

BIMBINGAN KESULITAN BELAJAR BERBASIS *SELF REGULATED LEARNING* DALAM MENINGKATKAN PRESTASI BELAJAR SISWA

Sunawan, Dwi Yuwono Puji Sugiharto, Catharina Tri Anni

Universitas Negeri Semarang, Kampus Sekaran Gunungpati Semarang 50229
e-mail: sunawan@staff.unnes.ac.id

Abstract: Self-regulated Learning as a Learning Guidance Model to Improve Learning Achievement.

This study aims at developing a guidance model to deal with students' learning problems and examining the effectiveness of its implementation. The development of self-regulated learning as the learning model involved senior high school students, advisory teachers, subject-matter teachers, and the headmaster. This learning model is geared toward encouraging the students to utilize self-regulated learning. This model appeared to be able to improve the students' learning achievement.

Keywords: learning problems, self regulated learning, learning achievement

Abstrak: Bimbingan Kesulitan Belajar Berbasis *Self Regulating Learning* dalam Meningkatkan Prestasi Belajar Siswa.

Penelitian ini bertujuan untuk mengembangkan dan menguji efektivitas model bimbingan kesulitan belajar bagi siswa SMA berbasis *self regulated learning*. Desain penelitian pengembangan digunakan untuk pengembangan model dengan melibatkan subjek dari siswa SMA, guru pembimbing, guru bidang studi dan kepala sekolah. Model bimbingan belajar berbasis *self regulated learning* diarahkan untuk mendorong siswa untuk menerapkan prinsip *self regulated learning* dalam belajarnya. Terbukti bahwa model ini dapat meningkatkan pola belajar siswa selaras dengan prinsip *self regulated learning* dan prestasi belajar.

Kata kunci: kesulitan belajar, *self regulated learning*, prestasi belajar

Pendidikan pada hakikatnya bertujuan agar siswa dapat mencapai perkembangan yang optimal sesuai dengan potensi diri, kemampuan, dan nilai pribadinya (Semiawan, 2000). Salah satu indikator pentingnya adalah prestasi akademik yang tinggi karena prestasi menunjukkan tingkat kompetensi siswa dalam menguasai materi pembelajaran (Depdiknas, 2006). Dalam praksis pendidikan masih banyak siswa yang mengalami kesulitan belajar. Sebagai contoh, pada tahun ajaran 2004-2005 terdapat 24.403 siswa SMA yang dinyatakan tidak lulus dan 12.654 siswa SMA yang lainnya dinyatakan harus mengulang kelas (Depdiknas, 2007). Banyaknya jumlah siswa yang tidak lulus dan tidak naik kelas menunjukkan adanya kebutuhan yang mendesak untuk memberikan penanganan secara khusus kepada siswa berkesulitan belajar.

Apabila siswa berkesulitan belajar tidak diberi bantuan, maka mereka kelak akan menjadi warga negara yang tidak produktif, menjadi beban sosial, dan

semakin melemahkan daya saing dalam persaingan global. Hasil penelitian Berlin dan Sum (*The California Department of Education*, 2000) menunjukkan bahwa siswa yang mengalami kegagalan akademik sebanyak 69% pernah ditangkap polisi karena terlibat tindak kriminalitas, sebanyak 79% pemenuhan kebutuhan hidupnya bergantung pada orang lain, sebanyak 85% menjadi ibu tanpa menikah, sebanyak 85% keluar sekolah, dan sebanyak 72% menjadi penganggur.

Siswa dapat dikatakan mengalami kesulitan belajar jika mereka mengalami suatu kegagalan dalam mencapai tingkat penguasaan suatu materi pelajaran atau tujuan pembelajaran tertentu dalam suatu waktu yang telah ditetapkan (Makmun, 2001). Kegagalan yang dialami siswa berkesulitan belajar diidentifikasi ke dalam empat kelompok. Pertama, siswa gagal mencapai tingkat penguasaan (*level of mastery*) minimal dalam mata pelajaran tertentu. Siswa dalam

kelompok ini memiliki nilai yang amat rendah dalam kelompoknya. Siswa dalam kelompok ini dikenal dengan *lower group*. Kedua, siswa gagal mencapai tingkat prestasi tertentu yang relevan dengan tingkat kemampuan atau potensi dirinya (seperti inteligensi dan bakat). Siswa dalam kelompok dua biasanya dikenal dengan *underachiever*. Ketiga, siswa gagal dalam mewujudkan perubahan perilaku sebagaimana yang dituntut dalam proses belajar. Siswa kelompok ini dikenal dengan *slow learner*. Terakhir, siswa gagal mencapai tingkat penguasaan tertentu dikarenakan tidak menguasai materi prasyarat.

Di sisi lain, *self regulated learning* adalah suatu proses aktif-konstruktif di mana siswa mencanangkan tujuan belajarnya dan kemudian berusaha memonitor, meregulasi dan mengontrol kognisi, motivasi, perilaku, dan karakter konteks lingkungan belajar guna mencapai tujuan belajarnya tersebut (Montalvo & Torres, 2004; Zimmerman, 1989). *Self regulated learning* dilaksanakan dalam tiga fase, yaitu fase pemikiran masa mendatang, kinerja, dan refleksi diri (Montalvo & Torres, 2004; Zimmerman, 2002; Zimmerman & Moylan, 2009).

Fase pertama yaitu pemikiran masa mendatang. Terdapat dua proses yang utama dalam fase pemikiran masa mendatang, yaitu motivasi diri (*self motivation*) dan analisis tugas (*task analysis*). Motivasi diri dalam *self regulated learning* sangat dipengaruhi oleh efikasi diri (Bandura, 1997; Pajares, 2002a; Zimmerman, 2002), yaitu keyakinan siswa akan kemampuannya dalam menyelesaikan suatu tugas di masa mendatang (Bandura, 1997; Pajares, 2002b). Efikasi diri seseorang dibantu atas atribusi, yaitu keyakinan siswa mengenai penyebab dari suatu kejadian (Durkin, 1995), dan harapan hasil (Bandura, 1999). Apabila hasil yang diharapkan dari suatu tugas bermakna bagi siswa, maka nilai suatu tugas sangat penting dan siswa akan berusaha dengan gigih untuk menyelesaikan tugas tersebut. Dalam kondisi inilah minat intrinsik muncul. Efikasi diri merupakan modal motivasional yang dibutuhkan untuk melaksanakan proses regulasi diri. Pengaruh efikasi diri meliputi pemilihan, usaha dan kegigihan, emosi dan penanggulangan masalah (Pervin & John, 1999).

Proses kedua adalah analisis tugas. Proses ini berkaitan dengan pencanangan tujuan dan perencanaan strategi (Zimmerman, 2002; Zimmerman & Moylan, 2009). Orientasi tujuan pada dasarnya merupakan sesuatu yang hendak dicapai oleh siswa (Kreitner & Kinicki, 2001). Orientasi tujuan berfungsi sebagai pemandu bagi siswa dalam mengarahkan perilakunya. Orientasi tujuan itu sendiri memiliki hierarki. Orientasi tujuan tersusun secara hierarkis dari orientasi yang abstrak (analog dengan sikap) yang berada

di atas, kemudian diturunkan ke sesuatu yang lebih konkret berupa tujuan perilaku (Brett & VandeWalle, 1999). Orientasi tujuan yang abstrak biasanya merupakan orientasi tujuan jangka panjang, sedangkan orientasi tujuan yang konkret merupakan orientasi tujuan jangka pendek. Orientasi tujuan jangka pendek dan konkret inilah yang sangat berpengaruh terhadap motivasi siswa dan memberikan panduan bagi siswa untuk mencapainya (Zimmerman, 1989; Elliot, dkk., 1999; Schunk & Ertmer, 1999). Perencanaan strategi belajar sangat dipengaruhi oleh kemampuan metakognisi dan pengetahuan tentang strategi belajar (Zimmerman, 1989), dan pemahaman mengenai konteks di mana dia akan belajar (Butler, 1996). Semakin efektif siswa dalam mengembangkan perencanaan strategi pengelolaan diri, perilaku, dan lingkungannya; maka semakin tinggi tingkat regulasi diri (*self regulation*) siswa tersebut.

Fase kedua adalah fase kinerja. Terdapat dua proses utama yang terjadi dalam fase ini, yaitu kontrol diri dan pengamatan diri (Zimmerman, 2002). Kontrol diri mengacu kepada pelaksanaan strategi yang telah ditetapkan. Strategi belajar yang biasanya digunakan meliputi strategi mengidentifikasi informasi yang penting, mencatat, mengingat informasi sebelumnya, mengelaborasi, mengorganisasi, merangkum dan memantau pemahaman (Omrod, 2003; Twining, 1991). Di samping itu, siswa secara aktif menciptakan dan memilih lingkungan belajar yang mendukung pencapaian tujuan belajarnya. Ketika mengalami kesulitan belajar, siswa mencari bantuan kepada sumber-sumber yang tepat untuk dimintai bantuan. Tegasnya, dalam melaksanakan kontrol diri, siswa memiliki kesadaran akan sumber daya, yakni kemampuan untuk mengontrol lingkungan fisik di sekitarnya untuk mengurangi distraktor yang mengganggu usaha belajar dan mencari serta menggunakan referensi dan keahlian yang diperlukan untuk belajar. Pengamatan diri mengacu kepada perekaman diri terhadap eksperimentasi diri untuk mengetahui penyebab dari suatu kejadian (Zimmerman, 2002). Pengamatan diri dilakukan untuk mengawasi penerapan strategi belajar yang direncanakan dan kemajuannya dalam mencapai tujuan belajar, termasuk faktor-faktor yang menjadi penyebab ketidakberfungsian suatu strategi belajar (Bandura, 1999).

Fase ketiga adalah fase refleksi diri. Terdapat dua proses utama yang terjadi di fase ini, yaitu penilaian diri dan reaksi diri. Penilaian diri mengacu pada perbandingan antara kinerja yang terrekam dalam pengamatan diri dengan standar (Zimmerman, 2002). Standar bisa berupa kinerja dari orang lain, standar mutlak untuk dirinya-sendiri dan kinerjanya di masa lalu. Standar terkait dengan tujuan sebagaimana telah dicanangkan pada fase pertama. Apabila siswa menca-

nantukan tujuan penguasaan (*mastery goal setting*), maka dia akan menggunakan standar absolut dari dirinya atau kinerjanya di masa lalu. Apabila siswa mencanangkan tujuan kinerja (*performance goal setting*), maka dia akan cenderung menggunakan standar kinerja orang lain (Ames & Archer, 1988). Reaksi diri berkaitan dengan perasaan kepuasan diri (*self satisfaction*) dan afeksi positif yang terkait dengan kinerjanya (Zimmerman, 2002). Tingkat kepuasan diri ini sangat berpengaruh terhadap motivasi siswa dalam melakukan siklus regulasi diri dalam belajar di masa mendatang.

Penelitian ini secara khusus diarahkan untuk mengembangkan model bimbingan kesulitan belajar bagi siswa SMA. Model yang dihasilkan diharapkan dapat menjadi bahan intervensi, terutama oleh konselor, untuk membantu siswa berkesulitan belajar.

METODE

Desain penelitian yang digunakan adalah penelitian dan pengembangan (Gall, dkk., 2003). Hasil akhir penelitian ini adalah model bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning* yang digunakan untuk meningkatkan prestasi belajar siswa berkesulitan belajar. Desain penelitian ini dilakukan dalam beberapa tahapan. Pertama adalah asesmen kebutuhan siswa berkesulitan belajar terhadap program bimbingan kesulitan belajar. Kedua, penyusunan desain bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning*. Desain ini disusun selaras dengan hasil asesmen kebutuhan. Ketiga, validasi desain yang dimulai dari uji ahli sampai uji lapangan awal. Terakhir, uji eksperimen bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning*. Ketiga proses penelitian tersebut dilaksanakan secara kualitatif. Adapun proses terakhir dalam penelitian ini dilakukan dengan menggunakan rancangan eksperimen *pre-post control group* (Fraenkel & Wallen, 1993).

Pengumpulan data tahap asesmen kebutuhan sampai uji lapangan awal dilakukan dengan menggunakan teknik wawancara, angket dan telaah dokumen. Pengumpulan data eksperimen menggunakan skala *self regulated learning* dan dokumen prestasi belajar siswa serta tes inteligensi SPM. Selama eksperimen dilakukan proses pemantauan untuk mengetahui proses dan manfaat perlakuan bagi subjek melalui wawancara dan FGD.

Skala *self regulated learning* disusun untuk mengukur perubahan perilaku belajar sebelum dan setelah perlakuan. Pengujian skala meliputi validitas isi, reliabilitas dengan menggunakan teknik alpha dari Cronbach dan validitas butir dengan menggunakan teknik korelasi bagian total. Hasil pengujian

validitas butir, reliabilitas, dan jumlah butir lolos dapat dilihat pada Tabel 1.

Tabel 1. Hasil Uji Skala Self Regulated Learning

No	Aspek	Rentang korelasi butir-total	Reliabilitas	Jumlah butir lolos
1	Atribusi	0,198-0,430	0,617	9
2	Orientasi tujuan	0,265-0,614	0,687	5
3	Efikasi diri	0,467	0,632	2
4	Perencanaan kegiatan belajar	0,392-0,731	0,834	6
5	Strategi belajar	0,167-0,379	0,543	7
6	Penciptaan lingkungan belajar	0,303-0,539	0,617	4
7	Pencarian bantuan	0,198-0,471	0,573	6
8	Pemantauan diri	0,350-0,470	0,714	6
9	Penilaian	0,375-0,672	0,683	5
Jumlah butir lolos keseluruhan				50

Ada beberapa kelompok subjek yang terlibat dalam penelitian ini. Di tahap asesmen kebutuhan, subjek penelitian meliputi 8 orang siswa berkesulitan belajar, 2 orang kepala sekolah dan 2 orang guru pembimbing. Di tahap validasi desain, subjek penelitian meliputi 2 orang pakar (Suwarjo dari Universitas Negeri Yogyakarta dan Slameto dari Universitas Kristen Satya Wacana) untuk uji ahli, 4 orang guru pembimbing untuk uji praktisi, 4 orang guru pembimbing beserta 8 orang siswa untuk uji lapangan awal. Adapun tahap eksperimen melibatkan 8 orang guru pembimbing selaku eksperimenter dan 80 orang siswa sebagai subjek eksperimen yang dipilih secara *purposive-random sampling*. Analisis data kualitatif dilakukan dengan model analisis interaktif (Koentjara, 2002), dan analisis data hasil eksperimen dilakukan dengan menggunakan teknik analisis kovarians (Field, 2000; Hair, dkk., 1998; Ho, 2006).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil penelitian ini disajikan dalam tiga kelompok, yaitu hasil asesmen kebutuhan, hasil penyusunan dan validasi desain, serta hasil uji eksperimen. Asesmen kebutuhan dilakukan terhadap siswa berkesulitan belajar, guru pembimbing, guru bidang studi dan kepala sekolah. Hasil asesmen kebutuhan mencakup proses *self regulated learning* siswa berkesulitan belajar, bimbingan kesulitan belajar yang diharapkan siswa dan praksis bimbingan kesulitan belajar sekarang.

Sebagian besar kesulitan belajar yang dialami siswa adalah kelompok mata pelajaran ilmu alam (fisika, kimia, dan biologi) dan matematika. Mata pe-

lajaran yang lain, seperti bahasa, ilmu pengetahuan sosial, dan pendidikan kewarganegaraan tidak begitu sulit untuk mereka pelajari. Setidaknya mereka merasa mampu untuk tuntas (mencapai standar kelulusan minimal).

Adapun proses *self regulated learning* mereka dapat diuraikan dalam paparan berikut. Efikasi diri siswa, pada mata pelajaran yang dianggap susah, berada pada tingkatan sedang. Namun, jika dibandingkan dengan informasi yang lain, siswa merasa efikasi diri terhadap mata pelajaran yang sulit termasuk dalam tingkatan yang rendah. Ketika tidak dihadapkan pada suatu soal atau tugas secara langsung mereka merasa bisa, tetapi ketika dikaitkan dengan kejadian yang berkaitan dengan pengalaman kesulitan mempelajari IPA atau matematika, mereka langsung menurunkan tingkat efikasi diri mereka. Faktor yang menyebabkan rendahnya efikasi diri mereka adalah pengalaman kegagalan sebelumnya, pengalaman orang lain, kelelahan atau faktor fisik, dan persuasi sosial. Pengalaman kegagalan tercermin pada pernyataan "Motivasi belajar saya menurun jika saya mendapatkan nilai yang jelek". Pengalaman orang lain tergambar pada ungkapan "Saya bersemangat ketika melihat orang lain bisa". Kelelahan terdapat pada pernyataan "Saya bermain bola sampai capek sehingga malam hari malas belajar". Persuasi sosial misalnya "Saya mengikuti teman membolos".

Atribusi kegagalan siswa kebanyakan bukan atribusi usaha. Para subjek meyakini bahwa penyebab kegagalan mereka dikarenakan kemampuan yang kurang, misalnya ada yang menyatakan "Ketika melihat angka menjadi malas dan tiba-tiba kepala pusing"; cara mengajar guru yang tidak enak, misalnya "Cara mengajar guru tidak enak, *cuek*, kurang bersahabat, serta suka memberikan hukuman bagi siswa yang tidak bisa mengerjakan di depan kelas"; tingkat kesulitan tugas, misalnya "Kesulitan menghafal rumus-rumus"; tugas yang banyak, misalnya "Tugasnya banyak padahal belum *diterangin*; dan membolos, misalnya "Jarang masuk sekolah dan sering terlambat". Ketika berhasil, mereka cenderung mengembangkan atribusi usaha. Hal ini tercermin pada pernyataan "Keberhasilan dalam memahami pelajaran tergantung dari pribadi dan usaha yang dilakukan".

Secara umum, siswa menyatakan bahwa mereka memiliki orientasi tujuan penguasaan. Mereka mengatakan "(yang penting) ya menguasai materi". Namun, saat ditanya respon mereka kalau mendapat nilai lebih rendah daripada teman-teman, mereka menyatakan bahwa mereka merasa kurang dihargai, malu, kecewa, iri, dan jengkel. Di samping itu, para siswa cenderung menilai hasil belajar subjek dengan membandingkannya dengan nilai teman dan bisa dipandang

teman-teman karena mendapat nilai baik. Kondisi ini merupakan indikasi bahwa siswa masih mengembangkan orientasi tujuan kinerja.

Ditinjau dari jangka waktu, kebanyakan subjek tidak memiliki tujuan belajar jangka pendek yang spesifik. Tujuan jangka pendek yang disampaikan misalnya nilai ulangan yang semakin baik dan tuntas, naik kelas, dan setiap ada pekerjaan rumah nilainya bagus.

Komitmen subjek untuk mencapai tujuan belajarnya berada pada tingkat menengah. Artinya, mereka mau mencapai prestasi belajar yang setinggi-tingginya dengan usaha seadanya. Indikasinya tampak pada perilaku belajar yang tergantung pada *mood* atau ketika ada tugas, membolos karena malas, gurunya tidak "enak" atau terpengaruh teman, malas belajar karena belajar hanya untuk memenuhi tuntutan orang tua, lebih tertarik main *game*, bermain ke tempat teman, dan berolahraga basket atau nonton TV.

Menyusun rencana kegiatan belajar bagi siswa dianggap tidak terlalu perlu. Hal yang penting adalah belajar dan tidak perlu menjadwalkannya. Kegiatan belajar bukan dipatok dengan rencana atau jadwal, tetapi belajar ketika ada *mood* atau kemauan, menjelang ujian, dan diingatkan ibu (orangtua).

Tidak banyak strategi belajar yang dikuasai subjek. Strategi belajar yang mereka gunakan kebanyakan berasal dari guru les (guru belajar tambahan di luar jam sekolah). Strategi belajar yang digunakan para siswa di antaranya mnemonik (jembatan kele-dai) untuk menghafalkan rumus; bertanya kepada teman, guru les dan terkadang guru mata pelajaran; membuat catatan ulang agar lebih rapi dan "enak" dibaca, atau membuat catatan yang sama dengan hal yang dicatatkan guru di papan tulis; dan latihan soal buatan sendiri.

Kegiatan pemantauan diri (*self monitoring*) jarang dilakukan oleh siswa. Beberapa jenis kontrol diri masih dilaksanakan subjek penelitian, di antaranya dengan memilih tempat duduk untuk menjaga konsentrasi; belajar di malam hari dan pintu di kunci; menjaga emosi dan motivasi dengan mengingat cita-cita, orangtua dan menenangkan diri; dan tidak terpaku pada mata pelajaran agar tidak stres.

Evaluasi dari kegiatan belajar dilakukan subjek dengan membandingkan hasil belajar yang dicapai dengan ketuntasan belajar. Reaksi diri dari hasil evaluasi belajar yang tidak memuaskan atau ketika di bawah ketuntasan belajar adalah malu, marah, merasa kehilangan waktu (tidak naik kelas), dan berusaha belajar lebih baik di waktu berikutnya.

Para siswa secara umum berharap guru pembimbing membantu kesulitan belajar yang mereka alami. Lingkup materi yang mereka harapkan men-

cakup pengembangan motivasi belajar dan pengembangan cara atau strategi belajar efektif.

Harapan siswa juga selaras dengan harapan guru dan kepala sekolah. Subjek kelompok ini 100% menyatakan bahwa guru pembimbing perlu memberikan pelayanan bimbingan dan konseling guna membantu siswa berkesulitan belajar. Guru dan kepala sekolah setuju bahwa materi bimbingan kesulitan belajar adalah pengembangan motivasi belajar (85,71%) dan pengembangan cara belajar efektif (71,43%).

Pelayanan bimbingan kesulitan belajar dipandang oleh siswa hanya pada aspek motivasi saja. Adapun pelayanan yang diarahkan untuk mengembangkan keterampilan siswa dalam menggunakan berbagai strategi belajar secara variatif tidak begitu banyak diberikan. Bimbingan kesulitan belajar yang berjalan saat ini lebih difokuskan untuk menangani *off task behavior*, seperti membolos, tidak mengerjakan pekerjaan rumah, dan seterusnya. Guru pembimbing menganggap bahwa kalau mereka sudah rajin dan perilaku belajar sudah sepatutnya, mereka tidak akan kesulitan belajar. Langkah spesifik yang diakui dilakukan guru pembimbing dalam menangani siswa berkesulitan belajar adalah memanggil siswa dan menerapkan pendekatan personal, mencari faktor penyebab kesulitan belajar, kroscek data dengan guru mata pelajaran, bekerjasama dengan guru mata pelajaran, dan memanggil orangtua.

Sebanyak 42,86% subjek dari para guru dan kepala sekolah merasa puas dengan kinerja guru pembimbing dalam memberikan bimbingan bagi siswa berkesulitan belajar. Sebanyak 57,14% menyatakan bahwa mereka belum merasa puas dengan kinerja guru pembimbing dalam memberikan pelayanan bagi siswa berkesulitan belajar. Beberapa alasan yang muncul terhadap ketidakpuasan pelayanan bimbingan kesulitan belajar adalah pelayanan bimbingan bagi siswa berkesulitan belajar yang tidak rutin dan berkelanjutan (14,29%), keterbatasan waktu dan jumlah guru pembimbing (14,29%) serta kompetensi guru pembimbing (14,21%).

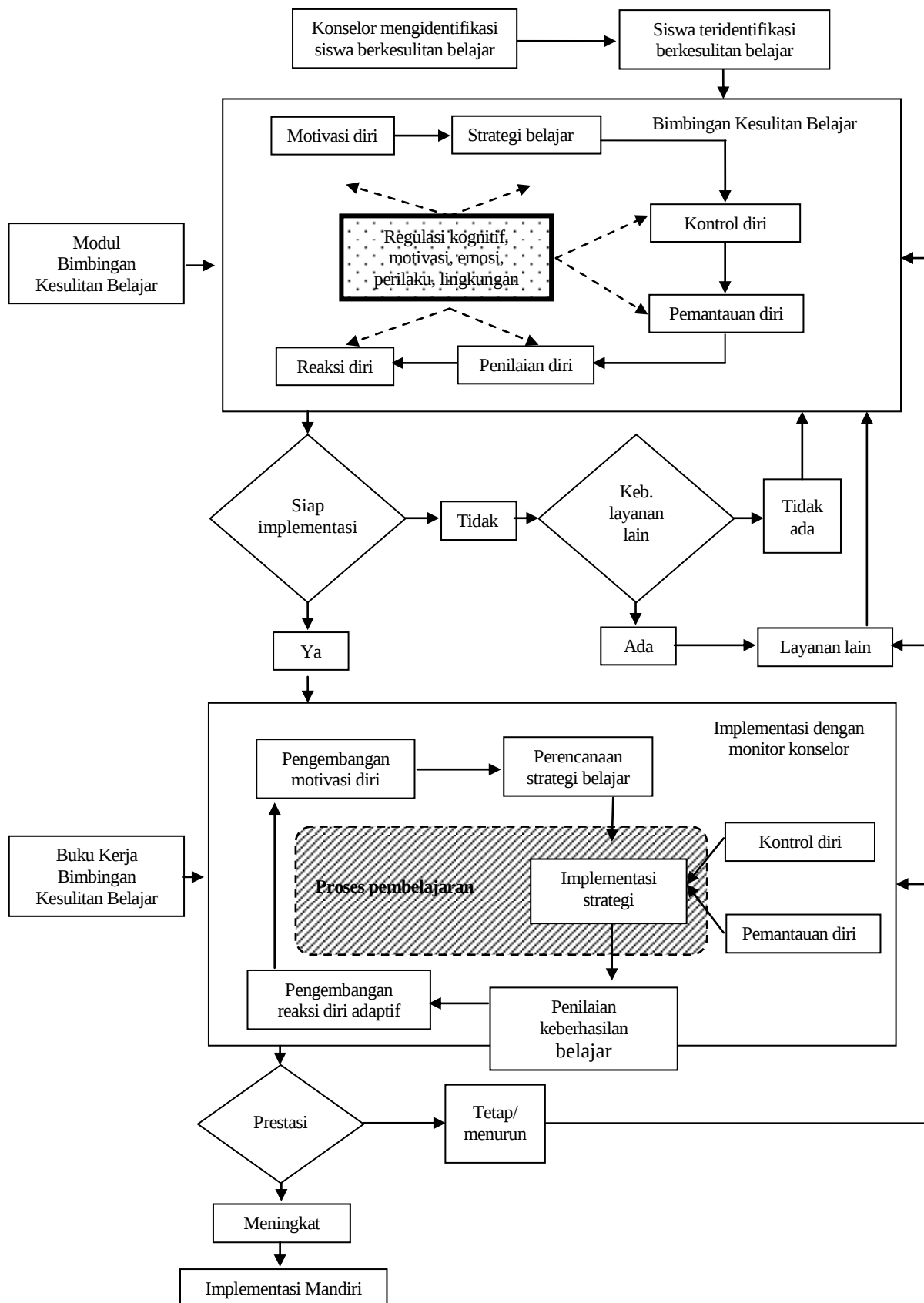
Pengujian validasi model dilakukan kepada pakar dan praktisi. Hasil validasi model mencakup hasil validasi ahli, validasi praktisi dan uji lapangan awal (*preliminary field test*). Hasil uji validasi ahli menunjukkan bahwa pada sebagian besar aspek penilaian (mencakup keterbacaan, sistematika materi dan kemudahan memahami materi) dengan nilai baik (4 dari skala 4) dan sebagian kecil cukup (3 dari skala 4). Meskipun demikian, para ahli memberikan beberapa rekomendasi guna perbaikan model bimbingan kesulitan belajar yang diwujudkan dalam bentuk modul. Perbaikan yang direkomendasikan oleh

ahli, secara umum dapat diklasifikasikan pada dua hal yang berkaitan dengan model mekanisme bimbingan kesulitan belajar dan isi modul itu sendiri.

Perbaikan terkait model mekanisme bimbingan kesulitan belajar mencakup perluasan aspek regulasi dalam belajar dan penekanan pada proses regulasi diri. Berdasarkan rekomendasi perbaikan tersebut, model mekanisme bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning* sebagaimana dalam Gambar 1.

Langkah awal bimbingan kesulitan belajar adalah identifikasi siswa berkesulitan belajar. Kemudian siswa berkesulitan belajar diberi bantuan bimbingan kesulitan belajar dengan memanfaatkan modul bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning*. Ketika siswa belum siap menerapkan hasil bimbingan kesulitan belajar karena belum menguasai materi bimbingan kesulitan belajar, siswa dilayani bimbingan kesulitan belajar lagi. Namun, ketika siswa belum siap menerapkan hasil bimbingan kesulitan belajar karena masih membutuhkan pelayanan bimbingan konseling lain, siswa diberi layanan lain yang dibutuhkannya. Jika siswa sudah siap menerapkan hasil bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning* dalam proses pembelajarannya, maka siswa diminta menerapkan hasil bimbingan kesulitan belajar tersebut. Jika dalam penerapan hasil bimbingan kesulitan belajar tidak menampakkan peningkatan prestasi belajar siswa atau semakin membuat prestasi menurun, maka akan ada tiga kemungkinan keputusan yang akan diambil, yaitu penerapan kembali prinsip *self regulated learning* dalam pembelajaran, pemberian pelayanan bimbingan dan konseling lain yang dibutuhkannya, atau pemberian bimbingan kesulitan belajar kembali. Jika penerapan hasil bimbingan kesulitan belajar meningkatkan prestasi belajar siswa, maka siswa diminta menerapkan prinsip *self regulated learning* dalam kegiatan belajarnya secara mandiri.

Perbaikan terkait dengan isi modul meliputi pencantuman daftar pustaka, pencatuman glosari atau daftar istilah asing dan definisinya, perbaikan tujuan dalam modul, dan perbaikan kalimat pada modul bimbingan kesulitan belajar versi konselor dan versi siswa. Hasil uji validasi praktisi menyatakan bahwa secara umum model hipotetik bimbingan kesulitan belajar memiliki daya terap yang tinggi. Artinya, jika model hipotetik diterapkan akan memberikan nilai manfaat yang tinggi baik bagi konselor ataupun siswa, terutama dalam rangka membantu siswa berkesulitan belajar. Terdapat beberapa catatan dari para praktisi seperti penggunaan bahasa yang terlalu teknis ilmiah, instruksi yang diperjelas dan perbaikan tanda baca.



Gambar 1. Mekanisme Model Bimbingan Kesulitan Belajar Berbasis SRL

Hasil pengujian lapangan awal menunjukkan bahwa secara umum model hipotetik dapat diterapkan dalam kegiatan bimbingan kesulitan belajar. Namun, hambatan yang terdapat dalam penerapan model hipotetik ini berasal dari bahasa, penampilan dan isi. Ada banyak istilah yang masih sulit untuk dipahami oleh siswa, seperti efikasi diri, atribusi, atau motivasi. Penampilan dari model hipotetik ini menurut pandangan siswa masih sangat membosankan, karena tidak terdapat ilustrasi visual yang mendukung pemahaman siswa terhadap isi model hipotetik. Isi model hipotetik dirasa siswa masih terlalu panjang. Di samping itu, siswa merasa memerlukan contoh termasuk dalam latihan sehingga siswa benar-benar memahami apa yang harus dikerjakan ataupun konsep yang diungkap dalam model.

Eksperimen dilakukan untuk menguji dampak bimbingan kesulitan belajar terhadap pola *self regulated learning*. Selama proses eksperimen, para siswa dimonitor dan dilakukan proses *focus group discussion* (FGD) untuk memahami makna bimbingan kesulitan belajar bagi mereka.

Pengujian *self regulated learning* dilakukan dengan menggunakan teknik analisis varian satu jalur. Hasil pengujian menunjukkan bahwa terdapat perbedaan skor *self regulated learning* yang sangat signifikan antarkelompok ($F(3,156) = 11,984, p = 0,000$). Kelompok eksperimen memiliki skor yang lebih tinggi pada saat postes secara sangat signifikan daripada saat pretes ($MD = 12,875, p = 0,000$). Kelompok eksperimen pada saat postes juga memiliki skor *self regulated learning* yang lebih tinggi secara signifikan daripada kelompok kontrol pada saat postes ($MD = 5,325, p = 0,042$). Skor *self regulated learning* kelompok kontrol pada saat postes lebih tinggi secara sangat signifikan daripada pretes ($MD = 7,550, p = 0,004$). Pengujian hipotesis dilakukan dengan menggunakan teknik statistik analisis kovarian.

Pengujian dampak model bimbingan kesulitan belajar terhadap prestasi belajar dilakukan dengan menggunakan teknik analisis kovarian dengan inteligensi sebagai variabel kontrol. Hasil analisis kovarian menunjukkan bahwa skor F sebesar 21,679 dengan taraf signifikansinya sebesar 0,000. Jika dikaitkan dengan rerata skor prestasi belajar antara kelompok eksperimen sebesar 10,525 dan kelompok kontrol memiliki rerata skor prestasi belajar sebesar 8,050, maka perbedaan rerata skor tersebut berada pada tingkat yang sangat signifikan.

Para siswa secara umum menyatakan bahwa bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning* sangat bermanfaat bagi mereka. Berdasarkan hasil wawancara dan diskusi kelompok terarah (*focus group discussion*/FGD) baik dengan siswa sebagai

subjek penelitian maupun dengan konselor sebagai eksperimenter, terungkap manfaat bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning* dapat dilihat dari beberapa hal berikut ini.

Pertama, belajar menjadi lebih sistematis. Siswa merasa belajar mereka lebih terarah ketika menggunakan pendekatan *self regulated learning*. Meski sulit diterapkan, para siswa mengakui bahwa kegiatan belajar mereka berbeda dibandingkan dengan kegiatan belajar sebelumnya. Belajar biasanya dilakukan ketika mau, tetapi setelah mulai menerapkan *self regulated learning* mereka merasa ada suatu alur yang terarah dalam belajar. Mereka menyampaikan sikap positif bahwa pola atau alur belajar semacam ini perlu untuk dikembangkan.

Kedua, belajar menjadi lebih semangat. Melalui berbagai latihan pada pokok bahasan motivasi diri, siswa merasa terbantu menyadari pentingnya belajar. Latihan tentang kebermanfaatan tugas memberi manfaat bagi siswa dalam menyadari pentingnya kegiatan belajar bagi mereka. Siswa merasa tertantang setelah menetapkan bidang studi atau mata pelajaran yang akan ditingkatkan prestasinya dan menyampaikan komitmennya. Pembahasan mengenai atribusi membantu siswa untuk memahami bahwa penyebab keberhasilan maupun kegagalan dalam belajar merupakan hasil dari usaha. Latihan tentang tujuan belajar membantu siswa membuat tujuan belajar. Pemahaman siswa mengenai orientasi tujuan penguasaan membuat siswa terbantu memahami arah tujuan yang diinginkan, yakni lebih mengarah pada penguasaan belajar.

Ketiga, belajar menjadi lebih terencana. Setelah berlatih menyusun rencana kegiatan belajar, siswa merasa agenda belajarnya lebih jelas dan terarah. Mereka memahami prioritas antara kegiatan belajar dengan kegiatan lainnya, sehingga ketika kegiatan belajar tidak bisa dilaksanakan, mereka menyadari kapan menggantinya. Latihan perencanaan kegiatan belajar juga membantu siswa menyadari bahwa rencana kegiatan belajar yang berupa jadwal belajar tidak harus dilaksanakan secara kaku. Berkembang kesadaran bahwa menjadwalkan kegiatan belajar merupakan pembagian implementasi prioritas dan bukannya keharusan melaksanakan jadwal atau rencana secara kaku. Siswa memahami bahwa jadwal yang bagus merupakan jadwal yang fleksibel.

Keempat, belajar menjadi berstrategi. Latihan perencanaan kegiatan belajar diawali dengan diskusi tentang metakognitif, karakteristik tugas atau mata pelajaran dan strategi belajar. Melalui latihan ini, para siswa melaporkan bahwa latihan ini membantu mereka untuk belajar dengan cara-cara yang baru dan berbeda dengan cara belajar sebelumnya. Kebanyakan

siswa memahami bahwa belajar harus dilakukan dengan duduk di meja belajar, tetapi dengan latihan ini mereka memahami bahwa belajar dapat dilakukan dengan pola yang lebih variatif.

Kelima, siswa memahami bahwa belajar efektif salah satunya ditentukan oleh kemampuannya memanfaatkan potensi atau sumber daya lingkungan. Siswa melaporkan bahwa latihan tentang *resourcefulness* dan menciptakan lingkungan belajar memberikan pemahaman kepada mereka bahwa belajar dilakukan dengan mengontrol kondisi lingkungan. Sambil berjalan-jalan mereka dapat melakukan kegiatan belajar; belajar tidak harus selalu dengan duduk di meja belajar, melainkan bisa juga di tempat tidur, teras dan berbagai tempat lainnya di rumah atau luar rumah. Tidak semua hal harus dilakukan sendiri. Ketika mengalami kesulitan, mereka tidak harus pusing sendiri memecahkan masalah, melainkan berusaha mengakses sumber-sumber bantuan belajar seperti teman sekelas atau dari kelas lain, teman sekolah lain, guru les dan berbagai sumber lainnya.

Akhimya, konselor mendapatkan materi bimbingan kesulitan belajar yang lebih tepat. Konselor menyampaikan bahwa mereka mendapatkan manfaat dari modul bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning*. Modul bimbingan kesulitan belajar merupakan referensi pelayanan bimbingan dan konseling di sekolah yang dirasakan memberikan warna baru bagi konselor.

Meskipun para subjek penelitian (siswa dan konselor) merasa mendapat manfaat dari model bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning*, mereka menyatakan bahwa ternyata tidak mudah melaksanakan prinsip *self regulated learning*. Kesulitan ini dikarenakan kurangnya kebiasaan belajar secara sistematis sebagaimana diminta *self regulated learning* dan kurang lamanya waktu mengimplementasikan modul.

Pola belajar siswa berkesulitan belajar tidak relevan dengan prinsip-prinsip *self regulated learning*. Para siswa memiliki efikasi diri rendah pada mata pelajaran yang dirasa sulit, meskipun secara pengakuan mereka menilai memiliki efikasi diri tinggi. Kondisi ini merefleksikan bahwa penilaian efikasi diri siswa tidak akurat. Pajares (2002b) dan Bandura (1997) menerangkan bahwa penilaian efikasi diri individu tidak selalu akurat. Efikasi diri berpengaruh terhadap kegigihan, usaha, emosi, dan pemilihan (Pervin & John, 1999).

Atribusi kegagalan siswa umumnya adalah atribusi non-usaha, seperti guru yang tidak enak dalam mengajar, kesehatan, teman tidak ada yang membantu, tetapi atribusi keberhasilan diarahkan pada atribusi usaha. Pemikiran atribusi yang dikembangkan

ini mengandung *attribution error* (Durkin, 1995; Myers, 2002). Demikian pula jika dilihat dari adaptibilitasnya, atribusi yang dikembangkan siswa kebanyakan tidak adaptif terutama dalam atribusi kegagalan. Atribusi yang adaptif adalah atribusi usaha untuk atribusi keberhasilan dan atribusi kegagalan (Durkin, 1995).

Orientasi tujuan yang dikembangkan siswa masih berkuat pada orientasi tujuan kinerja bukan orientasi tujuan penguasaan atau belajar. Apabila ditilik dari penelitian Ames dan Archer (1988), maka dapat dipahami bahwa orientasi tujuan yang mereka kembangkan belum adaptif. Idealnya seorang siswa dalam belajar memiliki orientasi tujuan penguasaan atau belajar dan bukannya orientasi tujuan kinerja.

Kebanyakan siswa berkesulitan belajar tidak memiliki tujuan jangka pendek yang jelas. Tujuan belajar hanya bersifat jangka panjang dan relatif abstrak. Jika dikaitkan dengan pandangan Zimmerman (2002) maka dapat disimpulkan jangka waktu tujuan belajar siswa belum adaptif. Jangka waktu tujuan belajar yang diharapkan dimiliki siswa adalah tujuan belajar dengan jangka waktu jangka pendek. Tujuan belajar dengan jangka waktu pendek atau segera sangat berpengaruh dengan kinerja atau motivasi belajar siswa (Zimmerman, 1989).

Komitmen dalam pencapaian tujuan juga belum tinggi. Hal ini tampak pada perilaku belajar yang masih dituntut lingkungan (seperti orangtua dan seterusnya). Tampaknya ketidak-adaptifan tujuan belajar yang dikembangkan siswa berdampak pada ketiadaan atau lemahnya tujuan belajar yang dikembangkan siswa. Komitmen apa yang perlu dikembangkan jika tujuan yang dicapai tidak ada kejelasan? Kondisi ini selaras dengan apa yang dijelaskan dalam kajian yang dilakukan Klein dan kawan-kawan (1999) bahwa antara orientasi tujuan dengan kinerja terdapat mediator yaitu komitmen terhadap tujuan.

Kebanyakan siswa tidak mengembangkan rencana bagi kegiatan belajar termasuk strategi khusus yang dikembangkan secara pribadi untuk mencapai tujuan belajarnya. Padahal hasil penelitian Hurk (2006) menunjukkan bahwa siswa yang efektif dalam membuat perencanaan kegiatan belajar menghabiskan waktu belajar secara lebih efisien. Apabila kondisi subjek dalam penelitian ini dikaitkan dengan hasil penelitian Hurk maka dapat diprediksi ada kemungkinan kebiasaan belajar siswa masih belum efektif, terutama dilihat dari penggunaan waktu.

Strategi belajar yang digunakan siswa masih belum bervariasi dan mengarah pada kemampuan berpikir yang mendalam. Strategi yang digunakan siswa masih berkuat pada menghafal dan mengerjakan soal. Strategi ini pun diperoleh siswa dari guru

dan guru belajar tambahan (guru les) bukan dikembangkan sendiri sesuai dengan karakteristiknya. Kondisi ini menunjukkan bahwa siswa dalam penelitian ini miskin dalam penggunaan strategi dalam belajar. Idealnya seorang siswa menggunakan strategi belajar untuk mendukung proses berpikir dangkal (*surface level thinking*) dan proses berpikir mendalam (*deep level thinking*). Penggunaan strategi belajar amat diperlukan untuk mendukung kedua proses berpikir tersebut (Ormrod, 2003). Strategi belajar seperti pengorganisasian pengetahuan sangat mendukung proses berpikir tingkat tinggi.

Berdasarkan telaah di atas, dapat dipahami bahwa perilaku belajar siswa yang mengalami kesulitan belajar berseberangan dengan prinsip belajar sebagaimana yang terangkum dalam *self regulated learning*. Apabila dikaitkan dengan hasil penelitian Evensen, dkk. (2001) kondisi regulasi diri siswa berkesulitan belajar tergolong reaktif, bukan proaktif. Tindakan belajar mereka masih dikendalikan oleh lingkungan dan bukannya mereka menggunakan dan mengelola lingkungan sedemikian rupa guna mencapai tujuan belajar.

Relevan dengan temuan penelitian tentang perilaku belajar siswa berkesulitan belajar, subjek dari berbagai pihak (siswa, guru mata pelajaran, guru pembimbing, dan kepala sekolah) mengakui bahwa mereka memerlukan bimbingan kesulitan belajar yang berorientasi pada pengembangan motivasi diri dan strategi belajar. Pandangan mereka senada dengan pendapat Montalvo dan Torres (2004) bahwa dalam belajar diperlukan motivasi dan sekaligus strategi. Kedua unsur ini termasuk prinsip belajar dalam *self regulated learning*. Menjadi rajin saja tidak cukup karena tidak menjamin apakah belajar siswa akan menjadi efektif dan efisien. Sinergi antara motivasi dan strategi akan menghasilkan efektivitas dan efisiensi belajar yang tinggi. Oleh karena itu dapat dipahami apabila dalam penelitian sebelumnya diketahui bahwa komponen dalam *self regulated learning* berkaitan dengan prestasi belajar siswa (Ablart & Lipschultz, 1998; Chen, 2002; Schunk & Ertmer, 1999; Sunawan, 2004; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa kebutuhan bimbingan kesulitan belajar relevan apabila dilandasi teori *self regulated learning*.

Hasil uji lapangan awal model hipotetik menunjukkan bahwa siswa terbantu dalam mengeksplorasi perilaku belajarnya. Siswa menjadi sadar bahwa belajar merupakan proses yang kompleks yang membutuhkan motivasi, tujuan, rencana, strategi maupun evaluasi. Jika siswa berkesulitan belajar mampu melaksanakan berbagai prinsip belajar sebagaimana terdapat dalam *self regulated learning*, maka besar

kemungkinan kinerja dan prestasi belajar siswa dapat meningkat. Hal ini selaras dengan beberapa studi yang menunjukkan bahwa prinsip-prinsip belajar dalam *self regulated learning* memiliki daya prediksi yang bagus terhadap kinerja dan pencapaian prestasi belajar (Montalvo & Torres, 2004; Zimmerman, 2002; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988).

Kebanyakan siswa yang mengikuti uji lapangan terbatas tampaknya masih mengembangkan anggapan bahwa belajar itu mengalir saja. Asalkan ia sudah membaca berarti sudah belajar. Asalkan ia sudah mengerjakan pekerjaan rumah berarti sudah belajar, dan seterusnya. Belajar yang dilaksanakan dengan teregulasi tampaknya bukan menjadi hal disadari sebagai proses yang seharusnya dia lakukan. Kondisi ini selaras dengan hasil asesmen kebutuhan. Oleh karena itu, ketika siswa dihadapkan pada model hipotetik ini kebanyakan siswa merasa mendapatkan hal baru dan menyadari bahwa proses belajar memerlukan motivasi, perencanaan dan strategi yang memadai.

Hasil eksperimen menunjukkan bahwa bimbingan kesulitan belajar dapat membantu pola belajar siswa selaras dengan prinsip *self regulated learning* dan prestasi belajar siswa. Hasil penelitian ini konsisten dengan berbagai penelitian sebelumnya tentang efektivitas *self regulated learning* dalam meningkatkan prestasi belajar siswa (Ablart & Lipschultz, 1998; Chen, 2002; Shunk & Ertmer, 1999; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Keefektifan model bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning* dalam meningkatkan prestasi belajar siswa dapat dilihat dari beberapa hal. Pertama, komponen isi bimbingan kesulitan belajar. Keberhasilan model bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning* tampaknya didorong oleh cakupan isi dari model. Setidaknya ada tiga materi yang perlu disampaikan dalam melatih *self regulated learning*, yaitu keterampilan mengingat, strategi metakognitif dan berpikir, dan atribusi yang adaptif (Hofer, dkk., 1998). Montalvo dan Torres (2004) menyatakan bahwa belajar memerlukan komponen motivasi dan keterampilan. Pokok bahasan yang terdapat dalam model bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning* mulai dari motivasi diri sampai dengan reaksi diri. Urutan materi ini sesuai dengan model *self regulated learning* yang dikembangkan Zimmerman (2002) dan Zimmerman & Moylan (2009).

Kedua, penggunaan strategi dalam belajar. Siswa, selama mengikuti bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning*, dilatih tentang strategi berpikir, belajar dan metakognitif. Siswa dilatih strategi menghafal, mencatat, membaca, mengikuti pelajaran

di kelas, dan mengorganisasi materi pelajaran. Siswa juga dikenalkan tentang karakteristik mata pelajaran. Siswa diharapkan terampil memanfaatkan strategi belajar yang telah diajarkan dan menerjemahkannya dalam rencana tindakan dalam belajar. Kondisi semacam ini tampak seperti yang dijelaskan Zimmerman (1989), di mana siswa yang terampil dalam *self regulated learning* memantau proses belajarnya ketika menggunakan strategi belajar. Pemantauan tersebut dilakukan pada setiap proses yang mereka jalankan, bukan sekedar pemantauan terhadap hasil yang diperoleh. Selama melaksanakan kegiatan belajar, siswa yang terampil melaksanakan prinsip *self regulated learning* senantiasa memandu dirinya secara sistematis untuk melaksanakan strategi dan rencana dalam belajar (Schunk & Zimmerman, 1998).

Terakhir adalah proses belajar siswa yang sistematis dan terstruktur. Pola belajar semacam ini tercermin dalam buku kerja bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning*. Model bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning* mendorong siswa untuk melakukan kegiatan belajar secara sistematis, mulai dari mengembangkan motivasi diri, mencanangkan tujuan belajar, merencanakan strategi belajar, memonitoring proses belajar, mengevaluasi hasil belajar dan melakukan reaksi diri terhadap capaian tujuan belajar. Proses-proses tersebut merupakan indikator dari siswa yang proaktif dalam belajar (Zimmerman & Moylan, 2009).

Meskipun demikian, peningkatan prestasi belajar siswa pada dasarnya masih dapat ditingkatkan secara lebih optimal. Hal ini mengingat proses siklus implementasi *self regulated learning* masih terbatas. Para siswa ada kemungkinan belum benar-benar terampil melaksanakan semua prinsip *self regulated learning*. Selaras dengan hal tersebut, ada beberapa implikasi yang dapat ditarik untuk memfasilitasi siswa menjadi *self regulated learner*.

Pertama, pengajaran *self regulated learning* hendaknya dilakukan baik secara terpisah maupun terpadu dengan pengajaran bidang studi atau mata pelajaran (Hofer, dkk., 1998). Bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning* memiliki manfaat yang rendah jika dilatihkan oleh konselor saja karena siswa tidak terfasilitasi dan tertantang dalam menerapkan pada suatu mata pelajaran. Bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning* didesain untuk mengajak siswa memahami kesulitan belajar yang disebabkan pola belajar yang tidak sistematis dan memberi pemahaman serta keterampilan yang dibutuhkan untuk melaksanakan kegiatan belajar yang lebih sistematis.

Kedua adalah kesempatan mempraktikkan *self regulated learning* dalam konteks belajar mata pelaj-

ajaran di kelas (Zimmerman, 2008). Kesempatan mempraktikkan merupakan hal yang penting karena memfasilitasi siswa yang telah mendapatkan bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning* mendapatkan transfer belajar (Hofer, dkk., 1998). Apabila siswa yang mendapatkan bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning* tidak mendapatkan kesempatan mempraktikkannya dalam kegiatan belajar di kelas, maka bimbingan kesulitan belajar tersebut menjadi tidak bermakna.

Ketiga adalah mendorong siswa melakukan pemantauan diri (*self monitoring*) dan refleksi diri (*self reflective*). Setelah siswa mendapatkan bimbingan kesulitan belajar berbasis *self regulated learning*, konselor bersama guru mata pelajaran berkepentingan memantau proses belajar siswa. Kedua kegiatan ini penting mengingat tidak semua siswa mampu memantau proses belajar secara akurat (Paris, 2002) dan mengembangkan reaksi diri secara adaptif (Zimmerman, 2002).

Terakhir adalah mengembangkan dukungan sosial dari konteks lingkungan belajar siswa bagi siswa yang menerapkan *self regulated learning*. Proses belajar bukan suatu proses asosial melainkan bagian integral dari proses sosial (Zimmerman, 2002) dan budaya (Paris, 2002). Ketika siswa yang menerapkan prinsip *self regulated learning* belajar di kelas, sangat penting bagi guru untuk dapat menjadi model dalam menerapkan strategi berpikir atau belajar dalam rangka memahami materi pelajaran. Ketika siswa mengevaluasi hasil belajar, penting bagi dia untuk mendapatkan balikan dari orangtua, guru ataupun teman sebayanya.

SIMPULAN

Siswa berkesulitan belajar memiliki pola belajar yang tidak relevan dengan prinsip *self regulated learning*. Spektrum pelayanan bimbingan kesulitan belajar mencakup pengembangan motivasi dan keterampilan belajar. Model bimbingan belajar berbasis *self regulated learning* diarahkan untuk mendorong siswa berkesulitan belajar dapat menerapkan prinsip *self regulated learning* dalam belajarnya. Model bimbingan kesulitan belajar meningkatkan pola belajar siswa selaras dengan prinsip *self regulated learning* dan prestasi belajar. Oleh karena itu, diharapkan ada penelitian lanjutan tentang pengembangan *self regulated learning* pada siswa dari konteks pembelajaran yang dilaksanakan oleh guru dalam pembelajaran di kelas. Penelitian ini dapat dilakukan dengan mengembangkan model pembelajaran berbasis *self regulated learning* dan dilaksanakan dengan menggunakan metode penelitian pengembangan.

DAFTAR RUJUKAN

- Ablard, K.E. & Lipshultz, R.E. 1998. Self Regulated Learning in High-Achiever Students: Relations to Advance Reasoning, Achievement Goals, and Gender. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1): 94-101.
- Ames, C. & Archer, J. 1988. Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Process. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3): 256-267.
- Bandura, A. 1997. *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. 1999. A Social Cognitive Theory of Personality. Dalam Pervin, L. & John, O. (Ed.). *Handbook of Personality*. New York: Guilford Publication.
- Brett, J.F. & VandeWalle, D. 1999. Goal Orientation and Goal Context as Predictors of Performance. *Journal of Applied Psychology*, 84 (6): 863-873.
- Butler, D.L. 1996. *The Strategic Content Learning Approach to Promoting Self Regulated Learning: An Introduction to Coordinated Symposium*. Makalah disampaikan pada pertemuan American Educational Research Association di New York, April 1996.
- Chen, C.S. 2002. Self Regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information System Course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20 (1): 11-25.
- Depdiknas. 2006. *Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*. Jakarta: Pusat Kurikulum Balitbang Depdiknas RI.
- Depdiknas. 2007. *Pusat Statistik Pendidikan*, (Online), (http://www.psp.depdiknas.go.id/index.php?option=com_wrapper&Itemid=43), diakses 14 Januari 2007.
- Durkin, K. 1995. *Developmental Social Psychology: From Infancy to Old Age*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc.
- Elliot, S.N., Kratochwill, T.R., Littlefield, J., & Travers, J.F. 1999. *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning*. Madison: Brown & Benchmark Publisher.
- Evensen, D.H., Glenn, J., & Salisbury-Glennon, J.D. 2001. A Qualitative Study of Six Medical Students on Problem Based Curriculum: Toward a Situated Model of Self Regulation. *Journal of Educational Psychology*, 93 (4): 659-676.
- Field, A. 2000. *Discovering Statistics Using SPSS for Windows: Advance Technique for Beginner*. London: SAGE Publications.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. 1993. *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Gall, M.D., Gall, J.P., & Borg, W.R. 2003. *Educational Research: An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. 1998. *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall International, Inc.
- Ho, R. 2006. *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation with SPSS*. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC.
- Hofer, B.K., Yu, S.L., & Pintrich, P.R. 1998. Teaching College Students to be Self Regulated Learners. Dalam Shunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Eds.). *Self Regulated Learning: From Teaching to Self Reflective Practice*. New York: The Guilford Press.
- Hurk, M.V.D. 2006. The Relation between Self Regulated Strategies and Study Time, Prepared Participation and Achievement in a Problem Based Curriculum. *Active Learning in Higher Education*, 7 (2): 155-169.
- Klein, H.J., Wesson, M.J., Hollendbeck, J.R., & Alge, B. 1999. Goal Commitment and Goal Setting Process: Conceptual Clarification and Empirical Synthesis. *Journal of Applied Psychology*, 84 (6): 885-896.
- Koentjara. 2002. *Metodologi Penelitian Kualitatif: Diklat Perkuliahan S2*. Yogyakarta: Fakultas Psikologi UGM.
- Kreitner, R. & Kinicki, A. 2001. *Organizational Behavior*. Boston: McGraw Hill Companies, Inc.
- Makmun, A.S. 2001. *Psikologi Kependidikan*. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya.
- Montalvo, F.T. & Torres, M.C.G. 2004. Self Regulated Learning: Current and Future Direction. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1): 1-34.
- Myers, D.G. 2002. *Social Psychology*. Boston: McGraw Hill Companies, Inc.
- Ommrod, J. 2003. *Educational Psychology*. Boston: McGraw Hill Book Company.
- Pajares, F. 2002a. Gender and Perceived Self-Efficacy in Self Regulated Learning. *Theory into Practice*, 41 (2): 116-125.
- Pajares, F. 2002b. *Self-efficacy Beliefs in Academic Contexts: An Outline*. (Online), (<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efftalk.html>), diakses 17 Februari 2004.
- Paris, S.G. 2002. When is Metacognition Helpful, Debilitating or Benign? Dalam Chambres, P., Izaute, M., & Marescaux, P. (Eds.). *Metacognition: Process, Function and Use*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Pervin, L.A. & John, O.P. 1999. *Personality: Theory and Research*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Schunk, D.H. & Ertmer, P.A. 1999. Self Regulatory Process During Computers Skill Acquisition: Goal and Self Evaluative Influence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2): 251-260.
- Semiawan, C. 2000. Relevansi Kurikulum Pendidikan Masa Depan. Dalam Sindhunata (Ed.). *Membuka Masa Depan Anak-anak Kita: Mencari Kurikulum Pendidikan Abad XXI*. Yogyakarta: Penerbit Kanisius.
- Shunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Eds.). 1998. *Self Regulated Learning: from Teaching to Self Reflective Practice*. New York: The Guilford Press.
- Sunawan. 2004. Pengaruh Penggunaan Strategi Pengelolaan Diri dalam Belajar terhadap Prestasi Belajar Matematika Siswa Sekolah Menengah Umum (SMU). *Jurnal Pendidikan*, 10 (1): 92-114.

- The California Department of Education. 2000. *Classroom Management: A California Resource Guide for Teacher and Administrators of Elementary and Secondary Schools*. Los Angeles: Division of Student Support Service-Long Angeles County Office of Education.
- Twining, J.E. 1991. *Strategies for Active Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zimmerman, B.J. 1989. A Social Cognitive View of Self Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3): 329-339.
- Zimmerman, B.J. 2002. Becoming A Self Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, (Online), (www.findarticles.com), diakses 14 Nopember 2006.
- Zimmerman, B.J. 2008. Investigating Self Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Development, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1): 166-183.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. 1988. Construct Validation of Strategy Model of Student Self Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (2): 284-290.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. 1990. Students Defferences in Self Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1): 51-59.
- Zimmerman, B.J. & Moylan, A.R. 2009. Self Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. Dalam Hacker, D.J., Dunlosky, J., & Graesser, A.C. (Eds.). *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Routledge.