

PAPER NAME

self.pdf

AUTHOR

Titik Kristiyani

WORD COUNT

50358 Words

CHARACTER COUNT

338461 Characters

PAGE COUNT

227 Pages

FILE SIZE

11.1MB

SUBMISSION DATE

Oct 7, 2024 11:07 AM GMT+7

REPORT DATE

Oct 7, 2024 11:11 AM GMT+7

● 19% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.

- 14% Internet database
- 15% Publications database
- Crossref database
- Crossref Posted Content database
- 0% Submitted Works database

● Excluded from Similarity Report

- Bibliographic material
- Quoted material
- Cited material
- Small Matches (Less than 10 words)
- Manually excluded sources
- Manually excluded text blocks

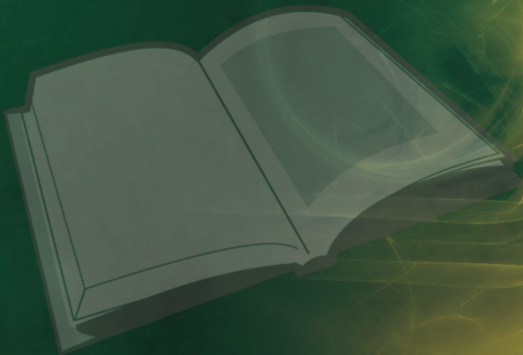


Titik Kristiyani



SELF-REGULATED LEARNING

KONSEP, IMPLIKASI, DAN TANTANGANNYA
BAGI SISWA DI INDONESIA



SELF-REGULATED LEARNING

KONSEP, IMPLIKASI, DAN TANTANGANNYA BAGI SISWA DI INDONESIA

Titik Kristiyani



Sanata Dharma
University Press

55 **SELF-REGULATED LEARNING**

KONSEP, IMPLIKASI, DAN TANTANGANNYA
BAGI SISWA DI INDONESIA

Copyright © 2016

Titik Kristiyani

Fakultas Psikologi, Universitas Sanata Dharma

Penulis:

Titik Kristiyani

Buku Cetak

ISBN: 978-602-6369-27-7

EAN: 978-6026-369277

e-Book

ISBN: 978-602-6369-28-4

EAN: 978-6026-369284

Editor Bahasa: Yoseph Yapi Taum

Ilustrasi Sampul: SDUP & KY Grafiti

Tata Letak: thoms

Cetakan Pertama, Oktober 2016

iv ; 212 hlm.; 15,5 x 23 cm.

8

PENERBIT:



SANATA DHARMA UNIVERSITY PRESS

Lantai 1 Gedung Perpustakaan USD

Jl. Affandi (Gejayan) Mrican,

Yogyakarta 55281

Telp. (0274) 513301, 515253;

Ext.1527/1513; Fax (0274) 562383

e-mail: publisher@usd.ac.id

Sanata Dharma University Press (SDUP) berlambangkan daun teratai coklat bersudut lima dengan sebuah obor yang menyala merah, sebuah buku dengan tulisan "Ad Maiorem Dei Gloriam" dengan tulisan Sanata Dharma University Press berwarna putih di dalamnya.

Adapun artinya sebagai berikut.

Teratai lambang kemuliaan dan sudut lima: Pancasila.

Obor: hidup dengan semangat yang menyala-nyala.

Buku yang terbuka: SDUP selalu dan siap berbagi ilmu pengetahuan.

Teratai warna coklat: sikap dewasa dan matang.

"Ad Maiorem Dei Gloriam": demi kemuliaan Allah yang lebih besar.

Tulisan Sanata Dharma University Press berwarna putih: penerbit ini senantiasa membawa terang dan kebaikan bagi dunia ilmu pengetahuan.



Sanata Dharma University Press anggota APPTI
(Asosiasi Penerbit Perguruan Tinggi Indonesia)

8

Hak Cipta Dilindungi Undang-Undang.

Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk dan dengan cara apa pun, termasuk fotokopi, tanpa izin tertulis dari penerbit.

Isi buku sepenuhnya menjadi tanggungjawab penulis.

KATA PENGANTAR PENERBIT

¹² Buku merupakan produk kultural yang selalu digunakan untuk mengukur kemajuan peradaban sebuah bangsa. Semakin banyak dan bermutu buku yang diterbitkan, semakin maju pulalah peradaban bangsa itu.

¹² Perbandingan statistik situasi perbukuan di tanah air dengan negara-negara tetangga tahun 2015 menunjukkan fakta yang memprihatinkan. Dalam satu tahun, jumlah buku yang diterbitkan di Indonesia yang berpenduduk 249,9 juta jiwa baru sekitar 8.000 judul. Bandingkan misalnya dengan Malaysia yang mampu menerbitkan buku dengan jumlah yang serupa dalam satu tahun, padahal jumlah penduduknya hanya 27 juta, tidak sampai seperempat jumlah penduduk Indonesia. Vietnam yang baru menata negaranya setelah pendudukan Amerika, sudah mampu menghasilkan hampir dua kali lipat, yaitu 15.000 judul buku per tahun untuk penduduknya yang hanya sekitar 80 juta jiwa. ¹² Jepang yang jumlah penduduknya 129 juta menerbitkan tidak kurang dari 60.000 judul buku setiap tahunnya, sedangkan angka penerbitan buku di Inggris yang jumlah penduduknya 54,01 juta jiwa sangat fantastis. Inggris merupakan produsen buku terbanyak di dunia. Setiap tahunnya buku yang diterbitkan di Inggris bisa mencapai 110.155 judul.

Untuk negara-negara berkembang seperti Indonesia, program UNESCO, menetapkan 50 judul buku untuk dibaca per-satu juta penduduk, sedangkan untuk negara maju, sedikitnya 500 judul buku untuk dibaca oleh per-satu juta penduduknya. Capaian Indonesia masih jauh di bawah standar tersebut.

Gambaran di atas hanya memperlihatkan segi kuantitas dan belum mencakup kualitas buku yang diterbitkan. Laporan IKAPI menyebutkan bahwa dari segi mutu, banyak buku yang diterbitkan

berasal dari kumpulan tulisan yang sudah dipublikasikan, dan belum didasarkan hasil penelitian yang utuh. Laporan itu juga menunjukkan bahwa penghargaan sosial dan ekonomi bagi para penulis di Indonesia masih jauh dari layak. Jaminan perlindungan hak cipta kita masih rendah karena pembajakan dan fotokopi buku masih dianggap hal yang lumrah.

Tentu diperlukan sebuah upaya dan gerakan nasional untuk memperbaiki kondisi perbukuan di Indonesia. Sanata Dharma University Press (SDUP) selaku anggota dan pengurus Asosiasi Penerbit Perguruan Tinggi Indonesia (APPTI) turut serta dalam gerakan nasional yang bertujuan memperkuat industri penerbitan buku dan membuat berbagai regulasi yang menguntungkan bagi penerbitan perguruan tinggi di tanah air. Sudah disadari bahwa buku merupakan salah satu barometer dan tolok ukur utama dalam menilai pergulatan akademik sebuah lembaga pendidikan tinggi. Buku-buku ilmiah terbitan berbagai perguruan tinggi ternama di Amerika Serikat dan Eropa, seperti Oxford, Cambridge, Massachusetts, dan Harvard seringkali diburu para ilmuwan dunia dan menjadi kiblat perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi dunia. Karena itu, salah satu strategi meningkatkan daya saing perguruan tinggi adalah melalui peningkatan kualitas dan kuantitas publikasi ilmiah melalui lembaga penerbitan perguruan tinggi.

Dalam lingkup internal kampus, Sanata Dharma University Press mengupayakan peningkatan kualitas dan kuantitas penerbitan buku-buku ilmiah, baik buku teks maupun buku ajar. Fakta menunjukkan bahwa jumlah buku yang ditulis dosen masih jauh dari memadai. Baru ada sekitar 9% dosen dari sekitar 351 dosen tetap yang telah menerbitkan bukunya sendiri. Karena itu, pada tahun 2015 SDUP bekerjasama dengan LPPM menyelenggarakan program Hibah Penulisan Buku Teks. Bagi masyarakat dan dunia pendidikan, buku yang dihasilkan melalui

program ini diharapkan dapat menjadi referensi dan sarana belajar. Diharapkan pemanfaatan buku-buku ini bisa menjangkau seluruh tanah air, bahkan bisa lebih luas sampai ke dunia internasional.

Sanata Dharma University Press dengan bangga menerbitkan Seri Penerbitan Buku Teks USD. Serial buku teks yang diterbitkan tahun 2016 ini terdiri dari 12 buah buku. Sanata Dharma University Press mengucapkan terima kasih dan memberikan penghargaan yang tinggi kepada para penulis buku ini beserta *reviewer*-nya masing-masing.

Serial Buku Teks USD 2016 adalah sebagai berikut. *Kalkulus Differensial* oleh Herry Pribawanto Suryawan; *Aljabar Max-Plus* oleh Marcellinus Andy Rudhito; *English Grammar for University Students* oleh Harris Hermansyah Setiajid; *Understanding Indonesian Plays: Wayang and Brechtian Strategy as Seen in Arifin C. Noer's Work* oleh Antonius Herujiyanto; *Evaluasi Pembelajaran* oleh Sebastianus Widanarto Prijowuntanto; *Translation: From Theory to Practice* oleh Laurentia Sumarni; *Words Wonder: Beginner's Guide to Literature* oleh Novita Dewi; *Logika: Ilmu Berpikir Lurus* oleh Y. B. Adimassana; *Pengantar Bahasa Pemrograman Java* oleh Johanes Eka Priyatma; *Self-Regulated Learning Konsep, Implikasi, dan Tantangannya bagi Siswa di Indonesia* oleh Titik Kristiyani; *Hipertensi Case-Based Learning* oleh Rita Suhadi dkk.; dan *Pengantar Fisika Zat Padat* oleh Vet. Asan Damanik.

Kepala Sanata Dharma University Press mengucapkan terima kasih kepada pimpinan Universitas Sanata Dharma dan Ketua LPPM yang mendukung dan memfasilitasi Program Hibah Buku Teks 2015. Terima kasih dan penghargaan yang tinggi disampaikan kepada Maria Dwi Budi Jumpowati, Veronika Margiyanti, dan Thomas A. Hermawan Martanto yang bekerja keras dalam penyelenggaraan Hibah Buku Teks 2015 sampai dengan penerbitan serial buku teks ini.

Kita tetap mendorong dan mengupayakan agar lebih banyak lagi dosen Universitas Sanata Dharma yang menerbitkan buku-bukunya, baik melalui Sanata Dharma University Press maupun penerbit komersial lainnya. Terbitan-terbitan itu tentu saja memberikan kontribusi kepada Universitas Sanata Dharma dalam misi besarnya mewujudkan masyarakat Indonesia yang semakin bermartabat di antara bangsa-bangsa.

KATA PENGANTAR

Pendidikan merupakan hal yang penting bagi perkembangan martabat manusia. Sejauh ini, pendidikan telah banyak dialami semua orang, entah disadari maupun tidak, dalam format pendidikan formal, informal, maupun nonformal. Permasalahan seputar pendidikan juga terus muncul dan meningkat ragam dan kompleksitasnya. Pendidikan dipercaya sebagai sarana pencetak agen-agen perubahan, dan dari pendidikanlah sebagian perilaku manusia, entah baik maupun buruk, berasal.

Ketertarikan penulis terhadap salah satu proses dalam pendidikan, yaitu proses belajar manusia, mendorong penulis untuk melakukan berbagai penelitian terkait proses belajar dan menuliskan beberapa uraian terkait dengan hal tersebut dalam buku ini. Dari informasi melalui berbagai media, survei, dan penelitian yang telah penulis lakukan pada siswa di Indonesia, penulis melihat adanya permasalahan terkait kemandirian belajar pada siswa di Indonesia. Keterampilan mengelola diri saat belajar juga dirasakan sebagai kelemahan utama. Dalam psikologi pendidikan, keterampilan seperti itu disebut dengan *self-regulated learning* (SRL).

SRL merupakan sebuah konsep pembelajaran yang berasal dari negara-negara barat serta lebih banyak digunakan dalam konteks budaya barat. Konsep-konsep tentang diri lebih banyak dipelajari dan muncul dalam dunia barat, sementara para siswa di Indonesia yang tinggal dalam budaya kolektif diasumsikan memiliki strategi sendiri dalam mencapai efektivitas belajar yang lebih adaptif dengan budayanya. Hal-hal tersebut kiranya layak dijadikan pertimbangan dalam menyusun kebijakan terkait pendidikan di Indonesia. Dengan latar belakang tersebut, dalam buku ini penulis memaparkan konsep dasar SRL beserta kemungkinan implikasi dan tantangannya bagi siswa Indonesia.

Buku ¹ *Self-Regulated Learning: Konsep, Implikasi, dan Tantangannya bagi Siswa di Indonesia* ini ditulis dengan tujuan memberikan wawasan bagi masyarakat, khususnya yang berkecimpung dan tertarik dalam dunia pendidikan serta psikologi, mengenai konsep SRL beserta kemungkinan implikasi dan tantangannya bagi siswa Indonesia. Dengan bertambahnya wawasan tersebut, diharapkan muncul perubahan-perubahan terkait kegiatan pembelajaran dan pendidikan, baik dari tingkat pribadi personal maupun kolektif institusional. Dengan demikian diharapkan pendidikan di Indonesia semakin berkualitas. Secara lebih khusus, buku ini diharapkan menambah referensi buku ajar dalam bidang psikologi, khususnya pada mata kuliah Psikologi Pendidikan dan Psikologi Belajar, baik bagi prodi Psikologi maupun prodi-prodi di lingkungan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP).

Penyusunan buku ini penulis lakukan saat menempuh pendidikan S3 Psikologi di Universitas Gadjah Mada Yogyakarta. Karenanya, sebagian besar isi dalam buku ini banyak terinspirasi dari beberapa pribadi yang terlibat dalam penyelesaian studi penulis, sehingga sangat layak kiranya penulis memberikan penghargaan dan terimakasih tak terhingga kepada mereka. Pada kesempatan ini pertama-tama penulis ucapkan terima kasih kepada Prof. Dr. A. Supratiknya, selaku reviewer buku ini, mentor akademis bagi penulis, sekaligus ko-promotor dalam penulisan disertasi penulis. Terima kasih juga penulis sampaikan kepada Prof. Dr. Asmadi Alsar, S.U., selaku promotor disertasi dan Prof. Dr. Amitya Kumara, MS, selaku ko-promotor. Penulis juga ingin menyampaikan terimakasih pada para tim penguji disertasi: Prof. Dr. Faturachman, M.A.; Supra Wimbarti, M.Sc., Ph.D; Dr. Murtini, S.U.; serta Rahmat Hidayat, M.Sc., Ph.D. Kepada merekalah buku ini penulis persembahkan. Ungkapan terima kasih juga penulis sampaikan kepada Lembaga Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat USD sebagai penyelenggara hibah penulisan buku teks di

Universitas Sanata Dharma 2015 yang menghasilkan buku ini, serta Penerbit Universitas Sanata Dharma yang bersedia menerbitkan tulisan ini. Akhirnya, penulis juga ingin mengucapkan terima kasih pada para pendukung utama kehidupan penulis: Yohanes Heri Widodo, sebagai partner hidup dan teman diskusi tentang semua yang ada dalam kehidupan penulis; serta dua buah hati: Yohanes Agastya Dharmaputra dan Yohanes Virendra Ardhya Vardhana, sebagai sumber keceriaan dan inspirator dalam banyak hal.

Akhirnya, semoga kehadiran buku ini bermanfaat untuk menambah wawasan dan menjadi stimulasi untuk terus melakukan pemahaman terhadap konteks belajar siswa di Indonesia. Tanggung jawab atas kekurangan-kekurangan yang terdapat dalam buku ini sepenuhnya ada di tangan penulis.

Yogyakarta, September 2016

Titik Kristiyani

DAFTAR ISI

Kata Pengantar Penerbit.....	iii
Kata Pengantar	vii
Daftar Isi	xi

Bab I

Konsep Dasar <i>Self-Regulated Learning</i> (SRL)	1
1.1 Mengapa SRL?	5
1.2 Pengertian SRL	12
1.3 Komponen-komponen SRL	17
1.4 Teori-teori SRL	26
1.5 Strategi-strategi dalam SRL	37
1.6 Hasil-hasil Penelitian terkait SRL	40

Bab II

Faktor-faktor yang Memengaruhi SRL	43
2.1 Faktor Internal yang Memengaruhi Perkembangan SRL Siswa	43
2.2 Faktor Eksternal yang Memengaruhi Perkembangan SRL Siswa	47

Bab III

Teori-teori Terkait Bagaimana SRL Digerakkan	55
3.1 <i>Regulatory Focus Theory</i>	55
3.2 Teori Atribusi (<i>Attribution Theory</i>)	59
3.3 Teori Orientasi Tujuan (<i>Goal Orientation Theory</i>)	68

Bab IV

Faktor Diri: Efikasi Diri	83
4.1 Pengertian Efikasi Diri	83
4.2 Sumber-sumber Efikasi Diri	89
4.3 Dampak Efikasi Diri terhadap Fungsi-fungsi Aktivitas Belajar	91
4.4 Tahapan Perkembangan Efikasi Diri	93

Bab V

Faktor Keluarga: Keterlibatan Orangtua di Sekolah	97
5.1 Pengertian keterlibatan Orangtua di Sekolah	97
5.2 Komponen keterlibatan Orangtua di Sekolah	99
5.3 Jenis-jenis keterlibatan Orangtua di Sekolah	102
5.4 Dampak Keterlibatan Orangtua di Sekolah terhadap Perkembangan SRL Anak	106
5.5 Manfaat-manfaat Lain Keterlibatan Orangtua di Sekolah	111

Bab VI

Faktor Sekolah: Lingkungan Belajar di Kelas	115
6.1 Lingkungan Sekolah	115
6.2 Metode Belajar	119

Bab VII

Faktor Sekolah: Relasi Guru dan Siswa	129
7.1 Pengertian	129
7.2 Karakteristik Relasi Guru-Siswa yang Positif	129
7.3 Pentingnya Relasi Guru-Siswa	130

Bab VIII

Faktor Sekolah: Efikasi Diri Guru	135
8.1 Pengertian Efikasi Diri Guru Tinggi dan Rendah	135
8.2 Dimensi Efikasi Diri Guru	136
8.3 Faktor-faktor yang Memengaruhi Efikasi Diri Guru	137

Bab IX

Faktor Teman Sebaya: Kegiatan ekstrakurikuler	139
9.1 Pengertian Kegiatan Ekstrakurikuler	139
9.2 Karakteristik Partisipasi dalam Kegiatan Ekstrakurikuler ..	140
9.3 Alasan Siswa SMA Terlibat dalam Kegiatan Ekstrakurikuler	141
9.4 Manfaat Keikutsertaan dalam Kegiatan Ekstrakurikuler bagi Perkembangan SRL Siswa	142

Bab X**Tantangan dalam mencetak *self-regulated learner* pada siswa**

Indonesia	145
10.1 Pendorong dan cara belajar siswa Indonesia: Analisis terhadap realita	145
10.2 Relasi: Sumber utama penggerak belajar	164
10.3 <i>Collective regulated learning</i> (CRL)	167

Daftar Pustaka	173
Glosarium	203
Indeks	209
Biografi Penulis	211

BAB I

KONSEP DASAR SELF-REGULATED LEARNING (SRL)

Bab pertama dalam buku ini merupakan bagian pengantar untuk menjelaskan kenapa *Self-Regulated Learning* (SRL) diperlukan dan bagaimana konsep tersebut diterjemahkan dalam konteks pendidikan di Indonesia. SRL merupakan istilah dalam budaya barat yang merupakan suatu proses di mana siswa melakukan strategi dengan meregulasi kognisi, metakognisi, dan motivasinya sendiri. Dengan kata lain, dibutuhkan kemandirian dan kesadaran akan diri yang kuat pada siswa, dalam berbagai aspek. Bagi siswa yang hidup dalam budaya individualis, kesadaran akan diri sendiri tentunya akan mudah dipahami. Dalam budaya tersebut, orang terbiasa untuk menyatakan siapa dirinya beserta harapan, keinginan, dan keberatannya terhadap orang lain dan lingkungannya. Dengan demikian, dalam berpikir dan berperilaku tentunya sudah didasarkan pada kesadaran penuh akan siapa dirinya.

Berbeda dengan orang-orang dalam budaya individualis, di Indonesia, yang tergolong dalam budaya kolektif, tidak sedikit siswa yang mengalami kesulitan dalam mendeskripsikan siapa dirinya. Pemahaman tentang diri seringkali banyak dicampurkan dengan status dan relasinya dengan orang-orang lain di sekitarnya. Ketidakjelasan dalam memahami tentang diri pada siswa dalam budaya kolektif ini tentunya berdampak pada tidak mudahnya siswa melakukan regulasi terhadap kognisi, metakognisi, dan motivasinya sendiri. Dengan kata lain, ketidaktauan tentang konteks siswa akan berdampak pada SRL siswa. Berdasarkan hal tersebut, maka memahami konteks di mana siswa berada merupakan hal penting yang harus dilakukan agar pendidikan dapat berhasil mencapai tujuannya.

Pada bagian ini, penulis akan membagikan hasil survei terkait masalah-masalah yang muncul dalam praktek pendidikan di Indonesia. Masalah-masalah tersebut penulis sarikan dari hasil sharing pengalaman yang paling mengesankan selama mengikuti pendidikan formal di sekolah, mulai dari tingkat Sekolah Dasar (SD) hingga Sekolah Menengah Atas (SMA). Gambar dalam kotak 1 merupakan hasil sharing mahasiswa yang dilakukan oleh mahasiswa peserta mata kuliah Psikologi Pendidikan tahun 2011 di sebuah perguruan tinggi swasta di Yogyakarta. Para mahasiswa tersebut telah mengalami proses pendidikan dasar dan menengahnya dari berbagai daerah di Indonesia.

1. "Cara guru mengajar di SMP macam-macam..ada yang jarang masuk dan setiap datang hanya menyuruh mengerjakan buku soal dan pergi ke kantor.... Guru sejarah, menyuruh mengerjakan buku soal sampai 5 bab dan jika jawaban salah maka murid dipukul sebanyak jumlah jawaban salah."
2. Komentar dari guru saat ada siswa tidak memakai baju daerah di Hari Kartini..."Lah ini baju adat daerah mana? Tidak ada baju daerah seperti ini..."
3. "Saya malu karena saya merasa tidak bisa menyanyi. Karena itu saya dihukum berdiri di depan kelas pada saat ujian menyanyi dalam mata pelajaran kesenian...."
4. "Setiap murid yang tidak bisa menjawab pertanyaan akan diberikan hukuman lari 100 kali keliling lapangan sekolah..."
5. "Saya tidak bisa menjawab pertanyaan tapi ada teman yang membantu memberikan jawaban. Jadi saya terbebas dari hukuman..."
6. Jika ada siswa yang tidak bisa menuliskan aksara Jawa dengan lengkap, tidak diperbolehkan mengikuti pelajaran olahraga.
7. "Saya disuruh menulis aksara Jawa dan tidak bisa. Lalu saya dipukul dengan rotan di kaki oleh guru saya."
8. "Seorang guru suka melempar kapur dan penghapus papan tulis ke muridnya jika muridnya ramai. Kalau muridnya tetap ramai, dia akan mendatangi murid tersebut lalu mencubitnya atau menjewernya atau memukul kepalanya dengan penghapus papan tulis atau penggaris kayu."

9. Guru saya berkata, “ Jika tidak dapat membaca dengan lancar dan tidak dapat membaca sampai habis bacaan dengan aksara Bali, maka tidak dapat kembali ke tempat duduk hingga dapat menyelesaikannya”.
10. “Guru matematika saya sewaktu SMA seringkali memanggil beberapa anak untuk maju ke depan dan mengerjakan soal matematika yang dibuatnya. Apabila anak tersebut tidak dapat mengerjakan soal tersebut, anak itu dibiarkan berdiri di depan kelas selama matapelajaran itu berlangsung.
11. “Sewaktu kelas 3 SD, saya punya guru yang sangat galak... setiap hari pasti marah kepada murid yang tidak dapat melakukan sesuatu sesuai harapannya....selalu mengejek murid yang tidak dapat menjawab pertanyaan..menghukum murid yang tidak dapat mengerjakan PR yaitu disuruh mengepel lantai kelas dan membersihkan toilet... memukul tangan siswa yang kukunya panjang...”
12. “Saat kelas 1 SMP, saya dan teman-teman dihukum oleh guru olahraga karena haus sekali dan membeli minuman di kantin saat pelajaran. Hukuman berupa mencuci piring di sekolah setiap jam istirahat dan menyapu lantai setiap jam pulang sekolah selama 1 minggu.... kami mengerjakannya...tetapi setelah 1 minggu dan saat pelajaran olahraga, kami tetap tidak diijinkan mengikutinya..... lalu kami mengadu pada orangtua...dan orangtua protes ke kepala sekolah..akhirnya guru olahraga minta maaf dan mengijinkan kami mengikuti pelajaran olahraga.”

Kotak 1. Sharing mahasiswa dengan tema hukuman yang diberikan guru.

Dalam kotak 1 dapat dilihat bahwa guru, dari jenjang pendidikan SD hingga SMA, memberikan konsekuensi negatif atau hukuman pada siswa yang tidak dapat memenuhi tuntutan kemampuan tertentu sesuai harapan guru. Rupanya, guru memotivasi siswa agar dapat berprestasi secara akademik lewat pemberian hukuman. Pada beberapa siswa, cara ini dapat diterapkan, tetapi pada siswa lainnya belum tentu dapat diterapkan. Beberapa contoh nyata pengalaman di sekolah tersebut juga menggambarkan bagaimana peran faktor eksternal terhadap perilaku dan perkembangan siswa. Faktor eksternal dalam hal ini adalah guru.

Selain pentingnya faktor eksternal di sekolah, hal yang mengesankan lainnya selama masa-masa sekolah adalah masalah relasi, baik dengan guru maupun teman-teman. Kotak 2 berisi pengalaman siswa dalam relasinya dengan guru dan teman-teman.

1. Hubungan murid dan guru sangat baik. Guru-guru membuat variasi metode belajar
2. "Sewaktu di SMA, saya terpilih mengikuti lomba Biologi. Saya sangat grogi, takut, dan ingin mengundurkan diri..tetapi guru saya selalu memberikan motivasi kepada saya...hingga akhirnya masuk 5 besar (tetapi karena saya nggak ada waktu pengumuman, jadi dinyatakan gugur)."
3. "Sewaktu sekolah di SMA di mana seluruh muridnya perempuan, adalah masa yang paling menyenangkan...sweet seventeen, pengalaman live-in, konser, retret, rekonsiliasi, UNAS..."
4. "Waktu SMA, pacaran untuk pertama kalinya...mengikuti lomba-lomba di bidang akademik, penelitian, dan olahraga..."
5. "Waktu SLTP, menjadi tim basket... perjuangan dari kelas 1 sampai 3..dengan latihan keras 3 kali seminggu dan mengeluarkan banyak uang untuk beli sepatu, baju, dll."
6. "Waktu SD, saat istirahat, saya bermain bersama teman-teman..sembunyi-semboyan, benteng, main bola, naik sepeda..."
7. "Di SMA saya punya beberapa sahabat, kemana-mana bareng, ujian contek-contekan, bolos sekolah bareng, saat pelajaran keluar kelas jajan di kantin.."
8. Hampir diskors satu kelas karena kompak membolos saat pelajaran tertentu....setelah minta maaf tidak jadi diskors, dan disuruh mengecet meja di kelas yang dicorat-coret tipe-x
9. "Sewaktu SMP...saya mulai tertarik dengan lawan jenis..dan tidak lagi berfokus ke masalah akademis...ketertarikan itu saya ekspresikan dengan menulis surat rahasia dan meneror dengan surat kaleng.... Selain itu, saya juga mulai memiliki sahabat dan memiliki klik..."
10. "Di sekolah yang baru (sebagai siswa pindahan) saya agak kesulitan mencari teman karena adanya gank-gank di kelas..."

Kotak 2. Relasi siswa dengan guru dan siswa lain.

Dalam kotak 2 dapat dilihat bagaimana peran relasi dengan orang lain menjadi hal yang cukup berkesan sehingga mendominasi memori manusia. Dalam kotak 1 dan 2 dapat kita simpulkan bahwa terdapat kecenderungan mengenai bagaimana kegiatan belajar siswa di sekolah dikendalikan setidaknya oleh dua hal, yaitu untuk menghindari hukuman dari guru dan pentingnya relasi dengan teman maupun guru sebagai sumber motivasi siswa untuk datang ke sekolah.

1.1 Mengapa SRL?

Pendidikan merupakan salah satu penunjang kemajuan suatu bangsa yang penting, melalui pengembangan kualitas para generasi muda. Tujuan pendidikan, baik dalam tingkat nasional maupun internasional, adalah untuk mengoptimalkan seluruh aspek perkembangan peserta didik. Upaya agen pendidikan dalam mengusahakan tercapainya pendidikan tersebut dilakukan dengan memfasilitasi perkembangan siswa yang akan menjadi pembelajar sepanjang masa (Aspin & Chapman, 2000; Indonesia, 2003). Untuk menjadi pembelajar sepanjang masa, siswa diharapkan memiliki keterampilan dasar untuk belajar yang akan digunakannya dalam berbagai konteks di waktu - waktu mendatang.

UNESCO mempertegas tujuan pendidikan dengan memberi koridor pendidikan dalam empat pilar, yaitu : (1) *learning to know*, artinya belajar untuk menguasai sarana yang digunakan untuk mempelajari sesuatu seperti mengembangkan konsentrasi, keterampilan memori, dan kemampuan berpikir; (2) *learning to do*, yang diasosiasikan dengan keterampilan bekerja, yaitu bagaimana pendidikan dapat melengkapi siswa dengan berbagai keterampilan yang dibutuhkan untuk pekerjaan-pekerjaan di masa mendatang; (3) *learning to be*, artinya pendidikan memberi kontribusi pada perkembangan seluruh aspek kepribadian siswa sehingga siswa dapat berkembang secara optimal sesuai kondisi

masing-masing; (4) dan *learning to live together*, yaitu kesempatan untuk bersosialisasi dan berkomunikasi dengan orang lain melalui proses belajar bersama di dalam kelas (Delors, 2013).

Untuk menjadi pembelajar sepanjang masa, siswa diharapkan memiliki keterampilan dasar untuk belajar yang akan digunakannya dalam berbagai konteks kehidupan di waktu-waktu mendatang. Secara umum, kehidupan seseorang (ketika dewasa) terwakili oleh setidaknya tiga konteks, yakni : (1) konteks keluarga, yaitu ruang sosial yang terbentuk melalui ketertarikan pribadi, dengan dominansi awal pembentukan pada ranah afeksi; (2) konteks kerja, yaitu ruang ekspresi kompetensi dan aktualisasi diri seseorang, dengan dominansi ranah kognisi; serta (3) konteks masyarakat umum, yaitu ruang publik tanpa limitasi ikatan yang tegas, dengan dominansi ranah sosial. Ketiga konteks keberadaan seseorang tersebut, kendati memiliki kekhasan dominansi keterlibatan aspek kehidupan masing-masing, tetapi semuanya mensyaratkan keterampilan dasar untuk belajar dan keterampilan memecahkan masalah secara terus-menerus, dengan kompleksitas dan variasi masing-masing.

Selama berstatus sebagai ‘siswa’, keterampilan untuk menjadi pembelajar sepanjang masa dapat diperoleh baik melalui pembelajaran sehari-hari di manapun seseorang berada, maupun melalui pembelajaran di sekolah. Kedua konteks belajar tersebut memiliki keunikan masing-masing. Dalam belajar melalui hidup sehari-hari, terdapat konteks riil yang langsung dapat disentuh melalui indra pertama seseorang, dalam situasi yang tidak terlalu terstruktur dan tanpa tujuan yang definitif formal. Pembelajaran seperti ini biasanya dipersepsi mudah dan mampu membangkitkan motivasi diri, serta dapat dilakukan evaluasi diri atas hasil yang diperoleh dengan cepat dan relatif mudah. Dalam konteks ini, pembelajar memperoleh ‘pengetahuan’ melalui kerjasama dan saling

berbagi dengan orang lain. Kondisi ini berbeda dengan proses pembelajaran yang diperoleh melalui sekolah, dimana terdapat struktur formal yang tidak selalu sesuai dengan konteks yang terjadi dalam kehidupan nyata yang sedang dialami seseorang. Tujuan pembelajaran dirumuskan secara tegas dengan dilengkapi indikator-indikator capaiannya. Dalam pembelajaran ini, siswa menerima pengetahuan dari tangan kedua, yaitu guru, dan bukan sesuatu yang digali langsung lewat sensasinya sendiri. Untuk mencapai tujuan pembelajaran melalui konteks ini, pembelajar cenderung menjadi individualistik, masing-masing melakukan kegiatan belajar dengan gaya sendiri-sendiri, kendati dalam beberapa hal ada yang diseragamkan. Namun evaluasi terhadap capaian belajar tiap individu tersebut dilakukan oleh pihak di luar diri sang pembelajar, yaitu guru atau bahkan pihak di luar sekolah. Pembelajaran seperti ini umumnya dipersepsi membawa 'beban berat' dan menjadi semacam kewajiban yang harus dilakukan saat seseorang menyandang gelar sebagai 'siswa'. Dengan demikian, membutuhkan motivasi kuat untuk terlibat dalam proses pembelajaran (Biggs & Moore, 1993).

Berhasil tidaknya pencapaian tujuan suatu pendidikan umumnya dilihat berdasarkan pencapaian prestasi oleh siswa yang dilakukan melalui suatu evaluasi di akhir proses pembelajaran. Pemerintah Indonesia mengadakan beberapa pengaturan guna mengevaluasi pelaksanaan proses belajar mengajar dalam rangka pengendalian mutu pendidikan secara nasional. Hal ini dilakukan sebagai bentuk akuntabilitas penyelenggara pendidikan kepada pihak-pihak yang berkepentingan. Evaluasi pendidikan dilakukan terhadap peserta didik, lembaga, dan program pendidikan pada jalur formal dan nonformal untuk semua jenjang, satuan, dan jenis pendidikan. Evaluasi hasil belajar peserta didik dilakukan oleh pendidik untuk memantau proses, kemajuan, dan perbaikan hasil belajar peserta didik secara berkesinambungan. Evaluasi peserta didik, satuan

pendidikan, dan program pendidikan dilakukan oleh lembaga mandiri secara berkala, menyeluruh, transparan, dan sistemik untuk menilai pencapaian standar nasional pendidikan (UU RI No 20 tahun 2003 Bab XVI Pasal 57 dan 58).

Dalam praktek pendidikan di Indonesia, umumnya siswa dituntut untuk belajar sesuatu yang akan dievaluasi hasilnya pada akhir tingkat pendidikan mereka. Bentuk evaluasi ini dilakukan dengan pertimbangan perlunya standar pendidikan nasional, yang disebut dengan Ujian Nasional (UN), yaitu kegiatan pengukuran dan penilaian kompetensi peserta didik secara nasional. Mata pelajaran yang menjadi materi UN adalah Bahasa Indonesia, Matematika, dan Ilmu Pengetahuan Alam. Kelulusan siswa ditentukan berdasarkan Nilai Akhir (NA) yang diperoleh dari nilai rata-rata gabungan nilai sekolah (NS) dari mata pelajaran yang diujinasikan dan nilai UN dengan formula 60% (enam puluh persen) nilai UN dan 40% (empat puluh persen) nilai sekolah (NS) yang ditetapkan oleh setiap sekolah melalui rapat dewan guru (Permendiknas RI 2011 Nomor 2 Bab I Pasal 1, Bab IV Pasal 8, 20, 21, 22).

Dalam praktek pelaksanaan UN di lapangan, terdapat beberapa persoalan yang pantas diperhatikan secara serius. Bentuk soal ujian pilihan ganda yang dirancang dalam UN memungkinkan siswa menjawab soal-soal dengan spekulasi dan menghilangkan kesempatan siswa untuk melakukan tugas-tugas yang kompleks dan bermakna. Bentuk soal seperti itu juga telah memicu munculnya praktek moral yang buruk berupa kecurangan saat ujian oleh siswa (DetikNews, 17 April 2012., DetikNews, 20 April 2012., DetikNews, 23 April 2012), penyontekan yang melibatkan guru (Kompas, 12 April 2007., Kompas, 14 Juni 2011., DetikNews, 18 April 2012., DetikNews, 20 April 2012), dan kasus perampasan hak asasi manusia seperti kasus anak di Jakarta yang dipaksa

membagikan jawaban soal ke teman-temannya (Kompas, 8 Juni 2011., DetikNews, 23 April 2012). Dari pihak masyarakat di luar peserta UN, adanya UN ini telah menyebabkan munculnya banyak peluang bisnis tidak halal, seperti penjualan kunci jawaban UN (DetikNews, 17 April 2012., DetikNews, 18 April 2012).

Permasalahan-permasalahan seputar pelaksanaan UN di atas dapat terjadi karena banyak faktor, salah satunya adalah ketidaksiapan siswa dalam menghadapi evaluasi belajar. Ketidaksiapan ini sangat terkait dengan bagaimana proses belajar mereka sehari-hari. Hasil survei yang dilakukan di jenjang Sekolah Dasar (SD) sampai Perguruan Tinggi (PT) menunjukkan bahwa sebagian besar siswa dan mahasiswa memberi arti belajar sebagai kegiatan mengerjakan Pekerjaan Rumah (PR) atau tugas-tugas sekolah dan menyiapkan ujian, sehingga mereka hanya belajar ketika ada PR atau tugas dan ketika akan ujian. Cara belajar yang mereka lakukan adalah dengan menghafal materi. Survei mengenai masalah yang dialami guru ketika mengajar di kelas terkait dengan kondisi siswa dari jenjang SD, SMP, dan SMA menunjukkan hasil yang mirip untuk ketiga jenjang pendidikan tersebut, yaitu banyaknya siswa mengantuk, terjadinya pembolosan, penyontekan saat ulangan, dan membuat keributan saat pelajaran berlangsung (Kristiyani, 2011).

Dari paparan sebelumnya, dapat dilihat adanya indikasi masalah yang terkait dengan keterampilan belajar siswa. Keterampilan dasar untuk belajar terdiri dari banyak komponen. C. Mih dan Mih (2010) menyebutkan bahwa variabel-variabel yang penting dalam proses belajar siswa di sekolah meliputi penggunaan strategi kognitif, metakognitif, motivasional, dan emosional. Boekaerts (1999) menyatakan bahwa kunci kesuksesan belajar adalah kemampuan meregulasi cara belajar sendiri. Zimmerman (2002) menegaskan bahwa regulasi diri (*self-regulated learning*- SRL) merupakan hal yang penting karena fungsi

utama pendidikan adalah pengembangan keterampilan belajar sepanjang masa. Setelah siswa lulus dari pendidikan formal, mereka harus mempelajari banyak keterampilan penting secara informal. Di sinilah regulasi diri dalam belajar nampak semakin nyata dibutuhkan. Beberapa ahli (Gettinger & Seibert, 2002; Pintrich & Schunk, 2002; Weinstein et al., 2000 dalam Cleary & Zimmerman, 2004) mengungkapkan bahwa rendahnya motivasi siswa, penggunaan strategi yang tidak efektif, dan rendahnya regulasi diri merupakan faktor penting yang mempengaruhi rendahnya prestasi akademik siswa. Paparan tersebut menunjukkan bahwa SRL adalah kunci dalam mencapai tujuan pendidikan dan dapat digunakan untuk menjawab berbagai permasalahan tersebut.

² SRL merupakan suatu konsep yang penting dalam teori belajar kognitif sosial yang mendasarkan pada banyak prinsip-prinsip belajar perilaku tetapi memberi perhatian besar pada dampak tanda-tanda pada perilaku dan pada proses mental internal serta menekankan dampak pikiran terhadap tindakan dan tindakan terhadap pikiran (Slavin, 2003). Secara internal, SRL mensyaratkan sejumlah proses internal dasar seperti memori, perhatian, kapasitas untuk mengatasi gangguan terhadap apa yang sedang dilakukan, dan kemampuan untuk memonitor keberhasilan dan atau kegagalan terkait dengan apa yang sedang dilakukan (Bukatko & Daehler, 2012).

SRL bukanlah suatu kemampuan mental atau keterampilan performansi akademik, tetapi merupakan proses pengarahan diri di mana siswa mengubah kemampuan mental mereka ke dalam keterampilan akademik.² Belajar dipandang sebagai suatu aktivitas di mana siswa melakukan sesuatu untuk diri mereka sendiri secara proaktif, yaitu memiliki kesadaran penuh akan kekuatan dan kelemahan mereka untuk secara personal menetapkan tujuan belajar dan membuat strategi-strategi sendiri dalam mengerjakan tugas-tugas belajar (Zimmerman,

2002). Kegiatan meregulasi pikiran dan proses belajar dalam SRL membutuhkan pengetahuan metakognitif. Tiga keterampilan penting yang harus dikuasai untuk itu adalah keterampilan membuat perencanaan, memonitor, dan mengevaluasi (Woolfolk, 2005). Dengan kata lain, SRL merupakan penggabungan antara keterampilan dan kemauan dalam diri seseorang (McCombs & Marzano, 1990; Paris & Cross, 1983 dalam S.G, Paris & Paris, 2001).

30 Penelitian-penelitian tentang SRL yang bertujuan mengeksplorasi dampak positif SRL pada siswa dilakukan dengan berbagai model penelitian, baik eksperimen maupun survei. Hasilnya menunjukkan bahwa SRL tidak hanya penting bagi area akademis seseorang, tetapi bermanfaat bagi banyak area kehidupan seseorang. Manfaat SRL untuk meningkatkan prestasi akademis telah ditemukan oleh Azevedo dan Cromley, 2004; Brunstein dan Glaser, 2011; Dignath dan Büttner, 2008; Eilam, Zeidner, dan Aharon, 2009; Fuchs et al, 2003; Glaser dan Brunstein, 2007; Ho, 2004; Kristiyani dan Adiyanti, 2008; Miller dan Byrnes, 2001; Nunez et al, 2011; Shen, Lee, dan Tsai, 2007; Yigzaw dan Fentie, 2013; serta Zimmerman dan Schunk, 2008. Selain itu, SRL juga terbukti meningkatkan perilaku disiplin (Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter, & Vorhaus, 2009), meningkatkan prestasi kerja pada orang dewasa (Schunk & Zimmerman, 1998), meningkatkan kemampuan *multitasking* (Bloom & Tinker, 2001), meningkatkan rasionalitas dalam pengambilan keputusan (Byrnes, Miller, & Reynolds, 1999; Miller & Byrnes, 2001), meningkatkan efisiensi dalam mempelajari pengetahuan baru (Sitzmann & Elly, 2011), serta berdampak pada perkembangan positif remaja (Duckworth et al, 2011).

Adanya berbagai permasalahan dalam pendidikan yang mengindikasikan lemahnya keterampilan belajar siswa tersebut, ditambah berbagai hasil penelitian yang menunjukkan beraneka manfaat SRL itulah yang memperkuat alasan mengapa SRL diperlukan.

1.2 Pengertian Self-Regulated Learning (SRL)

SRL dapat didefinisikan sebagai suatu proses di mana pelajar melakukan strategi dengan meregulasi kognisi, metakognisi, dan motivasi. Strategi kognisi meliputi usaha mengingat kembali dan melatih materi terus-menerus, elaborasi, dan strategi mengorganisir materi. Strategi metakognisi meliputi merencanakan, memonitor, dan mengevaluasi. Strategi motivasional meliputi menilai belajar sebagai kebutuhan diri atau sisi intrinsik, melakukan penghargaan terhadap diri sendiri, dan tetap bertahan ketika menghadapi kesulitan (Chin, 2004). Regulasi diri merupakan proses di mana siswa mengaktifkan dan memelihara kognisi, perilaku, dan mempengaruhi pencapaian tujuan secara sistematis (Zimmerman, 1989, 2000 dalam Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

Para ahli psikologi kognitif dan sosial mengatakan bahwa SRL merupakan suatu proses dan spirit yang dapat diubah melalui pelatihan (Ormrod, 2006). Sebagai suatu proses, SRL meliputi pembuatan pencapaian tujuan, perencanaan sesuai tujuan yang telah ditetapkan, penggunaan strategi, pemantauan terhadap pelaksanaan strategi, serta evaluasi diri terhadap seluruh proses yang dijalani. Sebagai suatu spirit, SRL meliputi efikasi diri, harapan terhadap hasil, penjelasan tentang keberhasilan atau kegagalan penyelesaian suatu tugas, kepuasan diri, nilai suatu tugas bagi individu, serta minat terhadap tugas (Zimmerman, 2002).

Dalam SRL, pembelajar memantau sendiri tujuan belajar dan motivasi mereka, mengelola sumber-sumber daya yang ada, dan menjadi pengambil keputusan dalam seluruh proses belajar. SRL sangat menekankan pada otonomi dan tanggung jawab pembelajar terhadap aktivitas belajarnya sendiri. Dalam SRL, pelajar bertanggung jawab terhadap pendidikan dan proses belajarnya sendiri, yang meliputi kesadaran dan evaluasi terhadap proses berpikir, penggunaan strategi yang selektif dan tepat, serta motivasi diri secara terus-menerus (Paris, 2004).

6 Pelajar yang memiliki kemampuan belajar berdasar regulasi diri menyusun seperangkat tujuan performansi bagi diri mereka sendiri, memberikan penghargaan terhadap diri sendiri, serta melakukan kritik terhadap diri sendiri. Seorang pelajar dikatakan mampu meregulasi dirinya jika pikiran dan tindakannya berada di bawah kendalinya sendiri dan tidak dikendalikan oleh orang lain atau lingkungan di sekitarnya (Zimmerman, 1998 dalam Ormrod, 2006).

Schunk dan Zimmerman, 1994; serta Zimmerman dan Schunk, 1989 (dalam Miller & Byrnes, 2001) 2 menyatakan bahwa siswa yang memiliki SRL dicirikan dengan keaktifannya untuk berpartisipasi dalam proses belajar mereka sendiri secara metakognitif, motivasional, dan perilaku. Partisipasi aktif secara metakognitif memiliki arti bahwa siswa merencanakan, menyusun, mengukur diri, dan menginstruksikan diri sesuai kebutuhan selama proses belajar. Partisipasi secara motivasional berarti siswa secara intrinsik termotivasi untuk belajar dan memiliki kepercayaan diri terhadap kemampuannya untuk belajar. Dari sudut pandang perilaku, siswa yang memiliki SRL akan menetapkan, menyusun, dan memilih untuk berpartisipasi dalam lingkungan sosial dan fisik yang mendukung proses belajar mereka.

Definisi SRL menurut Zimmerman, 2008 (dalam Lennon, 2010) meliputi beberapa karakteristik seperti : (1) siswa menyadari proses regulasi diri mereka dan bagaimana proses tersebut dapat digunakan untuk meningkatkan prestasi akademik mereka; (2) siswa melakukan proses pemberian umpan balik pada diri sendiri selama proses belajar dan memonitor efektivitas dari metode atau strategi belajar yang telah mereka lakukan; dan (3) memiliki komponen motivasi. SRL mensyaratkan usaha, waktu, dan kewaspadaan, sehingga motivasi harus selalu dimiliki.

Tiga istilah yang memiliki pengertian mirip dengan SRL adalah metakognisi (*metacognition*) dan regulasi diri (*self-regulation*) (Dinsmore, Alexander, & Loughlin, 2008). Istilah metakognisi muncul pertama kali pada tahun 1970an. Pada saat itu, metakognisi dideskripsikan dalam aspek perkembangan yang mengandung arti bagaimana seseorang memonitor atau berpikir tentang kognisinya sendiri (Flavell, 1971). Pada tahun 1986, Bandura membantu menjelaskan arah dan perkembangan regulasi diri. Dibandingkan dengan konsep metakognisi yang lebih berorientasi pada area kognitif, definisi regulasi diri lebih memberi penekanan pada regulasi perilaku dan emosi (Bandura, 1982, 1989). Setelah Bandura menulis tentang efikasi diri, motivasi muncul sebagai area regulasi yang ditambahkan kemudian.

Seiring dengan berkembangnya publikasi tentang regulasi diri, muncul minat yang lebih khusus terhadap konstruk ini, yaitu dalam domain akademik (Zimmerman & Schunk, 2001). Perkembangan fokus regulasi diri di area akademik ini selanjutnya menyumbang munculnya istilah baru, yaitu SRL. SRL mulai muncul pada tahun 1980an dan menjadi sangat populer mulai tahun 1990an, dengan penekanan pada interaksi dari faktor kognitif, motivasional, dan kontekstual.

Istilah metakognisi dan regulasi diri digunakan dalam seluruh aktivitas manusia dalam segala konteks dari segala usia dan menunjuk pada tahapan perkembangan, sedangkan SRL, pada sebagian besar definisi, dibatasi pada siswa dalam konteks akademik (Kaplan, 2008). Berdasarkan review model-model SRL yang menonjol, Puustinen dan Pulkkinen (2001) mengidentifikasi dua jenis definisi SRL. *Pertama*, definisi yang berorientasi tujuan, yang memandang SRL sebagai proses pengarahan tujuan dan menekankan pada karakter konstruktif dan pembangkitan diri. Definisi dalam kerangka ini menganggap monitoring, regulasi, dan kontrol belajar seseorang didasarkan pada faktor kognitif,

motivasional, dan sosial (Boekaerts, 1992; Pintrich & De Groot, 1990; Schunk, 2005; Zimmerman, 1998). *Kedua*, definisi yang berfokus pada kerangka metakognitif. Kerangka ini menekankan bahwa metakognisi merupakan kunci utama dalam SRL (Borkowski, Chan, & Muthukrishna, 2000; Winne & Hadwin, 1998); proses metakognitif digunakan dalam penggunaan kognisi dan strategi menyelesaikan tugas-tugas (Muis, 2007).

Meskipun kedua model definisi SRL di atas berbeda dalam konstruk dan mekanisme SRL, terdapat beberapa asumsi umum tentang belajar dan regulasi yang sama. *Pertama*, saat belajar, individu secara aktif mengkonstruksi sendiri makna, tujuan, dan strategi dari konteks eksternal seperti lingkungan internal. *Kedua*, pembelajar berpotensi dapat memonitor, mengontrol, dan meregulasi beberapa karakteristik kognisi, motivasi, dan tindakan mereka, dan dalam beberapa kasus, aspek dari lingkungan belajar. *Ketiga*, beberapa standar atau tujuan ditetapkan untuk berbagai permasalahan dalam proses belajar. *Keempat*, perilaku regulasi diri merupakan mediator antara karakteristik personal dan kontekstual dengan prestasi akademik, tetapi dapat juga memiliki pengaruh langsung pada prestasi. *Kelima*, SRL terdiri dari tahap yang berbeda dan area regulasi yang bervariasi (Pintrich, 2000; Puustinen & Pulkkinen, 2001 dalam Muis, 2007).

Berdasarkan kelima asumsi tersebut, SRL dapat didefinisikan sebagai keterlibatan proaktif dalam perilaku belajar seseorang di mana siswa mengarahkan pikiran, perasaan, dan tindakan untuk digerakkan secara sistematis dengan berorientasi pada pencapaian tujuan siswa sendiri. Selanjutnya siswa akan memonitor tujuan akademik dan motivasi untuk mereka sendiri, mengelola sumber daya manusia dan material, serta menjadi subjek atas keputusan dan performansi dalam seluruh proses belajar (Zimmerman, 1989).

Regulasi diri berarti mampu mengembangkan pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang dapat ditransfer dari satu konteks belajar ke konteks belajar yang lain, dan dari situasi belajar di mana suatu informasi diperoleh ke konteks kerja dan waktu-waktu lain (Boekaerts, 1999). Kecenderungan gaya belajar dan regulasi siswa saat ini mencerminkan karakteristik nilai personal atau kultural seseorang, bukan masalah karakteristik tertentu lebih adaptif daripada karakteristik lainnya, tapi terkait belum dimilikinya pengalaman menguntungkan dari kemungkinan lain (Boekaerts, 1998).

Dalam kenyataannya, umumnya para siswa melakukan aktivitas belajar lebih karena statusnya sebagai siswa di suatu sekolah. Setiap sekolah umumnya memiliki kurikulum dan perencanaan pembelajaran yang sudah ditetapkan. Artinya, proses penetapan tujuan belajar dan pengarahan aktivitas belajar seringkali tidak sepenuhnya dilakukan oleh siswa sendiri. Boekaerts dan Simon (1995) menyebutkan adanya tiga jenis regulasi siswa, yaitu regulasi internal, eksternal, dan *shared regulation*. Regulasi internal terjadi jika siswa menetapkan tujuan belajar mereka sendiri dan tidak membutuhkan instruksi atau arahan dari orang lain untuk memilih strategi belajar atau memecahkan masalah. Dalam regulasi eksternal, siswa tergantung pada orang lain untuk mengarahkan belajar mereka ketika memulai menyelesaikan suatu tugas, sedangkan dalam *shared regulation*, siswa dan guru bersama-sama menjalankan fungsi regulasi dalam belajar.

2 siswa yang memiliki kapasitas SRL tidak diarahkan oleh orang lain ketika belajar, tetapi secara mandiri menilai kondisi tugas akademik, menetapkan tujuan untuk menguasai tugas-tugas dan menggunakan strategi-strategi untuk menyelesaikan tugas (Pintrich, 2000; Schunk, 2005). 2 siswa yang meregulasi diri dalam belajar tidak menerima lingkungan secara pasif apa adanya, tetapi berusaha untuk mengontrol

dan mengubah lingkungan, pemikiran, dan perilaku mereka dengan membuat rencana tindakan untuk mencapai penguasaan tugas. Artinya, tujuan belajar menjadi fokus utama, sehingga kondisi lingkungan di sekitar perlu dikontrol dan diubah sedemikian rupa hingga dapat mengakomodasi pencapaian tujuan tersebut.

1.3 Komponen-komponen *Self-Regulated Learning* (SRL)

Dari banyak definisi mengenai SRL, terdapat komponen-komponen yang terbukti paling penting dalam menyumbang performansi siswa di kelas, yaitu (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 1986), yaitu:

1.3.1 Komponen metakognitif

Secara umum metakognisi dipandang sebagai pengetahuan tentang apa yang diketahui seseorang. Dalam hubungannya dengan belajar, metakognisi diartikan sebagai kemampuan untuk memantau seberapa baik seseorang memahami sesuatu dan kemampuan untuk ²⁷ meregulasi aktivitas belajar (Flavell, 1979). Pengetahuan metakognitif siswa memiliki pengaruh penting dalam mencapai prestasi. Inti dari metakognitif adalah pengelolaan diri dalam belajar (Marzano & Kendall, 2007). Metakognitif merupakan kesadaran siswa tentang kelebihan dan kelemahannya dalam bidang akademik secara umum dan sumber-sumber kognitif yang dapat diterapkan ketika berhadapan dengan tuntutan tugas tertentu. Metakognitif juga diartikan sebagai pengetahuan dan keterampilan siswa mengenai bagaimana meregulasi keterlibatannya dalam suatu tugas untuk mengoptimalkan proses dan hasil belajar (Winne & Perry, 2000).

Komponen ini berfungsi untuk merencanakan, memonitor, memodifikasi, dan mengevaluasi cara berpikir. ² Komponen metakognitif meliputi merencanakan, menetapkan tujuan, mengorganisir, memonitor

diri, dan mengevaluasi diri. Komponen ini memungkinkan siswa menyadari kondisi diri, menyadari pengetahuan yang dimiliki, dan mampu menentukan pendekatan belajar sendiri.

Metakognisi secara umum didefinisikan sebagai pengetahuan atau aktivitas kognitif untuk mengatur objek kognitif (Flavel, 1979). Konsep ini dapat juga diartikan sebagai pengetahuan seseorang mengenai keterampilan pemrosesan informasinya sendiri, seperti pengetahuan mengenai konsep dasar tugas-tugas kognitif dan pengetahuan mengenai strategi untuk berhadapan dengan tugas-tugas tersebut. Metakognisi juga mencakup keterampilan eksekusi yang berhubungan dengan pemantauan dan regulasi diri terhadap aktivitas kognitifnya.

Metakognitif merupakan kemampuan untuk merefleksikan, memahami, dan mengontrol perilaku belajar seseorang (Schraw & Sperling-Dennison, 1994). Metakognitif memiliki dua komponen utama, yaitu pengetahuan tentang kognisi dan regulasi kognisi. Pengetahuan metakognitif merupakan bagian dari pengetahuan mengenai kesadaran seseorang, yang dapat dibagi dalam tiga kategori, yaitu pengetahuan tentang diri siswa sendiri, tugas, dan pengetahuan tentang strategi. Ketika strategi diterapkan, strategi-strategi tersebut dipantau dan dievaluasi, yang mengarah pada pengembangan dan perbaikan dari pengetahuan tentang strategi tertentu (Schneider, 2008). Pengetahuan tentang kognisi meliputi tiga subproses yang memfasilitasi aspek reflektif dari metakognitif, yaitu pengetahuan deklaratif (seperti: pengetahuan tentang diri dan tentang strategi), pengetahuan prosedural (seperti: pengetahuan tentang bagaimana menggunakan strategi), dan pengetahuan pengkondisian (seperti: pengetahuan tentang kapan dan mengapa menggunakan suatu strategi).

Pengetahuan kognitif didefinisikan sebagai pengetahuan tentang kekuatan dan kelemahan kognitif diri, mencakup faktor-faktor (baik

internal maupun eksternal) yang berinteraksi untuk memengaruhi kognisi. Pengetahuan kognitif diklasifikasikan dalam tiga jenis, yaitu : (1) pengetahuan tentang 'person', yang mencakup sesuatu yang diyakini seseorang tentang sifat manusia sebagai pengolah kognitif; (2) pengetahuan tentang 'tugas', yang mencakup pengetahuan tentang tuntutan-tuntutan dari tugas-tugas yang berbeda; dan (3) pengetahuan 'strategi', yaitu pengetahuan tentang jenis-jenis strategi yang paling sering digunakan (Mavell, 1979) (Cross & Paris, 1988; Paris & Winograd, 1990; Schraw & Moshman, 1995; Schraw, Crippen, & Hartley, 2006).

Regulasi kognisi meliputi sejumlah subproses yang memfasilitasi aspek kontrol dari perilaku belajar, yang terdiri dari perencanaan, pemantauan, dan evaluasi (Peklaj, 2001). Komponen ini memungkinkan siswa menyadari kondisi diri, menyadari pengetahuan yang dimiliki, dan mampu menentukan pendekatan belajar sendiri. Perencanaan meliputi identifikasi dan seleksi terhadap strategi yang tepat dan alokasi sumber daya, serta dapat mencakup penetapan tujuan, mengaktifkan pengetahuan yang sudah dimiliki sebelumnya, serta pengelolaan waktu. Pemantauan atau regulasi mencakup menyadari pemahaman dan performansi tugas serta dapat mencakup pengujian diri. Evaluasi didefinisikan sebagai penilaian terhadap hasil dan proses pengaturan terhadap belajar sendiri. Evaluasi juga mencakup peninjauan kembali terhadap tujuan yang sudah ditetapkan sebelumnya (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006).

Pengetahuan metakognitif menyangkut pengetahuan deklaratif tentang pikiran seseorang. Pengetahuan deklaratif terdiri dari fakta, keyakinan-keyakinan, dan peristiwa yang dapat dinyatakan secara verbal dan karenanya dapat diperoleh melalui kesadaran (Dunlosky & Metcalfe, 2008).

Pemantauan metakognitif merupakan pengukuran atau evaluasi kemajuan yang sedang berlangsung atau kondisi terkini terkait aktivitas kognitif tertentu. Contoh dari pemantauan metakognitif adalah penilaian apakah seseorang telah menggunakan solusi yang tepat atas masalah yang ada serta mengukur seberapa baik seseorang memahami apa yang sedang dibaca (Dunlosky & Metcalfe, 2009). Komponen pemantauan proses dalam sistem metakognitif umumnya memantau efektivitas suatu prosedur yang digunakan dalam suatu tugas. Pelaksanaan prosedur merupakan hal yang paling efektif yang dapat dipantau jika suatu tujuan telah ditetapkan. Pemantauan kejelasan dan akurasi merupakan cara untuk mengetahui apakah individu menggunakan atau tidak menggunakan suatu pendekatan belajar (Marzano & Kendall, 2007).

Kontrol metakognitif menyangkut regulasi aktivitas kognitif yang sedang berlangsung, seperti menghentikan aktivitas, memutuskan untuk melanjutkan, atau mengubahnya di tengah-tengah. Kegiatan lain yang menunjukkan kontrol metakognitif adalah memutuskan menggunakan strategi baru untuk memecahkan masalah yang sulit serta mencoba mengingat jawaban atas pertanyaan-pertanyaan sepele (Dunlosky & Metcalfe, 2009).

Perencanaan meliputi penetapan tujuan belajar, membaca cepat suatu bacaan sebelum mempelajarinya, membuat pertanyaan sebelum membaca suatu bacaan, dan melakukan analisis masalah dari suatu tugas. Aktivitas ini membantu siswa merencanakan penggunaan strategi kognitif mereka dan mengaktifkan aspek-aspek yang relevan dengan pengetahuan sebelumnya, serta membuat organisasi dan pemahaman materi lebih mudah. Komponen fungsi penetapan tujuan dari sistem metakognitif bertanggung jawab atas penetapan tujuan belajar yang jelas bagi jenis pengetahuan tertentu. Tugas ini meliputi identifikasi target-target yang perlu dicapai dalam waktu tertentu serta mengembangkan suatu rencana

untuk mencapai tujuan belajar yang telah ditetapkan, seperti sumber daya yang dibutuhkan dan target waktu pencapaian tujuan.

Pemantauan terhadap pikiran dan aktivitas akademik merupakan aspek penting dalam belajar berdasar regulasi diri. Untuk dapat meregulasi diri, harus ada tujuan atau standar atau kriteria sebagai bahan di mana perbandingan dibuat untuk mengarahkan proses pemantauan. Aktivitas pemantauan meliputi menaruh perhatian ketika membaca bacaan atau mendengarkan pelajaran, menguji diri sendiri melalui penggunaan pertanyaan tentang materi bacaan untuk memeriksa pemahaman, memantau pemahaman dari pelajaran, dan menggunakan strategi pengerjaan tes dalam situasi ujian seperti memantau kecepatan dan penyesuaian terhadap waktu yang ada.

Strategi regulasi berhubungan dekat dengan strategi pemantauan. Ketika siswa memantau belajar dan prestasi mereka dalam mencapai tujuan atau kriteria, proses pemantauan ini menunjukkan kebutuhan untuk proses regulasi untuk membawa perilaku kembali sesuai tujuan dan mendekati kriteria. Sebagai contoh, ketika siswa menanyakan pada diri sendiri pertanyaan-pertanyaan setelah selesai membaca untuk memantau pemahaman mereka, dan kemudian membaca kembali bagian dari bacaan, maka kegiatan membaca kembali inilah yang disebut strategi regulasi (Pintrich, 1999).

Sistem metakognitif terkait dengan pemantauan, evaluasi, dan regulasi fungsi dari semua jenis sistem pikiran yang lainnya (Campion, Brown, & Connell, 1988; Flavell, 1979; Meichenbaum & Asarnow, 1979). Sistem metakognitif memiliki empat fungsi atau komponen, yaitu: penetapan tujuan, pemantauan proses, pemantauan terhadap kejelasan, dan pemantauan terhadap akurasi.

1.3.2 Komponen motivasional

Komponen motivasional disebut juga dengan variabel afektif. Dalam SRL, tidak cukup hanya mengetahui strategi yang efektif, tetapi siswa juga perlu memiliki motivasi untuk menggunakannya. Komponen motivasi dalam SRL meliputi efikasi diri dan minat intrinsik terhadap tugas. Motivasi, yaitu keinginan atau dorongan siswa untuk terlibat dan berusaha komit untuk menyelesaikan tugas, merupakan komponen yang penting untuk meregulasi diri dalam pembelajaran di kelas. Motivasi siswa nampak dari pilihan siswa untuk terlibat dalam aktivitas tertentu dan intensitas dari usaha dan ketekunannya terhadap aktivitas tersebut (Pintrich & Schrauben, 1992).

Menurut model motivasi harapan-nilai, terdapat tiga komponen motivasi yang penting dalam SRL, yaitu : harapan, nilai, dan komponen afektif. Komponen harapan didefinisikan dalam beberapa istilah, seperti persepsi terhadap kompetensi, efikasi diri, dan keyakinan terhadap kontrol diri. Komponen nilai dapat didefinisikan dalam dua dimensi, yaitu orientasi tujuan dan nilai tugas. Orientasi tujuan meliputi faktor intrinsik yang berfokus pada penguasaan dan proses belajar serta faktor ekstrinsik yang lebih berfokus pada nilai yang dapat ditunjukkan pada orang lain. Nilai tugas terdiri dari minat, manfaat, dan pentingnya tugas. Komponen afektif meliputi reaksi siswa terhadap tugas, seperti: takut, bangga, cemas, atau marah (Pintrich & DeGroot, 1990).

Komponen ini merupakan pengaturan dan kontrol terhadap usaha dalam mengerjakan tugas-tugas akademik di kelas, misalnya kemampuan untuk tetap bertahan dalam mengerjakan tugas-tugas sulit atau mengatasi gangguan untuk tetap komitmen pada tugas. Terdapat banyak model motivasi yang relevan dengan proses belajar siswa, tetapi Pintrich (1999) memfokuskan pada tiga tipe umum keyakinan-keyakinan motivasional dalam belajar, yaitu : (1) keyakinan efikasi diri (*self-efficacy*

beliefs), yaitu penilaian terhadap kapabilitas diri untuk mengerjakan tugas-tugas akademik; (2) keyakinan nilai tugas (*task value beliefs*), yaitu keyakinan tentang pentingnya, menariknya, dan bernilainya suatu tugas; dan (3) orientasi tujuan (*goal orientation*), yaitu apakah siswa lebih fokus pada penguasaan dan mempelajari tugas-tugas, nilai atau alasan eksternal lain untuk mengerjakan tugas, atau karena perbandingan sosial dengan siswa lain dalam hal kemampuan belajar.

Efikasi diri merupakan keyakinan seseorang terhadap kemampuannya dalam menunjukkan prestasi dalam bidang tertentu (Bandura, 1986; Schunk, 1985). Hasil penelitian mengenai efikasi diri menunjukkan adanya hubungan positif antara efikasi diri dan SRL baik pada siswa di sekolah menengah maupun perguruan tinggi (Pintrich, 1989; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Garcia, 1991). Siswa dengan efikasi diri tinggi menggunakan semua jenis strategi kognitif seperti strategi rehearsal, elaborasi, dan organisasi ketika belajar, serta memiliki keterlibatan secara kognitif yang lebih tinggi saat mempelajari suatu materi dibanding siswa dengan efikasi diri rendah. Efikasi diri juga berkorelasi positif dengan strategi regulasi diri seperti perencanaan (planning), pemantauan (monitoring), dan pengaturan (regulating), yang akhirnya juga menjadi prediktor yang kuat terhadap prestasi akademik (Pintrich, 1999). Penjelasan lebih lanjut mengenai efikasi diri dibahas tersendiri dalam buku ini pada bab 4.

Tiga komponen dari nilai tugas yang penting dalam dinamika prestasi belajar meliputi : (a) persepsi siswa mengenai pentingnya suatu tugas; (b) minat personal terhadap suatu tugas, di mana minat diasumsikan sebagai sikap umum siswa atau kesukaan terhadap tugas yang umumnya bersifat stabil dan menjadi fungsi karakteristik seseorang; dan (c) persepsi terhadap nilai manfaat suatu tugas bagi tujuan-tujuan mendatang, di mana ditentukan oleh persepsi siswa tentang kegunaan suatu tugas bagi mereka. Keyakinan terhadap nilai tugas terbukti

berkorelasi positif dengan strategi kognitif yang mencakup penggunaan strategi rehearsal, elaborasi, dan organisasi. Siswa dengan tingkat minat dan keyakinan nilai tugas tinggi terbukti menggunakan strategi belajar yang lebih banyak untuk memantau dan meregulasi pikiran mereka. Keyakinan nilai tugas juga ditemukan berkorelasi dengan prestasi, meskipun tidak sekuat efikasi diri (Pintrich, 1989; Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich, Marx, & Boyle, 1993).

Orientasi tujuan sesuai dengan teori SRL karena asumsi bahwa untuk mencapai regulasi diri dalam belajar dan prestasi dalam belajar, siswa perlu memiliki tujuan atau standar atau kriteria yang berguna untuk membandingkan kemajuan belajarnya. Menurut teori tujuan, orientasi umum yang dimiliki siswa dalam mencapai tugas-tugas belajar dapat dibedakan menjadi tiga, yaitu masteri, ekstrinsik, dan kemampuan relatif. Orientasi tujuan yang berbeda berkorelasi dengan variasi penggunaan strategi regulasi diri yang berbeda juga. Tujuan masteri berkorelasi positif dengan penggunaan strategi kognitif dan regulasi diri. Tujuan masteri juga berkorelasi dengan prestasi nyata di kelas. Tujuan ekstrinsik terbukti berkorelasi negatif dengan SRL dan prestasi (Pintrich, 1999). Penjelasan lebih lanjut tentang orientasi tujuan dapat dibaca pada bab 3.

Siswa yang memiliki SRL umumnya digolongkan sebagai siswa yang memiliki motivasi tinggi karena mereka lebih siap untuk terlibat, berusaha, dan memiliki ketekunan yang lebih lama dalam mengerjakan tugas-tugas sekolah (Zimmerman, 1989). Motivasi merupakan komponen yang penting dari proses dan hasil belajar (Corno, 1989; Pintrich & Schrauben, 1992; Schunk & Zimmerman, 1994). Hasil penelitian menunjukkan ada hubungan positif antara motivasi intrinsik atau adopsi tujuan belajar dengan penggunaan strategi metakognitif (Ames, 1992; Deci & Ryan, 1985; Dweck & Leggett, 1988; Garcia & Pintrich, 1991).

Motivasi siswa sangat berperan dalam menggerakkan dan mempertahankan SRL (Zimmerman & Schunk, 2001). Beberapa penelitian menunjukkan konstruk motivasi dan strategi SRL sebagai sesuatu yang berhubungan tetapi memiliki entitas teoritis yang berbeda dan beranggapan bahwa motivasi yang lebih tinggi akan mengarahkan penggunaan strategi SRL yang lebih besar. Motivasi siswa memainkan peran penting dalam keterlibatan yang adaptif dalam berbagai fase di SRL.

1.3.3 ²⁷ Komponen Strategi Kognitif

Komponen strategi kognitif merupakan tindakan nyata yang digunakan siswa untuk belajar, mengingat, dan memahami materi. Beberapa strategi kognitif seperti rehearsal, elaboration, dan organizational telah terbukti meningkatkan komitmen kognitif dalam belajar dan menghasilkan prestasi belajar yang tinggi ¹⁶⁷ (McKeachie, Pintrich, Lin & Smith, 1986; Pintrich, 1989; Pintrich & De Groot, 1990). Strategi-strategi tersebut dapat diterapkan pada tugas-tugas mengingat sederhana maupun tugas-tugas yang lebih kompleks yang mensyaratkan pemahaman informasi (Weinstein, Mayer, & Wittrack, 1986).

Strategi rehearsal meliputi menghafal materi-materi yang dipelajari dengan cara membaca bacaan dengan disuarakan. Menggarisbawahi bacaan dengan cara yang lebih pasif dan tanpa ada unsur refleksi juga termasuk dalam strategi rehearsal. Strategi rehearsal diasumsikan ²⁷ membantu siswa dalam menyeleksi informasi penting dari materi pelajaran dan menyimpannya dalam memori kerja (*working memory*). Strategi ini tidak termasuk dalam pemrosesan informasi tingkat tinggi.

Strategi elaborasi meliputi kegiatan memparafrasekan atau merangkum materi yang dipelajari, menciptakan analogi-analogi, membuat catatan di mana siswa mengorganisasi kembali dan menghubungkan gagasan-gagasan yang dimiliki ke dalam catatan, menjelaskan gagasan-

gagasan tentang materi yang dipelajari kepada orang lain, serta melakukan tanya jawab (Weinstein & Mayer, 1986).

Strategi organisasi merupakan jenis strategi pemrosesan informasi yang paling mendalam. Strategi ini meliputi kegiatan menyeleksi gagasan utama dari suatu bacaan, menarik bacaan yang dipelajari, dan menggunakan berbagai teknik tertentu untuk menyeleksi dan mengorganisasi gagasan dalam materi yang dipelajari (Weinstein & Mayer, 1986). Semua strategi organisasi tersebut terbukti lebih menghasilkan pemahaman mendalam terhadap materi yang dipelajari dibanding strategi rehearsal (Weinstein & Mayer, 1986).

1.3.4 ²⁷ **Komponen Kelola Sumber Daya**

Komponen kelola sumber daya meliputi menyeleksi, mengatur, dan mengendalikan lingkungan untuk mengoptimalkan belajar. Komponen ini juga meliputi mencari bantuan ahli, informasi, dan tempat yang paling ideal untuk belajar, menginstruksikan diri sendiri saat belajar, serta memberikan penguatan diri. Contoh dari kegiatan yang dilakukan dalam komponen ini adalah mengelola dan mengontrol waktu, usaha, lingkungan belajar, dan juga orang-orang lain di sekitarnya, termasuk guru dan teman-teman, serta menggunakan strategi mencari bantuan (Corno, 1989; Ryan & Pintrich, 1998; Zimmerman & Pons, 1986, 1988). Strategi ini membantu siswa untuk beradaptasi dengan lingkungan mereka dengan mengubah lingkungan sesuai tujuan dan kebutuhan belajar mereka.

1.4 **Teori-teori *Self-Regulated Learning* (SRL)**

SRL memiliki konsep teoritis yang beragam. Dalam buku ini dibahas lima teori utama dalam SRL yaitu teori perilaku operan, teori kognitif sosial, teori kognitif-pengolahan informasi, teori perkembangan, dan teori sosiokultural.

1.4.1 Teori Perilaku Operan

Secara umum, teori operan berbicara tentang bagaimana suatu perilaku terjadi tergantung pada konsekuensi yang dihasilkan dari lingkungan, yaitu adanya hadiah atau hukuman. Dari teori operan yang ditemukan oleh Skinner (1953), seseorang memutuskan perilaku yang akan diregulasi, menetapkan stimuli, mengevaluasi performansi sesuai standar, dan mengatur penguat yang akan diberikan jika suatu hadiah diperoleh. Regulasi diri dalam teori operan terkait dengan pengalaman-pengalaman seperti komitmen, kontrol diri, atau impulsivitas. Ketika siswa atau guru terlibat dalam regulasi diri, mereka memilih di antara berbagai alternatif perilaku.

Penelitian-penelitian mengenai regulasi diri berdasar perspektif ini berfokus pada prosedur di mana baik banyaknya penguat atau hadiah dan jeda waktu pemberian penguat berbeda-beda untuk masing-masing pilihan perilaku. Meskipun proses regulasi diri biasanya meliputi perilaku menyeleksi konsekuensi dari berbagai alternatif perilaku, terdapat banyak hal yang dapat dilakukan seseorang untuk meningkatkan kemungkinan menunjukkan perilaku regulasi diri. Perilaku-perilaku tersebut mengarahkan pada kontrol diri atau berkomitmen. Proses regulasi diri menurut teori operan ini meliputi: (1) pemantauan diri; (2) instruksi diri, (3) evaluasi diri, (4) koreksi diri, dan (5) pemberian penguatan pada diri.

1.4.2 *Social Cognitive Theory*

Dalam kerangka teoritis kognitif sosial, regulasi diri diterangkan sebagai hal yang khusus dalam situasi tertentu, yaitu, pembelajar tidak diharapkan untuk memiliki regulasi diri yang seimbang dalam semua domain. Menurut Bandura (1986), keberfungsian manusia mencakup interaksi resiprokal antara perilaku, variabel lingkungan, serta kognisi

dan faktor personal lainnya. Teori kognitif sosial memiliki tiga pandangan atau asumsi terhadap SRL (Zimmerman, 1989), yaitu:

1) *Triadic Reciprocity*

Teori kognitif sosial memandang adanya akibat timbal balik dari tiga faktor yang memengaruhi SRL siswa, yaitu faktor personal, lingkungan, dan perilaku. Menurut teori ini, SRL tidak hanya ditentukan oleh faktor proses dalam diri siswa, tetapi juga dipengaruhi oleh faktor lingkungan dan perilaku yang terjadi secara timbal balik. Pengaruh timbal balik di sini tidak selalu berarti simetris dalam kekuatan dan pola waktunya. Pengaruh lingkungan barangkali lebih kuat dibanding perilaku atau personal dalam beberapa konteks, misalnya ketika siswa berada di sekolah dengan kurikulum yang sangat terstruktur, maka siswa tidak perlu mengembangkan bentuk SRL seperti perencanaan atau monitoring diri karena sudah diatur di sekolah. SRL terjadi ketika siswa dapat menggunakan proses dirinya untuk meregulasi perilaku dan lingkungan belajar secara strategis.

2) *Self-efficacy*

Teori kognitif sosial memandang bahwa efikasi diri merupakan variabel utama yang memengaruhi SRL siswa (Bandura, 1986). Persepsi terhadap efikasi diri siswa terbukti berhubungan dengan dua aspek penting dalam SRL yaitu strategi belajar dan monitoring diri. Hasil penelitian menunjukkan bahwa siswa dengan efikasi diri tinggi terbukti lebih memiliki kualitas yang baik dalam strategi belajar dan lebih mampu memonitor hasil belajar mereka sendiri dibanding siswa dengan efikasi diri rendah. Meskipun tergolong sebagai faktor internal, hasil penelitian lain mengisyaratkan adanya

faktor sosial dalam pembentukan efikasi diri siswa. Bandura (1986) menyebutkan bahwa model dari orang dewasa dan persuasi verbal juga dapat mengubah efikasi diri seseorang.

3) *Subprocesses in self-regulation*

Teori kognitif sosial berasumsi bahwa regulasi diri terdiri dari tiga sub proses, yaitu: observasi diri, penilaian diri, dan reaksi diri, yang saling berinteraksi satu sama lain (Bandura, 1986).

Model teoritis tentang SRL menurut teori kognitif sosial adalah Model Taxonomy Pintrich. Model SRL menurut Pintrich (2000) berfokus pada fase dan area regulasi diri. Fase regulasi diri menurut model ini meliputi: (1) fase identifikasi dan perencanaan tugas, (2) fase monitoring dan kontrol strategi belajar, serta (3) fase reaksi dan refleksi. Berbagai area di mana regulasi diri dapat dibagi ke dalam empat kategori besar, yaitu kognisi, motivasi, perilaku, dan konteks. Model SRL menurut perspektif ini dicirikan dengan empat asumsi umum. Dua asumsi pertama didasarkan pada isi, sedangkan asumsi tiga dan empat didasarkan pada proses. Ke-empat asumsi tersebut adalah (Grigorenko et al, 2009): (1) Pertama, siswa merupakan partisipan aktif dalam proses belajar. Karenanya, tidak ada proses belajar yang terjadi tanpa pengaruh karakteristik pembelajar, dan tidak ada lingkungan yang dapat 'membuat' semua orang belajar; (2) Kedua, setiap siswa memiliki kemampuan, setidaknya potensi, untuk memonitor, mengontrol, dan meregulasi kognisi, motivasi, dan perilaku mereka. Siswa dapat mempengaruhi, setidaknya sebagian, lingkungan di mana mereka belajar; (3) Ketiga, siswa dapat menetapkan standar atau tujuan untuk mencapai tujuan belajar mereka, ketika menyadari tujuan tersebut, siswa dapat memonitor perkembangannya dan meregulasi kognisi, motivasi, dan

perilaku mereka; dan (4) Keempat, lingkungan belajar, karakteristik individual, serta tujuan siswa berinteraksi secara dinamis.

1.4.3 Cognitive- Information Processing Theory

Dalam teori pemrosesan informasi, regulasi diri secara umum dipahami sebagai kesadaran metakognitif, yang meliputi pengetahuan terhadap tugas, seperti pengetahuan tentang kompetensi, minat, dan sikap diri, serta pengetahuan prosedural. Pandangan teori pemrosesan informasi mengenai SRL didasarkan pada dua kualitas mendasar dari bagaimana siswa berpikir. Pertama, memori yang terbatas untuk menyimpan semua informasi mengenai tugas yang sedang dipelajari membuat siswa melakukan pengelompokan informasi sebagai unit yang lebih mudah diingat. Kedua, skema, yang terdiri dari taktik dan strategi menghasilkan cara yang sangat membantu untuk merepresentasikan informasi mengenai regulasi diri siswa dalam terlibat di suatu tugas (Zimmerman & Schunk, 2001).

Tahapan SRL menurut teori ini meliputi :

(1) Tahap 1: Mendefinisikan tugas

Pada tahap ini, siswa memroses informasi tentang kondisi-kondisi yang mencirikan tugas yang diberikan atau tugas yang diajukan sendiri. Informasi tersebut membentuk persepsi tentang tugas yang ada. Dua sumber utama informasi yang berkontribusi pada tahap ini adalah kondisi tugas dan kondisi kognitif. Kondisi tugas adalah informasi tentang tugas yang diinterpretasi siswa berdasarkan lingkungan di luar, sedangkan kondisi kognitif merupakan informasi yang diperoleh siswa dari ingatan jangka panjangnya (Winne dalam Zimmerman & Schunk, 2001).

(2) Tahap 2: Menetapkan tujuan dan perencanaan bagaimana mencapainya

Pada tahap ke-2, siswa menetapkan tujuan dan menyusun rencana untuk mencapai tujuan tersebut. Tujuan merupakan gambaran standar tertentu.

(3) Tahap 3: Menyusun Taktik

Ketika siswa mulai menerapkan taktik dan strategi yang diidentifikasi dalam tahap 2, saat itulah tahap 3 mulai terjadi. Pada tahap 3, pengerjaan tugas sudah mulai dilakukan.

(4) Tahap 4: Mengadaptasi metakognisi

Tahap 4 merupakan tahap opsional. Di sini, siswa membuat adaptasi terhadap bagaimana regulasi diri dilakukan.

Teori kognitif mengembangkan berbagai model SRL. Umumnya, model-model SRL dari berbagai definisi menyatakan empat tahapan atau proses yang sama, yang meliputi tahap persiapan dari pemikiran sebelumnya, perencanaan, dan pengaktifan sebagai tahap pertama; monitoring sebagai tahap kedua; kontrol sebagai tahap ketiga, dan tahap terakhir adalah reaksi dan refleksi (Boekaerts, 1992; Borkowski et al., 2000; Pintrich, 2000; Schunk, 2001; Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000). Dalam tahap pertama, individu membuat rencana dan tujuan belajar, serta mengaktifkan persepsi terhadap tugas, konteks, dan pengetahuan tentang tugas yang ada. Pada tahap kedua, proses monitoring terjadi yang menggambarkan kesadaran metakognitif dari berbagai aspek dalam proses belajar. Dalam tahap ketiga, proses mengontrol dan meregulasi belajar diaktifkan, dan akhirnya, dalam tahap terakhir, berbagai jenis refleksi dan reaksi mengenai proses saat belajar diaktifkan.

Melalui empat tahap SRL di atas, empat area regulasi terjadi, yaitu meliputi area : (a) kognisi, seperti penetapan tujuan, berbagai jenis pengaktifan pengetahuan, strategi metakognitif, pengetahuan dan

penggunaan taktik dan strategi, dan atribusi; (b) motivasi dan afeksi, seperti adopsi orientasi tujuan, efikasi diri, nilai tugas, minat, dan strategi untuk meregulasi motivasi; (c) tindakan, seperti perencanaan waktu dan usaha, monitoring usaha dan waktu, dan pencarian bantuan; dan (d) konteks, seperti persepsi terhadap tugas, persepsi terhadap konteks, monitoring perubahan dalam tugas atau konteks, dan evaluasi tugas atau konteks (Pintrich, 2000).

Model teoritis SRL yang dikembangkan berdasar teori kognitif adalah :

(1) Model *Information Processing Theory* (IPT) Winne & Hadwin

Winne & Hadwin (1998) mengatakan bahwa belajar terjadi dalam empat fase dasar, yaitu : mendefinisikan tugas, menetapkan tujuan dan perencanaan, menyusun strategi belajar, dan adaptasi terhadap metakognisi. Perbedaan model SRL Winne & Hadwin dengan Pintrich tampak pada pemisahan proses mendefinisikan tugas dari penetapan tujuan dan perencanaan. Pada model Pintrich, kedua fase tersebut merupakan satu kesatuan. Model ini juga berbeda dengan model-model lainnya dalam hal pengaruh teori pemrosesan informasi dalam setiap fase.

(2) Model SRL Baumert et al (2000)

Model SRL menurut Baumert et al, didasarkan pada model tiga lapis dari Boekaerts (1999), yaitu regulasi diri motivasional, kognisi, dan metakognisi saling melengkapi. Strategi belajar kognitif juga memainkan peran penting bagi regulasi diri dalam belajar. Strategi belajar kognitif ini merupakan strategi utama untuk meregulasi pemrosesan informasi, seperti memorisasi, transformasi, dan elaborasi. Dengan bantuan strategi belajar metakognitif, maka pemrosesan kognitif dapat direncanakan, dimonitor, direfleksikan, dan dievaluasi.

Di antara regulasi diri kognisi dan metakognisi, regulasi diri motivasional merupakan pusat dari keseluruhan model SRL yang dikembangkan oleh Baumert et al (2000). Regulasi diri motivasional dikonseptualisasikan sebagai sikap, kemampuan, dan motivasi yang memiliki tujuan memfasilitasi belajar, mempertahankan usaha dan perhatian, serta menyelesaikan aktivitas.

Menurut model ini, proses di sekolah memiliki pengaruh pada SRL melalui tiga tingkat yang saling berinteraksi, yaitu: (1) Level personal, kompetensi guru memainkan peran penting dalam meningkatkan SRL siswa. Kemampuan guru dalam memotivasi siswa merupakan hal yang penting; (2) Level mikro dari instruksi di kelas. Dalam level ini, baik kemampuan guru dalam membantu siswa merefleksikan proses belajar di kelas maupun dukungan siswa dalam merespon proses belajar merupakan hal yang saling berinteraksi dalam meningkatkan SRL siswa; (3) Level meso di sekolah. Level ini menaruh perhatian pada iklim sekolah yang memengaruhi aspek motivasional, kognitif, dan metakognitif dari SRL.

1.4.4 *Developmental Theory*

Teori perkembangan memahami regulasi diri dalam konteks perubahan perkembangan kognitif pembelajar yang memungkinkan mereka mengontrol pikiran, perasaan, dan tindakan (Schunk & Zimmerman dalam Reynolds, Miller, & Weiner, 2003). Tahapan regulasi diri didasarkan pada kematangan seiring bertambahnya usia anak. Pada usia 12-18 bulan, proses regulasi diri mulai terjadi dengan munculnya kontrol impuls yang ditandai dengan kesadaran terhadap tuntutan sosial. Pada tahap kontrol diri, yang terjadi selama periode 24-36 bulan, anak mulai menunjukkan reaksi yang lebih besar terhadap perintah orang dewasa dan mengembangkan interaksi komunikatif dan sosial melalui

perkembangan bahasa. Akhirnya, anak memasuki periode regulasi diri selama tahun ke-empat.

Dalam tahapan regulasi diri tersebut, regulasi diri berkembang pada awalnya dari sumber-sumber sosial dan bergeser ke sumber diri dalam serangkaian tahap (Schunk & Zimmerman, 1997). Teori ini mengatakan bahwa regulasi diri bukan berarti terlepas dari lingkungan sosial. Pengaruh sosial terhadap perkembangan regulasi diri dapat berupa model, gambaran verbal, bimbingan sosial, umpan balik, yang dalam tahap tertentu menjadi standar internal siswa yang akhirnya membentuk proses regulasi dirinya.

1.4.5 Sociocultural Theory

Teori sosiokultural yang dikembangkan oleh Lev Vygotsky menekankan peran penting dari individu dalam menciptakan konteks dan cara menginternalisasi interaksi mereka dengan lingkungan dan orang lain (John-Steiner & Mahn dalam Reynolds, Miller, & Weiner, 2003). Vygotsky menyatakan bahwa rahasia pembelajaran yang efektif terletak pada makna interaksi sosial antara dua atau lebih orang dengan tingkat keterampilan dan pengetahuan yang berbeda-beda. Model sosiokultural dalam SRL menekankan pada dinamika saling memengaruhi antara pembelajar dan konteks sosial yang mendukung tugas-tugas belajar (Hadwin, Wozney, & Pontin, 2005).

Konsep dasar teori sosiokultural adalah pernyataan bahwa pikiran manusia itu dimediasi. Vygotsky menemukan peran yang penting yang disebut dengan 'alat' dalam pemahaman manusia terhadap dunia dan diri mereka sendiri. Manusia tidak berperilaku secara langsung pada dunia fisik tanpa perantara 'alat' tersebut. Baik berupa simbolis atau tanda, 'alat' menurut Vygotsky merupakan peralatan bersejarah ciptaan manusia dalam budaya dan kondisi sejarah tertentu (Turuk, 2008).

Menurut Vygotsky (dalam Lantolf, 2000), lingkungan sosiokultural menunjukkan pada anak berbagai tugas dan tuntutan, dan melibatkan anak dalam dunia melalui 'alat'. Pada tahap-tahap awal, Vygotsky menyatakan bahwa anak tergantung penuh pada orang lain, biasanya orangtua, yang mengarahkan perilaku anak dengan menginstruksikan mereka apa yang harus dilakukan, bagaimana melakukan sesuatu, termasuk apa yang tidak boleh dilakukan. Orangtua, sebagai representasi budaya, melakukan pengarahan pada anak melalui bahasa. Selanjutnya anak dapat cocok dengan budaya dan lingkungan sosialnya melalui pengetahuan yang diperoleh dari kontak dan interaksi dengan orang lain sebagai tahap pertama (ranah interpsikologis), kemudian melalui mengasimilasi dan menginternalisasi pengetahuan ini sebagai tambahan nilai personalnya (ranah intrapsikologis). Transisi dari ranah sosial ke personal dini menurut Vygotsky tidak hanya sekedar mengcopy saja, tetapi suatu transformasi dari apa yang sudah dipelajari melalui interaksi, ke dalam nilai-nilai personal. Vygotsky menyatakan bahwa ini juga terjadi di sekolah. Siswa tidak hanya mengcopy kemampuan guru, tetapi mentransformasi apa yang diajarkan guru selama proses pembelajaran (Turuk, 2008).

Teori sosiokultural menganjurkan agar pendidikan seharusnya berfokus tidak hanya pada teori pengajaran, tetapi pada 'belajar untuk belajar', mengembangkan ketrampilan dan strategi untuk melanjutkan belajar, dengan membuat pengalaman belajar menjadi sesuatu yang bermakna dan relevan dengan individu, dengan pengembangan dan pertumbuhan sebagai manusia seutuhnya. Sebuah pendidikan tidak pernah bebas nilai. Pendidikan harus didukung oleh seperangkat kepercayaan tentang berbagai macam masyarakat yang dikonstruksi dan berbagai pesan eksplisit dan implisit yang akan menjadi penyampai terbaik atas keyakinan-keyakinan tersebut. Kepercayaan-kepercayaan ini seharusnya

juga termanifestasi dalam cara-cara di mana guru berinteraksi dengan siswa (Turuk, 2008).

Teori sosiokultural memiliki pandangan yang holistik tentang perilaku belajar. Williams dan Burden (1997) menyatakan bahwa teori sosiokultural melawan ide tentang perbedaan keterampilan mengajar dan menyatakan bahwa makna seharusnya menjadi aspek utama dari aktivitas belajar. Unit belajar seharusnya digambarkan sebagai suatu kompleksitas dan bukan ketrampilan dan pengetahuan yang terisolasi. Teori ini menekankan pada pentingnya apa yang dibawa pembelajar ke dalam berbagai situasi belajar sebagai pembuat makna yang aktif dan pemecah masalah. Dalam proses belajar, pembelajar pertama berhasil dalam menunjukkan tugas baru dengan bantuan orang lain, kemudian menginternalisasikan tugas ini sehingga mereka dapat memperformansikannya sendiri dengan cara mereka. Dengan cara ini, interaksi sosial didukung untuk memediasi belajar (Turuk, 2008).

Kontribusi paling penting dari teori ini adalah perbedaan yang dibuat Vygotsky antara tahap perkembangan anak yang nyata dan potensial atau yang disebut dengan Zone of Proximal Development (ZPD). ZPD adalah jarak antara tahap perkembangan nyata anak yang ditentukan oleh kemampuan memecahkan masalah secara mandiri dan tingkat yang lebih tinggi dalam perkembangan potensial yang ditentukan melalui pemecahan masalah dengan bimbingan orang dewasa atau dalam kerjasama dengan teman sebaya yang lebih mampu (Wertsch, 1986). ZPD membantu dalam menentukan fungsi mental anak yang belum matang tetapi sedang dalam proses kematangan, fungsi yang sekarang ini berada dalam tahap embrionik, tetapi akan terus matang di kemudian hari (Turuk, 2008).

Belajar membangkitkan suatu variasi proses perkembangan internal yang dapat bekerja hanya ketika anak berinteraksi dengan orang-orang

dalam lingkungannya dan dalam kerjasama dengan teman sebayanya. Sekali proses ini terinternalisasi, kemampuan itu akan menjadi bagian dari capaian perkembangan anak. ZPD bukanlah peran dari pengajaran semata-mata, tetapi faktor-faktor perkembangan (biologis) memiliki peran penting (Turuk, 2008).

Mediasi merupakan hal pokok dalam teori sosiokultural Vygotsky. Mediasi menurut Vygotsky adalah bagian yang dimainkan oleh orang lain yang berarti dalam kehidupan pembelajar, yaitu orang yang membantu pembelajaran mereka melalui menyeleksi dan membentuk pengalaman belajar yang dihadirkan padanya. Vygotsky menyatakan bahwa rahasia pembelajaran yang efektif terletak pada makna interaksi sosial antara dua atau lebih orang dengan tingkat ketrampilan dan pengetahuan yang berbeda-beda. Vygotsky menganggap 'alat' sebagai mediator dan 'alat' yang paling penting adalah bahasa. Penggunaan bahasa membantu pembelajar bergerak ke dalam dan melalui ZPD adalah esensi dari teori sosiokultural. (Turuk, 2008). Kozulin et al (1995) menyatakan bahwa Vygotsky mempertimbangkan proses belajar bukan sebagai eksplorasi lingkungan yang dilakukan sendiri oleh anak, tetapi sebagai proses pemberian metode beraksi pada anak dalam budaya tertentu (Turuk, 2008).

1.5 Strategi-strategi dalam Self-Regulated Learning (SRL)

Di dalam SRL terdapat strategi-strategi yang dilakukan ketika siswa berhadapan dengan tugas tertentu. Zimmerman (1989) mendeskripsikan strategi - strategi dalam SRL sebagai berikut:

- 1) *self-evaluating*, yaitu inisiatif untuk mengevaluasi kualitas atau kemajuan dalam belajar secara mandiri. Strategi ini umumnya digunakan ketika siswa telah selesai mengerjakan tugas tertentu dan mendapat umpan balik dari guru. Siswa yang memiliki SRL tinggi akan mempelajari umpan balik yang diberikan guru untuk

mengidentifikasi apa saja materi yang telah dipahami dan yang belum dipahami.

6

2) *organizing and transforming*, yaitu inisiatif untuk mengorganisasikan materi pelajaran. Ketika menerima materi, siswa dengan SRL tinggi akan membuat klasifikasi materi terlebih dahulu. Hal ini akan membantunya dalam mempelajari materi.

3) *goal-setting and planning*, yaitu penetapan tujuan belajar beserta perencanaan terkait konsekuensi, waktu, dan penyelesaian aktivitas yang terkait tujuan yang telah ditetapkan. Sebelum proses belajar dimulai, perlu ditetapkan terlebih dahulu tujuan beserta target-target untuk mencapainya.

6

4) *seeking information*, yaitu usaha untuk mencari informasi lebih lanjut terkait dengan tugas-tugas belajarnya melalui sumber-sumber non sosial. Pencarian informasi ini dilakukan dengan asumsi siswa sudah mempelajari materi tertentu dan membutuhkan pendalaman terhadap materi tertentu atau penjelasan terhadap materi yang belum dipahami. Berbagai sumber dapat digunakan, seperti buku, internet, dan sebagainya.

5) *keeping records and monitoring*, yaitu usaha untuk mencatat kejadian-kejadian dan hasil-hasil belajar. Proses belajar pada siswa dengan SRL tinggi tidak lepas dari pantauan. Siswa mencatat setiap kejadian yang muncul sehingga kemajuan belajar dapat diketahui.

6) *environmental structuring*, yaitu usaha untuk mengatur lingkungan secara fisik supaya proses belajar menjadi lebih mudah. Lingkungan belajar merupakan hal yang penting dalam memengaruhi proses dan hasil belajar. Lingkungan yang kondusif akan mendukung proses belajar, dan ini dapat diciptakan oleh siswa sendiri.

6

7) *self-consequating*, yaitu upaya menyusun atau membayangkan hadiah dan hukuman atas keberhasilan dan kegagalan yang dialami

dalam belajar. Supaya menjadi pengalaman mengesankan sehingga terus dapat diingat, setiap hasil belajar perlu diberi konsekuensi. Pemberian konsekuensi ini akan memudahkan siswa mengingat apa yang sudah baik dalam dirinya dan apa yang masih perlu diperbaiki.

- 6) *rehearsing and memorizing*, yaitu usaha untuk mengingat materi dengan mempraktekkan, baik dalam bentuk perilaku terbuka maupun tertutup. Agar dapat dipanggil kembali jika diperlukan, materi pelajaran perlu disimpan baik-baik dalam ingatan siswa. Terdapat banyak sekali metode mengingat materi, dan siswa dapat mengenali metode manakah yang paling sesuai untuk pelajaran tertentu dan sesuai dengan karakteristik pribadinya.
- 6) *seeking social assistance*, yaitu usaha untuk mendapatkan bantuan dari teman sebaya, guru, atau orang dewasa lainnya. Bertanya merupakan hal yang tidak pantang dilakukan oleh siswa dengan SRL tinggi. Jika mengalami kesulitan, siswa tidak sungkan mencari bantuan dari orang-orang di sekitarnya.
- 6) *reviewing records*, yaitu usaha untuk membaca kembali catatan, hasil-hasil ujian, atau *textbook* untuk menyiapkan ujian berikutnya.

Sebagai suatu kemampuan untuk mengontrol dan mengatur belajar sendiri, SRL terdiri dari beberapa strategi yaitu strategi menetapkan tujuan belajar, merencanakan kegiatan belajar yang efektif, memotivasi diri untuk tetap perhatian dalam melakukan kegiatan belajar, mengidentifikasi dan menggunakan strategi belajar yang tepat, memonitor kemajuan pencapaian tujuan, serta mengevaluasi pencapaian hasil belajar (Meltzer & Krishnan, 2007; Muis, 2007; Zimmerman & Schunck, 2004 dalam McDevitt & Ormrod, 2010).

1.6 Hasil-hasil Penelitian Terkait SRL

Penelitian-penelitian mengenai SRL telah banyak sekali dilakukan, baik di negara barat sebagai awal munculnya konsep SRL, maupun di Indonesia. Sejauh penulis ketahui, penelitian-penelitian mengenai SRL yang telah dilakukan sebelumnya, dapat dikelompokkan menjadi faktor-faktor yang mempengaruhi SRL (Matthews, Ponitz, & Morrison, 2009; Pintrich, Roeser, & De Groot, 1994; S.G. Paris & Paris, 2001) serta dampak positif penggunaan SRL bagi siswa (Ajisuksmo, 1996; Azevedo & Cromley, 2004; Butler, 1998; Chung, 2000; Duckworth et al, 2011; Fuchs et al, 2003; Getsdottir & Lerner, 2007; Glaser & Brunstein, 2007; Kristiyani, 2008; Lennon dalam Rosen et al, 2010; Miller & Byrnes, 2001; Nunez et al, 2011; Sanz de Acedo & Iriarte, 2001; Shen, Lee, & Tsai, 2007; Vidal-Abarca, Mana, & Gil, 2010; Wolters, 1998; Zimmerman, 1989; Zimmerman, 2008).

Penelitian mengenai faktor-faktor yang mempengaruhi SRL menunjukkan bahwa penggunaan SRL dipengaruhi oleh jenis kelamin, yaitu anak perempuan lebih menunjukkan penggunaan strategi SRL dibanding anak laki-laki (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Matthews, Ponitz, & Morrison, 2009); usia, yaitu semakin tinggi jenjang pendidikan maka semakin menunjukkan penggunaan SRL (S.G. Paris dan Paris, 2001); perkembangan kognitif (S.G. Paris dan Paris, 2001); kesabaran, daya tahan terhadap godaan, dan kemampuan mengendalikan diri (S.G. Paris dan Paris, 2001); suasana belajar di kelas, di mana siswa yang berada dalam kelas di mana mereka boleh memilih tugas-tugas mereka, guru membuat suasana belajar yang menarik, guru mampu memberikan penjelasan dengan baik, serta memberi kesempatan pada siswa untuk bekerja sama dengan siswa lain, maka akan semakin nampak penggunaan SRL siswanya (Butler dan Winne dalam McDevitt & Ormrod, 2010; Pintrich, Roeser, & De Groot, 1994; S.G. Paris & Paris, 2001),

penerapan metode belajar di kelas (Kristiyani, 2009); serta dukungan dari instruktur dan teman sebaya (Whipp & Chiarelli, 2004).

Siswa akan lebih mampu menggunakan bentuk regulasi diri dalam belajar secara efektif di kelas jika mereka memiliki kesempatan untuk melakukan tugas-tugas yang kompleks dan bermakna. SRL siswa juga lebih meningkat ketika mereka memperoleh kesempatan untuk memilih produk dan proses yang akan dievaluasi, berunding mengenai tugas-tugas sekolah, kerjasama dengan teman sebaya, dan mengevaluasi pekerjaan mereka sendiri (Winne, 1996 dalam McDevitt & Ormrod, 2010). Whipp dan Chiarelli (2004) menyatakan bahwa faktor lingkungan yang memiliki pengaruh terhadap perkembangan SRL siswa meliputi dukungan dari instruktur, dukungan dari teman sebaya, serta desain proses belajar di kelas. Pendapat ini dipertegas oleh Zimmerman dan Cleary (2006) yang mengatakan bahwa pada masa remaja, kepercayaan pada kemampuan sendiri, yang merupakan bagian dari SRL, sangat dipengaruhi oleh perilaku dan atau umpan balik dari orang-orang penting di sekitar siswa, seperti orangtua, guru, konselor, serta teman sebaya. Newman (2002) menyatakan bahwa siswa yang memiliki SRL adalah siswa yang memiliki perasaan otonomi yang tinggi. Tetapi hal ini bukan berarti mereka terisolasi dan tidak membutuhkan bantuan orang lain, sebaliknya, mereka adalah siswa yang merasa nyaman untuk meminta bantuan ketika membutuhkan. Di kelas, guru dan teman sebaya adalah orang-orang yang dapat memfasilitasi kebutuhan ini, sedangkan di rumah, orangtua atau anggota keluarga lain dapat membantu memfasilitasi terpenuhinya kebutuhan ini.

30

Penelitian-penelitian tentang SRL yang bertujuan mengeksplorasi dampak positif SRL pada siswa dilakukan dengan berbagai model penelitian, baik eksperimen maupun survei. Hasilnya menunjukkan bahwa SRL telah terbukti meningkatkan prestasi akademik siswa dari

berbagai jenjang pendidikan (Azevedo & Cromley, 2004; Chung, 2000; Fuchs et al, 2003; Glaser & Brunstein, 2007; Kristiyani, 2008; Lennon dalam Rosen et al, 2010; Miller & Byrnes, 2001; Nunez et al, 2011; Shen, Lee, & Tsai, 2007; Wolters, 1998; Zimmerman, 1989; Zimmerman, 2008) memberikan sumbangan pada perkembangan yang positif pada remaja (Duckworth et al, 2011; Getsdottir dan Lerner, 2007), meningkatkan minat membaca dan motivasi berprestasi (Apranadyanti, 2010; Vidal-Abarca, Mana, & Gil, 2010); mengurangi kecemasan akademik (Pratiwi, 2009), serta meningkatkan kapasitas intelektual dan fleksibilitas kognitif (Sanz de Acedo & Iriarte, 2001).

Dari berbagai penelitian tentang SRL di atas, penulis menemukan bahwa pada sebagian besar penelitian tentang SRL, SRL ditempatkan sebagai variabel yang akan dilihat dampaknya pada variabel lain yaitu prestasi belajar, dan semua hasilnya menunjukkan korelasi yang positif. Dengan kata lain, penulis melihat bahwa tujuan utama dari penelitian-penelitian sebelumnya lebih fokus pada upaya meningkatkan prestasi belajar melalui SRL. Untuk itu, penulis menganggap bahwa dampak positif penggunaan SRL sudah tidak disangsikan lagi, dan menurut penulis, dengan bertolak pada tujuan pendidikan seperti telah diuraikan di atas, hal yang lebih penting untuk diupayakan adalah bagaimana siswa disiapkan untuk menjadi pembelajar sepanjang masa sedini mungkin dengan persiapan sedini mungkin.

Salah satu bekal untuk menjadi pembelajar sepanjang masa adalah memiliki keterampilan untuk belajar berdasar regulasi diri atau memiliki *self-regulated learning* (SRL), dan bukan sekedar keterampilan menjawab soal-soal ujian yang berorientasi pada pencapaian prestasi belajar semata. Siswa yang telah terbiasa melakukan SRL akan terbiasa untuk menjadi mandiri dengan melibatkan kognisi, metakognisi, motivasinya dalam belajar mempelajari apapun.

BAB II

FAKTOR-FAKTOR YANG MEMENGARUHI SELF-REGULATED LEARNING

SRL merupakan agen ⁶¹ manusia secara individual. Artinya individu sendiri yang memiliki kekuatan untuk memilih, memengaruhi, dan mengkonstruksi lingkungan mereka sendiri dengan cara-cara yang mengoptimalkan belajar. Meskipun dalam SRL siswa berusaha untuk meregulasi belajar mereka sendiri, para peneliti juga berpendapat bahwa siswa perlu diberdayakan untuk meregulasi belajar mereka dalam cara-cara yang lebih efektif. Pemberdayaan ini dapat berarti membentuk kembali kebiasaan, dan mengembangkan strategi belajar dan cara berpikir. Dengan demikian, ⁶¹ SRL dapat timbul karena pengaruh dari dalam diri individu sendiri maupun karena faktor-faktor di luar diri individu (Boekaerts, 1999; Butler & Winne, 1995 dalam McDevitt & Ormrod, 2010; Paris & Paris, 2001; Whipp & Chiarelli, 2004). Faktor-faktor tersebut adalah:

2.1 Faktor Internal yang Memengaruhi Perkembangan SRL Siswa

Faktor internal merupakan faktor dari dalam diri siswa yang dapat memengaruhi perkembangan tingkat SRLnya. Faktor diri yang terbukti memengaruhi SRL adalah keyakinan epistemologis (Metallidou, 2013; Muis, 2007); *beliefs about learning* (Law, Chan, & Sachs, 2008), emosi (Ahmed et al, 2013), dan *personal agency beliefs* (Chong, 2007). Selain itu, faktor usia dan kepribadian juga menentukan tinggi rendahnya tingkat SRL siswa.

Faktor-faktor yang mempengaruhi keterampilan dan kemauan dalam menunjukkan SRL menurut Woolfolk (2005), meliputi:

(1) Pengetahuan

Pengetahuan yang dimaksud di sini adalah pengetahuan tentang keadaan diri sendiri, tipe dan isi mata kuliah yang sedang diambil, tugas, strategi belajar, dan konteks di mana pelajar akan mengaplikasikan hasil belajar mereka. Pelajar yang efektif mengetahui siapa diri mereka dan bagaimana cara mereka belajar supaya efektif, misalnya bagaimana gaya belajar yang cocok dengan keadaan diri mereka, materi pelajaran apa yang dirasakan mudah dan sulit bagi mereka, serta bagaimana mengatasi hal-hal sulit ketika sedang belajar. Pengetahuan tentang diri sendiri dan hal-hal penting di sekitar diri pelajar ini memberi kontribusi besar bagi kemampuan SRL mereka.

(2) Motivasi

Pelajar yang memiliki kemampuan regulasi diri yang baik lebih termotivasi untuk belajar dibanding mereka yang kurang mampu meregulasi diri. Mereka berminat pada proses mempelajari sesuatu, tidak hanya berorientasi pada hasil yang tampak di luar atau di depan orang lain. Semakin besar minat pelajar pada proses atau kegiatan belajar dan bukan hanya berfokus pada hasil belajar, semakin besar juga kesempatan pelajar tersebut untuk meningkatkan kemampuan regulasi diri dalam belajar.

(3) Kemauan

Kemauan yang keras untuk melakukan kegiatan belajar akan membuat pelajar mampu membebaskan diri dari berbagai gangguan ketika belajar. Misalnya mereka mampu menentukan tempat belajar yang bebas dari gangguan serta mengetahui bagaimana cara mengatasi kecemasan atau rasa malas untuk belajar. Pelajar yang memiliki kemauan keras akan memiliki kemampuan SRL yang tinggi.

(4) Jenis Kelamin

Hasil penelitian menunjukkan bahwa anak perempuan lebih menunjukkan penggunaan strategi SRL dibanding anak laki-laki (Matthews, Ponitz, & Morrison, 2009). Pada siswa perempuan di SMP, evaluasi diri berkorelasi positif dengan penggunaan SRL, khususnya dalam bidang matematika (Kurman, 2004). Anak perempuan lebih banyak menggunakan strategi SRL dibanding anak laki-laki, terutama dalam regulasi personal atau mengoptimalkan lingkungan dan bertahan dalam proses belajar (Ablard & Lipschultz, 1998).

Jenis kelamin memiliki pengaruh yang berbeda dalam perubahan regulasi motivasi pada siswa tingkat 10-12. Faktor harga diri dan motivasi berprestasi berkembang lebih besar pada anak laki-laki, sedangkan motivasi intrinsik dan kemauan belajar lebih kuat berkembang pada anak perempuan. Tetapi jenis kelamin tidak berpengaruh dalam perkembangan efikasi diri dan ketahanan dalam belajar (Leutwyler & Merki, 2009).

(5) Faktor kemampuan/ kecerdasan

Perkembangan kognitif ditemukan berkorelasi dengan penggunaan SRL siswa (S.G. Paris dan Paris, 2001). Siswa berbakat terbukti menggunakan strategi SRL yang lebih besar dibanding siswa yang tidak berbakat, terutama dalam mengorganisasi dan mentransformasi materi, konsekuensi diri, mencari bantuan teman sebaya saat membutuhkan, serta membuat catatan (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Siswa yang berprestasi menunjukkan penggunaan yang lebih banyak dalam strategi SRL (Purdie & Hattie, 1996). Penelitian pada siswa tingkat 5 dan 6 menunjukkan bahwa siswa berprestasi cenderung lebih memandang belajar sebagai aktivitas konstruktif dan lebih menaruh perhatian pada pencarian makna dari materi pelajaran dan lebih banyak menggunakan strategi SRL, sedangkan siswa yang berprestasi rendah

cenderung mempercayai bahwa belajar dengan mengingat merupakan cara terbaik untuk mencapai prestasi dan tidak menggunakan strategi SRL (Law, Chan, & Sachs, 2008). Siswa perempuan tingkat 10 lebih banyak menggunakan pola belajar mendalam dalam SRL (Blom., & Severiens, 2008).

Menurut perspektif kognitif sosial, faktor-faktor internal yang memengaruhi perkembangan SRL siswa meliputi (Zimmerman, 1989):

(1) Pengaruh personal

Pengaruh faktor personal terhadap SRL meliputi: pengetahuan siswa, proses metakognisi, tujuan, dan afeksi. Pengetahuan siswa dapat dibedakan menjadi pengetahuan deklaratif dan pengetahuan regulasi diri. Pengetahuan deklaratif diorganisasikan berdasarkan struktur verbal, urutan, dan hirarkinya, sedangkan pengetahuan regulasi diri berupa strategi belajar atau standard siswa. Proses metakognisi meliputi perencanaan dan kontrol perilaku. Pembuatan keputusan metakognisi tergantung juga pada tujuan jangka panjang siswa. Tujuan siswa dan penggunaan proses kontrol metakognitifnya secara teoritis tergantung pada persepsi efikasi diri dan afeksi.

(2) Pengaruh perilaku

Tiga jenis respon siswa yang relevan dengan SRL meliputi: observasi diri, penilaian diri, dan reaksi diri. Observasi diri merupakan respon siswa yang meliputi pemantauan secara sistematis terhadap performansi mereka sendiri. Proses ini dapat menghasilkan informasi mengenai seberapa baik seseorang mengalami kemajuan dalam mencapai tujuan. Observasi diri dipengaruhi oleh beberapa proses personal seperti efikasi diri, penetapan tujuan, dan perencanaan metakognisi.

Penilaian diri merupakan respon siswa yang meliputi secara sistematis membandingkan performansinya dengan standar atau tujuan yang sudah ditetapkan, sedangkan reaksi diri meliputi beberapa proses diri seperti penetapan tujuan, persepsi efikasi diri, dan perencanaan metakognisi, di mana hubungan ketiganya bersifat timbal balik.

2.2 Faktor Eksternal yang Memengaruhi Perkembangan SRL Siswa

Kendati bersifat individual, perkembangan SRL seorang siswa juga dipengaruhi oleh faktor-faktor di luar dirinya. Faktor-faktor tersebut merupakan lingkungan di luar diri siswa yang sangat dekat dengan aktivitas belajarnya, yang meliputi:

2.2.1 Faktor Keluarga

Pola asuh dan keterlibatan orangtua dalam pendidikan terbukti memengaruhi regulasi diri dalam bidang akademik siswa. Pola asuh yang ideal dalam mendukung perkembangan SRL siswa adalah pola asuh demokratis, sedangkan pola asuh permisif terbukti berkorelasi negatif dengan regulasi diri di bidang akademik siswa. Pengasuhan yang dilakukan oleh ayah dan ibu juga memiliki dampak yang berbeda dalam jenis regulasi diri siswa. Keterlibatan orangtua dalam pendidikan terbukti meningkatkan kemampuan regulasi diri siswa dalam belajar (Abar, Carter, & Winsler, 2009). Dukungan orangtua juga sangat memengaruhi perkembangan SRL siswa. Semakin besar dukungan dari orangtua yang dirasakan siswa, semakin besar pula kemungkinan siswa tersebut melakukan belajar berdasar regulasi diri.

Keterlibatan orangtua di sekolah terbukti memengaruhi penggunaan SRL siswa (Abar, Carter, & Winsler, 2009; Nader-Grosbois, Normandeau, & Ricard-Cossette, 2008). Pada beberapa penelitian mengenai keterlibatan

orangtua di sekolah, telah diidentifikasi berbagai jenis keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya dan pengaruhnya pada perkembangan anak. Keterlibatan orangtua yang termasuk dalam jenis *cognitive – intellectual* yang dilakukan melalui pendampingan dalam pengerjaan pekerjaan rumah (PR) terbukti meningkatkan fungsi psikologis anak yang sebelumnya mempersepsi diri mereka sebagai anak yang kurang kompeten secara akademik (Pomerantz, Ng, dan Wang, 2006).

Keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya terbukti berkorelasi positif dengan sikap positif siswa terhadap PR dan pembelajaran di sekolah, persepsi diri siswa, dan kebiasaan belajar yang efektif serta kemampuan meregulasi diri (Hoover-Dempsey et al, 2001); meningkatkan motivasi belajar siswa (Knollmann & Wild, 2007); dan berkorelasi dengan prestasi belajar (Pezdek, Berry, & Renno, 2002). Penelitian mengenai keterlibatan orangtua dalam bentuk aktivitas bersama, seperti membaca bersama anak dan pembicaraan tentang sekolah berkorelasi secara positif dengan kesenangan anak terhadap sekolah (Tan & Goldberg, 2009). Jenis keterlibatan orangtua lainnya adalah aturan mengenai waktu menonton televisi. Adanya aturan mengenai waktu menonton televisi terbukti meningkatkan komitmen akademik dan motivasi intrinsik siswa (Fan & Williams, 2010).

Jenis keterlibatan orangtua yang termasuk jenis *personal* dalam bentuk dukungan otonomi pada anak berpengaruh positif pada ketekunan mereka dalam bidang akademik dengan dimediasi oleh peran perasaan otonomi dan kompeten siswa (Ratelle, Larose, Guay, & Senecal, 2005), meningkatkan regulasi diri anak, dan mendukung performansi akademik yang baik (Grolnick & Ryan, 1989; Wong, 2008). Lakshmi dan Arora (2006) menemukan bahwa semua dimensi perilaku parental, yaitu penerimaan, dorongan, kontrol psikologis, dan perilaku membatasi, berkorelasi dengan keberhasilan akademis di sekolah.

Penjelasan lebih lanjut mengenai peran faktor keluarga bagi perkembangan SRL siswa dapat dibaca pada bab 5.

2.2.2 Faktor Sekolah

Faktor sekolah yang memengaruhi SRL adalah relasi guru – siswa (Leutwyler & Merki, 2009), dukungan otonomi guru (Leutwyler & Merki, 2009; Sierens, et al, 2009), dan model pengajaran yang diberikan guru (Vassallo, 2011). Guru memiliki pengaruh besar pada perkembangan SRL (Greene & Azevedo, 2007).

Dari faktor sekolah, setidaknya terdapat dua faktor penting yaitu suasana pembelajaran di kelas dan relasi guru-siswa. Berikut temuan hasil penelitian terkait masing-masing faktor tersebut:

1) Suasana Pembelajaran di Kelas

Siswa yang berada dalam kelas dengan suasana belajar yang menarik, di mana guru mampu memberikan penjelasan dengan baik, serta memberi kesempatan pada siswa untuk memilih tugas belajar sendiri dan bekerja sama dengan siswa lain, maka akan semakin nampak penggunaan SRL siswanya (Butler & Winne dalam McDevitt & Ormrod, 2010; Pintrich, Roeser, & De Groot, 1994; S.G. Paris & Paris, 2001). Penerapan metode belajar di kelas (Davis, & Gray, 2007; Kristiyani, 2009) dan kualitas pekerjaan rumah yang diberikan guru (Ramdass & Zimmerman, 2011) juga terbukti memengaruhi penggunaan SRL siswa. Siswa akan lebih mampu menggunakan bentuk regulasi diri dalam belajar secara efektif di kelas jika mereka memiliki kesempatan untuk melakukan tugas-tugas yang kompleks dan bermakna.

SRL siswa juga lebih meningkat ketika mereka memperoleh kesempatan untuk memilih produk dan proses yang akan dievaluasi, berunding mengenai tugas-tugas sekolah, kerjasama dengan teman

sebaka, dan mengevaluasi pekerjaan mereka sendiri (Winne, 1996 dalam McDevitt & Ormrod, 2010). Penelitian mengenai pengaruh faktor guru dalam meningkatkan SRL siswa SD kelas 5 dan 6 menunjukkan bahwa aktivitas yang dilakukan guru di kelas berpengaruh pada penggunaan SRL siswa, khususnya dalam strategi kognitif (Cartier, Butler, & Bouchard, 2010).

Penelitian Sierens et al (2009), mengenai peran guru dalam SRL menunjukkan bahwa struktur yang dibuat oleh guru, yaitu komunikasi yang jelas mengenai harapan guru terhadap siswa, mendukung penggunaan SRL siswa tingkat 11 dan 12. Tetapi, dukungan otonomi dari guru tidak terbukti memengaruhi SRL siswa. Guru dapat membantu meningkatkan efikasi diri siswa dengan mengajarkan siswa bagaimana menggunakan strategi kognitif. Guru juga berperan mendorong pembelajaran aktif siswa. Membantu siswa belajar strategi kognitif akan memfasilitasi penguasaan materi baru siswa (Bembenutty, 2007).

2) Relasi Guru-Siswa

Faktor dari guru terbukti berkorelasi dengan penggunaan SRL siswa, yang meliputi relasi guru-siswa (Leutwyler & Merki, 2009; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009) dan dukungan dari guru serta teman sebaya (Whipp & Chiarelli, 2004; Zimmerman & Cleary, 2006). Whipp dan Chiarelli (2004) menyatakan bahwa faktor lingkungan yang memiliki pengaruh terhadap perkembangan SRL siswa meliputi dukungan dari instruktur, dukungan dari teman sebaya, serta desain proses belajar di kelas. Pendapat ini dipertegas oleh Zimmerman dan Cleary (2006) yang mengatakan bahwa pada masa remaja, kepercayaan pada kemampuan sendiri, yang merupakan bagian dari SRL, sangat dipengaruhi oleh perilaku dan atau umpan balik dari orang-orang penting di sekitar siswa, seperti orangtua, guru, konselor, serta teman sebaya.

Newman (2002) menyatakan bahwa siswa yang memiliki SRL adalah siswa yang memiliki perasaan otonomi yang tinggi. Tetapi hal ini bukan berarti mereka terisolasi dan tidak membutuhkan bantuan orang lain, sebaliknya, mereka adalah siswa yang merasa nyaman untuk meminta bantuan ketika membutuhkan. Di kelas, guru dan teman sebaya adalah orang-orang yang dapat memfasilitasi kebutuhan ini, sedangkan di rumah, orangtua atau anggota keluarga lain dapat membantu memfasilitasi terpenuhinya kebutuhan ini. Pemberian instruksi yang diterima secara eksplisit, tuntutan atau tugas-tugas di kelas, dan dukungan dari guru. Semakin jelas instruksi yang diterima siswa di kelas dan tugas-tugas sekolah yang semakin menantang kemampuan berpikir siswa, akan membuat belajar berdasar regulasi diri siswa semakin tinggi.

Sejumlah model pengajaran yang telah dikembangkan guna mendorong perkembangan SRL siswa, diorganisasikan ke dalam tiga pendekatan yang bersifat saling melengkapi, yaitu :

- 1) Menciptakan kondisi tugas tertentu, seperti memberikan pilihan tugas pada siswa, kesempatan untuk mengontrol, dan bekerja kelompok (Perry et al, 2002 dalam Vassallo, 2011).
- 2) Modeling, yang merupakan sarana pengajaran kunci yang memfasilitasi gerakan dari 'emulator', yaitu individu yang memodel orang lain yang lebih berpengalaman, menjadi '*self-regulator*', yaitu individu yang mengadaptasi strategi belajar untuk menghadapi tuntutan yang kontekstual (Schunk & Zimmerman, 1997 dalam Vassallo, 2011).
- 3) Instruksi strategi langsung, di mana siswa diberikan arahan eksplisit mengenai bagaimana menggunakan strategi, kapan menggunakannya, tujuan apa yang ditetapkan, dan bagaimana memonitor strategi serta bergerak mencapai tujuan (Pressley, 1986 dalam Vassallo, 2011).

- 4) Pemberian umpan balik yang baik, yang meliputi membantu mengklarifikasi pengertian performansi yang baik, memfasilitasi perkembangan asesmen diri dalam belajar, memberikan informasi pada siswa tentang belajar mereka, mendorong dialog guru dan siswa seputar pembelajaran, mendorong keyakinan motivasional yang positif dan harga diri, memberikan kesempatan menutup kesenjangan antara performansi yang diinginkan dengan kenyataan, serta memberikan informasi pada guru yang dapat digunakan dalam pengajaran (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Siswa akan lebih mampu menggunakan bentuk regulasi diri dalam belajar secara efektif di kelas jika mereka memiliki kesempatan untuk melakukan tugas-tugas yang kompleks dan bermakna. SRL siswa juga lebih meningkat ketika mereka memperoleh kesempatan untuk memilih produk dan proses yang akan dievaluasi, berunding mengenai tugas-tugas sekolah, kerjasama dengan teman sebaya, dan mengevaluasi pekerjaan mereka sendiri (Winne, 1996 dalam McDevitt dan Ormrod, 2010). Whipp dan Chiarelli (2004) menyatakan bahwa faktor lingkungan yang memiliki pengaruh terhadap perkembangan SRL siswa meliputi dukungan dari instruktur, dukungan dari teman sebaya, serta desain proses belajar di kelas. Pendapat ini dipertegas oleh Zimmerman dan Cleary (2006) yang mengatakan bahwa pada masa remaja, kepercayaan pada kemampuan sendiri, yang merupakan bagian dari SRL, sangat dipengaruhi oleh perilaku dan atau umpan balik dari orang-orang penting di sekitar siswa, seperti orangtua, guru, konselor, serta teman sebaya.

Dalam konteks pembelajaran di kelas, SRL tidak hanya berfokus pada siswa, tetapi juga pada guru ketika berhadapan dengan kompleksitas peran pengajaran, yang mensyaratkan pemahaman pada faktor yang

berbeda-beda. Dari sudut pandang personal dan individual, guru membutuhkan regulasi diri untuk memahami diri mereka sebagai guru dan agar tetap bertahan dalam motivasi. Profesi sebagai guru membutuhkan kemampuan menghadapi siswa dari berbagai populasi, yang mengejar tugas yang berbeda, sehingga membutuhkan berbagai sarana, metode, dan konsep. Guna menghadapi hal-hal tersebut, guru perlu menjaga motivasi, tetap bertahan pada tujuan, komitmen, kepuasan, dan efektivitas (Delfino, Dettori, & Persico, 2010; Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, 2012).

Dari sudut pandang sosial, guru membutuhkan regulasi diri untuk memahami kebutuhan siswa mereka, untuk menjaga perkembangan belajar dan relasional, untuk menstimulasi cara berpikir dan kreativitas siswa, dan untuk menyeimbangkan jadwal dengan waktu regulasi. Guru juga mendapatkan manfaat dari meningkatkan efikasi diri mereka, yang diperlukan untuk pengelolaan kelas yang efektif. Penjelasan lebih lanjut mengenai peran faktor sekolah bagi perkembangan SRL siswa dapat dibaca pada bab 6, 7, dan 8.

2.2.3 Faktor Teman Sebaya

Zimmerman dan Cleary (2006) mengatakan bahwa pada masa remaja, kepercayaan pada kemampuan sendiri, yang merupakan bagian dari SRL, sangat dipengaruhi oleh perilaku dan atau umpan balik dari orang-orang penting di sekitar siswa, seperti teman sebaya. Newman (2002) menyatakan bahwa siswa yang memiliki SRL adalah siswa yang memiliki perasaan otonomi yang tinggi. Tetapi hal ini bukan berarti mereka terisolasi dan tidak membutuhkan bantuan orang lain, sebaliknya, mereka adalah siswa yang merasa nyaman untuk meminta bantuan ketika membutuhkan. Bagi siswa di masa remaja, teman sebaya adalah orang-orang yang dapat memfasilitasi kebutuhan ini.

Penjelasan lebih lanjut mengenai peran faktor teman sebaya bagi perkembangan SRL siswa dapat dibaca pada bab 9.

BAB III

TEORI-TEORI TERKAIT BAGAIMANA SRL DIGERAKKAN

Belajar dalam bidang akademik, sebagaimana aktivitas lain, membutuhkan pendorong hingga siswa siap terlibat dalam aktivitas yang sarat proses berpikir kognitif tersebut. Tergeraknya siswa pada aktivitas belajar dapat dijelaskan oleh banyak teori tentang belajar. Dalam SRL, tiga teori yang dianggap cukup mampu menjelaskan bagaimana siswa mengelola diri sehingga mampu meregulasi diri dalam belajar meliputi teori fokus regulasi (*regulatory focus theory*), teori atribusi (*attribution theory*), serta teori orientasi tujuan (*goal orientation*). Ketiganya dibahas dalam bab ini. Teori pertama menguraikan tentang apa yang menjadi fokus seseorang ketika hendak meregulasi aktivitasnya. Teori kedua berbicara mengenai cara pandang seseorang terhadap hasil perilakunya di masa lalu melalui penjelasan terhadap penyebab kegagalan dan keberhasilannya dalam bidang tertentu. Teori ketiga didasarkan pada pernyataan bahwa setiap orang memiliki orientasi tujuan sendiri-sendiri yang mengarahkan pada perilakunya. Berikut penjelasan masing-masing teori tersebut.

3.1 *Regulatory Focus Theory*

Kita semua mengejar banyak tujuan ketika menghadapi berbagai target, dan seringkali kita menemui ada kesenjangan antara kondisi yang menjadi tujuan kita dengan kondisi nyata saat itu. Dalam kondisi seperti itu, apa yang memengaruhi perilaku kita dalam mengejar tujuan tersebut? Teori fokus regulasi (Higgins, 2012) berusaha menjelaskan bagaimana orang mengurangi diskrepansi antara keadaan saat ini dan keadaan yang diinginkan. Fokus regulasi seseorang, yaitu bagaimana orang mengelola kesenangan dan kesakitan, juga dapat memengaruhi saat orang memprakarsai tindakan untuk mengejar kondisi akhir yang

diinginkan. Teori fokus regulasi mengatakan bahwa perbedaan cara yang digunakan orang dalam melakukan pengaturan diri guna mencari kesenangan dan menghindari kesakitan dapat dipahami melalui motivasi dan emosi yang terjadi dalam diri orang itu, dan bukan berpijak pada prinsip hedonis saja. Orientasi tujuan atau fokus regulasi mengarahkan pembuatan keputusan dan perilaku seseorang (Higgins, 2012).

Teori fokus regulasi menyatakan dua konseptualisasi yang berbeda dari fokus regulasi, yaitu berdasar pengertian penuntun diri dan pengertian pokok referensi. Berdasarkan pengertian penuntun diri, terdapat dua jenis penuntun diri, yaitu: (1) penuntun diri-ideal, di mana hasil akhir dipandang sebagai harapan atau aspirasi, dan (2) penuntun diri-kewajiban, di mana hasil akhir dipandang sebagai kewajiban atau tanggung jawab.

Dalam pengertian pokok referensi, teori fokus regulasi (Higgins, 2012; Winterheld & Simpson, 2011; Yen, Chao, & Lin, 2011) mengidentifikasi dua sistem motivasional dalam melakukan pengaturan diri untuk mencapai tujuan yang diinginkan, yaitu: (a) fokus pada tindakan promotif dan (b) fokus pada tindakan antisipatif. Tseng dan Kang (2009) menyebutkan tiga faktor yang menggambarkan perbedaan antara fokus pada tindakan promotif dan fokus pada tindakan antisipatif, yaitu: (a) kebutuhan orang untuk mencari kepuasan; (b) tujuan atau standar yang digunakan; dan (c) berbagai situasi psikologis yang terjadi pada seseorang.

Orang yang berfokus promotif memandang tujuan sebagai harapan dan aspirasi serta berfokus pada pertumbuhan pribadi, dengan penekanan pada pencarian keuntungan (atau menghindari ketidakuntungan). Orang seperti ini dimotivasi oleh perkembangan/ kemajuan dan prestasi. Mereka termotivasi untuk menggunakan sarana pencapaian tujuan yang menjamin diperolehnya capaian positif (misalnya, makan buah dan

sayur agar mencapai kesehatan yang optimal, belajar agar berprestasi). Orang yang berfokus pada perilaku promotif menekankan pada standar internal, karena itu, dalam pengertian penuntun diri, fokus pada promotif didefinisikan sebagai fokus pada pencapaian aspirasi, idealisme, dan ambisi pribadi yang penting. Orang yang berfokus pada promotif peka terhadap ada/ tidaknya capaian dan hasil positif, cenderung mencari kesenangan, dan mendekati kondisi akhir yang diinginkan sebagai strategi alami. Tujuan dalam fokus pada promotif dilihat sebagai kesempatan untuk mencapai hasil optimal. Jika seseorang dalam keadaan fokus pada promotif berhasil dalam mencapai tujuannya, dia akan mengalami perasaan yang berhubungan dengan kegembiraan, dan jika dia gagal dia akan mengalami perasaan yang berhubungan dengan kesedihan. Dalam kondisi fokus pada promosi, orang akan lebih termotivasi setelah mengalami keberhasilan (Higgins, 2012., Tseng & Kang, 2009).

Orang yang berfokus pada perilaku antisipatif memandang tujuan sebagai tugas dan kewajiban, dan berfokus pada rasa aman dan perasaan terlindungi atau menghindari kerugian (atau mencari ketidakrugian). Orang seperti ini menekankan pada standar eksternal atau sosial. Fokus pada tindakan antisipatif didefinisikan sebagai fokus pada pemenuhan tugas, kewajiban, dan tanggung jawab yang disampaikan dari orangtua atau figur otoritas lain, atau karena ketaatan secara internal pada peran sosial, seperti pola asuh atau pengajaran di sekolah. Orang yang berfokus pada tindakan antisipatif termotivasi oleh kebutuhan-kebutuhan akan rasa aman, mereka termotivasi untuk menggunakan sarana pencapaian tujuan yang menjamin terhindarnya dari dampak negatif (misalnya, makan buah dan sayur supaya terhindar dari sakit, belajar supaya terhindar dari tidak naik kelas). Individu dalam fokus pada tindakan antisipatif peka terhadap tidak ada/ adanya kerugian, menghindari kesakitan, dan cenderung menghindari ketidaksesuaian dengan hasil akhir yang

diinginkan sebagai strategi alami untuk mencapai tujuan. Tujuan dalam fokus pada tindakan antisipatif dilihat sebagai persyaratan dasar. Jika orang dalam keadaan prevention berhasil mencapai tujuannya, dia akan mengalami perasaan yang berhubungan dengan ketenangan, dan jika dia gagal dia akan mengalami perasaan yang berhubungan dengan kegelisahan. Dalam kondisi fokus pada pencegahan, orang akan lebih termotivasi setelah mengalami kegagalan. Dalam satu waktu, seseorang dapat mengejar tujuan dengan fokus pada promosi atau pencegahan, tergantung situasi yang ada (Tseng & Kang, 2009; Higgins, 2000; Freitas, Liberman, Salovey, & Higgins, 2002).

Identik dengan dua sistem motivasional di atas, dalam teori orientasi tujuan, Pintrich mengidentifikasi dua tujuan yang menjadi motivasi siswa dalam berperilaku di kelas, yaitu: (1) orientasi pada penguasaan materi, yang dicirikan dengan tingkat efikasi yang besar, memandang bernilai suatu tugas, memiliki minat pada tugas, emosi saat belajar cenderung positif, mau berusaha keras, tekun, dan mampu menggunakan strategi kognitif dan metakognitif dalam belajar; dan (2) orientasi pada performansi, yang melakukan sesuatu atas dasar keinginan untuk menunjukkan performansi pada orang lain dan agar terlihat lebih baik dibanding orang lain (De la Fuente Arias, 2004). Kedua orientasi tersebut tidak membuat perbedaan antar siswa, tetapi dalam diri satu orang, dapat dimiliki orientasi terhadap penguasaan materi maupun pada performansi, tergantung situasi. Jika dikaitkan dengan teori orientasi tujuan, siswa dengan fokus pada promosi identik dengan siswa dengan orientasi penguasaan materi, sedangkan siswa dengan fokus pada pencegahan lebih identik dengan siswa yang memiliki orientasi pada performansi.

Higgins (2012) berpendapat bahwa orang belajar dari interaksi dengan orang lain untuk meregulasi diri mereka dalam hubungannya

dengan idealisme fokus pada promosi atau fokus pada antisipasi. Individu dengan fokus pada promosi akan berbeda dengan fokus pada antisipasi saat melakukan strategi pencapaian tujuan. Individu dengan fokus pada promosi akan lebih menggunakan strategi mendekatkan keadaan diri dengan hasil akhir yang diinginkan, sedangkan pada individu dengan fokus pada antisipasi akan lebih memilih strategi menghindari keadaan diri yang tidak sesuai dengan hasil akhir yang diinginkan.

Hasil penelitian yang dilakukan di Asia menunjukkan bahwa fokus regulasi memainkan peran penting dalam berbagai situasi kehidupan seseorang, antara lain : emosi, motivasi dan keterbukaan terhadap perubahan, dan pemikiran. Orang dengan fokus pada promosi dilaporkan lebih terbuka terhadap perubahan dan lebih kreatif dalam menyelesaikan masalah, sedangkan orang dengan fokus pada prevensi lebih stabil dan kurang kreatif (Yen, Chao, & Lin, 2011).

3.2 Teori Atribusi (*Attribution Theory*)

Satu kondisi performansi yang menarik psikolog sosial dan pendidikan adalah bagaimana orang memfokuskan perhatiannya saat mengerjakan suatu tugas. Dalam menjelaskan motivasi dari perspektif atribusi, Weiner (2005) menggambarkan bahwa dalam konteks prestasi, proses motivasi dimulai dari hasil penilaian belajar (ujian). Jika hasil belajar positif, maka siswa akan bahagia dan jika hasilnya negatif maka akan muncul rasa frustrasi dan kesedihan yang mengarahkan siswa untuk mencari penyebabnya. Duval dan Wicklund (1973) membedakan antara kondisi fokus pada tugas dan fokus pada diri. Fokus pada tugas terjadi ketika individu mengarahkan perhatiannya terhadap tugas yang ada, sedangkan fokus pada diri terjadi saat individu memiliki kesadaran diri untuk melakukan evaluasi terhadap performansinya dalam suatu tugas dan bagaimana dia sendiri berproses dalam menghasilkan performansi itu.

Atribusi adalah penjelasan atau alasan individu atas capaiannya dalam tugas, baik kesuksesan maupun kegagalan (Heider dalam Tirri & Nokelainen, 2010). Weiner (1992) mengklasifikasikan penjelasan atas capaian tugas seseorang ke dalam tiga hal, yaitu: (1) *origin*, yang terkait dengan apakah atribusi sukses/ gagal berasal dari faktor internal atau eksternal; (2) *stability*, yaitu atribusi yang stabil dan tidak stabil, yaitu konsisten atau tidaknya penjelasan dari suatu capaian tugas; dan (3) *degree of control*, yaitu dapat dikontrol atau tidaknya penjelasan dari suatu capaian tugas.

Hasil penelitian menunjukkan ada hubungan antara atribusi internal dengan prestasi akademik siswa (Tirri & Nokelainen, 2011). Sejalan dengan temuan tersebut, Boruchovitch (2004) menemukan bahwa atribusi internal, seperti usaha dan ketenangan ketika menghadapi tugas sekolah, terbukti meningkatkan motivasi belajar siswa. Atribusi yang dibuat siswa atas keberhasilan dan kegagalannya dalam belajar terbukti berpengaruh pada efikasi diri siswa. Siswa yang menganggap keberhasilannya dalam belajar sebagai faktor yang stabil akan memiliki efikasi diri tinggi (Schunk & Gunn, 1986).

Teori atribusi adalah suatu teori kognitif tentang motivasi yang didasarkan pada pendapat bahwa individu adalah pembuat keputusan yang sadar dan rasional. Teori ini membahas dua komponen penting dari motivasi berprestasi, yaitu harapan untuk sukses dan emosi siswa (Peterson & Schreiber, 2006). Atribusi merupakan persepsi mengenai penyebab suatu hasil, yang dapat merupakan penyebab yang bersifat objektif maupun subjektif (Weiner, 1992). Atribusi dalam berprestasi memiliki konsekuensi penting bagi motivasi dan prestasi. Atribusi terhadap kesuksesan yang disebabkan karena kemampuan, dan kegagalan sebagai tidak adanya usaha, akan meningkatkan motivasi dan perilaku berprestasi ke arah positif, sedangkan atribusi terhadap keberhasilan

yang disebabkan karena faktor eksternal, seperti kemudahan tugas dan kegagalan sebagai tiadanya kemampuan, akan memiliki konsekuensi negatif (Weiner, 1979).

Asumsi dasar teori atribusi adalah dalam mempelajari sesuatu di masa kini, orang menggunakan pengalaman masa lalunya, atau yang disebut dengan proses adaptasi. Adaptasi tidak mungkin terjadi jika tidak ada analisis terhadap penyebab suatu keberhasilan/ kegagalan. Analisis dilakukan dengan mengidentifikasi penyebab yang paling menonjol dari keberhasilan dan kegagalan dalam konteks yang terkait dengan prestasi (Weiner, 1985). Teori atribusi tepat digunakan untuk memahami motivasi dalam konteks sekolah (kelas) karena teori ini berbicara mengenai baik motivasi personal (intrapersonal) maupun interpersonal (Weiner, 1994).

Dalam konteks prestasi, terdapat 4 (empat) persepsi utama mengenai penyebab pencapaian prestasi, yaitu: (1) kemampuan; (2) usaha; (3) kesulitan tugas, dan (4) faktor keberuntungan. Dua di antaranya bersifat internal, yaitu kemampuan dan usaha dan dua lainnya bersifat eksternal, yaitu tingkat kesulitan tugas dan faktor keberuntungan. Dilihat dari dimensinya, hasil penelitian menunjukkan 3 dimensi yang mendasari atribusi yang dikaitkan dengan harapan dan emosi dalam berprestasi, yaitu : (1) dimensi penyebab, yaitu mengacu pada penyebab dari dalam atau luar individu, yang membedakan antara atribusi internal dan eksternal; (2) stabilitas, yang membedakan atribusi yang relatif stabil atau cenderung bervariasi sepanjang waktu dan dikaitkan dengan harapan terhadap kesuksesan di masa mendatang; (3) kemampuan kendali, yaitu atribusi yang mengacu pada sejauhmana individu percaya bahwa dia dapat mengontrol penyebab suatu capaian (Weiner, 2012).

Penyebab yang bersifat eksternal, dilihat dari definisinya, merupakan sesuatu yang tidak dapat dikontrol oleh si pelaku, sebaliknya beberapa penyebab internal merupakan sesuatu yang dapat dikontrol (misalnya usaha) dan beberapa lainnya tidak dapat dikontrol (misalnya bakat). Berdasarkan 3 dimensi atribusi di atas, beberapa penyebab eksternal juga dapat dikontrol, tetapi oleh orang lain. Dilihat dari dimensi asal penyebab, sifat, dan dapat/ tidaknya suatu penyebab dikontrol (dimensi penyebab), maka kemampuan merupakan faktor internal, bersifat stabil, dan tidak dapat dikontrol; usaha merupakan faktor internal, tidak stabil, dan dapat dikontrol. Tingkat kesulitan suatu tugas umumnya dipandang bersifat eksternal, stabil, dan dapat dikontrol (oleh guru); sedangkan keberuntungan merupakan sesuatu yang bersifat eksternal, tidak stabil, dan tidak dapat dikontrol (Weiner, 2012). Atribusi yang menunjukkan kontrol eksternal akan mengarahkan pada rendahnya tingkat otonomi pribadi, yang menghasilkan rendahnya motivasi intrinsik, sedangkan persepsi terhadap tingginya kompetensi akan meningkatkan motivasi intrinsik (Lepper & Henderlong, 2000).

Penemuan penting lainnya dari teori ini adalah adanya hubungan antara emosi dan keyakinan terhadap penyebab keberhasilan/ kegagalan, di mana emosi dapat diarahkan oleh pikiran. Sebagai contoh: atribusi sukses menyebabkan rasa bangga; penyebab kegagalan yang bersifat internal yang dapat dikontrol (misalnya menjelaskan gagal karena tidak adanya usaha), akan menyebabkan perasaan bersalah dan menyesal; sedangkan jika seseorang menjelaskan kegagalannya karena faktor internal yang tidak dapat dikontrol (misalnya karena tidak berbakat), maka perasaan yang muncul adalah rasa malu dan hina. Penyebab kegagalan yang bersifat stabil akan menghasilkan rasa putus asa. Keberhasilan yang dianggap sebagai faktor eksternal yang dapat dikontrol oleh orang lain mendorong orang untuk merasa bersyukur; kegagalan yang

dianggap berasal dari faktor eksternal yang dapat dikontrol oleh orang lain akan memicu rasa marah, dan jika orang menganggap kegagalan dan keberhasilannya karena faktor nasib, maka perasaan yang timbul adalah rasa heran. Dari contoh-contoh tersebut dapat disimpulkan bahwa kehidupan emosional seseorang dapat diarahkan oleh keyakinannya mengenai penyebab suatu kejadian (Weiner, 2012).

Penelitian menunjukkan bahwa emosi memainkan peran penting dalam variabel-variabel yang berhubungan dengan prestasi, seperti partisipasi selama diskusi di kelas (Do & Schallert, 2004), keterlibatan terhadap tugas sekolah (Schallet, Reed, & Turner, 2004), tujuan dan perilaku mendekat-menghindar (Turner, Thorpe, & Meyer, 1998), serta motivasi, strategi belajar, sumber daya kognitif, regulasi diri, dan prestasi akademik (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

Kendati ditentukan oleh pikiran dan perasaan diri, atribusi seseorang terhadap keberhasilan dan kegagalan juga dipengaruhi oleh faktor sosial di sekitar siswa. Hasil penelitian berturut-turut menunjukkan pengaruh pasangan, orangtua, dan guru sebagai orang-orang penting dalam diri seorang pembelajar dalam sebagai atribusi keberhasilannya (Boruchovitch, 2004; Farid & Iqbal, 2012; Thang, Gobel, Nor, & Suppiah, 2011; Tirri & Nokelainen, 2010). Hasil penelitian juga menunjukkan bahwa motivasi dan emosi siswa dipengaruhi oleh konteks sosial dalam interaksi di kelas. Dalam perspektif atribusional, siswa di kelas tidak hanya dipandang dalam interaksinya dengan guru tetapi juga dalam interaksinya dengan siswa lain.

Pemberian atribusi terhadap suatu keberhasilan atau kegagalan dapat dilakukan oleh diri sendiri, di mana orang yang bersangkutan mengarahkan pikiran dan perasaan sendiri dalam memberikan penilaian terhadap faktor penyebab performansinya. Dalam konteks teori atribusi, Weiner (2000) menyebutnya dengan teori motivasi

intrapersonal. Sebaliknya, jika yang memberikan penilaian adalah orang lain, misalnya untuk kepentingan membuat keputusan apakah seorang siswa diperbolehkan melanjutkan pendidikan atau disarankan keluar setelah mengalami kegagalan dalam ujian, guru akan mencari penyebab kegagalan siswa. Di sinilah guru membuat atribusi atas kegagalan siswanya, dan Weiner (2000) menyebutnya sebagai teori motivasi interpersonal. Di bawah ini dijelaskan satu persatu teori motivasi intrapersonal dan interpersonal.

3.2.1 Teori Motivasi Intrapersonal dari Perspektif Atribusi

Asumsi dari teori motivasi intrapersonal adalah keyakinan bahwa manusia adalah seorang ilmuwan, yang terus berusaha untuk memahami diri mereka sendiri dan lingkungan di sekitar mereka, dan kemudian berperilaku atas dasar pengetahuan tersebut (Weiner, 1992). Sebagai contoh, dalam kejadian kegagalan atau keberhasilan dalam suatu ujian di sekolah. Pengalaman berhasil/gagal akan memunculkan persepsi tentang diri, yang mengarah pada pencarian alasan atau atribusi atas keberhasilan/kegagalan tersebut. Berdasar atribusi itu, maka akan terjadi proses motivasional, yang mengarahkan pada reaksi perilaku tertentu.

Dinamika dari proses motivasi intrapersonal dapat dijelaskan dalam gambaran berikut ini (Weiner, 2012; Weiner, 2000): setelah memperoleh suatu hasil belajar, dalam diri siswa akan timbul perasaan tertentu, di mana rasa bahagia akan muncul jika hasil belajar sesuai harapan/ tujuan dan rasa tidak bahagia akan muncul jika hasil tidak sesuai dengan harapan/ tujuan. Dari hasil belajar yang diperoleh dan emosi yang menyertainya, siswa akan bertanya penyebab dari keberhasilan/ kegagalannya tersebut. Karena keterbatasan kognisi, pencarian penyebab tidak dilakukan untuk semua kejadian, tetapi hanya jika hasil belajar

negatif, tidak sesuai harapan, dan atau dianggap penting. Pencarian penyebab kegagalan tersebut dipengaruhi oleh banyak sumber kejadian, seperti: sejarah keberhasilan dan kegagalan di masa lalu, norma sosial atau performansi orang lain, aturan tentang hubungan sebab akibat yang berlaku di masyarakat, dan hal-hal lain termasuk adanya ekspresi komunikasi afektif dari orang lain.

Dari berbagai faktor tersebut, orang menetapkan penyebab kegagalannya, apakah karena ketidakmampuan, kurang usaha, atau nasib buruk, yang dikaitkan dengan tiga dimensi psikologis yaitu dimensi penyebab, stabilitas, dan kemampuan kendali, dengan penjelasan masing-masing sama seperti paparan di atas. Sebagai catatan, meskipun tidak ada kesepakatan mengenai posisi suatu sebab karena semuanya tergantung pada perspektif individu yang mengalami, tetapi ada suatu kesepakatan besar yang menjadi semacam aturan dalam masyarakat, misalnya bakat merupakan sesuatu yang bersifat internal, stabil, dan tidak dapat dikontrol, sedangkan keberuntungan, meskipun juga merupakan sesuatu yang tidak dapat dikontrol, tetapi bersifat eksternal dan tidak stabil (Weiner, 2012; Weiner, 2000).

Beragam perasaan dan pikiran tentang sebuah capaian tersebut sangat dipengaruhi oleh harapan dan nilai suatu tugas dari individu yang bersangkutan. Harapan akan keberhasilan, dengan berbagai emosi yang menyertainya tersebut, selanjutnya akan menentukan perilaku berikutnya. Dalam contoh di atas, ketika siswa menganggap kegagalannya karena kurang usaha, maka selanjutnya siswa tersebut akan berusaha lebih keras dalam tugas-tugas berikutnya. Jadi, perilaku seseorang tergantung dari pikiran dan perasaannya (Weiner, 2012; Weiner, 2000) terhadap apa yang terjadi sebelumnya.

3.2.2 Teori Motivasi Interpersonal dari Perspektif Atribusi

Keberhasilan dan kegagalan dalam konteks prestasi belajar tidak terjadi dalam keadaan steril. Sebaliknya, terdapat kekayaan konteks sosial yang memengaruhi dan dipengaruhi oleh performansi akademik. Lingkungan sosial tersebut terdiri dari teman sebaya, guru, dan orangtua yang turut membuat atribusi terkait prestasi yang diperoleh seseorang, dan memengaruhi ekspresi mereka terhadap siswa, misalnya ekspresi marah dan simpati, pemberian pujian, hukuman, bantuan, atau pengabaian. Reaksi-reaksi terhadap performansi orang lain inilah yang termasuk dalam teori motivasi interpersonal (Weiner, 2000).

Dinamika dari proses motivasi interpersonal dapat dijelaskan dalam gambaran berikut ini (Weiner, 2012; Weiner, 2000): dalam kasus siswa gagal dalam suatu ujian dan guru atau orangtua hendak membuat keputusan berdasar hasil ujian tersebut, maka pencarian penyebab dilakukan, tetapi tidak oleh siswa yang bersangkutan melainkan oleh guru atau orangtua. Pencarian penyebab kegagalan yang dilakukan oleh guru atau orangtua ini, mungkin sama tetapi mungkin juga tidak sama dengan analisis penyebab yang dilakukan oleh siswa yang bersangkutan. Penyebab kegagalan tersebut dikategorikan dalam dimensi-dimensi atribusi seperti dalam teori intrapersonal. Misalnya, kegagalan dipandang sebagai kurangnya usaha, yang merupakan penyebab yang dapat dikendalikan oleh siswa. Karena dipandang sebagai sesuatu yang dapat dikendalikan, maka siswa diharapkan dapat bertanggung jawab terhadap hasil belajar yang diperoleh. Persepsi bahwa kegagalan merupakan tanggung jawab siswa ini akan menimbulkan emosi marah karena menganggap siswa malas belajar. Rasa marah ini selanjutnya berdampak pada respon antisosial seperti pemberian hukuman dan teguran.

Sebaliknya, jika orang lain (guru atau orangtua) menganggap kegagalan sebagai ketidakmampuan siswa, maka reaksi yang muncul

akan berbeda. Ketidakmampuan dipandang sebagai penyebab yang tidak dapat dikontrol dan relatif tidak dapat diubah, sehingga dianggap bukan sebagai tanggung jawab siswa. Persepsi ini mendatangkan rasa simpati dan kasihan, yang selanjutnya menimbulkan reaksi-reaksi prososial, seperti membantu dan mendukung dalam tugas-tugas berikutnya (Weiner, 2012; Weiner, 2000).

3.2.3 Hubungan antara Teori Atribusi Intrapersonal dan Interpersonal

Dinamika psikologis yang terjadi jika seseorang mengalami kegagalan dan mempersepsi penyebabnya karena kurangnya usaha, akan berbeda dalam situasi sosial yang berbeda. Jika tidak ada keterlibatan orang lain dalam proses gagalnya seseorang, maka kegagalan yang dipersepsi karena kurangnya usaha ini akan membuat orang merasa bertanggung jawab atas kegagalannya dan memicu orang untuk berusaha lebih keras pada tugas-tugas berikutnya. Tetapi, jika dalam proses tersebut juga ada keterlibatan orang lain (misalnya yang membuat atribusi adalah guru atau orangtua), maka reaksi yang timbul akibat kurangnya usaha adalah emosi marah. Rasa marah ini selanjutnya akan memicu reaksi antisosial seperti hukuman atau penolakan. Dinamika ini sejalan dengan pernyataan Lewin dan pengikutnya bahwa perilaku merupakan fungsi dari individu dan lingkungan (Weiner, 2012).

Baik dalam teori intrapersonal maupun interpersonal tentang atribusi, proses motivasional diawali dengan capaian yang diperoleh individu di waktu-waktu sebelumnya, yaitu analisis pasca performansi yang akan menentukan tindakan berikutnya. Individu cenderung mencari penyebab dari suatu hasil yang tidak diharapkan dan dianggap negatif dan menganalisisnya. Hasil analisis ini akan memengaruhi emosinya, yang menentukan tindakan berikutnya. Jadi, baik dalam konteks intrapersonal

maupun interpersonal, keyakinan seseorang terhadap suatu penyebab merupakan dasar perilaku berikutnya (Weiner, 2012).

Di sisi lain, kedua teori tersebut, memiliki perbedaan secara teoritis dan empiris. Pada level teoritis, teori intrapersonal yang melibatkan perasaan dalam membuat atribusi tidak berlaku dalam teori interpersonal. Informasi yang digunakan untuk membuat kesimpulan mengenai penyebab tentang orang lain akan berbeda dari informasi yang digunakan berkaitan dengan diri sendiri, karena sebagai orang yang mengalami suatu peristiwa secara langsung akan lebih cepat mengakses semua informasi yang terkait dan ada kemungkinan terjadi bias hedonis. Dimensi yang dominan dalam teori interpersonal adalah kemampuan kendali, sementara dimensi penyebab dan stabilitas terdapat dalam teori intrapersonal dan interpersonal. Dalam teori intrapersonal, emosi yang ditimbulkan diarahkan dalam diri, sedangkan dalam teori interpersonal emosi melibatkan orang lain (Weiner, 2012).

Teori intrapersonal dan interpersonal juga memiliki perbedaan dalam hal dukungan empiris. Pendekatan intrapersonal terutama diujikan dalam konteks prestasi, sedangkan kerangka interpersonal telah diuji secara empiris dalam berbagai domain motivasional yang lebih luas, seperti motivasi memberi bantuan, agresi, dan kekuatan sosial. Karena teori interpersonal sering difokuskan pada penilaian terhadap orang lain, teori ini lebih banyak diuji dan mendapat dukungan yang lebih besar dibanding teori intrapersonal (Weiner, 2012).

3.3 Teori Orientasi Tujuan (*Goal Orientation Theory*)

3.3.1 Pengertian Orientasi Tujuan Belajar

Tujuan belajar adalah suatu hasil yang akan dicapai pembelajar. Orientasi tujuan dalam belajar merupakan representasi kognitif yang disadari dalam diri pembelajar (Pintrich dalam De la Fuente, 2004).

Dowson dan McInerney (2004) mengungkapkan orientasi tujuan sebagai tujuan pembelajar terhadap kegiatan pembelajaran yang dilakukannya, yang terdiri dari tujuan akademik dan sosial. Woolfolk (2005) menyatakan bahwa orientasi tujuan merupakan sebuah pola-pola kepercayaan tentang tujuan yang berhubungan dengan prestasi belajar di sekolah. Orientasi tujuan meliputi dasar dan standar yang digunakan untuk mengevaluasi kemajuan belajar seseorang.

Orientasi tujuan belajar mengindikasikan keyakinan umum seseorang bahwa kemampuan merupakan sesuatu yang bersifat lentur dan dapat dikembangkan (Dweck, 1986). Keberhasilan seseorang dalam menunjukkan prestasi terkait kemampuannya ditentukan oleh tujuan belajarnya. Colquitt dan Simmering (1998) mendefinisikan orientasi tujuan sebagai satu kecenderungan yang relatif stabil, yang diasumsikan memiliki dua bentuk, yaitu orientasi proses belajar dan orientasi prestasi. Brett dan VandeWalle (1999) menyatakan bahwa seseorang cenderung mengadopsi pola tertentu terhadap situasi tertentu dan orientasi tujuan memengaruhi pilihan-pilihan tujuan, yang kemudian memengaruhi prestasi dalam bidang akademik.

Orientasi tujuan menentukan cara siswa mendekati, terlibat dalam, dan merespon aktivitas belajar (Ames, 1992). Hasil penelitian menunjukkan bahwa tujuan yang dimiliki siswa memengaruhi motivasi, emosi, penggunaan strategi, belajar, perilaku akademik, serta prestasi (Ames & Archer, 1988; Grant & Dweck, 2003; Midgley & Edelin, 1998; Phan, 2010; Wolters, Shirley & Pintrich, 1996).

Pemahaman tentang orientasi tujuan dan strategi belajar yang dimiliki pelajar merupakan dasar untuk mengembangkan potensi mereka. Karakteristik ini dapat dikatakan sebagai kondisi awal yang menjadi pijakan akan menjadi seperti apa kondisi setelah proses pembelajaran berlangsung. Pembelajar dapat memiliki berbagai tujuan dalam belajar

dan memiliki banyak strategi belajar yang sangat berhubungan dengan prestasi akademik mereka. Orientasi tujuan dalam belajar merupakan representasi kognitif yang disadari dalam diri pembelajar. Sebagai suatu representasi kognitif, tujuan belajar bukanlah suatu sifat kepribadian, tetapi menunjukkan stabilitas.

Orientasi tujuan dalam belajar (*goal orientation*) adalah tujuan atau alasan seseorang untuk terlibat dalam perilaku yang berhubungan dengan pencapaian prestasi. Tujuan belajar ini dibedakan menjadi 2 jenis, yaitu (1) tujuan yang berfokus pada belajar, penguasaan materi, pengembangan ketrampilan baru, serta pengembangan kompetensi, yang biasa disebut dengan *mastery goal orientation*, dan (2) tujuan yang berfokus pada upaya menunjukkan kompetensi atau kemampuan diri, yang biasa disebut dengan *performance goal orientation* (Pintrich dalam Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Dalam menetapkan tujuan belajarnya, para pembelajar umumnya menyadari beberapa kondisinya terkini, kondisi-kondisi ideal, serta rentang perbedaan kedua kondisi tersebut (Woolfolk, 2005). Pemilihan orientasi dan strategi belajar dipengaruhi antara lain oleh konsep mengenai kecerdasan dari pembelajar, gender, serta tingkat sosial ekonomi pembelajar (Nicholls & Dweck; Pintrich; Wentzel; Thurkildsen & Nicholls; Carroll, Baglioni; Houghton & Bramston dalam De la Fuente Arias, 2004).

Orientasi tujuan dalam belajar memengaruhi persepsi pembelajar terhadap lingkungan belajar di dalam kelas (Ames & Archer, 1988). Hasil penelitian McCombs dan Marzarno et al (dalam Dowson & McInerney, 2004) menunjukkan bahwa orientasi tujuan dan strategi belajar terbukti mempengaruhi kuantitas dan kualitas pencapaian pemahaman terhadap materi ajar yang akan memengaruhi prestasi belajar. Hasil penelitian Middleton dan Midgley (dalam De la Fuente Arias, 2004) menunjukkan bahwa tujuan belajar memiliki korelasi positif

dengan strategi regulasi diri dalam belajar. Mahasiswa dengan *mastery goal orientation* memiliki prestasi belajar yang lebih tinggi dibanding mahasiswa dengan *performance goal orientation* (Mattern, 2005).

Hasil penelitian Ames dan Archer (1988) menunjukkan bahwa siswa yang memiliki *mastery goal orientation* terbukti lebih efektif dalam menggunakan strategi belajar, lebih menyukai tugas-tugas menantang, memiliki sikap positif di kelas, dan memiliki keyakinan kuat bahwa keberhasilan seseorang ditentukan oleh usaha orang tersebut. Siswa dengan *performance goal orientation* cenderung memusatkan perhatian pada kemampuan mereka, menilai kemampuan mereka secara negatif, dan menganggap kegagalan sebagai indikasi ketidakmampuan. Hasil-hasil penelitian tersebut semakin menunjukkan pentingnya mengetahui orientasi tujuan seseorang, dan hal tersebut mestinya mendorong para guru untuk mengetahui bagaimana orientasi tujuan dan strategi belajar yang selama ini dimiliki siswanya.

3.3.2 Macam-macam Orientasi Tujuan Belajar

Midgley (dalam Woolfolk, 2005) dan Bouffard, Couture, Gonzalez et al (dalam Roebken, 2007) mengklasifikasi dua orientasi tujuan utama dalam lingkungan akademi, yaitu orientasi tujuan untuk menguasai materi (*mastery goal orientation*) dan orientasi tujuan untuk menunjukkan prestasi (*performance goal orientation*).

(1) *Mastery Goal Orientation*

Orientasi tujuan untuk menguasai materi merupakan orientasi untuk menunjukkan pemahaman dan kompetensi akademik, dengan berusaha mengembangkan kompetensi melalui perolehan keterampilan dan pengetahuan baru. Hasil penelitian menunjukkan bahwa siswa yang memiliki orientasi masteri lebih berfokus pada proses belajar,

perkembangan, kemajuan, dan pemahaman. Mereka menggunakan strategi belajar yang lebih efektif dan memilih tugas-tugas yang lebih menantang (Ames & Archer, 1988; Midgley & Edelin, 1998; Ryan & Deci, 2001). Siswa dengan orientasi tujuan masteri terbukti dapat meraih keberhasilan akademik yang lebih tinggi (Christensen, 2009).

(2) *Performance Goal Orientation*

Orientasi tujuan untuk menunjukkan prestasi merupakan orientasi untuk menunjukkan prestasi belajar yang berupa nilai atau penghargaan lain yang kelihatan pada orang lain. Siswa dengan orientasi performansi lebih berfokus untuk menunjukkan hasil yang lebih baik dibanding lainnya, menunjukkan perilaku yang memungkinkan untuk diingat banyak orang, mendapat pujian, serta lebih meyakinkan. Siswa dengan orientasi performansi menggunakan strategi belajar yang kurang efektif dan lebih memilih tugas-tugas yang mudah (Ames & Archer, 1988; Midgley & Edelin, 1998; Ryan & Deci, 2001). Hasil penelitian menunjukkan bahwa dalam situasi kelas yang didominasi orientasi tujuan performansi, siswa cenderung banyak menggunakan pendekatan belajar pada level permukaan (*surface learning approach*), dan sedikit siswa yang menggunakan pendekatan mendalam (*deep learning approach*) (Cano & Berbén, 2009).

Pembagian jenis orientasi tujuan lainnya dilakukan oleh Dowson dan McInerney (2004), yang menggunakan istilah tujuan akademik dan tujuan sosial untuk mengklasifikasi orientasi tujuan masteri dan performansi siswa. Tujuan-tujuan akademik terdiri dari usaha-usaha untuk menguasai materi dan memiliki kompetensi (*mastery*); usaha-usaha untuk terlihat mampu atau mendapat nilai baik (*performance*); serta usaha-usaha untuk melakukan sesedikit mungkin usaha (*work avoidance*), sedangkan tujuan-tujuan sosial terdiri dari usaha-usaha untuk mencapai rasa memiliki dalam kelompok (*social affiliation*);

usaha-usaha untuk mencapai pujian dari teman, guru, atau orang tua (*social approval*); usaha-usaha untuk menolong orang lain secara akademis (*social concern*); serta usaha-usaha untuk mencapai komitmen interpersonal (*social responsibility*).

3.3.3 Karakteristik Pembelajar dengan *Mastery Goal Orientation* dan *Performance Goal Orientation*

Sebagai suatu kecenderungan, ada perbedaan-perbedaan perilaku belajar yang dapat dilihat secara jelas antara siswa dengan orientasi tujuan masteri dan performansi. Kendati demikian, dalam kenyataannya, terdapat juga siswa yang sulit diidentifikasi kecenderungan orientasi tujuannya karena memiliki karakteristik yang sama kuatnya antara tujuan masteri dan performansi. Berikut dijelaskan karakteristik umum pada masing-masing orientasi tujuan belajar siswa (Slavin, 2003).

1) *Mastery Goal Orientation*

Siswa yang memiliki orientasi tujuan untuk menguasai materi atau tujuan akademik ditandai dengan karakteristik-karakteristik berikut ini :

- a) Memiliki ketertarikan personal dan motivasi instrinsik terhadap materi yang sedang dipelajari. Siswa seperti ini mempelajari suatu materi karena didorong oleh keinginan pribadi dan rasa tertariknya pada materi tersebut, dan bukan karena tuntutan dari luar.
- b) Meyakini bahwa kemampuan seseorang berkembang sepanjang waktu melalui banyak latihan dan usaha. Dengan keyakinan ini, siswa akan cenderung terus berusaha dan tidak mudah menyerah.
- c) Menunjukkan perilaku belajar berdasar regulasi diri. Siswa dengan orientasi tujuan masteri cenderung mampu mengelola motivasi, pikiran, dan perilakunya sendiri.

- d) Menggunakan strategi belajar yang meningkatkan pemahaman. Siswa dengan orientasi tujuan masteri akan memilih cara-cara belajar yang menunjukkan pemrosesan informasi mendalam, sehingga materi yang dipelajari sungguh-sungguh dapat dipahami dan tersimpan lama dalam memori jangka panjangnya.
- e) Memilih tugas-tugas yang memberi kesempatan maksimal untuk belajar dan lebih menantang.
- f) Suka mengalami perubahan konseptual. Siswa dengan orientasi tujuan masteri tidak menganggap pengetahuan atau konsep-konsep teoritis sebagai sesuatu yang bersifat permanen, tetapi terbuka untuk terus dikaji dan dipelajari dasar-dasar logikanya.
- g) Cenderung merasa bosan jika menghadapi tugas-tugas yang mudah. Tugas-tugas yang mudah tidak membutuhkan pemrosesan informasi tingkat tinggi. Siswa dengan orientasi tujuan masteri cenderung mudah menjadi bosan jika berhadapan dengan tugas-tugas seperti itu.
- h) Mencari umpan balik atau masukan yang secara akurat mampu menggambarkan kemampuan mereka dan membantu mereka untuk berkembang.
- i) Memiliki keinginan untuk bekerja sama dengan siswa lain dalam rangka meningkatkan proses dan hasil belajar. Siswa dengan orientasi tujuan masteri tidak menganggap siswa lain sebagai kompetitor dalam menunjukkan prestasi, tetapi lebih sebagai salah satu sumber belajar yang dapat menginspirasi pemahaman terhadap materi secara lebih baik.
- j) Mengartikan kegagalan sebagai tanda untuk bekerja lebih giat. Siswa dengan orientasi tujuan masteri tidak memandang kegagalan sebagai akhir perjuangan atau tanda ketidakmampuan diri. Mereka meyakini bahwa kegagalan yang dialami terjadi karena kurangnya

usaha yang dilakukan, sehingga justru menjadi semangat untuk belajar lebih keras lagi.

- k) Memandang kesalahan-kesalahan sebagai bagian yang wajar dalam proses belajar serta menggunakan kesalahan-kesalahan sebagai sarana mencapai kemajuan. Kesalahan yang muncul tidak membuat Siswa dengan orientasi tujuan masteri berkecil hati, tetapi justru menjadi petunjuk konkrit untuk mencapai kemajuan yang lebih baik lagi.
- l) Memandang guru sebagai sumber daya, dan bukan sebagai penilai atau hakim atas hasil belajar siswa. Dengan pandangan ini, Siswa dengan orientasi tujuan masteri cenderung mampu membangun relasi positif dengan guru yang menjadi fasilitator dalam belajar dan tempat bertanya jika mengalami kesulitan.
- m) Puas dengan prestasi belajar selama menunjukkan kemajuan. Indikasi keberhasilan belajar pada siswa yang memiliki orientasi tujuan masteri adalah adanya kemajuan atau perubahan ke arah yang lebih baik, bukan hanya dari skor yang tinggi.
- n) Memiliki antusiasme terhadap sekolah dan aktif terlibat dalam aktivitas sekolah

2) *Performance Goal Orientation*

Siswa yang memiliki orientasi tujuan untuk menunjukkan performansi atau tujuan sosial ditandai dengan karakteristik-karakteristik berikut ini:

- a) Memiliki motivasi yang bersifat eksternal, seperti termotivasi karena harapan adanya penghargaan dari luar atau untuk menghindari hukuman, dan karenanya dapat menghalalkan segala cara untuk mencapai nilai yang tinggi.
- b) Mempercayai bahwa kemampuan merupakan sesuatu yang bersifat stabil, sehingga memandang orang dengan kompetensi yang pasti

yaitu kompeten atau tidak. Karenanya, siswa dengan orientasi tujuan performansi berpikir bahwa orang tidak harus bekerja keras.

- c) Menunjukkan tingkat regulasi diri yang rendah. siswa dengan orientasi tujuan performansi tidak mampu mengatur motivasi, pikiran, dan tindakannya sendiri. Mereka tidak memiliki tujuan yang menjadi arahan bagi perilaku belajarnya.
- d) Menggunakan strategi belajar yang bersifat hafalan dan cenderung mudah menunda-nunda kegiatan belajar.
- e) Memilih tugas-tugas yang dapat memaksimalkan kesempatan untuk menunjukkan kompetensi dan menghindari tugas yang membuat mereka tampak tidak kompeten.
- f) Kurang fleksibel terhadap perubahan-perubahan yang bersifat konseptual.
- g) Bereaksi terhadap keberhasilan pada tugas-tugas yang mudah dengan perasaan bangga dan lega.
- h) Mencari umpan balik yang bersifat memuji mereka. Siswa dengan orientasi tujuan performansi menyukai sanjungan, sehingga mereka lebih memilih menerima umpan balik terhadap tugas-tugas mudah dan bukan umpan balik yang bersifat meningkatkan kompetensi atau kemajuan dalam belajar.
- i) Hanya bekerja sama dengan orang lain jika kerjasama tersebut membantu mereka untuk terlihat kompeten.
- j) Memandang kegagalan sebagai tanda rendahnya kemampuan dan karenanya memprediksi kegagalan di masa mendatang. Siswa dengan orientasi tujuan performansi memandang kegagalan sebagai akhir dari segalanya, sehingga membuat mereka merasa tidak berharga dan menurunkan motivasi untuk berusaha lagi.
- k) Memandang guru sebagai penilai, pemberi penghargaan, atau penghukum, sehingga menjadi sosok yang layak ditakuti dan

bukan sebagai fasilitator dan sumber daya untuk meningkatkan keterampilan belajarnya.

- l) Hanya dapat merasa puas jika berhasil. Tidak peduli bagaimana prestasi diperoleh, siswa dengan orientasi tujuan performansi hanya akan merasa puas jika keberhasilan dalam bentuk prestasi nyata berhasil diraih. Sebelum proses belajar menghasilkan prestasi nyata, mereka tidak akan merasa puas.
- m) Cenderung mengambil jarak terhadap lingkungan sekolah. Aktivitas sekolah tidak menarik bagi siswa dengan orientasi tujuan performansi, sehingga sedapat mungkin mereka menghindari untuk terlibat aktif di dalamnya.

Schunk, Pintrich, dan Meece (2008) mengidentifikasi perbedaan perilaku pelajar dengan *mastery goal* dan *performance goal orientation* ketika berada di kelas, dengan hasil seperti dapat dilihat pada tabel 1.

Tabel 1. Perbandingan Perilaku Pelajar dengan Mastery Goal dan Performance Goal Orientation ketika berada di kelas.

Definisi	Mastery Goals	Performance Goals
Sukses didefinisikan sebagai	Suatu perbaikan, kemajuan, penguasaan, kreativitas, inovasi, pembelajaran	Nilai yang tinggi, performansi yang lebih baik dibanding orang lain, menang dalam segala hal
Nilai ditempatkan sebagai	Usaha, berusaha mengerjakan tugas-tugas menantang	Menghindari kegagalan
Alasan untuk berusaha	Intrinsik dan aktivitas yang memiliki makna secara personal	Untuk menunjukkan nilai
Kriteria evaluasi	Kriteria absolut, ada keterangan tentang kemajuan belajar	Berdasar norma, perbandingan sosial dengan orang lain
Kesalahan dipandang sebagai	Informasional, bagian dari pembelajaran	Kegagalan, ketidakmampuan

Kedua jenis orientasi tujuan belajar tersebut dapat dimiliki secara bersama-sama dalam diri seorang pembelajar. Penelitian yang dilakukan oleh Meece dan Holt (dalam Roebken, 2007) menemukan bahwa pembelajar dapat memiliki skor tinggi dalam *mastery goal* dan *performance goal orientation*, demikian juga sebaliknya yaitu memiliki skor yang sama-sama rendah dalam kedua jenis orientasi tujuan belajar tersebut.

3.3.4 Faktor-faktor yang Menentukan Pemilihan Orientasi Tujuan Belajar

De la Fuente Arias (2004) menemukan faktor-faktor yang menentukan pemilihan orientasi tujuan belajar seseorang yaitu :

(a) Konsepsi pembelajar tentang kecerdasan.

Pembelajar yang memahami kecerdasan sebagai sesuatu yang pasti, stabil, dan tidak dipengaruhi usaha lebih memiliki oerintasi tujuan pencapaian prestasi, sedangkan mereka yang memandang kecerdasan sebagai sesuatu yang dapat berubah lebih memilih tujuan proses belajar atau memiliki orientasi tujuan masteri.

(b) Kepribadian

Pengaruh kepribadian terhadap orientasi tujuan belajar lebih ditentukan oleh bagaimana seseorang berusaha melindungi harga dirinya serta strategi mekanisme pertahanan diri yang sering digunakan. Harga diri yang rendah banyak dimiliki orang dengan orientasi tujuan performansi, sebaliknya, orang yang memiliki orientasi tujuan masteri lebih memiliki harga diri tinggi. Orang yang banyak menggunakan mekanisme pertahanan diri yang bersifat menyangkal atau menyalahkan pihak lain, ditemukan memiliki orientasi tujuan performansi.

(c) Gender

Berdasar hasil penelitian Wentzel (1998) dan Thorkildsen & Nicholls (1998) (dalam De la Fuente Arias, 2004) dinyatakan bahwa tujuan-tujuan sosial lebih dihubungkan dengan gender feminine, sedangkan tujuan pencapaian prestasi dihubungkan dengan gender maskulin.

(d) Karakteristik sosial ekonomi

Pembelajar dari kelas sosial ekonomi tinggi lebih berusaha mencapai kesan akademik yang baik, terkait dengan pendidikan tinggi dan tujuan-tujuan interpersonal, sedangkan pembelajar dari kelas sosial rendah lebih berusaha memperoleh gambaran baik secara sosial dengan penekanan lebih tinggi pada tujuan-tujuan fisik dan sosial dan pencarian reputasi sosial.

3.3.5 Hasil-hasil Penelitian Terkait Orientasi Tujuan

Penelitian yang dilakukan oleh Meece dan Holt (dalam Roebken, 2007) menemukan bahwa pembelajar dapat memiliki skor tinggi dalam *mastery goal* dan *performance goal orientation*, demikian juga sebaliknya yaitu memiliki skor yang sama-sama rendah dalam kedua jenis orientasi tujuan belajar tersebut.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa orientasi tujuan untuk menguasai materi berhubungan dengan efikasi diri (Sullivan & Guerra, 2007; Wolters, Shirley, & Pintrich, 1996) dan keyakinan terhadap nilai suatu tugas (Wolters, Shirley, & Pintrich, 1996). Siswa yang memiliki efikasi diri tinggi dan memiliki orientasi tujuan penguasaan materi cenderung menghargai usaha, bertekun dalam menghadapi kesulitan, dan terlibat dalam tugas-tugas akademik (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Keyakinan nilai tugas berpengaruh pada prestasi di bidang matematika (Metallidou & Vlachou, 2010).

Hasil penelitian Ames dan Archer (1988) menunjukkan bahwa siswa yang memiliki *mastery goal orientation* terbukti lebih efektif dalam menggunakan strategi belajar, lebih menyukai tugas-tugas menantang, memiliki sikap positif, dan memiliki keyakinan kuat bahwa keberhasilan seseorang ditentukan oleh usaha orang tersebut. Vrugt dan Oort (2008) menemukan adanya hubungan positif antara *mastery goal* dengan keterampilan metakognitif dan ada hubungan negatif antara *performance goal* dengan keterampilan metakognitif. *Performance goal* berpengaruh pada *surface approach*. Selanjutnya keterampilan metakognitif memengaruhi penggunaan strategi kognitif. *Mastery goal* berpengaruh positif terhadap penggunaan keterampilan metakognitif dan strategi kognitif yang mendalam. Strategi metakognitif dan mengelola usaha berpengaruh positif terhadap prestasi belajar. Orientasi tujuan, khususnya orientasi menguasai materi berdampak pada prestasi akademik (Mattern, 2005).

Hasil penelitian menunjukkan bahwa orientasi tujuan masteri berhubungan dengan pola atribusi yang positif dan adaptif, sedangkan orientasi tujuan performansi lebih berhubungan dengan pola atribusi yang tidak adaptif dan ketidakberdayaan (Ames, 1992). Selain terkait dengan pola-pola atribusi, penelitian lain menunjukkan bahwa ada hubungan positif antara tujuan masteri dan penilaian efikasi diri serta kompetensi (Bandalos, Finney, & Geske, 2003).

Tujuan-tujuan masteri juga ditemukan berhubungan dengan berbagai hasil afektif (Anderman & Wolters, 2006). Hasil studi metaanalisis menunjukkan bahwa tujuan masteri berkorelasi positif dengan minat dan kesenangan (Rawsthorne & Elliot, 1999). Penelitian yang dilakukan oleh Linnenbrink dan Pintrich (2002) menunjukkan bahwa orientasi tujuan berkaitan dengan hasil-hasil emosional. Pembelajar dengan orientasi masteri memandang lambatnya kemajuan atau tidak tercapainya

harapan belajar sebagai kesempatan untuk tumbuh, sebaliknya, siswa yang berorientasi performansi memandang masalah-masalah tersebut sebagai tanda-tanda bahwa mereka kurang kompeten. Dampak emosional dari kedua situasi tersebut berbeda, di mana situasi pertama lebih membuat siswa mengalami tekanan dan malu, sedangkan situasi kedua lebih berhubungan dengan afeksi positif. Kaplan dan Maehr (1999) juga menemukan bahwa tujuan masteri lebih berkorelasi positif dengan kesejahteraan psikologis siswa dibanding tujuan performansi.

Capaian kognitif, yang meliputi berbagai strategi metakognitif dan regulasi diri juga terbukti berhubungan dengan tujuan masteri (Anderman & Wolters, 2006; Meece, Anderman, & Anderman, 2006). Hasil penelitian menunjukkan bahwa siswa dengan tujuan masteri cenderung berusaha untuk melakukan pemantauan terhadap pemikiran mereka sendiri dan mencari cara untuk menjadi sadar terhadap pemahaman dan belajar mereka, seperti mengecek pemahaman (Pintrich, 1999; Pintrich & Schrauben, 1992). Penggunaan strategi pemrosesan kognitif mendalam, seperti elaborasi dan organisasi, berkorelasi positif dengan tujuan masteri (Bandalos, Finney, & Geske, 2003). Tujuan masteri berkorelasi negatif dengan strategi pemrosesan informasi secara permukaan/ dangkal (Kaplan & Midgley, 1997). Dalam konteks capaian perilaku, hasil penelitian menunjukkan bahwa orientasi tujuan masteri berkorelasi positif dengan usaha siswa untuk mengelola waktu dan usaha mereka sendiri (Pintrich & Garcia, 1991) dan usaha mencari bantuan secara adaptif (Karabenick, 2004; Linnenbrink, 2005).

BAB IV

FAKTOR DIRI: EFIKASI DIRI

4.1 Pengertian Efikasi Diri

Efikasi diri merupakan keyakinan seseorang tentang kemampuannya untuk menunjukkan performansi tertentu yang dapat memengaruhi kehidupannya. Efikasi diri menentukan bagaimana orang merasakan, berpikir, memotivasi diri sendiri, serta berperilaku. Keyakinan yang terbentuk dalam efikasi diri terbangun melalui empat proses utama, yaitu proses kognitif, proses motivasi, proses afektif, dan proses seleksi.

Berdasarkan isinya, efikasi diri lebih memiliki fokus pada kemampuan performansi dibanding pada kualitas personal, seperti karakteristik fisik atau psikologis. Orang menilai kapabilitas mereka untuk memenuhi tuntutan tugas yang diberikan, seperti memecahkan persoalan dalam aritmatika, bukan penilaian terhadap diri seseorang secara umum. Keyakinan efikasi diri bukanlah karakteristik tunggal, tetapi lebih bersifat multidimensional dan berbeda untuk fungsi domain dasar yang berbeda-beda. Sebagai contoh, keyakinan efikasi tentang prestasi dalam tes sejarah mungkin berbeda dari keyakinan mengenai soal-soal biologi. Pengukuran efikasi diri juga peka terhadap variasi konteks prestasi, seperti belajar dalam situasi bising akan berbeda dengan belajar dalam situasi tenang di perpustakaan. Sebagai tambahan, persepsi efikasi juga tergantung pada kriteria keberhasilan menunjukkan performansi dibanding pada kriteria normatif atau kriteria lainnya (Zimmerman, 2000).

Efikasi diri yang kuat dapat meningkatkan prestasi belajar dan kesejahteraan pribadi melalui berbagai macam cara. Orang dengan keyakinan yang tinggi terhadap kemampuannya memandang tugas yang sulit sebagai tantangan untuk dipecahkan dan bukan rintangan yang

harus dihindari. Orang dengan efikasi diri tinggi menetapkan tujuan yang menantang dan menjaga komitmen yang kuat. Mereka akan meningkatkan usaha mereka ketika menghadapi kegagalan. Mereka menganggap kegagalan sebagai kurangnya usaha atau pengetahuan dan keterampilan yang sebenarnya dapat dipelajari. Mereka menghadapi situasi menantang dengan keyakinan bahwa mereka dapat mengendalikannya. Orang yang memiliki efikasi diri tinggi mampu menunjukkan prestasi personal, mengurangi tekanan, dan menurunkan kerentanan terhadap depresi.

Sebaliknya, orang yang ragu pada kemampuannya sendiri cenderung memandang tugas-tugas yang sulit sebagai halangan dan rintangan yang bersifat personal. Mereka memiliki aspirasi yang rendah dan komitmen lemah terhadap tujuan yang sudah mereka pilih. Saat berhadapan dengan tugas-tugas yang sulit, mereka berpijak pada kelemahan personal, rintangan-rintangan yang mungkin akan dihadapi, dan berfokus pada hal-hal yang dapat menjadi halangan, dan bukan pada bagaimana tetap menunjukkan prestasi. Mereka mengurangi usaha yang dilakukan dan mudah menyerah ketika menghadapi kesulitan. Mereka sulit untuk bangkit kembali jika sudah mengalami kegagalan. Karena orang dengan efikasi diri rendah memandang rendahnya prestasi dirinya sebagai akibat dari tiadanya bakat, maka mereka mudah merasa tertekan dan depresi (Bandura, 1994).

16 Efikasi diri merupakan istilah dalam ilmu-ilmu perilaku yang berarti kepercayaan atau keyakinan terhadap diri sendiri. Efikasi diri tidak sama dengan seberapa besar seseorang menyukai dirinya atau tugas yang dihadapi, tetapi lebih terkait dengan seberapa besar seseorang meyakini bahwa dirinya dapat berhasil dalam bidang tertentu. Efikasi diri bersifat subjektif, karenanya ada kemungkinan orang yang secara objektif memiliki prestasi tinggi tetapi tetap merasa tidak mampu (Bandura, 1997).

Efikasi diri tidak sama dengan kemampuan atau motivasi, tetapi ketiganya berkaitan erat (Kozlowski & Salas, 2010). Efikasi diri lebih merupakan determinasi seseorang terhadap kemampuannya sendiri dalam berhadapan dengan tugas tertentu. Bandura (1994) mencatat bahwa perilaku seseorang seringkali diprediksi menjadi lebih baik dengan keyakinan terhadap kemampuan sendiri dibanding dengan apa yang secara nyata dapat dicapai. Dalam konsep Bandura tersebut, efikasi diri merupakan suatu mekanisme untuk menjelaskan dan memprediksi pikiran, emosi, dan tindakan seseorang serta untuk mengorganisir pencapaian tujuan yang diinginkan, dan kurang difokuskan pada kemampuan dan keterampilan yang dimiliki seseorang secara nyata. Jadi, keyakinan bahwa seseorang dapat melakukan sesuatu dengan segala keterampilan dan kemampuan yang dimiliki itu lebih penting. Bandura (1995) menyatakan bahwa efikasi diri mampu membuat perbedaan dalam cara orang merasa, berpikir, dan melakukan tindakan tertentu. Efikasi diri menghasilkan suatu fungsi regulasi diri melalui kemampuan seseorang untuk mempengaruhi proses berpikir dan tindakannya sendiri dan kemudian mengubah lingkungan mereka sehingga menjadi sesuai dengan apa yang mereka pikirkan (Bandura, 2001).

Bandura (1995) juga menekankan bahwa **efikasi diri menentukan bagaimana seseorang merasa, berpikir, memotivasi diri sendiri, dan berperilaku. Efikasi diri** merupakan dasar dari motivasi, kesejahteraan, serta capaian prestasi seseorang. Hal ini disebabkan karena jika seseorang tidak percaya bahwa tindakan mereka dapat menghasilkan sesuatu sesuai harapan, mereka mendapat sedikit dorongan untuk tetap bertahan ketika menghadapi kesulitan. Sebaliknya, jika mereka yakin bahwa mereka dapat mencapai sesuatu, maka mereka menjadi lebih bersemangat dalam mencapai sesuatu tersebut.

Efikasi diri merupakan suatu faktor kunci yang menyumbang pada kesuksesan pembelajar dalam bidang akademik karena efikasi diri memengaruhi pilihan yang dibuat pembelajar dan cara bertindak yang diikuti (Pajares, 2002). Efikasi diri dalam bidang akademik merupakan keyakinan seseorang bahwa mereka dapat berhasil mencapai tujuan akademik tertentu (Bandura, 1997; Eccles & Wigfield, 2002; Elias & Loomis, 2002; Schunk & Pajares, 2004).

Efikasi diri relevan untuk memahami bagaimana perkembangan prestasi akademik seorang siswa karena efikasi diri mengarah pada perilaku dan motivasi tertentu yang dapat mendorong atau melemahkan efektivitas pencapaian prestasi. Beberapa karakteristik siswa dengan efikasi diri yang tinggi antara lain (Bandura, 1997):

- a. memandang masalah lebih sebagai tantangan untuk dipecahkan dibanding sebagai halangan dalam mencapai tujuan. Ketika ada masalah, orang dengan efikasi diri terdorong untuk mencari pemecahannya karena mereka yakin bahwa mereka mampu melakukannya. Dengan usaha yang keras tersebut, maka masalah menjadi terpecahkan, dan hal ini semakin menyumbang pada keyakinan terhadap kemampuannya sendiri.
- b. memiliki komitmen kuat dalam mencapai tujuan yang telah ditetapkan. Orang dengan efikasi diri tinggi tidak mudah menyerah ketika menghadapi sesuatu yang tampaknya sulit diselesaikan. Inilah yang membuat mereka memiliki komitmen kuat untuk menyelesaikan apapun yang telah ditetapkannya sebagai tujuan sebelumnya. Mereka tidak mudah terpengaruh untuk berganti tujuan.
- c. memiliki orientasi diagnostik tes di mana tes dipandang sebagai umpan balik yang berguna untuk memperbaiki capaian, dan bukan orientasi diagnostik diri yaitu semakin memperlemah harapan siswa untuk mencapai prestasi. Bagi siswa dengan efikasi diri tinggi,

- umpan balik merupakan sarana untuk menjadi lebih baik, dan bukan dianggap sebagai hal yang dapat menjatuhkannya secara personal.
- d. memandang kegagalan sebagai hasil dari kurangnya usaha atau pengetahuan, bukan karena kurang berbakat. Orang dengan efikasi diri tinggi meyakini bahwa dirinya memiliki kompetensi, sehingga jika mengalami kegagalan tidak menganggapnya sebagai akibat tidak mampu. Mereka memandang pengetahuan sebagai sesuatu yang dapat dipelajari dan dikendalikan, bukan hal yang bersifat permanen dan tidak dapat diubah.
 - e. meningkatkan usaha saat mengalami kegagalan untuk mencapai tujuan yang telah ditetapkan. Orang dengan efikasi diri tinggi memiliki semangat tinggi dalam berusaha mencapai tujuan. Karenanya, kegagalan yang dialami tidak menghalanginya untuk terus berusaha mencapai tujuan yang telah ditetapkan sebelumnya.

Efikasi diri akademik memengaruhi performansi belajar siswa melalui pengaruh yang dihasilkan dalam empat proses psikologis, yaitu proses kognitif, motivasional, afektif, dan seleksi (Bandura, 1993). Pada *proses kognitif*, keyakinan siswa terhadap kemampuannya sendiri dalam mengerjakan tugas yang diberikan memengaruhi cara siswa tersebut dalam mempersepsi hasil belajarnya di masa mendatang. Siswa yang yakin pada kemampuannya diprediksi memperoleh hasil belajar yang positif, sementara siswa yang tidak yakin pada kemampuannya akan mengalami apa yang disebut Bandura (1997) sebagai negativitas kognitif, yaitu kondisi di mana siswa dihantui kekurangannya dan sangat meragukan kapasitasnya untuk berhasil dalam menghadapi situasi belajar yang menantang.

Pada *proses motivasional*, efikasi diri yang tinggi akan meningkatkan kesiapan siswa untuk meluangkan usaha dalam belajar mereka, tetap bertahan ketika menghadapi kesulitan dan membantu bangkit lebih cepat setelah memperoleh capaian negatif. Sebaliknya, efikasi diri yang rendah akan menurunkan minat siswa untuk belajar, kapasitas untuk tetap bertahan ketika menghadapi kesulitan, serta komitmen untuk mencapai tujuan yang telah ditetapkan sebelumnya.

Pada *proses afektif*, persepsi yang kuat terhadap kemampuan diri cenderung mengurangi tingkat stres yang mungkin dialami siswa dalam proses belajar atau mencapai suatu tujuan tertentu. Estimasi diri yang rendah terhadap kemampuan diri akan menyebabkan tingginya tingkat kecemasan dan pergulatan yang mengarah pada pemikiran tidak rasional yang akhirnya merusak efektivitas fungsi kognitif dan inteligensi.

Pada *proses seleksi*, pemahaman bahwa siswa mengembangkan kemampuan akademiknya akan memengaruhi keputusan yang dibuat, lingkungan yang dipilih, dan jenis pilihan yang diambil. Siswa seringkali terlibat dalam kegiatan di mana mereka merasa mampu dan menghindari aktivitas yang mereka rasa kurang mampu.

Hasil penelitian menunjukkan adanya korelasi positif antara efikasi diri dengan strategi metakognitif yang digunakan siswa ketika mempelajari materi tertentu (Kaplan, Lichtinger, & Gorodetsky, 2009; Schwinger, Steinmayr, & Spinath, 2009; Young, 2005). Selain berpengaruh terhadap penggunaan metakognitif, efikasi diri yang tinggi juga terbukti memprediksi penggunaan strategi kognitif mendalam, seperti elaborasi, organisasi, dan berpikir kritis (Bartels, Magun-Jackson, & Ryan, 2010; Ferla, Valcke, & Schuyten, 2010). Dengan keyakinan kuat akan kemampuan dirinya, siswa terdorong memiliki keinginan besar untuk menguasai materi, keyakinan kuat terhadap pentingnya suatu materi, serta keyakinan bahwa dirinya mampu mempelajari materi,

siswa dapat melakukan elaborasi dan organisasi terhadap materi yang sedang dihadapinya, serta berpikir kritis atas materi tersebut.

Selanjutnya, ⁶⁶tingginya efikasi diri juga berdampak pada tingginya prestasi belajar, setelah melewati pengaktifan strategi kognitif. Efikasi diri, yang membuat siswa termotivasi untuk belajar, dapat membuat siswa mampu menuntut diri terhadap penyelesaian tugas sehingga memengaruhi tercapainya prestasi belajar yang tinggi (Castejón, Gilar, & Pérez, 2006). Penelitian yang dilakukan oleh Zusho, Pintrich, dan Copplola (2003) menunjukkan bahwa motivasi belajar memiliki pengaruh besar pada prestasi belajar. Motivasi yang diungkap dalam penelitian ini adalah efikasi diri dan persepsi terhadap nilai tugas. Efikasi diri dan orientasi tujuan untuk menguasai materi berpengaruh pada kesungguhan dalam menggunakan belajar mendalam, sehingga meningkatkan prestasi belajar (Bassi, Steca, Fave, & Caprara, 2007; Ramdass & Zimmerman, 2011). Orientasi tujuan pada penguasaan materi dan efikasi diri tinggi sebagai aspek-aspek motivasi juga terbukti berpengaruh pada tingginya prestasi belajar (Al-Khatib, 2010).

4.2 Sumber-sumber Efikasi Diri

Efikasi diri adalah penilaian seseorang terhadap kapabilitasnya untuk mengorganisasi dan menyelesaikan suatu tugas (Bandura, 1997). ⁴⁶Menurut teori kognitif sosial (Bandura, 1997), sumber-sumber efikasi diri meliputi: (1) interpretasi seseorang atas performansinya sendiri atau *mastery experience*; (2) informasi tentang apa yang dapat dilakukan seseorang dari pengalaman-pengalamannya (*vicarious experience*) melalui observasi atas perilaku orang lain, seperti teman sekolah, teman sebaya, dan orang dewasa di sekitarnya; (3) persuasi sosial (*social persuasion*) dan evaluasi dari orangtua, guru, dan teman sebaya; serta (4) kondisi fisiologis dan emosional seseorang, seperti

tekanan, kelelahan, kecemasan, dan suasana hati sebagai indikator dari kapabilitas mereka. Hasil penelitian menunjukkan bahwa efikasi diri mempengaruhi motivasi dan prestasi akademik (Multon, Brown, & Lent, 1991); partisipasi dan kesiapan belajar di sekolah, kerja keras, dan usaha dalam mencapai tujuan yang menantang (Bandura, 1997; Pajares, 2003).

Keyakinan seseorang terhadap efikasi dirinya dapat dikembangkan melalui empat sumber pengaruh utama. ⁴⁶ Cara yang paling efektif untuk menciptakan efikasi diri tinggi adalah melalui pengalaman-pengalaman keberhasilan. Keberhasilan dapat membangun keyakinan mutlak bagi efikasi diri seseorang. Sebaliknya, kegagalan dapat menghancurkan efikasi diri, kecuali jika kegagalan terjadi sebelum efikasi diri dirasakan secara kuat dalam diri seseorang.

Sumber peningkatan efikasi diri juga dapat berasal dari orang lain. Cara lain untuk meningkatkan efikasi diri adalah melalui pengalaman-pengalaman positif yang dialami orang lain, khususnya orang yang berarti bagi siswa dan memiliki kondisi yang kurang lebih mirip. Melihat orang yang mirip dirinya mengalami keberhasilan dengan dukungan usaha, akan membuat siswa merasa yakin bahwa dirinya juga dapat meraih hal yang sama dan cenderung berusaha melakukan apa yang dilakukan orang tersebut. Cara ini dikenal dengan pemodelan. Pengaruh pemodelan terhadap penilaian efikasi diri seseorang sangat dipengaruhi oleh kemiripan orang tersebut dengan sang model. Semakin banyak kemiripan dengan model, semakin mudah seseorang dipersuasi untuk menjadi seperti model. Pengaruh pemodelan bagi peningkatan efikasi diri terbukti lebih besar dibanding memberikan standar sosial.

Sumber efikasi diri lainnya adalah persuasi sosial, yang terbukti mampu meningkatkan keyakinan seseorang bahwa dirinya memiliki peluang untuk berhasil. Orang yang dipersuasi secara verbal bahwa

mereka memiliki kemampuan untuk mencapai prestasi terkait aktivitas yang diberikan cenderung menunjukkan usaha yang lebih besar dan menunjukkan daya tahan yang tinggi jika mengalami kesulitan. Persuasi mendorong dimilikinya efikasi diri melalui kerja keras yang dilakukan orang untuk meraih kesuksesan, meningkatkan keterampilan dan perasaan bahwa dirinya mampu.

4.3 Dampak Efikasi Diri terhadap Fungsi-fungsi Aktivitas Belajar

Banyak penelitian telah membuktikan dampak positif efikasi diri terhadap fungsi-fungsi aktivitas belajar, yang dibagi dalam ⁵empat proses psikologis utama, yaitu: proses kognitif, proses motivasional, proses afektif, dan proses seleksi (Bandura, 1997).

(1) Proses Kognitif

Dampak efikasi diri terhadap proses kognitif memiliki berbagai bentuk. Sebagian besar perilaku manusia, yang direncanakan, dikelola dengan diawali adanya tujuan-tujuan yang bernilai. Penetapan tujuan personal dipengaruhi oleh penilaian terhadap kapabilitas diri. Semakin kuat persepsi efikasi diri seseorang, semakin tinggi tujuan-tujuan yang dibuat seseorang bagi dirinya dan lebih mengokohkan komitmen mereka. Semua tindakan dimulai dalam pikiran. Keyakinan seseorang terhadap kemampuannya membentuk pikiran tertentu yang selanjutnya memengaruhi tindakan. Orang yang memiliki efikasi diri tinggi, memvisualisasikan rancangan keberhasilan yang menjadi tuntunan positif dan mendukung prestasi. Orang yang ragu dengan kemampuannya, memvisualisasikan skenario kegagalan sehingga semua yang dilakukan dapat menjadi keliru. Pada saat orang merasa ragu, akan sulit mencapai sesuatu. Fungsi utama dari pikiran adalah memungkinkan orang untuk

memprediksi kejadian dan mengembangkan cara untuk mengendalikan hal-hal yang dapat memengaruhi kejadian tersebut.

(2) Proses Motivasional

20 Efikasi diri memainkan peran kunci dalam regulasi motivasi diri. Sebagian besar motivasi manusia dihasilkan secara kognitif. Orang memotivasi dirinya sendiri dan mengarahkan tindakan melalui pemikiran sebelumnya. Mereka membentuk keyakinan mengenai apa yang dapat mereka lakukan. Mereka menetapkan tujuan bagi mereka sendiri dan merencanakan tindakan untuk merealisasikan tujuan tersebut.

(3) Proses Afektif

Keyakinan orang terhadap kemampuannya untuk menghadapi masalah memengaruhi seberapa besar tekanan dan depresi yang dialami dalam situasi yang mengancam atau sulit. Efikasi diri terhadap kemampuan mengontrol diri memainkan peran penting saat orang mengalami kecemasan.

(4) Proses Seleksi

20 Manusia adalah bagian dari produk lingkungan. Oleh karena itu, keyakinan terhadap kemampuan diri dapat membentuk kehidupan dengan cara memengaruhi jenis aktivitas dan lingkungan yang dipilih. Orang akan menghindari aktivitas dan situasi yang mereka yakini melampaui kemampuan coping mereka. Tetapi mereka akan siap menghadapi aktivitas menantang dan memilih situasi di mana mereka menilai diri mereka sendiri mampu menghadapinya.

4.4 Tahapan Perkembangan Efikasi Diri

Periode kehidupan yang berbeda memiliki tuntutan kompetensi tertentu. Perubahan tersebut memerlukan sejumlah kompetensi yang tidak secara otomatis dimiliki berdasar perkembangan usia seseorang. Berikut ini karakteristik perubahan perkembangan dalam efikasi diri sesuai tahapan perkembangan manusia (Bandura, 1997).

1) Asal-usul Munculnya Agensi Personal

Bayi yang baru lahir datang ke dunia tanpa rasa atau kesadaran akan diri. Bagi melakukan eksplorasi melalui melihat diri mereka menghasilkan dampak-dampak dari perilaku dasar mereka. Hal ini selanjutnya mulai menumbuhkan perasaan percaya pada kemampuan dirinya sendiri. Dengan pengamatan terus-menerus terhadap kejadian-kejadian dalam lingkungan mereka, bayi belajar bahwa suatu tindakan tertentu akan menghasilkan akibat tertentu. Bayi yang mengalami keberhasilan dalam mengendalikan kejadian lingkungan akan menjadi lebih perhatian terhadap perilaku mereka sendiri dan lebih mampu mempelajari respon-respon yang muncul.

Perkembangan rasa efikasi diri membutuhkan lebih dari sekedar memproduksi perilaku yang menghasilkan dampak tertentu secara sederhana. Tindakan tersebut perlu dipandang sebagai bagian dari diri seseorang. Diri mulai dibedakan dari yang lainnya melalui pengalaman perbedaan. Pengalaman yang sama dengan orang lain tapi menunjukkan dampak yang berbeda akan membuat bayi mulai memahami perbedaan dirinya dengan orang lain. Dengan demikian perasaan 'diri' akan muncul. Seiring kematangan bayi, banyak pengalaman dialami yang menguatkan perkembangan personalnya.

2) Sumber-sumber Efikasi Diri dari Keluarga

Anak kecil perlu mencapai pengetahuan diri terkait kemampuan mereka dalam area-area tertentu. Mereka perlu mengembangkan, menilai, dan menguji kemampuan fisik, kompetensi sosial, keterampilan bahasa, serta keterampilan kognitif mereka untuk memahami dan mengelola berbagai situasi yang dihadapi sehari-hari. Perkembangan kemampuan sensorimotor membuat bayi mampu melakukan eksplorasi terhadap lingkungannya. Eksplorasi awal ini dan aktivitas bermain anak akan memberikan kesempatan bagi anak untuk mengembangkan keterampilan dasar dan perasaan mampu. Pengalaman keberhasilan dalam mengontrol diri merupakan hal penting bagi perkembangan kemampuan sosial dan kognitif anak. Orangtua yang responsif terhadap perilaku anaknya dan banyak memberikan kesempatan untuk melakukan tindakan-tindakan yang meningkatkan keyakinan diri dengan memberikan kebebasan bereksplorasi, akan memiliki anak yang memiliki perkembangan cepat dalam aspek sosial dan kognitif. Kecepatan reaksi orangtua akan meningkatkan kemampuan kognitif anak.

3) Perluasan Efikasi Diri karena Pengaruh Teman Sebaya

Pengujian terhadap efikasi diri anak terus berkembang seiring dengan bertambah luasnya komunitas mereka. Dalam relasinya dengan teman sebaya, anak dapat mengembangkan pengetahuan terhadap kemampuan dirinya. Teman sebaya memberikan banyak fungsi efikasi yang penting. Pergaulan anak dengan teman sebayanya memberikan informasi banyak mengenai perbandingan dalam penilaian dan klarifikasi efikasi diri anak. Anak menjadi lebih sensitif jika kemampuannya dibandingkan dengan anak lain yang akan memengaruhi prestise dan popularitasnya.

Teman sebaya ada yang bersifat homogen maupun heterogen. Anak cenderung memilih teman sebaya yang memiliki minat dan nilai

yang sama. Pemilihan kelompok teman sebaya ini akan meningkatkan efikasi diri melalui berbagi minat bersama. Karena teman sebaya memberikan pengaruh besar dalam perkembangan dan keabsahan efikasi diri anak, maka adanya gangguan dalam relasi dengan teman sebaya dapat berpengaruh tidak baik pada efikasi diri anak.

4) Sekolah sebagai Agen Pengolahan Eefikasi Diri Kognitif

Selama periode formatif kehidupan anak, sekolah menjadi lingkungan utama bagi pertumbuhan dan keabsahan kompetensi kognitif. Sekolah merupakan tempat di mana anak mengembangkan kemampuan kognitif dan memperoleh pengetahuan dan keterampilan memecahkan masalah yang penting bagi kehidupan sosialnya yang lebih besar. Di sekolah, pengetahuan dan keterampilan berpikir anak terus diuji, dievaluasi, dan dibandingkan secara sosial. Ketika anak bertambah keterampilan kognitifnya, mereka mengembangkan perasaan mampu atau disebut efikasi intelektual. Beberapa faktor sosial, yang merupakan bagian dalam instruksi formal, seperti model keterampilan kognitif teman sebaya, perbandingan sosial dengan prestasi siswa lain, peningkatan motivasi melalui tujuan dan penghargaan positif, serta interpretasi guru terhadap keberhasilan dan kegagalan anak, juga dapat memengaruhi efikasi intelektual anak.

5) Perkembangan Efikasi Diri melalui Pengalaman Transisi Remaja

Tiap periode perkembangan membawa tantangan tersendiri bagi efikasi diri. Saat remaja beranjak dewasa dan harus memenuhi tuntutan sebagai orang dewasa, mereka harus belajar untuk bertanggung jawab atas diri mereka sendiri dalam hampir semua aspek kehidupan. Hal ini mensyaratkan penguasaan keterampilan baru dan kemampuan beradaptasi dengan komunitas orang dewasa. Belajar menghadapi perubahan-

perubahan dalam masa pubertas dan masalah-masalah emosional menjadi hal yang perlu dipertimbangkan. Tugas memilih pekerjaan apa yang kelak akan digeluti juga perlu dilakukan pada masa ini. Hal-hal tersebut akan berpengaruh pada perkembangan efikasi diri anak.

6) Fokus Efikasi Diri Orang Dewasa

Masa dewasa awal merupakan periode di mana orang perlu belajar untuk menghadapi banyak tantangan baru, seperti memilih pasangan, terlibat dalam relasi perkawinan, menjadi orang tua, dan mengembangkan karir pekerjaan. Tugas-tugas yang dapat dikuasai pada awal masa dewasa merupakan sumbangan penting bagi keberhasilan seseorang dan akan meningkatkan efikasi dirinya. Ada beberapa cara di mana efikasi diri berkontribusi pada perkembangan karir dan keberhasilan orang dalam pekerjaannya. Efikasi diri orang akan menentukan seberapa baik mereka mengembangkan keterampilan kognitif, manajemen diri, dan keterampilan interpersonal pada pekerjaan yang dimasuki.

7) Penilaian Kembali Efikasi Diri dengan Bertambahnya Usia

Efikasi diri pada orang yang lebih tua terletak pada pemberian penghargaan kembali atau tidak adanya penghargaan lagi terhadap kemampuan mereka. Secara biologis, kemampuan tubuh manusia mengalami kemunduran seiring bertambahnya usia. Tetapi, capaian dalam pengetahuan, keterampilan, dan keahlian tertentu dapat mengimbangi kemunduran fungsi fisik tersebut. Dengan dipengaruhi tingkat keterlibatan orang tua pada berbagai kegiatan, perasaan efikasi diri dapat menyumbang keberlangsungan fungsi sosial, fisik, dan intelektual orang dewasa.

BAB V

FAKTOR KELUARGA: KETERLIBATAN ORANGTUA DI SEKOLAH

5.1 Pengertian Keterlibatan Orangtua di Sekolah

Orangtua merupakan orang dewasa pertama yang dijumpai seorang anak sejak masa kecil. ⁴ Seluruh pemikiran, emosi, dan perilaku orangtua merupakan model yang kuat bagi anak untuk berpikir, berekspresi emosi, dan berperilaku tertentu. Dalam konteks pembelajaran, bagaimana orangtua memandang pendidikan dan proses belajar, bagaimana menyikapi tugas-tugas sekolah, serta bagaimana menjalin komunikasi dengan sekolah, akan menjadi model yang kuat bagi seorang anak. Hal-hal itu tercermin dalam keterlibatan orangtua di sekolah.

Keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya merupakan salah satu strategi yang efektif untuk mendukung keberhasilan belajar anak. Beberapa penelitian menemukan manfaat keterlibatan orangtua di sekolah dalam meningkatkan prestasi akademik ¹⁷¹ (Barnard, 2004; Desimone, 1999; Hill & Craft, 2003; Hill & Taylor, 2004). Keterlibatan orangtua di sekolah adalah partisipasi orangtua dalam pendidikan anaknya dengan tujuan meningkatkan keberhasilan akademik dan sosial anak (Fishel & Ramirez, 2005 dalam Fan & Williams, 2010). Keterlibatan orangtua dalam pendidikan merupakan bentuk ⁴ penyediaan sumber daya untuk anak-anak, dalam bentuk menyediakan waktu bersama anak dan menaruh minat dan perhatian terhadap anak (Soucy & Larose, 2000; Strage & Swanson Brandt, 1999 dalam Ratelle et al, 2005). ⁴ Keterlibatan orangtua dalam pendidikan anak merupakan bentuk dukungan orangtua terhadap anaknya, baik yang dilakukan di dalam rumah maupun di sekolah (Smit *et al.*, 2007).

⁴ Keterlibatan orangtua di sekolah memiliki definisi yang bervariasi, mulai dari komunikasi orangtua dan guru, partisipasi orangtua dalam

kegiatan sekolah, dan bantuan orangtua dalam pengerjaan Pekerjaan Rumah anak. Bronfenbrenner, 1986 dan Galal-El-Dean, 1994 (dalam Abd-El-Fattah, 2006) merumuskan keterlibatan orangtua di sekolah sebagai perilaku orangtua, baik di rumah maupun di sekolah, yang bertujuan untuk mendampingi seluruh pengalaman belajar anak.

Keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya merupakan konsep yang bersifat multidimensional dan memiliki berbagai bentuk, seperti: harapan orangtua terhadap capaian pendidikan anaknya, keterlibatan orangtua dalam penyelesaian tugas-tugas sekolah yang harus diselesaikan di rumah, aktivitas stimulasi kognitif di rumah, komunikasi orangtua dengan anak, serta partisipasi orangtua dalam aktivitas sekolah dan komunitas yang ada di dalamnya (Epstein, 1995; Fan & Chen, 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Keith et al., 1993; Reynolds & Clements, 2005; Sheldon & Epstein, 2005; Walker et al., 2005).

Keterlibatan orangtua di sekolah dapat memiliki berbagai bentuk, misalnya komunikasi antara orangtua dengan anak dengan tema percakapan mengenai kegiatan belajar anak di sekolah, hubungan anak dengan teman-teman sekolahnya, atau juga pembicaraan mengenai perilaku-perilaku menyimpang seperti seks pra nikah, konsumsi minuman keras, merokok, atau konsumsi obat terlarang. Pembuatan aturan menonton televisi sebagai aturan keluarga merupakan bagian dari keterlibatan orangtua di mana orangtua merasa televisi dapat menjadi salah satu faktor yang mengganggu kegiatan belajar anak di rumah. Selain komunikasi dengan anak, keterlibatan orangtua di sekolah juga mencakup komunikasi orangtua dengan guru dan karyawan di sekolah, kehadiran orangtua pada kegiatan-kegiatan sekolah, menjadi sukarelawan di sekolah, serta partisipasi orangtua dalam kegiatan yang meningkatkan program-program sekolah.

Pekerjaan rumah (PR) merupakan tugas-tugas yang dirancang oleh guru untuk diselesaikan di luar sekolah. Bantuan orangtua dalam pengerjaan PR anaknya merupakan bentuk keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya di mana orangtua menjadi paham mengenai apa yang dipelajari anak di sekolah serta mengetahui apakah anaknya dapat mengikuti kegiatan pembelajaran di kelas.

5.2 Komponen Keterlibatan Orangtua di Sekolah

Terdapat beberapa cara yang dilakukan orangtua untuk terlibat dalam pendidikan anaknya. Cara yang paling umum adalah terlibat dalam pengerjaan PR dan proyek anak. Orangtua juga terlibat ketika mereka mengunjungi sekolah anaknya, menjumpai guru mereka, hadir dalam aktivitas dan acara-acara di sekolah, menjadi sukarelawan di sekolah, membantu anak dalam acara seleksi, mengikuti kemajuan akademik anaknya, serta menanamkan nilai-nilai pendidikan pada anak (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

Fan (dalam Fan & Williams, 2010) mengidentifikasi hal yang hampir sama, tetapi mengelompokkannya ke dalam tujuh komponen keterlibatan orangtua di sekolah, yaitu aturan dalam menonton televisi di rumah, komunikasi orangtua dengan anak, koneksi orangtua dengan sekolah, perkumpulan orangtua-guru, keterlibatan orangtua dalam aktivitas di sekolah, supervisi terhadap kegiatan di sekolah, serta aspirasi tentang pendidikan.

Tan dan Goldberg (2009) mengungkapkan konsep multidimensional dari keterlibatan orangtua di area sekolah anak meliputi (a) *family-school partnerships*, yaitu kerjasama antara keluarga dan sekolah; (b) *schools assisting families with parenting skills*, yaitu kerjasama sekolah dengan keluarga dalam hal keterampilan pengasuhan anak; (c) *school-to-home and home-to-school communication*, yaitu komunikasi

antara pihak sekolah dengan rumah, yaitu pihak sekolah melaporkan kejadian yang terkait dengan perkembangan anak di sekolah maupun pihak rumah yang mengkomunikasikan kejadian di rumah pada pihak sekolah; (d) *parents volunteering at schools*, yaitu keterlibatan orangtua dalam partisipasi secara sukarela di sekolah; (e) *involving parents in children's learning at home*, yaitu keterlibatan orangtua dalam kegiatan belajar anak saat di rumah; (f) *recruiting families as participants in schools' decision making activities*, yaitu perekrutan orangtua sebagai partisipan dalam kegiatan pengambilan keputusan sekolah; dan (g) *collaborating with the community to coordinate resources for families*, yaitu kerjasama dengan komunitas di sekitar sekolah di mana orangtua menjadi penggerak. Ho dan Willms (dalam Bethelsen & Walker, 2008) menemukan empat konstruk dalam keterlibatan orangtua, yaitu: (1) *home discussion*; (2) *home supervision*; (3) *school communication*; dan (4) *school participation*.

Epstein (dalam Epstein & Sanders, 2000, Escoffery, 2007) mengidentifikasi enam tingkat keterlibatan orangtua di sekolah, yang menegaskan bahwa sekolah dan keterlibatan orangtua menunjukkan tanggung jawab bersama, yaitu : (1) pendampingan orangtua dalam meningkatkan keterampilan anaknya; (2) komunikasi sekolah-orangtua; (3) keterlibatan orangtua dalam pengambilan keputusan sekolah; (4) pendampingan orangtua saat anak belajar di rumah; (5) keterlibatan orangtua dalam mengikuti aktivitas di sekolah; dan (6) keterlibatan orangtua dalam kerjasama antara sekolah dengan komunitas sekitar sekolah.

Dari berbagai sumber literatur mengenai keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya, dalam buku ini penulis mengklasifikasikan keterlibatan orangtua dalam pendidikan ke dalam dua kategori, yaitu keterlibatan orangtua di rumah (*home-based parental involvement*) dan keterlibatan orangtua di sekolah (*school-based parental involvement*).

5.2.1 Keterlibatan orangtua di rumah (*home-based parental involvement*)

Keterlibatan orangtua di rumah merupakan jenis keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya yang dilakukan dalam konteks perilaku di rumah. Perilaku-perilaku tersebut meliputi perhatian orangtua dalam menyiapkan kebutuhan-kebutuhan anak agar tetap sehat sehingga dapat bertahan dalam belajar; memantau, mendisiplinkan, dan mengarahkan anak dengan cara membantu anak mengembangkan kepercayaan dirinya; serta memberikan penguat positif terhadap aktivitas belajar dan aktivitas sekolah lainnya. Orangtua juga dapat menunjukkan keterlibatan dalam pendidikan anaknya melalui pemberian fasilitas penunjang kegiatan belajar di rumah, seperti bermain bersama anak, membaca bersama, melakukan perjalanan pendidikan, mengunjungi museum, membacakan cerita, menyanyi, atau terlibat dalam pengerjaan PR anak (Epstein, 2001).

5.2.2 Keterlibatan orangtua di sekolah (*school-based parental involvement*)

Keterlibatan orangtua di rumah merupakan jenis keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya yang dilakukan dalam konteks perilaku di sekolah. Informasi yang diberikan sekolah kepada orangtua siswa terkait kemajuan belajar siswa dan program-program sekolah, penyelenggaraan pertemuan orangtua-guru, *open houses*, dan pemberian laporan perkembangan siswa secara berkala merupakan usaha-usaha yang dilakukan sekolah untuk meningkatkan partisipasi dan keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya. Orangtua dapat berpartisipasi di sekolah dalam kegiatan menghadiri pentas seni sekolah, kegiatan-kegiatan kesiswaan yang digelar di sekolah, dan seminar-seminar yang diadakan sekolah. Orangtua juga seringkali diberi kesempatan untuk terlibat dalam komite sekolah dan organisasi lainnya (Epstein, 2001).

5.3 Jenis-jenis Keterlibatan Orangtua di Sekolah

Dari berbagai temuan hasil penelitian mengenai jenis-jenis keterlibatan orangtua di sekolah, penulis mengidentifikasi berbagai jenis keterlibatan tersebut ke dalam 3 komponen yang ada, yaitu :1) *behavioral*, yang meliputi menjalin komunikasi dengan guru, menghadiri kegiatan sekolah, terlibat dalam organisasi sekolah, dan membangun koneksi dengan komunitas; 2) *cognitive-intellectual*, yang meliputi penyediaan materi-materi pendukung belajar, terlibat dalam pengerjaan PR, mendiskusikan materi pelajaran di rumah, membantu anak membuat keputusan, membuat aturan tentang menonton televisi, berdiskusi dengan anak tentang pendidikan; 3) *personal*, yang meliputi menjalin interaksi emosional, terlibat dalam kegiatan rekreatif bersama, mengasuh anak, dan membangun komunikasi dengan anak (Altschul, 2011; Fan & Williams, 2010; Hoang, 2007; Ho & Willms dalam Bethelsen & Walker, 2008).

Grolnick dan Slowiaczek (dalam Epstein & Sanders, 2000, Escoffery, 2007) dalam penelitian mengenai keterlibatan orangtua dan hubungannya dengan peningkatan capaian anak di sekolah, mendeskripsikan tiga jenis keterlibatan orangtua dalam sekolah anaknya, yaitu : (1) keterlibatan orangtua secara fisik (*parental involvement*), di mana orangtua berpartisipasi dalam kegiatan anaknya secara fisik baik di sekolah maupun di rumah, misalnya dengan menghadiri kegiatan sekolah dan mendampingi anak saat mengerjakan PR; (2) keterlibatan kognitif-intelektual (*cognitive intellectual involvement*), yaitu jenis keterlibatan orangtua yang ditunjukkan melalui aktivitas-aktivitas yang bertujuan meningkatkan fungsi kognitif dan kecerdasan anak atau meningkatkan kemampuan eksplorasi anak melalui aktivitas pemberian stimulasi kognitif dengan pergi ke perpustakaan atau berdiskusi mengenai banyak informasi pengetahuan; dan (3) keterlibatan secara personal

(*personal involvement*), yang meliputi kegiatan orangtua dalam mengikuti perkembangan anaknya di sekolah dan apa saja yang dilakukan anak saat di sekolah.

Dari penelitian-penelitian sebelumnya mengenai keterlibatan orangtua di sekolah, peneliti menemukan dua kategori besar penemuan yaitu terkait dengan jenis-jenis keterlibatan orangtua di sekolah (Altschul, 2011; Fan & Williams, 2010; Hoang, 2007; Ho & Willms dalam Bethelsen & Walker, 2008; Tan & Goldberg, 2009) dan dampak positif keterlibatan orangtua di sekolah bagi siswa, baik keterlibatan secara umum maupun dampak masing-masing jenis keterlibatan orangtua di sekolah bagi siswa (Epstein, 1991; Gonzalez-DeHass, Willems, & Doan Holbein, 2005; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991 dalam Abd-El-Fattah, 2006; Hill & Tyson, 2009; Miliotis, Sesma, & Masten, 1999 dalam Schunk, Pintrich, & Meece, 2008; Patterson, 1986 dalam Abd-El-Fattah, 2006; Tam & Chan, 2009; Ratelle, Guay, Larose, & Senecal, 2004 dalam Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

Hasil penelitian yang termasuk dalam kategori dampak keterlibatan orangtua dalam pendidikan pada anak menunjukkan bahwa keterlibatan orangtua pada pendidikan anaknya terbukti berkorelasi dengan kepercayaan diri anak pada kemampuan akademiknya (Epstein, 1991; Patterson, 1986 dalam Abd-El-Fattah, 2006; Tam & Chan, 2009); perkembangan keterampilan regulasi diri anak (Miliotis, Sesma, & Masten, 1999 dalam Schunk, Pintrich, & Meece, 2008); meningkatkan komitmen anak terhadap sekolah, motivasi intrinsik, persepsi terhadap kompetensi dan kontrol, *mastery goal orientation*, serta motivasi untuk membaca (Gonzalez-DeHass, Willems, & Doan Holbein, 2005; Ratelle, Guay, Larose, & Senecal, 2004 dalam Schunk, Pintrich, & Meece, 2008); mempengaruhi prestasi belajar anak melalui dampaknya pada sikap dan motivasi anak terhadap belajar (Grolnick, Ryan, dan Deci, 1991 dalam

Abd-El-Fattah, 2006; Hill & Tyson, 2009); serta membuat anak sadar akan pentingnya pendidikan dan memiliki aspirasi belajar yang tinggi (Epstein, 1991; Patterson, 1986 dalam Abd-El-Fattah, 2006).

Pada beberapa penelitian mengenai keterlibatan orangtua di sekolah, telah diidentifikasi berbagai jenis keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya dan pengaruhnya pada perkembangan anak. Keterlibatan orangtua yang termasuk dalam jenis *cognitive – intellectual* yang dilakukan melalui pendampingan dalam pengerjaan pekerjaan rumah (PR) terbukti meningkatkan fungsi psikologis anak yang sebelumnya mempersepsi diri mereka sebagai anak yang kurang kompeten secara akademik (Pomerantz, Ng, dan Wang, 2006); berkorelasi positif dengan sikap positif siswa terhadap PR dan pembelajaran di sekolah, persepsi diri siswa, dan kebiasaan belajar yang efektif serta kemampuan meregulasi diri (Hoover-Dempsey et al, 2001); meningkatkan motivasi belajar siswa (Knollmann & Wild, 2007); dan berkorelasi dengan prestasi belajar (Pezdek, Berry, & Renno, 2002). Penelitian mengenai keterlibatan orangtua dalam bentuk aktivitas bersama, seperti membaca bersama anak dan pembicaraan tentang sekolah berkorelasi secara positif dengan kesenangan anak terhadap sekolah (Tan & Goldberg, 2009). Jenis keterlibatan orangtua lainnya adalah aturan mengenai waktu menonton televisi. Adanya aturan mengenai waktu menonton televisi terbukti meningkatkan komitmen akademik dan motivasi intrinsik siswa (Fan & Williams, 2010).

Jenis keterlibatan orangtua yang termasuk jenis *personal* dalam bentuk dukungan otonomi pada anak berpengaruh positif pada ketekunan mereka dalam bidang akademik dengan dimediasi oleh peran perasaan otonomi dan kompeten siswa (Ratelle, Larose, Guay, & Senecal, 2005), meningkatkan regulasi diri anak, dan mendukung performansi akademik yang baik (Grolnick & Ryan, 1989; Wong, 2008). Lakshmi & Arora

(2006) menemukan bahwa semua dimensi perilaku parental, yaitu penerimaan, dorongan, kontrol psikologis, dan perilaku membatasi, berkorelasi dengan keberhasilan akademis di sekolah

Penelitian lain mengenai pola asuh orangtua menunjukkan bahwa di antara ketiga jenis pola asuh yaitu otoritatif, otoriter, dan permisif, pola asuh otoritatif terbukti paling kuat berkorelasi dengan prestasi akademik, otonomi, perilaku prososial, dan internalisasi nilai-nilai pada anak (Abar, Carter, & Winsler, 2009). Hasil penelitian lain menunjukkan bahwa remaja yang mempersepsi orangtua mereka otoritatif atau demokratis, tegas, komunikatif dengan anak-anaknya, mengasuh dengan baik, dan mendukung kemandirian anaknya, cenderung memiliki motivasi untuk menguasai materi pelajaran di sekolah. Korelasi yang negatif terjadi antara pola pengasuhan permisif dengan motivasi penguasaan materi (Hoang, 2007).

Penelitian tentang keterlibatan orangtua lainnya menemukan adanya perbedaan dampak keterlibatan antara ayah dan ibu terhadap anak laki-laki dan perempuan. Prestasi belajar pada anak menunjukkan korelasi yang lebih signifikan dari hubungan ibu-anak laki-laki dan ayah-anak perempuan daripada relasi ibu-anak perempuan dan ayah-anak laki-laki (Tan & Goldberg, 2009). Pada anak laki-laki, semakin rendah kontrol psikologis dari orangtua (baik ayah maupun ibu) maka keberhasilan akademis di sekolah semakin tinggi. Pada remaja putri, dorongan dari ibu berkorelasi secara positif dengan keberhasilan di sekolah, sedangkan pada remaja putra keberhasilan di sekolah berkorelasi negatif dengan kontrol psikologis dari ibu (Lakshmi & Arora, 2006).

Kendati banyak hasil penelitian yang telah ditemukan menunjukkan dampak positif keterlibatan orangtua di sekolah pada anak, namun dalam kenyataannya, ada beberapa permasalahan yang muncul. Beberapa penelitian menemukan bahwa beberapa orangtua ingin terlibat dalam

pendidikan anaknya, dan orangtua yang lain tidak memandang penting keterlibatan ini. Beberapa orangtua menilai penting terlibat dalam pendidikan, tetapi tidak tahu bagaimana harus melakukannya. Problem yang lain muncul dari para guru di sekolah, di mana beberapa guru memandang orangtua tidak perlu mengetahui apa yang terjadi dalam pendidikan anaknya. Beberapa guru khawatir akan kehilangan otoritasnya sebagai guru apabila orangtua terlibat dalam permasalahan yang terjadi di kelas sehingga orangtua mengetahui metode instruksional di kelas, menyinggung mengenai kurikulum, dan teknik-teknik pengelolaan kelas (Gonzalez-DeHass & Willems, 1993).

Kontradiksi tentang masalah keterlibatan orangtua di sekolah juga muncul khususnya pada siswa di SMA. Eccles dan Harold (dalam Gonzale-DeHass & Willems, 1993) mengatakan bahwa guru seringkali menginterpretasi perkembangan kebutuhan akan otonomi pada remaja sebagai tanda bahwa mereka tidak ingin orangtua mereka terlibat dalam urusan pendidikan. Pernyataan ini terus menjadi kontradiksi dengan hasil penelitian bahwa remaja akan berkembang optimal jika orangtua dan guru bekerjasama untuk mendukung mereka (Lazar & Slostad dalam Gonzale-DeHass & Willems, 1993). Beberapa hal yang dapat dilakukan orangtua sebagai partner aktif dalam pendidikan antara lain: (1) memberi model untuk belajar, (2) melengkapi peran guru ketika anak sudah di rumah, (3) memelihara komunikasi dengan pihak sekolah, (4) mendukung kegiatan belajar anak, dan (5) menghadiri pertemuan orangtua dengan pihak sekolah (Chapman, dkk, 2000).

5.4 Dampak Keterlibatan Orangtua di Sekolah Terhadap Perkembangan SRL Anak

Aspirasi orangtua pendidikan anaknya memiliki dampak positif terhadap prestasi akademik anak secara umum dan penyesuaian anak

di sekolah (Schoon et al., 2004). Sebuah studi meta analisis yang dilakukan oleh Fan dan Chen (2001) untuk mensintesis literatur dengan desain kuantitatif mengenai hubungan keterlibatan orangtua dan prestasi akademik anak, menunjukkan bahwa harapan atau aspirasi orangtua terhadap capaian pendidikan anaknya memiliki hubungan kuat dengan prestasi belajar anak ($r = 0.40$). Meta analisis tersebut dilakukan untuk semua jenis keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya, baik yang dilakukan di rumah maupun di sekolah.

Temuan mengenai dampak positif keterlibatan orangtua dalam pendidikan anak lainnya ditemukan oleh Zimmerman et al. (1992), yang menemukan bahwa target-target prestasi orangtua, sebagai salah satu bentuk aspirasi orangtua terhadap capaian pendidikan anaknya, secara langsung berpengaruh terhadap tujuan belajar anaknya, yang selanjutnya berpengaruh terhadap prestasi belajar anak. Menurut Bandura (1986), tujuan dan aspirasi orangtua tidak hanya merefleksikan standar diri yang diperlukan guna mencapai tingkat perilaku tertentu, tetapi juga memengaruhi motivasi diri anak. Oleh karena itu, tujuan dan aspirasi orangtua mengenai pendidikan anaknya memengaruhi prestasi akademik anak melalui pengaruh positifnya terhadap anak yaitu berupa motivasi diri dan evaluasi terhadap standar diri, yang merupakan bagian dari proses perkembangan SRL.

Hasil penelitian yang termasuk dalam kategori dampak keterlibatan orangtua dalam pendidikan pada anak menunjukkan bahwa keterlibatan orangtua pada pendidikan anaknya terbukti berkorelasi dengan kepercayaan diri anak pada kemampuan akademiknya (Epstein, 1991; Patterson, 1986 dalam Abd-El-Fattah, 2006; Tam & Chan, 2009); perkembangan keterampilan regulasi diri anak (Miliotis, Sesma, & Masten, 1999 dalam Schunk, Pintrich, & Meece, 2008); meningkatkan komitmen anak terhadap sekolah, motivasi intrinsik, persepsi terhadap

kompetensi dan kontrol, *mastery goal orientation*, serta motivasi untuk membaca (Gonzalez-DeHass, Willems, & Doan Holbein, 2005; Ratelle, Guay, Larose, & Senecal, 2004 dalam Schunk, Pintrich, & Meece, 2008); mempengaruhi prestasi belajar anak melalui dampaknya pada sikap dan motivasi anak terhadap belajar (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991 dalam Abd-El-Fattah, 2006; Hill & Tyson, 2009); serta membuat anak sadar akan pentingnya pendidikan dan memiliki aspirasi belajar yang tinggi (Epstein, 1991; Patterson, 1986 dalam Abd-El-Fattah, 2006). Hasil-hasil penelitian lain menunjukkan bahwa keterlibatan orangtua di sekolah tidak memprediksi prestasi akademik siswa (Banerjee, Harrell, & Johnson, 2011; Dearing, Simpkins, Kreider, & Weiss, 2006).

Temuan-temuan tersebut mengindikasikan bahwa keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya berpengaruh terhadap prestasi akademik anak secara tidak langsung melalui pengaruhnya terhadap hal-hal lain, seperti motivasi anak, sikap, dan SRL (Hoover-Dempsey et al. 2001; Hoover-Dempsey & Sandler 2005; Martinez-Pons 2002). Dengan demikian dapat dikatakan bahwa SRL terbukti memediasi pengaruh keterlibatan orangtua dalam pendidikan anak terhadap prestasi akademik anak. Martinez-Pons (1996) menemukan bahwa stimulasi-stimulasi orangtua terhadap regulasi diri, seperti pemodelan, dorongan, falisitasi, dan penghargaan terbukti memprediksi prestasi akademik melalui pengaruhnya pada perilaku-perilaku regulasi diri.

Secara khusus, jenis keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya memiliki dampak yang khusus pula bagi perkembangan anak. Berikut ini dijabarkan dampak ketiga jenis keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya, yaitu *behavioral*, *cognitive-intellectual*, dan *personal*, terhadap perkembangan anak.

Keterlibatan orang tua dalam pendidikan anaknya secara *behavioral*, yaitu meliputi kegiatan menjalin komunikasi dengan guru, menghadiri

kegiatan sekolah, terlibat dalam organisasi sekolah, dan membangun koneksi dengan komunitas (Hoang, 2007; Altscul, 2011; Fan & Williams, 2010; Fan & Goldberg, 2009; Ho & Willms dalam Bethelsen & Walker, 2008), membuat siswa sadar akan pentingnya pendidikan dan memiliki aspirasi belajar yang tinggi (Epstein, 1991; Patterson dalam Abd-El-Fattah, 2006). Kesadaran ini akan membuat siswa senang terhadap tugas-tugas dan aktivitas sekolah, yang memacunya untuk memiliki sikap positif terhadap sekolah. Dengan sikap yang positif terhadap sekolah, maka minat siswa terhadap sekolah juga menjadi tinggi. Tingginya minat terhadap sekolah akan berimplikasi pada penilaian kegiatan belajar sebagai kebutuhan diri dan bukan karena memenuhi tuntutan eksternal sehingga dapat tetap bertahan ketika menghadapi kesulitan. Pada tahap ini siswa sudah dapat digolongkan melakukan strategi regulasi diri secara motivasi (Chin, 2004). Strategi motivasi ini selanjutnya saling mempengaruhi dua strategi lainnya dalam SRL, yaitu strategi kognisi, di mana siswa berusaha mengingat dan melatih materi secara teratur, melakukan elaborasi, dan mengorganisir materi, dan strategi metakognisi yaitu upaya untuk terus merencanakan, memonitor, dan mengevaluasi aktivitas belajar sendiri (Zimmerman, 1998).

Kesenangan siswa terhadap tugas-tugas dan aktivitas di sekolah tidak hanya terbatas pada aktivitas belajar dalam kurikulum seperti tergambar di atas, tetapi juga kesenangan mengikuti aktivitas-aktivitas yang lain, seperti ekstrakurikuler. Kegiatan ekstrakurikuler, yaitu kegiatan di luar jam pelajaran sekolah yang dilakukan dengan jadwal reguler, dengan supervisi dan bimbingan orang dewasa, dan memiliki tujuan mengembangkan keterampilan dan kompetensi tertentu (Fredicks & Eccles, 2006), terbukti mampu meningkatkan komitmen terhadap sekolah dan rasa memiliki sekolah yang akan berdampak pada sikap positif terhadap sekolah (Cooper, Valentine, Nye, & Lindsay, 1999;

Darling, Caldwell, & Smith, 2005; Eccles & Barber, 1999; Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003; Fredricks & Eccles, 2008; Holland & Andre, 1987; Videon, 2002 dalam Blomfield & Barber, 2010; Marsh, 1992; Darling, Caldwell, & Smith, 2005; dan Cooper & Valentine, Nye, & Lindsay, 1999). Sesuai dengan penjelasan sebelumnya, sikap positif terhadap sekolah ini selanjutnya akan meningkatkan minat siswa terhadap sekolah, yang akan mempengaruhi strategi motivasi dan strategi-strategi lain dalam SRL.

Keterlibatan orang tua dalam pendidikan anaknya secara behavioral dalam bentuk kegiatan menjalin komunikasi dan kerjasama dengan guru, selain berdampak pada perkembangan siswa, juga akan menimbulkan perasaan tertentu dalam diri guru, misalnya dalam pengalaman dipercaya oleh orangtua. Pengalaman ini merupakan prediktor paling kuat dalam membangun efikasi diri guru (Skaalvik, E.M., & Skaalvik, 2010). Efikasi diri guru akan mempengaruhi kepuasan kerja guru (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Skaalvik, E.M., & Skaalvik, 2010). Kepuasan kerja guru akan mempengaruhinya dalam berperilaku di kelas yaitu dengan menjadikan kelas lebih bernuansa positif, sehingga sikap siswa terhadap sekolah juga menjadi positif. Sikap siswa yang positif ini akan memunculkan minat yang tinggi terhadap sekolah dan memotivasinya untuk bekerja dengan baik di sekolah dengan menggunakan strategi kognisi dan metakognisinya.

Keterlibatan orangtua di sekolah yang termasuk dalam jenis kognitif-intelektual, yang meliputi dukungan penyediaan materi-materi pendukung belajar, terlibat dalam mengerjakan PR, mendiskusikan pelajaran di rumah dan hal-hal lain yang terkait dengan pendidikan, dan membantu anak membuat keputusan (Hoang, 2007; Altscul, 2011; Fan & Williams, 2010; Fan & Goldberg, 2009; Ho & Willms dalam Bethelsen & Walker, 2008), akan menimbulkan kepercayaan siswa

pada kemampuan sendiri dan berkorelasi dengan sikap positif siswa terhadap sekolah yang akan mempengaruhi motivasinya untuk belajar dan keinginan menguasai materi yang besar. Motivasi ini selanjutnya akan menuntun perilaku belajarnya ke arah yang bersifat konstruktif. Kegiatan belajar di rumah bersama orangtua yang dilakukan secara reguler, juga akan membantu siswa untuk membuat perencanaan, memonitor, dan mengevaluasi kegiatan belajarnya. Kegiatan ini merupakan bagian dari strategi belajar regulasi diri dalam bentuk strategi metakognisi, yang selanjutnya akan mempengaruhi strategi kognisi dalam belajar berdasar regulasi diri.

Keterlibatan orangtua di sekolah yang termasuk dalam jenis personal, yang meliputi menjalin interaksi emosional dengan anak, terlibat dalam kegiatan rekreatif bersama anak, terlibat dalam pengasuhan akan dengan pola asuh otoritatif, dan membangun komunikasi dengan anak (Hoang, 2007; Altscul, 2011; Fan & Williams, 2010; Fan & Goldberg, 2009; Ho & Willms dalam Bethelsen & Walker, 2008), berpengaruh positif pada perasaan otonomi siswa (Ratelle, Larose, Guay, & Senecal, 2005). Perasaan otonomi siswa akan mempengaruhi motivasi siswa dalam melakukan sesuatu. Secara umum, motivasi anak meningkat jika orangtua mengizinkan anaknya belajar mengambil keputusan, mengungkapkan harapan sebagai dorongan, memfasilitasi perasaan dan kebutuhan anak, dan memberikan anak berbagai alternatif dan pilihan. Orangtua yang terlalu mengontrol atau terlalu permisif dapat menurunkan motivasi dan prestasi belajar anaknya (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

5.5 Manfaat-manfaat Lain Keterlibatan Orangtua di Sekolah

Selain berdampak positif pada perkembangan siswa baik secara akademis maupun personal, keterlibatan orangtua di sekolah juga memiliki

manfaat pada pihak-pihak lain yang terkait. Keikutsertaan orangtua dalam dinamika kehidupan di sekolah anaknya dapat memberikan pandangan baru orangtua terhadap anaknya serta pihak sekolah secara umum. Pandangan tersebut dapat memengaruhi penilaian dan tekanan moral untuk mengambil bagian demi perbaikan sistem sekolah yang ada. Hasil penelitian menunjukkan bahwa keterlibatan orangtua dalam pendidikan anak terbukti memberikan manfaat bagi orangtua, anak, dan sekolah (Tella & Tella, 2003). Manfaat bagi anak telah dijelaskan sebelumnya, dan pada bagian ini akan diuraikan manfaat bagi orangtua dan sekolah.

1) Manfaat bagi Orangtua

Keterlibatan orangtua dalam pendidikan anak terjadi ketika orangtua mengambil peran aktif dalam keputusan-keputusan yang membentuk kehidupan keluarga dan komunitas, yang selanjutnya membentuk dasar penting bagi prinsip-prinsip praktek dukungan keluarga. Saat orangtua menjadi partisipan yang lebih aktif dalam pendidikan anaknya, mereka mengembangkan kemampuan kepemimpinan dalam organisasi. Kemampuan tersebut selanjutnya dapat meningkatkan kualitas hidup bagi semua anggota keluarga.

Beberapa manfaat yang muncul dalam proses keterlibatan tersebut antara lain : orangtua lebih percaya diri di sekolah anaknya, lebih yakin pada kemampuan diri sebagai orangtua dan kemampuan dalam membantu anaknya di rumah; terdapat kemungkinan yang lebih besar bahwa orangtua akan terlibat dalam pendidikan anak selanjutnya; meningkatkan kemampuan membuat relasi dan membangun kerjasama sosial yang dapat meningkatkan berbagai kesempatan bagi anak maupun mereka sendiri; mengembangkan ikatan yang lebih dekat dengan komunitas sekolah; serta belajar bagaimana memengaruhi

keputusan-keputusan yang dibuat di sekolah (Henderson., & Berla, 1994; Wherry, 2003)

2) Manfaat bagi Kualitas Sekolah

Adanya keterlibatan para orangtua di sekolah, pihak sekolah lebih mendapat dukungan dari keluarga. Sekolah yang memiliki kerja sama yang baik dengan keluarga dapat meningkatkan semangat guru sehingga dinilai positif oleh para orangtua. Program-program sekolah yang melibatkan orangtua menunjukkan prestasi yang lebih baik dibanding program-program serupa yang tidak melibatkan orangtua siswa. Sekolah yang memiliki siswa gagal mampu menunjukkan kemajuan yang baik ketika orangtua dapat menjadi partner efektif dalam pendidikan anaknya.

BAB VI

FAKTOR SEKOLAH: LINGKUNGAN BELAJAR DI KELAS

6.1 Lingkungan Sekolah

Teori kognitif sosial memandang bahwa pengajaran dan pembelajaran merupakan aktivitas sosial di mana interaksi dengan guru, teman sebaya, dan materi-materi ajar mempengaruhi perkembangan kognitif dan afektif siswa. Ketika siswa menunjukkan aktivitas intelektual tertentu, mereka berinteraksi secara dinamis dengan siswa lain, perlengkapan belajar, dan lingkungan, yang dapat mendukung perkembangan performansi dan atau kerangka kognitif seseorang (Kim & Baylor, 2006). Interaksi dengan guru dan teman sebaya, materi ajar, perlengkapan belajar, dan suasana lingkungan itu disebut sebagai iklim sekolah.

Iklim sekolah adalah atmosfir atau suasana sekolah. Cohen, McCabe, Michelli, dan Pickeral (2009) mendefinisikan iklim sekolah sebagai kualitas dan karakter dari kehidupan sekolah. Freiberg dan Stein (1999) mendefinisikan iklim sekolah sebagai jantung sekolah, yaitu hal yang esensi dari sekolah yang mengarahkan siswa, guru, dan pegawai administratif pada suatu aktivitas tertentu. Iklim sekolah berkaitan dengan kualitas sekolah yang membantu masing-masing individu yang terlibat di dalamnya untuk merasa berharga dan bernilai, sehingga iklim sekolah secara simultan dapat membantu meningkatkan rasa memiliki sekolah.

Faktor-faktor iklim sekolah menurut Creemers dan Reezigt (dalam Freiberg, 1999) meliputi hal-hal sebagai berikut:

- 1) Lingkungan fisik sekolah, meliputi: bangunan sekolah, koridor, kantin, halaman sekolah, serta semua fasilitas fisik yang terdapat di sekolah. Dalam konteks ruang kelas, faktor ini meliputi ukuran kelas dan lokasinya di dalam sekolah.

- 2) Sistem sosial, meliputi: aturan sekolah, hubungan dan interaksi antara guru dan staf sekolah, hubungan antar siswa, orangtua, serta agen eksternal lainnya.
- 3) Pengaturan lingkungan sekolah, meliputi: pengaturan bangunan, ruang kelas, tempat duduk, tata letak, kebersihan sekolah, dan fungsi-fungsi desain sekolah lainnya.
- 4) Harapan terhadap perilaku guru dan prestasi siswa, misalnya harapan positif guru terhadap prestasi siswa, efikasi diri, dan sikap profesional serta harapan terhadap perilaku positif seluruh staf yang terlibat dalam melaksanakan proses belajar mengajar.

Iklim sekolah terdiri dari tiga domain, yaitu dukungan emosional warga sekolah, organisasi sekolah, dan dukungan instruksional. Dukungan emosional meliputi hubungan positif, menyenangkan, perasaan nyaman, dan kesempatan akan pengalaman otonomi yang tepat. Organisasi sekolah meliputi strategi manajemen kelas, bagaimana guru mengatur perilaku, waktu, dan perhatian di kelas, dan penggunaan metode belajar yang mengoptimalkan keterlibatan siswa di kelas. Dukungan instruksional meliputi bagaimana guru mengimplementasikan mata pelajaran dan aktivitas yang mendukung ketrampilan berpikir dalam level yang tinggi (Pianta et al, 2008).

Penelitian mengenai iklim sekolah menunjukkan bahwa iklim sekolah mempunyai pengaruh signifikan pada : (1) kunci capaian perilaku dan akademis di sekolah yaitu kehadiran di sekolah, komitmen belajar, dan prestasi belajar (Allensworth & Easton, 2007; Greenberg, Skidmore, & Rhodes, 2004; Gregory & Weinstein, 2004; Wang & Holcombe, 2010; Waters, Marzano, & McNulty, 2003); (2) konsep diri siswa, yang berdampak pada efikasi diri siswa (Cairns, 1987; Reynolds, Jones, Leger, & Murgatroyd, 1980); dan (3) meningkatkan kelekatan

yang kuat terhadap sekolah yang menjadi dasar dalam proses sosial, emosional, dan belajar secara akademis di sekolah (Blum, McNelly, & Rinehart, 2002; Goodenow & Grady, 1993; Lee, Smith, Perry, & Smylie, 1999; Osterman, 2000; Wentzel, 1998).

Aktivitas belajar, kendati bersifat personal, tidak dapat dipisahkan dari keterkaitannya dengan lingkungan belajar tertentu yang dapat membentuk dan mendukung terjadinya proses belajar. Lingkungan belajar yang paling berpengaruh pada aktivitas belajar siswa adalah suasana belajar di kelas. Salah satu model dampak sekolah terhadap kompetensi siswa yang telah dikembangkan adalah model dampak sekolah (*school impact model*) yang dapat dilihat pada gambar 1.

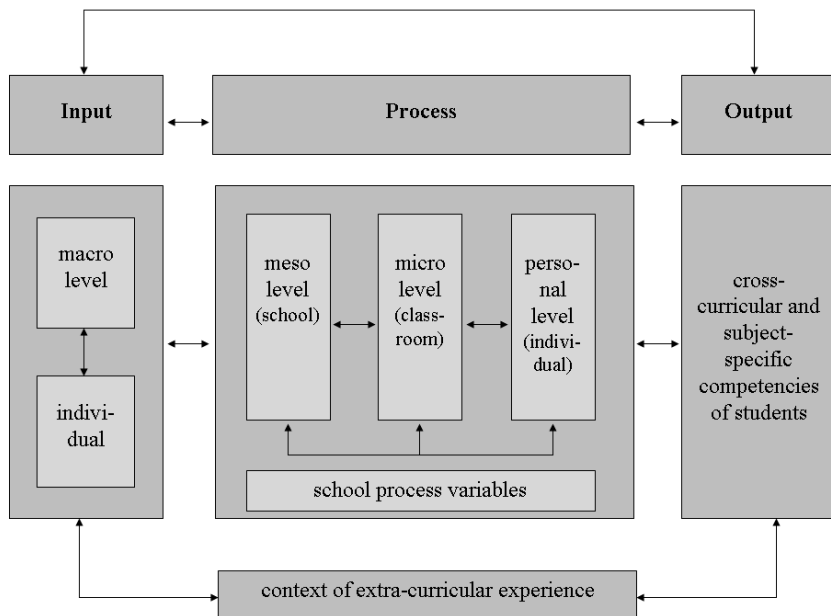


Figure 1: School impact model

Model dampak sekolah menyatakan bahwa kompetensi siswa dalam pelajaran tertentu merupakan hasil dari proses sekolah yang mencakup tiga level yang saling berinteraksi, yaitu level personal, level

mikro, dan level meso. Pada level personal, kompetensi guru memainkan peran pokok dalam mendukung SRL siswa. Pada level ini, kemampuan guru dalam memotivasi siswa harus dipertimbangkan sebagai hal yang penting (Ames & Archer, 1988; Suárez Riveiro, Cabanach, & Valle Arias, 2001; Trautwein, 2003). Dalam perspektif siswa, prestasi sekolah memainkan peran dalam SRL pada level ini (Schiefele, 2005).

Pada level mikro dalam pengajaran di kelas, orientasi proses belajar merupakan faktor yang penting. Orientasi ini dilakukan oleh guru yang membantu siswa melakukan refleksi terhadap proses belajar secara eksplisit di dalam kelas. Guru juga membantu dalam memberikan dukungan individual terhadap proses belajar siswa (Borkowski & Muthukrishna, 1995; Collins, Brown, & Newman, 1989; Lehtinen, 1992). Hasil penelitian juga menunjukkan pentingnya ketahanan diri siswa sebagai faktor yang penting bagi meningkatnya SRL siswa. Hasil penelitian tersebut berimplikasi pada perlunya pemberian kesempatan bagi siswa untuk terlibat dalam aktivitas mandiri, termasuk dalam melakukan penilaian diri (Perry & VandeKamp, 2000; Sanz de Acedo Lizarraga, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte, & Sanz de Acedo Baquedano, 2003). Pada level pengajaran di kelas, perlu dipertimbangkan juga adanya dimensi iklim kelas yang dapat memengaruhi peningkatan kompetensi siswa terhadap pelajaran tertentu (De Jager, 2002; Pape et al., 2003; Ross, Salisbury-Glennon, Guarino, Reed, & Marshall, 2003).

Level terakhir, yaitu level meso di sekolah, di mana aspek yang berhubungan dengan iklim kelas atau prestasi kolektif dapat memengaruhi aspek-aspek dalam SRL yaitu motivasional dan kognitif atau metakognitif. Pada level ini partisipasi besar dari siswa sangat diharapkan. Faktor-faktor sekolah seperti interaksi siswa satu sama lain dari berbagai kelas, tidak lagi banyak berpengaruh.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengajaran dan pemberian penguatan bagi munculnya perilaku SRL serta penggunaan strategi belajar terbukti efektif dalam meningkatkan kemampuan siswa untuk meregulasi diri (Zimmerman & Schunk, 2000). Regulasi diri juga dapat berkembang meskipun tidak ada pengajaran SRL secara eksplisit. Dalam pelajaran seni atau olahraga, kedisiplinan dan keteraturan siswa meningkat dengan baik, meskipun dalam pelajaran-pelajaran tersebut tidak diajarkan secara eksplisit mengenai kedisiplinan dan keteraturan. Dampak kekuatan motivasi untuk mencapai prestasi dan berpartisipasi dalam kelompok dapat meningkatkan kemampuan regulasi diri siswa, meski tanpa tuntunan eksplisit dari guru. Disiplin diri, kebiasaan berlatih, dan berkembangnya efikasi diri karena banyaknya prestasi yang diraih, dapat menjadi model untuk melakukan regulasi diri karena memberikan pengalaman langsung pada siswa mengenai pentingnya kerja keras dan kerelaan berkorban demi mencapai tujuan.

6.2 Metode Belajar

Model belajar tradisional, di mana guru memberikan catatan di depan kelas dan siswa menyalinnya dalam bukunya sendiri, tidak mendukung meningkatnya keterampilan SRL siswa, dan dalam kenyataannya justru menghambat perkembangannya (Boekaerts, 1997). Sebaliknya, menciptakan lingkungan kelas yang menuntut keterlibatan siswa secara aktif, dapat menstimulasi perkembangan SRL siswa. Beberapa metode yang dikembangkan untuk mengaktifkan keterlibatan siswa misalnya belajar kelompok (Lilly & Tippins, 2002) dan kelas partisipasi (Peterson, 2001). Ferrer-Caja dan Weiss menunjukkan lingkungan sosial yang relevan sebagai faktor yang dapat meningkatkan iklim motivasi di kelas, seperti iklim belajar, iklim prestasi, dan gaya mengajar. Lingkungan kelas yang meningkatkan persepsi otonomi dengan membiarkan siswa

memilih dan memberi kesempatan untuk mengarahkan belajar sendiri terbukti meningkatkan motivasi intrinsik.

Hasil penelitian menunjukkan adanya relasi positif yang signifikan antara lingkungan belajar dengan motivasi siswa. Persepsi siswa terhadap kemampuan mereka untuk berhasil dalam tugas-tugas akademik dan minat intrinsik dalam tugas-tugas tertentu berkorelasi positif dengan prestasi akademik, pilihan-pilihan terhadap tugas belajar, dan ketahanan siswa (Ames & Archer, 1988; Ley & Young, 2001; Pajares, 1996; Paris & Paris, 2001; Pintrich & De Groot 1990; Wigfield & Eccles, 2000).

Metode belajar yang digunakan guru di sekolah sangat berpengaruh pada cara belajar yang digunakan siswa. Apa yang dilakukan guru di sekolah, umumnya banyak diadopsi siswa. Salah satu metode belajar yang dapat digunakan guru di sekolah yang terbukti meningkatkan SRL siswa adalah *Classroom Assessment Technique* (CATs). CATs merupakan sebuah strategi evaluasi yang bertujuan untuk memberikan informasi kepada pengajar mengenai seberapa efektif mereka mengajar serta kepada pelajar mengenai seberapa efektif mereka belajar (Cross, 1996).

CATs didasari oleh teori-teori belajar aktif seperti konstruktivist dan *self-directed learning*. Dalam teori belajar aktif, pengajar mengajak pelajar untuk mengalami kekayaan dunia, memberdayakan mereka untuk membuat pertanyaan serta mencari jawabannya sendiri, serta menantang mereka untuk memahami kompleksitas dunia. Pemahaman terhadap materi secara mendalam merupakan tujuan dalam teori belajar aktif (Brooks & Brooks, 1999).

Dalam pembelajaran konstruktivist, pelajar dipandang sebagai pemikir. Pengajar berperan sebagai mediator dan membangun hubungan yang interaktif dengan siswa. Dalam kegiatan pembelajaran, guru berusaha memahami sudut pandang pelajar dalam rangka mengetahui pemahaman pelajar terhadap materi ajar. Penilaian terhadap hasil belajar para pelajar

dilakukan selama proses pengajaran dan dilakukan melalui observasi pengajar terhadap hasil kerja para pelajar. Salah satu ilmuwan yang sangat berpengaruh dalam pengembangan teori belajar konstruktivist adalah Jean Piaget, yang memandang konstruktivist sebagai suatu cara untuk menjelaskan bagaimana orang berusaha mengetahui hal-hal di sekitar mereka (Brooks & Brooks, 1999).

Jarvis et al (dalam Kelly, 2005) mengatakan bahwa kegiatan belajar yang sebenarnya adalah hasil konstruksi dari pembelajar dan bukan hanya menerima materi dari pengajar. Ketika mempelajari sesuatu yang baru, pembelajar mencoba untuk memahami informasi baru dengan mencari kaitannya dengan pengetahuan yang sudah dimiliki sebelumnya. Dengan kata lain, pembelajar berperan sebagai pusat belajar. Dengan adanya CATs di mana kepada pembelajar ditanyakan apa yang telah dipelajari, pembelajar memiliki kesempatan untuk merefleksikan pemahaman mereka terhadap hal-hal yang baru saja dipelajari.

CATs juga didasari pada *self-directed learning*, yaitu proses di mana individu mengambil inisiatif, dengan atau tanpa bantuan orang lain, dalam mendiagnosa kebutuhan belajar, merumuskan tujuan, mengidentifikasi sumber daya baik sumber daya manusia maupun material, memilih dan mengimplementasikan strategi belajar, serta mengevaluasi hasil belajar mereka sendiri (Knowles dalam Rager, 2003).

CATs merupakan sebuah strategi evaluasi yang bertujuan untuk memberikan informasi kepada pengajar mengenai seberapa efektif mereka mengajar serta kepada pelajar mengenai seberapa efektif mereka belajar (Cross, 1996). CATs memiliki beberapa strategi, di mana masing-masing membutuhkan waktu yang berbeda-beda dan efektif untuk jenis perkuliahan yang berbeda pula. Strategi-strategi CATs ini biasanya terintegrasi dengan proses belajar dan bukan aktivitas tambahan. Beberapa strategi CATs antara lain (Kelly, 2005):

1. The Minute Paper (MP)

The minute paper adalah strategi membantu pembelajar untuk merefleksikan apa yang telah dipelajari dengan cara meminta mereka menuliskan materi-materi yang telah dipahami dan belum dipahami dalam satu pertemuan. Kegiatan ini hanya memakan waktu kira-kira lima menit dan dapat dilakukan pada pertengahan atau akhir pertemuan. Hasil refleksi pembelajar dijadikan pertimbangan pada proses pembelajaran berikutnya. Strategi ini digunakan di akhir perkuliahan dengan tujuan memberikan kesempatan pada mahasiswa untuk merefleksikan apa yang telah dipelajari atau dapat juga dilakukan pada pertengahan pertemuan untuk mendorong mahasiswa menguji pemahaman terhadap konsep baru. Langkah-langkahnya adalah sebagai berikut:

- a. Kira-kira 5 menit sebelum perkuliahan dalam satu pertemuan berakhir, kepada mahasiswa diberikan kartu-kartu kecil dan diminta menuliskan apa yang telah mereka pelajari dalam satu pertemuan tersebut. Mahasiswa tidak perlu menuliskan namanya pada kartu tersebut. Cara penulisannya adalah sebagai berikut:
 - (i) Pada satu sisi kartu, mahasiswa diminta menjawab sebuah pertanyaan terkait dengan materi perkuliahan hari itu. Semakin spesifik pertanyaan, semakin membantu mahasiswa memusatkan perhatian
 - (ii) Pada sisi kartu yang lain, mahasiswa diminta menuliskan pertanyaan-pertanyaan terkait dengan materi perkuliahan hari itu atau tentang area-area yang belum mereka pahami dengan baik
- b. Ciptakan suasana tenang selama mahasiswa berpikir dan memformulasikan respon mereka. Kemudian kumpulkan kartu
- c. Respon mahasiswa dianalisis. Satu kartu memerlukan waktu kira-kira 30 detik. Kartu disusun dalam kategori-kategori jenis jawaban.

Jika jumlah mahasiswa dalam satu kelas terlalu besar, analisis dapat dilakukan pada sampel mahasiswa saja

Pada pertemuan berikutnya, sediakan waktu kira-kira 5 menit di awal untuk mereview respon dan menjelaskan kembali materi-materi yang belum dipahami mahasiswa dengan baik.

2. *Background Knowledge Probe (BKP)*

Yaitu suatu strategi mendata latar belakang pembelajar yang bertujuan untuk memahami pengetahuan atau pengalaman yang sudah dimiliki mahasiswa pada materi tertentu. Strategi ini dapat dilakukan pada permulaan perkuliahan atau ketika topik baru diperkenalkan (dalam pertemuan-pertemuan) dan berguna bagi dosen untuk mengetahui variasi latar belakang mahasiswa di kelas atau mengukur kemajuan belajar mahasiswa. Strategi *background knowledge probe* biasanya dalam bentuk survey yang meliputi: (1) latar belakang pendidikan atau pengalaman yang terkait, (2) motivasi atau alasan dalam mempelajari mata kuliah, (3) harapan terhadap mata kuliah – apa yang diharapkan mahasiswa untuk dipelajari dan bagaimana itu akan membantu mereka untuk berhasil dalam perkuliahan, dan (4) keprihatinan atau ketakutan ketika belajar mata kuliah ini (contoh: ketika menghafal, kecemasan saat menghadapi ujian, penulisan essay, atau pengalaman negatif sebelumnya terhadap mata kuliah ini)

3. *Focused Listing (FL)*

Yaitu strategi membantu pembelajar untuk mengingat beberapa istilah, fakta, atau konsep-konsep yang seharusnya diketahui. Strategi ini dapat dilakukan di awal pertemuan untuk mengukur pemahaman terhadap tugas membaca dan ditanyakan kembali di akhir untuk melihat apakah pemahaman mahasiswa bertambah. Strategi ini dilakukan

dengan meminta mahasiswa mengingat beberapa istilah, fakta, atau konsep-konsep yang seharusnya diketahui.

4. ***Directed Paraphrase (DP)***

Yaitu strategi untuk mengukur tingkat pemahaman mahasiswa terhadap seperangkat prosedur atau metode yang diikuti, atau dapat juga digunakan untuk menguji pemahaman mahasiswa terhadap suatu konsep atau teori yang kompleks. Asesmen ini diberikan sebagai tugas yang harus diselesaikan di luar kelas atau dikerjakan selama di kelas secara individual, berpasangan, atau dalam kelompok kecil. Tugas berupa menulis penjelasan tentang suatu konsep atau seperangkat instruksi dengan kata-kata sendiri. Strategi ini berguna untuk mengetahui apakah mahasiswa sudah memahami suatu konsep penting.

5. ***Memory Matrix (MM)***

Yaitu strategi merefleksikan kemampuan pembelajar dengan cara membandingkan dan membedakan berbagai hal pada tingkat analisis yang lebih tinggi, misalnya membandingkan pendapat satu tokoh dengan tokoh lain tentang suatu teori dilihat dari beberapa hal.

6. ***Process Self-Analysis (PSA)***

Strategi ini merupakan proses analisis diri pelajar terhadap ketrampilan yang dimilikinya dalam menyelesaikan suatu tugas. Dalam strategi ini, mahasiswa diminta menuliskan : (1) langkah-langkah yang telah dilakukan selama mengerjakan tugas atau proyek, (2) lamanya waktu yang dibutuhkan untuk menyelesaikan masing-masing bagian proyek, (3) bagaimana mereka telah bekerja, dan (4) area-area yang paling sulit dan paling menghabiskan waktu.

Strategi ini berguna untuk membantu mahasiswa menunjukkan area-area di mana mereka membutuhkan keterampilan lebih banyak untuk menyelesaikan tugas tertentu dan dapat digunakan pada beberapa jenis tugas.

Hasil penelitian tentang CATs dalam perkuliahan di perguruan tinggi menunjukkan bahwa : (1) mahasiswa merasa bahwa dosen sungguh peduli tentang apa yang sebenarnya dipelajari mahasiswa sehingga memotivasi mahasiswa untuk belajar, (2) mahasiswa percaya bahwa CATs membuat mereka lebih terlibat dalam proses belajar karena mereka dituntut untuk berpikir tentang apa yang telah mereka pelajari, (3) sangat penting untuk selalu memberikan umpan balik sesegera mungkin pada respon mahasiswa. Pemberian umpan balik membuat mahasiswa merasa diperhatikan. Dengan mengetahui bahwa mahasiswa lain juga memiliki kesulitan yang sama, mereka akan merasa lebih nyaman sehingga meningkatkan rasa percaya diri (Kelly, 2005).

Pemahaman terhadap cara pelajar berpikir dan merefleksikan ketrampilan yang sudah dipahami merupakan kemampuan metakognisi yang menjadi salah satu aspek dalam SRL. Upaya pemahaman ini difasilitasi dengan *Background Knowledge Probe* (BKP) dan *the Minute Paper* (MP) yang merupakan strategi-strategi dalam *Classroom Assessment Techniques* (CATs). BKP merupakan suatu strategi mendata latar belakang pengetahuan yang sudah dimiliki pembelajar terkait dengan materi yang hendak diajarkan, yang bertujuan untuk memahami pengetahuan atau pengalaman yang sudah dimiliki mahasiswa pada materi tertentu. Ketika pembelajar menuliskan pengetahuan yang sudah dimiliki sebelumnya, mereka melakukan evaluasi dan refleksi terhadap pengetahuan diri. Dalam SRL, kemampuan ini merupakan sebagian kemampuan dalam aspek metakognisi. Strategi BKP juga berisi motivasi, harapan, dan ketakutan pelajar yang juga akan digunakan sebagai pijakan

pengajar dalam mendesain proses belajar. Dengan adanya kebebasan mengungkapkan apa yang dirasakan dan dipikirkan, serta penerimaan dari pengajar akan kondisi tersebut, maka pelajar akan terdorong untuk menghargai diri mereka sendiri dan tidak mengembangkan sikap pesimis terhadap kelemahan diri. Hal-hal tersebut menyumbang aspek motivasi dalam SRL.

Kegiatan yang mampu mengasah kemampuan refleksi, evaluasi dan monitoring diri adalah *the minute paper* (MP) yaitu strategi membantu pembelajar untuk merefleksikan apa yang telah dipelajari dengan cara meminta mereka menuliskan materi-materi yang telah dipahami dan belum dipahami dalam satu pertemuan. Dalam MP, hasil refleksi pelajar dijadikan pertimbangan pada proses pembelajaran berikutnya. Hal ini membuat pelajar menjadi termotivasi untuk mengikuti proses pembelajaran karena hal-hal yang belum mereka pahami akan dibahas lagi sebelum mengikuti materi berikutnya. Selain itu, penggunaan hasil refleksi pelajar yang bersifat tanpa identitas ini membuat pelajar merasa aman dan tidak malu, serta tidak merasa bahwa hanya dirinya yang belum paham tentang materi tertentu. Hal ini membuat mereka merasa lebih optimis dalam mengikuti materi selanjutnya. Ini mendukung aspek motivasi dalam pembentukan SRL.

Dalam *strategi Focused Listing* (FL), *Directed Pharafrase* (DP), dan *Memory Matrix* (MM), siswa menggunakan keterampilan-keterampilan berpikir. Strategi FL dilakukan dengan meminta mahasiswa mengingat beberapa istilah, fakta, atau konsep-konsep yang seharusnya diketahui. Strategi DP meliputi tugas yang berupa menulis penjelasan tentang suatu konsep atau seperangkat instruksi dengan kata-kata sendiri. Strategi MM merupakan strategi yang dilakukan dengan cara membandingkan dan membedakan berbagai hal pada tingkat analisis yang lebih tinggi. Ketiga strategi dalam CATS di atas (FL, DP, dan MM) merupakan usaha-usaha

untuk mengingat materi dengan cara tertentu. Kegiatan ini berhubungan dengan penggunaan strategi kognitif dalam proses SRL yang meliputi usaha mengingat kembali dan melatih materi terus-menerus, elaborasi, dan strategi mengorganisir materi (Chin, 2004).

Strategi *Process Self-Analysis* (PSA) merupakan proses analisis diri pelajar terhadap ketrampilan yang dimilikinya dalam menyelesaikan suatu tugas. Dengan kata lain, untuk melakukan strategi ini membutuhkan kemampuan refleksi diri pelajar dalam melakukan evaluasi dan monitoring diri. Kegiatan ini berhubungan dengan aspek metakognisi pelajar.

Hasil penelitian tentang CATs menunjukkan bahwa penerapan CATs memberikan dampak positif pada kegiatan belajar, yang meliputi belajar yang lebih mendalam dan keterlibatan yang lebih besar dalam proses belajar (Ang, Kelly, & Cross & Steadman dalam Kelly, 2005). Belajar secara mendalam serta keterlibatan yang lebih besar dalam proses belajar ini merupakan proses yang terjadi pada pembelajar yang memiliki kemampuan belajar berdasar regulasi diri (SRL). Proses-proses dalam SRL secara lebih lengkap meliputi membuat perencanaan dan tujuan, memonitor diri, mengevaluasi diri, memberi konsekuensi atas keberhasilan maupun kegagalan diri, serta mengendalikan lingkungan supaya lebih mendukung proses belajarnya. Proses-proses dalam SRL itu mensyaratkan keaktifan penuh dalam kegiatan belajar seseorang, seperti yang diupayakan dengan pemberian CATs. Hasil penelitian yang lain mengatakan bahwa dampak positif dari CATs akan lebih besar apabila terdapat program bersama di suatu tingkat pendidikan dan semua pengajar menggunakan strategi CATs secara rutin dalam setiap pembelajaran di kelas.

BAB VII

FAKTOR SEKOLAH: RELASI GURU DAN SISWA

7.1 Pengertian

Relasi guru-siswa perlu dipertimbangkan dalam konteks tertentu dan dengan demikian, kualitas relasional harus dapat dilihat dalam pengaturan ruang kelas dan fasilitas sekolah lainnya. Wubbels (1993) menyebutkan bahwa relasi guru-siswa didasarkan pada perilaku interpersonal guru yang menentukan suasana kerja di dalam kelas. Perilaku interpersonal guru memiliki dua dimensi dilihat dari pengaruh dan kedekatan, di mana ini dapat dianggap sebagai dominasi-submission dan/atau kerjasama-oposisi. Banyak dari perilaku guru tertentu sesuai dengan yang ada di pendekatan-pendekatan lain, tapi kerangka kerja ini terlihat dari perilaku guru selama memberikan instruksi di dalam kelas, serta dalam interaksi dan pengelolaan kegiatan mahasiswa (Fisher et al., 1997; Quek et al, 2005).

Penelitian menunjukkan bahwa perilaku interpersonal guru yang berbeda berhubungan dengan prestasi dan sikap siswa yang berbeda pula. Secara khusus, kepemimpinan dan perilaku positif yang dilakukan guru seperti keramahan pada siswa dan guru lain, berkaitan dengan prestasi siswa, yang selanjutnya mendorong tanggung jawab siswa untuk berprestasi. Relasi siswa guru juga mendorong sikap positif dan motivasi siswa (den Brok et al., 2004; Wubbels et al., 1997). Beberapa peneliti menganggap peran sikap guru dalam relasi interpersonal yang dirasakan siswa terbukti memengaruhi kesungguhan belajar siswa yang selanjutnya berdampak pada prestasi belajar yang tinggi.

7.2 Karakteristik Relasi Guru-Siswa yang Positif

Relasi guru-siswa yang positif diyakini sangat diperlukan untuk mendukung pengajaran yang efektif dan proses belajar yang lebih

optimal (Arthur, Gordon, Butterfield, 2003; McInerney, 2006; Sztejnberg, den Brok, Hurek, 2004). Relasi guru-siswa yang positif ditandai oleh saling menerima, pemahaman, kehangatan, kedekatan, kepercayaan, rasa hormat, saling menjaga, dan kerjasama (Brophy, 2000; Krause, Bochner, Duchesne, 2006; Larrivee, 2005; Noddings, 2005; Smeyers, 1999). Keberhasilan hubungan interpersonal bergantung sebagian besar berdasarkan masukan dari kedua belah pihak (Pianta, 1999). Dalam pengaturan ruang kelas, guru yang memiliki tanggung jawab besar untuk memulai hubungan interpersonal yang positif (Barry King, 1993; Krause, Bochner, & Duchesne, 2006; McInerney, 2006; Smeyers, 1999). Guru yang pro-aktif dalam menunjukkan penerimaan, pemahaman, kehangatan, kedekatan, percaya, menghormati, perhatian, dan kerjasama terhadap siswa tidak hanya berpengaruh pada hubungan guru-siswa yang positif, tetapi juga meningkatkan kemungkinan membangun relasi yang kuat yang akan bertahan dari waktu ke waktu (Barry King, 1993).

7.3 Pentingnya Relasi Guru-Siswa

Relasi guru-siswa merupakan hal yang penting karena beberapa alasan. Relasi guru-siswa sangat mempengaruhi kemampuan siswa untuk menyesuaikan diri dengan sekolah, baik di sekolah, dan dalam berhubungan dengan teman-teman sebayanya (Entwisle Hayduk, 1988; Howes, Hamilton, Matheson, 1994; Pianta, 1999; Sztejnberg, den Brook, Hurek, 2004). Relasi siswa-guru berdampak pada pengelolaan kelas dan mempengaruhi kemajuan belajar (Connell, 2004; Sztejnberg, den Brook, Hurek, 2004). Dari perspektif perkembangan, pembentukan relasi guru-siswa yang positif dapat membantu siswa mengalami perkembangan dalam aspek kognitif, sosial dan emosional, serta dapat meningkatkan kesejahteraan mental mereka (Brazelton Greenspan, 2000; Lynch Cicchetti, 1992; Pianta, 1999; Weare, 2000).

Relasi guru-siswa yang stabil berdampak positif pada siswa perkembangan kesadaran diri siswa dan meningkatkan ketahanan di dalam mereka (Pianta Walsh, 1996; Rutter, 1979). Selain itu, manfaat dari relasi guru-siswa yang positif juga dirasakan bagi guru, yaitu memberikan kontribusi untuk meningkatkan rasa kepuasan kerja (Goldstein Lake, 2000).

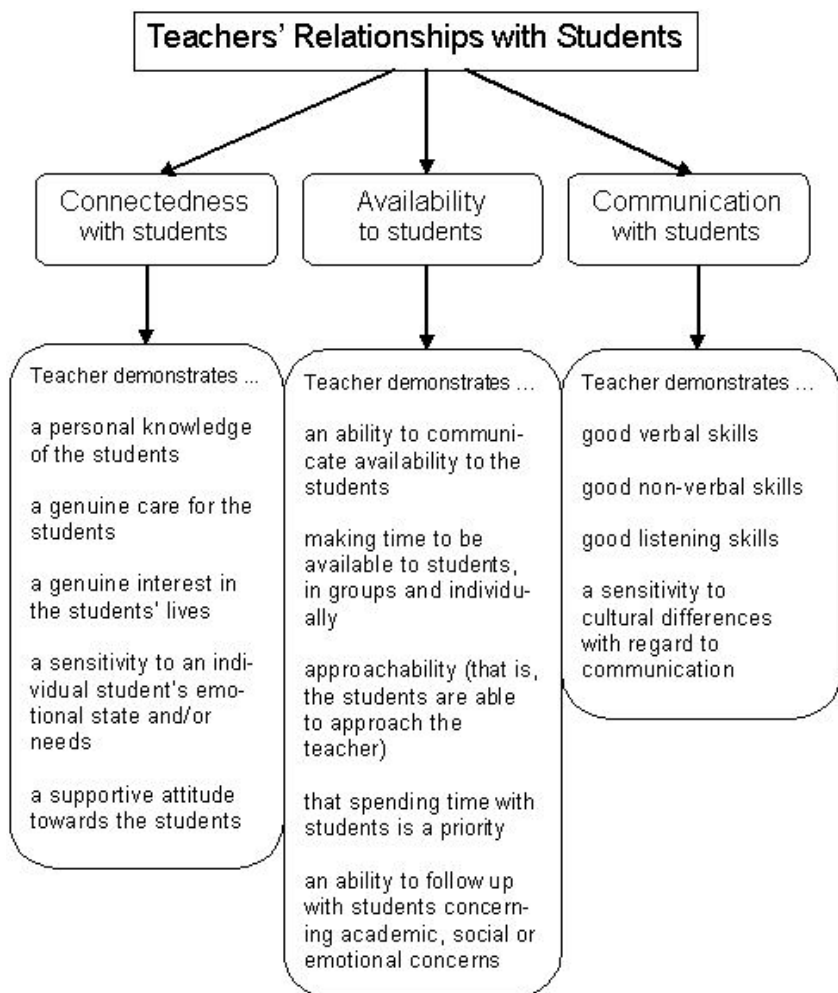
Banyak penelitian memberikan bukti yang kuat dan mendukung relasi antara guru dan siswa yang berdampak bagi perkembangan yang sehat bagi semua siswa di sekolah (Birch Ladd, 1998; Hamre Pianta, 2001; Pianta, 1999). Relasi positif siswa-guru dapat berperan sebagai sumber daya siswa saat mengalami kegagalan di sekolah, sedangkan konflik atau pertentangan antara siswa dan guru dapat menyebabkan hal negatif (Ladd Burgess, 2001). Meskipun sifat hubungan ini terus berubah seiring perkembangan usia siswa, kebutuhan akan relasi antara siswa dan orang dewasa di sekolah tetap dibutuhkan dari Taman Kanak-kanak (TK) sampai jenjang pendidikan yang lebih tinggi (Crosnoe, Johnson, & penatua, 2004).

Selain itu, kualitas relasi sosial siswa-guru memberikan kontribusi untuk pengembangan akademik dan sosial-emosional (misalnya, Gregory Weinstein, 2004; Hamre Pianta, 2001). Dengan demikian, relasi siswa-guru memberikan dukungan bagi para pendidik dan orang lain yang bekerja di sekolah untuk meningkatkan kerjasama sosial di lingkungan sekolah dan kelas.

Relasi guru-siswa dapat menjadi fokus langsung intervensi atau dapat dianggap sebagai salah satu faktor penting yang mendukung keberhasilan siswa di sekolah. Saat anak-anak memasuki sekolah formal, baik di prasekolah atau TK, hubungan dengan guru memberikan dasar untuk berhasil dalam beradaptasi terhadap lingkungan sosial dan akademis sekolah. Dari hari pertama sekolah, anak harus bergantung pada guru

untuk menyediakan kebutuhan bagi mereka dengan pemahaman dan dukungan yang akan memungkinkan mereka untuk mendapatkan hasil maksimal dari interaksi sehari-hari mereka di dalam kelas. Anak-anak yang membentuk hubungan yang erat dengan guru dapat menikmati suasana sekolah dan bergaul baik dengan teman-teman yang lain. Hubungan positif dengan guru juga dapat berfungsi sebagai dasar yang aman bagi anak-anak; mereka lebih mampu bermain dan bekerja pada mereka sendiri karena mereka tahu bahwa jika mendapatkan hal-hal yang sulit atau jika mereka marah, mereka dapat mengandalkan guru mereka untuk mengenali dan menanggapi masalah ini.

Perlunya hubungan positif dengan guru tidak berkurang saat anak-anak tumbuh menjadi orang dewasa. Dukungan dalam relasi positif guru-siswa mungkin terutama menonjol pada masa-masa transisi sekolah, seperti transisi dari sekolah dasar ke sekolah menengah (Wentzel, 1998). Guru sekolah menengah yang menyampaikan kehangatan emosional dan penerimaan serta membuat diri mereka merasa nyaman akan memudahkan mereka untuk menjalin komunikasi pribadi dengan siswa yang mendorong pada proses relasional positif yang saling mendukung. Hubungan ini mendukung pertumbuhan minat siswa dalam kegiatan sosial dan akademik, yang pada akhirnya menyebabkan perolehan nilai yang lebih baik dan hubungan dengan teman-teman lain yang lebih positif. Meskipun guru bukan merupakan satu-satunya sumber dukungan untuk siswa, dukungan siswa juga diterima dari orangtua mereka, dan teman sebaya, tetapi relasi positif dengan guru menjadi sangat penting dalam proses pembelajaran di kelas. Gambar 2 menunjukkan dinamika relasi guru dengan siswa.



Gambar 2. Model Teoritis Relasi Guru-Siswa
(Sumber: Natalie Leitão (2006))

BAB VIII

FAKTOR SEKOLAH: EFIKASI DIRI GURU

Dari lingkungan sekolah sebagai faktor yang mempengaruhi terbentuknya SRL, hasil penelitian menunjukkan bahwa perbedaan SRL dalam diri siswa dipengaruhi oleh pemberian instruksi yang diterima secara eksplisit, tuntutan atau tugas-tugas di kelas, dukungan dari guru, otoritas sekolah, desain proses belajar di kelas, pelatihan-pelatihan yang diberikan guru, dan praktek evaluasi yang ada di sekolah (Paris & Paris, 2001; Boekaerts, 1999; Butler & Winne dalam McDevitt & Ormrod, 2010; Whipp & Chiarelli, 2004; Cleary & Zimmerman, 2004; Zimmerman & Cleary, 2006). Hal-hal tersebut tidak lepas dari keyakinan guru terhadap kemampuannya sendiri, atau yang disebut dengan istilah efikasi diri guru.

Efikasi diri guru adalah kepercayaan guru pada kemampuan mereka sendiri untuk merencanakan, mengorganisasikan, dan melakukan aktivitas sebagai syarat-syarat pencapaian tujuan pendidikan (Bandura, 1997). Tugas menciptakan lingkungan belajar yang kondusif untuk mengembangkan kompetensi kognitif siswa sedikit banyak dipengaruhi oleh kemampuan dan efikasi diri guru. Efikasi diri guru terbukti menentukan bagaimana guru mengorganisir kegiatan akademis di ruang kelas dan menyusun evaluasi untuk melihat perkembangan siswanya (Bandura, 1997). Efikasi diri guru ditemukan menjadi satu dari karakteristik personal guru yang berkorelasi dengan prestasi akademik siswa (Woolfolk, 2005).

8.1 Pengertian Efikasi Diri Guru Tinggi dan Rendah

Guru dengan efikasi diri tinggi melakukan pekerjaannya dengan keyakinan bahwa siswa yang tergolong 'sulit' di kelas tetap dapat diajarnya

dengan usaha lebih, teknik yang tepat, serta dapat melibatkan pihak keluarga dan pihak eksternal lain tanpa merasa khawatir kompetensinya diragukan (Gibson & Dembo dalam Bandura, 1997). Guru dengan efikasi diri yang tinggi ini akan bekerja lebih keras dan lebih tahan lama meskipun mendapati siswa yang kesulitan di kelas, karena guru yakin pada dirinya dan pada siswanya (Woolfolk, 2005).

Sebaliknya, guru dengan efikasi diri rendah, mempercayai bahwa hanya sedikit hal yang dapat dilakukannya jika ada siswa yang tidak termotivasi untuk belajar dan mereka mempercayai bahwa lingkungan rumah dan lingkungan di luar sekolah lainnya telah mempengaruhi secara negatif perkembangan kognitif siswa (Gibson & Dembo dalam Bandura, 1997).

8.2 Dimensi Efikasi Diri Guru

Skaalvik, E.M., dan Skaalvik (2010) menyebutkan enam dimensi efikasi diri guru, yaitu:

- (1) *Instruction*, yaitu keyakinan guru dalam caranya memberikan pengajaran di kelas. Tugas utama guru di sekolah adalah memberikan instruksi terkait materi yang disampaikan. Salah satu dimensi yang membentuk tinggi rendahnya efikasi diri guru adalah keyakinannya dalam memberikan instruksi saat di kelas.
- (2) *Adapting education to individual students' needs*, yaitu keyakinan guru bahwa dirinya mampu memenuhi kebutuhan-kebutuhan individual siswa. Siswa di kelas memiliki berbagai kebutuhan selain kebutuhan akan pengetahuan yang disampaikan guru. Jika guru merasa mampu memenuhi kebutuhan tersebut maka efikasi dirinya akan tinggi.
- (3) *Motivating students*, yaitu keyakinan guru bahwa dirinya memiliki kemampuan untuk memotivasi siswa. Memotivasi siswa di kelas

merupakan tugas lain dari guru yang tidak kalah pentingnya dibanding mengajarkan materi. Guru yang merasa dapat memotivasi siswa untuk belajar akan memiliki efikasi diri yang tinggi

- (4) *Keeping discipline*, yaitu keyakinan guru bahwa dirinya disiplin dan mampu menegakkan disiplin di kelas. Keyakinan ini terkait dengan karakteristik personal guru yang dapat menular pada para siswa di kelas.
- (5) *Cooperating with colleagues and parents*, yaitu keyakinan guru dalam bekerjasama dengan guru lain dan orangtua siswa. Guru perlu memiliki kemampuan dalam berelasi dengan guru lain dan orangtua siswa. Kenyamanan dalam berelasi dengan pihak-pihak tersebut akan menentukan efikasi diri guru.
- (6) *Coping with changes and challenges*, yaitu keyakinan guru bahwa dirinya mampu mengatasi perubahan-perubahan yang terjadi dan mampu menghadapi tantangan.

8.3 Faktor-faktor yang Mempengaruhi Efikasi Diri Guru

Efikasi diri guru akan lebih tinggi di sekolah di mana guru dan karyawan lain memiliki harapan tinggi pada siswa mereka dan para guru menerima bantuan dari kepala sekolah dalam menangani masalah-masalah instruksional dan terkait sistem manajemen. Efikasi diri guru terbentuk tidak hanya dari dukungan moral teman kerja mereka, tetapi juga melalui keberhasilan nyata mereka dengan siswa (Hoy & Woolfolk dalam Woolfolk, 2005).

Dari hasil penelitian yang terkait dengan lingkungan sekolah sebagai faktor yang memengaruhi berkembangnya SRL, penulis menemukan bahwa guru sangat berpengaruh bagi siswa. Dengan banyak model pembelajaran yang bervariasi yang mempengaruhi SRL, penulis berasumsi bahwa guru yang dimaksud dalam penelitian-penelitian tersebut adalah guru yang

sudah teruji kompetensinya, sehingga faktor internal guru tidak banyak diperhatikan. Pada kenyataannya, salah satu masalah pendidikan yang ditemukan di Indonesia adalah masalah guru, baik menyangkut kompetensi profesional maupun karakter. Beberapa kasus keterlibatan guru dalam kecurangan UN atau kekerasan guru di sekolah merupakan beberapa contoh persoalan menyangkut guru yang muncul di tanah air. Masalah lain yang muncul dari guru adalah banyaknya ketidaklulusan sertifikasi guru yang mengindikasikan lemahnya kompetensi guru di Indonesia.

Hasil penelitian mengenai efikasi diri guru yang penulis temukan dapat dikelompokkan menjadi dampak efikasi guru terhadap hal-hal yang terkait dengan kegiatan belajar di kelas dan faktor-faktor yang mempengaruhi perkembangan efikasi diri guru.

Penelitian tentang dampak efikasi diri guru terhadap hal-hal seputar kegiatan belajar menunjukkan hasil adanya korelasi dengan kepuasan kerja guru (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2010); memprediksi tingkat '*burnout*' guru (Brouwers, Evers, & Tomic, 2001); berkorelasi dengan perilaku atau cara siswa belajar (Woolfolk & Hoy dalam Henson, 2001); dan mempengaruhi prestasi akademik siswa (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006).

Penelitian yang memuat faktor-faktor yang mempengaruhi efikasi diri guru menunjukkan bahwa efikasi diri guru dipengaruhi oleh dukungan teman kerja (Brouwers, Evers, & Tomic, 2001); tidak dipengaruhi oleh kondisi siswa, apakah siswa berkebutuhan khusus atau tidak, tidak dipengaruhi oleh jenis kelamin guru, ataupun jenjang pendidikan tempat guru mengajar (Kaner, 2010); relasi guru dengan orangtua siswa, terutama menyangkut pengalaman guru dipercaya orangtua dan komunikasi serta kerjasama yang baik dengan orangtua, terbukti menjadi prediktor paling kuat dalam membangun efikasi diri guru (Skaalvik, E.M., & Skaalvik, 2010).

BAB IX

FAKTOR TEMAN SEBAYA: KEGIATAN EKSTRAKURIKULER

9.1 Pengertian Kegiatan Ekstrakurikuler

Teman sebaya yang dimiliki seorang siswa lebih banyak berasal dari lingkungan sekolah. Karena sebagian besar waktu remaja dalam sehari dilewatkan di sekolah, maka mengetahui kegiatan-kegiatan apa saja yang dilakukan remaja di sekolah menjadi penting. Selain belajar dalam area kognitif, sekolah juga menyediakan berbagai sarana untuk mengembangkan area perkembangan yang lain. Salah satunya adalah kegiatan ekstrakurikuler, yaitu kegiatan di luar jam pelajaran sekolah yang dilakukan dengan jadwal reguler, dengan supervisi dan bimbingan orang dewasa, dan memiliki tujuan mengembangkan keterampilan dan kompetensi tertentu (Fredricks & Eccles, 2006).

Kesenangan siswa terhadap tugas-tugas dan aktivitas di sekolah tidak hanya terbatas pada aktivitas belajar dalam kurikulum seperti tergambar di atas, tetapi juga kesenangan mengikuti aktivitas-aktivitas yang lain, seperti ekstrakurikuler. Kegiatan ekstrakurikuler, yaitu kegiatan di luar jam pelajaran sekolah yang dilakukan dengan jadwal reguler, dengan supervisi dan bimbingan orang dewasa, dan memiliki tujuan mengembangkan ketrampilan dan kompetensi tertentu (Fredricks & Eccles, 2006), terbukti mampu meningkatkan komitmen terhadap sekolah dan rasa memiliki sekolah yang akan berdampak pada sikap positif terhadap sekolah (Cooper, Valentine, Nye, & Lindsay, 1999; Darling, Caldwell, & Smith, 2005; Eccles & Barber, 1999; Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003; Fredricks & Eccles, 2008; Holland & Andre, 1987; Videon, 2002 dalam Blomfield & Barber, 2010; Marsh, 1992; Darling, Caldwell, & Smith, 2005; & Cooper & Valentine, Nye, & Lindsay, 1999). Sesuai dengan penjelasan pada paragraf sebelumnya,

sikap positif terhadap sekolah ini selanjutnya akan meningkatkan minat siswa terhadap sekolah, yang akan mempengaruhi strategi motivasi dan strategi-strategi lain dalam SRL.

Kegiatan pemanfaatan waktu longgar pada masa remaja dapat dibedakan menjadi kegiatan yang terstruktur dan yang tidak terstruktur. Contoh dari kegiatan terstruktur adalah keterlibatan dalam tim olahraga, klub drama, klub akademik, kelompok gereja, dan kegiatan pelayanan. Kegiatan-kegiatan tersebut dapat menginduk pada sekolah atau komunitas tertentu. Kegiatan yang tidak terstruktur lebih bersifat pasif, seperti kegiatan menonton televisi, kegiatan bersenang-senang dengan teman, dan mendengarkan musik (Blomfield & Barber, 2010). Kegiatan yang terstruktur di sekolah umumnya dikenal dengan kegiatan ekstrakurikuler, yaitu kegiatan di luar jam pelajaran sekolah yang dilakukan dengan jadwal reguler, dengan supervisi dan bimbingan orang dewasa, dan memiliki tujuan mengembangkan keterampilan dan kompetensi tertentu (Fredicks & Eccles, 2006).

9.2 Karakteristik Partisipasi dalam Kegiatan Ekstrakurikuler

Terdapat beberapa karakteristik umum dari keikutsertaan seseorang dalam kegiatan ekstrakurikuler di sekolah menengah (Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003), yaitu:

- a. Keanggotaan bersifat sukarela. Partisipasi dalam kegiatan ekstrakurikuler bukanlah suatu persyaratan kelulusan di sekolah menengah. Partisipasi umumnya terjadi karena seseorang memiliki ketertarikan secara intrinsik dalam aktivitas tersebut dan menikmatinya. Umumnya, siswa dapat menentukan dan memilih sendiri jenis kegiatan ekstrakurikuler yang akan diikuti. Selain karena faktor jenis kegiatannya, adakalanya siswa memilih suatu kegiatan ekstrakurikuler karena melihat teman-teman sebaya yang terlibat di dalamnya. Apapun

- alasan siswa dalam menentukan pilihannya, bersifat sukarela, tanpa ada paksaan dari manapun.
- b. Kegiatan terstruktur. Aktivitas ekstrakurikuler umumnya terstruktur, ada satu atau lebih orang dewasa yang memimpin aktivitas tersebut, dan para anggota bertemu secara teratur dalam konteks kegiatan tertentu. Umumnya, kegiatan ekstrakurikuler juga memiliki kurikulum sendiri sehingga ada keterangan capaian yang diperoleh siswa selama mengikuti kegiatan.
 - c. Kegiatan bersifat menantang. Partisipasi dalam kegiatan ekstrakurikuler umumnya mensyaratkan usaha tertentu. Selain karena minat, umumnya siswa mengikuti kegiatan ekstrakurikuler karena ada perilaku tertentu yang harus dilakukan yang berbeda dengan rutinitas harian di kelas.

9.3 Alasan Siswa SMA terlibat dalam Kegiatan Ekstrakurikuler

Barker dan Gump, 1964 (dalam Stevens & Peltier, 1994) mengidentifikasi dua kekuatan yang mendorong siswa SMA mengikuti kegiatan ekstrakurikuler, yaitu (1) kekuatan ketertarikan, yakni suatu motivasi intrinsik di mana siswa merasa memiliki tanggung jawab untuk berpartisipasi karena keinginan untuk berpartisipasi dari dalam diri; (2) kekuatan di luar, yaitu tekanan yang berasal dari siswa lain, seperti ajakan teman, tuntutan, dan kewajiban untuk berpartisipasi.

Penelitian mengenai partisipasi dalam kegiatan ekstrakurikuler dan kompetensi interpersonal menunjukkan bahwa siswa perempuan terbukti lebih konsisten dalam berpartisipasi secara aktif di kegiatan ekstrakurikuler dibanding siswa laki-laki, tetapi partisipasi awal pada siswa laki-laki lebih kuat menyumbang dalam hal aspirasi pendidikan pada siswa laki-laki dibanding pada siswa perempuan (Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003).

Penelitian tentang ketertarikan pada kegiatan ekstrakurikuler di SMA menunjukkan hasil bahwa siswa dengan status sosial ekonomi tinggi dan siswa dengan kemampuan tinggi cenderung lebih tertarik berpartisipasi mengikuti kegiatan ekstrakurikuler. Hasil lainnya adalah siswa perempuan lebih banyak tertarik dalam kegiatan ekstrakurikuler di sekolah dibanding laki-laki, dengan pengecualian kegiatan olahraga (McNeal, 1998).

Akos (2006) menemukan bahwa keikutsertaan siswa dalam kegiatan ekstrakurikuler dipengaruhi oleh faktor prestasi belajar dan perasaan kedekatan siswa dengan lingkungan sekolah. Semakin tinggi prestasi belajar siswa, umumnya siswa akan merasa lebih dekat dengan sekolah, dan karenanya lebih bersemangat dalam mengikuti kegiatan ekstrakurikuler.

9.4 Manfaat Keikutsertaan dalam Kegiatan Ekstrakurikuler bagi Perkembangan SRL siswa

Keterlibatan dalam kegiatan ekstrakurikuler terbukti memiliki dampak positif pada perkembangan remaja, yang dapat digolongkan dalam hal prestasi akademik, kompetensi psikologis, serta kompetensi sosial (Fredicks & Eccles, 2006). Masa remaja merupakan periode yang paling beresiko untuk mengalami masalah putus sekolah, kriminal, penggunaan obat-obatan terlarang, dan beberapa gangguan psikologis, dibandingkan dengan periode yang lainnya. Agar berhasil di sekolah dan dalam kehidupan lainnya, remaja membutuhkan kepercayaan, dukungan, kesempatan untuk membentuk identitas diri, serta terlibat dalam pengalaman yang dapat mengembangkan kompetensi dan harga diri mereka (Family Involvement in Middle and High School Students' Education, 2007).

Hasil-hasil penelitian sebelumnya mengenai partisipasi dalam kegiatan ekstrakurikuler menunjukkan bahwa kegiatan ekstrakurikuler memberikan kesempatan pada para remaja untuk memperoleh beberapa manfaat yang penting bagi perkembangan dirinya. Penulis mengelompokkan manfaat-manfaat tersebut ke dalam enam kategori, yaitu :

- 1) kompetensi interpersonal dan sosial, seperti meningkatnya penerimaan sosial dan popularitas, mengurangi munculnya perasaan keterasingan sosial, mengembangkan identitas sosial, mencegah masalah-masalah antisosial, serta memiliki pengalaman dalam merefleksikan perkembangan interpersonalnya (Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003; Mahoney, Larson, Eccles, & Lord, 2005, Posner & Vandell, 1994, 1999 dalam Blomfield & Barber, 2010).
- 2) menginspirasi tujuan hidup yang menantang, dan mengarahkan pada upaya mencapai keberhasilan hidup (Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003).
- 3) meningkatkan perkembangan inisiatif, yang meliputi keterampilan menetapkan tujuan pribadi, mengevaluasi apa yang dibutuhkan untuk mencapai tujuan, secara aktif mengusahakan kapasitas dan sumber daya untuk mencapai tujuan tersebut, dan mengelola waktu (Larson dalam Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003; Hansen, Larson, & Dworkin, 2003).
- 4) komitmen terhadap sekolah dan rasa memiliki sekolah, prestasi akademik yang lebih baik, aspirasi akademik yang lebih tinggi, dan sikap positif terhadap sekolah (Cooper, Valentine, Nye, & Lindsay, 1999; Darling, Caldwell, & Smith, 2005; Eccles & Barber, 1999; Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003; Fredricks & Eccles, 2006; Holland & Andre, 1987; Videon, 2002 dalam Blomfield & Barber, 2010; Marsh, 1992; Darling, Caldwell, & Smith, 2005; dan Cooper & Valentine, Nye, & Lindsay, 1999).

- 5) mengurangi perilaku beresiko seperti penggunaan alkohol dan obat-obatan terlarang, putus sekolah atau dropout dan perilaku kriminal (Mahoney, 2000; Blomfield & Barber, 2010).
- 6) perasaan dibutuhkan, merasa tertantang, memiliki pekerjaan yang penting, dan mengembangkan kepercayaan diri Wicker, 1968 (dalam Stevens & Peltier, 1994).

Perasaan dan sikap positif terhadap sekolah yang dimiliki siswa, akan membuat siswa berminat mengikuti kegiatan-kegiatan di sekolah dengan keterlibatan penuh. Hal ini akan membuatnya tidak mudah menyerah ketika menghadapi kesulitan, karena didorong oleh kekuatan dari dalam. Keterlibatan secara penuh terhadap aktivitas sekolah juga nampak melalui kesungguhannya dalam memahami materi pelajaran yang disampaikan guru di sekolah. Hal ini membuatnya mau terus berlatih, mengelaborasi materi yang disampaikan guru dengan pengetahuan-pengetahuan yang dimilikinya, dan mengorganisir materi sedemikian rupa sehingga mudah untuk dipelajari kembali. Ketika melakukan aktivitas belajar, siswa juga akan membuat perencanaan, memonitor, dan mengevaluasi semua hal yang terkait dengan pembelajarannya. Semua kegiatan tersebut tergolong dalam aktivitas meregulasi motivasi, kognisi, dan metakognisi dalam kegiatan belajar berdasar regulasi diri (Chin, 2004).

BAB X

TANTANGAN DALAM MENCETAK *SELF-REGULATED LEARNER* PADA SISWA INDONESIA

10.1 Pendorong dan Cara Belajar Siswa Indonesia: Analisis Terhadap Realita

Dalam konteks pendidikan formal di sekolah, berdasarkan konsensus dari 31 negara di dunia, terdapat delapan keterampilan dan kompetensi utama yang dibutuhkan bagi siswa-siswa secara universal, yaitu: (1) komunikasi dalam bahasa ibu; (2) komunikasi dalam bahasa asing; (3) kecakapan dalam matematika dan kompetensi dasar bidang sains dan teknologi; (4) kompetensi digital; (5) keterampilan untuk belajar; (6) kompetensi interpersonal dan kemasyarakatan; (7) kewirausahaan; dan (8) ekspresi budaya. Di antara delapan keterampilan dan kompetensi tersebut, tiga keterampilan dasar yang diajarkan secara universal sejak anak berada di jenjang pendidikan dasar meliputi : kecakapan membaca, matematika, dan sains. Ketiga bidang tersebut merupakan dasar bagi penguasaan materi-materi pelajaran berikutnya (Haahr, et al, 2005). Di Indonesia, ketiga keterampilan dasar tersebut masuk dalam pelajaran Bahasa Indonesia, Matematika, dan Ilmu Pengetahuan Alam.

Kemampuan siswa-siswi di Indonesia dalam ketiga keterampilan dasar tersebut berada jauh di bawah rata-rata kemampuan siswa secara internasional. Hasil asesmen terhadap para siswa berusia 15 tahun yang dilakukan oleh *Programme for International Student Assessment*, yang selanjutnya disingkat PISA, menunjukkan bahwa dari 65 negara yang disurvei, kemampuan membaca siswa di Indonesia berada di peringkat 57, lebih rendah dibanding negara tetangga seperti Thailand yang memiliki peringkat 50, dan jauh di bawah Singapura yang berperingkat

5. Kemampuan siswa Indonesia di bidang matematika menunjukkan peringkat 61, lebih rendah 10 peringkat dari Thailand, dan 59 peringkat di bawah Singapura. Dalam bidang sains, siswa Indonesia menduduki peringkat 60, sedangkan Thailand memiliki peringkat 49, dan Singapura berada di peringkat 4 (OECD PISA, 2012).

Khusus dalam bidang membaca, berdasarkan hasil survei lainnya, yaitu *Progress in International Reading Literacy Study*, disingkat PIRLS, diketahui bahwa siswa Indonesia memiliki rata-rata 428 (skor rata-rata = 500), dan berada di peringkat 42 dari 45 negara (NECS, PIRLS 2011). Kondisi siswa di negara tetangga lainnya, dalam hal ini siswa di Singapura, sangat jauh dari siswa di Indonesia, yang menduduki peringkat ke-4. Negara-negara tetangga di Asia Tenggara lainnya tidak berpartisipasi dalam survei yang dilakukan PIRLS ini, sehingga posisinya tidak dapat diketahui dan dibandingkan dengan kondisi siswa di Indonesia.

Kemampuan di bidang matematika dan sains dengan menggunakan asesmen lain, yaitu *Trends in International Mathematics and Science Study*, disingkat TIMSS, menunjukkan bahwa kemampuan di bidang matematika siswa kelas 8 di Indonesia berada di peringkat 41 dari 48 negara, yang berada jauh di bawah negara Thailand, Malaysia, dan Singapura yang berturut-turut menduduki peringkat 30, 28, dan 2. Berdasarkan hasil asesmen ini, kemampuan siswa Indonesia di bidang sains juga berada di bawah peringkat siswa di negara Thailand, Malaysia, dan Singapura, yaitu berada di peringkat 40 dari 45 negara (Mullis, Martin, Foy, & Arora, 2011).

Dilihat dari instrumen yang digunakan, pengukuran di PISA berfokus pada pengetahuan dan keterampilan yang penting untuk berpartisipasi penuh dalam masyarakat atau lebih berorientasi pada permasalahan dalam kehidupan nyata, sedangkan TIMSS mengukur seberapa besar kurikulum yang dirancang dan diimplementasikan dalam suatu negara

telah merefleksikan kompetensi siswa secara individual. Pengukuran yang dilakukan PIRLS meliputi kemampuan membaca yang merefleksikan pengalaman atau kesenangan dalam membaca, kecakapan membaca untuk memperoleh dan menggunakan informasi, serta kemampuan membaca secara keseluruhan (Haahr, et al, 2005).

Dari informasi tersebut, dapat diketahui adanya permasalahan pendidikan di Indonesia dalam hal transfer kompetensi dari guru ke siswa dan lemahnya kemampuan siswa dalam merefleksikan dan mengaplikasikan informasi yang diperoleh pada kehidupan sehari-hari. Dilihat dari segi peringkat yang dimiliki, dibandingkan negara-negara tetangga di Asia Tenggara yang berpartisipasi dalam ketiga survei di atas, siswa Indonesia secara konsisten memiliki posisi lebih rendah. Pertanyaannya adalah, apa yang menyebabkan prestasi siswa Indonesia lebih rendah dibanding siswa di negara-negara yang berdekatan secara geografis tersebut? Sementara, jika dilihat dari faktor di luar faktor internal individu, misalnya situasi sekolah, negara-negara tersebut memiliki kondisi yang tidak jauh berbeda dengan kondisi di negara Indonesia, misalnya dalam hal banyaknya siswa di kelas, yang berkisar antara 30-40 siswa, dengan rasio siswa-guru berturut-turut 15, 20, 14, 15, dan 35 untuk Indonesia, Thailand, Malaysia, Singapura, dan Filipina (Worldbank, 2009).

Membandingkan prestasi akademik siswa Indonesia dengan siswa dari negara-negara lain memang tidak dapat dijadikan satu-satunya tolok ukur dalam mengevaluasi program pendidikan di negara Indonesia, namun hasil analisis yang dilakukan oleh PIRLS, PISA, dan TIMSS terkait beberapa kondisi tiap negara dan dampaknya terhadap prestasi akademik merupakan hal yang penting untuk diperhatikan. Selain mengukur kemampuan individual siswa, survei yang dilakukan PIRLS, PISA, dan TIMSS juga mengungkap variabel non kognitif seperti

kondisi dan situasi sekolah serta iklim kelas, dengan pengukuran yang dilakukan melalui laporan dari kepala sekolah, guru, dan orangtua.

Analisis data dari PIRLS, PISA, dan TIMSS tersebut telah menghasilkan beberapa temuan, di antaranya: (1) semakin tinggi otonomi yang dimiliki sekolah, yang dilihat dari otonomi dalam menyeleksi guru, membuat kebijakan, dan menentukan isi pelajaran, maka semakin tinggi rata-rata prestasi akademik siswa; (2) semakin tinggi tingkat kompetisi dalam sistem pendidikan nasional suatu negara, semakin tinggi pula prestasi akademik yang berhasil diraih siswa; (3) sekolah dengan sistem pendidikan nasional yang kompetitif, cenderung menghasilkan siswa yang memiliki kecemasan tinggi, memiliki motivasi intrinsik yang rendah, serta memiliki sikap negatif terhadap kemampuan sekolah dalam menyiapkan masa depan siswa; (4) minat dan kesenangan terhadap suatu mata pelajaran berkorelasi positif dengan prestasi akademik siswa; (5) keyakinan terhadap kemampuan diri, yakni konsep diri positif dan efikasi diri tinggi, serta rendahnya kecemasan dalam proses belajar berkorelasi positif dengan prestasi akademik siswa; serta (5) anak perempuan memiliki prestasi yang lebih baik dalam membaca dan lebih rendah dalam bidang matematika dan sains dibanding anak laki-laki (Haahr et al, 2005).

Dari hasil analisis PIRLS, PISA, dan TIMSS di atas, terdapat dua alternatif penyebab tingginya prestasi akademik siswa. Pertama, sekolah yang kompetitif, yang ditandai dengan adanya tes seleksi masuk sebagai siswa dan ujian di akhir jenjang pendidikan, akan membuat siswa mengalami kecemasan. Kecemasan ini akan menghasilkan motivasi belajar yang bersifat eksternal, meskipun siswa tidak berminat dan tidak menikmati materi yang dipelajarinya. Motivasi ini akan mendukung prestasi akademik yang tinggi. Dalam dinamika pertama tersebut, tampak bahwa orientasi tujuan belajar siswa lebih pada performansi

(*performance goal orientation*), yaitu kegiatan yang berfokus untuk menunjukkan kompetensi atau kemampuan untuk dinilai orang lain, menghindari penilaian negatif dari orang lain, serta mencari pengakuan dalam hal pencapaian prestasi tinggi secara publik (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

Pada alternatif kedua, di sekolah yang tidak kompetitif, siswa akan terdorong untuk belajar karena berminat dan senang dengan materi pelajaran yang ada, sehingga mereka tidak merasa cemas. Perilaku ini selanjutnya akan menghasilkan konsep diri positif dan efikasi diri tinggi, yang akan berdampak pada prestasi akademik tinggi. Orientasi tujuan belajar siswa yang seperti ini lebih pada penguasaan materi (*mastery goal orientation*), yaitu kegiatan belajar yang berfokus pada penguasaan tugas berdasar standar diri, pengembangan keterampilan baru, pengembangan kemampuan, usaha mencoba menyelesaikan tugas-tugas menantang, serta upaya mencapai pemahaman (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

Sistem pendidikan di Indonesia menciptakan sekolah yang kompetitif. Setiap sekolah akan dinilai kesesuaiannya dengan standar nasional dalam beberapa aspek, yang disebut dengan akreditasi (UU RI NO 20 tahun 2003 pasal 60). Status akreditasi suatu sekolah selanjutnya akan berdampak pada penilaian masyarakat terhadap sekolah tersebut, di mana status akreditasi yang bagus akan diperebutkan sebagai pilihan untuk menimba ilmu. Untuk melakukan penjarangan calon siswa, setiap sekolah melakukan tes masuk. Kondisi ini yang mendorong calon siswa untuk berkompetisi agar dapat diterima sebagai siswa di suatu sekolah. Indikasi suasana kompetitif dalam pendidikan nasional di Indonesia lainnya dapat dilihat dari adanya evaluasi dalam sistem pendidikan di mana di setiap akhir semester diadakan ujian akhir, dan di akhir suatu jenjang pendidikan diadakan Ujian Nasional (PP RI No 59 tahun 2011).

Dalam prakteknya, guna menghadapi ujian nasional, sekolah berusaha menyiapkan siswa dengan berbagai latihan ujian. Selain itu, ujian dari berbagai tingkat juga diadakan, seperti ujian tingkat kabupaten, propinsi, dan sebagainya.

Berdasarkan analisis hasil data dari PIRLS, PISA, dan TIMSS di atas, kondisi sekolah seperti gambaran sekolah di Indonesia ini akan menghasilkan siswa dengan kecemasan tinggi sehingga memiliki motivasi belajar yang lebih bersifat eksternal atau *performance goal orientation*. Hasil penelitian Kristiyani (2011) mendukung analisa tersebut, di mana siswa di Indonesia lebih memiliki skor tinggi untuk *performance goal orientation* dibanding *mastery goal orientation*. Berdasarkan analisa data PIRLS, PISA, dan TIMSS, siswa dengan *performance goal orientation* mampu mencapai prestasi akademik yang tinggi. Namun, dalam kenyataannya, situasi sekolah yang kompetitif di negara Indonesia, serta tujuan belajar para siswa yang berorientasi pada performansi tersebut tidak menghasilkan prestasi akademik yang baik. Lalu, bagaimana hal ini dapat dijelaskan? Peneliti menduga bahwa permasalahan terletak pada bagaimana perilaku belajar siswa di Indonesia. Faktor ini diduga yang menjadi penyebab perbedaannya dengan siswa di negara lain yang sama-sama berada dalam sistem pendidikan kompetitif dan memiliki tujuan belajar yang berorientasi pada performansi. Dengan kata lain, faktor diri, yaitu perilaku belajar siswa telah memberikan pengaruh yang besar terhadap prestasi akademik siswa.

Dugaan mengenai lebih dominannya faktor diri yang memengaruhi prestasi akademik siswa di atas didukung oleh analisa dari hasil penelitian yang telah dilakukan sebelumnya. Hasil studi meta analisis dari berbagai faktor yang berpengaruh terhadap prestasi akademik siswa, baik faktor internal maupun eksternal, menunjukkan bahwa *size effect* terbesar dimiliki oleh faktor internal yang bersifat non kognitif,

yaitu *self-regulated learning*, dengan *effect size* 0,69 (Dignath & Büttner, 2008), kemudian pendekatan belajar, dengan $r = 0,31$ (Richardson, Abraham, & Bond, 2012), disusul motivasi belajar dengan nilai $r = 0,303$ (Robbins, Davis, Lauver, Langley, & Carlstrom, 2004); serta efikasi diri, dengan $r = 0,28$ (Richardson, Abraham, & Bond, 2012). Peringkat berikutnya dimiliki oleh variabel sifat cermat dan hati-hati ($r = 0,23$); inteligensi ($r = 0,23$); serta emosi ($r = 0,17$) (Richardson, Abraham, & Bond, 2012). Kategori faktor eksternal tergolong dalam kategori peringkat berikutnya, yaitu faktor relasi afektif guru-siswa, dengan $r = 0,16$ (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011); kondisi sosial ekonomi orangtua, dengan $r = 0,155$ (Robbins, Davis, Lauver, Langley, & Carlstrom, 2004); serta keterlibatan orangtua dalam pendidikan, dengan $r = 0,145$ (Kristiyani, 2012).

Berdasarkan latar belakang masalah dan didukung oleh hasil beberapa studi meta analisis di atas, maka analisis dalam tulisan ini semakin menegaskan pentingnya SRL sebagaimana sudah banyak diuraikan dalam bab pertama. SRL telah terbukti sebagai konstruk yang penting dalam pendidikan dengan fokus pada cara siswa berinisiatif, memonitor, dan mengontrol perilaku belajar mereka sendiri (Abar et al, 2009; Boekaerts & Cascallar, 2006; Winne, 1995; Zimmerman, 2000). Untuk menunjang keberhasilan dalam mencapai prestasi akademik, aspek-aspek penting dalam SRL, yakni otonomi, agensi, dan orientasi pada tujuan, idealnya muncul dalam aktivitas belajar siswa (Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999).

Siswa yang memiliki SRL dicirikan dengan keaktifan untuk berpartisipasi dalam proses belajar secara kognitif, metakognitif, dan motivasional. Partisipasi aktif secara kognitif terlihat ketika siswa belajar, mengingat, dan memahami materi. Partisipasi aktif secara metakognitif memiliki arti bahwa siswa merencanakan, menyusun, memonitor, mengukur

diri, dan menginstruksikan diri sesuai kebutuhan selama proses belajar. Partisipasi secara motivasional berarti siswa secara instrinsik termotivasi untuk belajar dan memiliki kepercayaan diri terhadap kemampuannya untuk belajar. Komponen motivasional juga ditandai dengan adanya pengaturan dan kontrol terhadap usaha dalam mengerjakan tugas-tugas akademik di kelas, misalnya kemampuan untuk tetap bertahan dalam mengerjakan tugas-tugas sulit atau mengatasi gangguan untuk tetap berkomitmen pada tugas (Pintrich & De Groot, 1990).

Dalam SRL, perhatian dan karakteristik regulasi diri yang berhubungan dengan siswa seperti konsentrasi dan ketekunan, dapat meningkatkan keterlibatan siswa di kelas dan partisipasinya dalam aktivitas akademik. Siswa yang memiliki keterampilan SRL di sekolah mampu mengelola proses pemerolehan pengetahuan dan keterampilan mereka sendiri serta mampu menganalisa tuntutan terhadap tugas-tugas belajar baru selama proses penyelesaian masalah (Zimmerman, 1989). Melalui kesadaran yang tinggi terhadap proses belajar, pembelajar yang memiliki SRL cenderung mampu mencapai hasil belajar melalui faktor-faktor yang dapat mereka kontrol, seperti usaha mereka sendiri dan penggunaan strategi belajar yang efektif. Selanjutnya, individu yang memiliki SRL akan mampu memonitor belajar mereka dengan baik, dengan menyediakan umpan balik dan evaluasi terhadap performansi sendiri, mempertahankan tingkat konsentrasi dan motivasi, serta memandang kesalahan dan kritik sebagai kesempatan untuk belajar dan bukan sebagai alasan untuk menyerah (Perry & Vandekamp, 2000).

Memiliki SRL merupakan hal yang sangat penting. Selain terbukti mampu meningkatkan prestasi belajar (Dignath & Büttner, 2008), SRL juga bermanfaat sebagai penunjang keberhasilan dalam kehidupan sehari-hari, misalnya SRL menjadi kunci perilaku disiplin (Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter, & Vorhaus, 2009), yang merupakan awal

kesuksesan dalam banyak bidang kehidupan. Keterampilan dalam SRL seperti manajemen waktu, menetapkan tujuan, keterampilan berusaha dan ketekunan dalam menyelesaikan tugas-tugas sulit, dan memonitor performansi sendiri, tidak hanya penting dalam area akademik, tetapi juga penting dalam kehidupan profesional di dunia kerja (Zimmerman, 1998).

Kegiatan penting lain yang membutuhkan keterampilan SRL adalah *multitasking*, yaitu melakukan sejumlah hal dalam waktu yang hampir bersamaan, sebuah pekerjaan yang banyak dilakukan orang dari berbagai tingkatan usia dan jenis pekerjaan (Bloom & Tinker, 2001). Jika tidak memiliki keterampilan SRL, maka kegiatan yang banyak dan menuntut penyelesaian dalam waktu yang bersamaan tidak akan dapat diselesaikan. Pembuatan keputusan, yang merupakan aktivitas yang kita lakukan sehari-hari, juga akan lebih menunjukkan hasil yang rasional jika kita memiliki SRL, termasuk untuk kepentingan politik (Byrnes, Miller, & Reynolds, 1999; Indina & Morosanova, 2009; Miller & Byrnes, 2001).

Tahapan dalam SRL yang dimulai dengan penetapan tujuan sangat membantu seseorang membuat keputusan sesuai kebutuhannya. Di era perkembangan informasi dan teknologi sekarang ini, banyak pengetahuan baru muncul, dan SRL merupakan konstruk yang penting untuk membantu belajar secara efisien untuk memahami berbagai pengetahuan baru tersebut (Sitzmann & Elly, 2011). Di lingkungan sekolah, SRL tidak hanya bermanfaat bagi siswa, tetapi guru juga membutuhkan SRL untuk meningkatkan motivasi guna menciptakan lingkungan belajar yang kondusif (Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, 2012). Beberapa uraian hasil penelitian di atas semakin menegaskan pentingnya memiliki SRL karena dampaknya yang sangat luas pada berbagai usia dan bidang kehidupan. Untuk itu, maka melatih keterampilan ini

sedini mungkin merupakan hal yang baik untuk dilakukan, tentunya dengan mempertimbangkan tahapan usia perkembangan anak.

Tugas mengembangkan keterampilan SRL di masa-masa sekolah menjadi hal yang lebih penting khususnya selama masa remaja, saat di mana kegiatan belajar akademik di sekolah menjadi lebih sulit dan kompleks, dengan variasi guru, pekerjaan rumah, serta target-target waktu penyelesaian. Elemen utama SRL pada tahap ini adalah perkembangan strategi belajar (Zimmerman et al., 1992). Remaja yang menggunakan strategi belajar pada level yang lebih dalam, yaitu dengan berusaha memahami sebuah materi sedalam-dalamnya, akan lebih memiliki keterlibatan secara kognitif serta menggunakan usaha mental yang lebih optimal dibanding penggunaan strategi belajar dalam level permukaan, seperti menghafal.

Jika melihat karakteristik siswa yang melakukan SRL di atas, maka dapat disimpulkan bahwa selain membutuhkan kemampuan berpikir abstrak sebagai awal proses SRL dalam tahap penetapan visi/tujuan belajar, kemandirian dan otonomi dalam belajar juga merupakan syarat penting bagi dimilikinya SRL. Dilihat dari tahapan perkembangan manusia, persyaratan-persyaratan tersebut mulai berkembang pada masa remaja (Pressley & McCormick, 2007). Artinya, kemampuan meregulasi diri dalam belajar kemungkinan baru dimiliki pada siswa di tahap tersebut. Jika demikian, bagaimana dengan strategi belajar berdasar regulasi diri pada siswa yang sedang dalam proses menuju otonomi dan sedang belajar menjadi mandiri? Permasalahan ini menarik untuk diteliti mengingat dalam proses menuju otonomi dan belajar mandiri tersebut, siswa sedang berusaha melepaskan diri dari campur tangan orangtua dalam rangka menunjukkan kemandiriannya. Di sisi lain, seiring dengan kompleksnya tugas-tugas yang dihadapi pada tahap ini, remaja masih membutuhkan tuntunan dan bantuan dari orangtua atau orang dewasa lain.

Berdasarkan tahapan perkembangannya, anak yang sedang berproses menuju otonomi dan mandiri berada dalam jenjang pendidikan Sekolah Menengah Pertama (SMP). Masa ini merupakan periode perkembangan yang penuh tekanan karena berada dalam transisi dari ketergantungan di masa kanak-kanak menuju kemandirian dan pemenuhan kebutuhan diri di masa dewasa (Smith, Cowie, & Blades, 1998). Masa ini ditandai dengan pencarian identitas diri, yaitu anak mulai menentukan siapa dirinya, apa yang diyakininya, dan ingin menjadi seperti apa dia. Kegagalan mengembangkan identitas diri akan berdampak pada munculnya krisis identitas, yang merupakan krisis terbesar dibanding krisis di fase-fase lainnya (Pressley & McCormick, 2007). Jika krisis identitas ini terjadi dan tidak segera disadari, maka akan menimbulkan masalah berikutnya seperti: menurunnya harga diri, menurunnya minat terhadap sekolah karena berkembangnya minat lain, menurunnya efikasi diri, serta menurunnya performansi di sekolah (Slavin, 2009; Woolfolk, 2005).

Perubahan suasana dan sistem pendidikan dari SD, yang didominasi oleh faktor personal dalam kegiatan belajar, ke jenjang SMP yang lebih impersonal, membutuhkan kemampuan adaptasi khusus dari seorang anak yang hendak menjadi remaja. Jika pada jenjang pendidikan di SD anak dibimbing sepenuhnya oleh satu orang guru, yang berperan sebagai wali kelas sekaligus pengajar untuk semua mata pelajarannya, di jenjang SMP siswa berhadapan dengan guru yang berbeda untuk setiap mata pelajaran. Tentunya, kemampuan menyesuaikan diri dengan karakter dan tuntutan masing-masing guru sangat diperlukan.

Di SMP, siswa juga mulai mengenal tugas-tugas yang kompleks yang harus diselesaikan di luar jam sekolah tanpa supervisi dari guru, sehingga membutuhkan kemampuan mengelola waktu yang baik. Selain masalah akademik, kegiatan ekstrakurikuler yang diikuti

di sekolah juga semakin menantang siswa untuk mampu mengatur diri dengan baik. Jika siswa gagal dalam mengatur semua tuntutan tersebut secara efektif, prestasi akademik mereka akan menurun, yang dapat mengarah ke dampak menurunnya efikasi diri (Zimmerman & Cleary, 2006). Keterampilan SRL yang dimiliki siswa pada masa ini sangat menentukan keberhasilan siswa dalam mengelola dirinya guna menghadapi kompleksitas tugas-tugas tersebut.

Dalam proses transisi mencapai kemandirian ini, keterlibatan orangtua seharusnya masih dapat terus berlangsung karena anak membutuhkan dukungan orangtua ketika berhadapan dengan situasi yang impersonal di sekolah. Jika orangtua terus mengikuti perkembangan anak di sekolah, mereka dapat membantu anak mengelola konflik-konflik yang muncul. Namun, masalahnya tidak sesederhana itu karena secara psikologis anak sedang mengembangkan otonomi dan kemandirian. Mereka hidup dalam lingkungan sosial luas yang menuntut tanggung jawab pribadi yang besar. Ketidakmampuan memenuhi tuntutan itu berdampak pada menurunnya perasaan kompeten serta harga diri (Slavin, 2009).

Kebutuhan akan otonomi pada siswa SMP ditunjukkan dengan keinginannya mulai lepas dari orangtua dan mencoba menyelesaikan masalah sendiri. Sebagai ganti figur kelekatanannya, remaja memiliki dorongan untuk menjalin relasi dengan teman sebaya dan sedapat mungkin menyesuaikan perilakunya dengan perilaku teman sebaya agar dapat diterima secara sosial (Slavin, 2009). Kedua kebutuhan ini akan mendatangkan konflik dalam diri siswa remaja sendiri, yaitu konflik antara berperilaku sesuai tujuan dan cara sendiri atautkah melakukan konformitas terhadap perilaku teman. Pilihan ini semakin terasa sulit jika antara tujuan dirinya dan teman-temannya ada perbedaan. Dengan kondisi seperti itu, apakah SRL memang menjadi hal yang realistis

sebagai determinan pencapaian prestasi akademik siswa pada masa ini? Jika tidak, mekanisme seperti apakah yang sesuai untuk siswa pada periode transisi ini?

Sebagai penentu prestasi akademik, SRL melibatkan partisipasi aktif dari semua aspek dalam diri siswa. Partisipasi aktif secara kognitif, metakognitif, dan pengaturan lingkungan, ditambah aspek motivasi yang bersumber dari efikasi diri, kiranya lebih penting dan mampu mengalahkan peran inteligensi sebagai faktor penunjang keberhasilan dalam akademik. Salah satu sudut pandang mengenai SRL adalah pandangan kognitif sosial. Menurut teori kognitif sosial, SRL hanya akan terjadi jika siswa dapat mengarahkan diri untuk meregulasi perilaku dan lingkungan belajar sesegera mungkin secara strategis. Inti dari SRL adalah kemampuan siswa untuk mengendalikan perilaku dan lingkungannya. Teori kognitif sosial mengasumsikan bahwa efikasi diri merupakan variabel utama yang memengaruhi SRL. Efikasi diri siswa dapat meningkat ketika siswa menggunakan strategi belajar dan melakukan proses monitoring diri (Zimmerman, 1989).

Regulasi diri mengharuskan tujuan personal sebagai pengarah perilaku seseorang. Meregulasi diri meliputi mengubah lingkungan melalui proses penetapan tujuan. Ketika tujuan ditetapkan dan dinilai oleh siswa sendiri, maka siswa menjalankan dua fungsi utama, yaitu mengarahkan perilaku ke arah tujuan akhir yang telah ditetapkan dan memonitor standar untuk mengevaluasi aktivitas yang sedang berlangsung (Boekaerts, 1999). Berdasarkan uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa siswa yang memiliki SRL adalah siswa yang memiliki kesadaran penuh akan kondisi diri dan kondisi-kondisi di sekitarnya, termasuk bagaimana kondisi-kondisi tersebut saling berinteraksi memengaruhi perilakunya. Selain itu, siswa diharapkan memiliki tujuan personal yang sudah ditetapkan di awal. Tujuan inilah yang dijadikan sebagai pijakan

dalam mengarahkan perilaku belajarnya, dan kunci untuk tetap mampu bertahan pada tujuan personal adalah dimilikinya efikasi diri.

SRL dalam konsep kognitif sosial lebih berakar pada perspektif individual daripada sosial. Dalam pandangan ini, individu merupakan regulator dari sebuah perilaku. Efikasi diri bersama dengan konstruk motivasional siswa lainnya, yaitu orientasi tujuan dan minat merupakan komponen penting untuk meregulasi diri dalam pembelajaran di kelas (Schunk & Zimmerman, 1994). Proses dalam SRL membantu siswa mengembangkan perasaan kompeten, efikasi dan otonomi, dan lebih jauh lagi meningkatkan persepsi kontrol diri siswa dalam mengelola kegiatan belajarnya. SRL akan efektif dalam memengaruhi hasil belajar siswa jika siswa memiliki keyakinan positif tentang kemampuan personalnya untuk bernegosiasi terhadap kesulitan. Hasil-hasil penelitian menunjukkan bahwa efikasi diri dan konsep diri merupakan dua perangkat agensi personal atau keyakinan diri yang terbukti memengaruhi motivasi siswa dalam meregulasi perilaku, pikiran, dan belajarnya (Caprara et al, 2008; Chong, 2007; Law, Chan, & Sachs, 2008; Metallidou, 2013; Metallidou & Vlachou, 2010; Muis, 2007; Usher & Pajares, 2008).

Sebagian besar penelitian mengenai SRL dilakukan dalam konteks budaya barat (Turingan & Chil-Yang, 2009). Dari beberapa literatur yang ada menunjukkan bahwa apa yang banyak dipahami tentang hubungan antara regulasi diri, prestasi akademik, belajar dan motivasi banyak ditemukan dalam kerangka individualistik dalam budaya barat yang mungkin tidak sesuai dengan proses internalisasi yang berkembang dari budaya non barat (Chong, 2007). Markus dan Kitayama (1991) menyatakan bahwa terdapat perbedaan budaya dalam hal determinan prestasi belajar antara masyarakat barat dan timur, khususnya di Asia. Faktor 'diri' yang merupakan inti dari kemampuan SRL bertolak dari konsep tentang 'diri' menurut budaya barat. Dalam

kenyataannya, terdapat perbedaan dalam hal konseptualisasi mengenai 'diri' antara orang yang tinggal dalam budaya barat dan timur. Konteks budaya barat menekankan pandangan tentang diri secara independen, didefinisikan murni dari atribut internal, seperti preferensi, keinginan, dan sifat. Sebaliknya, dalam masyarakat timur, diri dipandang sebagai kesalingtergantungan, terkoneksi secara interpersonal, dan terikat secara sosial (Kitayama, Sevincer, Park, & Karasawa, 2009). Makna pendidikan; pentingnya kemampuan dan usaha dalam belajar; gaya pengasuhan orangtua; harapan, standar, dan sikap orangtua terhadap pendidikan; keterlibatan orangtua dalam pendidikan; peran teman sebaya; dan sikap siswa terhadap sekolah pada budaya barat tidak sama dengan kondisi dalam budaya timur. Interdependensi dan ikatan sosial yang kuat dalam budaya timur kiranya akan memengaruhi perilaku siswa saat mengelola diri dalam aktivitas belajar mereka. Jika demikian, bagaimanakah siswa dalam budaya timur, seperti di Indonesia ini, melakukan regulasi dalam belajar untuk mencapai prestasi akademik?

Perspektif kognitif sosial mengenai SRL menekankan bahwa meskipun dapat dibantu oleh faktor-faktor dari luar, tetapi SRL berkembang dalam diri individu. Kontradiksi dari perspektif tersebut adalah koregulasi, yang menekankan adanya pergeseran dalam siapa yang sebenarnya melakukan regulasi untuk siswa (Jarvela & Jarvenoja, 2011). Gabungan perspektif *social cognitive* dan *sociocultural* dalam SRL menghasilkan ⁸⁷ *social regulation*, *shared regulation*, dan *coregulation* (Hadwin & Oshige, 2006; Jarvela, Volet, & Jarvenoja, 2010; McCaslin, 2004).

Konseptualisasi koregulasi lebih banyak dipengaruhi oleh teori sosiokultural, yang menekankan pada tahapan pendekatan melalui berbagi masalah atau tugas-tugas bersama melalui interaksi interpersonal ¹¹⁴ (Hadwin, Wozney, & Pontin, 2005; Karasavvidis, Pieters, & Plomp, 2000;

McCaslin & Hickey, 2001). Teori sosiokultural yang dikembangkan oleh Lev Vygotsky menekankan peran penting dari individu dalam menciptakan konteks dan cara di mana mereka menginternalisasi interaksi mereka dengan lingkungan dan orang lain (John-Steiner & Mahn dalam Weiner, 2003). Teori sosiokultural didasarkan pada konsep bahwa aktivitas individu mengambil tempat dalam konteks budaya, dengan dimediasi oleh bahasa dan simbol-simbol lain (John-Steiner & Mahn, 1996). Vygotsky menyatakan bahwa rahasia pembelajaran yang efektif terletak pada makna interaksi sosial antara dua atau lebih orang dengan tingkat keterampilan dan pengetahuan yang berbeda-beda. Model sosiokultural dalam SRL menekankan pada dinamika saling memengaruhi antara pembelajar dan konteks sosial yang mendukung tugas-tugas belajar (Hadwin, Wozney, & Pontin, 2005).

Sejauh ini, penekanan fokus regulasi lebih pada perilaku individual. Dalam kenyataannya, dalam budaya kolektivisme (baca : Indonesia), individu sangat jarang dimaknai sebagai satu pribadi yang tidak terkoneksi dengan pribadi lain. Ketika berbicara mengenai ‘pribadi saya’, misalnya, orang akan melibatkan pribadi-pribadi lain yang entah disadari atau tidak telah memberikan sumbangan dalam membentuk seorang ‘saya’. Kondisi ini akan berbeda lagi ketika individu yang sama berada dalam kelompok. Identitas diri sebagai pribadi dapat bergeser atau lebur sama sekali menjadi identitas kelompok, di mana identitas kelompok ini juga bukanlah serta merta hasil penjumlahan dari identitas-identitas pribadi yang ada dalam kelompok itu. Analogi dengan paparan tersebut, tujuan atau standar individu dan bagaimana individu meregulasi diri untuk mencapai tujuan atau standar tersebut, dapat berbeda saat individu sendiri dengan saat dia berada dalam suatu kelompok. Bahkan, kelompok yang berbeda juga akan melahirkan tujuan dan cara meregulasi yang berbeda juga.

Pendorong dari diri sendiri barangkali memang ideal dalam mencapai tujuan, tetapi pada kenyataannya, dalam proses meregulasi diri pada aktivitas tertentu, terdapat konteks sosial nyata tertentu yang penting dalam kehidupan individu, misalnya teman, keluarga, dan guru. Individu tidak mengejar tujuan dalam dunia nonsosial yang steril dari campur tangan orang lain, tetapi mereka mengejarnya di dalam dunia sosial di mana mereka lebur di dalamnya. Hasil penelitian menunjukkan adanya unsur sosial dalam regulasi diri, di mana kualitas relasi interpersonal memiliki dampak kuat pada aspek psikologis dan fisiologis individu dalam meregulasi diri (Fitzsimons & Fishbach, 2010).

Umumnya orang menggerakkan tujuan secara independen, didorong oleh standar dan proses internal. Namun, hasil penelitian menemukan bahwa faktor sosial, seperti kehadiran orang lain atau hanya sekedar berpikir tentang orang lain saja, terbukti dapat juga mendorong pencapaian tujuan seseorang (Fitzsimons & Bargh, 2003; Shah, 2003). Orang lain dapat bertindak sebagai penggerak tujuan, yang menyebabkan seseorang secara tidak sadar mengarahkan pada pencapaian tujuan baru. Interaksi interpersonal terbukti mempengaruhi kontrol diri, dapat mendukung kerja pencapaian tujuan, dan mengarahkan pencapaian tujuan yang lebih efektif. Lingkungan sosial juga dapat memfasilitasi proses monitoring kemajuan pencapaian tujuan seseorang (Fitzsimons & Finkel, 2010).

Dari kondisi dan situasi yang telah digambarkan di atas, dapat dibuat benang merah dan keterkaitan antar kondisi yang sebenarnya berasal dari tempat dan waktu yang berbeda. Kasus-kasus yang mengarah pada pendangkalan makna belajar, terjadi secara komunal. Tindakan tidak positif yang dilakukan (seperti: penyontekan, pembagian jawaban ujian, dan penjualan kunci jawaban) melibatkan banyak pihak sehingga nampak adanya kesalingtergantungan. Dominannya faktor eksternal

yang berpengaruh pada motivasi belajar di kelas, nampak pada hasil survei yang mengungkapkan adanya kesulitan tugas, suasana kelas, dan relasi dengan guru-lah yang membuat mereka menyukai ataupun tidak menyukai pelajaran (Kristiyani, 2012).

Menurut Schunk, Pintrich, dan Meece (2008), motivasi siswa seperti contoh tersebut disebut sebagai motivasi ekstrinsik, yaitu motivasi untuk terlibat dalam suatu aktivitas sebagai alat untuk mencapai tujuan. Orang dengan motivasi ekstrinsik terlibat dalam suatu tugas karena mereka percaya bahwa partisipasi mereka akan menghasilkan capaian positif yang menyenangkan atau membuat mereka terhindar dari hukuman. Hal ini berbeda dengan orang yang terdorong melakukan sesuatu karena motivasi intrinsik, di mana motivasi untuk terlibat dalam suatu aktivitas bersumber pada kepentingannya sendiri, dan siswa termotivasi belajar karena mereka menemukan kesenangan ketika melakukannya. Jika dianalisis dari teori fokus regulasi, siswa dengan motivasi intrinsik ini memiliki regulasi yang berfokus pada promosi. Karenanya, sesuai hasil penelitian Yen, Chao, dan Lin (2011), mereka akan lebih terbuka terhadap perubahan dan lebih kreatif dalam menyelesaikan masalah, sehingga keberhasilan dalam belajar lebih mudah diperoleh.

Hasil penelitian (Fitzsimons & Bargh, 2003; Shah, 2003) menemukan bahwa faktor-faktor sosial, seperti kehadiran orang lain (atau pikiran tentang orang lain) dapat mendorong pencapaian tujuan. Ketika orang teringat pada orang yang penting dan berarti dalam hidupnya, secara otomatis orang akan mengaktifkan tujuan-tujuan yang berkaitan dengan orang penting tersebut. Besar kecilnya dampak dari orang penting pada pengaktifan dan pencapaian tujuan tergantung pada kualitas relasi sosial yang terjadi. Semakin dekat relasi, semakin kuat pengaruhnya. Sebagai tambahan, sekedar melihat perilaku orang lain saja terbukti dapat menggerakkan perilaku yang mengarahkan

tujuan seseorang (Aarts, Gollwitzer, & Hassin, 2004). Dalam penelitian mengenai 'penularan tujuan', individu secara otomatis menyimpulkan tujuan dari tindakan orang lain dan sesudah itu mengaktifkan tujuan mereka sendiri, meskipun dalam konteks yang berbeda.

Meskipun orang lain dapat mempengaruhi pembentukan perilaku kita, tetapi dampak orang lain terhadap tujuan tidak otomatis memicu pencapaian tujuan. Adakalanya orang lain dapat menurunkan kecenderungan mencapai tujuan itu, semuanya tergantung pada persepsi peran orang lain dalam kehidupan seseorang. Variabel-variabel lain yang mempengaruhi pembentukan perilaku karena orang lain meliputi: kemenonjolan partner, kemudahan mencapai tujuan, kesalingtergantungan relasi, adanya tujuan-tujuan saingan (baik disadari maupun tidak), kebutuhan akan otonomi, dan kepercayaan terhadap partner (Aarts, Gollwitzer, & Hassin, 2004).

Meskipun operasi tujuan (misalnya aktivitas pencapaian tujuan) dapat terjadi secara independen, seringkali seperti pengaktifan tujuan, dapat terjadi dalam konteks sosial. Orang seringkali mengejar tujuan-tujuan yang penting dalam kehadiran orang lain, yang dapat mempengaruhi keberhasilan atau kegagalan operasi tujuan. Lebih jauh, dampak orang lain pada tujuan orang tidak berakhir begitu orang itu lepas dari pandangan. Pikiran orang seringkali hadir dalam pengalaman, ingatan, dan perasaan terhadap orang lain.

Hasil penelitian (Impett, Gable, & Peplau, 2005; Vohs & Ciarocco, 2004; Vohs & Finkel, 2006) menemukan bahwa perbedaan situasional dan individual dalam tujuan personal dapat membentuk relasi interpersonal. Dalam serangkaian studi, perasaan kedekatan seseorang dengan orang yang berarti dalam hidup seseorang tergantung pada sejauhmana orang yang berarti tersebut membantu mencapai tujuan diri. Jika orang yang berarti tersebut mendukung tercapainya tujuan yang penting, orang akan merasa lebih dekat dengannya.

Orang tidak mengejar tujuan dalam dunia nonsosial yang terpisah. Malahan, orang mengejar tujuan yang paling nonsosial melalui dunia sosial di mana mereka berada. Lebih jauh, ada tambahan nilai dalam penelitian regulasi diri yang mengukur hasil sosial daripada nonsosial: kualitas relasi interpersonal memiliki dampak kuat bagi kesehatan psikologis dan fisik (Cohen, 1988, 2004; Uchino, 2004) dan faktor-faktor yang mempengaruhi relasi ini bernilai. Hasil penelitian mendukung teori interdependensi yang menyatakan bahwa respon emosional orang terhadap relasi dengan orang lain akan tergantung pada tingkat di mana masing-masing memfasilitasi atau menghalangi tujuan masing-masing.

10.2 Relasi: Sumber Utama Penggerak Belajar

Teori mengenai motivasi berprestasi sebagian besar bersumber dari perspektif intrapersonal. Hubungan pikiran dan emosi dalam teori fokus regulasi maupun teori motivasi intrapersonal dari perspektif atribusi belum mempertimbangkan hal-hal lain, seperti norma sosial, perbandingan sosial, dan relasi siswa dengan lingkungan sosial di sekitarnya, hal-hal yang dalam kenyataannya tidak dapat dipisahkan dalam kehidupan siswa. Meskipun hasil penelitian tentang motivasi menghasilkan teori intrapersonal, dalam kenyataannya dari penelitian-penelitian tersebut hanya sedikit yang dapat dilakukan dengan motivasi personal, tetapi banyak berhubungan dengan perilaku yang dimotivasi oleh orang lain, atau yang disebut dengan motivasi sosial (Weiner, 1971).

Hasil-hasil penelitian membuktikan bahwa keyakinan seseorang terhadap penyebab kegagalan atau keberhasilan tidak begitu saja menimbulkan perasaan tertentu dan mempengaruhi motivasinya dalam bertindak. Penjelasan mengenai penyebab keberhasilan dan kegagalan seseorang, dalam teori atribusi, juga tergantung pada berbagai penyebab,

seperti: norma sosial, pengalaman serupa sebelumnya, keyakinan dalam skema pikiran seseorang, dan bias prinsip hedonis (Weiner, 1971).

Selanjutnya, faktor sosial ditemukan berpengaruh besar dalam aktivitas belajar di kelas yang tampaknya bersifat individual. Klassen, Perry, dan Frenzel (2012) menemukan bahwa relasi guru-siswa merupakan hal penting yang mempengaruhi motivasi guru. Guru yang memiliki memotivasi tinggi di kelas, selanjutnya akan mempengaruhi perilaku positif siswa terkait kegiatan belajar di sekolah. Penelitian Davis (2003) dan Wang (2009) menemukan bahwa ikatan relasi yang kuat antara guru dan siswa terbukti berkorelasi dengan beberapa capaian positif dari siswa, seperti peningkatan dalam keterlibatan siswa di sekolah, keaktifan dalam belajar, dan motivasi. Kedua penelitian ini menambah dukungan empiris tentang pentingnya relasi interpersonal dalam kegiatan belajar di sekolah, baik baik guru maupun siswa.

Keterlibatan dan motivasi siswa di sekolah merupakan suatu proses relasional, yang mencerminkan kondisi kognitif, emosi, dan perilaku siswa sebagai hasil dari pengkondisian dalam relasi interpersonal antar person-person yang ada di kelas (Pianta, Hamre, & Allen, 2012). Relasi yang positif dan saling mendukung antara guru dan siswa terbukti meningkatkan rasa memiliki sekolah dan mendorong anak untuk berpartisipasi secara aktif dalam aktivitas di sekolah (Hughes & Chen, 2011).

Proses yang tampaknya sarat dengan dinamika personal, yaitu regulasi diri, yang terdiri dari tahapan penetapan tujuan, perencanaan, dan monitoring, tidak dapat dipahami sebagai suatu proses yang steril dalam diri individu. Sebagai tahapan pertama, saat siswa melakukan penetapan tujuan, melalui teori fokus regulasi dapat dipahami bagaimana proses terjadinya, di mana ada unsur emosi dan penuntun diri yang mengarahkan seseorang untuk menentukan tujuannya. Dari kondisi dan

situasi yang ada, tampak bahwa penuntun diri yang bersifat kewajiban, lebih banyak diaktifkan dalam diri siswa. Pemberian PR di sekolah merupakan salah satu bentuk penggiringan perilaku yang dilakukan oleh guru kepada siswa, dan orangtua juga turut memediasi proses penggiringan ini. Ketika siswa tidak mengerjakan PR, guru memiliki otoritas untuk memberikan konsekuensi. Akibatnya, siswa menjadi lebih rajin mengerjakan PR untuk memenuhi kewajiban dan menghindari hukuman. Orientasi pada pencegahan dikondisikan dalam situasi ini.

Dalam tahapan kedua, yaitu perencanaan, siswa akan banyak mempertimbangkan lingkungan sekitarnya supaya diskrepansi antara apa yang diinginkan dengan realita yang ada tidak terjadi. Lagi-lagi, orang lain menjadi cermin dalam menyusun perencanaan apa yang akan dilakukan. Sebagai tahapan terakhir, yaitu monitoring, semakin tampak jelas bahwa penilaian seseorang terhadap performansinya sendiri, juga dipengaruhi oleh ekspresi emosi orang lain, selain juga harapan seseorang terhadap capaian yang didapatkannya sendiri. Teori interpersonal dari atribusi secara jelas sudah memaparkan dinamikanya.

Berdasarkan paparan di atas, di sini penulis mencoba menuangkan hasil-hasil pemikiran terhadap kondisi dan situasi yang terjadi dalam kancah kegiatan pembelajaran di sekolah terkait apa yang menggerakkan perilaku belajar siswa. Di balik adanya penilaian yang bersifat individual dan terdapat unsur tanggung jawab pribadi dalam pengerjaan tugas di sekolah, yang seolah-olah merupakan cerminan regulasi diri siswa, terdapat dinamika yang kompleks di mana selalu ada situasi relasional di dalamnya. Fakta ini tidak mengada-ada, dan banyak penelitian membuktikan peran faktor sosial dan relasi interpersonal dalam dunia pembelajaran yang tampaknya individual. Dari kesimpulan ini tampak bahwa dibandingkan dengan faktor personal (yang terbungkus dalam regulasi diri), faktor relasional dalam dunia sosial terbukti lebih banyak

memberikan sumbangan dalam mendorong siswa untuk terlibat aktif dalam kegiatan belajar di sekolah.

10.3 *Collective Regulated Learning(CRL)*

Berdasarkan uraian mengenai pentingnya faktor relasi dalam proses belajar siswa di Indonesia, maka konsep SRL yang banyak disinggung sebelumnya, kiranya akan lebih sesuai jika terbentuk dari keterkaitan antar siswa. Konsep baru terkait SRL yang mulai digagas adalah belajar berdasar regulasi kolektif (*collective regulated learning-CRL*). Beberapa ahli menyebut CRL dengan konsep *social regulation*, *shared regulation*, atau *coregulation* (Hadwin & Oshige, 2006; Järvelä, Volet, & Järvenoja, 2010; McCaslin, 2004).

CRL muncul karena pengaruh teori sosiokultural, yang menekankan adanya interaksi interpersonal dalam menjalankan tugas-tugas (Järvelä & Järvenoja, 2011). Model kognitif sosial menekankan bahwa BBRD dapat dibantu oleh model dan umpan balik dari luar individu, tetapi berkembang dalam diri individu, sedangkan CRL lebih menekankan peran kelompok dalam membuat perencanaan, menetapkan tujuan, dan menjalankan aktivitas, sehingga merekalah yang melakukan regulasi untuk siswa (Järvelä & Järvenoja, 2011). Menurut teori ini, terdapat hubungan saling memengaruhi antara pembelajar dan konteks sosial yang mendukung tercapainya suatu tugas (Hadwin, Wozney, & Pontin, 2005).

Interaksi dalam kelompok merupakan kunci dalam CRL. Hadwin, Wozney, dan Pontin (2005) menyatakan CRL sebagai suatu proses yang muncul dalam interaksi. Melalui dialog dan interaksi, individu belajar untuk terlibat dan mengontrol strategi regulasi diri mereka sendiri. Interaksi yang terjadi mendukung pembelajar saat mereka memulai melakukan proses regulasi diri mereka sendiri. Model CRL McCaslin

(2009) menegaskan adanya dinamika saling memengaruhi antara pengaruh personal (perbedaan individual dalam kesiapan, kemampuan, dan potensi yang juga dapat dinilai secara sosial), sosial (kesempatan dan hubungan yang memengaruhi kesempatan dan pengalaman atau pemberian kesempatan praktis), dan pengaruh budaya (norma dan tantangan-tantangan yang ada di sekolah).

Dalam perspektif CRL, tujuan dan standar disusun bersama-sama, dan hasilnya merupakan pemikiran bersama, yang dapat dibedakan menjadi dua kategori, yaitu : (1) regulasi individu untuk mencapai tujuan bersama, dan (2) regulasi kolektif di mana kelompok mengembangkan kesadaran bersama tentang tujuan, kemajuan, dan tugas-tugas melalui proses regulasi yang dilakukan bersama-sama (Jackson; et al, 2000). Penelitian CRL cenderung bertujuan untuk menguji kontribusi, peran, evolusi gagasan, dan cara kelompok menentukan tujuan, memonitor, mengevaluasi, dan mengatur perilaku bersama (Hadwin & Oshige, 2011).

Fokus dalam CRL terletak pada faktor sosial yang merupakan sinergi antar individu. Menurut perspektif ini, tujuan personal tidak dapat dipisahkan dari tujuan sosial, dan dicapai melalui interaksi sosial. Intinya, CRL merupakan regulasi kolektif di mana proses regulasi dan hasilnya dilakukan bersama (Jackson; et al, 2000). Yowell dan Smylie (1999) menyatakan bahwa regulasi diri, yang menurut banyak teori berfokus secara eksklusif pada proses individu secara personal, pada dasarnya merupakan produk dari hubungan interpersonal dan interaksi lingkungan. Meskipun didefinisikan sebagai proses pengarahan tujuan diri, pencarian regulasi diri seharusnya memiliki dua tujuan, yaitu meningkatkan perkembangan individu serta kemampuan beradaptasi dengan perubahan sosial.

Berdasarkan uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa, kendati memberi porsi besar dalam faktor sosial, tetapi CRL merupakan bagian

dari perkembangan siswa untuk mencapai regulasi diri. Dengan kata lain, faktor diri tetap merupakan penentu utama dalam menggerakkan perilaku belajar seseorang. Perbedaan berbagai teori dan model tentang regulasi diri tersebut terletak pada faktor-faktor yang membentuk perkembangan regulasi diri seseorang, yang bergerak antara individu dan realitas sosial (Hadwin & Oshige, 2011; Pintrich, 2000).

Jika melihat situasi pembelajaran dalam sistem pendidikan di Indonesia, dapat diketahui bahwa peran faktor sosial tidak dapat dielakkan. Ketika masuk di kelas, siswa sudah dihadapkan pada kurikulum terstandar dengan jadwal pelajaran yang sudah terstruktur setiap harinya. Sebagian besar aktivitas belajar di kelas seolah juga sudah diarahkan, sehingga tampaknya siswa hanya mengikuti saja apa yang dipikirkan oleh guru. Bahkan ketika di rumah, siswa seringkali masih diarahkan dalam belajar dengan pertanyaan dari orangtua mengenai sudah diselesaikan/ belumnya PR dari sekolah, apakah ada ulangan, dsb. Namun, kendati tampaknya sarat dengan regulasi dari orang lain, rupanya penggerak dari diri tetap menjadi penentu utama bagi perilaku belajar siswa. Artinya, bahkan dalam budaya yang sangat kolektif, regulasi diri tetap bekerja sebagai tokoh utama. Argumen ini didukung oleh hasil penelitian Chong (2007) yang mengatakan bahwa baik siswa di wilayah Asia, sebagai wakil budaya kolektif, maupun Amerika, sebagai wakil budaya individualis, memiliki kesamaan dalam hal faktor penentu utama regulasi diri dan prestasi belajar, yaitu faktor yang terkait dengan keyakinan-keyakinan agensi diri. Pertentangan mengenai siapa yang sebenarnya melakukan regulasi diri pada siswa di Indonesia ini merupakan hal yang perlu diteliti.

CRL merupakan proses transisi menuju SRL. Meskipun sebagian besar model SRL mengakui aspek konteks sosial, tetapi ada perbedaan besar dalam hal posisi faktor sosial dalam model tersebut, dari yang

kecil pengaruhnya, seperti dalam SRL, sampai ke proses berbagi secara kelompok. Dalam CRL, perspektif belajar lebih dipandang sebagai hasil konstruktivis sosial. CRL menekankan adanya pergeseran dalam siapa yang sebenarnya melakukan regulasi untuk siswa (Jarvela & Jarvenoja, 2011). Perspektif ini berpijak pada teori sosiokultural (Hadwin & Oshige, 2006, 2011; Jarvela, Volet, & Jarvenoja, 2010; McCaslin, 2004). CRL menekankan pada tahapan pendekatan belajar melalui berbagi masalah atau tugas-tugas bersama dalam interaksi interpersonal (Hadwin, Wozney, & Pontin, 2005; Karasavvidis, Pieters, & Plomp, 2000; McCaslin & Hickey, 2001).

Teori sosiokultural yang dikembangkan oleh Lev Vygotsky menekankan peran penting dari individu dalam menciptakan konteks dan cara di mana mereka menginternalisasi interaksi mereka dengan lingkungan dan orang lain (John-Steiner & Mahn dalam Weiner, 2003). Teori sosiokultural didasarkan pada konsep bahwa aktivitas individu mengambil tempat dalam konteks budaya, dengan dimediasi oleh bahasa dan simbol-simbol lain (John-Steiner & Mahn, 1996). Vygotsky menyatakan bahwa rahasia pembelajaran yang efektif terletak pada makna interaksi sosial antara dua atau lebih orang dengan tingkat keterampilan dan pengetahuan yang berbeda-beda. Model sosiokultural dalam CRL menekankan pada dinamika saling memengaruhi antara pembelajar dan konteks sosial yang mendukung tugas-tugas belajar (Hadwin, Wozney, & Pontin, 2005).

Model CRL dikembangkan oleh McCaslin yang menegaskan bahwa identitas merupakan gabungan dari pengaruh timbal balik dari pengaruh personal, kultural, dan sosial. Hubungan antar pengaruh-pengaruh tersebut menjadi fokus dalam model ini. Pengaruh faktor personal dalam CRL terkait dengan kesiapan dan potensi yang dimiliki siswa. Potensi-potensi tersebut meliputi kondisi biologis dan watak. Faktor

sosial meliputi kesempatan dan hubungan yang dapat dipraktekkan, yang dapat memengaruhi bagaimana orang berhadapan dan beradaptasi dengan pengalaman sehari-hari. Pengaruh kultural meliputi norma-norma dan tantangan yang ada dalam lingkungan siswa. Pengaruh ketiga faktor tersebut selanjutnya akan membentuk belajar yang adaptif. Belajar yang adaptif menurut perspektif CRL meliputi proses sosialisasi atau internalisasi tujuan, motivasi untuk terikat pada komitmen, dan kemampuan untuk mewujudkan serta mengevaluasi komitmen tersebut (McCaslin & Burross, 2011). CRL terjadi melalui aktivitas, keterlibatan, dan saling memengaruhi di mana siswa membawa area-area yang sudah dikuasai pada tugas-tugas belajar baru (McCaslin, 2009).

DAFTAR PUSTAKA

- 64 Harts, H., Gollwitzer, P.M., & Hassin, R. (2004). Goal contagion: Perceiving is for pursuing. Dalam G.M. Fitzsimons., & E.J. Finkel. (2010). Interpersonal influences on self-regulation. *Psychological Science*, 19(2), 101-105.
- 19 Abd-El-Fattah, S. M. (2006). Effects of family background and parental involvement on Egyptian adolescents' academic achievement and school disengagement: A structural equation modelling analysis. *Social Psychology of Education*, 9(2), 139-157.
- 28 Abldard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94.
- 117 Arias, J.F. (2004). Recent perspectives in the study of motivation: Goal orientation theory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 35-62.
- 19 Abar, B., Carter, K. L., & Winsler, A. (2009). The effects of maternal parenting style and religious commitment on self-regulation, academic achievement, and risk behavior among African-American parochial college students. *Journal of Adolescence*, 32(2), 259-273.
- 3 Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 150.
- 151 Akos, P. (2006). Extracurricular participation and the transition to middle school. *RMLE Online*, 29(9), 1-9.
- 163 Allensworth, E. M., & Easton, J. Q. (2007). What Matters for Staying On-Track and Graduating in Chicago Public High Schools: A Close Look at Course Grades, Failures, and Attendance in the Freshman Year. Research Report. *Consortium on Chicago School Research*.
- 19 Altschul, I. (2011). Parental involvement and the academic achievement of Mexican American youths: what kinds of involvement in youths' education matter most?. *Social Work Research*, 35(3), 159-170.

- 3 Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.
- Anderman, E. M., & Wolters, C. A. (2006). Goals, Values, and Affect: Influences on Student Motivation.
- 134 Angelo, T.A & Cross, K.P. (1993). *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers*. 2nd ed. San Fransisco CA : Jossey-Boss
- 150 Arthur-Kelly, M., Gordon, C., & Butterfield, N. (2003). *Classroom management: Creating positive learning environments*. Thomson.
- 129 Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19.
- 23 Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523.
- 34 Bandalos, D. L., Finney, S. J., & Geske, J. A. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 604.
- 136 Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175.
- 32 Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. John Wiley & Sons, Inc.
- 152 Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.

- Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8-10.
- 15 Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62.
- Barry, K., & King, L. (1993). *Beginning teaching: A developmental text for effective teaching*. Social Science Press.
- 3 Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 301-312.
- 23 Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586-616.
- Berthelsen, D., & Walker, S. (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family Matters*, (79), 34.
- 3 Biggs, J., & Moore, P. (1993). The process of learning 3rd. ed. *Australia: Prentice Hall*.
- 125 Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental psychology*, 34(5), 934.
- 42 Blom, S., & Severiens, S. (2008). Engagement in self-regulated deep learning of successful immigrant and non-immigrant students in inner city schools. *European Journal of Psychology of Education*, 23(1), 41-58.
- 110 Blomfield, C. J., & Barber, B. L. (2010). Australian adolescents' extracurricular activity participation and positive development: is the relationship mediated by peer attributes?. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 114-128.
- 94 Bloom, L. and Tinker, E. (2001) The intentionality model and language acquisition: Engagement, effort, and the essential tension. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 66(4).
- 15 Blum, R. W., McNeely, C., & Rinehart, P. M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Center for Adolescent Health and Development.

- 31 Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 377-397.
- 31 Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (1998). Do culturally rooted self-construals affect students' conceptualization of control over. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 87-108.
- 51 Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- 72 Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (1995). *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces* [Learning and instruction: Psychology of the learner and his learning process]. Assen: Dekker & Van de Vegt.
- 57 Borkowski, J. G., Chan, L. K., & Muthukrishna, N. (2000). 1. A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning.
- 124 Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among Brazilian students. *Revista interamericana de psicología= Interamerican journal of psychology*, 38(1), 53-60.
- 103 Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2001). *The irreducible needs of children: What every child must have to grow, learn, and flourish*. Da Capo Press.
- 19 Brett, J. F., & VandeWalle, D. (1999). Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 863.
- 154 Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. ASCD.
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Educational Practices Series--1.

- 165 Brunstein, J. C., & Glaser, C. (2011). Testing a path-analytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skills: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 922.
- Bukatko, D., & Daehler, M. (2011). *Child development: A thematic approach*. Cengage Learning.
- 131 Byrnes, J. P., Miller, D. C., & Reynolds, M. (1999). Learning to make good decisions: A self-regulation perspective. *Child Development*, 70(5), 1121-1140.
- 3 Campione, J. C., Brown, A. L., & Connell, M. L. (1988). Metacognition: On the importance of understanding what you are doing. *The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving*, 3, 93-114.
- 98 Cano, F., & Berbén, A. B. G. (2009). University students' achievement goals and approaches to learning in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 131-153.
- 7 Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (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.
- Cartier, S. C., Butler, D. L., & Bouchard, N. (2010). Teachers working together to foster self-regulated learning through reading by students in an elementary school located in a disadvantaged area. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52(4), 382-418.
- 112 Castejón, J. L., Gilar, R., & Pérez, A. M. (2006). Aprendizaje complejo: el papel del conocimiento, la inteligencia, motivación y estrategias de aprendizaje. *Psicothema*, 18(4), 679-685.
- 12 Chin, C. (2004). Self-regulated learning in science. Dalam Jessie-Ee., Chang, A., & Tan, O.S. (Eds), *Thinking about thinking: What educators need to know*. (hh.222-260). Singapura: McGraw-Hill Education (asia)
- 3 Chong, W. H. (2007). The role of personal agency beliefs in academic self-regulation: An Asian perspective. *School Psychology International*, 28(1), 63-76.

- 141 Chung, M. K. (2000). The development of self-regulated learning. *Asia Pacific Education Review*, 1(1), 55-66.
- 26 Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550.
- 24 Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Collins, A. B., Brown, J. S., & Newman, S. E. SE (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. *Knowing, learning, and instruction*, 453-494.
- 85 Colquitt, J. A., & Simmering, M. J. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 654.
- 92 Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B., & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 91(2), 369.
- 13 Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 111-141). Springer New York.
- 32 Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131.
- 14 Darling, N., Caldwell, L. L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37(1), 51.
- 91 Davis, S. G., & Gray, E. S. (2007). Going beyond test-taking strategies: Building self-regulated students and teachers. *Journal of Curriculum and Instruction*, 1(1), 31-47.
- 135 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

- 153 de Acedo Lizarraga, M. L. S., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D., & de Acedo Baquedano, M. T. S. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13(4), 423-439.
- 99 De la Fuente Arias, J. (2004). Recent perspectives in the study of motivation: Goal Orientation Theory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 35-62.
- 119 Delfino, M., Dettori, G., & Persico, D. (2010). An online course fostering self-regulation of trainee teachers. *Psicothema*, 22(2), 299-305.
- Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication?. *International Review of Education*, 59(3), 319-330.
- 40 Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 15(3-4), 407-442.
- 11 Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- 25 Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391-409.
- 54 Do, S. L., & Schallert, D. L. (2004). Emotions and Classroom Talk: Toward a Model of the Role of Affect in Students' Experiences of Classroom Discussions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 619.
- 86 Dowson, M., & McInerney, D. M. (2004). The development and validation of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S). *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 290-310.

1 Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: A literature review (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Research Report No. 33)*. London, UK: Institute of Education, University of London.

35 Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology*, 31(1), 17-26.

Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Sage Publications.

104 Duval, S., & Wicklund, R. A. (1973). Effects of objective self-awareness on attribution of causality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9(1), 17-31.

68 Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256.

44 Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band what kind of extracurricular involvement matters?. *Journal of adolescent research*, 14(1), 10-43.

Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of social issues*, 59(4), 865-889.

89 Lilam, B., Zeidner, M., & Aharon, I. (2009). Student conscientiousness, self-regulated learning, and science achievement: an explorative field study. *Psychology in the Schools*, 46(5), 420-432.

9 Entwisle, D. R., & Hayduk, L. A. (1988). Lasting effects of elementary school. *Sociology of Education*, 147-159.

69 Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association., 1984*. Elsevier Science/JAI Press.

11 Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan*, 76(9), 701.

- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press, 5500 Central Avenue, Boulder, CO 80301.
- 109 Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community. In *Handbook of the sociology of education* (pp. 285-306). Springer US.
- 137 Escoffery, V. E. (2007). *Social reproduction theory and parental involvement in Head Start: Investigating the parents' perspective*. University of Southern California.
- 53 Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- 38 Farid, F., & Iqbal, H. M. (2012). Causal attribution beliefs among school students in Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(2), 411-424.
- 127 Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 371.
- 74 Fitzsimons, G. M., & Bargh, J. A. (2003). Thinking of you: nonconscious pursuit of interpersonal goals associated with relationship partners. *Journal of personality and social psychology*, 84(1), 148.
- 166 Fitzsimons, G. M., & Finkel, E. J. (2010). Interpersonal influences on self-regulation. *Current Directions in Psychological Science*, 19(2), 101-105.
- 121 Fitzsimons, G. M., & Fishbach, A. (2010). Shifting closeness: interpersonal effects of personal goal progress. *Journal of personality and social psychology*, 98(4), 535.
- 144 Flavell, J. H. (1971). Stage-related properties of cognitive development. *Cognitive Psychology*, 2(4), 421-453.

- 146 Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906. 96
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental psychology*, 42(4), 698.
- 88 Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. Psychology Press.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, 11-29.
- 28 Freitas, A. L., Liberman, N., Salovey, P., & Higgins, E. T. (2002). When to begin? Regulatory focus and initiating goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(1), 121-130.
- 24 Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. (2003). Enhancing third-grade student' mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 306.
- 22 García, T., & Pintrich, P. R. (1991). Student Motivation and Self-Regulated Learning: A LISREL Model.
- 18 Gettinger, M., and Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31, 350-365.
- 21 Glaser, C., & Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. 14 *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- 57 Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541.
- 75 Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334-372.

- 15 Grolnick, W.S., & Kurowski, C. O. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3-14.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, 81(2), 143.
- 21 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.
- 65 Goldstein, L. S., & Lake, V. E. (2000). "Love, love, and more love for children": exploring preservice teachers' understandings of caring. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 861-872.
- 79 Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- 21 Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334-372.
- Greenberg, E., Skidmore, D., & Rhodes, D. (2004). Climates for learning: mathematics achievement and its relationship to schoolwide student behavior, schoolwide parental involvement, and school morale. In *annual meeting of the American Educational Researchers Association*, San Diego, CA.
- 3 Grigorenko, E. L., Jarvin, L., Diffley III, R., Goodyear, J., Shanahan, E. J., & Sternberg, R. J. (2009). Are SSATS and GPA enough? A theory-based approach to predicting academic success in secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 964.
- 9 Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 405-427.
- 58 Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240-264.

- Hadwin, A. F., Wozney, L., & Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity: A socio-cultural analysis of changes in teacher-student discourse about a graduate research portfolio. *Instructional Science*, 33(5-6), 413-450.
- 24 Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- 29 Hansen, D.M., Larson, R.W., & Dworkin, J.B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: a survey of self-reported developmental experiences. *Journal Of Research On Adolescence*, 13(1), 25-55.
- 128 Higgins, E. T. (2000). Making a good decision: value from fit. *American Psychologist*, 55(11), 1217.
- Higgins, E. T. (2012). Regulatory focus theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1, 483-504.
- 11 Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740.
- 133 Ho, E. S. C. (2004). Self-regulated learning and academic achievement of Hong Kong secondary school students. *Education Journal*, 32(2), 87-107.
- 39 Hoang, T. N. (2007). The Relations between Parenting and Adolescent Motivation. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 1-21.
- 52 Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known?. *Review of Educational Research*, 57(4), 437-466.

- 14 Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- 82 Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child development*, 65(1), 253-263.
- 71 Impett, E. A., Gable, S. L., & Peplau, L. A. (2005). Giving up and giving in: the costs and benefits of daily sacrifice in intimate relationships. *Journal of personality and social psychology*, 89(3), 327.
- Indina, T. A., & Morosanova, V. I. (2009). Personality and self-regulation as determinants of rational decision making in a political voting situation. *Psychology in Russia: State of the art*, 2(1).
- 3 Indonesia, P. R. (2003). Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional.
- 67 Järvelä, S., & Järvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113(2), 350-374.
- Järvelä, S., Volet, S., & Järvenoja, H. (2010). Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive-situative divide and combining individual and social processes. *Educational psychologist*, 45(1), 15-27.
- 35 John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational psychologist*, 31(3-4), 191-206.
- 45 Kaplan, A. (2008). Clarifying metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: What's the purpose?. *Educational Psychology Review*, 20(4), 477-484.
- Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 51.

- 18 Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Enhancing the motivation of African American students: An achievement goal theory perspective. *Journal of Negro Education*, 23-41.
- 3 Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 569.
- 118 Karasavvidis, I., Pieters, J. M., & Plomp, T. (2000). Investigating how secondary school students learn to solve correlational problems: quantitative and qualitative discourse approaches to the development of self-regulation. *Learning and Instruction*, 10(3), 267-292.
- 15 Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. C., & Bickley, P. G. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*.
- 102 Kim, Y., & Baylor, A. L. (2006). A social-cognitive framework for pedagogical agents as learning companions. *Educational Technology Research and Development*, 54(6), 569-596.
- 29 Kitayama, S., Park, H., Sevincer, A. T., Karasawa, M., & Uskul, A. K. (2009). A cultural task analysis of implicit independence: comparing North America, Western Europe, and East Asia. *Journal of personality and social psychology*, 97(2), 236.
- 65 Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150.
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 63-76.
- 3 Krause, K. L., Bochner, S., & Duchesne, S. (2006). Educational psychology for learning and teaching.
- 174 Kristiyani, T., & Adiyanti, M. G. (2008). *Efektifitas pelatihan self-regulated learning dalam meningkatkan prestasi belajar statistik II pada mahasiswa fakultas psikologi*. Tesis Tidak diterbitkan. Fakultas Psikologi Universitas Gadjah Mada).

- 138 Kurman, J. (2004). Gender, self-enhancement, and self-regulation of learning behaviors in junior high school. *Sex Roles*, 50(9-10), 725-735.
- 18 Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child development*, 72(5), 1579-1601.
- 101 Lakshmi, A. R., & Arora, M. (2006). Perceived parental behaviour as related to student's academic school success and competence. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(1), 47-52.
- 162 Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- 155 Larrivee, B. (2005). *Authentic classroom management: Creating a learning community and building reflective practice*. Pearson Allyn and Bacon.
- 33 Law, Y. K., Chan, C. K., & Sachs, J. (2008). Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 51-73.
- 9 Lee, V. E., Smith, J. B., Perry, T. E., & Smylie, M. A. (1999). Social Support, Academic Press, and Student Achievement: A View from the Middle Grades in Chicago. Improving Chicago's Schools. A Report of the Chicago Annenberg Research Project.
- 149 Lennon, J. M. (2010). Self-regulated learning. *Noncognitive skills in the classroom: New perspectives on educational research*, 69.
- 3 Lepper, M. R., & Henderlong, J. (2000). Turning" play" into" work" and" work" into" play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation.
- 43 Leutwyler, B., & Merki, K. M. (2009). School Effects on Students' Self-regulated Learning A Multivariate Analysis of the Relationship Between Individual Perceptions of School Processes and Cognitive, Metacognitive, and Motivational Dimensions of Self-regulated Learning. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 1(1), 197-223.

- 10 Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93-103.
- Lilly, B., & Tippins, M. J. (2002). Enhancing student motivation in marketing classes: Using student management groups. *Journal of Marketing Education*, 24(3), 253-264.
- 49 Linnenbrink, E. A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313.
- 107 Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 81-107.
- 158 Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*, 3-22.
- 29 Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of educational psychology*, 95(2), 409.
- 123 Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review*, 98(2), 224.
- 35 Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals?. *Journal of educational psychology*, 84(4), 553.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (Eds.). (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Corwin Press.
- Mattern, R. A. (2005). College students' goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 27-32.
- 21 Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689.

- 24
Mccaslin, M. A. R. Y. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*, 44(2), 137-146.
- 78
McCombs, B. L., & Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.
- McDevitt, T. M., & Ormrod, J. E. (2010). *Child development and education*. Pearson College Division.
- 116
McCaslin, M. (2004). Coregulation of opportunity, activity, and identity in student motivation: Elaborations on Vygotskian themes. *Big theories revisited*, 4, 249-274.
- 40
McCaslin, M., & Burross, H. L. (2011). Research on individual differences within a sociocultural perspective: Co-regulation and adaptive learning. *Teachers College Record*, 113(6), 325-349.
- 22
McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2, 227-252.
- 106
McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y., & Smith, D. A. F (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of literature*.
- 113
McNeal Jr, K. B. (1998). High school extracurricular activities: Closed structures and stratifying patterns of participation. *The Journal of Educational Research*, 91(3), 183-191.
- 122
Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annu. Rev. Psychol.*, 57, 487-503.
- 3
Meichenbaum, D., & Asarnow, J. (1979). Cognitive-behavioral modification and metacognitive development: Implications for the classroom. *Cognitive-behavioral interventions: Theory, Research, and Procedures*, 11-35.
- Meltzer, L. Y. N. N., & Krishnan, K. A. L. Y. A. N. I. (2007). Executive function difficulties and learning disabilities. *Executive function in education: From theory to practice*, 77-105.
- 3
Metallidou, P. (2013). Epistemological beliefs as predictors of self-regulated learning strategies in middle school students. *School Psychology International*, 34(3), 283-298.

- Metallidou, P., & Vlachou, A. (2010). Children's self-regulated learning profile in language and mathematics: The role of task value beliefs. *Psychology in the Schools*, 47(8), 776-788.
- 9 Midgley, C., & Edelin, K. C. (1998). Middle school reform and early adolescent well-being: The good news and the bad. *Educational Psychologist*, 33(4), 195-106.
- 132 Mih, C., & Mih, V. (2010). Components of self-regulated learning: Implications for school performance. *Acta Didactica Napocensia*, 3(1), 39-48.
- 83 Miller, D. C., & Byrnes, J. P. (2001). To achieve or not to achieve: A self-regulation perspective on adolescents' academic decision making. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 677.
- 3 Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42(3), 173-190.
- 19 Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- 34 Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30.
- 39 Nader-Grosbois, N., Normandeau, S., Ricard-Cossette, M., & Quintal, G. (2008). Mother's, father's regulation and child's self-regulation in a computer-mediated learning situation. *European journal of psychology of education*, 23(1), 95-115.
- 37 Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory Into Practice*, 41(2), 132-138.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- 56 Núñez, J. C., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosário, P., Valle, A., Fernández, E., & Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in

- self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. *Psicothema*, 23(2), 274-281.
- Ormrod, J. L. (2006). *Educational Psychology: Developing Learners. (5th ed.)* Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- 18 Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- 18 Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- 12 Paris, S.G. (2004). Principles of self-regulated learning for teachers. Dalam Jessie-Ee., Chang, A., & Tan, O.S. (Eds), *Thinking about thinking: what educators need to know.*(hh. 48-71). Singapura: McGraw-Hill Education (asia)
- 47 Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, 1, 15-51.
- 143 Peklaj, C. (2001). Metacognitive, affective-motivational processes in self-regulated learning and students achievement in native language. *Jezik*, 200, 3550.
- 24 Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- 33 Perry, N. E., & VandeKamp, K. J. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7), 821-843.

Peterson, S. E., & Schreiber, J. B. (2006). An attributional analysis of personal and interpersonal motivation for collaborative projects. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 777.

Pezdek, K., Berry, T., & Renno, P. A. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 771.

Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2), 284-292.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer US.

Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. Psychology Press.

Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Advances in motivation and achievement*, 6, 117-160.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.

Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, 7(371-402).

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual

- factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Pintrich, P. R., & García, T. (1991). Student Motivation and Self-Regulated Learning: A LISREL Model.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student Perceptions in the Classroom*, 7, 149-183.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pomerantz, E. M., Ng, F. F. Y., & Wang, Q. (2006). Mothers' mastery-oriented involvement in children's homework: Implications for the well-being of children with negative perceptions of competence. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 99.
- Purdie, N., & Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 33(4), 845-871.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of advanced academics*, 22(2), 194-218.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 286.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344.

- 54 Reynolds, A. J., & Clements, M. (2005). Parental involvement and children's school success. *School-family partnerships for children's success*, 109-127.
- 108 Reynolds, D., Jones, D., St Leger, S., & Murgatroyd, S. (1980). School factors and truancy in L. Hersov, & I. Berg (eds.) *Out of school*.
- 157 Reynolds, W. M., Miller, G. E., & Weiner, I. B. (2003). *Handbook of psychology: volume 7 Educational psychology*. John Wiley & Sons.
- 7 Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353.
- 3 Roebken, H. (2007). The influence of goal orientation on student satisfaction, academic engagement and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 679-704.
- 147 Rosen, J. A., Glennie, E. J., Dalton, B. W., Lennon, J. M., & Bozick, R. N. (2010). *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. RTI International. PO Box 12194, Research Triangle Park, NC 27709-2194.
- 25 Ross, M. E., Salisbury-Glennon, J. D., Guarino, A., Reed, C. J., & Marshall, M. (2003). Situated self-regulation: Modeling the interrelationships among instruction, assessment, learning strategies and academic performance. *Educational Research and Evaluation*, 9(2), 189-209.
- 73 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- 13 Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1998). Achievement and social motivational influences on help seeking in the classroom.
- 93 Sanz De Acedo Lizarraga, M. L., & Iriarte Iriarte, M. D. (2001). Enhancement of cognitive functioning and self-regulation of learning in adolescents. *The Spanish journal of psychology*, 4(1), 55-64.
- 156 Schallert, D. L., Reed, J. H., & Turner, J. E. (2004). The interplay of aspirations, enjoyment, and work habits in academic endeavors: Why is it so hard to keep long-term commitments?. *Teachers College Record*, 106(9), 1715-1728.

- 3 Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 2(3), 114-121.
- 23 Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- 169 Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7(4), 351-371.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 621-627.
- 77 Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning-disabled children. *The Journal of Special Education*, 19(3), 307-317.
- 25 Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15(2), 173-177.
- 26 Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *The Journal of Educational Research*, 79(4), 238-244.
- 3 Schunk, D. H., & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited. *Big theories revisited*, 4, 115.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and application* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- 22 Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 32(4), 195-208.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.

Shah, J. (2003). The motivational looking glass: how significant others implicitly affect goal appraisals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 424.

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207.

Shen, T. D., Lee, T. H., & Tsai, C. W. (2007). Facilitating students to pass certificate tests via blended e-learning with self-regulated learning: a quasi-experimental approach. *WSEAS Proceedings on Multimedia, Internet & Video Technologies*, 15-17.

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.

Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137, 421-442.

Slavin, R. E. (2003). *Educational psychology: Theory and practice (7th Ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Soucy, N., & Larose, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment at college. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 125.

Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 454-476.

Szteinberg, A., den Brok, P., & Hurek, J. (2004). Preferred teacher-student interpersonal behavior: Differences between Polish primary and higher education students' perceptions. *The Journal of Classroom Interaction*, 32-40.

Tam, V. C., & Chan, R. M. (2009). Parental involvement in primary children's homework in Hong Kong. *School Community Journal*, 19(2), 81.

- 81
Tan, E. T., & Goldberg, W. A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(4), 442-453.
- Thang, S. M., Gobel, P., Nor, N. F. M., & Suppiah, V. L. (2011). Students' attributions for success and failure in the learning of English as a second language: A comparison of undergraduates from six public universities in Malaysia. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 19(2), 459-474.
- 38
Tirri, K., & Nokelainen, P. (2010). The influence of self-perception of abilities and attribution styles on academic choices: Implications for gifted education. *Roeper Review*, 33(1), 26-32.
- Tseng, H. C., & Kang, L. M. (2009). Regulatory Focus, Transformational Leadership, Uncertainty towards Organizational Change, and Job Satisfaction: In a Taiwan. *Asia Pacific Management Review*, 14(2), 215-235.
- 70
Turingan, J. P., & Yang, Y. C. (2009). A cross-cultural comparison of self-regulated learning skills between Korean and Filipino college students. *Asian Social Science*, 5(12), 3.
- 126
Turner, J. C., Thorpe, P. K., & Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 758.
- 39
Turuk, M. C. (2008). The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. *ARECLS*, 5, 244-262.
- 7
Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- 26
Vassallo, S. (2011). Implications of institutionalizing self-regulated learning: An analysis from four sociological perspectives. *Educational Studies*, 47(1), 26-49.
- Vassallo, S. (2013). Critical pedagogy and neoliberalism: Concerns with teaching self-regulated learning. *Studies in Philosophy and Education*, 32(6), 563-580.

- 105 Vidal-Abarca, E., Mañá, A., & Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817.
- 118 Vrieling, E., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2012). Effects of increased self-regulated learning opportunities on student teachers' motivation and use of metacognitive skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 7.
- 10 Vrugt, A., & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 123-146.
- 142 Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- 60 Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.
- 84 Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement. A Working Paper.
- 110 Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach*. Psychology Press.
- 36 Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203-215.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548.
- Weiner, M. L. (1992). An overview of the regulatory status and of the safety of chitin and chitosan as food and pharmaceutical ingredients. *Advances in Chitin and Chitosan*, 663-670.
- 3 Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64(4), 557-573.

- Weiner, B. (2000). Attributional thoughts about consumer behavior. *Journal of Consumer research*, 27(3), 382-387.
- Weiner, B. (115) (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. *Handbook of Competence and Motivation*, 73-84.
- Weiner, B. (148) (2012). An attribution theory of motivation. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 1, 135-155.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (80) (1986). The teaching of learning strategies. in m. wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327). New York, Macmillan.
- Weinstein, C. E., Mayer, R. E., & Wittrock, M. C. (13) (1986). Handbook of research on teaching. *Handbook of Research on Teaching*.
- Wentzel, K. R. (97) (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202.
- Wertsch, J. V. (1986). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. CUP Archive.
- Whipper, J. L., & Chiarelli, S. (10) (2004). Self-regulation in a web-based course: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), 5-21.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Williams, M., Burden, R. L., & Al-Baharna, S. (17) (2001). The role of the individual in motivation theory. *Motivation and Second Language Acquisition*, 23, 171.
- Winne, P. H. (13) (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in Educational Theory and Practice*, 93, 27-30.
- Winne, P.H., & Perry, N.E. (25) (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531 - 566). Orlando, FL: Academic Press

Winterheld, H. A., & Simpson, J. A. (2011). Seeking security or growth: a regulatory focus perspective on motivations in romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(5), 935.

62

Wolters, C. A., Shirley, L. Y., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.

Woolfolk, A. (2005). *Educational psychology: Active learning edition*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Wubbels, T. (1993). *Teacher-student relationships in science and mathematics classes*. Curtin University of Technology, National Key Centre for School Science and Mathematics.

Yen, C. L., Chao, S. H., & Lin, C. Y. (2011). Field testing of regulatory focus theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(6), 1565-1581.

19

Yigzaw, A., & Fentie, A. (2013). The impact of students' self-regulated language learning on their reading achievement in Ethiopian high schools: Grade 9 in focus. *Journal of Media and Communication Studies*, 5(5), 44-51.

145

Lowell, C. M., & Smylie, M. A. (1999). Self-regulation in democratic communities. *The Elementary School Journal*, 469-490.

26

Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628.

7

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73-86.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

173

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. A. N. G. E. L. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. *Student perceptions in the classroom*, 185-207.
- 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.
- 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.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. 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. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). An essential dimension of self-regulated learning. Motivation and self-regulated learning. *Theory, Research, and Applications*, 1.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., & Coppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094.

GLOSARIUM

Adapting education to individual students' needs

Dimensi efikasi diri guru, yaitu keyakinan guru bahwa dirinya mampu memenuhi kebutuhan-kebutuhan individual siswa

attribution theory

penjelasan atau alasan individu atas capaiannya dalam tugas, baik kesuksesan maupun kegagalan

Background Knowledge Probe (BKP)

suatu strategi mendata latar belakang pembelajar yang bertujuan untuk memahami pengetahuan atau pengalaman yang sudah dimiliki mahasiswa pada materi tertentu

classroom Assessment Technique

sebuah strategi evaluasi yang bertujuan untuk memberikan informasi kepada pengajar mengenai seberapa efektif mereka mengajar serta kepada pelajar mengenai seberapa efektif mereka belajar

Cognitive- Information Processing Theory

teori pemrosesan informasi

cognitive intellectual involvement

jenis keterlibatan orangtua yang ditunjukkan melalui aktivitas-aktivitas yang bertujuan meningkatkan fungsi kognitif dan kecerdasan anak atau meningkatkan kemampuan eksplorasi anak melalui aktivitas pemberian stimulasi kognitif dengan pergi ke perpustakaan atau berdiskusi mengenai banyak informasi pengetahuan

Cognitive-Social Theory

Teori yang memandang bahwa pengajaran dan pembelajaran merupakan aktivitas sosial di mana interaksi dengan guru, teman sebaya, dan materi-materi ajar mempengaruhi perkembangan kognitif dan afektif siswa

collective regulated learning-CRL

belajar berdasar regulasi kolektif

Constructivist learning

Pendekatan belajar di mana pelajar dipandang sebagai pemikir dan pengajar berperan sebagai mediator dan membangun hubungan yang interaktif dengan siswa

Directed Paraphrase

strategi untuk mengukur tingkat pemahaman mahasiswa terhadap seperangkat prosedur atau metode yang diikuti, atau dapat juga digunakan untuk menguji pemahaman mahasiswa terhadap suatu konsep atau teori yang kompleks

efikasi diri

keyakinan terhadap kemampuan diri sendiri

efikasi diri guru

kepercayaan guru pada kemampuan mereka sendiri untuk merencanakan, mengorganisasikan, dan melakukan aktivitas sebagai syarat-syarat pencapaian tujuan pendidikan

environmental structuring

usaha untuk mengatur lingkungan secara fisik supaya proses belajar menjadi lebih mudah

Focused Listing

strategi membantu pembelajar untuk mengingat beberapa istilah, fakta, atau konsep-konsep yang seharusnya diketahui

goal orientation

tujuan pembelajar terhadap kegiatan pembelajaran yang dilakukannya, yang terdiri dari tujuan akademik dan sosial

goal-setting and planning

penetapan tujuan belajar beserta perencanaan terkait konsekuensi, waktu, dan penyelesaian aktivitas yang terkait tujuan yang telah ditetapkan

home-based parental involvement

jenis keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya yang dilakukan dalam konteks perilaku di rumah

Iklim sekolah

atmosfir atau suasana sekolah

instruction

dimensi dalam efikasi diri guru yaitu keyakinan guru dalam caranya memberikan pengajaran di kelas

keeping records and monitoring

usaha untuk mencatat kejadian-kejadian dan hasil-hasil belajar

kegiatan ekstrakurikuler

kegiatan di luar jam pelajaran sekolah yang dilakukan dengan jadwal reguler, dengan supervisi dan bimbingan orang dewasa, dan memiliki tujuan mengembangkan keterampilan dan kompetensi tertentu

mastery goal orientation

orientasi untuk menunjukkan pemahaman dan kompetensi akademik, dengan berusaha mengembangkan kompetensi melalui perolehan ketrampilan dan pengetahuan baru.

Mediasi

bagian yang dimainkan oleh orang lain yang berarti dalam kehidupan pembelajar, yaitu orang yang membantu pembelajaran mereka melalui menyeleksi dan membentuk pengalaman belajar yang dihadirkan padanya

Memory Matrix

strategi merefleksikan kemampuan pembelajar dengan cara membandingkan dan membedakan berbagai hal pada tingkat analisis yang lebih tinggi, misalnya membandingkan pendapat satu tokoh dengan tokoh lain tentang suatu teori dilihat dari beberapa hal

Metakognisi

pengetahuan atau aktivitas kognitif untuk mengatur objek kognitif

motivasi

2 menilai belajar sebagai kebutuhan diri atau sisi intrinsik, melakukan penghargaan terhadap diri sendiri, dan tetap bertahan ketika menghadapi kesulitan

multitasking

melakukan sejumlah hal dalam waktu yang hampir bersamaan, sebuah pekerjaan yang banyak dilakukan orang dari berbagai tingkatan usia dan jenis pekerjaan

organizing and transforming

inisiatif untuk mengorganisasikan materi pelajaran

Parental involvement

bentuk penyediaan sumber daya untuk anak-anak, dalam bentuk menyediakan waktu bersama anak dan menaruh minat dan perhatian terhadap anak

performance goal orientation

orientasi untuk menunjukkan prestasi belajar yang berupa nilai atau penghargaan lain yang kelihatan pada orang lain

personal involvement

kegiatan orangtua dalam mengikuti perkembangan anaknya di sekolah dan apa saja yang dilakukan anak saat di sekolah

Process Self-Analysis

proses analisis diri pelajar terhadap ketrampilan yang dimilikinya dalam menyelesaikan suatu tugas

Programme for International Student Assessment (PISA)

asesmen internasional terhadap para siswa berusia 15 tahun dalam bidang membaca, matematika, dan sains

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

Asesmen internasional dalam bidang membaca

regulatory focus theory

menjelaskan bagaimana orang mengurangi diskrepansi antara keadaan saat ini dan keadaan yang diinginkan

relasi guru siswa

perilaku interpersonal guru-siswa yang menentukan suasana kerja di dalam kelas

rehearsing and memorizing

6 usaha untuk mengingat materi dengan mempraktekkan, baik dalam bentuk perilaku terbuka maupun tertutup

reviewing records

6 usaha untuk membaca kembali catatan, hasil-hasil ujian, atau textbook untuk menyiapkan ujian berikutnya

school-based parental involvement

jenis keterlibatan orangtua dalam pendidikan anaknya yang dilakukan dalam konteks perilaku di sekolah

School impact model

Model yang menyatakan bahwa kompetensi siswa dalam pelajaran tertentu merupakan hasil dari proses sekolah yang mencakup tiga level yang saling berinteraksi, yaitu level personal, level mikro, dan level meso

seeking information

6 usaha untuk mencari informasi lebih lanjut terkait dengan tugas-tugas belajarnya melalui sumber-sumber non sosial

seeking social assistance

6 usaha untuk mendapatkan bantuan dari teman sebaya, guru, atau orang dewasa lainnya

self-consequating

6 upaya menyusun atau membayangkan hadiah dan hukuman atas keberhasilan dan kegagalan yang dialami dalam belajar

Self-directed learning

proses di mana individu mengambil inisiatif, dengan atau tanpa bantuan orang lain, dalam mendiagnosa kebutuhan belajar, merumuskan tujuan,

1

5

mengidentifikasi sumber daya baik sumber daya manusia maupun material, memilih dan mengimplementasikan strategi belajar, serta mengevaluasi hasil belajar mereka sendiri

self-evaluating

6

inisiatif untuk mengevaluasi kualitas atau kemajuan dalam belajar secara mandiri

2

Self-regulated learning

suatu proses di mana siswa melakukan strategi dengan meregulasi kognisi, metakognisi, dan motivasinya sendiri

sociocultural Theory

Teori sosiokultural yang dikembangkan oleh Lev Vygotsky menekankan peran penting dari individu dalam menciptakan konteks dan cara menginternalisasi interaksi mereka dengan lingkungan dan orang lain

2

strategi kognisi

usaha mengingat kembali dan melatih materi terus-menerus, elaborasi, dan strategi mengorganisir materi.

The minute paper

strategi membantu pembelajar untuk merefleksikan apa yang telah dipelajari dengan cara meminta mereka menuliskan materi-materi yang telah dipahami dan belum dipahami dalam satu pertemuan.

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

Instrumen internasional di bidang matematika bagi siswa kelas 8

Zone of Proximal Development (ZPD)

jarak antara tahap perkembangan nyata anak yang ditentukan oleh kemampuan memecahkan masalah secara mandiri dan tingkat yang lebih tinggi dalam perkembangan potensial yang ditentukan melalui pemecahan masalah dengan bimbingan orang dewasa atau dalam kerjasama dengan teman sebaya yang lebih mampu

INDEKS

A

Adapting education to individual students' needs 136, 203
attribution theory 55, 203

B

Background Knowledge Probe (BKP) 123, 125, 203

C

classroom Assessment Technique 203
Cognitive- Information Processing Theory 30, 203
cognitive intellectual involvement 102, 203
Cognitive-Social Theory 203
collective regulated learning-CRL 167, 203
Constructivist learning 204

D

Directed Paraphrase 124, 204

E

efikasi diri 12, 14, 22, 23, 24, 28, 29, 32, 45, 46, 47, 50, 53, 60, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 110, 116, 119, 135, 136, 137, 138, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 158, 203, 204, 205
efikasi diri guru 110, 135, 136, 137, 138, 203, 204, 205
environmental structuring 38, 204

F

Focused Listing 123, 126, 204

G

goal orientation 23, 55, 70, 71, 77, 78, 79, 80, 103, 108, 149, 150, 204, 205, 206
goal-setting and planning 38, 204

H

home-based parental involvement 100, 101, 204

I

Iklim sekolah 115, 116, 205
instruction 205

K

keeping records and monitoring 38, 205
kegiatan ekstrakurikuler 139, 140, 141, 142, 143, 155, 205

M

mastery goal orientation 70, 71, 80, 103, 108, 149, 205
Mediasi 37, 205
Memory Matrix 124, 126, 205
Metakognisi 18, 205
motivasi 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 22, 24, 25, 29, 32, 33, 42, 45, 48, 53, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 73, 75, 76, 83, 85, 86, 89, 90, 92, 95, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 119, 120, 123, 125, 126, 129, 140,

141, 144, 148, 150, 151,
152, 153, 157, 158, 162,
164, 165, 171, 205
multitasking 11, 153, 206

O

organizing and transforming 38,
206

P

Parental involvement 206
performance goal orientation 70,
71, 77, 78, 79, 149, 150, 206
personal involvement 103, 206
Process Self-Analysis 124, 127,
206

159

Programme for International
Student Assessment (PISA)
206

Progress in International Reading
Literacy Study (PIRLS) 206

R

regulatory focus theory 55, 206
rehearsing and memorizing 39,
207

relasi guru siswa 207
reviewing records 39, 207

S

school-based parental involvement
100, 101, 207
School impact model 117, 207
seeking information 38, 207
seeking social assistance 39, 207
self-consequating 38, 207
Self-directed learning 207
self-evaluating 37, 208
Self-regulated learning 208
sociocultural Theory 208
strategi kognisi 109, 110, 111, 208

T

The minute paper 122, 208
Trends in International Math-
ematics and Science Study
(TIMSS) 208

Z

Zone of Proximal Development
(ZPD) 36, 208

BIOGRAFI PENULIS

Titik Kristiyani, lahir di Surakarta pada tanggal 21 Desember 1976, dosen di Fakultas Psikologi Universitas Sanata Dharma Yogyakarta sejak awal tahun 2002. Tahun 1996 - 2000 studi S1 di Fakultas Psikologi Universitas Sanata Dharma (S.Psi, 2000), tahun 2006-2008 studi S2 Magister Profesi Psikologi dalam bidang Psikologi Pendidikan di Universitas Gadjah Mada Yogyakarta (M.Psi, psikolog, 2008), dan tahun 2012-2016 studi S3 di Program Doktor Fakultas Psikologi Universitas Gadjah Mada Yogyakarta dalam bidang psikologi pendidikan (Dr., 2016). Tertarik pada bidang psikologi pendidikan bagi siswa dalam berbagai rentang perkembangan, mulai dari anak usia dini hingga jenjang perkuliahan. Penelitian-penelitian serta artikel yang dihasilkan banyak terkait dengan problem-problem belajar, pengaturan diri, proses belajar mengajar yang terjadi di sekolah formal, pengembangan kurikulum, serta faktor-faktor yang mempengaruhi performansi belajar termasuk dalam area pengasuhan. Menjadi pemilik dan pengelola Taman Penitipan Anak Kerang Mutiara mulai tahun 2013.

● 19% Overall Similarity

Top sources found in the following databases:

- 14% Internet database
- 15% Publications database
- Crossref database
- Crossref Posted Content database
- 0% Submitted Works database

TOP SOURCES

The sources with the highest number of matches within the submission. Overlapping sources will not be displayed.

1	proceeding.unesa.ac.id Internet	2%
2	repository.umsu.ac.id Internet	1%
3	etd.repository.ugm.ac.id Internet	1%
4	eprints.walisongo.ac.id Internet	<1%
5	repository.ar-raniry.ac.id Internet	<1%
6	ejournal.uniks.ac.id Internet	<1%
7	Kim, Siew Siew. "Effects of Self-Regulated Learning Strategies on Pres..." Publication	<1%
8	repository.petra.ac.id Internet	<1%

-
- 9 Judith L. Meece, Jacquelynne S. Eccles. "Handbook of Research on Sc... <1%
Publication
-
- 10 repository.usfca.edu <1%
Internet
-
- 11 Zhang, Yanan. "The Nature of Parental Involvement in Children's Educa... <1%
Publication
-
- 12 Adhy Putri Rilianti. "Prosiding Seminar Nasional Pendidikan Dasar (SE... <1%
Publication
-
- 13 Bibi, Aisha. "Factors Affecting Differential Equation Problem Solving A... <1%
Publication
-
- 14 Marc H. Bornstein. "Handbook of Parenting - Volume 5: The Practice of... <1%
Publication
-
- 15 Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly. "Handbook of School-Family P... <1%
Publication
-
- 16 ejournal.unibba.ac.id <1%
Internet
-
- 17 Khodadad, Masoomah. "Self-Efficacy and Strategy Use in the Multivari... <1%
Publication
-
- 18 repository.stkipjb.ac.id <1%
Internet
-
- 19 "The Factors Effecting Student Achievement", Springer Science and Bu... <1%
Crossref
-
- 20 pt.scribd.com <1%
Internet
-

21	era.lib.ed.ac.uk	Internet	<1%
22	Xuan, Di. "Relationship Between Self-Regulated Learning, Social Media ...	Publication	<1%
23	spada.uns.ac.id	Internet	<1%
24	link.springer.com	Internet	<1%
25	Dale H. Schunk, Barry Zimmerman. "Handbook of Self-Regulation of Le...	Publication	<1%
26	eprints.usq.edu.au	Internet	<1%
27	siasat.fkip-umt.ac.id	Internet	<1%
28	ebin.pub	Internet	<1%
29	Sarah K. Sifers. "Chapter 47 Social Support", Springer Science and Busi...	Crossref	<1%
30	repo.iain-tulungagung.ac.id	Internet	<1%
31	Bilimoria, Helena Cristina da Rocha Vidal Framrose. "Promover o Dese...	Publication	<1%
32	Demircan, Uğur. "Okumaya Yönelik Tutum, Kaygı, öz Yeterlik ve Üstbiliş...	Publication	<1%

-
- 33 John Chi-Kin Lee, Kerry J. Kennedy. "Theorizing Teaching and Learning... <1%
Publication
-
- 34 archive.org <1%
Internet
-
- 35 Lyn Corno, Eric M. Anderman. "Handbook of Educational Psychology", ... <1%
Publication
-
- 36 Ye, Min. "The Effects of Self-Regulated Learning on Different ability lev... <1%
Publication
-
- 37 Augustine, Jennifer E.. "Effects of a Self-Monitoring Tracking System C... <1%
Publication
-
- 38 Lapite, Akolade Olubunmi. "The Effects of Attributional Style on the Ma... <1%
Publication
-
- 39 Usman, Aminat. "Parent-Child Communication as Correlate of Pre-Sch... <1%
Publication
-
- 40 Kathryn R. Wentzel, Geetha B. Ramani. "Handbook of Social Influences ... <1%
Publication
-
- 41 Min Xu, Susan N. Kushner Benson, Renee Mudrey-Camino, Richard P. ... <1%
Crossref
-
- 42 Shi, Yongchao. "Culturally Situated Self-Regulated Learning in Statistic... <1%
Publication
-
- 43 Akkanat, Çiğdem. "Bilim ve sanat merkezlerine devam eden öğrencileri... <1%
Publication
-
- 44 Marc H. Bornstein, Michael E. Lamb. "Developmental Science - An Adv... <1%
Publication
-

45	Einat Lichtinger, Avi Kaplan. "Employing a case study approach to capt..."	<1%
	Crossref	
46	etheses.iainponorogo.ac.id	<1%
	Internet	
47	Long, Christopher Thomas. "Investigating Changes to First Year, First-..."	<1%
	Publication	
48	Motivationsforschung im Weiterbildungskontext, 2015.	<1%
	Crossref	
49	Paulino, Ana Paula de Oliveira. "Regulacao Da motivacao : avaliacao e ..."	<1%
	Publication	
50	Salter, Prue E.. "Exploring a Whole-School Integrated Approach to Deve..."	<1%
	Publication	
51	Gullickson, Kris. "Assessing Self-Regulated Learning of College Learne..."	<1%
	Publication	
52	John Hattie, Eric M. Anderman. "International Guide to Student Achiev..."	<1%
	Publication	
53	Segal, Bluma. "Perception of Mothers and Their Children Learning in 3r..."	<1%
	Publication	
54	mafiadoc.com	<1%
	Internet	
55	scholar.google.com	<1%
	Internet	
56	de Azevedo, Raquel de Ornelas Pires Mota. "Promover o Envolvimento ..."	<1%
	Publication	

- 57 Yildizli, Hulya. "ozduzenlemeli ogrenmenin Altinci Sinif ogrencilerinin ... Publication <1%
-
- 58 ...evinU ," Publication <1%
-
- 59 Leutwyler, Bruno and Maag Merki, Katharina. "School effects on stude... Publication <1%
-
- 60 McClain, Amanda Katherine. "Transcending the Family–Teacher Partn... Publication <1%
-
- 61 jurnal.untag-sby.ac.id Internet <1%
-
- 62 ÖZKAL, Neşe and SUCUOĞLU, Hale. "ÖZDÜZENLEME STRATEJİLERİ V... Publication <1%
-
- 63 Paul R. Pintrich, Akane Zusho. "Chapter 2 Student Motivation and Self-... Crossref <1%
-
- 64 Andrew J. Elliot. "Handbook of Approach and Avoidance Motivation", P... Publication <1%
-
- 65 Reinhard Pekrun, Lisa Linnenbrink-Garcia. "International Handbook of ... Publication <1%
-
- 66 journal.lppmunindra.ac.id Internet <1%
-
- 67 Σταμούλη, Άννα. "Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και προσαρμοστική υπο... Publication <1%
-
- 68 Erich Steiner. "Schulbezogene Motivierungspraktiken von Eltern", Sprin... Crossref <1%

69	Işık, Onur. "Çocukların Eğitim Süreçlerine Ailenin Katılımına İlişkin veli ... Publication	<1%
70	Yoshioka, Jon M. "The relationship between CREDE-based instruction ... Publication	<1%
71	"Motivation und Handeln", Springer Nature, 2018 Crossref	<1%
72	Gerry Stahl. "Computer Support for Collaborative Learning: Foundation... Publication	<1%
73	James E. Maddux. "Subjective Well-Being and Life Satisfaction - A Soci... Publication	<1%
74	Joanne V. Wood, Abraham Tesser, John G. Holmes. "The Self and Soci... Publication	<1%
75	Pedrosa, Daniela Cristina Carneiro. "Autorregulação e Corregulação da... Publication	<1%
76	Saifullah Saifullah, Abd Mughni. "STUDI FENOMENOLOGIS DINAMIKA ... Crossref	<1%
77	Artsin, Murat. "Kitlemel Acik cevrimici Derslerde ogrenenlerin oz-yoneti... Publication	<1%
78	Freire, Luiz Gustavo Lima. "Concepcoes De e autorregulacao Da Apren... Publication	<1%
79	Kelly-Ann Allen, Michael J. Furlong, Dianne Vella-Brodrick, Shannon M.... Publication	<1%
80	ia902305.us.archive.org Internet	<1%

- | | | |
|-------|--|-----|
| 81 | Sadan, Sivan. "Parental Beliefs about the Malleability of Intelligence an...
Publication | <1% |
| <hr/> | | |
| 82 | Shane R. Jimerson, Amanda B. Nickerson, Matthew J. Mayer, Michael ...
Publication | <1% |
| <hr/> | | |
| 83 | dos Santos Neves de Castro, Marta Alexandra. "Processos de auto-reg...
Publication | <1% |
| <hr/> | | |
| 84 | "Synlig læring", Cappelen Damm AS
Publication | <1% |
| <hr/> | | |
| 85 | Edwin A. Locke, Gary P. Latham. "New Developments in Goal Setting a...
Publication | <1% |
| <hr/> | | |
| 86 | Martin H. Jones. "Social Goals in the Classroom - Findings on Student ...
Publication | <1% |
| <hr/> | | |
| 87 | Sanna Järvelä, Hanna Järvenoja. "Socially Constructed Self-Regulated ...
Crossref | <1% |
| <hr/> | | |
| 88 | dordic, Dejan. "skolska Klima Kao Korelat Rezilijentnosti Ucenika.", Uni...
Publication | <1% |
| <hr/> | | |
| 89 | ...
 Crossref | <1% |
| <hr/> | | |
| 90 | BULUŞ, Mustafa. "Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifi...
Publication | <1% |
| <hr/> | | |
| 91 | Behzad Ghonsooly, Afsaneh Ghanizadeh. "Self-efficacy and self-regula...
Crossref | <1% |
| <hr/> | | |
| 92 | Brown, Travis A.. "Towards a Theory of Flow for Positive Youth Develo...
Publication | <1% |

- 93 **KARL STEFFENS. "Self-Regulated Learning in Technology-Enhanced Le...** <1%
Crossref
-
- 94 **Lawrence Balter, Catherine S. Tamis-LeMonda. "Child Psychology - A H...** <1%
Publication
-
- 95 **widyasari-press.com** <1%
Internet
-
- 96 **Conor Lee Shatto, John Thorp, Josh Sterling Friedman, Isabella Rosari...** <1%
Crossref posted content
-
- 97 **Hayden, Jessica Lynne. "Adolescent Perceptions of Parent's Failure an...** <1%
Publication
-
- 98 **Richard B. Dull, Lydia L. F. Schleifer, Jeffrey J. McMillan. "Achievement...** <1%
Crossref
-
- 99 **Soares, Diana Rafaela Lopes. "Sucesso Escolar e Percursos Vocaciona...** <1%
Publication
-
- 100 **Christine M. Rubie-Davies, Jason M. Stephens, Penelope Watson. "The ...** <1%
Publication
-
- 101 **Verma, Rekha Kumari. "An Exploratory Study to Assess the Perceived ...** <1%
Publication
-
- 102 **...
Crossref** <1%
-
- 103 **"Second International Research Handbook on Values Education and St...** <1%
Crossref
-
- 104 **Amarina A. Ariyanto, Hamdi Muluk, Peter Newcombe, Fred P. Piercy, E...** <1%
Publication

- 105 Peggy Van Meter, Alexandra List, Doug Lombardi, Panayiota Kendeou. ... **<1%**
Publication
-
- 106 Santos, Laurentina de Jesus Alves dos. "Tutoria Centrada no Promoca... **<1%**
Publication
-
- 107 Czik, Amanda Algava. "The Role of Language Status and School-Based... **<1%**
Publication
-
- 108 Dorothy L. Espelage, Susan M. Swearer. "Bullying in American Schools ... **<1%**
Publication
-
- 109 Edmund T. Emmer, Edward J. Sabornie. "Handbook of Classroom Man... **<1%**
Publication
-
- 110 Michael J. Furlong, Rich Gilman, E. Scott Huebner. "Handbook of Positi... **<1%**
Publication
-
- 111 Nahdiah, Faujatun. "Pembelajaran Tematik Tema Pengalamanku Mela... **<1%**
Publication
-
- 112 Alaitz Aizpurua, Izarne Lizaso, Idoia Iturbe. "Learning Strategies and Re... **<1%**
Crossref
-
- 113 Anne-Sophie Denault, François Poulin, Sara Pedersen. "Intensity of Par... **<1%**
Crossref
-
- 114 Bojović, Ivana M.. "Podsticanje Motivacije Učenika za Učenje u Nastav... **<1%**
Publication
-
- 115 Krishnaswamy, Gauri. "Strength of Motivation Among Medical Student... **<1%**
Publication
-
- 116 PAN, Volkan Lütüf and TANRISEVEN, Işıl. "Öğretmen Adaylarının İşbirlik... **<1%**
Publication

-
- 117 Vinhas Frade, Ana Silvia Bernardo. "MotivaCao, Envolvimento e Autoco... <1%
Publication
-
- 118 biblio.ugent.be <1%
Internet
-
- 119 "Handbuch Bildungstechnologie", Springer Science and Business Medi... <1%
Crossref
-
- 120 Büyükuçar, Nurten. "Belirli Risk Faktörlerine Maruz Kalmış Ergenlerde ... <1%
Publication
-
- 121 Denise de Ridder, Marieke Adriaanse, Kentaro Fujita. "The Routledge In... <1%
Publication
-
- 122 Ernesto Panadero. "A Review of Self-regulated Learning: Six Models an... <1%
Crossref
-
- 123 Paul A. Schutz, Krista R. Muis. "Handbook of Educational Psychology", ... <1%
Publication
-
- 124 Raimundo Nonato Lima Filho, Silvia Pereira de Castro Casa Nova. "Dife... <1%
Crossref
-
- 125 Suryaratri, Ratna Dyah. "Why Don't I Ask for Help? Examining Factors In... <1%
Publication
-
- 126 Tošić-Radev, Milica N. "Afektivna Uloga Nastavnika: Konceptualizacija ... <1%
Publication
-
- 127 Hummel, Theresia Gabriele. "Zusammenarbeit mit Familien als Qualitä... <1%
Publication
-
- 128 Kathryn R. Wentzel, David B. Miele. "Handbook of Motivation at School... <1%
Publication
-

- 129 Vural, Levent. "ogrenme Stratejileri ogretiminin ogretmen adaylarinin S... <1%
Publication
-
- 130 terasacademy.com <1%
Internet
-
- 131 Abar, B.. "Self-regulated learning and self-directed study in a pre-colleg... <1%
Crossref
-
- 132 Adela Moraru. "chapter 9 Student's Psychological Factors and Metaco... <1%
Crossref
-
- 133 Firman Firman. "EFEKTIVITAS LAYANAN INFORMASI MENGGUNAKAN... <1%
Publication
-
- 134 Lau, Chun Hung Barry. "Using Socio-Scientific Issues to Promote Stude... <1%
Publication
-
- 135 Tezel, Zeynep Ece. "Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyonları ile... <1%
Publication
-
- 136 Bodil S. Olaussen, Ivar Bråten. "Students' Use of Strategies for Self-reg... <1%
Crossref
-
- 137 Corbin-Staton, Amanda Peek. "Contexts of parental involvement: An int... <1%
Publication
-
- 138 EKER, Cevat. "ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME MODELLERİNE KARŞILAŞ... <1%
Publication
-
- 139 Emmanuel Manalo. "Deeper Learning, Dialogic Learning, and Critical T... <1%
Publication
-
- 140 SIMONE VOLET, MARJA VAURAS, PEKKA SALONEN. "Self- and Social ... <1%
Crossref

- 141 Samsa Yetik, Serap. "Çevrimiçi öz Düzenleyici Öğrenme Ortamında Far... <1%
Publication
-
- 142 Guimaraes, Sandra Carina Machado. "Estudar e Aprender No Ensino Su... <1%
Publication
-
- 143 Louise Gascoine, Steve Higgins, Kate Wall. "The assessment of metac... <1%
Crossref
-
- 144 Helenrose Fives, Daniel L. Dinsmore. "The Model of Domain Learning - ... <1%
Publication
-
- 145 Kington, Alison, Sammons, Pam, Brown, Eleanor. "EBOOK: Effective Cla... <1%
Publication
-
- 146 Michael C. W. Yip. "Cognition, Metacognition and Academic Performan... <1%
Publication
-
- 147 Nunes, Ricardo Rodrigues. "Simprogramming: Uma Abordagem Pedag... <1%
Publication
-
- 148 Anthony Reibel, Rachel Roegman. "Investigating Racial Bias and Attrib... <1%
Crossref posted content
-
- 149 Garner, Kevin Stuart. "Transformation of the Learning Environment in t... <1%
Publication
-
- 150 Juanjo Mena, Ana García-Valcárcel, Francisco J. García-Peñalvo. "Tea... <1%
Crossref
-
- 151 Moura, Marcia Lopes de. "Projectos Artistico-Musicais: O Contributo D... <1%
Publication
-
- 152 Serifoglu, Bilgi. "Ortaokul ogrencilerinin ust Bilissel Farkindalik Duzeyle... <1%
Publication

-
- 153 **Ami Rokach. "Mental Health and Psychopathology", Routledge, 2021** <1%
Publication
-
- 154 **Dağdeviren Çay, Elif. "Bilişsel farkındalık stratejileriyle fonksiyon kavra...** <1%
Publication
-
- 155 **Porter, Louise. "EBOOK: Behaviour in Schools: Theory and practice for t...** <1%
Publication
-
- 156 **Sakiz, Gonul. "Does teacher affective support matter? An investigation ...** <1%
Publication
-
- 157 **Alyssa R. Gonzalez-DeHass, Patricia P. Willems. "Nurturing Self-Regul...** <1%
Crossref
-
- 158 **Michael L. Kamil, P. David Pearson, Elizabeth Birr Moje, Peter P. Affler...** <1%
Publication
-
- 159 **Springer-Lehrbuch, 2015.** <1%
Crossref
-
- 160 **Vargas, Jennire Indira Gonçalves. "Atribuições Causais, Estratégias Sel...** <1%
Publication
-
- 161 **Chia-Wen Tsai, Pei-Di Shen, Meng-Chuan Tsai. "Developing an appropri...** <1%
Crossref
-
- 162 **Eli Hinkel. "Handbook of Research in Second Language Teaching and L...** <1%
Publication
-
- 163 **Marc H. Bornstein, Michael E. Lamb. "Developmental Science - An Adv...** <1%
Publication
-
- 164 **SUNGUR, Semra and Savaş, GÜNGÖREN. "The role of classroom enviro...** <1%
Publication

-
- 165** Schütte, Melanie(Leutner, Detlev and Wirth, Joachim). "Selbstregulatio... **<1%**
Publication
-
- 166** Tammy Gregersen, Sarah Mercer. "The Routledge Handbook of the Psy... **<1%**
Publication
-
- 167** Pintrich, P.R.. "The role of motivation in promoting and sustaining self-... **<1%**
Crossref
-
- 168** Richard R. Valencia. "Chicano School Failure and Success - Past, Prese... **<1%**
Publication
-
- 169** darhiv.ffzg.unizg.hr **<1%**
Internet
-
- 170** Dale H. Schunk, Judith L. Meece. "Student Perceptions in the Classroo... **<1%**
Publication
-
- 171** Gandhi, Vandana Kumar. "Investigating the Factors that May Contribut... **<1%**
Publication
-
- 172** Kaçar, Sevinç. "Fen Bilimleri Öğretiminde Argümantasyona Dayalı Sorg... **<1%**
Publication
-
- 173** Marie C. White, Maria K. DiBenedetto. "Self-Regulation and the Commo... **<1%**
Publication
-
- 174** educationdocbox.com **<1%**
Internet
-
- 175** jurnal.uts.ac.id **<1%**
Internet
-

● Excluded from Similarity Report

- Bibliographic material
- Cited material
- Manually excluded sources
- Quoted material
- Small Matches (Less than 10 words)
- Manually excluded text blocks

EXCLUDED SOURCES

repository.usd.ac.id	95%
Internet	
positori.uma.ac.id	14%
Internet	
eprints.uad.ac.id	8%
Internet	
theses.uin-malang.ac.id	7%
Internet	
adoc.pub	6%
Internet	
theses.uinmataram.ac.id	5%
Internet	
repository.radenintan.ac.id	5%
Internet	
123dok.com	4%
Internet	
ecampus.iainbatusangkar.ac.id	4%
Internet	

digilib.uinkhas.ac.id	4%
Internet	
core.ac.uk	4%
Internet	
digilib.unila.ac.id	4%
Internet	
scribd.com	4%
Internet	
adoc.tips	4%
Internet	
repository.uin-suska.ac.id	4%
Internet	
seminar.uad.ac.id	4%
Internet	
repository.unpas.ac.id	4%
Internet	
eprints.unm.ac.id	4%
Internet	
repository.unibos.ac.id	3%
Internet	
safulrizal.blogspot.com	3%
Internet	
repository.uinsu.ac.id	3%
Internet	

digilib.uin-suka.ac.id	3%
Internet	
journal.uinmataram.ac.id	3%
Internet	
journal.ipts.ac.id	3%
Internet	
repository.uir.ac.id	3%
Internet	
repository.umj.ac.id	3%
Internet	
repo.uinsatu.ac.id	3%
Internet	
repository.uinsaizu.ac.id	3%
Internet	
etheses.iainkediri.ac.id	3%
Internet	
repository.upi.edu	3%
Internet	
booklibrary.net	3%
Internet	
ejournal.uhn.ac.id	3%
Internet	
jurnal.radenfatah.ac.id	3%
Internet	

files.osf.io	3%
Internet	
ignoudocs.com	3%
Internet	
bukkyong.org	3%
Internet	
books.google.com	3%
Internet	
books.google.co.id	3%
Internet	
conference.upgris.ac.id	3%
Internet	
ejournal.unesa.ac.id	3%
Internet	
nartisbook.com	3%
Internet	
ojs.unm.ac.id	3%
Internet	
repository.unsri.ac.id	3%
Internet	
journal.unpas.ac.id	3%
Internet	
eprints3.upgris.ac.id	3%
Internet	

onenetbook.net	3%
Internet	
publication.k-pin.org	3%
Internet	
repositori.uin-alauddin.ac.id	3%
Internet	
jurnal.umt.ac.id	3%
Internet	
repository.uinjambi.ac.id	3%
Internet	
eprints.ums.ac.id	3%
Internet	
jipp.unram.ac.id	3%
Internet	
Honey Wahyuni Sugiharto Elgeka, Jatie K. Pujibudojo. "Psychological distress...	3%
Crossref	
jurnal.um-tapsel.ac.id	3%
Internet	
journal.uinjkt.ac.id	3%
Internet	
eprints.iainu-kebumen.ac.id	3%
Internet	
id.123dok.com	3%
Internet	

jurnalilmiahcitrabakti.ac.id	3%
Internet	
repository.uiad.ac.id	3%
Internet	
repository.iainkudus.ac.id	3%
Internet	
prosiding.unipma.ac.id	3%
Internet	
repository.stainmajene.ac.id	3%
Internet	
media.neliti.com	3%
Internet	
text-id.123dok.com	2%
Internet	
jurnal.ugm.ac.id	2%
Internet	
journal.ugm.ac.id	2%
Internet	
positori.unsil.ac.id	2%
Internet	

EXCLUDED TEXT BLOCKS

Orientasi tujuan dalam belajar merupakan representasi kognitif yangdisadari dala...
positori.unsil.ac.id

orientasi tujuan sebagaitujuan pembelajar terhadap kegiatan pembelajaran yang d...
repositori.unsil.ac.id