S. 2005. *Landasan psikologi proses pendidikan*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Sumarmo, U. 2010. *Kemandirian belajar: Apa, mengapa, dan bagaimana dikembangkan pada peserta didik* (Unpublished manuscript). Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung.

- Wahyudi, N. 2007. Agar tak bosan di sekolah. *Republika*. Retrieved from <http://www.republika.co.id/>
- Wood, C. 1997. *Yardstick*. Massachusetts, MA: Northeast Foundation of Children.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S., & Guay, F. 1997. "Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout". *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161- 1176.
- Vermunt, J. D. H. M. 1987. "Regulation of learning, approaches to studying and learning styles of adult students". *British Journal Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Winne, P. H. 2004. *Self-regulated learning viewed from models of information processing*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B., J. 1989. "A social cognitive view of self- regulated academic learning". *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. 1995. "Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective". *Educational Psychologist*, 30, 217-221.



Penelitian ANDI

V

PENGARUH KONSELING TEMAN SEBAYA TERHADAP PENINGKATAN REGULASI DIRI PADA MAHASISWA SKRIPSI

*Yuli Asmi Rozali, Sri Tiarti, & Niken
Widiastuti*

Perguruan tinggi adalah satuan pendidikan yang menyelenggarakan pendidikan tinggi. Menurut PP No. 60 Tahun 1999 tentang pendidikan tinggi, salah satu tujuan perguruan tinggi adalah menyiapkan peserta didik menjadi anggota masyarakat yang memiliki kemampuan akademik dan/atau profesional, yang dapat menerapkan, mengembangkan dan/atau memperkaya khazanah ilmu pengetahuan, teknologi dan/atau kesenian. Selain itu, tujuan makro dari perguruan tinggi adalah mengembangkan ilmu dan memberikan manfaat bagi masyarakat. Di perguruan tinggi, baik perguruan tinggi negeri maupun perguruan tinggi swasta, skripsi adalah istilah karya ilmiah yang menjadi syarat mendapatkan status sarjana (S-1), dengan bobot dari skripsi sebesar enam SKS.

Universitas X, merupakan salah satu perguruan tinggi swasta yang berada di wilayah Jakarta bagian barat. Universitas X berdiri sejak tahun 1993 dengan satu program studi, yaitu manajemen. Namun, seiring dengan perkembangannya, saat ini Universitas X telah memiliki sembilan fakultas, yang terdiri dari dua puluh satu program studi. Salah satunya adalah program studi psikologi. Skripsi program studi psikologi memiliki bobot enam SKS, yang juga menjadi syarat kelulusan bagi seluruh mahasiswa psikologi untuk mendapatkan gelar pendidikan.

Salah satu misi Universitas X adalah menghasilkan lulusan yang berkualitas dengan masa studi tepat waktu. Sebagai upaya dalam mendukung misi tersebut, pihak manajemen Universitas X melakukan berbagai kebijakan untuk menanggulangi lamanya penyelesaian skripsi. Upaya tersebut tertuang dalam bentuk Surat Keputusan Rektor No. 025 bulan Agustus, tahun 2010, mengenai ketentuan dosen dalam mengajar dan bimbingan. Salah satu pasalnya mengatur jadwal bimbingan terstruktur untuk para peserta skripsi di masing-masing fakultas.

Surat Keputusan Rektor Universitas X No. 025 tahun 2010 menjelaskan bahwa bimbingan terstruktur adalah bimbingan terjadwal yang dilakukan oleh dosen pembimbing skripsi terhadap seluruh mahasiswa bimbingannya di semester yang berjalan. Tersedianya jadwal bimbingan yang terstruktur diharapkan dapat mengontrol kehadiran para peserta skripsi untuk melakukan bimbingan dengan pembimbingnya masing-masing. Pihak pengelola kampus, dalam hal ini adalah rektor beserta jajarannya, memfasilitasi pemakaian ruang kelas yang dapat digunakan sebagai tempat melakukan bimbingan secara klasikal. Setiap dosen pembimbing juga diberi honor bimbingan pada setiap kedatangannya, yang disesuaikan dengan jumlah peserta bimbingan.

Berdasarkan hasil analisis Departemen Administrasi dan Akademik Universitas X (2009) mengenai lulusan tepat waktu dalam kurun waktu lima tahun terakhir, diketahui bahwa persentase kelulusan tepat waktu masih berada di bawah 75%. Sementara itu, waktu penyelesaian skripsi di beberapa program studi mencapai tiga sampai empat semester. Tingkat kelulusan tepat waktu di program studi psikologi berkisar pada angka 25,19%, dan waktu penyelesaian skripsi mencapai lebih dari dua semester. Kondisi ini menunjukkan bahwa tingkat kelulusan tepat waktu pada program studi psikologi, Universitas X menjadi rendah. Pada semester genap 2010/2011, dari 135 mahasiswa peserta skripsi, yang berhasil lulus tepat waktu dengan lama pengerjaan skripsi satu semester hanya mencapai 13% atau sekitar 17 mahasiswa.

Hasil survei yang dilakukan Fakultas Psikologi Universitas X kepada mahasiswa skripsi pada tahun 2012, menunjukkan bahwa faktor-faktor penghambat penyelesaian skripsi adalah (a) tidak termotivasi dan *moody* (34,5%); (b) masalah dengan pembimbing skripsi (23,5%); (c) tidak ada teman (22%); (d) sulit mendapatkan data serta tidak mengetahui harus bagaimana dan ke mana ketika menghadapi kesulitan dalam skripsi (12%); (e) masalah pribadi (10%); (f) kesulitan mencari bahan pustaka (8%).

Hasil survei tersebut sejalan dengan hasil penelitian yang dilakukan Puspitasari (2009) mengenai *stress* dan *coping stress* mahasiswa yang sedang menempuh skripsi. Penelitian tersebut menunjukkan bahwa pembimbing skripsi, rendahnya dukungan dari lingkungan, masalah pribadi, dan keadaan ekonomi menjadi faktor penghambat penyelesaian skripsi.

Salah satu contoh kasus adalah mahasiswa A, angkatan 2006, program studi psikologi. Mahasiswa A yang telah mengajukan skripsi selama lima semester, mengatakan bahwa tidak adanya teman dari angkatan yang sama membuat ia malas datang ke kampus. Hal ini membuat mahasiswa A kesulitan untuk berbagi dan berdiskusi. Mahasiswa A harus berusaha keras memotivasi diri untuk datang ke kampus dan bertemu dengan pembimbingnya. Terkadang usahanya tersebut tidak berhasil dan mahasiswa A dapat membatalkan niatnya untuk bertemu dengan pembimbingnya dengan berbagai macam alasan (komunikasi personal, 30 Januari 2012).

Kondisi mahasiswa A tidak terjadi pada mahasiswa D yang berhasil menyelesaikan skripsi dalam waktu yang lebih cepat, yaitu selama satu semester. Mahasiswa D mengatakan faktor penyebab motivasi dalam menyelesaikan skripsinya dengan cepat adalah tujuannya yang jelas dan kuat, yaitu keinginan untuk lulus cepat dan melanjutkan kuliah ke jenjang pascasarjana untuk menjadi psikolog. Mahasiswa D juga mengatakan bahwa selama mengikuti proses bimbingan, ia selalu berusaha menjaga hubungan dengan pembimbingnya, disiplin mengikuti jadwal bimbingan, serta memperoleh dukungan dari teman-

temannya. Mahasiswa D sering melakukan diskusi dengan peserta skripsi lainnya, baik yang seangkatan maupun yang telah mengambil skripsi lebih dahulu. (komunikasi personal, 10 Desember 2011).

Penelitian mengenai gambaran profil kebutuhan mahasiswa Universitas X dilakukan oleh Safitri, Respati, Amanah, dan Asmi (2009). Dari penelitian tersebut diketahui profil kebutuhan mahasiswa psikologi yang tinggi adalah kebutuhan dibantu (*succorance*), kebutuhan menjalin relasi sosial (*affiliation*) dan kebutuhan mendominasi (*domination*). Artinya, kebutuhan utama mahasiswa Fakultas Psikologi Universitas X adalah kebutuhan untuk menjalin relasi dengan lingkungannya. Dalam jalinan relasi yang dibangunnya tersebut, mahasiswa psikologi tampil dominan dengan tujuan memenuhi kebutuhan ditolong oleh lingkungannya. Hasil penelitian tersebut dijadikan referensi pihak pengelola Universitas X dalam mengeluarkan kebijakan untuk membentuk departemen konseling. Departemen ini berada di bawah wakil rektor bidang kemahasiswaan dan bertujuan memberi bantuan bagi mahasiswa yang memerlukan.

Berdasarkan data yang ditemukan peneliti (seperti hasil survei Fakultas Psikologi), dari penelitian Puspitasari (2009) serta penelitian Safitri, Respati, Amanah, dan Asmi (2009), dapat disimpulkan beberapa faktor penghambat penyelesaian penyusunan skripsi. Faktor tersebut salah satunya tidak adanya motivasi dari lingkungan, baik dari pembimbing ataupun teman sebaya sebagai sesama peserta skripsi, padahal kebutuhan mahasiswa untuk dibantu cukup besar.

Rentang usia mahasiswa skripsi berkisar pada usia sembilan belas sampai dengan dua puluh satu tahun, yang tergolong sebagai remaja akhir (Santrock, 2004). Tahap ini adalah masa konsolidasi menuju periode kedewasaan, yang salah satunya ditandai dengan pencapaian minat yang makin mantap terhadap fungsi-fungsi intelek, memiliki kemandirian dalam menghadapi tugas-tugasnya, serta tidak tergantung pada orang lain sebagai salah satu tugas perkembangannya (Lesmana, 2008). Artinya, mahasiswa peserta skripsi sebagai remaja akhir seharusnya mampu atau terampil dalam menyelesaikan

persoalannya serta secara signifikan mampu membuat pilihan karier dan mewujudkannya. Namun, pada kenyataannya mahasiswa peserta skripsi di Fakultas Psikologi Universitas X belum mampu memenuhi tugas tersebut, dan hal itu menjadi salah satu penghambat penyelesaian skripsi.

Pada sisi lain dapat pula disimpulkan faktor-faktor pendukung keberhasilan penyusunan skripsi. Faktor tersebut antara lain adanya dukungan dari teman sebaya, hubungan yang baik dengan pembimbing, dan kedisiplinan dalam mengerjakan skripsi. Artinya, faktor-faktor pendukung tersebut dapat menjadi salah satu cara untuk membantu mahasiswa menyelesaikan skripsi lebih tepat waktu.

Pemenuhan kebutuhan untuk memperoleh dukungan dari lingkungan, khususnya dari teman sebaya dapat dilakukan melalui beberapa cara. Misalnya dengan konseling kelompok, *tutoring*, dan cara lain yang mampu menciptakan lingkungan positif bagi mahasiswa skripsi. Layanan konseling dapat dilakukan oleh konselor, dosen pembimbing akademik, dan teman sebaya.

Baron dan Byrne (2004) menyebutkan, dalam perkembangan sosialnya, remaja mulai memisahkan diri dari orang tua dan memperluas hubungan dengan teman sebayanya. Kelompok sebaya menjadi wadah untuk belajar kecakapan-kecakapan sosial, oleh karena itu teman sebaya berperan dalam perkembangan pribadi dan kemampuan sosialisasi remaja. Wentzel (dalam Rohrbeck, 2003) dalam penelitiannya menemukan bahwa hubungan antara pendidik dengan peserta didik memengaruhi kesuksesan belajar dari peserta didik. Peserta didik akan lebih menginternalisasikan nilai dan mengejar tujuan positif dalam kegiatan belajarnya ketika lingkungan sosial memengaruhi dengan pesan-pesan tentang pentingnya kesuksesan belajar.

Sejalan dengan Wentzel, penelitian Hartup (Hartup & Abecassiss, dikutip dalam Santrock, 2004) selama tiga dekade menunjukkan bahwa sahabat dapat menjadi sumber-sumber kognitif dan emosi sejak masa kanak-kanak sampai masa tua. Sahabat dapat memperkuat harga

diri dan perasaan bahagia. Sejalan dengan penelitian tersebut, Cowie dan Wellace (2000) juga menemukan bahwa dukungan teman sebaya banyak membantu atau memberi keuntungan kepada anak-anak yang memiliki masalah sosial dan keluarga, dapat membantu memperbaiki iklim sekolah, serta memberikan sarana untuk melatih keterampilan sosial. Berndt (dikutip dalam Suwarjo, 2008) mengakui bahwa tidak semua teman dapat memberikan keuntungan dalam perkembangan remaja. Teman-teman yang memaksakan kehendak dan menimbulkan konflik akan menghambat perkembangan remaja lainnya (Santrock, 2004).

Memperhatikan pentingnya peran teman sebaya, lingkungan teman sebaya yang positif merupakan cara efektif untuk mendukung perkembangan remaja. Laursen (2005) menegaskan bahwa kelompok teman sebaya yang positif memberikan kesempatan kepada remaja untuk membantu orang lain serta mendorong remaja dalam mengembangkan jaringan kerja untuk saling memberikan dorongan positif.

Lingkungan teman sebaya yang positif adalah lingkungan sosial yang memberikan rasa aman, rasa percaya, serta kesediaan membantu remaja tanpa diikuti dengan tuntutan dan rasa curiga (Laursen, 2005). Dukungan positif yang diberikan oleh orang-orang di sekitarnya sangat membantu remaja untuk memahami bahwa remaja tidak sendirian dalam menghadapi berbagai tantangan tugas-tugasnya.

Budaya teman sebaya yang positif dapat digunakan untuk membantu mengubah tingkah laku dan nilai-nilai remaja. Salah satu upaya yang dapat dilakukan untuk membangun budaya teman sebaya yang positif adalah mengembangkan konseling teman sebaya dalam komunitas remaja (Hunainah, 2011). Menurut Tindall dan Bellack (2008), konseling teman sebaya merupakan kegiatan untuk membantu secara interpersonal yang dilakukan oleh individu nonprofessional. Kegiatan ini berusaha membantu orang lain, mencakup hubungan individu (*one to one helping relationship*), kepemimpinan kelompok, serta kepemimpinan diskusi dan tutorial, dengan menggunakan keterampilan mendengarkan aktif, empati, dan keterampilan memecahkan masalah.

Selain itu, Kan (dikutip dalam Hunainah, 2011) juga menambahkan bahwa konseling teman sebaya merupakan metode terstruktur yang terjalin antara kelompok.

Beberapa penelitian telah dilakukan di perguruan tinggi, mengenai keefektifan konseling teman sebaya. Salah satunya dilakukan oleh Dailami (2011), yang meneliti efek konseling teman sebaya terhadap kemampuan penyesuaian sosial dan konsep diri siswa laki-laki kelas satu SMA, Dezful, Iran. Pada penelitian ini, responden berjumlah 314 siswa, yang terbagi menjadi dua kelompok, yaitu kelompok eksperimen sejumlah 157 siswa dan kelompok kontrol sejumlah 157 siswa. Kelompok eksperimen didampingi oleh konselor teman sebaya, di mana satu orang konselor mendampingi 5 sampai 7 orang siswa selama 8 minggu atau 16 sesi. Penelitian ini menunjukkan, siswa yang mengikuti konseling teman sebaya sedikitnya memiliki empat kali kemampuan penyesuaian sosial dan konsep diri yang lebih positif atau lebih tinggi, dibandingkan dengan siswa yang tidak mengikuti konseling teman sebaya.

Hasil penelitian Dailami (2011) tersebut didukung oleh penelitian Diver (1990). Dalam disertasinya ditemukan bahwa siswa yang awalnya memiliki IPK rendah dan mengikuti program konseling teman sebaya sebanyak empat sampai dengan delapan pertemuan, mengalami peningkatan prestasi akademik yang cukup signifikan. Terutama bila dibandingkan dengan siswa yang memiliki IPK rendah, tetapi tidak mengikuti program konseling teman sebaya.

Hasil penelitian tersebut sejalan dengan Pautanen dan Karhanen (2011) dalam seminar Pendidikan tinggi di Universitas Helsinki, Finlandia. Mereka menyebutkan bahwa konseling teman sebaya di pendidikan tingkat tinggi dapat membantu mahasiswa yang menghadapi risiko kesulitan dalam pendidikannya. Secara lengkap, Pautanen dan Karhanen menjelaskan bahwa konseling teman sebaya dapat digunakan untuk membantu mahasiswa yang mengalami frustrasi dan kesulitan dalam pendidikannya, kehilangan motivasi, masalah sehari-hari (seperti stres dan depresi) dalam pendidikannya, kesulitan mengatur dan meregulasi waktu dalam menghadapi tuntutan tugas-tugas, serta

membantu mahasiswa yang terhambat dalam menyelesaikan tugas akhir seperti skripsi, dan tesis. Dapat disimpulkan bahwa rancangan metode konseling teman sebaya dapat membantu meningkatkan motivasi dan komitmen mahasiswa skripsi dalam penyelesaian tugas akhirnya sehingga membantu mahasiswa terhindar dari ancaman *drop-out*.

Secara umum, penelitian dari Allen, Gartner, Kohler & Reissman (dikutip dalam Suwarjo, 2008) dan Brutus & Donia (2010) mengenai pengaruh tutor atau konselor teman sebaya, menunjukkan bahwa konseling teman sebaya dapat memperbaiki prestasi dan harga diri siswa-siswa lainnya. Konseling teman sebaya juga dapat meningkatkan kemampuan membantu diri sendiri (*self-help*) atau kelompok yang saling membantu.

Menurut Suwarjo (2008), konseling teman sebaya dipandang penting karena sebagian besar remaja lebih sering membicarakan masalahnya dengan teman sebaya dibandingkan dengan orang tua, pembimbing, atau guru di sekolah. Masalah yang dianggap sangat serius pun mereka bicarakan dengan teman sebaya (sahabat). Biasanya, remaja akan menceritakan masalahnya kepada orang tua, pembimbing atau guru, karena terpaksa atau ketika upaya pemecahan masalah bersama teman sebaya mengalami jalan buntu. Rasa percaya yang begitu besar di antara para remaja terjadi karena remaja memiliki ketertarikan dan komitmen, serta ikatan teman sebaya yang sangat kuat.

Menurut Mamarchev (dikutip dalam Hunainah, 2011), yang berperan sebagai konselor dalam konseling teman sebaya adalah para profesional atau nonprofessional. Para profesional atau nonprofessional tersebut telah terlatih dan memiliki tugas melakukan *review* informasi dari teman sebaya dengan dipantau oleh konselor dari pusat pelayanan. Konselor adalah siswa yang sebenarnya memiliki kedudukan yang sama dengan siswa lain sebagai responden, tetapi ia telah memiliki sikap dan pengalaman positif terhadap suatu permasalahan.

Peningkatan kemampuan untuk membantu diri sendiri (*self-help*) atau kelompok yang saling membantu juga merupakan dasar dalam konseling teman sebaya. Kelompok konseling teman sebaya dibentuk dari sesama teman sebaya yang saling membutuhkan, tetapi tidak bersedia menggunakan layanan-layanan yang disediakan oleh lembaga. Di antara teman sebaya, mereka berbagi dan memiliki perhatian yang sama, serta bersama-sama memecahkan masalah dengan memperoleh dukungan dari sesama peserta konseling (Hunainah, 2011).

Penelitian Martin, Gibson, dan Wilkins (2007) mengenai perilaku sosial dan prestasi akademik remaja laki-laki Afrika Amerika, dilakukan terhadap 33 remaja laki-laki Afrika Amerika dengan rentang usia antara 13 tahun sampai dengan 17 tahun. Penelitian ini juga membuktikan bahwa program konseling teman sebaya (yang diikuti oleh remaja laki-laki Afrika Amerika sepulang sekolah) mampu mengubah perilaku sosial dan prestasi akademik menjadi lebih baik.

Perlakuan positif, seperti rasa percaya, rasa aman, dan model pembelajaran yang dilakukan konselor teman sebaya terhadap para remaja tersebut, membuat mereka merasa dihargai serta mengubah cara berpikir sekaligus perilaku mereka dalam mengikuti pendidikannya (Martin, Gibson, & Wilkins, 2007).

Beberapa hasil penelitian menunjukkan bahwa konseling teman sebaya cukup efektif dalam meningkatkan kemampuan sosial dan prestasi akademik. Roscoe dan Chi (2007) menjelaskan bahwa kegiatan belajar yang diikuti pemberian konseling bersama dengan teman sebaya, mengakibatkan terjadinya proses membangun pengetahuan bersama. Selain itu mengakibatkan terjadinya pengintegrasian konsep dan prinsip serta memunculkan ide baru. Ketika teman sebaya mengajukan pertanyaan yang spesifik dan mendalam, hal itu akan mendukung teman sebaya lain merefleksikan pemikiran, perasaan, serta mengembangkan pengetahuan yang diarahkan dan dibantu oleh konselor teman sebaya. Dalam hal ini, konselor teman sebaya berperan membantu terjadinya proses tersebut, sekaligus menguatkan pemahamannya. Situasi

yang tercipta dan terjalin dalam konseling teman sebaya inilah yang menyebabkan terbentuknya regulasi diri seorang peserta konseling teman sebaya (Chi & Roscoe, 2007).

Davis dan Davey (2010) menegaskan bahwa salah satu faktor yang dapat membentuk regulasi diri peserta didik dalam mencapai tujuan belajarnya adalah lingkungan belajar yang mendukung, di mana hal tersebut berasal dari sesama peserta didik serta pengajar. Dukungan dari sesama peserta didik dan pengajar dapat menimbulkan efek positif. Misalnya, pemberian kata-kata semangat bahwa mereka bisa atau mampu menghadapi dan menyelesaikan segala tuntutan tugasnya. Kata-kata tersebut dapat menyebabkan mereka bersemangat kembali, terutama pada saat mereka merasa tertekan, bingung, dan putus asa.

Davis dan Davey (2010) juga mengatakan bahwa arahan dan *monitoring* terhadap proses yang dilakukan mahasiswa dalam menyelesaikan tugasnya akan menimbulkan motivasi. Motivasi ini akan menggerakkan mahasiswa untuk mengikuti proses yang harus ditempuh, walaupun kemudian (mungkin) proses yang dipilihnya salah. Namun, adanya dukungan dan perasaan tidak sendiri yang diperoleh dari orang-orang terdekat membuat mereka tetap bersemangat dan mau mencoba kembali, hingga mereka mampu menyelesaikan tugasnya dengan baik sesuai tujuan dan target yang diinginkannya.

Pendapat Davis dan Davey (2010) sejalan dengan hasil penelitian Arjangga dan Suprihatin (2010), yang menyebutkan terdapat pengaruh positif teman sebaya dalam meningkatkan hasil belajar berdasarkan regulasi diri. Penelitian tersebut juga membuktikan bahwa pengaruh lingkungan teman sebaya yang positif dapat menjadi instruksi umpan balik kepada pribadi mahasiswa, seperti tujuan, kepekaan, efikasi terhadap tugas, serta proses regulasi diri, seperti perencanaan, pencapaian tujuan, monitor diri, dan kontrol terhadap kendala.

Hasil penelitian Arjangga dan Suprihatin (2010) sejalan dengan yang dikatakan mahasiswa D, yang berhasil menyelesaikan skripsinya dalam waktu cepat, yaitu satu semester. Mahasiswa D memiliki kontrol

terhadap diri, rasa percaya diri atau kemampuan yang tinggi, memiliki strategi, menjalin relasi dengan sesama peserta skripsi, dan menjaga hubungan dengan dosen pembimbing. Menjadi anggota komunitas berisi orang-orang dengan permasalahan yang sama, membuat mereka merasa tidak sendiri serta merasa mendapat dukungan atau solusi ketika menghadapi kesulitan dalam skripsi. Mahasiswa juga menjadi lebih percaya diri dan fokus terhadap tujuan atau keinginan yang ingin dicapai sehingga menjadi mandiri dalam mengerjakan dan menghadapi tuntutan tugas-tugasnya, hingga akhirnya mencapai keberhasilan dalam skripsi (komunikasi personal, 10 Desember 2011).

Perilaku yang terbentuk pada mahasiswa D menunjukkan hasil dari salah satu tujuan dari konseling, yaitu mengembangkan kemampuan untuk mengarahkan diri dalam mencapai tujuan, membimbing diri sendiri, serta menyempurnakan diri melalui peningkatan pemahaman mengenai masalah, kekuatan dan keterbatasan dalam memecahkan masalah. Tujuan kuat yang didukung dengan langkah-langkah jelas dalam mencapai tujuan serta disiplin diri dalam pengerjaan skripsi, akan membentuk pembelajaran yang diatur diri sendiri. Hal ini bertujuan untuk mengatur proses kognitif agar tercapai tujuan yang telah ditentukan (disebut juga dengan dengan regulasi diri) (Zimmerman dalam Omrord, 2008).

Dalam menjalankan pendidikannya, seorang peserta didik dituntut mampu menghadapi dan menyelesaikan tugas-tugasnya. Selain bertanggung jawab menyelesaikan tugas-tugasnya, peserta didik yang mampu melakukan regulasi diri juga akan mampu melakukan evaluasi terhadap usahanya. Selain itu juga mampu beradaptasi dengan tugas-tugasnya (dikutip dalam Kitsantas, 2002).

Dalam penelitiannya tentang manfaat regulasi diri pada mahasiswa, Cohen (2012) menunjukkan bahwa mahasiswa yang memiliki regulasi diri tinggi akan lebih bertanggung jawab dibandingkan mahasiswa yang memiliki regulasi diri rendah. Mahasiswa yang memiliki regulasi diri rendah bukan hanya tidak mampu mengembangkan dirinya, tetapi

juga akan mengalami kesulitan dalam memahami materi pelajarannya. Bahkan mereka juga tidak mengetahui masalah yang sesungguhnya mereka miliki (dikutip dalam Cohen, 2012).

Schapiro dan Livingston (2010) mengatakan bahwa sebagian dari individu yang berhasil dalam pendidikannya adalah individu yang memiliki kemampuan mengontrol usaha mereka dalam menghadapi tuntutan tugasnya. Mahasiswa juga bertanggung jawab meregulasi diri mereka dalam menghadapi tantangan dan tuntutan tugas-tugas belajarnya. Secara teoretis, mahasiswa yang memiliki kemampuan *self-regulation* secara aktif akan mengelola aspek motivasi yang melibatkan kemauan belajarnya.

Menurut Corno (dikutip dari Damayanti, 2008), kemauan atau *volition* menjelaskan tentang proses yang terlibat. Hal ini bertujuan agar maksud (*intention*) atau tujuan terpenuhi dan untuk membedakan dari motivasi (yang hanya menyinggung proses awal penciptaan maksud atau tujuan). Dukungan lingkungan positif di antara teman sebaya diasumsikan dapat meningkatkan kemauan untuk belajar, di mana hal ini akan mengarahkan kemampuan belajar mandiri seseorang dan membantunya meraih prestasi. Pada penelitian ini, dukungan sebaya yang diperoleh melalui konseling teman sebaya, mampu memunculkan motivasi mahasiswa untuk menyelesaikan skripsinya. Senada dengan yang dikatakan oleh Feist dan Feist (2010), terdapat beberapa faktor yang memengaruhi regulasi diri, salah satunya adalah faktor eksternal, yaitu faktor lingkungan yang mendukung. Faktor ini akan memengaruhi standar individu untuk mengevaluasi performa diri. Lebih lanjut juga dikatakan bahwa dukungan dari lingkungan dapat memberikan penguatan terhadap hasil kerja dari individu.

Uraian dari beberapa hasil penelitian di atas menggambarkan bahwa dukungan teman sebaya yang diperoleh mahasiswa melalui konseling teman sebaya, terbukti efektif. Konseling teman sebaya mampu meningkatkan konsep diri, harga diri, dan prestasi akademik siswa dalam dunia pendidikan, khususnya pada siswa atau mahasiswa di wilayah Timur Tengah, Polandia, dan sekitar Eropa. Sementara

itu di Indonesia, Hunainah (2011) melakukan penelitian tentang efektivitas konseling teman sebaya terhadap pengetahuan remaja siswa SMP mengenai perilaku seksual. Namun, penelitian belum mencapai ranah kognitif seperti prestasi akademik ataupun skripsi. Begitu juga dengan penelitian Suwarjo (2008) mengenai pengaruh konseling teman sebaya terhadap resiliensi pada remaja. Oleh karena itu, peneliti bermaksud meneliti pengaruh konseling teman sebaya terhadap *regulasi diri* mahasiswa peserta skripsi Fakultas Psikologi angkatan 2008, Universitas X, Jakarta.

Intervensi Konseling Teman Sebaya

Pada awalnya, konseling teman sebaya diyakini mampu membantu individu yang sedang mencoba mengatasi kecanduan alkohol. Dalam perkembangannya, konsep dan penerapan konseling teman sebaya merambah ke sejumlah adegan (*setting*) dan permasalahan (*issue*). Esensi model konseling teman sebaya, yaitu model konseling dengan menggunakan kekuatan pengaruh teman sebaya. Alasannya, pengaruh teman sebaya lebih besar dibandingkan pengaruh orang lain, seperti orang tua dan dosen pembimbing skripsi.

Konseling teman sebaya dimaknai sebagai aktivitas saling memperhatikan dan saling membantu secara interpersonal di antara sesama mahasiswa. Konseling ini berlangsung dalam kehidupan sehari-hari, baik di sekolah atau kampus. Konseling dilakukan dengan menggunakan keterampilan mendengarkan aktif, empati, dan keterampilan pemecahan masalah (*problem solving*), dalam kedudukan yang setara (*equal*) antara teman sebaya tersebut. Calon konselor teman sebaya dilatih untuk mendengarkan dengan baik (tanpa menilai) dan mengarahkan pemahaman para responden. Hal tersebut diharapkan mampu mendorong orang lain untuk mengekspresikan, mengeksplorasi pikiran-pikiran dan perhatian, kesulitan, kegelisahan, kecemasan, serta perasaan frustrasi.

Kegiatan konseling teman sebaya memiliki beberapa tahapan. Tahap pertama adalah tahap pembentukan kelompok sebaya. Tahap kedua adalah tahap identifikasi dan tujuan. Pada tahapan ini setiap anggota

kelompok dan konselor saling berinteraksi untuk menetapkan tujuan utama dalam konseling kelompok ini. Tahap ketiga adalah refleksi diri dengan berperan sebagai orang lain secara bergantian. Tahap keempat adalah pemahaman mengenai strategi regulasi diri dalam menghadapi dan menyelesaikan permasalahan penyusunan skripsi. Tahap kelima adalah melakukan strategi regulasi diri mengenai cara mengontrol dan mengevaluasi jalannya rencana yang telah disusun serta kemungkinan-kemungkinan timbulnya persoalan dalam mencapai tujuan sehingga tujuan yang telah ditetapkan dapat dicapai.

Pengertian Remaja Akhir

Istilah *adolescence* atau remaja berasal dari bahasa Latin, yaitu *adolescens* (kata benda) yang berarti “tumbuh” atau “tumbuh menjadi dewasa” (Hurlock, 1980). Istilah *adolescentia* mempunyai arti yang lebih luas, mencakup kematangan mental, emosional, sosial, dan fisik. Batasan usia remaja adalah usia remaja awal (13-17 tahun) dan remaja akhir (18-22 tahun). Remaja akhir (*late adolescence*) adalah individu yang berada pada kisaran umur 18-22 tahun (Santrock, 2004). Tahap ini adalah masa konsolidasi menuju periode kedewasaan, yang ditandai dengan pencapaian lima hal, yaitu (a) minat yang semakin mantap terhadap fungsi-fungsi intelek; (b) ego mencari kesempatan untuk bersatu dengan orang lain dan pengalaman baru; (c) terbentuknya identitas seksual yang tidak akan berubah lagi; (d) egosentrisme diganti dengan keseimbangan antara kepentingan diri sendiri dengan orang lain; dan (e) tumbuh dinding yang memisahkan pribadinya dengan masyarakat umum (Santrock, 2004).

Havighurst (dikutip dalam Hurlock, 1980) mengatakan bahwa setiap tahap kehidupan mempunyai tugas-tugas tertentu yang harus dilakukan individu. Tugas setiap tahap disebut sebagai tugas perkembangan (*developmental task*). Apabila individu berhasil melaksanakan tugas-tugas perkembangan selanjutnya. Kegagalan pada tugas tersebut dapat mengakibatkan perasaan kurang bahagia, penolakan dari masyarakat, serta kesulitan dalam melaksanakan tugas-tugas selanjutnya.

Menurut Havighurst (dikutip dalam Hurlock, 1980), terdapat sepuluh tugas perkembangan pada masa remaja, yaitu (a) membina hubungan dengan teman sebaya dari kedua jenis kelamin; (b) menerima peranan sosialnya sebagai laki-laki atau perempuan; (c) menerima keadaan jasmaninya dan mampu menggunakan secara efektif; (d) mencapai kemandirian emosi dari orang tua dan orang dewasa lain; (e) mencapai kemandirian ekonomi; (f) mampu memilih serta mempersiapkan diri untuk suatu pekerjaan; (g) mempersiapkan diri untuk membina perkawinan dan rumah tangga; (h) memiliki kemampuan intelektual serta konsepsi yang dibutuhkan untuk menjadi anggota masyarakat yang berhasil; (i) memiliki keinginan serta usaha untuk berperilaku yang bertanggung jawab secara sosial; (j) memiliki serangkaian nilai serta sistem etika sebagai asas perilaku.

Pada dasarnya, kesepuluh tugas perkembangan masa remaja tersebut adalah penyesuaian terhadap segala aspek kehidupannya. Sementara itu, ciri-ciri dari remaja akhir menurut Baruth & Robinson (dikutip dalam Lesmana, 2008) adalah (a) perpindahan keterikatan dari keluarga kepada lingkungan sosial dengan membina kedekatan yang lebih besar dengan guru, konselor, teman-teman sebaya; (b) bertambahnya sumber alienasi dengan orang tua disebabkan perubahan pada cara berpakaian, penampilan, dan lainnya; (c) perubahan pandangan tentang diri sendiri, yang tadinya dianggap sesuatu yang luar biasa, berubah ke arah pemahaman tentang apa yang umum dan unik; (d) mulai memahami adanya perbedaan individual; (e) mulai muncul kesadaran tentang pentingnya hubungan dengan lawan jenis; (f) memiliki pertanyaan karier dan nilai-nilai yang dianggap penting oleh orang dewasa.

Pengaruh Konseling Teman Sebaya terhadap Regulasi Diri

Ada perbedaan regulasi diri antara sebelum dan sesudah konseling teman sebaya. Dengan kata lain, konseling teman sebaya dapat memengaruhi regulasi diri responden peserta skripsi yang mengikuti

konseling teman sebaya. Konseling teman sebaya di perguruan tinggi dapat membantu mahasiswa yang bermasalah dan frustrasi dalam pendidikannya, seperti menyelesaikan tugas akhir, skripsi, atau tesis. Melalui konseling teman sebaya, mahasiswa dapat saling membantu dan mendukung untuk mengembangkan kemampuannya. Hal tersebut untuk mengarahkan diri mencapai tujuan, membimbing diri sendiri, serta menyempurnakan diri dengan meningkatkan pemahaman mengenai masalah, kekuatan, dan keterbatasan dalam memecahkan masalah. Peningkatan kemampuan untuk membantu diri sendiri atau kelompok menjadi dasar diperlukannya konseling teman sebaya. Di antara teman sebaya, mereka berbagi dan memiliki perhatian yang sama. Mereka memecahkan masalah bersama-sama serta menggunakan dukungan dan katarsis sebagai intervensi pemecahan masalah.

Kelompok teman sebaya yang positif memberikan kesempatan kepada remaja untuk membantu orang lain serta mendorong remaja mengembangkan jaringan kerja untuk saling memberikan dorongan positif. Kelompok teman sebaya yang dimaksud dalam penelitian ini adalah kelompok mahasiswa yang mengambil skripsi dan sedang menghadapi hambatan dalam menyusun dan menyelesaikan skripsinya. Mahasiswa yang ikut dalam konseling teman sebaya dapat memahami bahwa dia tidak sendiri dalam menghadapi berbagai tantangan dan permasalahan skripsinya. Perasaan senasib membuat mahasiswa yang terlibat menjadi saling memperhatikan, membantu, dan membangun budaya positif dalam konseling teman sebaya.

Dukungan dari sesama mahasiswa menimbulkan efek yang positif, seperti memberikan kata-kata semangat sehingga mereka merasa mampu menghadapi dan menyelesaikan segala tuntutan dalam skripsinya. Kondisi positif yang dirasakan oleh sesama mahasiswa peserta konseling teman sebaya mampu meningkatkan semangat ketika mereka merasa tertekan, bingung, dan putus asa. Mereka akan saling peduli dan memperhatikan satu sama lain sehingga mereka tetap fokus pada tujuan dan bersedia mencoba kembali, sampai akhirnya mereka mampu menyelesaikan (walaupun mungkin saja proses yang dipilihnya salah).

Konseling teman sebaya dapat memengaruhi atau meningkatkan kemampuan regulasi diri secara internal, yaitu *self-observation* dan *self-evaluation*. Maksudnya, ketika responden mengikuti konseling teman sebaya, mereka bertemu dengan kelompok sebaya yang memiliki permasalahan sama, tetapi dengan pengalaman dan dengan sudut pandang yang berbeda. Pada situasi tersebut, peserta konseling akan melakukan pengamatan dan individu-individu tersebut juga melakukan penilaian mengenai perilaku yang telah dilakukannya dalam menyelesaikan masalahnya selama ini. Penilaian yang dilakukan berdasarkan standar individu masing-masing. Sehingga, ketika responden telah melakukan penilaian terhadap dirinya, diharapkan responden tergerak melakukan usaha tertentu untuk mencapai tujuan atau keinginannya diikuti dengan konsekuensi atas pilihannya. Hal ini menjelaskan bahwa regulasi diri muncul dari konsekuensi dalam diri setiap responden, di mana semuanya berawal dari pengamatan terhadap orang lain yang dianggap memiliki persoalan sama, tetapi dengan pengalaman yang positif.

Secara kognitif, terdapat peningkatan pemikiran dan orientasi mahasiswa untuk menghadapi situasi yang menekan dengan strategi pengelolaan diri yang efektif. Salah satu indikatornya adalah peningkatan skor regulasi diri sesudah tindakan, terutama jika dibandingkan dengan sebelumnya. Selain itu, terdapat kemampuan bertahan dan tetap fokus pada tujuan, misalnya ketika ide kembali ditolak oleh pembimbing. Pada saat diskusi, mahasiswa sudah mampu memilih perilaku alternatif lain ketika strategi yang diterapkan tidak berhasil. Peningkatan regulasi diri pada mahasiswa yang mengikuti program intervensi, terlihat pada jawaban peserta ketika mendiskusikan mengenai bagaimana melakukan strategi dan mengontrolnya. Dengan demikian, pemberdayaan mahasiswa secara aktif menjadi hal penting agar mahasiswa dapat mengatasi hambatan dan permasalahan sehingga penyelesaian skripsi lebih cepat.

Penggunaan Regulasi Diri

Kemampuan regulasi diri mahasiswa cenderung berada pada berbagai dimensi, yaitu dimensi *self-reflection*, dimensi *performance/volitional control*, dan dimensi *forethought*. Mahasiswa yang terpaku pada kemampuan *self-reflection* adalah mahasiswa yang melakukan regulasi diri dengan cara merefleksikan hasil yang telah dilakukannya dan memengaruhi respons individu terhadap pengalamannya. Sehingga, setelah mahasiswa mampu mengobservasi dan mengevaluasi pengalamannya, mahasiswa akan kembali memengaruhi kemampuan *forethought* terhadap usaha-usaha motorik berikutnya. Hal ini akan melengkapi siklus *self-regulation* yang dilakukannya.

Mahasiswa yang berhasil dalam pendidikannya adalah mahasiswa yang memiliki kesadaran untuk mengontrol usaha mereka dalam menghadapi segala tuntutan tugasnya dan bertanggung jawab menjalankan usahanya. Kemauan yang keras demi mencapai tujuan akan menyinggung dan melibatkan aspek motivasi belajar. Apabila diasumsikan, meningkatnya kehendak seorang individu untuk belajar akan mengarahkan kemampuannya untuk mandiri. Hal ini dapat diperoleh dari interaksi ataupun dukungan dari lingkungan sekitarnya. Peningkatan regulasi diri muncul dari adanya konsekuensi yang dibentuk atau diproduksi dari diri sendiri.

Gambaran *Self-Regulation* Berdasarkan Jenis Kelamin

Mahasiswi lebih dominan pada kemampuan *performance/coalitional control* dan *self-reflection*. Namun, kondisi ini tidak menggambarkan bahwa mahasiswa lebih memiliki *self-regulation* yang cenderung tinggi bila dibandingkan dengan mahasiswi. Mahasiswi memiliki kesempatan untuk memiliki regulasi diri yang tinggi dibandingkan dengan mahasiswa. Hal ini sejalan dengan hasil penelitian yang dilakukan oleh Bidjerano (2005), bahwa anak perempuan memiliki regulasi diri lebih tinggi dibandingkan anak laki-laki. Bidjerano (2005) menjelaskan

bahwa anak perempuan memiliki kemampuan lebih matang atau kuat dalam menentukan tujuan dan rencana (*forethought*) yang tepat untuk mencapai tujuannya tersebut.

SIMPULAN

Konseling teman sebaya memengaruhi regulasi diri mahasiswa yang sedang menempuh skripsi. Pengaruh konseling teman sebaya terhadap regulasi diri mahasiswa peserta skripsi disebabkan oleh faktor eksternal dan internal. Faktor eksternal adalah dukungan dari teman sebaya yang memiliki permasalahan sama. Dukungan teman sebaya dengan cara saling mendengarkan, membantu, dan memperhatikan satu sama lain, yang dilakukan selama konseling teman sebaya berlangsung, mampu meningkatkan motivasi dan keyakinan diri. Motivasi ini mampu meningkatkan regulasi diri mahasiswa. Artinya, pengaruh faktor eksternal akan lebih efektif bila diikuti penilaian dan konsekuensi yang bersumber dari dalam diri mahasiswa itu sendiri (faktor internal). Mahasiswa yang mampu meregulasi dirinya adalah mahasiswa yang mampu dalam melakukan *forethought*.

DAFTAR PUSTAKA

- Arjanggi, R., & Suprihatin, T. 2010. "Metode pembelajaran tutor teman sebaya meningkatkan hasil belajar berdasar regulasi diri". *Makara, Sosial Humaniora*, 14(2), 91-92
- Azwar, S. 2005. *Penyusunan skala psikologi*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Baron, R. A., & Byrne, D. E. 2004. *Social psychology with research navigator* (10th ed.). New York, NY: Pearson.
- Bidjerano, T. 2005. *Gender differences in self regulated learning*. 36th Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, Kerhonkson, NY.
- Boekaerts, M. Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). 2002. *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Brutus, S., & Donia, M. B. L. 2010. "Improving the effectiveness of students in group with a centralized peer evaluation system". *The Academy of Management Learning and Education*, 9(4), 652–662.

- Cohen, M. T. 2012. "The importance of self-regulation for college student learning". *College Student Journal*, 46(4), 892-202.
- Cowie, H., & Wallace, P. 2000. *Peer support in action: from by standing to standing by*. London: Sage Publications.
- Dailami, A. 2011. "The analysis of the effectiveness of peer counseling on social adaptability and self concept of male grade one high school students in Dezful, Iran". *American Journal of Scientific Research*, 25-29.
- Damayanti, T. 2008. "Efektivitas intervensi keterampilan self regulated learning dan keteladanan dalam meningkatkan kemauan belajar mandiri dan prestasi belajar mahasiswa pendidikan jarak jauh". *Jurnal Pendidikan Terbuka dan Jarak Jauh*, 9(2), 50-82.
- Davis, H. B., & Davey, B. T. 2010. *The key to engagement*. Retrieved from <http://managingself.wikispaces.com/file/view/SelfRegulation-Engagement.pdf>.
- Departemen Administrasi Akademik. 2009. "Data tingkat kelulusan tepat waktu". Jakarta: Fakultas Psikologi Universitas Esa Unggul.
- Diver, A. C. 1990. "Effectiveness of peer counseling on high school students who failed two or more classes in a nine week quarter". *Urban Education Journal*, 26(3), 269-284.
- Fathiyah, K. N. & Harahap, F. *Konseling teman sebaya untuk meningkatkan efikasi diri remaja terhadap perilaku berisiko*. Retrieved from [http://www.staff.uny.ac.id/sites/default/files/132206561/konsebaya_untuk_efikasi_remaja_terhadap_perilaku_berisiko.\(2\).pdf](http://www.staff.uny.ac.id/sites/default/files/132206561/konsebaya_untuk_efikasi_remaja_terhadap_perilaku_berisiko.(2).pdf)
- Feist, J. & Feist, G. J. 2009. *Theories of personality* (7th. ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hunainah. 2011. *Teori dan implementasi model konseling teman sebaya*. Bandung: Rizqi.
- Hurluck, E. 1980. *Developmental psychology* (5th. ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Kitsantas, A. 2002. "Test preparation and performance: a self regulatory analysis". *The Journal of Experimental Education*, 70, 101-113.
- Laursen, E. K. 2005. "Build positive peer cultures reclaiming children and youth". *Proquest Education Journal*, 14(3), 137-142.

- Lesmana, J. M. 2008. *Dasar-dasar konseling*. Depok: UI-Press.
- Martin, D., Martin, M., Gibson, S. S., & Wilkins, J. 2007. "Increasing prosocial behavior and academic achievement among adolescent African American males". *Adolescence*, 42(168), 689–698.
- Nisfiannoor, M. 2009. *Pendekatan statistik modern untuk ilmu sosial*. Jakarta: Salemba Humanika.
- Ormrod, J. E. 2008. *Educational psychology: developing learners* (6th. ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Pautanen, Kaisa, & Karhanen, V. 2011. *Peer counseling in higher education*. Helsinki: Helsinki University.
- Puspitasari, D. 2009. *Stress dan coping stress mahasiswa skripsi Universitas X, Jakarta* (Unpublished undergraduate's thesis). Fakultas Psikologi Universitas Esa Unggul, Jakarta.
- Rearden, M. T. 2012. "Effectiveness of peer counseling on high school students who failed two or more classes in a nine week quarter (Doctoral dissertation)". Florida International University, Florida.
- Riasnugrahani, M., & Lidwina. 2003. "Studi deskriptif mengenai regulasi diri dalam bidang akademik pada mahasiswa fakultas psikologi angkatan 2003 yang memiliki IPK < 2.75 pada Universitas "X" di Bandung". *Jurnal Psikologi Maranatha*. 6(2), 11-18.
- Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. 2007. "Understanding tutor learning: Knowledge building and knowledge telling in peer tutors' explanation and questions". *Review of Education Research*, 77(4), 534-574.
- Safitri, Respati, W., Amanah, A., & Asmi, Y. 2009. *Gambaran profil kebutuhan mahasiswa Universitas X, Jakarta* (Unpublished manuscript). Fakultas Psikologi Universitas Esa Unggul, Jakarta.
- Santrock, J. W. 2004. *Lifespan development* (9th. ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Santrock, J.W. 2008. *Educational psychology* (3rd. Ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Schapiro, S. R., & Livingston, J. A. 2010. "Dynamic self-regulation: The driving force behind academic achievement". *Innovative Higher Education Journal*, 25(1), 23-35.

- Seniati, L., Yulianto, A., & Setiadi, B. N. 2005 *Psikologi eksperimen*. Jakarta: Indeks.
- Sucipto. 2012. *Konseling teman sebaya*. Retrieved from <http://www.Himcyoo.files.wordpress.com/2012/04/partisipanng-sebaya.pdf>
- Suwarjo. 2008. *Model konseling teman sebaya untuk pengembangan daya lentur (resilience): studi pengembangan model konseling teman sebaya untuk mengembangkan daya lentur remaja panti sosial asuhan anak provinsi DIY* (Unpublished doctoral dissertation). Diunduh dari [http://staff.uny.ac.id/sites/files/penelitian/suwarjo, M.Si., Dr./peer couns&resiliensi siswa.pdf](http://staff.uny.ac.id/sites/files/penelitian/suwarjo_M.Si.,_Dr./peer_couns&resiliensi_siswa.pdf)
- Tindall, J. A. & Bellack, D. 2008. *An-in-depth book at peer programs: Planning, implementation, and administration* (2nd ed.). University of Minnesota.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. 2012. *Handbook of self-regulation of performance*. New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, B. J. 2008. "Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects". *American Education Research Journal*, 45, 166-183.

VI

EFEKTIVITAS PELATIHAN REGULASI DIRI PADA SISWA SMP KELAS VII

Laura Megasari Yulianawan Budiarti

Regulasi diri dan pengembangan kapasitas regulasi diri merupakan fokus pendidikan pada beberapa dekade terakhir. Regulasi diri pada aspek kognitif dan perilaku merupakan aspek penting dalam prestasi belajar dan akademik siswa di kelas (Pintrich & DeGroot, 1990; Kosnin, 2007; Turan & Demirel, 2010). Siswa dengan regulasi diri tinggi lebih termotivasi untuk melakukan strategi-strategi perencanaan, organisasi, dan *monitoring* diri dibandingkan siswa dengan regulasi diri rendah. Siswa dengan regulasi diri yang baik juga akan menganalisis karakteristik tugas belajar dengan menggunakan berbagai teknik untuk mempelajari informasi baru, bersikap tenang dan percaya diri, memperkirakan waktu yang dibutuhkan untuk menyelesaikan tugas, memonitor perkembangan sendiri, mengetahui kapan dan kepada siapa mencari bantuan, dan mempunyai kebanggaan dan kepuasan dalam pencapaian tujuan (Paris & Paris, 2001). Menurut Schunk dan Zimmerman (1998), siswa yang mempunyai regulasi diri mempunyai inisiatif diri dan kontrol regulasi diri terhadap motivasi, pilihan metode belajar, perilaku, dan penggunaan sumber-sumber yang berasal dari lingkungan sosial dan lingkungan fisik.

Individu yang memiliki regulasi diri mempunyai tiga karakter (Wolters, 2003). Karakter pertama adalah memiliki banyak pengetahuan dan keterampilan mengenai berbagai strategi kognitif yang akan meningkatkan kemampuan belajarnya. Karakter kedua adalah individu dengan regulasi diri yang baik adalah mempunyai keterampilan

metakognitif. Individu tersebut mempunyai pengetahuan proses berpikir dan belajar serta strategi untuk memonitor dan mengendalikan aspek-aspek yang penting dalam perilaku belajarnya. Karakter ketiga adalah individu menunjukkan sekumpulan kepercayaan dan perilaku kepercayaan adaptif yang berhubungan dengan motivasi yang melibatkan efikasi diri yang tinggi dan orientasi terhadap tujuan. Ketiga karakter, yaitu kepercayaan, pengetahuan, dan keterampilan tersebut menyebabkan individu dengan regulasi diri menjadi siswa mandiri, yang secara aktif mengatur proses belajar mereka dalam berbagai konteks akademik.

Beberapa ahli (dalam Schunk, Pintrich, & Meece, 2008) menyatakan bahwa regulasi diri pada siswa yang sedang mengalami transisi, merupakan salah satu aspek penting untuk menjalani transisi yang berhasil. Penelitian Gottfried (dalam Schunk, Pintrich & Meece, 2008) menunjukkan adanya perubahan negatif pada motivasi siswa kelas tujuh, yang menyebabkan penurunan motivasi pada pelajaran membaca, matematika, ilmu pengetahuan alam, dan ilmu pengetahuan sosial. Pada saat remaja mengalami transisi ke sekolah menengah, mereka sering mengalami penurunan *self-esteem*, *task values*, dan minat pada tugas-tugas akademik (Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, Reuman & Yee. dalam Cleary & Zimmerman, 2004). Mereka juga cenderung tidak dilengkapi dengan kesempatan untuk mengembangkan dan melatih otonomi dalam kelas (Feldlaufer, Midgley, & Eccles dalam Cleary & Zimmerman, 2004). Pada pihak lain, guru sekolah menengah mempunyai ekspektasi besar terhadap kemandirian siswa (Zimmerman dalam Cleary & Zimmerman, 2004). Siswa dituntut mampu menyelesaikan tugas-tugas rumah yang banyak dari berbagai guru, serta mampu melakukan belajar mandiri. Menurut Cleary dan Zimmerman (2004), untuk memenuhi tuntutan-tuntutan tersebut, siswa perlu memiliki strategi regulasi diri. Hal tersebut tentu sulit dilakukan oleh siswa yang bermasalah, karena mereka tidak hanya mempunyai dasar strategi efektif yang buruk, tetapi juga tidak mengerti bagaimana menyeleksi, mengevaluasi, serta menyesuaikan strategi yang salah ketika mereka tidak mampu bekerja secara efektif.

Sejalan dengan pendapat Slavin (2012), ada tiga hal yang membuat regulasi diri menjadi penting. Pertama, sejalan dengan perkembangan di sekolah, siswa diharapkan untuk mempunyai tanggung jawab lebih dalam belajar, tetapi kurang mendapatkan bantuan dari guru dan orang tua. Kedua, karena siswa akan berpindah ke kelas yang lebih tinggi, sehingga jumlah dan kompleksitas materi yang harus dipelajari dan diuji akan meningkat. Ketiga, pada saat lulus dari sekolah, siswa harus mampu menyesuaikan diri dengan lingkungan secara cepat. Banyak guru tidak memberikan atau hanya sedikit memberikan instruksi langsung (*direct instruction*) yang membantu siswa memformulasikan serta menggunakan strategi belajar (rencana umum untuk mengkhhususkan sumber-sumber yang dapat digunakan, kapan dapat digunakan, dan bagaimana menggunakan) dan taktik (teknik khusus untuk membantu mencapai tujuan belajar yang bersifat segera).

Snowman, McCown, dan Biehler (2009) memaparkan fakta lain, yaitu banyak siswa kurang memiliki kemampuan regulasi diri dalam belajar pada saat mereka masuk ke jenjang universitas. Salah satu alasannya karena siswa jarang diajarkan menggunakan kemampuan kognitifnya. Dalam sebuah studi (Snowman, McCown & Biehler, 2009) terhadap 69 guru taman kanak-kanak sampai dengan kelas enam, ditemukan bahwa guru hanya memberikan instruksi strategi sebesar 9,5% waktu mereka saat diobservasi, kurang dari 1% memberikan alasan penggunaan strategi yang diberikan, dan 10% guru tidak memberikan instruksi strategi sama sekali. Penelitian lain terhadap 11 guru sekolah menengah juga menemukan hal yang sama (Hamman, Berthelot, Saia, & Crowley dalam Snowman, McCown & Biehler, 2009).

Penelitian Cleary dan Zimmerman (2004) menunjukkan bahwa siswa yang diberikan pelatihan proses regulasi diri saat belajar, seperti penetapan tujuan, *self-monitoring*, dan *self-reflection*, menunjukkan tingkat tinggi pada motivasi dan prestasi. Graham & Harris (dalam Schunk & Zimmerman, 1998) juga menemukan bahwa pelatihan strategi penulisan berlandaskan regulasi diri siswa dengan kesulitan belajar, mampu meningkatkan efikasi diri dan prestasi dalam tugas menulis.

Self-Regulation Empowerment Program (SREP) merupakan salah satu program pelatihan motivasi, strategi belajar dan regulasi diri yang dikembangkan untuk membantu profesional pendidikan dalam lingkup sekolah, seperti psikolog sekolah, konselor, dan guru. SREP yang dikembangkan oleh Cleary dan Zimmerman (2004) mempunyai tujuan utama memampukan dan memberdayakan siswa untuk menjadi pelajar yang lebih mampu dan mandiri, mampu memotivasi terhadap kelemahan strategi siswa, serta memodifikasi atau mengubah kelemahan-kelemahan tersebut menjadi kekuatan/kelebihan. *Self-Regulation Empowerment Program* (SREP) ini merupakan program pelatihan berbasis sekolah yang mengintegrasikan banyak segi penting dari pendekatan pemecahan masalah (*problem-solving*) kepada pendekatan berdasarkan siklus regulasi diri yang dikemukakan oleh Zimmerman (Cleary & Zimmerman, 2004).

Seluruh tujuan SREP akan dicapai melalui tiga langkah. Pertama, meningkatkan pemberdayaan siswa. Kedua, memperluas pilihan strategi belajar siswa. Ketiga, memampukan siswa menggunakan alur siklus umpan balik regulasi diri (Cleary & Zimmerman, 2004).

Program pelatihan regulasi diri diperlukan siswa agar mereka dapat memberdayakan diri untuk tujuan-tujuan positif serta dapat berhasil dalam segi emosional, sosial, dan akademik. Sebuah program pelatihan bagi siswa perlu disusun secara konkret untuk membantu siswa mencapai tujuan belajar.

Regulasi Diri

Dalam psikologi dan pendidikan, istilah regulasi diri dipahami dalam berbagai arti. Zimmerman (2000) menyatakan bahwa regulasi diri merupakan proses yang digunakan seseorang untuk mengaktifasi dan mempertahankan pikiran, perasaan, serta perilaku individu yang direncanakan, diadaptasi secara berurutan dan berkesinambungan. Hal tersebut berdasarkan umpan balik dari kinerja untuk mencapai tujuan-tujuan pribadi yang telah ditentukan sendiri.

Pada penelitian ini, peneliti mendefinisikan regulasi diri dari Zimmerman, yaitu proses yang digunakan seseorang untuk mengaktivasi dan mempertahankan pikiran, perasaan, serta perilaku individu sendiri yang direncanakan dan diadaptasi secara berurutan dan berkesinambungan, berdasarkan umpan balik dari kinerja untuk dapat mencapai tujuan-tujuan pribadi yang telah ditentukan sendiri.

Zimmerman (2001, 2004, 2011; dalam Snowman dkk, 2009) menyatakan fase-fase regulasi diri terdiri atas tiga bagian, yaitu perencanaan (*forethought*), pelaksanaan (*performance/ volitional control*), dan refleksi diri (*self-reflection*). Ketiga fase ini berlangsung sebagai siklus yang melibatkan interaksi antara faktor individu (*personal*), perilaku (*behavioral*), dan lingkungan (*environment*) selama regulasi diri. Interaksi antara ketiga faktor ini merupakan siklus yang berputar, karena ketiganya akan berubah selama proses belajar dan harus dimonitor (Bandura dalam Zimmerman, 2001). *Monitoring* tersebut mengarah pada perubahan pada strategi, kognisi, afek, dan perilaku individu.

Fase pertama adalah fase perencanaan (*forethought*). Fase ini terdiri atas perencanaan tujuan (*goal setting*) dan kepercayaan yang mendahului belajar, di mana hal itu menjadi acuan dalam tahap ini. Hal tersebut meliputi kepercayaan adaptif mengenai peran kemampuan dan usaha, kepercayaan diri yang positif untuk menyelesaikan tugas, serta nilai intrinsik tugas.

Fase kedua adalah fase pelaksanaan (*performance/ volitional control*). Fase ini merupakan proses yang terjadi selama belajar untuk membantu pembelajar tetap bertahan pada tugas. Hal ini meliputi *monitoring* diri (*self-monitoring*), strategi pemfokusan perhatian, dan instruksi diri. Pada fase pelaksanaan terdapat tendensi untuk menjaga fokus dan usaha ke arah tujuan ketika menghadapi distraksi potensial. Fase ini juga menjaga tujuan siswa agar mampu menghadapi banyak tantangan pelaksanaan, misalnya pekerjaan rumah. Keberhasilan fase ini tergantung kemampuan siswa dalam menghadapi distraksi tersebut. Secara kasat mata/terbuka (*overtly*), strategi pelaksanaan ini digunakan untuk mengontrol diri dalam lingkungan, sedangkan secara non-kasat

mata/diam-diam (*covert*) digunakan untuk mengontrol pikiran-pikiran yang dapat menggagalkan diri (*self-defeating thoughts*). Intervensi untuk membantu siswa mendapatkan strategi pelaksanaan telah dikembangkan dari tingkat kelas satu sekolah dasar sampai dengan tingkat universitas.

Fase ketiga adalah fase refleksi diri (*self-reflection*). Fase ini meliputi evaluasi hasil pengerjaan tugas, yang kemudian kembali ke dalam siklus dan memengaruhi perencanaan (*forethought*). Tipe refleksi, yaitu evaluasi hasil dengan mengacu pada beberapa kriteria dan analisis atribusi terhadap penyebab, kemudian menggunakan hal-hal tersebut untuk membuat keputusan mengenai langkah selanjutnya, misalnya apakah perlu melakukan penyesuaian atau tidak.

Kematangan kognitif pada anak diperlukan supaya mereka dapat berperilaku dengan tepat. Hal tersebut membuat anak memahami bahwa mereka merupakan makhluk yang berbeda, memiliki otonomi dan kemampuan untuk menentukan tindakannya sendiri. Mereka juga harus memiliki perkembangan kemampuan bahasa untuk memahami petunjuk, kemampuan memori untuk menyimpan dan mengingat kembali instruksi pengasuh, serta strategi pemrosesan informasi untuk mengaplikasikan semuanya dalam situasi tertentu. Anak juga harus mempunyai konsep masa depan, seperti hubungan sebab akibat serta melakukan atau tidak melakukan sesuatu pada saat tertentu, dengan cara tertentu.

Dalam penelitian ini, alat ukur yang dipakai adalah adaptasi *Self-Regulated Learning Interview Schedule* (SRLIS) yang dikembangkan oleh Zimmerman dan Martinez-Pons (1986, 1990). SRLIS digunakan karena sesuai dengan dasar teori yang dipakai, yaitu teori regulasi diri Zimmerman. SRLIS terdiri dari delapan pertanyaan. Pertanyaan-pertanyaan tersebut dikembangkan untuk mengukur 14 jenis strategi regulasi diri, yaitu evaluasi diri (*self-evaluating*), organisasi dan perubahan (*organizing and transforming*), menentukan tujuan dan merencanakan (*goal setting and planning*), mencari informasi (*seeking information*), menyimpan data dan memonitor (*keeping records and monitoring*), menstrukturisasi lingkungan (*environmental structuring*), konsekuensi diri

(*self-consequences*), melatih dan mengingat (*rehearsing and memorizing*), mencari bantuan sosial (*seeking social assistance*), serta meninjau data-data (*reviewing records*).

Siswa kemudian diberikan konteks belajar yang berbeda, yaitu (a) dalam situasi kelas; (b) di rumah; (c) saat menyelesaikan tugas menulis di luar kelas; (d) saat menyelesaikan tugas matematika di luar kelas; (e) saat persiapan dan menjalani tes; dan (f) saat sangat tidak termotivasi. Untuk setiap konteks belajar, siswa diminta menuliskan metode yang digunakan saat berpartisipasi di kelas, untuk belajar, dan mengerjakan tugas. Untuk membuat setiap konteks bermakna, diberikan contoh yang konkret, misalnya “Kebanyakan guru memberikan tes pada saat akhir periode penilaian, dan tes-tes ini sangat memengaruhi nilai dalam rapor. Apakah kamu mempunyai metode khusus untuk menyiapkan tipe soal seperti ini dalam pelajaran Biologi?” Penggalan selanjutnya diberikan, “Bagaimana kalau kamu mempunyai kesulitan? Apakah ada metode khusus yang kamu gunakan?” Siswa diminta menuliskan strategi yang digunakan sebanyak yang ia ketahui.

Self-Regulation Empowerment Program (SREP)

Empowerment atau pemberdayaan merupakan proses individu mendapatkan kontrol atas hidupnya (Cleary & Zimmerman, 2004). Individu-individu yang berdaya (*empowered individuals*) sering menunjukkan berbagai jenis regulasi diri, seperti persepsi efikasi diri (*self-efficacy*) yang tinggi dan kontrol personal. Lebih lanjut, pembelajar yang mempunyai kemampuan regulasi diri tinggi akan sering merasa berdaya karena adanya kepercayaan diri (*self-belief*) bahwa keterampilan seseorang untuk menggunakan dan menyesuaikan strategi yang efektif mempunyai peranan besar terhadap keberhasilan dirinya. Oleh sebab itu, langkah pertama melatih individu untuk mempunyai regulasi diri adalah menanamkan kepercayaan bahwa keberhasilan akademik ditentukan oleh dirinya sendiri.

Self-Regulation Empowerment Program (SREP) merupakan program pelatihan berbasis sekolah yang mengintegrasikan banyak segi penting

dari pendekatan pemecahan masalah (*problem-solving*) pada pendekatan berdasarkan siklus regulasi diri yang dikemukakan oleh Zimmerman (Cleary & Zimmerman, 2004). Pendekatan pemecahan masalah merupakan proses yang secara eksplisit melibatkan langkah-langkah seperti menentukan area masalah, mengukur perilaku, mengembangkan dan mengimplementasikan intervensi, serta mengukur efikasi intervensi. Dalam *setting* sekolah, siswa bertanggung jawab dalam pelaksanaan proses pemecahan masalah.

Pendekatan regulasi diri memberdayakan siswa untuk terlibat aktif dalam proses pemecahan masalah. Hal itu akan meningkatkan otonomi dan tanggung jawab pribadi dalam memilih dan melakukan metode belajar mereka. *Self-Regulation Empowerment Program* (SREP) dikembangkan untuk membantu profesional pendidikan dalam lingkup sekolah seperti psikolog sekolah, konselor, dan guru. SREP mempunyai tujuan utama memampukan dan memberdayakan siswa untuk menjadi pelajar yang lebih mampu dan mandiri (Cleary & Zimmerman, 2004). Selain itu, SREP juga bertujuan mengidentifikasi motivasi dan kelemahan strategi pada siswa, serta memodifikasi atau mengubah kelemahan-kelemahan tersebut menjadi kekuatan/kelebihan.

Seperti yang sudah dibahas sebelumnya, seluruh tujuan SREP akan dicapai melalui tiga langkah. Pertama, meningkatkan pemberdayaan siswa. Kedua, memperluas pilihan strategi belajar siswa. Ketiga, memampukan siswa menggunakan alur siklus umpan balik regulasi diri (Cleary & Zimmerman, 2004).

Self-Regulation Empowerment Program (SREP) mengacu pada pendekatan protokol standar yang fleksibel (Cleary, Platten, & Nelson, 2008; Cleary & Zimmerman, 2004). Sementara itu, desain instruksional SREP mengacu pada siklus tiga fase regulasi diri dari Zimmerman, yaitu fase perencanaan (*forethought*), fase pelaksanaan (*performance*), dan fase refleksi diri (*self-reflection*). *Self-Regulation Empowerment Program* (SREP) pada awalnya dikembangkan oleh Cleary dan Zimmerman (2004) dan diujicobakan pada sejumlah siswa sekolah menengah. Pada penelitian Cleary, Platten, dan Nelson (2008), SREP diberikan pada

siswa sekolah menengah selama dua kali seminggu selama kurang lebih 11 minggu dengan total 23 sesi. Masing-masing sesi mempunyai durasi 50 menit. Adapun program adaptasi SREP mengacu pada enam modul instruksional dan urutan modul SREP yang dikembangkan Cleary *et al.* (2008). Beberapa hal yang berbeda dengan SREP yang dikembangkan Cleary *et al.* (2008) adalah jumlah sesi, yaitu delapan kali dengan lama sesi 45 menit dan direncanakan akan dilaksanakan selama dua minggu. Aktivitas dalam beberapa sesi juga ada perubahan.

Siswa Peralihan ke Sekolah Menengah

Terdapat perbedaan antara sekolah dasar dengan sekolah menengah. Perbedaan pertama adalah besarnya lingkungan. Lingkungan sekolah menengah cenderung lebih besar dibandingkan lingkungan sekolah dasar, yang dapat mengubah relasi dengan teman sebaya serta memberikan perasaan tidak dikenal (*anonymity*) dan keterasingan (*alienation*).

Perbedaan kedua adalah guru sekolah menengah memberikan instruksi yang lebih bersifat umum (*whole-class instruction*), kurang individual, serta kesempatan yang lebih sedikit untuk memilih dan membuat keputusan.

Perbedaan ketiga adalah perbedaan praktik penilaian. Guru sekolah dasar cenderung memberikan penilaian berdasarkan perkembangan individu, sedangkan guru sekolah menengah cenderung memberikan penilaian berdasarkan standar komparatif dan standar kompetensi.

Perubahan motivasi pada siswa transisi sekolah dasar ke sekolah menengah berupa perubahan negatif pada motivasi, konsep diri, dan prestasi. Motivasi yang berorientasi intrinsik pada siswa kelas tiga, berubah menjadi motivasi yang berorientasi ekstrinsik pada siswa kelas sembilan. Penurunan motivasi intrinsik ini dapat berubah secara dramatis pada beberapa mata pelajaran. Namun, pada kebanyakan anak hal ini terjadi pada pelajaran membaca, matematika, ilmu pengetahuan alam, dan ilmu pengetahuan sosial, terlebih pada siswa kelas 9. Perubahan perkembangan motivasi intrinsik ini secara umum

juga diikuti dengan menurunnya kepercayaan diri dan meningkatnya kecemasan.

Pada saat remaja mengalami transisi ke sekolah menengah, mereka sering mengalami masalah seperti penurunan *self-esteem*, *task values* dan minat pada tugas-tugas, serta tidak adanya kesempatan untuk mengembangkan dan melatih otonomi dalam kelas. Sementara itu, guru kelas di sekolah menengah mempunyai ekspektasi besar terhadap kemandirian siswa. Mereka menuntut siswa menyelesaikan tugas-tugas rumah yang banyak dari berbagai guru dan tetap belajar. Untuk dapat memenuhi tuntutan-tuntutan dari lingkungan, siswa perlu memiliki strategi regulasi diri. Siswa bermasalah tidak hanya mempunyai dasar strategi efektif yang buruk, tetapi juga tidak mengerti bagaimana menyeleksi, mengevaluasi, dan menyesuaikan strategi yang salah, karena mereka tidak mampu bekerja secara efektif.

Partisipan dalam penelitian ini adalah lima orang siswa dan tiga orang siswi kelas 7 SMP X, dengan inisial CJ, CE, ECN, JMS, KAH, CA, EA, dan N. Usia mereka 12-13 tahun. Mereka direkomendasikan oleh guru dan kepala sekolah karena beberapa alasan. Alasan pertama karena perilaku belajar yang kurang, yaitu nilai pelajaran biologi yang rendah. Alasan kedua karena sikap belajar yang belum optimal. Misalnya kurang menunjukkan antusiasme saat pelajaran biologi, sering terlambat atau tidak mengumpulkan tugas, dan tampak kurang serius dalam pelajaran.

Proses pelatihan pertama adalah implementasi strategi berupa observasi diri yang ditetapkan sebagai hasil dari pencatatan diri (*self-recording*) terhadap proses belajar dan perilaku pelaksanaan (*performance*). Hal ini dilakukan pada pertemuan-pertemuan awal (Stoeger & Ziegler dalam Zimmerman & Schunk, 2011). Dengan melakukan pencatatan diri (*self-recording*), siswa berlatih mengenali kelebihan dan kelemahan strategi yang digunakan, kemudian mampu membuat adaptasi yang diperlukan sebagai evaluasi berulang.

Intervensi program adaptasi *Self-Regulated Empowerment Program (SREP)* yang direncanakan berjalan dalam delapan sesi, dapat dilakukan

sesuai rencana. Jumlah partisipan berjumlah delapan orang, lima laki-laki dan tiga perempuan. Enam partisipan hadir 100%, satu partisipan hadir 87,5%, dan satu partisipan lain hadir 62,5%.

Pengukuran pengaruh program adaptasi *Self-Regulated Empowerment Program* (SREP) terhadap regulasi diri partisipan dilakukan dua kali, yaitu pada akhir sesi delapan dan pada hari kelima belas setelah sesi delapan dengan mengisi *Self-Regulated Learning Interview Schedule* (SRLIS). Pada *post-test* I, seluruh partisipan yang berjumlah delapan orang mengisi *Self-Regulated Learning Interview Schedule* (SRLIS). Pada *post-test* II, tujuh dari delapan partisipan mengisi *Self-Regulated Learning Interview Schedule* (SRLIS). Satu partisipan tidak mengisi karena sakit.

Berdasarkan data refleksi, ditemukan beberapa hal yang dianggap sebagai gangguan oleh partisipan, yaitu masalah *bullying* teman dan lingkungan yang berisik, perasaan ingin pulang, lapar, mengantuk, tulisan *power point* yang kecil, sakit flu, dan keinginan untuk melakukan sesuatu. Pada sesi awal, partisipan diberikan contoh hal-hal yang dapat mengganggu mereka dalam belajar. Pada sesi berikutnya, mereka semakin lancar mengidentifikasi gangguan yang dirasakan saat sesi berlangsung. Tidak hanya gangguan dari luar dirinya (lingkungan), tetapi juga gangguan yang berasal dari diri. Kemudian fasilitator dan beberapa partisipan memberikan masukan untuk mengurangi atau menghilangkan gangguan. Pada akhir sesi delapan, partisipan semakin menyadari proses identifikasi gangguan dan melakukan perubahan untuk mengurangi gangguan sehingga situasi belajar semakin kondusif, meskipun masih perlu sesekali diingatkan.

Enam partisipan menyetujui bahwa strategi yang diajarkan dalam pelatihan penting untuk keberhasilan belajar dan merekomendasikan program ini untuk teman yang mengalami kesulitan di sekolah. Dua partisipan lain menyatakan hal yang berbeda. Mereka tidak setuju bahwa strategi yang diajarkan dalam pelatihan penting bagi keberhasilan belajarnya dan ragu-ragu merekomendasikan program ini untuk teman yang mengalami kesulitan di sekolah.

Empat orang tua partisipan mengisi dan mengembalikan kuesioner validitas sosial versi orang tua. Seluruh orang tua partisipan menyatakan persetujuannya bahwa strategi yang diajarkan dalam pelatihan penting untuk keberhasilan belajar anak mereka dan merekomendasikan program ini untuk anak lain yang mengalami kesulitan di sekolah. Mereka menyatakan senang karena anak mereka berpartisipasi dalam program pelatihan. Mereka menyatakan bahwa pelatihan ini membantu anak mereka mengenali penyebab kesulitan di sekolah.

Penelitian ini menggunakan berbagai kegiatan yang melibatkan siswa secara aktif dalam proses pembelajaran. Diskusi dua arah antara partisipan dan peneliti, serta diskusi antarpartisipan membuat partisipan mempunyai kesempatan untuk menyampaikan pikiran dan perasaannya. Penulisan refleksi pada setiap akhir sesi juga membuat partisipan mempunyai waktu pribadi melihat kembali sesi yang sudah diikuti, melihat kembali pikiran dan perasaan yang muncul, serta menuliskan hal-hal yang ingin ia pelajari dan lakukan pada sesi selanjutnya. Hal ini merupakan latihan tiga fase regulasi diri secara sederhana.

Fragmentasi proses regulasi diri memengaruhi efektivitas intervensi. Pelatihan regulasi diri difokuskan pada pola terintegrasi dari proses regulasi diri dalam siklus belajar yang berulang dan merupakan intervensi pembelajaran regulasi diri yang lebih menyeluruh (Stoeger & Ziegler dalam Zimmerman & Schunk, 2011).

Regulasi diri memandang proses belajar sebagai aktivitas yang dilakukan secara proaktif dengan inisiatif dari siswa dan untuk siswa (Schunk & Zimmerman, 2012). Proses regulasi diri ini melibatkan bentuk-bentuk sosial dalam belajar, seperti meniru contoh/model (*modeling*), pemberian bimbingan (*guidance*), dan umpan balik (*feedback*) dari teman, pelatih atau guru.

Menurut Schunk dan Zimmerman (2012), kegagalan untuk meregulasi diri dalam belajar dapat terjadi karena berbagai sebab. Pada saat seorang anak yang mencapai usia tertentu dan seharusnya

proses regulasi diri dalam belajar muncul pada usia tersebut, kegagalan dapat disebabkan oleh tiga faktor. Faktor pertama adalah siswa belum yakin bahwa proses regulasi diri yang diketahuinya akan berhasil atau dibutuhkan dalam suatu konteks belajar. Faktor kedua adalah siswa belum yakin bahwa mereka mampu melakukan respons regulasi diri yang efektif. Faktor ketiga adalah siswa belum benar-benar menginginkan suatu tujuan atau hasil belajar tertentu yang dapat memotivasi mereka untuk melakukan regulasi diri.

Regulasi diri merupakan siklus yang berputar. Siswa memonitor efektivitas metode atau strategi belajar mereka dan merespons umpan balik dengan berbagai hal. Misalnya perubahan persepsi maupun perubahan perilaku yang tampak maupun tidak tampak. Waktu 15 hari merupakan periode siswa melakukan monitoring efektivitas metode atau strategi belajarnya. Penentuan tujuan yang membuat siswa mempunyai target belajar serta melakukan proses perencanaan membuat siswa lebih fokus pada tujuan belajar. Sementara itu, dalam proses pelaksanaan, siswa mulai memilih menggunakan strategi belajar yang diberikan saat pelatihan untuk mencapai tujuan belajar mereka. Karena fokus pada tujuan dan strategi yang sesuai untuk mencapai tujuan, hasil yang diperoleh juga lebih baik dibandingkan sebelumnya.

Guru dan orang tua menyampaikan perubahan perilaku belajar yang bervariasi. Mulai dari perubahan yang sedikit sampai perubahan yang banyak pada delapan siswa partisipan. Berdasarkan rerata skor *post-test 2*, tampak ada peningkatan skor antara.

SIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan dua temuan. Temuan pertama adalah tidak ada pengaruh pelatihan program adaptasi *Self-Regulated Empowerment Program* (SREP) terhadap regulasi diri siswa kelas 7 SMP X. Temuan kedua adalah ada pengaruh pelatihan program adaptasi *Self-Regulated Empowerment Program* (SREP) terhadap regulasi diri pada siswa kelas 7 SMP.

DAFTAR PUSTAKA

- Alderman, M. K. 2008. *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. New York, NY: Routledge.
- Berns, R. M. 2010. *Child, family, school, community: Socialization and support (eighth edition)*. Belmont, NY: Wadsworth.
- Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. 2004. "Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of students learning". *Psychology in the Schools*, 41(5). 537-550.
- Cleary, T. J., Platten, P., & Nelson, A. 2008. "Effectiveness of the self-regulation empowerment program with urban high school students". *Journal of Advanced Academic*, 20 (1), 70-107.
- Elavsky, S. E., Doerksen, S. E., & Conroy, D. E. 2012. "Identifying priorities among goals and plans: A critical psychometric reexamination of the exercise goal-setting and planning/scheduling scales". *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1(3), 158-172.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M, Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. 2003. "Enhancing third-grade students' Mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 306-315.
- Glaser, C., & Brunstein, J. C. 2007. "Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures". *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310.
- Kosnin, A. M. 2007. "Self-regulated learning and academic achievement in Malaysian undergraduates". *International Education Journal*, 8(1), 221-228.
- Orpinas, P. & Horne, A. M. 2006. *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. 2001. Classroom application of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Perry, N. E. 1998. "Young children's self-regulated learning and contexts that support it". *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.

- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. 1990. "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglass, G. 1996. "Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison". *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 87-100.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. 2011. "Developing self-regulation skills: The important role of homework". *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194- 218.
- Santrock, J. W. 2009. *Educational psychology (fourth edition)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. 1998. *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. 2012. *Motivation and self regulated learning: Theory, research, and applications*. New York, NY: Routledge.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meege, J. L. 2008. *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). New Jersey, NJ: Pearson.
- Slavin, R. E. 2012. *Educational psychology: Theory and practice* (10th ed.). New Jersey, NJ: Pearson.
- Snowman, J., McCown, R., & Biehler, R. 2009. *Psychology applied to teaching* (12th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Suryabrata, S. 2012. *Metodologi penelitian*. Jakarta: Rajawali Pers.
- Turan, S., & Demirel, O. 2010. "The relationship between self-regulated learning skills and achievement: A case from Hacettepe University Medical School". *Journal of Education*, 38, 279-291.
- Winne, P.H. 1997. "Experimenting to bootstrap self-regulated learning". *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397-410.
- Wolters, C. A. 2003. "Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective". *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.

- Wolters, C. A. 2003. "Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspects of self-regulated learning". *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.
- Woolfolk, A. 2007. *Educational Psychology* (10th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. 1990. "Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use". *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J., Boner, S., & Kovach, R. 2009. *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy* (7th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. 2001. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. 1986. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. 2011. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.

VII

HUBUNGAN MOTIVASI AKADEMIK DENGAN *ACADEMIC SELF-REGULATED LEARNING* PADA MAHASISWA TINGKAT PERTAMA

Yekhonya Vannesa Delima

Meningkatnya perekonomian penduduk berdampak pada tuntutan pekerjaan. Saat ini gelar sarjana atau diploma merupakan syarat untuk mencari pekerjaan, dengan kata lain perguruan tinggi menjadi pendidikan terakhir para pencari kerja. Hal ini berdampak pada kesadaran masyarakat terhadap pentingnya nilai pendidikan, di mana hal ini mendukung remaja untuk melanjutkan pendidikannya hingga perguruan tinggi (Sari & Nurwidawati, 2013).

Mahasiswa adalah seseorang yang sedang menimba ilmu atau belajar dan menjalani pendidikan dengan terdaftar pada salah satu bentuk perguruan tinggi, yang terdiri dari akademik, politeknik, sekolah tinggi, institut, atau universitas (Hartaji, 2012). Mahasiswa dianggap memiliki tingkat intelektualitas yang tinggi melalui cara berpikir kritis, bertindak cepat, dan mempunyai perencanaan yang baik dalam bertindak.

Menurut Sharma (2012), mahasiswa yang berada di tahun-tahun pertama kuliah akan mengalami kesulitan dalam penyesuaian di bidang akademik dan menunjukkan rendahnya nilai sosial dan emosi. Hal ini menunjukkan rendahnya pengalaman yang mereka miliki dalam dunia

perkuliahan. Mahasiswa yang tidak dapat melakukan penyesuaian dengan baik pada tahun-tahun pertama kuliah akan memengaruhi prestasi akademik atau prestasi belajarnya. Motivasi memiliki pengaruh pada strategi belajar, prestasi akademik, penyesuaian dan kesejahteraan siswa dalam pendidikan (Vansteenkisteetal, 2004).

Penelitian lain yang dilakukan *National Association of School Psychologist* (2014) menyatakan jika individu memiliki motivasi akademik yang positif, ia akan menunjukkan karakteristik keinginan untuk belajar dan menyukai kegiatan akademik. Motivasi merupakan kekuatan, baik dari dalam maupun dari luar, yang mendorong seseorang untuk mencapai tujuan tertentu yang telah ditetapkan sebelumnya (Uno, 2007). Menurut Vallerandetal (1992), motivasi akademik merupakan hal penting yang memengaruhi performa akademik. Dalam teorinya, motivasi akademik terbagi menjadi tiga, yaitu motivasi intrinsik, motivasi ekstrinsik, dan amotivasi.

Indikator prestasi akademik pada perguruan tinggi adalah nilai Indeks Prestasi (IP) atau Indeks Prestasi Kumulatif (IPK). Nilai Indeks Prestasi (IP) akan memengaruhi jumlah Satuan Kredit Semester (SKS) yang dapat diambil setiap mahasiswa di setiap semesternya. Hal tersebut juga akan memengaruhi lamanya studi, terutama jika nilai Indeks Prestasi (IP) rendah. Berdasarkan data yang ada, tidak semua mahasiswa dapat menyelesaikan masa studi Strata Satu (S-1) selama empat tahun. Menurut Data Pusat Komputer Universitas X yang diambil pada tahun 2017, mahasiswa yang aktif pada angkatan 2012 ke bawah dan memiliki masa studi lebih dari empat tahun, berjumlah 268 mahasiswa. Jika data tersebut ditambahkan dengan angkatan 2013, jumlah mahasiswa yang memiliki masa studi lebih dari empat tahun meningkat menjadi 743 mahasiswa di seluruh fakultas pada semester ganjil 2017/2018. Untuk menghindari meningkatnya jumlah mahasiswa yang melebihi masa studi lebih dari empat tahun, sebaiknya mahasiswa tingkat awal memiliki *academicself-regulated learning* yang baik.

Self-regulated learning merupakan proses pengaturan diri serta strategi yang melibatkan metakognisi, motivasi, dan perilaku dalam

mengoptimalkan proses pembelajaran (Zimmerman, 1990). *Academic self-regulated learning* merupakan tindakan prakarsa diri (*self-initiated*), meliputi pengaturan tujuan dan usaha-usaha untuk mencapai tujuan yang berkaitan dengan akademik. *Academic self-regulated learning* dikembangkan oleh Magno (2010) dengan menggunakan teori Zimmerman tahun 1990. *Academic self-regulated learning* memiliki tujuh faktor, yaitu *memory strategy, self-evaluation, environmental structuring, goal setting and planning, learning responsibility, planning and organizing*, serta *seeking assistance*.

Dalam penelitian Zimmerman (1990) terdapat korelasi positif yang sangat signifikan antara *self-regulated learning* dengan prestasi akademik. Penelitian lain oleh Turan dan Daniel (2010) juga menunjukkan adanya hubungan antara *self-regulated learning* terhadap pencapaian akademik. Hal ini terlihat ketika seorang siswa dapat mengembangkan keterampilan *self-regulated learning*, ia akan meningkatkan efisiensi belajar dan *self-efficacy* siswa yang mengarah pada peningkatan pencapaian akademik.

Bagi sebagian besar mahasiswa, masa transisi ke tingkat perguruan tinggi memerlukan penyesuaian kebiasaan akademik dan harapan. Mereka sering harus belajar lebih keras untuk meningkatkan kebiasaan belajar mereka. Dengan kelas yang (mungkin) lebih besar, gaya mengajar yang berbeda, tugas yang lebih panjang, dan standar yang lebih tinggi, siswa perlu belajar untuk mengatur dan prioritas keseimbangan (Julia & Venie, 2012).

Menurut Kasayira (dikutip dalam Julia & Venie, 2012) kesulitan yang dihadapi mahasiswa, yaitu kurangnya biaya untuk memenuhi kebutuhan dasar. Hal ini adalah pemicu stres utama mahasiswa di negara-negara berkembang, sedangkan stres lainnya meliputi penyesuaian diri dengan kehidupan kampus, seperti tekanan teman sebaya, manajemen waktu, dan manajemen tugas. Dalam penelitian yang dilakukan Czan (2011) terdapat hubungan yang signifikan antara *self-regulated learning* dengan penyesuaian akademik pada mahasiswa tingkat pertama. Dari penelitian-penelitian yang sudah ada, dapat disimpulkan bahwa

self-regulated learning merupakan faktor yang memengaruhi prestasi akademik dan keberhasilan mahasiswa dalam penyesuaian akademik pada tahun-tahun pertama kuliah.

Menurut Schunk (2008), motivasi dapat memprediksi *self-regulation* seseorang. Penelitian yang dilakukan Mahmoodi, Kalantrib, dan Ghaslanic (2014) menunjukkan hubungan yang signifikan antara motivasi dan *self-regulated learning*. Sementara itu, penelitian Lavender (2005) menemukan adanya signifikan korelasi antara motivasi ekstrinsik. Regulasi ekstrinsik merupakan salah satu faktor dari skala motivasi akademik. Dalam penelitian lainnya oleh Cetin (2015), hubungan motivasi akademik dengan *self-regulated learning* terlihat dalam memprediksi prestasi akademik pada 166 mahasiswa (86 mahasiswa junior dan 80 mahasiswa senior) di Georgia Southern University. Penelitian tersebut menunjukkan hasil yang berbeda dari penelitian sebelumnya mengenai hubungan antara akademik motivasi dengan *self-regulated learning*. Penelitian ini menemukan bahwa tidak ada hubungan signifikan antara akademik motivasi dengan *self-regulated learning*. Pertanyaan yang muncul adalah, “Apakah terdapat hubungan antara akademik motivasi dengan *academic self-regulated learning* pada mahasiswa tingkat pertama?”

Motivasi Akademik

Menurut Bandura (dikutip dalam Feist&Feist, 2006) performa harus difasilitasi dengan motivasi demi mewujudkan perilaku yang diinginkan. Dengan kata lain, besarnya motivasi akan menentukan kualitas perilaku yang ditampilkan. Motivasi merupakan keadaan internal atau kondisi aktif, yang dapat memberikan arahan pada pikiran, perasaan, dan tindakan individu. Menurut Vallerand dan Bissonette (1992) motivasi merupakan hal penting yang memengaruhi performa akademik. Motivasi akademik terbagi menjadi tiga, yaitu motivasi intrinsik, motivasi ekstrinsik, dan amotivasi (Ryan & Deci, 2002).

Dimensi-Dimensi Motivasi Akademik

Alat ukur motivasi akademik yang dikembangkan Vallerandetal (1992) dibuat berdasarkan teori *self-determination* dari Deci dan Ryan (1985) mengenai motivasi. Menurut Ryan dan Deci (2002), motivasi terbagi atas tiga dimensi, yaitu *intrinsic motivation*, *extrinsic motivation*, dan *amotivation*. Dimensi *intrinsic motivation* terbagi atas tiga bagian, yaitu *intrinsic motivation to know*, *intrinsic motivation toward accomplishments*, dan *intrinsic motivation to experience stimulation*. Bagian pertama *intrinsic motivation* adalah *intrinsic motivation to know*, yaitu motivasi yang dipengaruhi rasa ingin tahu, tujuan-tujuan belajar, dan intelektualitas dari dalam diri (Vallerand&Bissonette, 1992). Bagian kedua, *intrinsic motivation toward accomplishment* merupakan motivasi yang muncul untuk terlibat atau melakukan aktivitas karena ingin merasakan kesenangan dan kepuasan yang dialami ketika individu sedang melakukan sesuatu untuk mencapai tujuannya (Vallerand&Bissonette, 1992). Bagian ketiga, *intrinsic motivation to experience stimulation* merupakan motivasi yang ada untuk melakukan sesuatu karena individu ingin merasakan kesenangan sensoris atau merasa gembira terhadap hal-hal yang dilakukannya. Sebagai contoh, siswa pergi ke kelas karena siswa merasa senang untuk melakukan diskusi di dalam kelas atau ingin membaca buku untuk menambah wawasannya.

Dimensi *extrinsic motivation* memiliki tiga bagian, yaitu *identified*, *introjected*, dan *external regulation*. Bagian pertama, *extrinsic motivation*, yaitu *identified* yang menjelaskan bahwa perilaku seseorang dipengaruhi nilai dan tingkat kepentingan terhadap hal tersebut (Vallerand&Bissonette, 1992). Sebagai contoh, seorang pelajar akan belajar pada malam hari karena ia merasa hal tersebut penting untuk pendidikannya. Bagian kedua, *introjected regulation* menjelaskan bahwa individu melakukan sesuatu untuk mendapatkan motivasi, yang dimulai dari alasan mengapa ia melakukannya. Contoh *introjected regulation*, yaitu individu yang belajar saat malam hari sebelum melakukan ujian. Hal ini dilakukan karena individu tersebut mengetahui jika belajar sebelum ujian merupakan kewajiban yang harus dilakukan seorang

pelajar. Bagian ketiga, yaitu *external regulation*, yang menjelaskan bahwa perilaku diatur melalui cara eksternal, seperti *reward* atau hambatan (Vallerand & Bissonette, 1992). Motivasi seseorang dipengaruhi hal-hal yang ada dari luar dirinya.

Dimensi ketiga dalam motivasi akademik, yaitu *amotivation*. *Amotivation* artinya individu tidak merasakan motivasi dari dalam diri maupun dari luar. Mereka tidak merasakan sesuatu antara hasil dan tindakan mereka sendiri serta mengalami perasaan tidak kompeten. Pada aspek *amotivation*, seseorang akan merasa tidak terima dan akan mulai bertanya-tanya mengapa orang-orang di dunia harus pergi ke sekolah. Hal tersebut akan mengakibatkan seseorang berhenti melakukan aktivitas akademik (Vallerand & Bissonette, 1992).

Academic Self-Regulated Learning

Self-regulated learning adalah konsep bagaimana individu menjadi regulator dan pengatur bagi dirinya sendiri dalam hal-hal yang berkaitan dengan akademik (Zimmerman, 1988). *Self-regulated learning* juga merupakan sebuah proses di mana individu mengaktifkan kognisi, perilaku, dan perasaannya secara sistematis serta mampu berorientasi pada pencapaian tujuan (Zimmerman, 1986). Menurut Schunk dan Zimmerman (1989) *self-regulated learning* dapat terjadi apabila individu secara sistematis mengarahkan perilakunya dan kognisinya dengan cara dapat mempertanggungjawabkan tugas-tugas, mengulang informasi untuk mengingatnya, menginterpretasikan pengetahuan, dan mengembangkan kemampuan belajar.

Self-regulated learning merupakan kemampuan individu yang aktif dalam proses pembelajaran. Hal ini dapat ditinjau dari sudut metakognitif, motivasi, dan perilaku (Zimmerman, 1990). Dari sudut metakognitif, individu yang mandiri merencanakan, menentukan tujuan, mengatur, memonitor diri, dan mengevaluasi diri terhadap berbagai hal selama proses pembelajaran. Dari sudut motivasi, individu yang mandiri akan menyadari kompetensinya, memperlihatkan keyakinan yang tinggi pada dirinya (*highself-efficacy*), dan tertarik pada

tugas-tugas. Individu yang memiliki motivasi tinggi akan memulai belajar dengan menunjukkan usaha yang luar biasa dan tekun selama proses belajar. Dari segi perilaku, individu yang mandiri akan memilih, menyusun, serta menciptakan lingkungan yang mendukung proses belajar optimal.

Academic self-regulated learning menggunakan teori Zimmerman yang dikembangkan oleh Magno (2010). *Academic self-regulated learning* merupakan tindakan prakarsa diri (*self-initiated*) yang meliputi pengaturan tujuan dan usaha-usaha untuk mencapai tujuan. *Academic self-regulated learning* memiliki tujuh aspek, yaitu *memory strategy*, *self-evaluation*, *environmental structuring*, *goal setting and planning*, *learning responsibility*, *planning and organizing*, dan *seeking assistance*.

Aspek-Aspek Academic Self-Regulated Learning

Seperti telah dijelaskan, *academic self-regulated learning scale* yang dikembangkan oleh Magno (2010) berdasarkan teori *self-regulated learning* oleh Zimmerman (1990). *Academic self-regulated learning* memiliki tujuh aspek, yaitu (a) *memory strategy*; (b) *goal setting*; (c) *self-evaluation*; (d) *seeking assistance*; (e) *environmental structuring*; (f) *learning responsibility*; dan (g) *organizing*.

Aspek pertama, *memory strategy* merupakan usaha-usaha individu dalam menghafal materi atau pelajaran yang telah dipelajari (Magno, 2010). Dalam *memory strategi* terdapat cara-cara atau usaha yang dilakukan individu, yaitu membuat daftar materi, mengulang materi pelajaran, menggunakan grafik atau tabel, serta menggunakan simbol atau gambar untuk meringkas materi.

Aspek kedua, *goal setting* merupakan usaha yang dilakukan individu dalam membuat tujuan dan rencana pada proses belajar (Magno, 2010). Dalam *goal setting* terdapat berbagai cara atau usaha individu, yaitu membuat jadwal rinci kegiatan yang dilakukan sehari-hari, membuat jadwal semua kegiatan, merencanakan kegiatan yang dilakukan dalam seminggu, serta mencatat hal-hal yang harus dilakukan pada buku catatan.

Aspek ketiga, *self-evaluation* merupakan usaha-usaha individu dalam mengevaluasi dirinya, dengan cara menerima kritik dari teman, mencari bantuan orang lain, mengevaluasi prestasi pada akhir belajar, meminta pendapat orang lain mengenai tugas yang telah dikumpulkan, dan mendengarkan dengan baik saran-saran yang diberikan orang lain (Magno, 2010).

Aspek keempat, *seeking assistance* merupakan usaha-usaha individu yang bertujuan meningkatkan prestasi belajarnya di luar proses belajar mengajar di kelas dengan gurunya (Magno, 2010). Pada *seeking assistance* terdapat berbagai cara atau upaya individu, seperti menggunakan berbagai sumber dalam mengerjakan tugas, pergi ke perpustakaan, menikmati kerja kelompok, mencari teman untuk berdiskusi, dan belajar dengan teman sebaya.

Aspek kelima, *environmental structuring* merupakan usaha-usaha yang dilakukan individu dalam mengatur lingkungannya dengan menghindari menonton televisi saat jam belajar atau menjauh dari tempat yang berisik. Individu merasa terganggu dengan suara berisik dan ruang belajar harus terang (Magno, 2010).

Aspek keenam, *learning responsibility* merupakan kebiasaan yang dilakukan individu dalam menyikapi tanggung jawab dalam belajar, khususnya saat di rumah (Magno, 2010). Pada *learning responsibility* terdapat usaha-usaha yang dilakukan individu, seperti memeriksa kembali pekerjaan rumah sebelum dikumpulkan, segera mengerjakan tugas jika ada tugas, serius dengan waktu yang telah ditetapkan, memprioritaskan tugas sekolah, dan mementingkan pekerjaan rumah dibandingkan hal-hal yang tidak perlu.

Aspek ketujuh, *organizing* merupakan kesiapan individu dalam proses belajar mengajar yang ditunjukkan dengan cara menyimpan buku catatan dan kumpulan soal-soal, mengoptimalkan belajar, serta mempersiapkan hal-hal yang berkaitan dengan pelajaran (Magno, 2010).

Mahasiswa Tingkat Pertama

Seperti sudah dijelaskan sebelumnya, mahasiswa adalah seseorang yang sedang dalam proses menimba ilmu atau belajar serta terdaftar menjalani pendidikan pada salah satu bentuk perguruan tinggi, yang terdiri dari akademik, politeknik, sekolah tinggi, institut, atau universitas (Hartaji, 2012). Mahasiswa dianggap memiliki tingkat intelektualitas yang tinggi melalui cara berpikir yang kritis, bertindak cepat, serta mempunyai perencanaan yang baik dalam bertindak. Menurut Siswoyo (2007) mahasiswa didefinisikan sebagai individu yang sedang menuntut ilmu di perguruan tinggi, baik di negeri atau di swasta atau di lembaga yang setingkat dengan perguruan tinggi.

Pada penelitian Sharma (2012), mahasiswa yang berada pada tahun-tahun pertama kuliah akan mengalami kesulitan menyesuaikan bidang akademik. Mahasiswa dikategorikan berusia 18-25 tahun dan sedang berada pada tahap masa remaja akhir sampai dewasa awal. Dilihat dari segi perkembangan tugas usia, mahasiswa ialah pemantapan pendirian hidup (Yusuf, 2012). Menurut Mata-Toledo dan Cushman (dalam Markum, 2007) tingkat-tingkat di kelas sarjana akan dibagi menjadi tingkat pertama pada semester satu dan dua, tingkat kedua pada semester tiga dan empat, tingkat ketiga pada semester lima dan enam, dan tingkat keempat atau tingkat yang terakhir pada semester tujuh ke atas.

Hubungan antara Motivasi Akademik dan *Academic Self-Regulated Learning*

Hasil analisis data menunjukkan adanya hubungan positif dan signifikan antara motivasi akademik dan *academic self-regulated learning*. Hal ini berarti semakin tinggi motivasi akademik yang dimiliki mahasiswa, kecenderungan mahasiswa untuk melakukan *academic self-regulated learning* semakin tinggi. Demikian pula sebaliknya, jika semakin rendah motivasi akademik, semakin rendah pula kecenderungan mahasiswa untuk melakukan *self-regulated learning*.

Hasil penelitian tersebut sejalan dengan penelitian yang dilakukan Mahmoodi, Kalantrib, dan Ghaslanic (2014), yang menyebutkan adanya hubungan signifikan antara motivasi dan *self-regulated learning*. Namun, hasil penelitian ini berbeda dengan penelitian lainnya yang dilakukan oleh Cetin (2015) mengenai hubungan motivasi akademik dengan *self-regulated learning*. Perbedaan terlihat dalam memprediksi prestasi akademik pada 166 mahasiswa (86 mahasiswa junior dan 80 mahasiswa senior) di Georgia Southern University. Penelitiannya menunjukkan hasil yang berbeda dari penelitian sebelumnya mengenai hubungan antara akademik motivasi dengan *self-regulated learning*. Penelitian tersebut menemukan bahwa tidak ada hubungan signifikan antara akademik motivasi dengan *self-regulated learning*.

Pada uji korelasi antara dimensi motivasi akademik dengan *academic self-regulated learning*, dimensi *intrinsic motivation* (motivasi intrinsik) memiliki nilai korelasi paling tinggi dengan *academic self-regulated learning*. Hal ini menunjukkan bahwa mahasiswa yang memiliki motivasi intrinsik tinggi akan melakukan atau memiliki *academic self-regulated learning* yang tinggi pula. Hal ini akan memengaruhi prestasi akademik.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan, yaitu jumlah responden yang diambil hanya pada satu fakultas dan total responden yang didapat hanya sebanyak 282 orang. Hal ini terjadi karena keterbatasan waktu yang dimiliki oleh peneliti. Hasil analisis data menunjukkan hubungan signifikan antara motivasi akademik dengan *academic self-regulated learning* pada mahasiswa tingkat pertama atau pada angkatan 2017 di salah satu fakultas Universitas X di Jakarta. Namun, jumlah responden sebanyak 282 hanya mewakili beberapa mahasiswa saja dan tidak dapat digeneralisasikan.

SIMPULAN

Motivasi akademik memiliki tiga dimensi, yaitu *intrinsic motivation*, *extrinsic motivation*, dan *amotivation*. Berdasarkan analisis data yang telah dilakukan tentang hubungan motivasi akademik dengan *academic self-regulated learning* pada mahasiswa tingkat pertama, dapat dirumuskan tiga hasil. Pada dimensi pertama, terdapat hubungan positif dan signifikan antara *intrinsic motivation* dengan *academic self-regulated learning*. Dengan

demikian, jika *intrinsic motivation* mahasiswa semakin tinggi, maka *academic self-regulated learning* yang dimiliki juga akan semakin tinggi, begitu juga sebaliknya. Pada dimensi kedua, terdapat hubungan positif dan signifikan antara *extrinsic motivation* dengan *academic self-regulated learning*. Dengan demikian, jika *extrinsic motivation* mahasiswa semakin tinggi, *academic self-regulated learning* yang dimiliki juga semakin tinggi, begitu juga sebaliknya. Pada dimensi ketiga, terdapat hubungan negatif dan signifikan antara *amotivation* dengan *academic self-regulated learning* pada mahasiswa tingkat pertama. Dengan demikian, jika *amotivation* semakin tinggi, *academic self-regulated learning* yang dimiliki mahasiswa akan semakin rendah, begitu juga sebaliknya.

Hal tersebut menunjukkan bahwa kedua variabel yang diujikan dalam penelitian ini saling berhubungan satu sama lain.

DAFTAR PUSTAKA

- Cetin, B. 2015. "Academic motivation and self-regulated learning in predicting academic achievement in college". *Journal of International Education Research*, 11(2), 95-106.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Hartaji, D. A. 2012. *Motivasi berprestasi pada mahasiswa yang berkuliah dengan jurusan pilihan orang tua*. (Unpublished undergraduate's thesis). Fakultas Psikologi Universitas Gunadarma, Depok.
- Julia, M. & Veni, B. 2012. "An analysis of factors affecting students adjustment at a university in Zimbabwe". *International Education Study*, 5(6), 244-250.
- Magno, C. 2010. "Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit". *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 61-76.
- Mahmoodi, M. H., Kalantrib, B., & Ghaslanic, R. 2014. "Self-Regulated Learning (SRL), motivation, language achievement of Iranian EFL learners". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062-1068.
- Markum, M.E. 2007. *Pendidikan tinggi dalam perspektif sejarah dan perkembangannya di Indonesia*. Jakarta: Direktorat Jendral Pendidikan Tinggi.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2002. "An overview of self-determination theory: organismic-dialectical perspective". In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). New York, NY: University of Rochester Press.
- Sari, I. F., & Nurwidawati, D. 2013. "Studi kasus kehidupan pernikahan mahasiswa yang menikah saat menempuh masa kuliah". *Jurnal Psikologi*, 2(2), 1-8.
- Schunk, D. H. 2008. *Learning theories: An education perspective*. New Jersey, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Sharma, B. 2012. "Adjustment and emotional maturity among first year college students". *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(3), 32-37.
- Turan, S. & Demirel, O. 2010. "The relationship between self-regulated learning skills and achievement: A case from Hacettepe University Medical School". *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 38, 279-291.
- Uno, H. B. 2007. *Model Pembelajaran Menciptakan Proses Belajar Mengajar yang Kreatif dan Efektif*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. 1992. "The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education". *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. 1992. "Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study". *Journal of Personality*, 60(3), 559-620.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. 2004. "Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts". *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260.
- Yusuf, S., & Sugandhi, N. M. 2011. *Perkembangan peserta didik*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Zimmerman, B. J. 1990. "Self-regulated learning and academic achievement: An overview". *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

VIII

PENERAPAN *BACKWARD CHAINING* DALAM PENGUASAAN MENYIKAT GIGI PADA ANAK DENGAN DISABILITAS INTELEKTUAL TINGKAT SEDANG

Kirani Herlambang

Anak dengan disabilitas intelektual adalah anak yang memiliki keterbatasan kecerdasan dan fungsi adaptif. Keterbatasan tersebut terjadi sebelum usia 18 tahun dan terlihat dalam keterampilan konseptual, sosial, serta praktis (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 2010). Keterbatasan kecerdasan menimbulkan masalah bagi anak dengan disabilitas intelektual, karena jika dibandingkan anak lain seusianya, mereka terlihat lebih lambat dalam mempelajari berbagai pengetahuan akademis maupun keterampilan baru (Heward, 2009).

Salah satu fungsi adaptif yang merupakan keterampilan praktis individu adalah aktivitas bina diri. Aktivitas bina diri mengacu kepada kegiatan usaha membangun diri individu, baik sebagai pribadi maupun sebagai makhluk sosial, melalui pendidikan keluarga, sekolah, dan masyarakat. Hal ini demi mewujudkan kemandirian dengan keterlibatan dalam kehidupan sehari-hari secara memadai (Astati, dikutip dari Ra'uf, 2012). Anak dengan disabilitas intelektual yang diajarkan bina diri diharapkan dapat menguasai keterampilan bina diri sampai batas optimal yang dimilikinya. Karena mereka cenderung memiliki masalah pada kesehatan apabila tidak dilatih melakukan aktivitas rutin bina diri.

Dalam praktik kerja yang dilakukan peneliti pada tahun 2012 (untuk memenuhi tugas praktikum mayor di Fakultas Psikologi Universitas Tarumanagara), peneliti menemukan anak perempuan dengan kondisi disabilitas intelektual tingkat sedang berusia lima tahun di sekolah taman kanak-kanak LB, yang memperoleh pelayanan penuh dari pengasuhnya. Ketergantungan anak tersebut mencakup berbagai kegiatan bina diri di sekolah, seperti membantu anak pada saat makan pada waktu istirahat. Pengasuh mengambil kotak makan dari tas anak, membukakan kotak makan, menyiapkan sendok, kemudian menyuapi anak tersebut. Setelah selesai makan, pengasuh membersihkan mulut anak dan merapikan kembali peralatan makan yang sudah digunakan. Pengasuh juga membantu anak ketika buang air di kamar kecil. Pengasuh menggandeng anak ke kamar kecil, lalu membuka *diapers*/popok sekali pakai, menunggu anak selama buang air, dan kemudian membasuhnya. Demikian seterusnya sampai anak rapi kembali.

Melihat ketergantungan anak dengan disabilitas intelektual yang begitu tinggi kepada pengasuhnya, timbul pertanyaan dalam benak peneliti, *“Apakah anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang benar-benar harus tergantung sepenuhnya kepada pengasuh seperti yang tampak pada anak tadi? Atau, anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang sebenarnya dapat dilatih untuk lebih mandiri dalam penguasaan kemampuan bina diri?”* Pemikiran ini selaras dengan pernyataan Sloan dan Birch (Payne & Patton, 1981), bahwa anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang mampu dilatih melakukan aktivitas bina diri, bahkan sejak usia lima tahun. Bahkan, anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang dikatakan sebagai individu yang dapat dilatih untuk melakukan aktivitas dan pekerjaan yang sangat sederhana (Algozzine & Ysseldyke, 2006).

Berdasarkan penelitian terhadap hasil belajar sekolah luar biasa di Indonesia dan Amerika, ditemukan hasil yang berbeda. Berdasarkan penelitian Astaty di Bandung pada tahun 1999 (Alimin, 2006), diketahui ada indikasi bahwa kebanyakan anak dengan disabilitas intelektual belum mampu menguasai kemampuan bina diri. Penelitian Astaty menunjukkan, dari 44 orang lulusan dalam 5 tahun terakhir yang

berasal dari SLB-C Bandung, hanya 10 orang yang dapat hidup mandiri, selebihnya masih sangat tergantung kepada orang lain. Penelitian ini didukung penelitian Alimin (2006), yang menyebutkan anak dengan disabilitas intelektual yang telah mengikuti pendidikan di sekolah luar biasa di Bandung masih belum menunjukkan perkembangan yang diharapkan. Mereka masih belum mandiri, mengalami kesulitan dalam bina diri, dan masih sangat tergantung kepada orang lain. Alimin menekankan bahwa pendidikan yang diberikan kepada anak dengan disabilitas intelektual di sekolah luar biasa tersebut belum memberikan pengaruh nyata.

Sebaliknya, hasil penelitian Wagner, Newman, Cameto, Garza, dan Levine di beberapa sekolah Amerika (2005) terhadap anak remaja dengan disabilitas intelektual setelah lepas dari institusi sekolah, menunjukkan hasil positif. Hasil penelitian tersebut menyatakan bahwa setelah lulus sekolah menengah, sebanyak 84.2% anak dengan disabilitas intelektual sudah dapat melakukan bina diri dengan baik dan tanpa kesulitan berarti. Hasil tersebut diperoleh dari penilaian orang tua terhadap keterampilan bina diri anak mereka. Demikian juga dengan hasil penelitian Lewis, Bruininks, Thurlow dan McGrew (dikutip dari Alimin, 2006) mengenai dampak pendidikan yang diikuti anak dengan disabilitas intelektual terhadap kehidupan mereka setelah selesai mengikuti program pendidikan di Minnesota. Hasil penelitian menunjukkan bahwa 54% anak dengan disabilitas intelektual dapat hidup mandiri. Indikator kemandirian yang digunakan dalam penelitian Lewis ini adalah pekerjaan dan penghasilan anak dengan disabilitas intelektual. Rata-rata penghasilan yang dicapai oleh anak dengan disabilitas intelektual dari pekerjaan itu adalah sebesar 5,319 US dolar per tahun (penelitian tahun 1988).

Tanpa melihat tingkat disabilitas intelektual anak, keterlambatan mereka menyebabkan adanya kecenderungan anak dengan disabilitas intelektual dibantu penuh oleh orang di sekeliling mereka, seperti oleh orang tua, pengasuh, dan guru (Mash & Wolfe, 2010). Anak dilayani penuh untuk melakukan aktivitas bina diri yang sangat sederhana,

seperti minum dan makan seperti yang ditemukan ketika peneliti melakukan praktik kerja. Anak tidak diberi kesempatan untuk diajari atau mencoba melakukannya sendiri sehingga potensi yang dimiliki anak tidak berkembang optimal dalam mencapai kemandirian dan menjadikan mereka tergantung kepada orang lain. Penelitian Handayani (2009) menunjukkan bahwa ibu cenderung melayani langsung dan memberikan bantuan pada anak yang memiliki kekurangan. Anak yang terbiasa menerima bantuan dari ibu ketika menghadapi kesulitan akan mudah menyerah dan meminta bantuan dari ibu.

Kellegrew (1998) mengatakan bahwa aktivitas bina diri bergantung pada dua komponen, yaitu kemampuan dan kesempatan. Kemampuan anak melakukan bina diri dipandang sebagai langkah awal dan titik kritis menuju kemandirian bina diri. Anak juga perlu diberikan kesempatan untuk melakukan keterampilan bina diri tersebut dalam kesehariannya. Anak dapat diajarkan untuk mandiri melakukan aktivitas sehari-hari, seperti makan, berpakaian, mandi, dan tugas lain yang berhubungan dengan kesehatan dan kebersihan.

Penguasaan keterampilan bina diri anak dengan disabilitas intelektual dapat terjadi apabila anak menerima penanganan khusus. Salah satu penanganan yang dapat dilakukan untuk melatih keterampilan bina diri anak dengan disabilitas intelektual adalah melalui teknik *behavior modification* (Martin & Pear, 2007). *Behavior modification* adalah aplikasi prinsip belajar sistematis serta teknik-teknik untuk mengukur dan meningkatkan perilaku individu yang tampak maupun tidak nampak. Hal ini demi mengembangkan fungsi hidup individu (dikutip dari Martin dan Pear, 2007). Pelatihan menggunakan metode *behavior modification* yang terlihat menjanjikan dan dilaporkan memberi kemajuan pada anak dengan disabilitas intelektual (Reid, Wilson, & Faw dalam Matson dan Mulick, 1991). *Behavior modification* terdiri atas berbagai metode pengajaran. Metode yang dipilih harus tepat dengan karakter anak, sistematis, dan terukur untuk melihat perubahan yang terjadi.

Khusus untuk anak dengan disabilitas intelektual, metode yang sering digunakan adalah *behavior chaining* atau *behavioral chain* (Martin dan Pear, 2007). Metode ini membentuk perubahan perilaku menggunakan rangkaian tugas sebagai stimulus dan respons yang berkaitan. Kelebihan metode ini adalah analisis tugas, yaitu cara mengajar dengan membagi sebuah tugas menjadi serangkaian tugas-tugas kecil yang lebih sederhana. Tugas-tugas sederhana tersebut akan lebih mudah dipelajari oleh anak dengan disabilitas intelektual yang memiliki kemampuan mengingat terbatas (Heward, 2009).

Terdapat tiga metode *chaining*, yaitu *total task presentation*, *forward chaining*, dan *backward chaining* (Martin & Pear, 2007). Perbedaan ketiga metode tersebut terletak pada tahapan yang diajarkan kepada anak. *Total task presentation* mengajarkan rangkaian tugas dari awal sampai akhir. *Forward chaining* mengajarkan satu tugas kecil pada setiap langkah yang dimulai dari langkah awal. *Backward chaining* mengajarkan satu tugas kecil pada setiap langkah yang dimulai dari tugas paling akhir. Setelah anak mahir melakukan tugas tersebut, anak akan diajarkan satu tugas sebelum tugas terakhir. Demikian seterusnya sampai anak mahir melakukan tugas paling awal.

Dari beberapa penelitian mengenai ketiga metode *behavior chain* yang diintisarikan dalam laporan penelitian Batra dan Batra (2006), diperoleh kesimpulan bahwa metode *forward chaining* dan *backward chaining* sama-sama direkomendasikan untuk melatih anak dengan disabilitas intelektual. Untuk anak normal, pelatihan dengan metode *backward chaining* lebih efektif karena waktu pembelajaran lebih singkat. Keunggulan lain dari metode *backward chaining* adalah mampu melatih langkah yang paling akhir sehingga partisipan pasti sudah menyelesaikan rangkaian tugas pada setiap sesi pelatihan dan mendapatkan *reinforcement* alami pada setiap sesi tersebut (Miltenberg, 2012). Keunggulan metode *backward chaining* dibandingkan metode *chaining* lainnya, menarik minat peneliti untuk melakukan penelitian tentang penguasaan keterampilan bina diri pada anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang.

Peneliti melakukan pemeriksaan psikologi di SLB-C MK, sebuah sekolah luar biasa untuk tuna grahita. Dari penelitian ini diperoleh tiga anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang yang disebabkan kelainan kromosom atau disebut *down syndrome*. Di sekolah, mereka diajarkan melakukan aktivitas bina diri seperti menyikat gigi dan berlatih menggunakan pakaian dengan durasi satu jam per minggu. Seorang guru melatih tiga sampai lima anak dalam durasi satu jam tersebut. Menurut hasil wawancara dengan guru, tingkat penguasaan anak dalam melakukan aktivitas menyikat gigi masih membutuhkan pengawasan dari guru. Masalah yang dialami guru adalah anak sering lupa melakukan gerakan yang sudah diajarkan sehingga setelah menghabiskan waktu beberapa bulan hanya sedikit anak yang menguasai keterampilan tersebut.

Penguasaan bina diri yang dipilih peneliti adalah keterampilan menyikat gigi, dengan pertimbangan guru pernah mengajarkan kegiatan tersebut, tetapi anak dinilai belum mampu melakukannya dengan mandiri. Pertimbangan lainnya adalah penguasaan aktivitas menyikat gigi akan mencegah masalah pada gigi dan gusi anak. Dikatakan oleh Payne dan Patton (1981), kesehatan gigi dan gusi pada anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang ditemukan relatif lebih buruk dari anak normal, karena mereka kurang menguasai keterampilan menyikat gigi. Padahal kesehatan gigi memengaruhi nutrisi yang dapat diserap anak lewat makanan yang mampu dikunyah. Hal ini kemudian akan berpengaruh pada perkembangan kognitif anak. Selain itu, tampilan gigi dapat berpengaruh pada kesejahteraan psikososial anak. Target dari pelatihan adalah membuat anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang menguasai kemampuan bina diri dan mengurangi ketergantungan kepada orang lain.

Peneliti menelusuri kemungkinan penelitian sebelumnya yang terkait dengan pelatihan bina diri menyikat gigi menggunakan metode *backward chaining* pada anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang. Penelusuran dilakukan melalui media internet dan perpustakaan di Fakultas Psikologi Universitas Tarumanagara selama bulan Juli sampai

September 2012. Kata kunci yang digunakan dalam bahasa Inggris dan Indonesia, yaitu *backward chaining*, *disability* atau disabilitas intelektual dan sikat gigi. Berdasarkan penelusuran tersebut, peneliti tidak menemukan penelitian yang serupa. Penelitian yang ditemukan adalah penelitian penggunaan video untuk pembelajaran menyikat gigi (Rauf, 2012), penelitian pelatihan menyikat gigi menggunakan metode *total task presentation* (Horner & Keilitiz, 1975; Smeets, & Bouter, 1976), dan penelitian melatih individu dewasa menggunakan komputer dengan metode *backward chaining* (Jerome, Frantino & Sturmey, 2007).

Berdasarkan paparan di atas, peneliti tertarik untuk melihat apakah jika anak dengan disabilitas intelektual sedang mendapatkan penanganan yang terencana dan terstruktur serta dipandu oleh psikolog melalui metode *backward chaining*, akan memengaruhi penguasaan kemampuan bina diri anak khususnya menyikat gigi.

Rumusan masalah penelitian ini adalah apakah ada pengaruh penerapan *behaviour modification-backward chaining* dalam penguasaan kemampuan menyikat gigi anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang?

Tujuan dari penelitian ini adalah mengetahui pengaruh penerapan *behaviour modification-backward chaining* dalam penguasaan kemampuan menyikat gigi anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang.

Manfaat teoretis dari penelitian ini bagi ilmu psikologi pendidikan anak berkebutuhan khusus adalah memberikan pengetahuan mengenai penerapan *backward chaining* dalam penguasaan aktivitas bina diri, khususnya anak dengan disabilitas intelektual sedang disertai *down syndrome*. Penelitian ini dapat digunakan sebagai acuan dalam merancang pelatihan bina diri bagi anak berkebutuhan khusus, terutama anak dengan disabilitas intelektual.

Manfaat penelitian ini bagi ilmu psikologi pendidikan adalah menambah gambaran mengenai gangguan perkembangan fungsi adaptif bina diri pada anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang dengan *down syndrome*. Penelitian ini juga bermanfaat untuk

memperkaya khazanah penelitian mengenai *behavior modification* khususnya mengenai metode *backward chaining* untuk anak dengan disabilitas intelektual sedang.

Manfaat praktis dari penelitian ini adalah memberikan masukan yang dapat diterapkan di sekolah, yaitu memberi gambaran pada guru mengenai cara pengajaran kepada anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang untuk melakukan aktivitas bina diri. Manfaat bagi partisipan adalah partisipan mendapatkan penanganan yang tepat untuk menguasai bina diri dengan mandiri.

Individu dapat dinyatakan sebagai penyandang disabilitas intelektual apabila memiliki kelemahan pada fungsi intelektual dan fungsi adaptif yang terjadi sejak usia di bawah 18 tahun. Individu dengan kelemahan fungsi intelektual, tetapi memiliki fungsi adaptif yang sesuai dengan tuntutan perkembangan, tidak dapat dinyatakan sebagai disabilitas intelektual. Demikian pula dengan individu yang perilaku adaptifnya kurang sesuai, tetapi tidak memiliki tingkat intelektual yang di bawah rata-rata, tidak dapat dinyatakan sebagai disabilitas intelektual.

Klasifikasi disabilitas intelektual berdasarkan fungsi individu dalam hubungannya dengan tingkat pendidikan, diharapkan dapat dicapai oleh individu. Hal tersebut menurut *American Schools* adalah *educable* atau mampu dididik untuk tingkat disabilitas intelektual ringan dan *trainable* atau mampu latih untuk tingkat disabilitas intelektual sedang (Heward, 2009). Untuk disabilitas intelektual tingkat parah dan sangat parah, digunakan istilah *custodial* atau perlu pendampingan. Istilah ini digunakan untuk individu yang tidak mampu melakukan bina diri yang paling mudah dasar sekalipun, sehingga pendidikan yang diberikan pun harus di dalam lingkungan khusus (Hardman, Drew, & Egan, 1996).

Penyebab Disabilitas Intelektual

AAIDD (2010) membagi faktor risiko disabilitas intelektual menjadi empat, yaitu faktor biomedis, sosial, perilaku, dan pendidikan orang tua. Faktor biomedis adalah proses biologis yang terjadi dalam

individu, seperti gangguan genetik dan gizi. Faktor sosial adalah interaksi di dalam lingkungan sosial dan keluarga, seperti stimulasi dan respons dari orang dewasa. Faktor perilaku adalah perilaku yang berpotensi menyebabkan terjadinya disabilitas intelektual, seperti aktivitas yang berbahaya dan ibu hamil yang dianiaya. Faktor pendidikan adalah ketersediaan dukungan pendidikan yang dapat meningkatkan perkembangan mental dan keterampilan adaptif. Keempat faktor risiko tersebut dibagi dalam tiga periode, yaitu periode sebelum kelahiran anak, periode kelahiran dan periode sesudah anak lahir.

Penyebab disabilitas intelektual yang paling umum adalah ketidaknormalan kromosom. *Down syndrome* adalah gangguan kromosom yang paling sering ditemukan pada anak dengan disabilitas intelektual. Nama *down syndrome* didapatkan dari penemu sindrom ini, yaitu J. Langdon H. Down pada tahun 1866, setelah melihat adanya evolusi dari suku Mongol. Kasus *down syndrome* yang paling umum terjadi adalah ketika sepasang kromosom ke-21 dari ibu gagal berpisah pada proses reproduksi sehingga ketika bergabung dengan satu kromosom ke-21 milik ayah akan menghasilkan tiga kromosom ke-21. Berdasarkan pemetaan genetik, trisomi 21 ini akan memengaruhi perkembangan otak yang akan berhubungan dengan kemampuan berbahasa (Mash & Wolfe, 2010).

Individu dengan *down syndrome* kebanyakan berada pada tingkat disabilitas intelektual tingkat sedang. Sindrom ini menampilkan bentuk fisik yang khas, seperti postur tubuh pendek, bentuk tengkorak yang kecil, bentuk wajah lebar dengan telinga dan hidung yang kecil, langit-langit mulut rendah, lidah yang besar dan menonjol keluar dari mulut yang kecil, mata berbentuk kacang almond dan alis mata menurun, tulang hidung datar, jari kelingking kecil dan bengkok, atau telapak tangan yang lebar dan keriput. Tampilan fisik ini muncul dengan berbagai variasi pada setiap individu (Mash & Wolfe, 2010; Heward, 2009).

Selain tampilan fisik dengan ciri khas tertentu, menurut Jaccarino (2009), individu dengan *down syndrome* memiliki kecenderungan tinggi untuk menderita penyakit gigi dan gusi, yang dapat menurunkan fungsi

kekebalan tubuh lebih. Penyakit ini diderita mulai umur enam tahun dan pada masa dewasa hampir semua orang menderita penyakit ini. Faktor lain yang mendukung, yaitu bernapas melalui mulut dapat membuat mulut kering, serta bibir dan lidah pecah-pecah. Kebanyakan individu dengan *down syndrome* mengalami maloklusi, yaitu kontak abnormal antara gigi rahang atas dan bawah. Biasanya terjadi karena rahang atas yang kecil sehingga membuat rahang bawah lebih maju. Gigi pada individu *down syndrome* dapat terlambat tumbuh dua sampai tiga tahun. Keterlambatan tumbuh gigi, hilangnya gigi permanen, dan ukuran gigi yang kecil dengan jarak yang lebar antargigi merupakan faktor penyebab individu dengan *down syndrome* mempunyai karang gigi yang lebih sedikit daripada individu normal.

Strategi yang perlu dilakukan untuk menangani penyakit gigi dan gusi pada individu dengan *down syndrome* adalah mendorong kemandirian individu melakukan kebersihan gigi setiap hari. Individu diajarkan metode menyikat gigi dan membersihkan menggunakan benang gigi yang benar. Jenis sikat gigi, benang gigi, dan pasta gigi harus disesuaikan dengan kebutuhan dan kemampuan individu (*The National Institute of Dental and Craniofacial Research* [NIDCR], 2009).

Karakteristik anak dengan disabilitas intelektual menurut Heward (2009) dilihat dari fungsi kognitifnya, yang memiliki kelemahan dalam daya ingat. Untuk ingatan jangka pendek yang membutuhkan kemampuan memanggil kembali dan menggunakan informasi yang baru didapat, anak dengan disabilitas intelektual membutuhkan waktu lebih lama dibandingkan anak normal lainnya. Selain itu dia tidak dapat diberikan informasi yang banyak sekaligus (Bergeron & Floyd, dikutip oleh Heward, 2009), sedangkan untuk ingatan jangka panjang tidak ada perbedaan antara anak dengan disabilitas intelektual dan anak normal lainnya (Belmont; Ellis, dikutip oleh Heward, 2009).

Anak dengan disabilitas intelektual membutuhkan waktu lebih lama untuk memperhatikan tugas pembelajaran dan mudah terganggu oleh stimulus lain yang tidak berhubungan. Selain itu mereka sulit memberikan perhatian terus-menerus pada suatu tugas. Masalah

ini menimbulkan kesulitan anak untuk menyerap, mengingat, dan mengaplikasikan pengetahuan serta keahlian baru pada situasi yang baru (Heward, 2009).

Banyak anak dengan disabilitas intelektual ringan mampu belajar dan mengikuti kelas reguler. Namun, apabila dihadapkan pada masalah yang sulit, beberapa dari anak dengan disabilitas intelektual cenderung mudah menyerah atau menunggu orang lain membantu mereka (Fidler, Hepburn, Mankin, & Rogers, dikutip oleh Heward, 2009). Kecenderungan untuk mudah menyerah ini mungkin terjadi karena orang terdekat seperti guru, teman, atau orang tua anak cenderung ingin membantu, tetapi kadang berlebihan. Hal ini membuat anak belajar tergantung, yaitu jika mereka menunggu, seseorang akan membantu mereka (Friend, 2006).

Anak dengan disabilitas intelektual cenderung mengharapkan keberhasilan yang minimal dan menetapkan tujuan yang sangat rendah untuk diri sendiri. Mereka merasa cukup apabila sudah berhasil, padahal sebetulnya mereka dapat lebih baik lagi (Weisz, dikutip oleh Mash & Wolfe, 2010). Anak dengan disabilitas intelektual ringan juga dapat mengembangkan kemampuan dan mencapai tujuan dengan dukungan lingkungan yang penuh rangsangan dan dukungan pengasuh (Matson, Matson, & Rivet, dikutip oleh Mash & Wolfe, 2010).

Selain keterbatasan dalam fungsi kognitif, kemampuan adaptif anak dengan disabilitas intelektual juga terbatas dalam bina diri dan keterampilan sehari-hari, seperti berpakaian serta dalam hal makan dan kesehatan. Menjalin relasi juga menjadi tantangan berat, karena kurangnya kemampuan anak untuk komunikasi dan berempati.

Kondisi fisik dan kesehatan anak dengan disabilitas intelektual cenderung lebih rendah dari anak normal lainnya. Kondisi yang harus diperhatikan guru terhadap kondisi fisik anak antara lain kebutuhan anak menggunakan alat bantu seperti kacamata atau alat bantu dengar. Anak tidak hadir di kelas karena sakit juga harus diatasi dengan kerja sama yang baik antara orang tua dan guru, supaya dapat mengejar bahan pelajaran (Friend, 2006).

Pendidikan untuk Anak dengan Disabilitas Intelektual Tingkat Sedang

Anak dengan disabilitas intelektual sebaiknya diberikan intervensi sejak dini. Rekomendasi praktis dari Ramey dan Ramey (dikutip oleh Mash & Wolfe, 2010) untuk meningkatkan kehidupan anak, yaitu (a) mendorong anak untuk mengeksplorasi dan mencari informasi mengenai lingkungan sekitar; (b) melatih anak menggunakan keterampilan kognitif dasar seperti memberi nama, memilah, mengurutkan dan membandingkan; (c) anggota keluarga memberikan penghargaan positif untuk setiap pencapaian yang diraih anak; (d) mendampingi anak berlatih mengembangkan keterampilan baru; (e) menghindari munculnya kritik dan konsekuensi negatif seperti, ejekan dan hukuman apabila anak memunculkan perilaku yang tidak dapat diterima; dan (f) mengondisikan lingkungan sekitar anak penuh dengan bahasa yang kaya dan responsif. Untuk itu, orang dewasa di sekitar anak diharapkan dapat menciptakan lingkungan yang memudahkan anak untuk berkomunikasi.

Anak dapat dipersiapkan untuk kehidupan dan pekerjaan yang setengah mandiri atau di bawah pengawasan. Keterampilan bina diri seperti menggunakan kamar kecil, berpakaian, makan sendiri, dan merawat diri sering diajarkan dahulu bersamaan dengan perkembangan fisik dan komunikasi lisan ataupun menggunakan gambar. Setelah memasuki usia sekolah, anak mulai diajarkan hal yang berhubungan dan interaksi interpersonal serta perilaku sosial pada lingkungan di rumah, sekolah, kerja, dan masyarakat (Payne & Patton, 1981).

Fungsi akademis yang perlu diajarkan seperti menulis data diri, mengenali tanda yang umum (simbol racun, kamar mandi perempuan, dan mengenali pintu keluar), menggunakan uang yang mendasar, berhitung, mengenali waktu, dan membangun aktivitas rekreasi (olah raga), kerajinan tangan, berkebun, atau menyusun kepingan *puzzle*. Kegiatan anak MR tingkat sedang setelah selesai sekolah adalah bergabung dalam perkumpulan aktivitas pekerja atau organisasi

perlindungan dan fasilitas lain yang tersedia di masyarakat. Program pendidikan dilanjutkan sampai ruang lingkup seperti ini adalah untuk membantu individu mengatasi tuntutan perubahan di lingkungan (Schulman, dikutip dari Payne & Patton, 1981).

Ada tiga model utama yang biasa digunakan untuk anak MR di usia dini, yaitu model berbasis rumah, berbasis pusat pelatihan, dan kombinasi keduanya (Heward & Orlansky, dikutip dari Payne & Patton, 1981). Untuk model berbasis rumah, anak menerima layanan di rumah dari orang tua, biasanya melalui ibu. Pelatih atau ahli profesional lain datang ke rumah untuk mengidentifikasi area kebutuhan, mengembangkan program pengajaran, mengajar ibu bagaimana mengajar anak, dan memonitor kemajuan. Guru yang datang ke rumah juga dapat mengajarkan langsung kepada anak. Penekanan model ini adalah mengajarkan orang tua menggunakan teknik perubahan perilaku pada anak (Karnes & Zehrbach, dikutip dari Payne & Patton, 1981). Cara ini cocok untuk orang tua yang merasa lebih nyaman mendidik anak di rumah untuk alasan emosional dan budaya

Pendekatan lain yang dapat dilakukan adalah orang tua datang ke pusat pelatihan untuk program pelatihan awal yang sudah disesuaikan untuk masing-masing orang tua (Payne & Patton, 1981). Pengajaran dilakukan di pusat pelatihan dan orang tua diawasi ketika mengajar anak. Ia tahu bahwa membantu orang tua akan meningkatkan kemampuan mengajarnya. Setelah program pelatihan berakhir, orang tua kembali ke rumah dan melakukan pengajaran kepada anak.

Pendekatan berbasis pusat pelatihan adalah orang tua membawa anak ke tempat di mana pengajaran dilakukan oleh pengajar dan orang tua. Anak dapat bersosialisasi dengan anak dan guru lain sehingga keterampilan bersosialisasi akan terlatih. Menurut Karnes dan Zehrbach (Payne & Patton, 1981), program ini diarahkan untuk anak usia prasekolah yang sudah lebih besar dan atau anak dengan kebutuhan khusus yang parah. Sementara itu, pendekatan kombinasi berbasis rumah dan pusat pelatihan adalah anak diajarkan di kedua

tempat tersebut. Kombinasi model ini dapat juga berdasarkan usia, misalnya anak sampai usia 3 tahun dilakukan pengajaran di rumah dan selanjutnya dilakukan di pusat pelatihan.

Pelatihan perilaku anak dengan disabilitas intelektual sebaiknya dilakukan pada lingkungan yang normal dan memiliki batasan minimal untuk anak dengan disabilitas intelektual. Selain terapi behavioristik pada anak, perlu dilakukan strategi yang berorientasi pada keluarga, karena ketika seluruh anggota keluarga aktif berpartisipasi, terapi yang diberikan kepada anak akan semakin efektif (Gardner *et al.*, dikutip oleh Mash & Wolfe, 2010).

Behavior Modification

Teori behavioristik memandang bahwa suatu perilaku seharusnya dapat dijelaskan melalui pengalaman yang tampak, bukan melalui proses mental. Ahli behavioristik mengatakan perilaku adalah aktivitas yang kita lakukan baik verbal dan nonverbal, yang dapat dilihat langsung atau didengar. Terdapat dua pendekatan behavioristik dalam proses belajar (Santrock, 2009), yaitu *classical conditioning* dan *operant conditioning*. *Classical conditioning* yang dikembangkan oleh Ivan Pavlov pada tahun 1927. Istilah generalisasi pada *classical conditioning* menjelaskan bahwa ada kecenderungan rangsangan baru yang sama dengan rangsangan yang dikondisikan, akan menghasilkan respons yang sama. Istilah diskriminasi pada *classical conditioning* terjadi ketika individu memberikan respons pada suatu rangsangan, tetapi tidak memberikan respons pada rangsangan lain. Istilah *extinction* pada *classical conditioning* berarti melemahnya respons yang dikondisikan. Hal ini karena tidak adanya rangsangan netral yang dipasangkan pada rangsangan yang memiliki arti.

Operant conditioning (Santrock, 2009) adalah bentuk pembelajaran yang menyatakan sebuah konsekuensi perilaku akan menghasilkan perubahan pada saat kemungkinan perilaku tersebut akan muncul lagi. Istilah generalisasi pada *operant conditioning* memiliki arti rangsangan yang sama akan memberikan respons yang sama, apabila diperluas

pada situasi yang berbeda. Misalnya, seorang guru yang memuji anak karena memberikan pertanyaan bagus pada pelajaran matematika. Pada pelajaran lain, anak ini diharapkan akan mengajukan pertanyaan yang bagus untuk mendapat konsekuensi pujian bagi dirinya. Istilah diskriminasi pada *operant conditioning* berarti perbedaan antar rangsangan atau kejadian di suatu lingkungan. Hal ini penting karena di dunia ini sangat banyak rangsangan yang berbeda satu dengan yang lain. Contoh, guru memberikan nama mata pelajaran pada setiap kotak sehingga anak dapat meletakkan tugas sesuai dengan nama pelajaran yang akan dikumpulkan. Istilah *extinction* pada *operant conditioning* terjadi ketika respons sebelumnya yang diberi penguatan tidak lagi diberi penguatan, sehingga respons akan berkurang.

Definisi dan Prinsip yang Digunakan dalam Behavior Modification

Pengaplikasian teori belajar yang dianut oleh ahli behavioristik adalah *behavior modification* atau modifikasi perilaku. *Behavior modification* adalah aplikasi yang sistematis dari prinsip belajar serta teknik untuk mengukur dan mengembangkan perilaku individu yang terlihat maupun tidak, dengan tujuan mengembangkan fungsi diri individu (Martin & Pear, 2007). Prinsip utama pendekatan *operant conditioning* penting untuk diketahui, karena berkaitan dengan penyusunan intervensi untuk mengubah perilaku adalah *contingencies of reinforcement* (Kazdin, 2008). *Contingencies of reinforcement* adalah hubungan antara perilaku dan kejadian di lingkungan yang memengaruhi perilaku. Tiga komponen di dalamnya disebut *Antecedent* atau anteseden (A), *Behavior* atau perilaku (B), dan *Consequences* atau konsekuensi (C). Anteseden adalah stimulus, rangsangan, lingkungan, serta konteks yang terjadi sebelum dan memengaruhi perilaku. Contohnya seperti instruksi, gerakan badan, atau tatapan mata dari orang lain. Perilaku adalah tindakan yang dilakukan atau tidak dilakukan oleh individu. Konsekuensi adalah kejadian yang mengikuti perilaku dan mungkin meningkatkan, menurunkan, atau tidak berdampak pada perilaku individu.

Jenis-jenis anteseden menurut Kazdin (2008) dapat dibagi menjadi tiga, yaitu *setting event/establishing operation* (kondisi di lingkungan), *prompt* (pengarahan), dan *discriminative stimuli* (stimulus yang menghasilkan penguatan). Suatu kejadian dapat mengubah nilai dari *reinforcer* (penguatan) dan meningkatkan keinginan individu melakukan suatu perilaku demi mendapatkan penguatan tersebut. Kejadian ini dapat berupa kejadian di luar diri individu, seperti lingkungan sekolah ataupun kondisi internal. Misalnya perasaan sensitif, perasaan lapar, haus, dan sebagainya. Umumnya, kejadian ini dihubungkan dengan kondisi yang memotivasi individu melakukan suatu perilaku.

Prompt adalah kejadian atau rangsangan yang secara langsung menuntun dan memfasilitasi terjadinya suatu perilaku. Bentuk-bentuk *prompt* adalah instruksi langsung, petunjuk, gerakan badan, pemberian contoh atau demonstrasi, dan praktik langsung dengan individu. Pemberian *prompt* semakin berkurang seiring dengan terjadinya perilaku yang diharapkan. *Discriminative stimuli* adalah rangsangan yang mengindikasikan bahwa perilaku yang terbentuk akan mendapatkan penguatan. Individu dapat memunculkan respons yang sama untuk stimulus yang berbeda. Respons yang akan diberikan penguatan adalah respons yang muncul karena adanya *discriminative stimuli*. Respons yang muncul karena stimulus lain, tidak akan diberikan penguatan.

Komponen kedua dari *contingencies of reinforcement* adalah *behavior* (B) atau perilaku yang dapat dibentuk melalui dua prosedur penting, yaitu melalui *shaping* dan *chaining* (Kazdin, 2008). Melalui *shaping*, perubahan perilaku yang mengarah pada target perilaku akan diberikan penguatan. Hal ini dilakukan mengingat pembelajaran terjadi melalui perubahan sedikit demi sedikit sehingga setiap perubahan perlu diberi penguatan agar individu semakin berusaha mencapai target perilaku yang diharapkan. *Chaining* adalah kombinasi serangkaian respons-respons individual yang membentuk urutan tertentu. Penguatan diberikan ketika individu sudah berhasil menyelesaikan seluruh urutan respons tersebut, dan bukan ketika individu menyelesaikan satu respons saja. Perbedaan keduanya adalah *shaping*, yang mengutamakan perkembangan suatu

perilaku yang khusus tanpa melihat proses terjadinya target perilaku. Sebaliknya *chaining* melihat setiap langkah menuju perilaku yang diharapkan. Pada praktiknya, untuk mempelajari suatu langkah pada *chaining*, dapat pula digunakan *shaping* di dalamnya. Berbagai macam *prompting* dapat dilakukan untuk membentuk perilaku melalui teknik *shaping* maupun *chaining*.

Komponen ketiga, yaitu konsekuensi. Komponen ini tidak lantas mengubah perilaku sehingga konsekuensi harus dihadirkan sesuai respons yang diberikan (Kazdin, 2008). Penguat positif atau penghargaan terjadi apabila individu melakukan perilaku yang ditargetkan. Dengan demikian, penguat positif akan meningkatkan kecenderungan individu memberikan respons, yang diikuti dengan pemberian hadiah (Kazdin, 2008). Penguat negatif terjadi apabila individu melakukan perilaku yang diinginkan karena perilaku itu akan menghilangkan stimulus yang mengganggu. Hukuman adalah konsekuensi yang dapat melemahkan atau menghilangkan kecenderungan perilaku akan diulang kembali dengan menghadirkan stimulus yang negatif. Hukuman dapat berupa kejadian tidak menyenangkan yang diberikan setelah perilaku terjadi dan bertujuan mengurangi frekuensi terjadinya perilaku tersebut. Hukuman juga dapat berupa stimulus menyenangkan yang ditarik keberadaannya. *Extinction* adalah proses menghilangkan penguat dengan tujuan menurunkan kecenderungan perilaku muncul kembali, menghilangkan konsekuensi dari suatu respons, atau mengabaikan suatu perilaku yang tadinya mendapatkan konsekuensi tertentu.

Miltenberg (2012) menjelaskan bahwa penguat yang diharapkan muncul adalah penguat alami, yaitu penguat yang hadir karena pengaruh dari tugas itu sendiri. Misalnya pada pelatihan tugas makan sendiri, penguat alaminya adalah menikmati makanan itu dan penguat artifisialnya dapat berupa pujian, tepukan tangan, atau tos tangan. Penguat pada suatu perilaku dapat mempunyai pengaruh yang lebih luas pada aspek lain di luar program perubahan perilaku yang diberikan. Pengaruh ini disebut sebagai *generalization* (Kazdin, 2008). Stimulus atau saat pelatihan akan diterapkan pada stimulus lain sehingga menghasilkan respons yang sama. Misalnya, ketika pelatihan anak

diminta berbicara sopan kepada orang tua. Ketika mereka berhadapan dengan guru atau orang dewasa lain, anak juga diminta untuk berbicara dengan sopan. Respons *generalization* adalah perubahan respons menjadi lebih luas daripada respons pada saat pelatihan terhadap suatu stimulus yang sama. Misalnya apabila ada orang tersenyum maka individu yang tadinya hanya membalas senyum akan memberikan respons lain berupa tertawa dan mengajak bicara.

Kemampuan Adaptif

Heber (dikutip dalam AAIDD, 2010) mendefinisikan perilaku adaptif sebagai efektivitas individu dalam menghadapi tuntutan alam dan sosial di dalam lingkungannya. Perilaku adaptif terdiri atas berbagai dimensi sehingga dikatakan perilaku adaptif meliputi sekumpulan keterampilan konseptual, sosial dan praktikal yang dipelajari dan ditampilkan dalam keseharian individu (AAIDD, 2010). Beberapa keterampilan yang termasuk dalam lingkup perilaku adaptif menurut Friend (2006) adalah komunikasi, bina diri, sosialisasi, mengatur rumah, rekreasi, kesehatan dan keselamatan, pengambilan keputusan, fungsi akademik, penggunaan fasilitas umum, dan bekerja.

Kemampuan Adaptif pada Anak dengan Disabilitas Intelektual

Keterbatasan kemampuan adaptif individu yang dapat dimasukkan ke dalam kategori disabilitas intelektual adalah individu dengan tingkat kemampuan yang lebih rendah dua deviasi standar dibandingkan rata-rata.

Definisi dan Macam-Macam Bina Diri

Jenis bina diri menurut Algozzine dan Ysseldyke (2006) adalah mandi, berpakaian, membersihkan dan merawat rumah, mencuci dan merawat pakaian, mengoperasikan alat rumah tangga sederhana, berpartisipasi dalam aktivitas rekreasi di rumah, mempersiapkan dan menyantap makanan sendiri atau bersama orang lain, merawat dan menjaga kebersihan diri, serta menggunakan kamar mandi.

Keterampilan dasar adalah menggunakan kamar mandi, mencuci tangan dan muka, mandi, sikat gigi, menyisir rambut dan mencuci rambut. Keterampilan untuk individu dewasa meliputi perawatan kulit, mencukur kumis, menata rambut, serta menggunakan kosmetik dan menjaga kebersihan pada masa menstruasi.

Anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang masih mampu dilatih untuk melakukan fungsi adaptif yang membuat dirinya lebih mandiri. Pelatihan yang dilakukan kepada anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang yang terstruktur, sistematis, terukur, yaitu pelatihan melalui program *behavior modification*. Program *behavior modification* mengasosiasikan antara perilaku yang diharapkan dengan *reinforcer*, di mana hal ini berpengaruh pada anak agar perilaku yang diharapkan dapat menetap.

Melakukan tugas-tugas kecil menjadi sebuah rangkaian aktivitas yang berkaitan, tercermin dalam metode *behavior chaining*. Metode ini efektif dalam meningkatkan berbagai kemampuan partisipan, seperti bina diri, berekreasi, dan melakukan pekerjaan sederhana. Pelatihan tugas tersebut disertai dengan bantuan pengarahan atau *prompting* agar anak dapat mengalami langsung, melihat demonstrasi, serta mengingatkan anak dengan bantuan verbal dari peneliti.

Sementara itu, pemilihan metode *backward chaining* dilakukan karena memiliki keistimewaan, terutama dalam hal penguatan alami yang diterima partisipan. Metode *backward chaining* melatih partisipan mulai dari satu langkah paling akhir dari rangkaian analisis tugas.

Penggunaan analisis tugas yang tepat dalam rangkaian pelatihan menggunakan metode *backward chaining*, bantuan pengarahan *prompting*, adanya *reinforcement* di rangkaian dan di akhir rangkaian, merupakan metode yang sistematis untuk meningkatkan penguasaan bina diri pada anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang. Oleh karena itu, hipotesis penelitian ini, yaitu pemberian intervensi modifikasi perilaku menggunakan metode *backward chaining* akan mampu meningkatkan penguasaan kemampuan menyikat gigi anak pada anak dengan disabilitas intelektual tingkat sedang.

SIMPULAN

Anak dengan disabilitas tingkat sedang masih mampu dilatih untuk keterampilan bina diri dan dapat diarahkan dengan pengawasan yang cukup. Penelitian ini efektif untuk meningkatkan kemampuan anak untuk menyikat gigi dengan mandiri. Penelitian dengan *backward chaining* ini bahkan menunjukkan partisipan lebih cepat melakukan seluruh rangkaian dengan lengkap dan mandiri, yaitu pada sesi kedua belas dan kedelapan belas.

Dalam program intervensi penelitian ini, peneliti membandingkan dengan program pelatihan bina diri di sekolah. Guru di kelas bisa mengajarkan bina diri menyikat gigi dengan bantuan *prompting* pada setiap langkah (metode *total task presentation*) dan pemberian stiker sebagai *reinforcer*. Waktu yang digunakan untuk melatih anak menyikat gigi berkisar enam bulan dengan hasil yang kurang memuaskan. Namun, karena mengejar kurikulum mengenai bina diri, guru harus beralih mengajarkan keterampilan lainnya. Durasi pelaksanaan pelatihan di kelas adalah satu jam setiap minggu dan setiap anak mendapat pengajaran dari guru berkisar 10-15 menit setiap minggu.

Durasi dari guru untuk melatih anak dengan disabilitas intelektual masih sangat kurang dibandingkan dengan durasi intervensi yang dilakukan peneliti, yaitu 10-15 menit setiap sesi. Frekuensi dan intensitas intervensi yang dilakukan dalam penelitian ini terbukti membantu partisipan menguasai aktivitas dengan lebih cepat dibandingkan pengajaran oleh guru di sekolah.

DAFTAR PUSTAKA

- Agarwal, A. K., & Sharma, V. P. 2002. "Rehabilitation management of mentally retarded amongst physically disabled". *Indian Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 13, 35-38.
- Algozzine, B., & Ysseldyke, J. 2006. *Teaching students with mental retardation: A practical guide for every teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Alimin, Z. 2006. *Model pembelajaran anak tunagrahita melalui pendekatan konseling* (Unpublished doctoral dissertation). Bandung: Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung.

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 2010. *Intellectual disabilities: Definition, classification, and systems of supports*. (11th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. 2000. *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*. (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Batra, M., & Batra, V. 2006. "Comparison between forward chaining and backward chaining techniques in children with mental retardation". *The Indian Journal of Occupational Therapy*, 37, 57-63.
- Benneth, E. P. 2009. *Comparison of backward and forward chaining in the acquisition of play and vocational skills (Unpublished master's thesis)*. Boston: Northeastern University, Boston.
- Friend, M. 2006. *Special education: Contemporary perspectives for school professionals*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Handayani, V. 2009. "Melatih keterampilan berpakaian anak keterbelakangan mental ringan dengan menggunakan teknik total task presentation chaining". *Psikomedia-Jurnal Psikologi Maranatha*, 6(2), 19-28.
- Hardman M. L., Drew, C. J., & Egan, M. W. 1996. *Human exceptionality: Society, school, and family*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Heward, W. L. 2009. *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Horner, R.D. & Keilitz, I. 1975. "Training mentally retarded adolescents to brush their teeth". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 301-309.
- Jaccarino, J. 2009. "Treating the special needs patient with a developmental disability: cerebral palsy, autism and Down syndrome: Recognizing signs of developmental delays and providing appropriate dental care". *Dental Assistant*, 78(6), 7.
- Jerome, J., Frantino, E. P., & Sturmey, P. 2007. "The effects of errorless learning and backward chaining on the acquisition of internal skills in adults with developmental disabilities". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 185-189.
- Kazdin, A. E. 2008. *Behaviour modification in applied settings* (6th ed.). Long Grove, IL: Waveland Press.
- Kellegrew, D. M. 1998. "Creating opportunity for occupation: An Intervention to promote the self-care independence of young

- children with special needs". *American Journal of Occupational Therapy*, 52, 457-465.
- Martin, G., & Pear, J. 2007. *Behavior modification: what it is and how to do it*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Mash, E. J. & Wolfe, D. A. 2010. *Abnormal child psychology* (4th ed.). Bellmount. LA: Wadsworth Cengage Learning.
- Matson, J. L., & Mulick, J. A. 1991. *Handbook of mental retardation* (2nd ed.). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Miltenberg, R. G. 2012. *Behavior modification: Principles and procedures* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- National Institute of Dental and Craniofacial Research. 2009. *Practical oral care for people with Down syndrome*. Retrieved from www.nidcr.nih.gov
- Payne, J. S., & Patton, J. R. 1981. *Mental retardation*. Colombus, OH: Bell and Howard.
- Ra'uf, A. R. 2012. *Penggunaan media video pembelajaran bina diri terhadap peningkatan kemampuan merawat diri anak tunaghahita* (Unpublished undergraduate's thesis). Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung.
- Santrock, J. W. 2009. *Educational psychology*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. 2007. "The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability". *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, 116-124.
- Schleien, S.J., Wehman, P., & Kiernan, J. 1981. "Teaching leisure skills to severely handicapped adults: An age-appropriate darts game". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 513-519.
- Smeets, P. M., Bouter R. F., & Bouter H. P. 1976. "Teaching toothbrushing behaviour in severely retarded adults: A replication study". *British Journal of Mental Subnormality*, 22(42), 5-12.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levine, P. 2005. *After high school: a first look at the postschool experiences of youth with disabilities* (SRI Project P11182). Retrieved from www.nlts2.org/pdfs/afterhighschool_execsum.pdf.

IX

PENGARUH PELATIHAN TIGA FASE *SELF-REGULATION* TERHADAP KEMAMPUAN *SELF-REGULATED LEARNING* (STUDI TERHADAP SISWA SMP X YANG GEMAR BERMAIN *GAME*)

Nikolas Leonard

Pada era globalisasi, pendidikan memiliki peran penting dalam meningkatkan taraf sosial ekonomi. Semakin ketat persaingan mencari pekerjaan membuat peran pendidikan semakin penting. Pendidikan menjadi bekal penting yang membuka peluang lebih besar untuk mendapatkan kesempatan kerja. Menurut Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional Nomor 20 Tahun 2003, pendidikan adalah usaha sadar dan terencana untuk mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran agar siswa secara aktif mengembangkan potensi dirinya untuk memiliki kekuatan spiritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan dirinya, masyarakat, bangsa dan negara. Berdasarkan definisi tersebut, pendidikan menjadi kunci yang harus dimiliki seseorang untuk mengembangkan diri serta membuka wawasan dan pengetahuan akan perkembangan dunia.

Pendidikan diperoleh melalui pengalaman atau pembelajaran. Ada proses yang dilalui sehingga seseorang dapat memperoleh ilmu dan wawasan baru. Proses pembelajaran akan berlangsung sepanjang manusia hidup. Seiring dengan kemajuan teknologi, proses belajar

juga mengalami suatu perubahan. Keberadaan teknologi mulai diperhitungkan dan dianggap menjadi faktor pendukung proses belajar. Teknologi memberikan berbagai macam kemudahan bagi siswa untuk mempelajari pengetahuan-pengetahuan baru.

Berdasarkan pengamatan peneliti sebagai konselor di sekolah, kehadiran teknologi pada dunia pendidikan seperti mata pedang berbilah dua, di mana terdapat pengaruh positif dan negatif yang menyertainya. Pengaruh positif kehadiran teknologi bagi dunia pendidikan, yaitu semakin terbukanya akses dan wawasan siswa akan informasi-informasi yang terbaru dan memudahkan komunikasi. Perkembangan teknologi yang begitu pesat menyediakan lebih banyak ragam sumber belajar secara lebih mudah, murah, dan cepat. Siswa dapat belajar dan menambah pengetahuannya tanpa perlu bergantung sepenuhnya dari guru, karena siswa dapat langsung mengakses beragam informasi yang tersedia di internet, baik melalui fasilitas komputer pribadi, laptop atau *handphone*. Sementara itu, pengaruh negatif perkembangan teknologi bagi dunia pendidikan, yaitu semakin variatifnya fungsi dan penggunaan teknologi, seperti jejaring sosial, bermain *game*, atau menonton film secara *online*. Hal ini menyebabkan turunnya motivasi dan komitmen belajar siswa. Siswa lebih tertarik untuk menghabiskan waktu berinteraksi dengan jejaring sosial, menonton film, atau bermain *game* dibandingkan menggunakan waktu untuk belajar. Hal ini berdampak pada penyelesaian tugas yang tidak memenuhi kriteria ketuntasan, penundaan dalam pengumpulan tugas, atau bahkan penurunan prestasi akademik. Semakin banyak dan variatif bentuk penggunaan teknologi, menjadi tantangan yang harus diatasi oleh remaja sebagai siswa. Untuk itu, siswa perlu memiliki kemampuan *self-regulated learning* untuk mengatur penggunaannya agar bermanfaat positif bagi dirinya.

Self-regulated learning telah menjadi topik yang dikenal luas dalam dunia psikologi pendidikan. Hal ini karena *self-regulated learning* memiliki tujuan yang sangat mendasar, yaitu mempromosikan siswa untuk menggunakan strategi belajar yang efektif, tepat, dan mandiri (Paris, Bryne, & Paris, 2001). Zimmerman (2002), mengatakan bahwa *self-regulated learning* (SRL) tidak dipandang sebagai kemampuan mental atau

kemampuan akademik, melainkan sebuah proses pengarahan diri sendiri di mana siswa berusaha mengubah kemampuan mental dirinya untuk mencapai kemampuan akademis yang baik. Belajar dipandang sebagai aktivitas siswa yang dilakukan secara proaktif untuk diri mereka sendiri dan tidak dipandang hanya sebagai reaksi dari suatu pengajaran. *Self-regulated learning* merujuk kepada pemikiran, perasaan, serta perilaku yang timbul secara pribadi dan berorientasi untuk mencapai tujuan.

Self-regulated learning merupakan hal penting yang harus dimiliki siswa dalam rangka meningkatkan prestasi akademiknya (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Hoffer, Yu, dan Pintrich (2008) mengatakan bahwa *self-regulated learning* merupakan aspek penting dalam mencapai prestasi dan performa akademik siswa di dalam kelas.

Schunk dan Elmer (dikutip dalam Schunk, Pintrich & Meece, 2008) mengatakan bahwa banyak penelitian yang menunjukkan bahwa *self-regulated learning* dapat dipelajari oleh siswa dan hal tersebut berdampak positif pada prestasi belajar yang mereka peroleh. Namun, lebih lanjut juga dikatakan bahwa *self-regulated learning* tidak tumbuh secara otomatis. Proses pembentukan *self-regulated learning* pada dasarnya melalui proses yang membuat siswa semakin lama akan semakin mahir dalam meregulasi dirinya (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Dengan demikian dapat diperkirakan apabila siswa diberikan suatu pelatihan untuk meningkatkan *self-regulated learning*, siswa tersebut diharapkan dapat mencapai prestasi yang lebih baik.

Self-regulated learning adalah proses siklus, karena faktor pribadi, perilaku, serta lingkungan akan berubah seiring proses belajar, dan hal ini harus dipantau. Pemantauan ini mengarahkan pada perubahan strategi, kognitif, afektif, dan perilaku seseorang. Proses siklus ini terangkum dalam model *three - phase self - regulation* yang dikemukakan oleh Zimmerman. Model ini terdiri atas fase *forethought*, fase *performance (volitional control)*, dan fase *self-reflection* (Schunk, Pintrich & Meece, 2008).

Fase *forethought* adalah fase awal dari siklus *self-regulated learning* yang berisi perencanaan, penetapan tujuan, dan keyakinan yang melandasi belajar dan tahapan dalam belajar. Fase *performance* atau *volitional*

control adalah fase proses berlangsungnya kegiatan pembelajaran yang mengharuskan siswa untuk menyelesaikan tugasnya. Sedangkan, fase *reflection* adalah proses evaluasi proses maupun hasil kegiatan belajar (Alderman, 2008).

Berbagai penelitian tentang dampak *self-regulated learning* telah dilakukan di banyak tempat. Antara lain dilakukan oleh Stoeger dan Ziegler (2008) kepada siswa kelas empat sekolah dasar di Jerman. Penelitian tersebut berusaha mencari tahu perkembangan *self-regulated learning* pada anak serta menjelaskan studi *self-regulated learning* dan program *self-regulation instruction* pada siswa sekolah dasar. Penelitian ini menitikberatkan pada penyelesaian tugas sekolah untuk di rumah. Penelitian tersebut merupakan sebuah adaptasi dari program yang sudah dikenal, kemudian dikembangkan untuk mengajarkan pengaturan waktu dan lingkungan pada siswa sekolah dasar di Jerman. Hasil penelitian Stoeger dan Ziegler (2008) menunjukkan bahwa pelatihan sesuai dan harus diberikan kepada siswa sebelum kelas empat sekolah dasar.

Selain penelitian yang telah dilakukan Stoeger dan Ziegler (2008), terdapat pula penelitian yang dilakukan oleh Azevedo dan Cromley (2004). Penelitian ini berusaha mengukur efektivitas pengajaran *self-regulated learning* dalam memfasilitasi mahasiswa belajar menggunakan *hypermedia*. Sebanyak 131 mahasiswa dipilih secara acak untuk diterapkan sebagai kelompok kontrol atau sebagai kelompok eksperimen, kemudian mereka diminta untuk menggunakan *hypermedia* dalam mempelajari sistem peredaran darah manusia. Siswa yang tergabung dalam kelompok eksperimen mendapatkan pelatihan untuk mendapatkan pemahaman konseptual tentang *self-regulated learning* selama 30 menit dari waktu yang telah ditentukan. Berdasarkan hasil penelitian, tampak bahwa penggunaan *hypermedia* dapat digunakan untuk meningkatkan pemahaman siswa terhadap topik yang rumit, terutama jika mereka dilatih untuk meregulasi cara belajar. Penelitian ini membuktikan secara empiris bahwa *self-regulated learning* efektif dalam memfasilitasi belajar siswa.

Penelitian lain dilakukan oleh Jenkins (2009) pada siswa kelas delapan bidang matematika. Penelitian ini menguji sejauh mana

pemberian strategi regulasi diri secara eksplisit berdampak pada sikap belajar dan prestasi matematika. Penelitian ini menggunakan desain quasi eksperimen dengan kelompok kontrol dan kelompok eksperimen yang terdiri dari siswa kelas delapan bidang matematika. Intervensi berupa instruksi eksplisit dari sepuluh strategi *self-regulated learning*. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa kelompok eksperimen yang menggunakan strategi *self-regulated learning* lebih baik, mendapatkan hasil ujian matematika yang lebih tinggi dan menunjukkan pertumbuhan secara akademis lebih baik dibandingkan kelompok kontrol.

Peneliti yang juga berprofesi sebagai guru konselor di salah satu sekolah dengan status kelas bertaraf internasional (KBI) di Jakarta Utara, menemukan fenomena keterlibatan siswa dalam menggunakan teknologi yang cukup tinggi, seperti *BlackBerry Messaging*, *Twitter*, *Facebook*, atau bermain *game*. Keterlibatan siswa dalam penggunaan teknologi tersebut cukup tinggi hingga cukup banyak menyita waktu. Hal ini berdampak pada waktu belajar mereka yang semakin sedikit sehingga mengganggu proses belajar. Peneliti sering mendapatkan keluhan dari guru pengajar dan wali kelas perihal performa siswa yang kurang maksimal dalam belajar. Siswa sering terlambat dalam mengumpulkan tugas, hasil pekerjaan rumah yang tidak maksimal, dan nilai ulangan yang di bawah kriteria nilai minimum. Hal ini menyebabkan siswa mendapatkan prestasi yang kurang maksimal, bahkan sering mendapatkan nilai yang kurang dari nilai kriteria ketuntasan.

Di Indonesia, program kelas bertaraf internasional (KBI) memiliki nilai kriteria ketuntasan minimal yang lebih tinggi dibandingkan kelas nasional. Hal tersebut bisa dilihat dari penggunaan bahasa Inggris sebagai bahasa pengajaran di empat mata pelajaran (matematika, biologi, fisika, dan komputer) dan minimal nilai merah yang lebih sedikit sebagai syarat kenaikan kelas. Siswa dalam program kelas bertaraf internasional dituntut lebih fokus dan mampu untuk belajar secara maksimal.

Peneliti sebagai konselor melakukan penelitian pada awal pada bulan Oktober tahun 2013 untuk mencari permasalahan yang lebih mendesak. Dari penelitian awal, peneliti menemukan bahwa penggunaan teknologi tidak semuanya berdampak negatif. Penggunaan *BlackBerry Messaging*,

Twitter, ataupun *Facebook* masih memberikan dampak positif bagi siswa, karena melalui media-media ini, siswa dapat bertukar informasi, menyebarkan pengumuman, ataupun bersosialisasi dengan guru. Melalui media tersebut, siswa dapat bertanya jawab atau mendapatkan pengumuman dari guru. Sementara itu, kegiatan bermain *game* tidak memberikan dampak yang berguna dalam mendukung kegiatan belajar siswa sehingga peneliti kemudian memilih untuk memberikan pelatihan kepada siswa yang memiliki keterlibatan bermain *game*. Pilihan ini peneliti lakukan berdasarkan masukan dari wali kelas, guru pengajar, dan keluhan yang banyak disampaikan orang tua.

Berdasarkan data tersebut, peneliti melakukan penelitian lebih mendalam mengenai keterlibatan *game* pada siswa di kelas 7. Peneliti menggunakan kuesioner tingkat keterlibatan bermain *game online* yang dikembangkan oleh Jap Tji Beng, Sri Triatri, Edo Sebastian Jaya dan Mekar Sari Sutedja. Dari hasil kuesioner tersebut, peneliti memilih delapan siswa yang memiliki tingkat keterlibatan *game* tinggi. Peneliti melakukan wawancara singkat dengan delapan siswa tersebut untuk mendapatkan konfirmasi dan informasi yang lebih mendalam.

Dari hasil wawancara singkat, peneliti menemukan bahwa kedelapan siswa sering menghabiskan waktu luangnya di rumah untuk berinteraksi dengan *game*, baik *game online* maupun *offline*. Bermain *game* menjadi daya tarik yang mengalihkan perhatian dan konsentrasi mereka dari kegiatan belajar. Mereka cenderung untuk memanfaatkan waktu lebih banyak dalam berinteraksi dengan permainan. Hal ini menyebabkan berkurangnya waktu untuk belajar, baik ketika di sekolah maupun di luar jam sekolah. Padahal mereka membutuhkan pengaturan waktu yang baik agar dapat membagi waktu untuk menyelesaikan setiap kegiatan dengan baik. Ketidakmampuan membagi waktu ini berdampak pada kurang maksimalnya prestasi yang diperoleh.

Berdasarkan fenomena tersebut, peneliti ingin mengetahui apakah pemberian intervensi berupa pelatihan “Tiga Fase Regulasi Diri” dapat meningkatkan kemampuan *self-regulated learning* pada siswa yang bermain *game*. Dengan memiliki *self-regulated learning* yang baik, siswa

diharapkan mampu merencanakan kegiatan, mengontrol perilaku, motivasi maupun kognitifnya, mengatur waktu lebih teratur, dan melakukan evaluasi diri. Hal tersebut akan berpengaruh pada penurunan tingkat keterlibatan bermain *game*, yang bertujuan meningkatkan prestasi akademik.

Self-Regulated Learning

Zimmerman (2002) mengatakan bahwa *self-regulated learning* (SRL) tidak dipandang sebagai kemampuan mental atau kemampuan akademik, melainkan proses pengarahan diri sendiri di mana siswa berusaha mengubah kemampuan mental dirinya untuk mencapai kemampuan akademis yang baik. *Self-regulated learning* merupakan proses yang mengaktifkan dan mempertahankan pemikiran, perilaku, dan perasaan secara sistematis dalam upaya mencapai tujuan yang telah ditetapkan (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Alderman (2008) mengatakan bahwa *self-regulated learning* merujuk kepada keinginan seseorang untuk belajar secara metakognitif, motivasi, maupun partisipasi perilaku. Sistem pengaturan diri ini berupa standar-standar tingkah laku seseorang dan kemampuan mengamati diri sendiri, menilai diri sendiri, dan memberi respons terhadap diri sendiri. *Self-regulated learning* memiliki tujuan yang sangat mendasar, yaitu mempromosikan siswa menggunakan strategi belajar yang efektif, tepat, dan mandiri (Paris, Bryne, & Paris, 2001).

Schunk (dikutip dalam Schunk, Pintrich & Meece, 2008) mengatakan bahwa *self-regulated learning* merupakan proses di mana siswa mampu menetapkan tujuan, melaksanakan strategi, memantau belajar, dan menyesuaikan strategi yang kurang efektif. Hoffer, Yu dan Pintrich (2008) mengatakan bahwa *self-regulated learning* merupakan aspek penting untuk pencapaian prestasi dan performa akademik siswa di dalam kelas. *Self-regulated learning* tidak tumbuh secara otomatis, tetapi terdapat proses dalam pembentukan *self-regulated learning*. Proses ini membuat siswa semakin lama semakin mahir dalam meregulasi dirinya (Schunk, 2008). Dibutuhkan lingkungan yang kondusif agar siswa dapat mengembangkan kemampuan *self-regulated learning* (Schunk, Pintrich & Meece, 2008).

Berdasarkan pengertian tersebut, dapat disimpulkan bahwa *self-regulated learning* adalah kemampuan individu untuk meregulasi pemikiran, motivasi, dan perilakunya demi mencapai tujuan belajar yang telah ditetapkan.

Siklus *Self-Regulated Learning*

Self-regulated learning adalah proses yang membentuk siklus berkelanjutan. Karena faktor pribadi, perilaku, dan lingkungan akan berubah seiring proses belajar, harus dilakukan pemantauan. Pemantauan ini akan mengarah pada perubahan strategi, kognitif, afektif, dan perilaku seseorang. Siklus ini terangkum di dalam model *three - phase self - regulation* yang dikemukakan oleh Zimmerman dan model ini terdiri dari fase *forethought*, fase *performance (volitional) control*, dan fase *self-reflection* (Schunk, Pintrich & Meece, 2008).

Fase *forethought* adalah fase perencanaan, penetapan tujuan, serta keyakinan yang melandasi belajar dan tahapan dalam belajar. Hal ini termasuk keyakinan akan pentingnya memiliki kemampuan dan keyakinan yang positif terhadap kemampuan diri sendiri dalam menyelesaikan tugas (Alderman, 2008).

Fase *performance* atau *volitional control* adalah fase proses berlangsungnya kegiatan pembelajaran yang mengharuskan siswa untuk menyelesaikan tugasnya (Alderman, 2008). Corno (dikutip dari Alderman, 2008) mengatakan bahwa *volitional* adalah kecenderungan untuk mempertahankan fokus dan usaha demi mencapai tujuan, walaupun ada suatu hal yang berpotensi sebagai pengganggu. Fase ini penting dalam *self-regulated learning*, karena bertujuan mempertahankan sesuatu yang ingin dicapai. Hal ini termasuk *self-monitoring*, *attention focusing strategies* dan *self-instruction*. Seorang siswa akan banyak menjumpai tantangan *volitional*, seperti tugas rumah. Kesuksesan siswa dalam menyelesaikan tugas tersebut tergantung bagaimana ia mampu mengatur hal-hal yang berpotensi mengganggu (Alderman, 2008).

Strategi pengontrolan *volitional* bekerja secara sembunyi dan digunakan untuk mengontrol pemikiran akan kegagalan. Selain itu,

baik secara nyata maupun diam-diam, strategi ini digunakan untuk mengontrol diri sendiri dengan cara mengatur lingkungan sekitar dirinya. *Volitional* adalah strategi yang dilakukan untuk mempertahankan tujuan dengan mengatur dan mengontrol energi yang terarah kepada mereka (Alderman, 2008). Corno (dikutip dari Alderman, 2008) mengatakan bahwa *volitional* mempertahankan tujuan dengan cara memfokuskan perhatian, memprioritaskan pada pencapaian tujuan, menangani gangguan, dan mengelola usaha.

Fase terakhir, yaitu fase *reflection* adalah proses evaluasi hasil tugas yang mampu memengaruhi atau mengembalikan fase *forethought*. Fase ini meliputi evaluasi terhadap hasil berdasarkan beberapa kriteria, sebuah analisis atribut dari suatu penyebab, serta menggunakan hasil analisis untuk mengambil keputusan, seperti apakah perlu diadakan penyesuaian terhadap diri atau strategi yang telah digunakan atau tidak (Alderman, 2008).

Dimensi *Self-Regulated Learning*

Zimmerman (1998) mengatakan bahwa *self-regulated learning* terbagi dalam beberapa dimensi. Dimensi pertama adalah *goal setting* dan *self-efficacy*. Locke dan Latham (dikutip dalam Alderman, 2008) mengatakan bahwa tujuan (*goal*) adalah sesuatu yang ingin diraih individu. Tujuan dan penetapan tujuan memegang peranan penting dalam *self-regulated learning* (Schutz dikutip dalam Alderman, 2008). Penetapan tujuan memengaruhi belajar dan motivasi dengan cara menyediakan target atau sasaran dan informasi sebaik-baiknya. Alderman (2008) mengatakan, batasan digunakan untuk mengetahui seberapa baik seseorang telah berusaha, di mana hal ini mampu memicu proses evaluasi diri.

Dimensi kedua, *task strategies*, *imagery* dan *self-instruction* adalah kemampuan untuk memilih atau beradaptasi dengan cara belajar, apakah akan menggunakan strategi verbal atau imajinasi dalam menyelesaikan suatu tugas. Individu yang mampu meregulasi dimensi ini dengan baik akan dikenal sebagai orang yang memiliki perencanaan yang baik dalam belajar. Sementara itu, Harris dan Rohrkemper (dikutip dalam Alderman, 2008) mengatakan bahwa *self-instruction* merupakan salah satu strategi

penting dalam *cognitive self-regulation*, yang berguna untuk mengarahkan diri sendiri dalam mengontrol pikiran dan tindakan.

Dimensi ketiga, *time management*. Murray (1990) mengatakan bahwa *time management* adalah kemampuan memperhitungkan dan mengalokasikan waktu yang dibutuhkan untuk menyelesaikan suatu tugas atau kegiatan. Siswa yang sukses memiliki *self-regulated learning* dengan baik akan mampu menentukan waktu yang dibutuhkan untuk menyelesaikan belajar atau kapan waktu mereka harus belajar (Alderman, 2008).

Dimensi keempat, *self-monitoring*, *self-evaluation*, dan *self-consequences* mengacu pada kinerja nyata dari individu. Untuk meregulasi belajar, siswa harus dapat memantau, mengubah, dan mengadaptasi cara belajar berdasarkan respons yang ditemukan (Zimmerman, 1998).

Dimensi kelima, *environmental structuring* merujuk pada cara siswa meregulasi lingkungan fisik, seperti tempat siswa belajar atau penggunaan media yang mendukung. Siswa yang mampu meregulasi dimensi ini dengan baik dapat diidentifikasi berdasarkan kewaspadaan terhadap lingkungan sekitar yang berdampak pada konsentrasi belajar, seperti suara yang mengganggu atau kondisi cahaya (Zimmerman, 1998).

Dimensi keenam, *selective help seeking* berhubungan dengan dimensi sosial dalam belajar. Siswa yang dapat meregulasi dimensi ini dengan baik, akan mengerti bagaimana rekan belajar, pelatih, atau instruktur dapat membantu mereka dalam belajar. Mereka memiliki sensitivitas dan kesediaan untuk meminta bantuan (Zimmerman, 1998).

Pelatihan “Tiga Fase Regulasi Diri”

Pelatihan “Tiga Fase Regulasi Diri” merupakan program yang diadaptasi peneliti dari program pelatihan Zimmerman pada tahun 1996. Zimmerman (dikutip dalam Stoeger & Ziegler, 2008) menciptakan modul pelatihan untuk mengembangkan *self-regulated learners* menggunakan lima modul, yaitu *time management*, *comprehension* dan *summarization*, *note taking*, *test preparation skills and writing skills*. Modul pelatihan

ini menuntut siswa untuk mempelajari proses inti *self-regulated learning* (antara lain *self-evaluation* dan *monitoring*, *planning* dan *goal setting*, *strategy implementation* dan *monitoring*, *outcome monitoring*, dan *strategy refinement*) pada setiap bagian dari lima konten area.

Zimmerman (dikutip dalam Stoeger & Ziegler, 2008) membagi program ini menjadi tiga fase, yaitu *fase forethought*, *fase performance* atau *volitional control*, dan *fase self-reflection*. Fase *forethought* merujuk kepada proses yang dilakukan sebelum perilaku atau usaha berkaitan dengan belajar dilakukan. Fase ini merupakan fase yang wajib dilakukan. Fase *performance* atau *volitional control* merujuk kepada proses penting di mana perilaku dilakukan dan akan memengaruhi tingkat atensi dan konsentrasi. Sementara itu, fase *self-reflection* adalah fase berupa proses yang muncul setelah pelaksanaan perilaku. Fase ini berisi penilaian terhadap perilaku yang telah dilakukan dan akan memengaruhi fase *forethought* selanjutnya. Program pelatihan ini didesain untuk menghasilkan proses pembelajaran yang berhasil di rumah dan di dalam kelas. Hal tersebut menunjukkan bahwa pelatihan dapat dan harus diberikan kepada siswa sebelum kelas empat sekolah dasar.

Perkembangan Psikososial

Yusuf (2004) mengatakan bahwa masa remaja berkaitan erat dengan perkembangan “*sense of identity or role confusion*”, yaitu perasaan atau kesadaran akan jati dirinya. Remaja dihadapkan pada berbagai pertanyaan yang menyangkut keberadaan dirinya, masa depannya, peran-peran sosialnya dalam keluarga dan masyarakat, serta kehidupan beragama. Apabila remaja berhasil memahami diri sendiri, peran-perannya, dan makna kehidupan beragamanya, dia akan menemukan jati dirinya. Artinya, ia akan memiliki kepribadian yang sehat. Sebaliknya, bila gagal, ia akan jatuh dalam kebingungan atau kekacauan. Suasana seperti ini berdampak kurang baik bagi remaja, karena cenderung memengaruhi penyesuaian dirinya, baik terhadap dirinya sendiri maupun orang lain. Tugas tahap perkembangan ini bertujuan untuk mencari identitas diri agar nantinya remaja dapat menjadi orang dewasa yang unik dengan *sense of self* koheren serta peran yang bernilai di masyarakat (Papalia, *et al.*, 2009).

Perkembangan Emosi

Masa remaja dikenal sebagai masa yang ditandai dengan faktor-faktor emosional. Johnson (dikutip dalam Larson & Sheeber, 2009) mengatakan bahwa memasuki masa remaja, seseorang menjadi kuat dan mengalami gejolak emosi tidak terduga, yang menyebabkan suasana hati berubah-ubah setiap saat. Hal ini berkaitan dengan perubahan hormonal dalam tubuh seorang remaja. Simmons (dikutip dari Larson & Sheeber, 2009) mengatakan bahwa memasuki masa remaja awal, seorang remaja mengalami tekanan yang berasal dari luar dirinya, seperti perubahan sistem di sekolah, mulai tertarik dengan hubungan lawan jenis, kegiatan sehari-hari yang padat, konflik di antara keluarga dan teman, kesulitan dalam kegiatan belajar di sekolah, dan lain sebagainya.

Memasuki masa remaja, individu mulai belajar untuk mandiri seiring dengan meningkatnya waktu bersama teman dibandingkan dengan keluarga. Remaja mulai tidak bergantung pada orang tuanya secara emosi, tetapi kemandirian emosi muncul sering setelah melalui masa konflik dan bertambahnya pengalaman. Remaja cenderung kurang memiliki kemampuan mengelola atau mengendalikan emosi dibandingkan orang tua mereka (Salkind, 2006).

Sekolah Menengah Pertama (SMP)

Sekolah Menengah Pertama (SMP) merupakan jenjang formal pendidikan dasar di Indonesia yang ditempuh setelah lulus sekolah dasar. Masuk jenjang SMP merupakan masa transisi yang membebani, karena dalam masa transisi ini terdapat banyak perubahan. Kellough dan Carjuzaa (dikutip dalam Santrock, 2011) mengatakan bahwa siswa mulai mengalami masa pubertas dan memiliki kekhawatiran lebih mengenai kondisi fisiknya. Perubahan hormon akibat pubertas meningkatkan ketertarikan dengan hal-hal seksualitas. Siswa menjadi lebih mandiri dari orang tuanya dan lebih ingin menghabiskan waktu dengan teman sebayanya. Mereka membuat perubahan dari hal-hal yang kecil, seperti ruang lingkup yang sempit menjadi lebih luas. Selain

itu, prestasi menjadi hal penting dan mendapatkan nilai baik menjadi hal yang layak diperjuangkan.

Seiring perpindahan siswa dari sekolah dasar menuju sekolah menengah pertama, mereka mengalami fenomena puncak-terbawah (*top-dog phenomenon*). Hal ini merujuk pada perpindahan dari posisi tertua, terbesar, dan siswa paling berkuasa di sekolah dasar, menjadi posisi terendah, termuda, terkecil, dan paling tidak berkuasa di sekolah menengah pertama (Santrock, 2011). Namun, perpindahan dari sekolah dasar ke sekolah menengah pertama juga dapat memberikan dampak positif. Siswa merasa lebih tumbuh dewasa, memiliki pilihan yang lebih banyak, memiliki kesempatan yang lebih banyak untuk menghabiskan waktu bersama teman sebaya, dan lebih menikmati kebebasan dari pengawasan orang tua. Siswa pun akan lebih tertantang secara intelektual untuk berhasil di bidang akademik (Santrock, 2011).

Pendidikan tidak lepas dari perkembangan teknologi. Teknologi semakin dikenal dan dibutuhkan manusia. Penggunaan teknologi juga semakin variatif dan menarik. Dalam dunia pendidikan, teknologi berperan untuk mempermudah dan memperkaya wawasan siswa dalam belajar. Dengan teknologi, siswa dimudahkan dalam pengerjaan tugas, mencari informasi, atau berinteraksi dengan guru. Namun, realitas yang terjadi, peran teknologi tidak selalu menjadi pendukung dan media pembelajaran. Teknologi juga dapat mengganggu konsentrasi atau motivasi belajar siswa, contohnya *game*. Keterlibatan siswa bermain *game* dapat menyita waktu belajarnya. Hal ini berdampak pada penyelesaian tugas yang terlambat atau tidak maksimal sehingga mendapatkan nilai di bawah kriteria nilai minimal.

Fenomena ini muncul di sekolah X. Perilaku bermain *game* yang terlalu tinggi berdampak pada kegiatan belajar. Siswa menggunakan waktu luang di sekolah maupun di rumah untuk bermain *game*. Mereka lebih termotivasi menyelesaikan permainan dibandingkan belajar demi meraih nilai yang baik. Untuk mengontrol dan mengatur diri supaya dapat belajar dengan baik, diperlukan kemampuan *self-regulated learning*. Alderman (2008) mengatakan bahwa *self-regulated learning*

merujuk kepada keinginan seseorang untuk belajar secara metakognitif, motivasi, maupun partisipasi perilaku. Lebih lanjut dikatakan oleh Schunk (2008) bahwa *self-regulated learning* yang baik juga membantu siswa dalam mengatur, merencanakan, dan mengarahkan dirinya untuk mencapai tujuan belajar tertentu.

Menurut teori sosial kognitif, manusia merupakan hasil hubungan sebab akibat terstruktur yang saling memengaruhi dari aspek pribadi, perilaku dan lingkungan. Seseorang akan berusaha meregulasi dirinya untuk mendapatkan kinerja atau perilaku yang diakui oleh lingkungan atau masyarakat (Bandura, 1997). Pengakuan atau penghargaan yang didapat dari lingkungan akan memacu orang tersebut untuk menjadi lebih baik agar pengakuan lingkungan tidak berubah. Siklus pribadi, perilaku, dan lingkungan yang saling berkaitan merupakan aspek penting dalam *self-regulated learning*.

Perubahan perilaku siswa yang meluangkan waktu untuk belajar akan mendapatkan pengakuan dari diri sendiri maupun lingkungan. Pengakuan ini menjadi kekuatan dan motivasi bagi siswa untuk dapat berperilaku lebih baik ke depannya.

“Tiga Fase Regulasi Diri” adalah program pelatihan yang peneliti adaptasi dari program pelatihan Zimmerman (1996). Program pelatihan ini terbagi atas tiga fase proses yang harus dilalui siswa, yaitu *forethought*, *performance*, atau *volitional-control*, dan *self-reflection*. Tiga fase ini membentuk suatu siklus yang berkesinambungan. Fase *forethought* adalah fase awal dari siklus yang ditandai dengan proses perencanaan, pengenalan diri, dan penetapan tujuan. Fase *performance* atau *volitional control* merupakan fase proses kegiatan yang direncanakan berjalan. Sementara itu, fase *self-reflection* adalah fase evaluasi terhadap proses dan hasil kegiatan yang telah berjalan, serta menjadi landasan untuk fase *forethought* berikutnya.

Melalui pelatihan “Tiga Fase Regulasi Diri”, siswa diharapkan dapat meregulasi dirinya lebih baik dalam belajar (*self-regulated learning*). Schunk (2008) mengatakan bahwa *self-regulated learning* adalah hal yang

sangat penting untuk dimiliki oleh siswa untuk meningkatkan prestasi akademiknya.

SIMPULAN

Zimmerman (2002) mengatakan bahwa siswa yang memiliki *self-regulated learning* baik akan memandang belajar sebagai aktivitas yang dilakukan secara proaktif untuk diri mereka sendiri dan tidak dipandang hanya sebagai reaksi dari suatu pengajaran. Lebih lanjut, Schunk (2008) mengatakan bahwa *self-regulated learning* merupakan proses di mana siswa mampu menetapkan tujuan melaksanakan strategi, memantau belajar, dan menyesuaikan strategi yang kurang efektif.

Melalui pelatihan “Tiga Fase Regulasi Diri” siswa diajarkan untuk bisa merencanakan kegiatan, menentukan target, mengatur waktu, memotivasi diri, mencari bantuan, serta melakukan evaluasi terhadap proses dan hasil dari kegiatan belajar. Pelatihan ini berusaha mengembangkan kemampuan *self-regulated learning*, karena dengan memiliki kemampuan *self-regulated learning*, siswa akan mampu untuk mengarahkan dirinya demi meraih tujuan belajar yang sudah ditetapkan.

Setelah mengikuti pelatihan “Tiga Fase Regulasi Diri”, siswa terbukti dapat meningkatkan kemampuan *self-regulated learning*. Dengan kemampuan *self-regulated learning* yang baik, siswa mampu untuk mengatur waktunya lebih baik sehingga tersedia waktu untuk belajar di luar jam sekolah dan mengurangi waktu bermain *game*. Tidak hanya di rumah atau sepulang sekolah, tetapi hal ini juga tampak ketika siswa berada di sekolah. Ketika istirahat, mereka tidak lagi selalu bermain *game*. Waktu istirahat digunakan untuk bersosialisasi dengan teman, belajar, atau bertanya kepada guru. Alderman (2008) mengatakan bahwa siswa yang memiliki *self-regulated learning* baik, mampu menentukan waktu yang dibutuhkan untuk menyelesaikan belajar atau kapan waktu mereka harus belajar.

Melalui pelatihan “Tiga Fase Regulasi Diri”, siswa juga diajarkan untuk berani bertanya kepada guru jika ada materi yang mereka tidak mengerti atau mereka anggap menarik. Kegiatan ini dilakukan tidak

hanya ketika jam pelajaran, melainkan juga pada waktu istirahat atau sepulang sekolah.

Peningkatan *self-regulated learning* dengan pemberian pelatihan “Tiga Fase Regulasi Diri” merupakan kelebihan dari penelitian ini, tetapi penelitian ini juga memiliki kelemahan yang harus diakui peneliti. Kelemahan penelitian ini adalah analisis yang kurang mendalam dari variabel-variabel antardimensi yang membentuk *self-regulated learning*. Sehingga, tidak diketahui hubungan atau pengaruh yang dominan dari dimensi-dimensi pembentuk *self-regulated learning*. Zimmerman (2001) mengatakan bahwa fase *forethought*, *volitional*, dan *self-reflection* membentuk siklus timbal balik yang memengaruhi *self-regulated learning* siswa.

Pelatihan “Tiga Fase Regulasi Diri” terbukti efektif meningkatkan *self-regulated learning* siswa yang berdampak positif terhadap penurunan keterlibatan bermain *game*. Dengan mengikuti pelatihan “Tiga Fase Regulasi Diri”, siswa belajar untuk merencanakan kegiatan, menentukan target, mengatur waktu, memotivasi diri, serta melakukan evaluasi terhadap proses dan hasil dari kegiatan belajar yang mereka lakukan.

DAFTAR PUSTAKA

- Alderman, M. K. 2008. *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (3th ed.). New York, NY: Routledge.
- Azevedo, R. & Cromley, J. G. 2004. Does training on self-regulated learning facilitate student’s learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535.
- Bandura, A. 1997. *Self efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Hurlock, E. E. 1990. *Developmental psychology: A lifespan approach*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. 1998. “Teaching college students to be self regulated learners”. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational application* (pp. 57-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Jap, T. B., Tiatri, S., Jaya, E. S., & Suteja, M. S. 2013. "The development of Indonesian online game addiction questionnaire". *Journal Plos One*, 8(4), 1-5.
- Larson, R. & Sheeber, L. 2008. "The daily emotional experience of adolescents". In Allen, N. & Sheeber, L. (Eds.), *Adolescent emotional development and the emergence of depressive disorders* (pp. 11-32). New York, NY: Cambridge University Press.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. 2009. *Human development* (11th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Republik Indonesia. Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional No. 20 tahun 2003. Sekretariat Negara. Jakarta.
- Salkind, N. J. 2006. *Encyclopedia of human development*. California, CA: Sage.
- Santrock, J. W. 2011. *Educational psychology* (5th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. 2008. *Motivation in education: theory, research, and applications*. New Jersey, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. 2008. "Self-regulatory training through elementary-school students' homework completion". In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 87-101). New York, NY: Routledge.
- Wirawan, E. K. 2012. *Pengaruh intervensi SRL untuk meningkatkan kemampuan self-regulation learning pada siswa SMP* (Unpublished master's thesis). Jakarta: Fakultas Psikologi Universitas Tarumanagara, Jakarta.
- Yusuf, S. 2004. *Psikologi perkembangan anak dan remaja*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Zimmerman, B. J. 1990. "Self-regulated learning and academic: An overview". *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. 1998. "Academic studying and the development of personal skill: Self-regulatory perspective". *Educational Psychologist*, 33(2/3). 73-86.

- Zimmerman, B. J. 1999. "Acquiring writing revision skill, shifting from process goals to outcome self regulatory goals". *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241-250.
- Zimmerman, B. J. 2002. "Becoming a self regulated learner: An overview". *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Penerbit ANDI

X

PERAN PELATIHAN STRATEGI SMART DALAM MENINGKATKAN *SELF-REGULATED LEARNING* PADA SISWA SMP YANG MEMILIKI NILAI DI BAWAH KRITERIA KETUNTASAN MINIMAL

Krishervina Rani Lidiawati, Sri Tiatri, & Ninawati

Pendidikan di sekolah melibatkan siswa dan guru. Keberhasilan siswa di sekolah dapat diukur dari prestasi akademik yang diperoleh siswa (El-Anzi, 2005). Meskipun proses pendidikan tidak hanya dilihat dari prestasi akademik, pada kenyataannya masyarakat menilai keberhasilan belajar berdasarkan nilai yang diperoleh siswa di sekolah (Ormrod, 2008; Slavin, 2012). Nilai yang diperoleh siswa ini bukan hanya untuk kenaikan kelas tetapi juga sebagai syarat kelulusan. Ketentuan tersebut diatur dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.

Siswa diharapkan melakukan usaha untuk mendapatkan nilai sesuai dengan standar sekolah maupun pemerintah. Oleh karena itu, siswa dituntut giat belajar, di mana hal ini dianggap sebagai tugas dan tanggung jawabnya. Belajar merupakan proses yang terdiri dari masukan (*input*), proses (*process*), dan keluaran (*output*). Proses belajar penting diperhatikan demi mendapatkan prestasi yang baik. Selain itu, proses ini harus didukung dengan kesadaran dan pemahaman akan pentingnya belajar oleh peserta didik (Ormrod, 2008; Slavin, 2012).

Siswa dapat memulai dengan membuat tujuan belajar, kemudian menetapkan strategi pencapaian tujuan tersebut (Zimmerman & Schunk, 2003; Zimmerman, 1990).

Zimmerman (1990) menyatakan bahwa seorang siswa akan memperoleh prestasi belajar yang baik jika mampu memiliki kesadaran belajar, bertanggung jawab, dan mengetahui cara belajar yang efisien. Zimmerman menggunakan istilah *self-regulated learner* atau seorang siswa yang belajar dengan regulasi diri. Seorang *self-regulated learner* mengambil tanggung jawab terhadap kegiatan belajar dan mengambil alih otonomi untuk mengatur dirinya. Mereka mampu menetapkan tujuan dan masalah-masalah yang mungkin akan dihadapi dalam mencapai tujuan-tujuannya, mengembangkan standar tingkat kesempurnaan dalam pencapaian tujuan, serta mengevaluasi cara yang paling baik untuk mencapai tujuannya. Hal ini membuat siswa mampu melakukan regulasi dalam belajar sehingga memperoleh prestasi yang lebih baik dibandingkan siswa yang tidak melakukan regulasi diri (Woolfolk, 2008; Zimmerman, 2002; Zimmerman & Schunk, 2001).

Setiap siswa yang mampu melakukan pengaturan diri dalam belajar diharapkan mampu mengikuti pelajaran dan ulangan harian dengan baik, sehingga cenderung memperoleh nilai sesuai dengan potensi yang dimiliki. Namun, pada kenyataannya, terdapat siswa yang memiliki motivasi rendah dalam belajar, sehingga prestasi akademiknya rendah (Zimmerman, 2001; Balduf, 2009). Selain kurangnya motivasi dalam berprestasi, siswa cenderung menunda mengerjakan tugas dan tidak mampu mengatur waktu, sehingga tugas-tugas sekolah tidak terselesaikan (Pajares & Schunk, 2001; Schunk & Zimmerman, 2012). Siswa yang memiliki strategi belajar dengan melakukan perencanaan (*planning*) dan manajemen waktu yang baik, terbukti memiliki prestasi lebih baik daripada siswa yang memiliki kemampuan kognitif sama, tetapi tidak memiliki *planning* dan manajemen waktu (Santrock, 2011; Zumbunn, Tadlock, & Roberts, 2011).

Sejalan dengan penelitian di atas, berdasarkan wawancara terhadap asisten kepala sekolah di salah satu sekolah swasta Bekasi,

diperoleh informasi bahwa siswa yang memiliki nilai di bawah KKM bukan karena kemampuan kognitif yang kurang, tetapi kurang mampu mengatur diri untuk belajar di rumah. Misalnya siswa cenderung mengabaikan waktu belajar di rumah, kurang latihan mengerjakan soal, tugas ataupun pekerjaan rumah yang sudah diberikan oleh guru (P. K. S. Balukh, komunikasi personal, 29 Juli 2013). Salah satu strategi SRL adalah membuat *goal* dalam proses belajarnya (Zimmerman, 2002; Zimmerman & Schunk, 2001). Prestasi siswa cenderung rendah karena kurang memiliki tujuan dalam belajar. Penyebab lainnya yaitu kurang adanya kontrol dari orang tua dan tidak memiliki jam belajar yang konsisten di rumah (Woolfolk, 2008; Zimmerman, 2002; Zimmerman & Schunk, 2001). Mereka cenderung menghabiskan waktu dengan menonton televisi, bermain *games* di *handphone* atau di komputer, berkomunikasi di jejaring sosial, serta melakukan kegiatan lain yang tidak berhubungan dengan sekolah. Ketika pelajaran berlangsung, beberapa siswa kurang aktif dalam mengikuti pelajaran dan cenderung melakukan atau memperhatikan hal lain selain guru. Contohnya, mereka cenderung berdiskusi dengan orang lain, menggambar atau sekadar mencoret-coret buku, melamun, bahkan tidur dalam kelas.

Berdasarkan wawancara dengan kepala sekolah SMP KI, ditemukan fakta bahwa semua siswa memiliki kesempatan yang sama untuk mendapatkan pelajaran dan ulangan harian (T. A. Wulandari, komunikasi personal, 30 Juli 2013). Artinya, sistem yang digunakan dalam kelas hanya bersifat klasikal, yaitu menganggap bahwa dengan kemampuan kognitif yang setara, seharusnya siswa mampu mendapat hasil sesuai dengan standar nilai yang ditentukan secara normatif.

Sesuai dengan ketentuan yang berlaku, setiap guru memberikan kesempatan remedial maksimal dua kali pada setiap ulangan harian sehingga mampu mencapai KKM. *Remedial teaching* ini dilakukan jika lebih dari 20% siswa tidak lulus dari ulangan harian. Setelah itu, siswa mendapatkan kesempatan untuk melakukan *remedial test* pada materi yang sama. Fakta tersebut sejalan dengan ketentuan Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem

Pendidikan Nasional. Undang-undang ini menyebutkan bahwa guru juga melakukan analisis soal untuk mengkaji tingkat kesukaran soal (Peraturan Badan Standar Nasional Pendidikan Nomor 0020/P/BSNP/I/2013). Setiap sekolah juga memiliki kebijakan bahwa soal ulangan juga harus disesuaikan dengan kisi-kisi ulangan yang diberikan kepada siswa. Namun, upaya yang telah dilakukan oleh pihak sekolah tidak selalu mendapat tanggapan positif dari siswa. Misalnya ketika *remedial teaching* atau *remedial test*, beberapa siswa tidak hadir memenuhi jadwal yang telah ditentukan dan diumumkan oleh guru yang bersangkutan.

Remedial teaching dan *remedial test* memiliki dampak positif dan negatif. Dampak positif bagi siswa adalah membuat siswa memiliki kesempatan untuk memperbaiki diri dari kesalahan atau belajar dari kegagalan sebelumnya. Pada sisi lain, ketentuan ini memiliki dampak negatif, yaitu membuat siswa cenderung mengandalkan remedial dan kurang berusaha maksimal pada ulangan harian pertama. Siswa cenderung kurang memiliki rasa tanggung jawab dalam menjalankan ujian yang seharusnya dikerjakan maksimal. Salah satu bukti ketidaksiapan siswa dalam mengikuti proses ujian adalah persentase kelulusan peserta Ujian Nasional (UN) SMP pada tahun 2012-2013, yang mengalami penurunan 0,02% dari tahun sebelumnya (Arysandy, 2013). Siswa yang tidak lulus dapat mengikuti tes ulang. Siswa yang kerap mengikuti remedial pada ulangan harian cenderung memiliki prestasi akademik di bawah Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM). Ketidaklulusan siswa atau prestasi yang rendah bukan karena tidak mampu secara kognitif tetapi kurang adanya motivasi belajar (Cobb, 2003; Shuck & Zimmerman, 2012). Motivasi siswa yang rendah berdampak pada meningkatnya jumlah peserta remedial pada setiap mata pelajaran, tidak terkecuali mata pelajaran UN. Hal ini menimbulkan keprihatinan bagi peneliti yang juga bekerja sebagai guru BK di salah satu sekolah swasta. Oleh karena itu, diperlukan pelatihan *Self-Regulated Learning* (SRL) bagi siswa yang memiliki kemampuan

kognitif pada taraf rata-rata, tetapi hasil belajarnya belum mampu mencapai standar sekolah atau masih di bawah Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM).

Pelatihan SRL ini diawali dengan mendorong individu untuk memiliki dan mencapai tujuan yang telah ditetapkan, di mana hal ini ditandai dengan timbulnya afektif (perasaan) dan reaksi untuk mencapai tujuan (Santrock, 2011; Zimmerman, 2012). Contoh sikap siswa yang kurang proaktif dalam belajar antara lain jarang mengerjakan tugas dan mengerjakan PR sebelum jam sekolah dimulai atau pada jam istirahat. Hal ini menunjukkan kurang adanya motivasi dalam diri siswa. Selain itu, siswa tidak memiliki keinginan untuk mempelajari materi yang diajarkan, tidak mau mempersiapkan diri dalam menghadapi ulangan, atau tidak mempelajari kembali materi yang sudah diajarkan oleh guru di sekolah sehingga berdampak pada prestasi belajar yang menurun (Zimmerman, 2001).

Guru dan orang tua berperan dalam pembentukan SRL (Slavin, 2009). Peran yang dapat dilakukan adalah membantu peserta didik memahami dan memiliki keterampilan dalam mengatur diri secara metakognitif, motivasi. Selain itu mendorong siswa untuk aktif memperoleh pengetahuan dan keterampilan, yang dikenal dengan istilah *Self-Regulated Learning* (Zimmerman & Schunk, 2001; Zimmerman & Schunk, 2012). Pembentukan sikap regulasi diri dalam belajar meliputi aspek kognitif, afektif (motivasi), dan perilaku. Selain itu dibutuhkan pembiasaan sehingga terbentuk sikap disiplin diri (Zimmerman & Schunk, 2001; Zumbunn, Tadlock & Robert, 2011).

SRL merupakan proses belajar mengatur diri sendiri, di antaranya adalah *self-generation* dan pemantauan diri (*self-monitoring*) dalam berpikir, perasaan, dan perilaku-perilaku untuk mencapai tujuan (Zimmerman & Schunk, 2001; Santrock, 2011). *Self-regulated learner* adalah siswa yang secara metakognitif, *motivational*, dan *behavioral* merupakan peserta aktif dalam proses belajar mereka sendiri (Zimmerman, 1998; Zimmerman & Schunk, 2001).

Salah satu aplikasi SRL telah dibuktikan oleh Corte dan Lucia (dalam Zimmerman & Schunk, 2001) pada peserta didik, yang secara efektif membantu siswa sekolah dasar kelas 5 sampai sekolah menengah, bahkan universitas untuk melakukan regulasi diri pada pengetahuan dan keterampilan matematika. SRL telah terbukti secara empiris efektif mendorong siswa untuk dapat mencapai tujuan akademik, meliputi keterampilan membaca, menulis, matematika, dan keterampilan berbicara (Schunk & Zimmerman, 2001; Zimmerman, 2002).

Penerapan training SRL juga telah terbukti efektif membantu siswa dalam meningkatkan prestasi akademik di sekolah dari peserta didik usia sekolah dasar (Ho, 2004) bahkan usia remaja pada siswa sekolah menengah atas (Zumbrunn, Tadlock, & Roberts, 2011). Selain itu, SRL digunakan pada beberapa keterampilan seperti membaca dan menulis. Penelitian SRL juga dilakukan pada bidang musik, olah raga, dan ilmu pengetahuan (Zimmerman & Schunk, 2012). SRL dapat meningkatkan kemampuan siswa dalam mengatur waktu dan menyelesaikan tugas sesuai dengan waktu yang ditentukan (Zumbrunn, Tadlock, & Roberts, 2011).

Siswa yang aktif mengelola dirinya dalam belajar cenderung memiliki prestasi yang lebih baik dalam bidang akademik (Cobb, 2003). Salah satu karakteristik yang dimiliki siswa dalam menggunakan *self-regulated learning* (SRL) adalah memiliki keaktifan dalam proses belajar serta memiliki kemampuan untuk mengatur belajarnya (Schunk, Zimmerman dan Wolters, 1998). SRL merupakan proses yang terbagi menjadi tiga fase, yaitu *forethought*, *performance*, dan *reflective*. Masing-masing fase memiliki subproses dan strategi untuk melewati fase tersebut. Ketiga fase tersebut merupakan sebuah siklus, artinya berkelanjutan atau berlangsung terus-menerus sampai mencapai tujuan yang diharapkan atau yang telah ditetapkan.

Proses pencapaian tujuan akademis membutuhkan evaluasi terhadap strategi yang telah dijalankan dan memerlukan adanya monitoring sehingga dapat membantu mencapai tujuan (Santrock, 2011). Siswa yang belum mampu melakukan perencanaan belajar

tidak memiliki pengaturan waktu untuk belajar secara mandiri. Hal ini berakibat pada prestasi belajar yang cenderung lebih rendah dibandingkan siswa lain yang memiliki perencanaan dan pengaturan waktu (Zimmerrman, 1998).

Siswa yang mempunyai kemampuan untuk mengatur dirinya dalam belajar adalah siswa yang secara kognitif, afektif (motivasi), dan perilaku merupakan siswa yang proaktif dalam proses belajar (Schunk & Zimmerman, 2012). Zimmerman (1990) menyimpulkan ada tiga aspek dalam *self-regulated learning*, yaitu metakognisi, motivasi, dan perilaku. Metakognisi adalah kemampuan individu dalam merencanakan, mengorganisasikan atau mengatur, menginstruksikan diri, serta memonitor dan melakukan evaluasi dalam aktivitas belajar (Zimmerman, 1990; Schunk & Zimmerman, 2012; Santrock, 2011). Motivasi merupakan fungsi dari kebutuhan dasar untuk mengontrol dan berkaitan dengan perasaan kompetensi yang dimiliki setiap individu. Perilaku merupakan upaya individu untuk mengatur diri, menyeleksi, serta memanfaatkan lingkungan maupun menciptakan lingkungan yang mendukung aktivitas belajar (Schunk & Zimmerman, 2012).

Teori sosial kognitif membagi menjadi tiga hal yang memengaruhi seseorang dalam melakukan *self-regulated learning* (SRL), yaitu individu, perilaku, dan lingkungan. Faktor individu meliputi pengetahuan, tujuan yang ingin dicapai, kemampuan metakognisi, dan efikasi diri. Faktor perilaku meliputi *behavior self-reaction*, *personal self-reaction*, dan *environment self-reaction*. Faktor lingkungan berupa lingkungan fisik maupun lingkungan sosial, meliputi lingkungan keluarga, lingkungan sekolah, maupun lingkungan pergaulan. Salah satu faktor dalam diri individu yang dapat memengaruhi *self-regulated learning* adalah efikasi diri, sedangkan dari faktor lingkungan antara lain dukungan sosial dari keluarga (Zimmerman & Schunk, 2003). Hal ini sejalan dengan Bandura (1997), yang menyebutkan bahwa pengalaman yang tidak menyenangkan berdampak pada menurunnya rasa percaya diri seseorang. Oleh karena itu, siswa perlu diberikan pengalaman berhasil atau menyenangkan sehingga dapat meningkatkan rasa percaya diri seseorang dalam mengerjakan sesuatu.

Kemampuan pengaturan diri pada siswa dan kesadaran dalam mencapai tujuan belajar cenderung belum terbentuk, khususnya pada masa remaja awal. Hal ini karena pola belajar semasa sekolah dasar (SD) yang cenderung masih didampingi dan diatur oleh orang tua (Zimmerman, 2001). Transisi dari SD menuju SMP merupakan waktu yang menantang bagi banyak siswa. Tugas dan tanggung jawab menjadi semakin sulit. Selain itu, tekanan juga mulai dirasakan dan lingkungan semakin mengarahkan untuk mandiri (Papalia, Wendkos-Olds, & Duskin-Feldman, 2009; Schunk & Zimmerman, 2012). Adapun usaha untuk membentuk kemandirian dapat dimulai dari tugas sederhana, seperti mengerjakan pekerjaan rumah secara rutin selama kurang lebih tiga minggu sampai enam minggu (Schunk & Zimmerman, 2011).

Masa remaja adalah masa transisi dari masa kanak-kanak menuju masa dewasa. Masa ini merupakan masa pencarian identitas diri dan proses menuju kedewasaan. Remaja mulai menentukan pilihan sendiri dan belajar mengambil keputusan sendiri. Remaja mulai belajar bergaul dengan teman sebaya dan melakukan proses pengamatan terhadap lingkungan untuk dijadikan model (Santrock, 2011; Papalia, *et al.*, 2009). Proses pengamatan ini merupakan salah satu cara belajar seseorang, yang kemudian diterapkan dalam kehidupan sehari-hari (Bandura, 1997). Oleh karena itu, remaja membutuhkan bimbingan untuk mendapatkan cara belajar yang tepat sehingga tujuan pendidikannya dapat tercapai (Schunk & Zimmerman, 2012).

Salah satu keprihatinan dalam dunia pendidikan, yaitu jika peserta didik memiliki nilai di bawah standar. Bukan karena kemampuan kognitif yang kurang, tetapi karena kemalasan belajar dan tidak mampu mengatur dirinya waktu untuk belajar (Ormrod, 2008). Regulasi diri merupakan konsep mengenai cara peserta didik menjadi pengatur belajar bagi dirinya sendiri (Zimmerman, 1990; Baumeister, 2006; Schunk & Zimmerman, 2012). *Self-regulated learning* dapat berlangsung bila peserta didik secara sistematis mengarahkan perilaku dan kognitifnya dengan cara memberi perhatian pada instruksi tugas-tugas, melakukan proses dan mengintegrasikan pengetahuan, mengulang-ulang informasi untuk

diingat, mengembangkan dan memelihara keyakinan positif mengenai kemampuan belajarnya (*self-efficacy*), serta memiliki kemampuan untuk mengantisipasi hasil belajarnya (Zimmerman, 1990; Bandura, 1977).

Berdasarkan uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa secara teoretis, SRL diperlukan siswa untuk mencapai hasil belajar yang optimal. Namun, berdasarkan pengalaman penulis sebagai guru BK di salah satu sekolah swasta, penulis menemukan kenyataan bahwa di lapangan terdapat siswa-siswi yang secara kognitif memiliki kemampuan rata-rata, bahkan di atas rata-rata dibandingkan teman sebayanya kurang memiliki SRL. Hal ini mengakibatkan siswa tersebut kurang mampu mengikuti pelajaran sehingga tidak dapat memenuhi standar sekolah.

Penelitian-penelitian tentang SRL misalnya *training* strategi SRL yang dilakukan Zimmerman (dalam Zimmerman & Schunk, 2011) pada siswa-siswi yang memiliki prestasi rendah. Siswi-siswi tersebut kemudian dilatih untuk dapat menetapkan tujuan, membuat perencanaan, serta didorong untuk dapat melakukan *monitoring*. Hasilnya, para siswi tersebut terbukti dapat memiliki prestasi yang meningkat dibandingkan sebelumnya. Hal tersebut menunjukkan bahwa salah satu upaya yang dapat dilakukan untuk menangani siswa yang kurang memiliki SRL adalah melalui pelatihan SRL. Zimmerman dan Martinez-Pons (dalam Zimmerman 1990) mengombinasikan 14 strategi SRL pada siswa kelas 5 sampai kelas 8 untuk mampu mengembangkan kemampuan siswa dalam pembelajaran verbal dan matematika. Sementara Lan (dalam Zimmerman & Schunk, 2011) melakukan *training* SRL pada mahasiswa untuk memiliki *self-recording*. Penelitian tersebut terbukti efektif membuat mahasiswa terdorong untuk memberikan *extra time* untuk belajar. Selain itu juga membuat siswa terdorong untuk meningkatkan standar dari hasil belajarnya (Zimmerman & Schunk, 2011). Sepanjang pengetahuan penulis, di Indonesia (terutama dalam konteks sekolah yang berbasis agama) belum ada yang melakukan pelatihan SRL untuk siswa yang memiliki ciri kemampuan kognitif rata-rata, memasuki masa remaja, dan status ekonomi menengah ke atas.

Penelitian ini menggunakan strategi SMART yang merupakan singkatan dari *Specific, Measurable, Action, Realistic* dan *Time*. Strategi SMART merupakan prinsip dari proses SRL. *Specific* diambil dari prinsip *goal setting* dan *planning*, artinya memiliki tujuan dan perencanaan secara spesifik pada fase *forethought*. *Measurable* artinya dapat diukur, hal ini tampak dari fase *performance* berupa *self-recording* dan *self-observation*. Hal ini menunjukkan adanya hasil dari tujuan yang dapat dilihat dan terukur. *Action* atau tindakan nyata merupakan cakupan dari fase *performance*. Partisipan diharapkan terlibat dalam tindakan nyata di keseharian melalui lembar kerja dan komitmen yang telah disepakati. *Realistic* yaitu sesuai dengan kenyataan. Tujuan dan apa yang menjadi evaluasi nantinya disesuaikan dengan kemampuan dan kebutuhan masing-masing individu. *Realistic* merupakan cakupan dari ketiga fase SRL, sedangkan *Time* (waktu) berkaitan dengan lama waktu yang dibutuhkan dalam mengerjakan, mencapai, dan memperbaiki diri untuk mampu menjadi regulator diri.

Penelitian ini dilaksanakan terhadap siswa kelas VIII yang memiliki taraf kecerdasan rata-rata berdasarkan tes IQ di kelas VII. Pertimbangan dipakainya tes IQ karena kecerdasan taraf rata-rata menunjukkan bahwa kemampuan kognitif mereka setara dengan anak-anak seusianya sehingga diharapkan mereka tidak mengalami kesulitan untuk mencapai nilai KKM. Penelitian ini juga difokuskan pada empat mata pelajaran yang termasuk dalam ujian nasional, yaitu matematika, bahasa Indonesia, bahasa Inggris, dan IPA. Berdasarkan pemikiran tersebut, penulis bermaksud mengkaji peran pelatihan strategi SMART dalam meningkatkan *Self-Regulated Learning* (SRL) terhadap siswa SMP yang memiliki nilai mata pelajaran di bawah KKM, khususnya pada mata pelajaran yang termasuk dalam Ujian Nasional di sekolah KI.

Social Cognitive

Teori belajar yang dipakai dalam penelitian ini adalah sosial kognitif. Teori sosial kognitif mengasumsikan bahwa setiap manusia dapat mengatur dirinya sendiri. Teori ini juga menekankan adanya

dinamika interaksi antara pribadi, perilaku, dan lingkungan yang dikenal dengan *reciprocal determinism*.

Teori Bandura dengan jelas menggunakan sudut pandang kognitif dalam menguraikan belajar dan perilaku. Melalui kognitif, Bandura berasumsi tentang pikiran manusia dan menafsirkan pengalaman mereka. Bandura (1977) membantah bahwa belajar kompleks hanya dapat terjadi ketika orang sadar dari apa yang dikuatkan. Rangkaian kejadian tersebut merupakan perilaku ingin yang diikuti oleh penguatan, tetapi Bandura membantah bahwa penguatan seperti itu tidak akan memberikan pengaruh yang kuat pada perilaku.

Pada awalnya anak-anak harus dapat memahami hubungan antara perilaku yang benar dan peristiwa penguatan. Tahap kedua adalah retensi, yaitu setiap gambaran perilaku disimpan dalam memori atau tidak. Dasar penyimpanan merupakan metode yang digunakan untuk penyandian atau memasukkan respons. Penyandian dalam simbol verbal dipermudah dengan berpikir aktif tentang seseorang atau ringkasan tindakan verbal yang mereka amati. Waktu respons yang diamati kemudian disandakan. Ingatan kesan visual atau simbol verbal dapat berlanjut dengan melatih kembali secara mental. Dengan demikian, otak akan mencoba untuk giat berpikir tentang tindakan dan memikirkan kembali penyandian verbal.

Tahap ketiga, *production* merupakan tahap seseorang yang sudah melakukan tindakan baru atau munculnya perilaku. Pada akhirnya, seseorang akan mengulangi perbuatan tersebut jika terdapat tahap keempat, yaitu motivasi. Penguatan dan motivasi ini dapat berasal dari dalam atau pun dari luar individu tersebut. Pokok persoalan dari atensi, retensi, dan reproduksi dalam bentuk perilaku sebagian besar berhubungan dengan kemampuan orang untuk meniru perilaku penguatan menjadi relevan.

Pelatihan Strategi SMART

Pelatihan SRL dikembangkan oleh Zimmermann sejak tahun 1986 (dikutip dalam Zimmerman 1998). Pelatihan SRL telah dikembangkan dalam bidang akademik dan digunakan untuk meningkatkan kemampuan proses regulasi diri berbagai bidang, seperti pelajaran musik, olah raga, dan penulis profesional. Selain itu, pelatihan SRL banyak digunakan untuk meningkatkan kemampuan anak dalam pemecahan masalah di bidang matematika atau menulis *essay* (Schunk, 1998).

Penelitian lain menunjukkan bahwa strategi SRL berkaitan erat dengan meningkatnya motivasi siswa dalam mengikuti pembelajaran di sekolah (Zimmerman, 2001). Pada umumnya pelatihan terbagi menjadi tiga fase, yaitu *forethought*, *performance* dan *self-reflective*. Setiap fase memiliki strategi dalam aplikasinya. Fase *forethought* secara garis besar terbagi menjadi dua proses, yaitu *task analysis* dan *self-motivation beliefs*. *Task analysis* memiliki dua subproses, yaitu *goal setting* dan *strategic planning*. Fase *performance* terbagi menjadi dua proses, yaitu *self-observation* dan *self-control*. *Self-control* terdiri dari *self-instruction*, *imagery*, *attention focusing*, *task strategic*. Pada subproses *self-control*, seseorang belajar untuk dapat mengontrol dirinya sendiri tanpa bantuan orang lain dengan strategi-strategi yang diajarkan orang lebih dewasa atau ahli (Schunk & Zimmerman, 2001; Schunk & Zimmerman, 2012).

Fase ketiga, yaitu *self-judgement* dan *self-reaction* (Zimmerman, 2011). *Self-judgement* terdiri atas *self-evaluation* dan *causal attribution*. Pada fase ini, individu mempelajari perilaku yang dimunculkan selama fase sebelumnya, berusaha untuk menilai dirinya sendiri, kemudian melakukan perbaikan. Ketiga fase dalam SRL saling berkaitan dan strategi pelaksanaannya melibatkan fungsi kognitif, *motivational*, dan *behavioral* (Zimmerman, 1990; Schunk & Zimmerman, 2011). Ketiga fase tersebut terangkai dalam strategi bernama SMART, yang terdiri dari *specific*, *measurable*, *action*, *realistic* dan *time*.

Strategi SMART merupakan prinsip proses penerapan dari ketiga fase dalam pelatihan SRL. Pertama, yaitu spesifik, terlihat pada sesi *planning* dan *goal setting*. Partisipan akan dituntut untuk membuat tujuan dan perencanaan secara spesifik, dengan tujuan yang jelas dan secara sistematis. *Mesurable*, yaitu dapat diukur, terlihat dari setiap sesi yang diberikan lembar kerja dan masing-masing dapat melakukan progresnya dengan mencatat secara deskriptif. *Action* merupakan tindakan nyata partisipan untuk mencapai tujuan yang telah mereka buat. *Action* terlihat pada sesi *self-monitoring* dan *time management*. *Realistic*, yaitu sesuai dengan kenyataan dan secara konkret berkaitan dengan tujuan yang disesuaikan dengan kemampuan siswa. Partisipan diminta untuk menyadari kemampuan yang dimiliki dan mampu berjuang untuk mencapai tujuannya. *Time*, yaitu berkaitan dengan waktu atau lama pengerjaan. Misalnya pada sesi *planning* dan *goal setting*, *time planning*, serta *help seeking* dan *self-evaluation*. Pelatihan strategi SMART pada dasarnya membutuhkan pengaturan terhadap waktu. Hal ini karena kunci keberhasilan dari pelatihan SRL terletak pada kedisiplinan diri dalam mengatur diri. Salah satunya mengatur waktu dan mampu berkomitmen untuk menepati apa yang telah dijadwalkan.

Singkatnya, penggunaan strategi SMART merupakan aplikasi dari pelatihan SRL yang melibatkan siswa untuk proaktif dalam tiga hal, yaitu mereka mampu menggunakan strategi *self-regulated learning*, adanya respons yang berorientasi terhadap umpan balik atas keefektifan cara pembelajaran mereka, serta proses motivasi yang saling berkaitan.

Sekolah Menengah Pertama (SMP)

Sekolah Menengah Pertama adalah jenjang formal pendidikan dasar pada pendidikan di Indonesia setelah lulus dari sekolah dasar (SD) atau sederajat. Pelajar menengah pertama rata-rata berusia 12 sampai 15 tahun. Beban belajar di SMP/MTs untuk kelas VII, VIII, dan IX masing-masing 38 jam per minggu, sedangkan lama belajar SMP/MTs untuk setiap jam belajar adalah 40 menit. Adapun pelajaran yang harus diikuti oleh siswa SMP sesuai dengan kurikulum 2013 terbagi

dalam dua kelompok, yaitu kelompok A dan kelompok B. Kelompok A merupakan mata pelajaran yang memberikan orientasi kompetensi lebih kepada aspek kognitif dan afektif, sedangkan kelompok B adalah mata pelajaran yang lebih menekankan pada aspek afektif dan psikomotor. Kelompok A terdiri dari pelajaran Agama dan Budi Pekerti, Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan, Bahasa Indonesia, Matematika, Ilmu Pengetahuan Alam, Ilmu Pengetahuan Sosial, Bahasa Inggris. Kelompok B terdiri dari pelajaran Seni Budaya (termasuk muatan lokal), Pendidikan Jasmani, Olah Raga, dan Kesehatan, Prakarya (termasuk muatan lokal).

Penelitian ini dilakukan di sekolah swasta yang memiliki ketentuan secara mandiri dengan nilai KKM untuk semua mata pelajaran minimal 75. Siswa mendapat hak yang sama untuk mengikuti pelajaran dan remedial, baik *remedial teaching* atau pun *remedial test* sesuai dengan ketentuan yang berlaku. Remedial untuk ulangan harian maksimal dilakukan dua kali, UTS (Ujian Tengah Semester) mendapat kesempatan remedial satu kali, sedangkan UAS (Ujian Akhir Semester) tidak ada remedial.

Pendidikan di sekolah melibatkan siswa dan guru. Meskipun proses pendidikan tidak hanya dilihat dari prestasi akademik, tetapi kenyataannya masyarakat menilai keberhasilan belajar berdasarkan nilai yang diperoleh siswa di sekolah (Ormrod, 2008; Slavin, 2009). Nilai yang diperoleh siswa ini bukan hanya untuk kenaikan kelas tetapi juga sebagai syarat kelulusan. Prasyarat lulus sekolah menengah pertama (SMP) adalah jumlah nilai UN dan nilai rapor dari kelas VII sampai kelas IX semester 1. Ketentuan nilai UN adalah nilai 4 (empat) mata pelajaran UN tidak boleh kurang dari 4, sedangkan nilai rapor setiap semester merupakan nilai dari setiap ulangan harian dan pengerjaan tugas yang diberikan oleh guru. Hal ini berarti nilai semester merupakan syarat kenaikan kelas dan juga syarat kelulusan untuk dapat melanjutkan ke jenjang selanjutnya.

Keprihatinan dunia pendidikan adalah, jika prestasi akademik siswa yang berada di bawah KKM bukan disebabkan karena siswa

tidak mampu secara kognitif, tetapi karena kurang adanya kesadaran untuk belajar. Selain itu, siswa tidak memiliki keinginan untuk mempelajari materi yang diajarkan, tidak mau mempersiapkan diri dalam menghadapi ulangan, atau pun tidak mempelajari kembali materi yang sudah diajarkan oleh guru di sekolah. Oleh karena itu, diperlukan kesadaran dalam diri siswa untuk dapat mengatur diri secara metakognitif, menumbuhkan motivasi, dan berperilaku aktif dalam memperoleh pengetahuan dan keterampilan yang dikenal dengan istilah *self-regulated learning* (SRL).

Salah satu cara yang telah terbukti mampu meningkatkan kemampuan SRL adalah dengan memberikan pelatihan atau *training* mengenai strategi-strategi SRL sebagai proses pembentukan keterampilan SRL. Pembentukan sikap dalam belajar secara kognitif, afektif (motivasi), dan perilaku membutuhkan pembiasaan serta disiplin diri. Pelatihan SRL ini berdasarkan tahapan regulasi diri yang terdiri dari tiga fase, yaitu *forethought*, *performance*, dan *self-reflection*. Melalui tiga fase ini diharapkan pelatihan dapat efektif dalam meningkatkan regulasi diri siswa.

Mengacu pada penelitian Zimmerman dan Kitsantas (2005), pelatihan SRL terbagi dalam tiga fase utama dengan masing-masing fase terdiri dari dua subproses. Strategi yang digunakan dalam pelatihan ini adalah *motivation*, *goal setting*, *planning*, *self-monitoring*, *self-efficacy*, *self-evaluation*, *time management*, dan *help seeking*. Dalam pelatihan SRL, partisipan didorong untuk dapat menerapkan strategi-strategi SRL. Partisipan juga diajarkan untuk membuat *goal setting*, kemudian membuat perencanaan secara sistematis (*planning*) sehingga tujuan yang telah ditetapkan dapat tercapai.

Strategi berikutnya adalah *self-monitoring*, yang bertujuan memonitor *performance* partisipan dalam proses pembelajaran dan setelahnya dilakukan evaluasi. Strategi lain yang diajarkan adalah *time management*. Selain usaha secara individual, pelatihan ini juga mengajarkan melakukan usaha bersama atau dengan bantuan orang lain. Strategi ini disebut *help seeking*.

Berdasarkan pemikiran tersebut, pelatihan strategi SMART diharapkan mampu meningkatkan *self-regulated learning* (SRL) pada siswa SMP yang memiliki nilai mata pelajaran di bawah KKM.

SIMPULAN

Berdasarkan analisis data yang telah dilakukan mengenai peran pelatihan strategi SMART dalam meningkatkan *Self-Regulated Learning* (SRL) pada siswa SMP yang memiliki nilai di bawah KKM, dapat disimpulkan bahwa pelatihan SRL yang diterapkan di SMP KI belum efektif dalam meningkatkan skor SRL. Hal ini dapat dilihat dari data skor kuesioner SRL yang belum mengalami peningkatan secara signifikan pada data *post-test* I dan *post-test* II. Pada sisi lain, terdapat perubahan perilaku siswa dalam mengikuti proses pembelajaran, khususnya mata pelajaran UN. Misalnya tanggung jawab siswa dalam mengerjakan tugas dan tidak pernah absen dalam mengikuti *remedial teaching* atau *remedial teaching*. Prestasi siswa pada mata pelajaran UN mengalami peningkatan prestasi belajar dan penurunan jumlah remedial. Hal ini menunjukkan berkurangnya partisipan dalam mengikuti remedial I atau pun remedial II. Berdasarkan data ulangan mata pelajaran UN terdapat perubahan nilai ulangan harian meskipun tidak secara signifikan.

DAFTAR PUSTAKA

- Arisandy, Y. (2013, May 31). Mendikbud umumkan hasil akhir UN SMP 2013. *Antaranews*. Retrieved from <http://www.antaranews.com/berita/377644/mendikbud-umumkan-hasil-akhir-un-smp-2013.html>
- Balduf, M. 2009. "Underachievement among college students". *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 274–294.
- Bandura, A. 1986. *Social foundation of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Clift, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. 1977. "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological Reviews*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. 2001. "Social cognitive theory: An agentic perspective". *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.

- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Binsinger, C & Laure, P. 2005. "Adolescent athletes and the demand and supply of drugs to improve their performance". *Journal of sports science and medicine*. pp 4, 272-277.
- Peraturan Badan Standar Nasional Pendidikan Nomor 0020/P/BSNP/I/2013 tentang Prosedur Operasi Standar Penyelenggaraan Ujian Nasional Sekolah Menengah pertama/ Madrasah Tsanawiyah, Sekolah Menengah Pertama Luar Biasa, Sekolah Menengah Atas/ Madrasah Aliyah, Sekolah Menengah Atas Luar biasa, Sekolah Menengah Kejuruan serta Pendidikan Kesetaraan Program Paket A/ ULA/, Program Paket B/Wustha, Program Paket C, dan Program Paket C Kejuruan tahun pelajaran 2012/2013.
- Boekaerst, M., Pintrich, P.R., & Zeidner, M. (Eds). 2000. *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press.
- Bandura, A. 2006. "Guide for constructing self-efficacy scales". *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 5(1), 307-337.
- Baumeister, R.F. 2006. "Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behaviour". *Journal of Personality*, 74(6), 1467-6498.
- Baumeister, R. F. 2004. *Handbook of self-regulation: Research, theory and application*. New York, NY: Guilford Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. 2000. *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Cobb, R. 2003. *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses*. (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.
- Cha. (2012, Juni 1). Hampir 16 ribu siswa SMP tak lulus Unas. *JPNN*. Retrieved from <http://www.JNN.com/mfp/JaringanBerita>
- Claudia, E. 2012. *Pengaruh pelatihan SRL dalam meningkatkan kemampuan self-regulated learning pada siswa SMP*. (Unpublished undergraduate's thesis). Fakultas Psikologi Universitas Tarumanagara, Jakarta.
- Djamarah, S. B. 2002. *Psikologi belajar*. Jakarta: Rineka Cipta.

- El-Anzi, F. O. 2005. "Academic achievement and its relationship with anxiety, self esteem, optimism, and pessimism in Kuwait students". *Social Behavior and Personality*, 33(1), 90-104.
- Ho, E. S. C. 2004. "Self-regulated learning and academic achievement of Hong Kong secondary school students". *Education Journal*, 32(2), 87-107.
- Hasbullah. 2005. *Dasar ilmu pendidikan*. Jakarta: Raja Grasindo Persada.
- Konzin, M. A. 2007. "Self-regulated learning and academic achievement in Malaysian undergraduates". *International Education Journal*, 8(1), 221-228.
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988, April). *Development of a college academic self-efficacy scale*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA.
- Markus, H., & Wurf, E. 1987. "The dynamic self concept: A social psychological perspective". *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Maslow, A. H. 1970. *Motivation and personality* (2nd ed.). New York, NY: Harper and Row.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. 2006. "Formation assessment and self-regulated learning: a model of seven principles of good feedback practices". *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Ormrod, J.E. 2008. *Educational psychology* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. 2001. "Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement". In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. 2009. *Human development* (10th ed.) New York, NY: McGraw-Hill.
- Pedoman Penilaian SMPK IPEKA. 2013. Jakarta: Yayasan IPEKA.
- Santrock, J. W. 2010. *Adolescence* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. 2011. *Educational psychology*. Boston, MA: McGraw Hill.
- Schunk, D. H. 2005. "Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich". *Educational Psychologist*, 40, 85-94.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. 1998. "Academic studying and the development of personal skill: A self regulatory perspective". *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Slavin, R. E. 2012. *Educational psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. 2012. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and application*. New York, NY: Routledge.
- Solberg, V. S., & Villarreal, P. 1997. "Examination of self-efficacy, social support, and stress as predictors of psychological and physical distress among Hispanic college students". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(2), 182-201.
- Renninger, K. A., & Shumar, W. 2002. *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radovan, M. 2011. "The relation between distance students motivation, their use of learning strategies, and academic success". *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 216-222.
- Wijaya, R. N. 1990. *Psikologi pendidikan untuk SPG*. Jakarta: Penerbit Mutiara.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. 2000. "Measuring self-regulated learning". In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). San Diego, CA: Academic Press.
- Woolfolk, A. 2008. *Educational psychology. active learning edition* (10th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. 1988. "Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning". *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- Zimmerman, B.J 1990. "Self-regulated learning and academic achievement An overview". *Educational Psychologist*. New York, NY: City University.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. 1990. "Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use". *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

- Zimmerman, B.J. 1998. "Academic studying and the development of personal skill: A self regulatory perspective". *Educational Psychologist*, 33(2), 73-86.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. 2001. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. 2001. *Self-regulated learning and academic achievement* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. 2002. "Becoming a self-regulated learner: An overview". *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D.H. 2003. *Educational psychology: A century of contributions*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. 2005. "Homework practices and academic achievement: The mediating role of self efficacy and perceived responsibility beliefs". *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.
- Zimmerman, B. J. 2008. "Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects". *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts E. E. 2011. *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature* (Research report). Retrieved from Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University website https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=-1017&context=merc_pubs.

TENTANG PENULIS



Dr. Fransisca Iriani Roesmala Dewi, M.Si. adalah staf pengajar program S-1 dan S-2 Fakultas Psikologi Universitas Tarumanagara. Penulis mengampu mata kuliah Intervensi Sosial, Psikologi Budaya, Metode Penelitian, dan Penulisan Ilmiah. Memperoleh jenjang doktoral (Dr.) dari Fakultas Psikologi Universitas Gadjah Mada dengan disertasi *Pengaruh Layanan Rehabilitasi Penyesuaian Sosial terhadap Peningkatan Konsep Diri, Kemandirian dan Penyesuaian Diri Remaja Tuna Daksa.*

Penulis juga aktif melakukan berbagai penelitian, antara lain *Model Pengukuhan dan Peningkatan Kualitas Kehidupan Warga Lanjut Usia Indonesia; Remaja Korban Perundungan Siber dan Keberfungsian Keluarga; Determinan Psikososial dan Kerangka Kerja Integratif Partisipasi Politik Orang Muda Tionghoa; dan Model Kualitas Kehidupan Remaja Indonesia (Studi Resiliensi dan Harga Diri untuk Meningkatkan Kualitas Kehidupan Remaja).*



Penelitian ANDI

Intervensi Kemampuan Regulasi Diri

Regulasi diri adalah kemampuan seseorang mengatur diri sendiri dengan cara merencanakan, mengarahkan, *monitoring*, dan mengevaluasi perilaku diri. Dalam ranah pendidikan, regulasi bertujuan mencapai atau memperbaiki prestasi belajar. Regulasi diri dalam belajar (*self-regulated learning*) telah menjadi topik populer dalam dunia psikologi pendidikan. Hal ini berdasarkan tujuan fundamental, yaitu mempromosikan peserta didik untuk menggunakan strategi belajar yang efektif, tepat, dan mandiri. Faktor yang memengaruhi proses regulasi diri adalah faktor internal dan eksternal, baik dari diri sendiri maupun lingkungan, meliputi antara lain guru, orang tua, dan teman sebaya.

Buku ini hadir dengan tujuan agar pembaca, baik akademisi dan praktisi, memahami peran regulasi diri untuk menghadapi permasalahan dalam bidang pendidikan. Meliputi pendidikan tingkat dasar, menengah, maupun perguruan tinggi. Buku ini juga menyajikan berbagai hasil penelitian tentang regulasi diri (secara spesifik regulasi diri dalam belajar), meliputi faktor-faktor pembentuk maupun dampak-dampak yang dihasilkan melalui berbagai program intervensi.

Penerbit ANDI

Jl. Beo 38-40 Yogyakarta

Telp.(0274) 561881 Fax.(0274) 588282

✉ : andipenerbitan@gmail.com

🌐 : www.andipublisher.com

PSYCHOLOGY
ISBN: 978-979-29-9850-4



9 789792 998504 1 2 3 0 1